

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES**

PAULO CÉSAR CARDOZO DE MIRANDA

**JOGOS
E BRINCADEIRAS
NA CULTURA ESCOLAR:
UMA PERSPECTIVA COMPLEXA E SISTÊMICA
DA PRÁTICA MUSICAL EM ESCOLA DE SÃO PAULO**

SÃO PAULO

2012

PAULO CÉSAR CARDOZO DE MIRANDA

**JOGOS
E BRINCADEIRAS
NA CULTURA ESCOLAR:
UMA PERSPECTIVA COMPLEXA E SISTÊMICA
DA PRÁTICA MUSICAL EM ESCOLA DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Música - 2012

Orientadora:

Prof^a. Livre-Docente Marisa Trench de O. Fonterrada

São Paulo

2012

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

M672j	<p>Miranda, Paulo César Cardozo de, 1963-</p> <p>Jogos e brincadeira na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo / Paulo César Cardozo de Miranda. - São Paulo, 2012. 171 f. Orientador: Profª Livre-Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2012.</p> <p>1. Educação musical. 2. Arte e educação. 3. Pensamento crítico - Estudo e ensino – Música. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título</p>
-------	---

CDD – 780.7

PAULO CÉSAR CARDOZO DE MIRANDA

**JOGOS E BRINCADEIRAS NA CULTURA ESCOLAR:
UMA PERSPECTIVA COMPLEXA E SISTÊMICA DA
PRÁTICA MUSICAL EM ESCOLA DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes – IA, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Música - 2012

BANCA EXAMINADORA

Profa. Livre Docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Presidente – Orientadora
Instituto de Artes da UNESP

Prof. Dr. Alberto Tsuyoshi Ikeda
Instituto de Artes – UNESP

Profa. Dr^a. Maria Teresa Alencar de Brito
Universidade de São Paulo - USP

Data da defesa: 22 de junho de 2012.

**SÃO PAULO
2012**

**A
todas
aquelas
crianças que
nunca puderam
jogar ou brincar.**

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Marisa Fonterrada, grande mestra, sempre disposta a desenredar os fios dos meus pensamentos e a corrigi-los com paciência e generosidade. Por proporcionar-me lições de sabedoria, de conhecimento e de humanidade.

Em especial à Regina, minha esposa, por seu amor, compreensão e carinho. Por sua paciência e por estar ao meu lado durante todo esse tempo, dando-me incentivo e apoio. Por compartilhar generosamente sua experiência de educadora, enriquecendo este trabalho.

A meus irmãos, Sônia, Cidinha e Edson, pelo grande apoio, com palavras de incentivo ou de atenção, e por estarem ao meu lado quando necessário.

À minha filha Anais, por seu amor e sua existência, que sempre me motivou a continuar caminhando e a crescer.

Ao professor Dr. Alberto Ikeda e à professora Dr^a. Teca A. Brito, por aceitarem participar desse projeto e por estarem sempre disponíveis a me ajudar, de forma solícita.

À Direção, Coordenação e aos Professores da EE Romeu de Moraes, que possibilitaram a realização da presente pesquisa.

Em especial ao coordenador Francisco Cardoso, sempre solícito e que viabilizou a pesquisa de campo na EE Romeu de Moraes. Por suas entrevistas e aportes à pesquisa.

Em especial a todas as crianças da turma 5^a série C, EE Romeu de Moraes, e a seus pais, que generosamente se dispuseram a fazer parte da pesquisa.

Aos funcionários da Biblioteca do IA – UNESP. Em especial à Fabiana, Sebastiana e Cristina, pela disposição e por suas colaborações diretas ou indiretas à pesquisa.

A todos os funcionários do IA-UNESP, por suas contribuições diretas ou indiretas à pesquisa.

Aos Professores Doutores das disciplinas cursadas durante o mestrado: Alberto Ikeda, Dorotéia Kerr, Marisa Fonterrada, Chefa Alonso, Edda Bomtempo, Heitor Frúgoli Júnior, pelas contribuições para a construção deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UNESP, responsável pela realização deste trabalho.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa.

À Luciana Arruda Migliacci, pela leitura do texto da pesquisa e sua correção.

Ao Felipe e ao Renan, pelos momentos cotidianos que nos fazem crescer.

Aos colegas do GPEM, aos amigos e companheiros do IA-UNESP

“No meu tempo de infância, para brincar, em todo o universo tínhamos somente átomos de hidrogênio, e passávamos o tempo todo a jogá-los um para o outro, eu e um menino da minha idade...”

(Ítalo Calvino – As Cosmicômicas)

“No sul da Califórnia, poucas pessoas ainda recitam os chamados ‘cantos dos pássaros’, versos cadenciados que costumavam ser cantados por quatro noites seguidas durante o inverno. Eles recontam as andanças das divindades pelo mundo nos primeiros instantes da criação. O meu amigo Ernest Siva, índio serrano e cahuilla de Banning, é um desses cantores.

Certa vez, depois de ouvi-lo cantar um verso especialmente belo, eu criei coragem para perguntar a ele o que significava. Depois de refletir um pouco, a sua resposta foi mais ou menos assim: Se eu queria saber o que significavam as palavras, ele teria todo o prazer em traduzi-las para mim. Mas não era esse o significado do canto, pelo menos para ele. O significado do canto não estava apenas nas palavras, mas em quem tinha lhe ensinado o canto, quando o canto podia ser entoado, quem podia entoá-lo, todas as outras vezes em que ele havia sido entoado, a quem ele tinha ensinado ou viria a ensinar o canto.”

(Malcom Margolin, O significado do Canto, 2006)

“Todos caipira é brincalhão, mais brinca meio cismado, né? Só co’o tempo qui ele deixa de sê cismado. [...] Mais o caipira é cismado. Por isso qui fala qui o caipira é bicho do mato. Acho qui pur causo da criação dele.”

(Violeiro Zé Mira, ex-tropeiro e mestre de Moçambique, Entrevista com Ikeda e Pellegrini Filho, em Terra Paulista: histórias, arte, costumes, 2004, p. 175)

RESUMO

MIRANDA, P. C. C. *Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo*. Dissertação (para defesa de Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2012.

Em virtude da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica, foram observadas lacunas de pesquisas em relação aos conhecimentos atuais para atender as demandas didáticas nesse nível pedagógico. Nesse sentido, o presente estudo visou verificar e registrar a existência da música, dos jogos e brincadeiras musicais da tradição na cultura da escola estudada. Objetivou, por outro viés, localizar um aspecto da vida social, representado pelo jogo e a brincadeira musicais, considerados como tema da educação musical, da educação geral e de estudos sociais. Pretendeu, além disso, analisar a viabilidade de sua utilização em aulas de Educação Musical e Arte-Educação, no ensino fundamental. Devido às múltiplas propostas inseridas no interior da temática, surgidas ao se trabalhar com a cultura popular, adotou-se como ponto de partida as relações de complexidade existentes no objeto a ser pesquisado. O estudo destas relações foi embasado no pensamento sistêmico, na teoria da complexidade aplicada à Educação e fundamentou-se, também, metodologicamente, em autores da área das Ciências Sociais, o que resultou em um estudo de caso com abordagem qualitativa realizada junto ao corpo discente de uma escola pública de ensino fundamental II, na cidade de São Paulo. Realizaram-se levantamento e registro, por meio de entrevistas, caderno de campo, questionários e gravações em vídeo. Ao final da investigação, analisou-se o material recolhido relativo ao tema da pesquisa, além de outros, conexos ou transversais com os seguintes resultados: os jogos e brincadeiras musicais e a educação musical se imbricam em questões técnicas musicais criadas pela ação de jogar e brincar, na sensibilização pela música, por meio dos elementos de natureza social e relacionados com o desenvolvimento do ser humano. Constatou-se que o estudo alcançou seus objetivos. Pretende-se encaminhar o material elaborado aos docentes da área de Educação Musical, para exame e avaliação crítica, facilitando a implantação de programas que poderão beneficiar o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Musical; Música e Educação; Teoria da Complexidade e Pensamento Sistêmico na Educação Musical; Jogos e Brincadeiras Musicais.

ABSTRACT

MIRANDA, P. C. C. *Ludic activities and frolics in school culture: a complex and systems perspective of musical practice in a school of Sao Paulo*. Master's Dissertation. Institute of Arts, São Paulo State University (UNESP), São Paulo, 2012

This work is a case study, the result of a research with a qualitative approach held with the student body from a public school in basic education II, in the city of Sao Paulo. The study aimed to verify the existence of traditional music, musical ludic activities and frolics, as well as to deepen its investigation and register its presence in the culture of the studied school, in case it was, indeed, present. Furthermore, it aimed to locate an aspect of social life, which is musical ludic activity and frolic, considered a matter of music education, education and social studies. It intended to analyze the feasibility of its use in Music Education and Art Education classes in primary school. Due to the multiple proposals contained within the theme, encountered when working with popular culture, the complex relations that exist within the object of research were adopted as a starting point. The study of these relations was grounded in Maturana's systems thinking (1998, 2001), Maturana; Verden-Zöller (2004) and in the complexity theory applied to Education, as it is presented in Edgard Morin's proposal (2011a, 2011b). It was also based, methodologically, in Fernandes (1979), Cândido (1975) and Magnani (1998), amongst others, in the Social Sciences area. Surveys and records were made, through interviews, field notes, questionnaires and video recordings. At the end of the study, the collected material and the content related to the research topic, in addition to others, connected or transverse, were analyzed. It was established that the study proposals achieved their goals. It is intended to forward the prepared material to professors in the area of Music Education for examination and critical evaluation.

Keywords: Music Education; Music and Education; Complexity Theory and Systems Thinking in Music Education; Frolics and Musical Ludic Activities.

RESUMEN

MIRANDA, P. C. C. *Juegos y actividades lúdicas en la cultura escolar: una perspectiva compleja e sistémica de la práctica musical en escuela de São Paulo*. Disertación (para defensa de Master). Instituto de Artes de la Universidad Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, 2012.

En virtud de la vigencia de la Ley nº 11.769/2008, que trae la obligatoriedad de la enseñanza de la música en la Educación primaria (básica), se observaron vacíos en las investigaciones relacionadas a los conocimientos actuales para atender a las demandas didácticas en ese nivel pedagógico. En ese sentido, el presente estudio pretendió verificar la existencia de la música, de los juegos y actividades lúdicas de la tradición, como también, levantar, profundizar su investigación y registrar su presencia en la cultura de la escuela estudiada, siempre y cuando, estuviera efectivamente presente. Se buscó, por otro modo, localizar un aspecto de la vida social, que es el juego y las actividades lúdicas musicales considerados como tema de la educación musical, de la educación general y de los estudios sociales. Se ha pretendido analizar la viabilidad de su utilización en clases de educación musical y arte-educación, en la educación primaria (básica). En virtud de las múltiples propuestas presentes en el interior de la temática surgidas al trabajarse con la cultura popular, se adoptaron como punto de partida las relaciones de complejidad existentes en el objeto a ser investigado. El estudio de esas relaciones fue embasado en el pensamiento sistémico de Maturana (1998, 2001), Maturana; Verden-Zöller (2004) y en la teoría de la complejidad aplicadas a la Educación, tal como se presenta en la propuesta de Edgard Morin (2011a, 2011b). Se ha fundamentado también, metodológicamente, en Fernandes (1979), Cândido (1975) y Magnani (1998), entre otros, en el área de las Ciencias Sociales. El presente trabajo es un estudio cualitativo de caso realizado junto a discentes de una escuela pública de educación primaria (básica), en la ciudad de São Paulo. Se realizaron levantamiento y registro por medio de entrevistas, cuaderno de campo, cuestionarios y grabaciones en video. Al final del estudio se analizó el material recogido y el contenido relativo a los temas de la investigación, además de otros, conexos o transversales con los siguientes resultados: los juegos y actividades lúdicas musicales y la educación musical se imbrican en cuestiones técnicas musicales creadas por la acción del jugar, en la sensibilización por la música, por medio de los elementos de naturaleza social y relacionados con el desarrollo del ser humano. Se constató que las propuestas del estudio alcanzaron sus objetivos. Se pretende encaminar el material elaborado a los docentes del área de Educación Musical, para examen y evaluación crítica, facilitando la implantación de programas que podrán beneficiar la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras-clave: Educación Musical; Música y Educación; Teoría de la Complejidad y Pensamiento Sistémico en la Educación Musical; Juegos y Actividades Lúdicas Musicales.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES MUSICAIS

ILUSTRAÇÃO A. - Abra a Roda Tindô le lê. Capítulo 1, p. 49.	
FONTE 1,	p. 146
FONTE 2,	p. 147
ILUSTRAÇÃO B. – Bate o monjolo. Capítulo 2, p. 71	
FONTE 1,	p. 148-149
FONTE 2,	p. 150
ILUSTRAÇÃO C. – Instrumento musical – Rabeca - Capítulo 2	p. 75
ILUSTRAÇÃO D. – Guli guli, Capítulo 2, p. 90	
FONTE 1,	p. 91
FONTE 2,	p. 151-152
ILUSTRAÇÃO E. – Onde está a Margarida, Capítulo 2, p. 113	
FONTE 1,	p. 153-154
FONTE 2,	p. 155

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quino - Mafalda. Será que aqui cabe tudo o que vão me meter na cabeça?..p.	67
FIGURA 2 – Quino – Mafalda: indefinidos	p. 72
FIGURA 3 – Quino - Potentes, prepotentes e impotentes	p. 97

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Tabela A	p. 157-159
ANEXO I - Tabela B	p. 160-161
ANEXO I - Tabela C	p. 162
ANEXO I - Tabela D	p. 163-164
ANEXO II	p. 165
ANEXO III	p. 166
ANEXO IV	p. 167
ANEXO V	p. 168
ANEXO VI	p. 169-171

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1. Apresentação.....	15
1.1 A tradição popular da música e do brincar na escola: investigações.....	16
2. Estratégias ou programa? Questões da metodologia, dos materiais e estratégias	19
2.1 Definição da abordagem da pesquisa	20
3. Fundamentos para percorrer os caminhos do conhecimento.....	22
3.1 Teorias: sistêmica e da complexidade: algumas considerações.....	23
3.2 Outras considerações: Fatores sociais e a educação.....	26
CAPÍTULO 1	29
O ENTRELAÇAR DO HUMANO: MÚSICA, JOGAR, AMAR.....	30
1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL.....	30
1.1.1 Aspectos da Linguagem Musical e a Educação	32
1.1.2 Repertório musical: algumas considerações	37
1.1.2.1 Relação Repertório / ensino e aprendizagem	38
1.1.3 A Educação Musical e o espaço alternativo: Brinquedoteca.....	44
1.1.4 Jogar e amar: relações para o ensino e a aprendizagem	52
1.2 JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS.....	56
1.2.1 O aspecto lúdico: as expressões das culturas populares e a linguagem musical.....	56
1.2.1.1 Termos e conceitos: Jogos; brincadeiras; brinquedos; brincos	59
1.2.2 Jogos e brincadeiras musicais	61
1.2.3 Jogos musicais e educação.....	63
CAPÍTULO 2	66
DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	67
2.1 COM QUANTAS NOTAS SE FAZ UMA MÚSICA?	67
2.1.1 Conhecendo o espaço: pensando um caminho.....	67
2.1.2 Como navegar? Preparando a partida.....	69
2.1.3 Revisando a estratégia pedagógico-musical	73
2.1.3.1 Novos caminhos a seguir - Estratégia pedagógico-musical.....	74
2.2 COM QUANTOS PAUS SE FAZ UMA CANOA?.....	85
2.2.1 Convivência com o meio: ações para a autonomia	88
2.3 EM BUSCA DOS TESOUROS – MÚSICA E SER HUMANO	90
CAPÍTULO 3	98
REFLEXÕES A RESPEITO DA PESQUISA DE CAMPO	99

3.1 CONSTRUINDO UMA CANOA - Lançando-se ao mar	99
3.1.1 Jogar, brincar – fatores de humanização.....	100
3.2 COMO NAVEGAR? APRENDAMOS JUNTOS.....	110
3.2.1 Aprumando o barco: rumo à autonomia e à ética.....	113
3.3 OS TESOUROS REVELADOS	119
3.3.1. Os tesouros compartilhados	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	134
ILUSTRAÇÕES.....	145
ANEXOS	156

INTRODUÇÃO



INTRODUÇÃO

A “aventura” de se lançar a fazer uma pesquisa se assemelha à aventura de uma grande travessia marítima somente com uma canoa artesanal. Portanto, deve-se pensar muito bem como será construída, com quantas tábuas, com que material será amarrada e como serão os nós utilizados, de tal forma a que não se desfaça em muitos pedaços logo nas primeiras ondas do quebra mar. (Nota do autor)

Eu entrei na roda
Para ver como se dança
Eu entrei na contradança
Eu não sei dançar
(Canção de Domínio Público)

1. Apresentação

O presente estudo se iniciou a partir de diversas investigações empíricas anteriormente realizadas pelo seu autor e que serviram de bases diretas ou indiretas para a proposta acadêmica que agora se apresenta. Estas experiências eram dirigidas à área artística, prática e de performance, assim como, atividades pedagógicas, tanto musicais quanto conexas a exemplo de contação de histórias, jogos e brincadeiras, teatro de bonecos entre outras, direcionadas, em geral, às crianças, educadores e arte-educadores.

Desde a realização da licenciatura, porém, surgiram ao pesquisador inquietações inerentes às questões específicas da educação - do ensino e da aprendizagem - e suas interlocuções entre o educador e o educando, de acordo com uma visão que deveria envolver não somente os elementos teórico-práticos, mas, também, suas relações, seja como professor e aluno, sujeito e objeto, seja como seres humanos preocupados com seu desenvolvimento e, no caso específico, com a música.

Dessas inquietudes surgiram reflexões que resultaram na principal questão motivadora do presente estudo: Quais são as imbricações entre os jogos e brincadeiras musicais e a educação musical, com suas implicações na sensibilização e nas habilidades musicais das crianças do Ensino Fundamental?

Propõe-se, nesta pesquisa, responder a tal questionamento a partir da observação realizada com crianças entre nove e dez anos, do sexto ano - antiga quinta série -, da Escola Estadual “Romeu de Moraes”, situada no bairro da Lapa, no município de São Paulo.

Durante a pesquisa certas evidências apoiaram a hipótese de que a educação musical,

em um ambiente permeado pelo autorrespeito e o respeito mútuo, conduzida pela ação do brincar, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo que os jogos e o espírito criativo são, entre os mediadores, os mais adequados para promovê-lo.

1.1 A tradição popular da música e do brincar na escola: investigações

Visou-se com o estudo verificar a existência da música, dos jogos e brincadeiras musicais da tradição, como, também, levantar, aprofundar sua investigação e registrar sua presença na cultura da escola estudada, caso estivesse, efetivamente, presente. Visou-se, além disso, analisar a viabilidade de sua utilização em aulas de Educação Musical e Arte-Educação, no ensino fundamental.

Inicialmente o projeto propunha o levantamento e registro etnomusicológico - ou etnomusicográfico -, ou seja, obter acesso aos conhecimentos sobre músicas da tradição, jogos e brincadeiras musicais dos alunos e, posteriormente, utilizar esses conteúdos em situações de ensino e aprendizagem com eles próprios. Porém, logo no início da pesquisa observou-se a impossibilidade de se aprofundar essa vertente, ou, melhor dizendo, de manter esse olhar, devido a que, logo nos primeiros registros, se confirmaram o baixo nível de informação e o parco repertório a respeito desses elementos da tradição existentes no grupo pesquisado, além do pouco material etnomusicológico relacionado com o presente estudo, encontrado na presente pesquisa.

Por esse motivo, necessitou-se readequar um de seus objetivos e o próprio foco da pesquisa, transferindo-os, do levantamento etnográfico dos jogos e brincadeiras musicais e suas imbricações com a educação, para a reflexão acerca desse conteúdo e, especificamente, da educação musical, relacionadas às questões de ordem relacional, atitudinais e sociais dos alunos, com suporte nas situações de jogos e de atividades lúdicas tanto ali encontradas, quanto aquelas apresentadas pelo pesquisador.

No presente trabalho, entende-se que o jogo tem sido repensado na atualidade, é compreendido como necessidade inerente ao ser humano, relacionado à sua qualidade de vida, ao seu desenvolvimento, à sua saúde. Esse fato se pode notar, por exemplo, pelo crescente interesse que tal tema vem suscitando nas sociedades contemporâneas. Observa-se um aumento nas publicações a esse respeito. Para exemplificar, mencionam-se os estudos realizados nas áreas de lazer (MARCELINNO, 2006, WERNECK, 2000; OLIVEIRA, 2004), na das brinquedotecas (NOFFS, In OLIVEIRA, 2000; BOMTEMPO, 1990; BOMTEMPO, in FRIEDMANN, 1992; FRIEDMANN, 1992, 1996), e na de saúde (ESTEVES, 2012;

MOURA, LOUREIRO, 2012) para citar áreas que se aproximam do interesse deste estudo.

Os jogos e brincadeiras, temas presentes nesta investigação, são cada vez mais recorrentes na literatura atual pertencente a diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Educação, a Educação Física, a Psicologia, os Recursos Humanos, entre outras.

No presente estudo, pretende-se dar, não uma caminhada, mas um passo neste vasto caminho do conhecimento do jogo na música e na educação. Tratou-se, aqui, de apresentar não somente uma compreensão a respeito dos jogos e brincadeiras, mas, sobretudo, aprofundar-se naqueles que são musicais, tanto os da tradição - da oralidade e dos imaginários populares -, quanto os surgidos das linhas contemporâneas de pensamento da educação musical, diante das novas necessidades de execução e fruição da música e suas manifestações, a partir do século passado.

Como se afirmou anteriormente, no desenvolvimento da pesquisa surgiram outros objetivos que foram ganhando força. Portanto, visou-se, por outro viés, localizar um aspecto da vida social, que é o jogo e a brincadeira musicais, considerados como tema da educação musical, da educação e de estudos sociais. Pretendeu-se identificar, dentro destes aspectos, traços interdependentes de uma cultura, os conteúdos transversais, como o são as cantigas de roda, os contos, as lendas e histórias, sem gerar confusão com o rigor científico. Ao contrário disso, significa aceitar a ciência em arte e, guiados pelas palavras de Antônio Cândido (1975, p. 20), ter a “convicção de que os fatos se tornam problemas conforme a perspectiva do pesquisador”, reconhecendo “a implicação prática das investigações metodicamente conduzidas”.

Pretendeu-se observar as unidades mínimas de relação ¹, aquelas em que se podiam examinar as crianças em diversas situações espontâneas ou propostas de jogos e brincadeiras, verificar de que maneira elas se relacionavam, grupal e individualmente em circunstâncias sócio-musicais – sistêmicas e complexas - e analisar quais eram os reflexos dessas relações, além de levantar quais eram seus pontos de referência para essas atividades.

Procurou-se situar o grupo investigado na perspectiva das suas relações enquanto sistemas não lineares, e de complexidade tanto consigo mesmas, com seu cotidiano, com sua comunidade escolar, com seus familiares, quanto com o pesquisador, elemento externo com quem interagiram durante a pesquisa.

Buscou-se, portanto, abordar o fenômeno que se estudou apoiado por um pensar filosófico, que norteia atitudes e escolhas, que se constitui a partir de valores, conecta

¹ Cândido (1975, p. 20) refere-se às “unidades mínimas de vida econômica e social, em que as relações encontram um primeiro ponto de referência”.

“diversos elementos que compõem o conjunto de pressupostos a respeito da natureza e do valor de determinado campo de estudo” (FONTERRADA, 2008, p. 11).

Os diferentes fatos ocorridos durante o período de observação apontaram que seria mais apropriado e mais bem dimensionado que se buscasse colocar, com este estudo, uma pequena pedra na construção da história e da importância da música, da educação em geral e da musical, da estrutura dos conhecimentos que puderam ser entabulados até o presente, que acontecem no agora e que se organizam para as próximas gerações.

Nesse sentido, Marisa Trench de O. Fonterrada (2008, p. 11) apresenta uma constatação importante, ao afirmar:

[...] se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade, sendo pertinente a discussão, em âmbito mais amplo do que o espaço da arte, para que se perceba que a questão do acesso ao fazer artístico ultrapassa a do lazer ou da indústria do entretenimento. [...] [entretanto], até na mesma época convivem opiniões divergentes, e é isto, também, o que ocorre quando se trata da educação musical e de sua importância e valor. Essa multiplicidade de pontos de vista sempre existiu e, à medida que a profissão se torna mais complexa, as diferenças no modo de compreendê-la também o serão, pedindo aprofundamento e reflexão.

Desse modo, propõe-se olhar para o fenômeno que se tem no momento atual, com uma atitude de reflexão que gere questionamentos de ordem a respeito daquilo que se quer com a música, a educação e o desenvolvimento do ser humano. Trata-se, pois, de se perguntar dentro desse contexto: para quê a educação musical?

Esses pensamentos se depararam, durante as observações, com novas exigências que expuseram outras dimensões que não puderam ser visualizadas no período de estudo prévio à pesquisa de campo e que surgiram no decorrer do processo da pesquisa, como, por exemplo, situações de desorganização em sala de aula; gosto, interesse e habilidades musicais das crianças diferentes das suposições do pesquisador, entre outras questões. Tais dimensões são posteriores àquelas perguntas iniciais, motivadoras da pesquisa, para as quais, também, pretende-se dar respostas. Porém, após a sucessão desses acontecimentos, precisaram ser respondidas com outro olhar, sensibilizado, agora, pelas inúmeras luzes que estavam ofuscadas e que foram ganhando brilho no decorrer dos acontecimentos e interações, tanto no que diz respeito aos pensamentos dos autores que são a base teórica desse estudo, quanto no que se refere às crianças que, gentilmente, aceitaram participar do estudo.

Ressalta-se que o fato de essas crianças participarem de modo espontâneo, interativo, autênticos nos seus modos de ser e de se expressar, foi, por si mesmo, fundamental para desmembrar o pensamento condutor do estudo, atuando de modo a quebrar a rigidez de uma

lógica apenas linear, do tipo causa/efeito, que pudesse vir a existir no início do processo de observação, abrindo-o para novas organizações.

2. Estratégias ou programa? Questões da metodologia, dos materiais e estratégias

Durante o processo prévio à pesquisa de campo, buscou-se verificar teoricamente o conceito de repertório, sua importância e implicação na educação musical e nas questões relativas ao ensino e à aprendizagem. A partir de bibliografia especializada, avaliaram-se os pontos que pudessem vir ao encontro das necessidades do fazer musical, tais como compor, tocar e fruir de modo criativo.

Foram feitas observações de atividades de jogos e brincadeiras em ambientes sócio-musicais não-formais e informais, ocorridos fora da escola pesquisada, descritas no capítulo 1, que trouxeram elementos comparativos relevantes para a análise de atividades extra-classe².

Desenvolveu-se, de modo transversal, estudo sobre a reapropriação dos termos *jogar e amar*, no âmbito do ensino, a partir das compreensões de Humberto Maturana; Gerda Verden-Zöllner (2004).

Realizou-se, também, por meio de bibliografia especializada, levantamento e análise dos termos “jogos”, “brincadeiras”, “brinquedo” e seus papéis na atualidade da Educação geral como um todo e na Educação musical, especificamente. Buscou-se conhecer a função e atuação do comportamento lúdico nas habilidades, de modo específico em relação aos jogos e brincadeiras musicais.

Logo nos primeiros momentos de organização da pesquisa de campo, surgiu a necessidade de se decidir de que modo dispor as atividades e ações dentro da rotina escolar. Com esse pensamento, chegaram, também, as dúvidas a respeito de como organizar as estratégias e a programação de trabalho. Um dos caminhos foi sugerido pelo texto de Morin, ao avaliar que:

A noção de estratégia se opõe à de programa. Um programa é uma sequência de ações predeterminadas que deve funcionar em circunstâncias que permitem sua efetivação. Se as circunstâncias externas não são favoráveis, o programa se detém ou fracassa. [Por outro lado] a estratégia elabora um ou vários cenários. Desde o início ela se prepara, se há o novo ou o inesperado, para integrá-lo, para modificar ou enriquecer sua ação. (MORIN, 2011a, p. 90)

Iniciou-se, assim, o trabalho de campo a partir dessa visão que, em seguida,

² Verificar capítulo 1, subtítulo A Educação Musical e o espaço alternativo: Brinquedoteca

demonstrou ser muito apropriada para a proposta de investigação, em que a relação pesquisador/sujeito é direta e interativa. A estratégia inicial era a realização de jogos e brincadeiras musicais, lendas e parlendas, apresentadas pelo pesquisador com funções motivadoras, sensibilizadoras e de integração.

Como se tratava de um grupo urbano de indivíduos, mais exatamente uma sala do ensino fundamental de uma escola pública, integrada por crianças de inúmeras regiões da cidade, sem uma história comum e única, fez-se necessário inquirir, investigar e levantar os aspectos da sua realidade musical e, de modo mais incisivo, verificar a existência, ou não, de repertório ou repertórios da memória individual e coletiva.

Para tanto, buscaram-se ferramentas como, por exemplo, observações e registros de atividades dirigidas e espontâneas realizadas em sala de aula e extraclasse; questionários, com perguntas abertas e fechadas; entrevistas diretas com o grupo, com os professores e coordenadores e registro áudio-visual.

A partir desses documentos e dos depoimentos recolhidos, cruzando-se dados, pôde-se constituir um escopo, um corpo de informações. Foram evidenciados inúmeros fatores homogêneos e heterogêneos que se inter-relacionam e que atuam, direta ou indiretamente, no cotidiano do grupo. Observou-se, portanto, o objeto da pesquisa sob os ângulos da educação musical, da educação e dos estudos sociais por meio de registros posteriormente submetidos à análise.

2.1 Definição da abordagem da pesquisa

Com base nas prerrogativas anteriores, entende-se que o presente trabalho, relacionado à educação musical com crianças do ensino fundamental, é o resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso, embasado pelo pensamento de autores como Pedro Demo (2001); Menga Lüdke; Marli André, (1986) e Michel Thiollent, (1985).

A definição desta proposta de abordagem foi ganhando suas características e se delineando passo a passo, a partir da própria necessidade de aproximação entre observador e sujeito – alunos de uma escola pública. Aos poucos, no decorrer da investigação, foi ficando claro que não bastaria, apenas, levantar dados, classificá-los, e distribuí-los em pastas de estudo, ainda que se entenda que esses procedimentos são importantes para a organização confiável da investigação, sendo, portanto, utilizados também.

Entretanto, o objeto de estudo, em si, eram as relações humanas e sociais – complexas

e sistêmicas - surgidas a partir da convivência entre os alunos, com o pesquisador e a escola como um todo – principalmente professores e coordenadores – em situações musicais e lúdicas realizadas por elas - mais detalhadamente os jogos e brincadeiras musicais -, e as maneiras como as crianças se expressavam criativamente por meio delas, desenvolvendo questões de autorrespeito, respeito mútuo, considerados suportes de transformação, autonomia e ética

Portanto, foi necessário entender melhor, a princípio, como poderia se dar essa relação observador/sujeito, e quais ferramentas e mecanismos metodológicos seriam necessários, e funcionais, para que se pudesse realizar um estudo, ao mesmo tempo, por um lado profundo - que envolvesse a complexidade³ de situações com variáveis flexíveis e incertas, por vezes contraditórias, com informações provenientes de um sistema aberto. Por outro lado, que tais dados pudessem ser avaliados e validados sob uma base sólida e confiável, assim como o exige o pensamento científico.

Tornou-se evidente que o olhar investigativo do pesquisador deveria ser colocado não somente na análise final do processo, mas no desenvolvimento do próprio processo, o que, no decorrer da pesquisa, demonstrou ser uma boa opção, dadas as transformações que esta foi sofrendo, devido a múltiplos fatores intervenientes, com consequências diretas, que exigiram novas análises e mudanças adaptativas, pois as ações davam-se no interior de relações pessoais, entre os elementos constituintes do binômio pesquisador/crianças, de modo interativo.

Avaliou-se, assim, que, de acordo com os indícios, a relação observador/sujeito parecia ser um dos pontos fundamentais na pesquisa pretendida, portanto, os parâmetros mais adequados deveriam ser buscados naqueles embasamentos que considerassem, em uma pesquisa de cunho científico social, as relações qualitativas existentes nos dados levantados. Nesse sentido, a proposta deveria, também, levar em conta que as relações pessoais e interativas eram pré-requisitos, assumindo-se que estas interações poderiam trazer modificações tanto no objeto, quanto no sujeito. Contudo, não se poderiam desconsiderar aqueles dados quantitativos intrínsecos, postos em relevo no decorrer da investigação.

Encontrou-se amparo para tais necessidades nas palavras de Demo (2001, p. 10) quando introduz seu pensamento:

[...] vou privilegiar aqui a informação interpretativa, da qual é necessário duvidar e que precisa ser refeita. Esse tipo de dado é sobretudo 'construído', e não apenas 'colhido'. Entendo pesquisa como diálogo inteligente e crítico

³ Conceito utilizado de acordo com o pensamento de Morin (2011a).

com a realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A realidade tanto se mostra quanto se esconde. Se a ciência soubesse exatamente o que é a realidade, não seria necessária.

No desenrolar das observações, ao se tentar encontrar um modelo guia de pesquisa, apropriado às condições existentes no local investigado, encontraram-se situações - e ações dos sujeitos - que geraram certa ambivalência na forma de propor um ou outro procedimento de investigação, por se considerar que algumas de suas características poderiam se alojar em mais de um modelo.

Avaliou-se, a partir do observado que, dentro do contexto exposto, o presente estudo apresentava características tais como: trabalhar com pequeno grupo e não com o macrossocial; propor um processo de aprendizagem para todos os participantes; não separar sujeito do objeto; propor-se a verificar se um novo procedimento seria eficaz ou não, entre outras.

Portanto, tendo-se em vista o contexto apresentado, no qual se desenrolou o estudo - que envolveu um contato direto com os sujeitos e com a realidade do grupo, e no qual se buscaram elementos da memória familiar, entre outros fatores -, compreendeu-se que a pesquisa deveria ter suas bases em uma análise qualitativa dos dados. Desse modo, na presente dissertação, não se propõe a fazer análises estatísticas, de fundo quantitativo, apesar de lançar mão de tais técnicas, quando necessárias, para avaliar partes dos dados levantados, visando-se a realizar um estudo de caso, com abordagem qualitativa.

Para tanto, passa-se a expor a fundamentação teórica que deu sustentação ao presente estudo.

3. Fundamentos para percorrer os caminhos do conhecimento

Ao se iniciar esta investigação, buscou-se, nas bases teóricas estudadas, terreno mais firme para um caminhar mais seguro e confiante. Deparou-se com pensamentos de autores que, providencialmente, auxiliaram na organização dos conhecimentos encontrados. Foi possível, assim, ao pesquisador reorganizar os próprios conhecimentos e, desta maneira, dar alguma forma ao estudo, forma essa revisada, posteriormente, várias vezes, como exigência do próprio processo, ainda que não a modo de uma avalanche, mas como um jogo acumulativo, em que se revê e se recoloca constantemente os objetos.

Nesse sentido, para o presente estudo, quanto à compreensão do termo linguagem musical, encontrou-se apoio nos pensamentos de Fonterrada (1991) com base na fenomenologia, assim como nos de Hans-Joachim Koellreutter (1997), que foram reforçados

pelas afirmações de Humberto Maturana (1998), no terreno da linguística.

Revisaram-se, também, bibliografias referentes a algumas compreensões do aprendizado da música como expressão, arte e linguagem expressiva - com recortes no âmbito da pesquisa -, que tiveram por base os parâmetros de músicos e educadores musicais, entre eles Fonterrada (2008), Murray Schafer (2001, 1991), John Paynter (1972, 1992), Teca Alencar Brito (2001, 2003), Koellreutter (1997, 2010), Alícia Maria A. Loureiro (2003, 2004), entre outros.

Especificamente no que se refere à música e à educação musical, buscou-se embasamento à proposta no pensamento de Schafer (1991, p. 278) que, ao comentar o trabalho de educadores musicais contemporâneos, como “Peter Maxwell Davies, John Paynter, George Self e o Projeto Manhattanville”, afirma que “[Todos] [...] possuem algo em comum: experimentaram colocar o fazer musical criativo no centro dos currículos”.

3.1 Teorias: sistêmica e da complexidade: algumas considerações

Devido às múltiplas propostas inseridas no interior da temática, surgidas ao se trabalhar com a cultura popular, adotaram-se como ponto de partida as relações de complexidade existentes no objeto a ser pesquisado. Buscou-se estudar a importância da música e de suas expressões no desenvolvimento do aluno, assim como identificar sua influência e sua contribuição para a formação de valores, coletivos e individuais, ademais da sociabilidade, em situações de ensino e aprendizagem. O estudo destes pontos de interesse foram embasados no pensamento sistêmico de Humberto Maturana (1998, 2001), Maturana; Verden-Zöllner (2004) e na teoria da complexidade aplicada à Educação, tal como se apresenta na proposta de Edgar Morin (2011a, 2011b). Esclarece-se que, na presente Introdução, serão expostos alguns conceitos básicos do pensamento desses autores, de tal modo a elucidar ao leitor fundamentos que serão aprofundados e desenvolvidos no capítulo 3.

A proposta de ensino e aprendizagem sugerida por Maturana (2001, p. 14.) sustenta “que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo”, além de afirmar que “os seres vivos são autônomos, isto é, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio: vivem no conhecimento e conhecem no viver”.

O presente estudo trabalha com diversos conceitos utilizados por esse autor, os quais, acredita-se, necessitam ser apresentados, por se encontrarem presentes na discussão de diversas situações ocorridas durante a pesquisa. Vários desses termos desenvolvidos por

Maturana se encontram resumidos no glossário do livro *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*⁴, realizado em conjunto com Gerda Verden-Zölller.

Inicia-se, portanto, a apresentação do leitor a esta temática, afirmando-se que Maturana; Verden-Zölller (2004, p. 9) entendem que a “nossa condição humana ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos”. Dessa maneira “[...] efetivamos nosso ser biológico no processo de existir como seres humanos ao viver imersos no conversar”.

O termo “conversar”, para Maturana (1998, 2001) e Maturana; Verden-Zölller (2004), ganha compreensão como o resultado do entrelaçamento do “linguajar”⁵ e do emocionar, no qual acontecem todas as atividades humanas. Existimos “no conversar” e tudo o que fazemos como seres humanos se dá em conversações e redes de conversações, que são as culturas. Emoções são domínios de ações, tipos de comportamento.

Em Maturana (1998, p. 21), aparece em nota da edição que, “Linguajar” é utilizado pelo autor em lugar de “linguagem”, reconceitualizando esta noção, enfatizando seu caráter de atividade, de comportamento, e evitando assim a associação com uma ‘faculdade’ própria da espécie, como tradicionalmente se faz”.

Esclarece-se, contudo, que o pensamento sistêmico aparece nas pesquisas de Maturana (1998, 2001), Maturana; Verden-Zölller (2004) e de uma vasta linhagem de cientistas de diversas áreas, entre as quais se sobressaem a Física e a Biologia, mas que têm sido cada vez mais encontradas em outros setores. Basicamente as teorias sistêmicas entendem que todas as coisas estão interligadas e operam em redes, como sistemas complexos.

Em relação à Teoria da complexidade, tal como é entendida por Morin (2011a, 2011b) em suas relações com a Educação, serão levantados alguns aspectos, a título de compreensão de termos que aparecem no presente estudo. Para Morin (2011a, p. 11, grifo do autor) “Vivemos sob o império dos princípios de *disjunção*, de *redução* e de *abstração* cujo conjunto constitui o que (Morin chama) de o ‘paradigma de simplificação’”, porém,

[...] o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência. [...] O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não

⁴ Para o presente estudo se utilizou a publicação em português: *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia* (2004).

⁵ O termo foi encontrado com duas ortografias: em Maturana; Verden-Zölller (2004, p. 9) está escrito “linguajar”, porém, em Maturana (1998, p. 21), “linguajar”.

compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.

O que é a complexidade? A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza [...]. (MORIN, 2011a, p. 6-13, grifo do autor)

Segundo a forma de Morin (2011a, p. 21) entender a complexidade, esta trabalha com sistemas abertos e, quanto a este aspecto, está de acordo com o pensamento sistêmico, que é também complexo e defende que todas as coisas estão organizadas em redes sistêmicas. Para o autor

Um sistema fechado, como uma pedra, uma mesa, está em estado de equilíbrio, ou seja, as trocas de matéria/energia com o exterior são nulas. Por outro lado, um organismo, não (está) absolutamente ligado a tal equilíbrio; ao contrario, há desequilíbrio no fluxo energético que os alimenta, e sem esse fluxo, haveria desordem organizacional levando rapidamente ao definhamento. (MORIN, 2011a, p. 21)

Ou seja, o “desequilíbrio alimentador” gera fluxo que, por sua vez, gera renovação, a qual “permite ao sistema manter-se em aparente equilíbrio” sendo esta situação “paradoxal: as estruturas permanecem as mesmas, ainda que os constituintes sejam mutantes”, por exemplo,

nossos organismos, onde nossas moléculas e nossas células renovam-se sem cessar, enquanto o conjunto permanece aparentemente estável e estacionário. [...] Por um lado, o sistema deve se fechar ao mundo exterior a fim de manter suas estruturas e seu meio interior que, não fosse isso, se desintegraria. Mas, é a abertura que permite este fechamento. (MORIN, 2011a, p. 21)

No âmbito da informação/organização, o que propõe Morin (2011a, p. 25) é que a “mutação [...] foi assimilada a um ‘ruído’ perturbando a reprodução de uma mensagem, e [provocando] um ‘erro’ (ao menos em relação à mensagem original) na constituição da nova mensagem, [...] semelhante ao que ocorre em uma mutação genética”.

Esclarecendo a ideia de ordem/desordem/organização, Morin (2011a, p. 63) entende possível

dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza. Eis uma ideia tipicamente complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem. A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de

fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.

Finalmente coloca-se a ideia de “dialógica” (destaque nosso) que para Morin (2011a, p. 73) faz parte dos princípios que conformam a complexidade. O autor “[pensa] a complexidade: [...] como princípio dialógico”, quando duas lógicas são conflitantes, uma instável outra estável como exemplo o DNA (estável, se reproduz e pode trazer em si a memória, hereditária) e os aminoácidos (instáveis, formam proteínas, que degradam). Esses elementos

[...] são complementares mas também antagônicos. [...] O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. [...]. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos. (MORIN, 2011a, p. 73)

3.2 Outras considerações: Fatores sociais e a educação

As observações se deram com um grupo que apresentava fatores de homogeneidade, tais como faixa etária e procedência urbana, e fatores de heterogeneidade como o fato dos indivíduos pertencerem a diferentes classes sócio-econômicas e culturais, com diferentes perspectivas de vida e aceções de mundo. Devido a essas características, buscou-se apoio em autores da Ciências Sociais que amparassem a identificação de fenômenos relacionados, por exemplo, aos grupos sociais, às reações grupais e individuais, às situações de risco social e familiar, às relações com a escola, e com diferentes fatores que se inter-relacionam com o objeto da pesquisa e o grupo observado, nele interferindo diretamente. Para tanto, buscou-se embasamento em autores como José Guilherme C. Magnani (1998), Florestan Fernandes (1979), Antônio Candido (1975).

Também, nesse âmbito, realizando uma ponte entre os sentidos do social e da educação, buscou-se apoio no pensamento de Paulo Freire (1996, p. 50), que em sua visão de educador constrói amálgamas entre a educação, o social e o ser humano, e por extensão, neste estudo, o ensino e a aprendizagem da música. Portanto, utilizaram-se conceitos como “inacabamento do ser humano”, entendendo-se que “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

Entende-se, a partir das afirmações de Freire, (1996, p. 50-51) que a “consciência da existência” e do “inacabamento” no domínio do ser humano permite a este transitar entre as suas tomadas de decisões, de modo autônomo, para o “domínio do ético”.

Finalizando, é necessário registrar que, entre algumas funções que se exigiu do autor

do presente estudo, este não pretendeu cumprir com as de pedagogo ou cientista social, na elaboração e nas análises, preferindo deixar tal material à disposição daqueles que encontrem, entre a documentação organizada, registros que lhes sirvam de dados para análises mais aprofundadas nesses campos. Assim sendo, esta dissertação não aborda as situações de risco, nem aquelas de violências - familiares e sociais -, atribuições específicas do psicólogo, do psicopedagogo e do cientista social; não abordará tampouco a questão do local de moradia e os fenômenos de deslocamento/migrações urbanas, ainda que sejam temas recorrentes entre a população observada.

Entende-se, contudo, com base nos pensamentos da complexidade e sistêmico, e por coerência a essas bases, que esses temas não podem ser deixados das observações e das análises, participando de modo coadjuvante.

Assim entendido, tratou-se de abordar situações e ações que se relacionassem com o objeto de nosso estudo e suas relações com a educação geral e musical, o estudo social e o desenvolvimento humano. Portanto, as funções que o autor pretendeu cumprir foram aquelas que têm por base sua formação acadêmica e sua atividade profissional, que estão conectadas ao educador musical e arte-educador, o que inclui suas relações com as problemáticas de ensino e aprendizagem; ao músico, no que se refere às observações dos fenômenos musicais e lúdicos ocorridos no grupo investigado, assim como ao profissional nas áreas musicais e de cênicas, relativas às suas funções de pesquisador/professor, além de músico e contador de histórias atuante.

No Capítulo 1, para desenvolver as prerrogativas apresentadas, foram verificados e analisados, em sua primeira seção, os conteúdos referentes à educação musical e seus aspectos como repertório, linguagem musical, a Brinquedoteca, como espaço alternativo ou não formal da educação, questões de ensino e aprendizagem apontados por educadores musicais e os conceitos de jogar e amar. Na segunda seção, trabalharam-se jogos e brincadeiras e suas relações com a música e o lúdico e se apresentaram termos e conceitos de “jogos”, “brincadeiras”, “brinquedos”, “brincos” e suas imbricações com a educação.

No Capítulo 2, foram descritas e desenvolvidas as observações registradas, assim como os questionários aplicados, procedimentos, esses, realizados na pesquisa de campo pelos vieses da Educação, da Educação Musical e dos Estudos Social. Com base nos indícios surgidos, apresentaram-se novas inquirições e proposições acerca dos diversos fenômenos musicais e sociais, suscitados, inicialmente, pelos questionamentos direcionadores.

No Capítulo 3, foi tratado e analisado o escopo de informações levantado - suscitado pelas atividades sociais dos jogos e brincadeiras musicais - com base no pensamento acerca

da teoria da complexidade e suas implicações para a Educação, tal como proposto por Morin (2011a, 2011b), e pelo pensamento sistêmico desenvolvido por Maturana (1998, 2001) e Maturana; Verden-Zöllner (2004),

Pretendeu-se, com essa análise, verificar critérios de ensino e aprendizagem relacionados a conceitos como: dependência com o meio, inacabamento, autonomia, incerteza, autoconhecimento e conhecimento do outro, apoiando-se no pensamento daqueles autores que são a fundamentação deste estudo, por sua visão que sugere a necessidade de se propiciar uma educação embasada na preocupação pelo autorrespeito e o respeito mútuo, o que constitui, por sua vez, um caminho que se necessita trilhar auxiliado pela preocupação ética.

Nas Considerações Finais, apresentaram-se as últimas observações e questionamentos; verificaram-se os resultados em relação à metodologia utilizada, e realizaram-se proposições a respeito do que se espera do presente estudo.

CAPÍTULO 1



O ENTRELAÇAR DO HUMANO: MÚSICA, JOGAR, AMAR

1.1 EDUCAÇÃO MUSICAL

Na última década se pôde apreciar o reflorescer do movimento em prol da educação musical no Brasil após um período que percorre os anos 1960 e 1970, nos quais ocorreram poucas reflexões, discussões e trabalhos em nível nacional, em vista de situações econômicas, políticas, legais, sociais entre outros motivos.

De acordo com Judith Akoschky (in Brito 2003, p. 9), esse movimento já se inicia muito antes, em outros países “A partir dos anos 60, [com] movimento [que] trouxe novos caminhos. [...] Educadores como Paynter, na Inglaterra, Delalande, na França, M. Schafer, no Canadá e Koellreutter, no Brasil.”. No entanto, conforme esclarece Fonterrada (informação verbal)⁶,

Embora esse movimento na Europa e Argentina fosse forte, no Brasil havia a Lei número 5692/71, que instituía a Educação Artística. Portanto esse movimento não atingiu, naquele momento, as escolas. Foi um aspecto que esteve mais relacionado com a formação do educador musical, que só influenciou indiretamente a educação musical.

A mudança dessa situação no Brasil aconteceu a partir do início da década de 1990 (FONTERRADA, 2008)⁷, com o envolvimento cada vez maior de educadores e instituições. Em 1996 foi aprovada a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que colocou a música como componente da disciplina Arte, posição recentemente favorecida pela Lei n. 11769/2008 (BRASIL, 2008), que torna a música “componente obrigatório embora não exclusivo” nos currículos da educação básica, isto é, da educação infantil ao ensino médio.

Essa renovação pode ser apontada a partir da observação dos números crescentes de fóruns, congressos, simpósios, semanas e encontros de estudos realizados por diferentes

⁶ Informação fornecida pela Prof. Dra. Marisa Trench de O. Fonterrada em reunião de orientação do presente trabalho de Dissertação, no dia 12 de março de 2012.

⁷ Fonterrada (2008, p. 10) indica que “Em 1996, após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, com o reconhecimento de seu *status* como disciplina, o que, ao menos em teoria, permite que retome seu lugar na escola (grifo do autor).”. Veja-se também Fonterrada (2008, Capítulo 3, p. 207-278).

instituições como exemplo ABEM, ANPPOM, SIMPOM, universidades públicas e privadas e agrupamentos de educadores musicais que, direta ou indiretamente, vêm tratando dos inúmeros assuntos pertinentes à área, diálogos e discussões que ainda não terminaram e, provavelmente, serão necessários outros mais, a partir das disposições da Lei Federal n. 11769/08 (Brasil, 2012), que já está em vigência.

Essa situação traz outra observação que é quase óbvia, e põe em evidência a participação cada vez maior de pessoas – educadores musicais e autores – que se dispõem a tomar parte no processo de desenvolvimento dessa área, do interior ou não de suas instituições, gerando assim um fenômeno marcante de construção de bases teóricas e práticas desse conhecimento fundamental. Nesse sentido, poder-se-ia citar inúmeros representantes, mais conhecidos ou menos, porém, isso não viria ao encontro dos propósitos deste estudo, deixando-se claro, de modo oportuno, que todos merecem reconhecimento por sua dedicação, esforço e trabalho, pois, entende-se aqui que a educação musical tem validade a partir do ser humano.

Compreende-se, por meio do exposto, que não seria o caso de se levantar, no presente trabalho, outro documento sobre a história da educação musical no Brasil, por exemplo, no último século, elaboração essa já desenvolvida com maestria e perspicácia por grandes educadores como Fonterrada (2008), Penna et. al (2003), Brito (2003), Kater (1997), para se citarem alguns autores, com profundas e relevantes reflexões que envolvem, ademais, temas educacionais, políticas públicas, pedagogias, entre outras, relacionadas à música.

Neste trabalho, portanto, destaca-se a importância de se observar alguns pontos da educação, mais precisamente, em recorte, os jogos e brincadeiras enquanto fenômeno musical, a partir da interação com os alunos da escola pesquisada. Propõe-se colocar o olhar em evidências de inter-relações complexas presentes no processo, opção que motivou o esforço emocional, intelectual e do espírito transformador que se exige para as ações que envolvem relações humanas e que, portanto, necessitam de bases, tais como respeito mútuo, flexibilidade, compreensão, ética, consolidados por uma relação de afetividade. Nesse sentido, encontram-se a propósito as palavras que Brito (2003, p. 46) sustenta:

[...] um trabalho pedagógico-musical deve se realizar em contextos educativos que entendam a música como processo contínuo de construção, que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir [...] (considerando) que esse processo se dá na interação com o meio, num ambiente de amor, afeto e respeito.

Nesse sentido, importa, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis

músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje.

Desse modo, caso se esteja disposto a ter abertura para ver e aceitar as complexidades existentes na própria dinâmica que essa proposta de ensino requer, diante da consciência dessa realidade, pensa-se que as dificuldades inerentes ou surgidas durante o processo de observação da presente pesquisa ⁸, realizada com alunos do ensino fundamental II, reforçam, ou dão indícios, da necessidade de se colocar o foco da educação musical nos elementos que aprofundam as questões de criatividade, da constituição do sujeito musical, da música como linguagem, como expressão, aceitação do outro, aceitação mútua e compreensão, entre outros possíveis aspectos.

No decorrer da pesquisa surgiram evidências que corroboram com a hipótese de que a educação musical, em um ambiente permeado por auto-respeito e o respeito mútuo, conduzida pela ação do brincar, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo que os jogos e o espírito criativo são mediadores dos mais adequados para promovê-lo. Caso se aceite essa maneira de ver o processo de ensino e aprendizagem, promove-se uma educação musical que, embasada nas emoções, entendidas como verbos, ações, nas palavras de Maturana; Verden-Zöllner (2004), está orientada para a formação integral do ser.

Portanto, na primeira seção deste capítulo, pretende-se expor argumentos que incrementem e validem tais proposições como, também, verificar as possíveis interfaces existentes entre a educação e os jogos e brincadeiras musicais, suas viáveis inter-relações, e como podem interferir e criar situações propícias ao desenvolvimento humano em geral, e, em particular, à própria educação musical, pelo brincar, pela criatividade do aluno, pelo seu conhecimento de si, assim como à formação dos indivíduos, bem como à sociabilidade dos envolvidos na experiência.

1.1.1 Aspectos da Linguagem Musical e a Educação

Ao se analisarem textos de autores contemporâneos relacionados à educação musical, nota-se que uma das necessidades atuais é caracterizar essa disciplina, ou área do conhecimento, assim como, identificar a natureza da música como linguagem. Tem-se consciência de que essa compreensão não é unânime entre os educadores. Entretanto, para os propósitos do presente trabalho, a música será considerada como linguagem expressiva, a

⁸ Dificuldades, estas, muitas e diversificadas, porém, fundamentais para o próprio repensar, tanto da experiência da pesquisa, como o da relação alunos/pesquisador enquanto relações humanas, portanto, adversidades indissociáveis da pesquisa, e que serão discutidas no Capítulo 2.

partir de uma concepção de fundo fenomenológico.

Para essa finalidade, tomar-se-á como base o pensamento de Fonterrada (1991), no qual ela faz um levantamento do pensamento de diversos autores que consideram, ou não, a música como linguagem. Porém, o que de mais significativo se encontra nesse trabalho, para o presente estudo, é a compreensão daquilo que se entende por linguagem, presente nas obras de Merleau-Ponty e Hans George Gadamer e sua transposição para a música, ocorrida no Capítulo 3: Fuga – Linguagem verbal e linguagem musical (FONTERRADA, 1991, p. 110-162. Dissertação de Mestrado).

Na obra referida, a autora relata que, para Gadamer (1977, p. 59-68 apud Fonterrada, 1991, p. 137-138),

a linguagem é o meio em que o homem vive e do qual não pode se afastar [...] não é objeto da consciência [...] [e] não é instrumento, como o signo ou a ferramenta [...] tomados para determinados fins, e abandonados, quando não mais necessários. Com a linguagem, isso não ocorre; é impossível prescindir-se dela, em algum momento. [...] A linguagem [...] permite a retenção de fatos passados, através da capacidade de reconhecimento das impressões cambiantes. É essa capacidade que permitirá a constituição gradativa da experiência.

Destaca, também, que as posições de Gadamer (1977) são semelhantes às de Merleau-Ponty (1984), como se pode ver em sua afirmação:

há dois modos de entender a linguagem: o científico [...] e o fenomenológico. Pelo primeiro, estuda-se a língua como um fato constituído e acabado, enquanto o segundo se ocupa do sujeito falante e de seu contato com a língua que fala, a partir do ponto de vista de quem a usa, como meio de comunicação entre o sujeito e uma comunidade viva, que compartilha da mesma experiência linguística. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 129-140 apud FONTERRADA, 1991, p. 138-139)

De acordo com Fonterrada (1991, p. 150-160) “[é possível] fazer uma aproximação entre as características da linguagem explicitadas por esses autores e as características do fenômeno musical”, sendo possível, portanto, “compreender a música dentro da mesma visão de linguagem”, o que permite constatar “a existência de uma identidade entre música e linguagem”.

Alguns pontos que corroboram esses pensamentos são que:

a música é um processo de comunicação tipicamente humano [...] é uma arte temporal, [pois], desenrola-se no tempo, unindo passado, presente e futuro [...] [sendo que] a música é vista como sistema que favorece a expressão, [...] capaz de abrigar acasos, experiências não previstas, que irão ser fatores de modificação do fenômeno musical e do próprio sistema, caracterizando-os

como equilíbrio em movimento [...] em permanente transformação.
 [...] Do mesmo modo como ocorre em relação à linguagem, a prática musical se constitui através de atitudes definidas mais por seu uso, que por regras preestabelecidas. Portanto, a experiência musical é fruto da prática, exercida por uma comunidade musical. (FONTERRADA, 1991, p. 150-152)

Dando continuidade, afirma que

a musicalidade é desenvolvida e a universalidade [é] atingida a partir da prática, pelo uso da linguagem musical e pela comunicação entre os sujeitos pertencentes à mesma tradição musical. [...] O conhecimento musical é a capacidade de atuar musicalmente [...] [e sua] experiência sempre ocorre tendo em vista alguém e que, necessariamente, no ato musical, um diálogo se instala. Esse diálogo é semelhante ao jogo, que se caracteriza por ser uma ação pré-reflexiva e dinâmica. (FONTERRADA, 1991, p. 152-153)

Na tarefa de associar linguagem verbal e linguagem musical, ainda mostra que

A música é um ato expressivo [...] [e sua] expressão permitirá o conhecimento da intencionalidade do sujeito musical, [...] que está inserido no domínio da linguagem musical, [...] [e necessita ter] a familiaridade com o material sonoro e suas formas de organização [...] [de modo a que possa apreendê-lo e incorporá-lo] à sua própria experiência. (FONTERRADA, 1991, p. 153-154)

E conclui, assim, que

a experiência musical será a presença de todos os presentes na vida e nos atos musicais do sujeito, e [...] essa prática da música localiza e dá temporalidade ao sentido ideal, não como objeto e nem pelas convenções musicais, mas através da experiência musical que permite a convergência e a compreensão de todos os sujeitos musicais. (FONTERRADA, 1991, p. 154-155)

Entende-se que para aqueles pensadores relacionados com as propostas de educação musical embasadas na criatividade, intuição, não linearidade, na comunicação, na tomada de conhecimento do novo, como por exemplo, Koellreutter (1997), Brito (2001, 2003) entre outros, a música ganha significado quando associada ao indivíduo em formação e à elaboração do aprendizado da música. Como afirma Fonterrada (1994, p. 41)

o aprendizado da música envolve a constituição do sujeito musical, a partir da constituição da linguagem musical. O uso dessa linguagem irá transformar esse sujeito, tanto no que se refere a seus modos de perceber, suas formas de ação e pensamento, quanto em seus aspectos subjetivos.

De modo análogo Koellreutter (1997, p. 72) expõe

Partindo da concepção de que a música é um meio de comunicação, que se serve de uma linguagem, pode-se concluir que uma contribuição para a tomada de consciência do novo, ou do desconhecido, seja uma das mais importantes, se não sua mais importante função.

Em outro momento, o autor aponta que

No tocante à música, ou melhor, à educação pela música, [sua] mais importante implicação [...] na sociedade moderna é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto representa desenvolver a capacidade dos jovens para um raciocínio globalizante e integrador. (KOELLREUTTER, 1997, p. 38)

Portanto, de modo alinhado a esses autores, compreende-se, no presente trabalho, que a música é uma linguagem, mas envolve, por sua natureza, elementos como movimento, palavra, drama, expressão, consciência, aceitação do outro e mútua, entre outros, concepção esta que traz consigo, também, a preocupação com a criança, o jovem e o adulto e seu desenvolvimento⁹.

Para reforçar essa proposição, recorre-se ao pensamento de Maturana (1998, p. 18-19), para quem “a linguagem é fundante da condição humana”, propõe, ainda, que “O peculiar do humano [...] [está] na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocional”. Como se observou, anteriormente, acorde com essa visão, Fonterrada (1991, p. 150-160) constata “a existência de uma identidade entre música e linguagem [...] [e que] a música é um processo de comunicação tipicamente humano”. Caso se aceite essas aporias, poder-se-ão encontrar vínculos, por aproximação, entre os dois fenômenos, a partir da constatação de que, tanto a linguagem verbal como a linguagem musical fazem parte dessa natureza humana, constituindo o meio no qual o ser humano vive, ou seja, sua rede de conversações.

Há indícios, na bibliografia consultada, de que tais asseverações tendem a ganhar motivação e força na educação, ao se compreender a música em seus diferentes aspectos, ou seja, como conhecimento constituído, como ferramenta de ação e ainda como cultura, expressão e criatividade.

Porém, ao se trazerem essas concepções para o âmbito do ensino fundamental e compará-las às práticas musicais que continuam a se consolidar em muitas escolas públicas e privadas, apreende-se uma realidade diferente. Nesse sentido Brito (2003, p. 51) analisa que

⁹ Entrevistada por Maria Alice Rosa (dez 2003, p. 22) Lydia Hortélio aponta que a música traz outros elementos intrínsecos, além da própria linguagem. Para a autora “a melodia é só uma dimensão de um fenômeno muito mais complexo [...] mais rico, que é o brinquedo.” A música transformada em brinquedo ganha uma “infinidade de ações dramáticas com linguagem de movimentos [própria], [...] texto literário [...] o drama e o outro, o companheiro de brinquedo”.

Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc.

Loureiro (2003, p. 24), por sua vez, argumenta que,

Diante da realidade brasileira, a educação musical no ensino fundamental não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, em que se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino.

Portanto, ao se analisarem essas situações pelas quais passa a educação musical atual, educadores musicais como Fonterrada (2008) apontam que, apesar das evidências de enrijecimento no pensamento do ensino da música nesse momento, é possível perceber que:

Desde há algum tempo, a princípio de forma difusa e depois mais enfaticamente, profundas mudanças vêm se impondo, e obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações. Esse conjunto de mudanças rápidas alcança o homem, a sociedade, e afeta as ações e o próprio modo de ser de cada um, pedindo por reajustes e soluções. A rapidez com que as coisas sucedem na época atual, a modificação de conceitos clássicos [...] limitam o espaço da linearidade, embora se relute em admitir sobretudo esse último fato, porque abandonar procedimentos sequenciais é como perder o chão em que se pisa. Vive-se um momento de ruptura, em que conceitos, valores e crenças, até há pouco considerados inquestionáveis, encontram dificuldade em se manter, sendo rapidamente substituídos ou alterados.

Os campos da música e da educação musical são, também, afetados por esse estado de coisas, e as alterações que se apresentam cada dia tornam difícil encontrar caminhos estáveis e adequados. [...] Diante das novas condições, condutas costumeiramente adotadas para responder a determinadas questões já não conseguem dar conta delas. São as próprias situações e circunstâncias que se alteram, num pipocar de ações e reações, no meio das quais instituições e educadores perplexos tentam atuar. (FONTERRADA 2008, p. 280)

Como exemplo de tais ações pode-se citar a discussão em torno à regulamentação e aplicação da Lei 11769/2008 (BRASIL, 2012), que tem gerado tantos encontros e desencontros, não só entre músicos e educadores, mas, também, no meio de pedagogos, políticos, e profissionais afins com a problemática.

Dentro deste contexto, torna-se evidente a fala de Fonterrada (2008, p. 280) quando apresenta a necessidade de pedagogias alternativas, que respondam “aos indícios das condições especiais em que vivemos hoje, que se impõem como realidade maior e pedem soluções específicas”.

Neste ponto, portanto, caberiam questionamentos que, devido à natureza deste trabalho, não será possível responder, porém, devido a seu teor, julga-se oportuno apontá-los, a fim de que se possa ter consciência deles e de sua importância. São eles: Quais são as implicações do aprendizado da música na formação e na elaboração da constituição do sujeito musical? Que tipo de marca pode imprimir no sujeito em formação a ação das atividades dirigidas relacionadas aos jogos e brinquedos musicais, às canções tradicionais ou de roda?

Todas essas questões permanecem no ar, sem serem respondidas no presente trabalho; por motivo de sua dimensão, tratar-se-á tão somente de manter um diálogo entre o jogo/brincadeira, as propostas musicais e os diversos elementos que a integram, bem como seus consequentes envolvimento e suas implicações para a educação. Nesse sentido se propõe, nos próximos subtítulos, analisar alguns aspectos desse diálogo.

1.1.2 Repertório musical: algumas considerações

Um desses aspectos, que se considera relevante para o presente estudo, diz respeito às questões relativas ao repertório musical e suas analogias com a educação, dada a importância que se acredita ter esse aspecto, por entendê-lo como uma das colunas que sustentam as propostas educacionais.

Propõe-se, portanto, realizar algumas reflexões com base nos paradigmas a partir dos quais transitam os pensamentos que geram as ações de ensino e aprendizagem da música na atualidade, diante das várias linhas de trabalhos, métodos, metodologias e conceitos.

Diante do exposto, pretende-se verificar algumas abordagens e perspectivas que poderiam vir a servir de guia ao educador, caso se comprove sua validade, com a função de exercerem o papel de fundamento teórico envolvido na produção do repertório. Para tanto, analisar-se-ão questões relativas ao fazer musical enquanto compor, tocar e fruir, que sugerem perguntas, tais como: qual seria o repertório mais adequado, o tradicional - tonal - ou os contemporâneos - "não tonais"? É possível o diálogo entre os repertórios consagrados, tonais, com os contemporâneos, "não tonais"?, ou ainda os de tradição popular, folclóricos e orais?

Pretende-se, ainda, verificar o diálogo possível entre as propostas de composição da música contemporânea como propulsoras de situações criativas de ensino e aprendizagem, embasados em autores como Paynter (1972, 1992) e Schafer (1991, 2001), entre outros, e aquelas oferecidas pela música da tradição oral popular e algumas de suas expressões, como os jogos e brincadeiras musicais.

Parte-se da compreensão de que a produção de um escopo de repertório traz consigo

discussões fundamentais a respeito de sua utilização por diferentes linhas de trabalho pedagógico, pois envolve o sujeito, sua formação, seu gosto, seu meio, as atividades que realiza, sua relação com a mídia de massa, entre outros fatores, dado que se compreende aqui que este sujeito é um ser complexo, imerso em uma realidade complexa.

Refere-se, neste ponto, não à escolha de um ou outro material a ser utilizado para atividades de ensino e aprendizagem, mas, à elaboração e ao desenvolvimento do pensamento didático-pedagógico a ser utilizado no ensino, na sensibilização, na musicalização, enfim, na formação do “sujeito musical”, como o entende Fonterrada (1994, p. 41), a partir da organização de um repertório.

Neste estudo, entende-se por repertório o fenômeno relacionado aos conceitos de composição e criatividade com base nas propostas de Schafer (1991, 2001), assim como à busca de revitalização de elementos já compostos, tais como paródias, adaptações e arranjos de músicas da tradição oral ou, ainda, ao processo de interpretação, enquanto performance, fruição e recomposição da obra.

Neste contexto, seria possível pensar que a elaboração do repertório e sua proposta didático-pedagógica estariam caminhando juntas, interferindo-se mútua e deliberadamente? Seria possível gerir novas propostas educacionais, buscando sistemas de composição que partam de situações lúdicas, que proporcionem experiências e vivências intelectuais como também físicas, corpóreas, com alto grau de complexidade, ainda que em diferentes níveis?

1.1.2.1 Relação Repertório / ensino e aprendizagem

No sentido de se encontrar caminhos para equacionar as necessidades apresentadas pelas propostas de ensino e de aprendizagem, compartilha-se o pensamento expressado por Schafer (1991, p. 282), a respeito da importância do “espírito com que é comunicado e recebido” aquilo que é ensinado. Assim, também, de modo coerente ao que se vem propondo no presente estudo, e de acordo com o observado na parte empírica da pesquisa, aceita-se que tanto sujeito como objeto sofrem modificações, no processo de observação. Deste modo, encontra-se reverberação nas palavras do autor: “à medida em que avanço, minha filosofia de educação musical muda [...]” (SCHAFER, 1991, p. 282).

Encontra-se, pois, de modo implícito, que o ensino da música apontado por ele ocorre fundamentado na motivação, expresso, aqui, pela palavra “espírito”¹⁰, que, entre muitos

¹⁰ Dicionário Michaelis – online (2012) **1.** Princípio animador ou vital que dá vida aos organismos físicos; sopro vital, alma. **7.** Faculdade de conceber com rapidez e de enunciar de um modo engenhoso e gracioso. **9.** Ânimo. Diccionario de La Real Academia Española online (2012) - **espíritu.** (Del lat. *spiritus*). **4.** m. Princípio

sentidos, pode ser compreendido como alento, sopro, aportando indícios de que a ação motivada de ensinar, musicalmente, possa vir a colocar receptor e comunicador no mesmo nível de comunicação, desestruturando situações hierárquicas ocorrentes na educação tradicional.

Nesse sentido, Schafer (1991, p. 277) afirma que “[Na] proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. O objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno”. Com essa afirmação se entende que a preocupação de Schafer está posta em defender a educação criativa, relacionada ao espírito motivador necessário ao binômio ensino e aprendizagem. Por outro lado, conectado às propostas do autor, é necessário entender que está implícito, também, que, ao se ensinar música tem de se lançar mão de técnicas, de práticas, tem de se submeter a certas rotinas, caso contrário, não se estabelecem as competências necessárias para tocar, cantar, pensar, compreender música.

Assim entendido, passa-se a questionar a respeito de ser possível, ou não, a organização de situações de ensino e aprendizagem embasadas em critérios de criatividade. Para investigar essas inquietações e realizar um recorte importante para este estudo, pensou-se em três pontos relacionados ao repertório, que se interligam e realizam uma interface com a educação musical, a saber: a criação/composição; a análise, e a interpretação/fruição.

De início, é importante situar-se em relação a alguns tópicos musicais que serão fundamentos para a compreensão dos pontos de vista abraçados neste estudo e que serviram de base para o diálogo sugerido entre as diferentes propostas de composição e de educação musical. De acordo com Casnók (n.p, p. 1), o pensamento que continua alinhando, na atualidade, os três pontos da produção musical, “[adotado e incrementado] pelo senso comum é o que vem do século XIX, do movimento romântico”¹¹.

De acordo com a autora, a vivência romântica da música está embasada na formação do indivíduo, na relação Sujeito/Objeto, e aponta para uma experiência fechada nos sentimentos e emoções subjetivas, em que a “obra de arte estaria a serviço dessa individualidade”. A escuta desse ouvinte estaria direcionada “a reviver e resgatar os sentimentos e intenções que o compositor experimentou no momento da criação”, ou, então, a

generador, carácter íntimo, esencia o sustancia de algo. **5.** m. Vigor natural y virtud que alienta y fortifica el cuerpo para obrar. **6.** m. Ânimo, valor, aliento, brío, esfuerzo. **7.** m. Vivacidad, ingenio.

¹¹ Para uma cronologia histórica do pensamento sobre a “estética” veja-se Figueiredo (1994), capítulo “A arte dentro e fora do horizonte da estética”.

compreender os “objetos intencionais produzidos por ele”. Para Pareyson (1997, p. 18)¹² esses “objetos intencionais” estão relacionados a que, “À atividade artística é indispensável uma poética, explícita ou implícita, já que o artista pode passar sem um conceito de arte mas não sem um ideal, expresso ou não expresso, de arte”.

Essa audição está dirigida à melodia, que, no interior da relação musical, é a que se destaca, por constituir-se no “eixo da estrutura composicional”, ganhando, assim, relevo sobre as outras partes da composição. Ao ganhar papel de destaque e por sua individuação, ela se torna o ponto de referência da percepção (CASNÓK, n.p, p. 1-2).

No entender da autora, essa forma de escuta proposta pela tonalidade e ligada ao romantismo, “parece esconder o mundo sonoro”, dando importância exclusiva à obra fechada, e aos aspectos subjetivos, e finalmente, “nós nos impomos à obra e a audição se resume aos aspectos que nós determinamos”, (CASNÓK, n.p, p. 3).

Aceitando-se o anterior, poderia se questionar, nesse momento, quais aspectos musicais poderiam ser apreendidos pela educação para desenvolver trabalhos com a criatividade, que fossem além desta forma de audição e que pudessem gerar novos critérios de escuta, tomando-se em conta outro fator, que vem da possibilidade de a criança ter poucas referências, ou nenhuma, e nem preconceitos relacionados à melodia e aos sons.

Para começar a explorar os questionamentos sugeridos, é importante esclarecer que o fato de se estudar separadamente os termos criação/composição, análise e interpretação/fruição, dá-se por necessidade didático-expositiva, porém a base deste estudo assenta-se na compreensão de que o todo musical é inseparável. Segundo Pareyson (1997, p. 25-26) “A arte é [...] um *tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem [...] simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original (grifos do autor)”.

Pergunta-se aqui, se a ação de compor não traz em si a necessidade de compreensão analítica da obra, ainda que intuitiva ou pré-reflexiva, como em muitos casos da música popular ou tradicional brasileiras, assim como a de uma proposta de sua interpretação/fruição, ainda que não necessariamente rígida ou inflexível. Não se poderia, assim, ter-se elucidada a proposição “o incremento de realidade é constituição de um valor original”, dado que o valor original se apresentaria a partir da quebra de regras estabelecidas, incrementando algo que está supostamente fechado e terminado?

Portanto, verificar-se-á cada um dos termos, começando pela interpretação/fruição,

¹² Para um olhar mais profundo sobre Objetos intencionais veja-se Pareyson (1997), Capítulo 1, ponto 6. Estética e poética.

pois, a partir da obra completa pretende-se averiguar de modo retroativo, o processo que gerou sua organização.

Segundo a compreensão de Pareyson (1997, p. 23) “a arte é expressiva enquanto é *forma*. [...] A forma é expressiva enquanto o seu *ser* é um *dizer*, e ela não tanto *tem*, quanto, antes, *é* um significado”. Portanto, conclui o autor que, “o conceito de expressão deriva o seu especial significado daquele de forma (grifos do autor)”.

Assim proposto, retomando-se que a produção de repertório é o fio que alinhava esses pensamentos, pergunta-se por quais caminhos e por quais fenômenos pode-se vivenciar a forma da obra musical? Guiando-se pelas palavras de Pareyson (1997), surge indicativo de que o expressivo da forma encontra-se no seu “ser”, que é aquele que pode “dizer” algo e que “é”, em si, um “significado”. Portanto, não seria possível se pensar que, ao fruir/interpretar penetra-se na forma pela recriação e, assim sendo, não se estaria aproximando deste ser que veicularia o expressivo?

Considerando-se, também, que a vivência musical da forma passa pela estética e que esta é a “*reflexão sobre a experiência*”, segundo a visão de Pareyson (1997, p. 8), não seria significativo pensar que a experiência musical passa pela interpretação da obra enquanto sua recriação, em via de mão dupla, ou seja, interpreta-se enquanto se reflete sobre a experiência da forma e, gera-se experiência enquanto se interpreta e se recria a forma, devido a que a “estética é constituída [de] *dúplice recâmbio*”?

Nesse sentido, Pareyson (1997, p.8) afirma que “não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência da arte ou de beleza que, [...] permanece simples descrição”.

É comum encontrar-se, nas escolas de música e nos modelos de ensino, ainda na atualidade, uma maneira fragmentada de ensinar, herdada do pensamento do século XIX, reducionista/racionalista, romântica, que divide a música em partes – harmonia, solfejo, ritmo e outras. Dessa maneira, existe o risco de que os alunos aprendam e transportem esse modo de aprendizado ao estudo de seus respectivos repertórios e instrumentos, e isso pode ocorrer tanto com os bacharéis quanto com os educadores.

Em referência a esse assunto, é importante esclarecer que se concorda com que, aprender questões de harmonia, contraponto ou rítmica, por exemplo, exige que essas sejam trabalhadas em separado. Entende-se, também, a necessidade de destacar alguma parte, para que a compreensão e o fazer musical avancem para, depois, compor a obra. O que se questiona não é o problema de separar e, sim, o de se manter separado, pois, compreende-se que, em última instância, é necessário que se volte à arte – neste caso, a experiência musical

pela qual o aluno passa.

Tomando-se emprestado da Psicologia da Forma o termo “Gestalt”¹³, possivelmente poder-se-á associá-la à maneira pela qual se trata aqui a interpretação/fruição. A questão centra-se na seguinte pergunta: entendendo-se a obra musical, ou artística, como um todo inseparável, esta não deveria ser interpretada ou fruída também como um todo?

Observou-se anteriormente que a proposta romântica colocava, e coloca ainda, na melodia um maior valor hierárquico do que em outros elementos da música, gerando, pois, uma redução de suas partes, reificando as demais, de modo a torná-las coadjuvantes no conjunto completo, levando, assim, a uma escuta fragmentada e direcionada.

Existem indícios de que se poderiam encontrar opções de caminho para o pensamento que organiza as propostas de interpretação/fruição nas palavras de Casnók (n.p, p. 3), que sugere que

a partir do momento em que não existem mais [...] identificações e projeções [referências e preconceitos românticos] pois, não há mais Sujeito/melodia, somos obrigados a prestar atenção em outras coisas e a nos relacionarmos com a obra de outra maneira.

Concordando-se com esta afirmação, aceita-se que, em uma proposta que parte da visão da Gestalt, a obra será compreendida como um todo, em que estarão presentes todas as qualidades musicais como: som, ritmo, harmonia, melodia, mas também o movimento, que envolve a dança, as habilidades sinestésicas e cognitivas, a dramaturgia, caso exista a palavra e, como diz Hortélio (in ROSA, dez. 2003, p. 22) estará presente “o outro”, pois a obra será composta e compreendida nos parâmetros de uma complexidade de relações, o que nos sugere que somente dentro desta complexidade pode ser interpretada/fruída.

Essa prerrogativa encaminha, por sua vez, à verificação do segundo ponto tratado neste estudo: a análise musical. Portanto, tomando-se, por um lado, o viés que envolve a ideia do todo, e, por outro, a ideia da complexidade na qual este todo está inserido, utilizar-se-ão esses dois critérios para se observar como a análise da obra musical tende a ser realizada, nesse contexto.

Segundo Koellreutter (2010, p. 1), a análise musical tem como objetivos principais

aprofundar-se na técnica de composição do autor e [...] deduzir da análise os princípios de interpretação e a aplicação de recursos interpretativos [...] visando, em primeiro lugar, a inteligibilidade do texto musical. A primeira

¹³ Koellreutter (2010) esclarece ser uma palavra de tradução sem sentido exato para o português, mas que, por aproximação, pode ser entendida como configuração, signos que tendem a ser percebidos de imediato como um todo.

tarefa do intérprete é a de facilitar o ‘trabalho’ do ouvinte!

Assim, surgem indícios de que análise e interpretação/fruição estão, de alguma maneira, interligadas. Pode-se perguntar, portanto, se essa maneira, ou essa ligação, não se daria ao se apreender o todo e os detalhes da obra por meio da análise, tornando-a mais inteligível ao executante e, em consequência, àquele que a frui.

Seguindo-se o pensamento de Koellreutter (2010, p. 1), este indica que a análise da obra não deve ser teórica, porém, deve partir da interpretação que leve o sujeito a “vivenciar as ideias musicais e de conscientizá-las [...], conforme o grau de sensibilidade de quem a analisa”. Tendo-se em conta que a composição musical está entendida como uma elaboração criativa, uma experiência estética, a análise, seguindo esse caminho para “penetrar no conteúdo da obra” não deveria transformar o “analisador” que passaria de “observador” e se tornaria “‘participante’, ou seja, co-autor da partitura”?

Retomando-se o pensamento de Pareyson (1997, p. 8-9) apreende-se que a vivência musical criativa passa pela estética, sendo que, de sua reflexão, decorre o fazer musical, a experiência. Por outro lado, tal reflexão somente se torna mais profunda a partir da experiência. De acordo com o autor, “pode-se chegar à estética a partir [...] da própria arte, quando de um exercício concreto de arte [...] emerge uma consciência reflexa e sistematicamente orientada pela própria atividade”.

Nesse sentido, dentro dessa visão que dialoga com a proposição de Koellreutter, a análise musical, quando sensibilizada pela obra, não estaria amalgamada ao sentido da estética e da experiência? Ela não teria a função de recriar a obra, originando assim, aproximações de valor com a interpretação /fruição? Criar uma obra musical, portanto, não seria em si uma antecipação de sua interpretação e de sua análise?

A partir do que foi exposto, retomando-se a questão do repertório, da proposta de sua elaboração por meio da experiência estética, da vivência da criação, surgem indícios de que o criar, analisar, interpretar/fruir não são processos independentes, mas organizados como um todo. Em se confirmando essa hipótese, não se poderia entender que esses elementos estariam diretamente ligados ao processo de formação de um repertório?

Finalmente, de acordo com o pensamento de Koellreutter (2010, p. 1) pode-se verificar que a composição, a análise e a fruição se encontram no fazer música, no tocar, no cantar, e se relacionam com a “disposição de espírito do ouvinte ou apreciador, para que esta obra seja criada”. Assim como que fechando um ciclo, encontra-se novamente a intervenção do “espírito (grifo nosso)” motivador, que aproxima os pensamentos de Koellreutter (2010) e

de Schafer (1991).

Trata-se, portanto, neste estudo, de verificar alguns tipos de abordagens que incentivam a produção de repertório para o ensino da música. Essa elaboração passaria pelos processos da experiência estética e da vivência criativa, realizadas por meio do criar, analisar e interpretar/fruir uma obra musical entendida como um todo, amalgamado pelo espírito lúdico.

Portanto, surgem indícios de que o objeto de estudo em questão e suas decorrentes análises e discussões não seria “o que” se utiliza para as atividades e ações de ensino e de aprendizagem, mas o “como” se elaboram os processos e, principalmente, com base em paradigmas mais atuais como a teoria da complexidade (MORIN, 2011a), e o pensamento sistêmico (MATURANA, 1998), estabelecer-se o “para quê” se está elaborando tal repertório (grifos dos autores).

Estas perspectivas geram situações não estáveis, híbridas, flexíveis, que possibilitam processos nos quais o erro é um fator importante, que favorecem as mudanças do pensamento musical, em que importa mais o espírito com que se comunica e se recebe, do que propriamente aquilo que se comunica.

Nesse sentido, portanto, encontraram-se indicativos da viabilidade de diálogo – que acontece por meio do criar, analisar e interpretar/fruir - entre as propostas de composição da música contemporânea como propulsoras de situações criativas de ensino e aprendizagem, com aquelas oferecidas pela música da tradição oral popular, assim como com os repertórios consagrados, tonais.

1.1.3 A Educação Musical e o espaço alternativo: Brinquedoteca

Como continuidade às reflexões que se vêm desenvolvendo no presente texto, propõe-se verificar, agora, outro ponto importante na relação educação e jogos musicais. Refere-se à educação não formal, realizada em espaços alternativos. O que se apresenta a seguir faz parte de uma investigação que ocorreu de modo paralelo, em um período próximo, às observações da Escola pesquisada, no espaço da Brinquedoteca de outra instituição¹⁴.

Tomou-se a decisão de inseri-la neste capítulo devido a que apresentou dados considerados significativos, complementares, que vieram a enriquecer o presente estudo e dar

¹⁴ O trabalho completo se encontra publicado como artigo nos Anais do XX Congresso Nacional da ABEM – 2011, Miranda, P (2011), e é o resultado de diferentes atividades que dialogaram entre si no decorrer do processo da disciplina Brinquedo, Aprendizagem e Escola, ministrada pela professora Dra. Edda Bomtempo, no Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo, no ano de 2010, no período de complementação dos créditos relacionados ao Mestrado do pesquisador.

suporte à convicção de que os jogos musicais seriam, também, elementos adequados para serem pesquisados e desenvolvidos na escola.

Tratou-se de entender se as atividades lúdico-musicais podem ser articuladas como elementos motivadores, ou organizadores de saberes, em situações educacionais, de aprendizagem e de “criatividade”, de acordo com Schafer (1991) e Paynter (1972), entre outros, tendo-se em conta a discussão de jogo e brincadeira “enquanto fenômenos culturais” levantada por Carvalho et al (2003).

Nesse sentido, encontrou-se um aspecto – o espaço não formal - que ganhou vulto devido à sua relação direta com a possibilidade de desenvolver e realizar atividades educacionais ou não, ligadas há música. Esse local é a Brinquedoteca, considerada enquanto espaço não formal, ou informal.

Observou-se e se estudou o brincar, o jogar¹⁵, e outras ações interativas tais como: os jogos e brincadeiras musicais, a contação de histórias, a música, como linguagens integradas, com crianças em uma Brinquedoteca. Colocou-se o foco do trabalho em tais atividades compreendidas enquanto fenômeno cultural, como elementos de motivação em situações de aprendizagem e de criatividade.

Esclarece-se, inicialmente, que as observações deste estudo se deram em uma Brinquedoteca temporária, de uma Instituição de caráter social, na cidade de São Paulo, montada em um salão que disponibilizava alguns jogos de tabuleiro, oficinas artesanais e, em alguns momentos, brincadeiras de roda. Havia um pequeno palco, onde se realizaram quatro apresentações interativas de contação de histórias, com caráter de entretenimento, que continham: histórias, canções, jogos e brincadeiras musicais de roda e parlendas acumulativas. As observações se deram em quatro sábados distintos, no período de um mês, no ano de 2010.

O público era espontâneo, ocorrendo em média 30 sujeitos a cada vez, que compareciam de modo heterogêneo ao projeto, heterogêneos, também, em aspectos como: idade, classe sócio-cultural, experiência e conhecimento de jogos. Realizaram-se anotações em um diário de campo, e procedeu-se ao registro audiovisual de uma das apresentações, que serviram de referência para as observações aqui reproduzidas.

Partiu-se de questionamentos motivadores, tais como: podem essas atividades estar relacionadas à vivência e à experiencição de saberes e dos processos de aprendizagens,

¹⁵ Não diferenciaremos neste subtítulo as terminologias de “jogar”, “brincar”, “brincadeira”, que aqui serão utilizadas de maneira indistinta. Para uma exposição mais detalhada sobre essas terminologias ver subtítulo 1.2.1.1. Ver também: Bomtempo (1986); Friedmann (1996); Garcia; Marques (2001); Miranda, P. (2009, n.p.).

imaginação e criatividade? O fazer, o aprender e o conhecer se imbricam a partir do jogar e do brincar? A brinquedoteca se apresenta como espaço e ambiente, tanto propiciador quanto propício ao desenvolvimento do brincar, do jogar, da música e de propostas e atividades em educação musical?

Apreendeu-se, por meio de consulta à bibliografia especializada, que o fenômeno do crescimento das metrópoles e o advento urbano do século XX ainda geram discussões em torno do tema da cultura urbana e suas concepções, especialmente entre antropólogos e cientistas sociais¹⁶, que vêem consequências diretas para as formas de brincar que “mudaram muito [...], especialmente [entre] crianças urbanas de classe média e alta, entre as quais os jogos tradicionais deixaram de ser praticados” (CARVALHO et al, 2003, p. 19).

Desse modo, o tempo e os espaços destinados às atividades de lazer, assim como sua qualidade sofrem mudanças constantes¹⁷, em muitos casos, negativas. Espaços como os *playgrounds* dos condomínios têm substituído as “brincadeiras ‘de rua’ tradicionais”, (CARVALHO et al 2003, p. 18), realizadas principalmente nos bairros das grandes cidades, ou naquelas do interior.

Como respostas a essa equação brincar/espaço surgiram discussões entre profissionais de diferentes setores com resultados concretos, a exemplo da legislação acerca da obrigatoriedade das Brinquedotecas¹⁸. Criadas no Brasil a partir do princípio segundo o qual o brincar é um direito, as Brinquedotecas são espaços que ganham cada vez mais importância no cenário das escolas e instituições, com diferentes objetivos e propósitos. Possuem propostas tais como: disponibilizar o brinquedo ao maior número de crianças; “gerar responsabilidade e respeito à propriedade coletiva” (BOMTEMPO, 1990), além de possibilitar um “ambiente de aprendizagem e desenvolvimento de crianças” (NOFFS, in OLIVEIRA, 2000, p. 157).

Noffs (in OLIVEIRA, 2000, p. 160) propõe que esses espaços necessitam ser entendidos não somente como “um acervo de brinquedos [...] [pois] existe com ou sem brinquedos, basta que haja outros estímulos às atividades lúdicas”. Para a autora significa, também, “[...] [Espaço] onde a criança, utilizando o lúdico, constrói suas próprias aprendizagens, [...] [desenvolve] suas capacidades estéticas e criativas”. Vistas desse modo servem a uma série de propostas, pois, sua experiência proporciona o entrelaçamento de diversos saberes e aprendizados, em que a atividade lúdica é um dos fatores de unidade.

¹⁶ Ver Cunha (2009), Sahlins (1997), Velho (1999), Fernandes (1979) entre outros, que realizam profundos estudos em sociologia e antropologia urbana.

¹⁷ Ver os trabalhos detalhados de Magnani (1998); Marcelinno (2006), sobre o lazer nas cidades.

¹⁸ Ver: Bomtempo (1990), Friedmann; et al (1992), Noffs (in Oliveira, 2000, Cap. VI)

Disponibilizam, outrossim, local físico e ambiente para a organização de atividades com múltiplas linguagens. Além dos brinquedos, podem estar presentes a música, diferentes jogos musicais ou dramáticos e as brincadeiras de roda, entre outros.

Portanto, nas Brinquedotecas mais organizadas e equipadas¹⁹, frequentemente são disponibilizados aos freqüentadores figurinos, jogos, instrumentos musicais. Possuem espaços que simulam ambientes profissionais, porém, de brinquedo, e adaptados às brincadeiras: consultório médico, estúdio de música, teatro de fantoches, entre outros, que propiciam a experiência do brincar adequada às diferentes fases do desenvolvimento da criança²⁰.

Para estudar o brincar e o jogar e, especificamente, os jogos musicais e seus vínculos com as atividades da Brinquedoteca, entendida enquanto espaço lúdico de produção de brincadeiras e de aprendizagens, será necessário verificar certas naturezas desses elementos. Passa-se, portanto a verificá-las, a partir de algumas observações.

Durante as atividades realizadas, das quais resultaram os registros do estudo, constatou-se participação ativa e motivada das crianças e dos adultos que demonstraram disposição, atitude de cantar alegremente, realização das coreografias propostas, participação. Acredita-se que essas posturas viabilizadas pela confiança, ou cumplicidade existente entre os interlocutores, tenham sido, para os brincantes, facilitadores da comunicação e de sucessões de ideias, impulsos e sensações.

Essa constatação põe em relevo e remete à questão da motivação, fornece indícios de que esses aspectos necessitam estar presentes na realização do brincar, para que a atividade possa caracterizar-se como tal. Assim sendo, os jogos musicais geram movimento, ação que estimula a imaginação, demonstrada nos gestos, no deslocamento pelo espaço de modo criativo e na participação das interatividades, em especial, nos trava línguas e jogos de roda.

Entende-se, aqui neste estudo, que situações de aprendizagem requerem a internalização de suas funções ou conteúdos, a serem apreendidos, em um movimento de

[...] reconstrução interna de uma operação externa [...] [por meio] de uma atividade simbólica [que tem] uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (VIGOTSKY, 1989, p. 27-63)

De acordo com o autor, ao operar-se tal ação, apreende-se o objeto da aprendizagem e, assim, se aprende, fixa-se a experiência. Para que a operação se realize, é importante, por um

¹⁹ Exemplificando cita-se a Brinquedoteca do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP - da Faculdade de Educação da USP – FEUSP. Acessar <http://www.labrimp.fe.usp.br>

²⁰ Para aprofundar jogos, brinquedos e fases do desenvolvimento da criança ver Vigotsky (1989), Piaget (2005), Oliveira (2004), Rizzi e Haydt (1986).

lado, existir o estímulo da necessidade do sujeito em apreender o objeto da aprendizagem, o que lhe exige atenção e interação com esse objeto que o motiva. Por outro lado, a atenção deve-se à atração que tal objeto exerce sobre o sujeito, atribuída à percepção dos objetos reais²¹, levando-o a buscá-la.

Extrai-se, desse processo, que o fato de ir em direção ao objeto gera movimento, seja ele físico ou psíquico e, esse movimento é elemento fundamental para a aprendizagem, para a internalização das funções psicológicas e para o desenvolvimento geral, pois, “as funções da consciência, (surtem) originalmente da ação” (VIGOTSKY, 1989, p. 106).

Para fins do presente estudo, o que se acaba de descrever se aproxima do significado da palavra *motivação*, entendida como ato ou efeito de motivar. Motivador quer dizer dar motivo; provocar; estimular; impulsionar; provocar a curiosidade; (HOUAISS; VILLAR 2001, p. 1968). Essa palavra traz em si o radical “moto”, ato ou efeito de mover; movimento.

Outro aspecto que pode ser elucidado é que motivação e movimento se aproximam, pela ação, aos parâmetros de imaginação e brinquedo, estes últimos relacionados diretamente à satisfação, imediata ou não, dos desejos. De acordo com Vigotsky (1989, p. 106)

para resolver a tensão [gerada pela não satisfação imediata dos desejos] a criança [...] envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo [...].

[...] a imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas [...]. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação.

Apreende-se que, pela ação, geram-se o brinquedo e a imaginação que contêm, em si, elementos de natureza semelhante, a saber: motivação e movimento, também presentes no brincar e no jogar e, por extensão, nos jogos e brincadeiras musicais de maneira intrínseca, como de modo geral, em todas as atividades lúdicas.

Como se tratou de demonstrar, a motivação e o movimento permeiam os processos da aprendizagem, do brincar e do fazer criativos. Entendidos em sua natureza lúdica e sua função motivadora, o brincar e o jogar musicais estão imbricados nos processos criativos. Na Educação Musical esse pensamento é corroborado pelo trabalho de alguns pensadores como Schafer (1991). Em *Hear and now* (PAYNTER, 1972) “se encontram pressupostos de criatividade e crença nas possibilidades compositivas [...]” (FONTERRADA, 2008, p. 187).

²¹ Vigotsky (1989, p. 37) propõe que: “Um aspecto [...] da percepção humana [...] é a *percepção de objetos reais*. [...] Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado”.

Em caminho semelhante nota-se, na atualidade, uma tendência ao desenvolvimento da improvisação livre, modalidade diferente do Jazz, que incorpora muitos elementos do jogo musical espontâneo. De acordo com a musicista e regente Chefa Alonso (n.p, 2011)²², tal proposta encontra forte aceitação principalmente em países como Inglaterra e Espanha, citando-se, como referências, os músicos David Tucker (Inglaterra), Peter Kowald (Alemanha), Butch Morris (EUA), Olivier Benoit (França), Michael Fischer (Austria), assim como a própria Chefa Alonso (Espanha) entre muitos outros.

Portanto, a partir dessa perspectiva, poderia ser questionado como atuam e se articulam o brincar e o jogar nos processos de desenvolvimento de aprendizagens, da motivação, da criatividade e da elaboração de saberes.

No que se refere à educação musical, é preciso esclarecer que tais manifestações já haviam sido observadas por Dalcroze, que relacionava sua “[Rítmica] [...] diretamente à educação geral, [além de atuar] como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço” (FONTERRADA, 2008, p. 131).

Outro aspecto que se pode constatar é a situação de aprendizagem criativa proporcionada pelas brincadeiras acumulativas, a exemplo de “Abre a Roda Tindô le lê”²³ (ver Ilustração A), da tradição oral, em que se canta um refrão e se agregam movimentos, tais como bater palmas, pés, saltar, que devem ser realizados no ritmo da canção. Segundo o parecer de Lydia Hortélio (in ROSA, dez. 2003) esta forma de aprendizagem participa da construção subjetiva da criança.

Nesse sentido, a mesma forma de brincar é encontrada no educador e compositor Carl Orff. Fonterrada (2008, p. 161) descreve que ele “Partia de cantilenas, rimas, parlendas [e de] diversos jogos infantis que faziam parte do vocabulário sonoro infantil”. Esse princípio de educação musical pode ser encontrado, também, em Zoltán Kodály, educador húngaro que em seu “método Kodály” se utiliza das canções folclóricas húngaras, que ele considera uma maneira de reforçar a identidade de um povo. Walênia M. Silva (In MATEIRO e ILARI 2011, p. 69) afirma “[...] que a composição do material didático [do Método Kodály] teve por base as estruturas melódicas e rítmicas presentes nas canções infantis e nas tradições folclóricas húngaras”. A mesma ideia foi abraçada por Villa-Lobos, na implantação do Canto Orfeônico em todo o país, num momento da nossa história em que o Nacionalismo era o “carro chefe”

²² Texto apresentado pela autora durante o curso Seminário de Improvisação Livre, realizado como disciplina do Programa de Pós-graduação em Música, no Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo, no período de 11 a 28 de abril de 2011, não publicado.

²³ Registrado por Lydia Hortélio (2002) em CD homônimo

do pensamento e da política nacionais (FONTERRADA, informação verbal, 2012)²⁴. Estes jogos musicais de roda coordenam múltiplas situações de desenvolvimento, tanto as gerais, relacionadas aos aspectos sensório-motor, cognitivo, à sociabilidade, e à imaginação, entre outros; como, também, atividades específicas, características da música instrumental e cantada, como ritmo, melodia, harmonia e texto.

Tais especificidades dos jogos musicais conversam diretamente com as propostas de alguns educadores musicais. Observa-se que “Os princípios norteadores [de Orff] eram os mesmos do Método Dalcroze, que enfatizava o desenvolvimento rítmico, o movimento e a integração de linguagens artísticas” (FONTERRADA, 2008, p. 160-161).

Observaram-se, portanto, indícios de que o alto grau de complexidade que essas atividades carregam em si gera inúmeras vivências únicas, tanto pessoais, como em grupo. Crianças de diferentes idades participam de distintos modos das brincadeiras. São fatores diferenciais, além da idade, espontaneidade de participação, engajamento, que variam de acordo com o grau de estímulo recebido e conhecimento do repertório abordado, entre outros.

Nas atividades desenvolvidas na Brinquedoteca, notou-se que algumas crianças, independentemente da idade, não têm experiência em relação a certas brincadeiras, e podem apresentar dificuldades para se posicionar em roda, movimentar-se, ou interagir durante as atividades. Por outro lado, aquelas que já têm experiência interagem rapidamente, demonstram vitalidade, atenção, habilidade corpórea, musicalidade, alto nível de motivação²⁵ e são solícitas.

Entende-se que os jogos e brincadeiras musicais, vistos na perspectiva de experiências culturais, deveriam ser estudados em discussões mais abrangentes de cultura, nos sentidos amplo e específico do termo, que envolvam os conceitos de cultura urbana, popular e da periferia²⁶, entre outras, discussão essa que, no entanto, não cabe no presente trabalho.

Contudo, para se obter um panorama aberto para a análise e validação dos dados levantados durante as observações das atividades realizadas na Brinquedoteca, partiu-se da compreensão de cultura com o sentido de conhecimentos tradicionais. Utilizaram-se, para essa finalidade, alguns conceitos que, além de dialogarem entre si, foram considerados apropriados para o presente estudo.

Carvalho et al (2003, p. 15-17) propõe a coexistência da “universalidade e a especificidade da brincadeira enquanto prática [...] e produto cultural”. Entende que cultura é

²⁴ Fonterrada (informação verbal, 2012), apresentada durante o processo de elaboração da presente dissertação.

²⁵ Carvalho et al (2003, p. 24-26) expõe formas de motivação presentes nos jogos (Cap. I – Brincadeira é cultura).

²⁶ Ver notas número 15 e 16 deste trabalho

o “conjunto de ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e [...] o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros.”

Nesse sentido, também, Moya (1990, p. 141) relaciona o brinquedo com cultura enquanto “a relação dos homens com a Natureza e com os outros homens. Relação que se dá pelo desejo, pelo trabalho, pela linguagem. Relação que se exterioriza na produção de coisas. Coisas que são realidades culturais.”

Destaca-se, ainda, que de acordo com Brougère (1995, p. 8). “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem.”

Pelo que se pôde verificar, nos pensamentos desses autores se encontram indícios de possíveis paralelos entre atividades de valor cultural e os brinquedos ou jogos interativos – que, ao que parece, apresentam-se dotados com essas características.

Com o intuito de finalizar este segmento do presente estudo, propõem-se algumas considerações. Encontraram-se indícios de que o fazer, o aprender e o conhecer se imbricam a partir do jogar e do brincar, tendo-se como base uma visão lúdica em que a música, a arte e a educação se entrelaçam de forma visceral, por meio de ações significativas e significantes e pela coordenação de diferentes linguagens inter-relacionadas.

Há evidências, também, de que as participações dos jogos e brincadeiras nas internalizações dos processos psicológicos (VIGOTSKY, 1989) – ao atuarem por meio da ação, motivação e do movimento -, podem estar relacionados à vivência e à experimentação de inúmeros saberes e dos processos de aprendizagens, cognitivos, da imaginação e da criatividade²⁷.

De acordo com o proposto, inicialmente, e com o observado nas atividades realizadas, exposto nesse subtítulo, entende-se que há indícios de que a Brinquedoteca seja um lugar onde a Educação Musical, ainda que não formal, possa estar presente, de maneira agregadora.

Respondendo-se a uma das perguntas motivadoras deste estudo, constataram-se evidências de que a Brinquedoteca se apresenta como espaço e ambiente, tanto propiciador, quanto propício ao desenvolvimento do brincar, do jogar e da música, assim, também, das atividades interativas e transversais, tais como, os jogos musicais, a contação de histórias,

²⁷ Nesse sentido, para Winnicott (1975, p. 93-95) as “matérias-primas do brincar são os impulsos criativos, motores e sensórios” e que, “viver criativamente constitui um estado saudável”, sendo que o contrário pode levar a estados de doença. “É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem”. Pôde-se observar, a partir do material analisado, que há indícios de que o jogar e o brincar, entendidos como “fenômenos transicionais, evoluem para as experiências culturais por meio das relações humanas, estão presentes e atuam no interior dos fenômenos culturais, modificando-os” (WINNICOTT, 1975, p. 76).

entre outras. Há indícios, portanto, de que essa se constitui em espaço facilitador da interatividade com a educação musical.

Essa constatação veio a reforçar o pensamento de que tais elementos lúdicos e musicais deveriam estar presentes na proposta de pesquisa no colégio, motivando, também, que se incluíssem esses estudos preliminares no presente trabalho. Apesar da Brinquedoteca observada não ter relação com a instituição escolar, compreende-se que a experiência com jogos e brincadeiras desenvolvida nesse local, em um processo dinâmico e interativo, trouxe resultados práticos que reforçaram a forte convicção de que esse seria, também, um caminho adequado a desenvolver na escola.

Nesse sentido, durante o processo de pesquisa - tanto teórico, quanto de campo -, surgiram indícios de que a participação e o envolvimento das crianças nas atividades estão sujeitos às influências de inúmeras condições diferentes: conhecimento e proximidade com os jogos propostos; intimidade com o local onde se realiza a ação; procedência ou local de residência na cidade; estruturas disponíveis para brincadeiras no bairro onde vivem; escolaridade; grupo sócio-cultural, entre outras.

Assim, compreendidos esses elementos lúdicos, suas relações com seus espaços de realização e com as atividades infantis, propõe-se, a seguir, que se reveja em que situações estes elementos interagem com a educação.

1.1.4 Jogar e amar: relações para o ensino e a aprendizagem

Neste tópico propõe-se revisar, ou se reapropriar dos termos *jogar e amar*, enquanto vivência humana, no âmbito do ensino. Como sustentam Maturana; Verden-Zöllner (2004), amar e brincar são emoções e ações necessárias para a condição de seres humanos – homens e mulheres – mas são consideradas pelos autores, como os fundamentos esquecidos da condição humana, constatação apresentada no subtítulo de seu livro *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*²⁸.

Observa-se, que, para Maturana; Verden-Zöllner (2004), o brincar é fundamental para a constituição da relação de humanidade, não estando separado do amar. Por conseguinte os autores acreditam que a cultura, “entendida como uma rede fechada de conversações [...] que surgem, sustentam-se e se mantêm mediante alterações no emocionar dos membros da comunidade, a qual também se modifica”, estabelece-se na vivência da criança “na intimidade

²⁸ Na publicação em português está: *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

e em contato corporal com sua mãe [...] enquanto espaço relacional, [...] [com base em uma] relação materno-infantil [que] tem de ser vivida no brincar” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, P. 12).

Segundo os autores entendem, essa relação mãe-filho necessita de condições específicas para que o vínculo afetivo, humanizador, venha a acontecer. A vivência do brincar tem que se dar em um contexto de ações que constituem o outro como legítimo outro, na convivência - ou seja, no amor e esta deve ser levada a cabo no momento presente da relação. Para esses autores, essas ações são as condições culturais em que se fundam os aspectos de seres humanos, o que “implica tornar-se um ser humano socialmente integrado como um fenômeno biológico num viver social que é a cultura (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 19). Seguem afirmando que, contudo, devido a

[...] instrumentalização de suas relações por meio da submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura -, as mães modernas com frequência não têm consciência de sua corporeidade. Portanto, não têm plena consciência social e não se dão conta de instrumentalizam suas relações com seus filhos.

Quando uma mãe que faz algo com seus filhos está atenta aos resultados do que está sendo feito, ela na verdade não os vê, não está com eles no presente da intimidade corporal de seu fazer comum [pois vive ou no passado ou no futuro]. [...] quando essa situação persiste no cotidiano de suas relações com seus filhos, estes se tornam sistematicamente invisíveis para ela. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 131 e 137)

Essa constatação da falta de intimidade corporal e da situação de não ver a seus filhos, que tem reiteradamente ocorrido de geração em geração, mudou as condições estruturais do conversar, gerando modificações nas redes de conversação – a cultura -, fato que, segundo pensam os autores, tem levado a humanidade a esquecer esses fundamentos do ser humano, pois, existe uma opção para outras emoções relacionadas com “a instrumentalização de nossas relações interpessoais, na orientação para a produção e a apropriação – [ou seja] vivemos uma vida que desvaloriza a aceitação mútua” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 129).

Dentro desse contexto, entretanto, os autores apresentam tentativas atuais de reapropriação de tais fundamentos como, por exemplo, realizações de atividades entre mães e filhos que têm como base jogos de integração, em que o brincar é o propósito fundamental²⁹. Reforçando-se a importância do jogo para Maturana (in HUMANITATES, 2011, p. online), este, em resposta à pergunta “Qual a importância do jogo para o desenvolvimento humano?” realizada durante uma entrevista, afirma que

²⁹ Para maiores detalhes desses jogos, sugere-se consultar Maturana; Verden-Zölller (2004), o capítulo “O brincar na relação materno-infantil”.

O jogo é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no prazer de fazer a coisa, pelo fazer mesmo, não na consequência. A importância disso é que o jogo permite a colaboração. Permite a seriedade do fazer pelo próprio fazer, pelo respeito àquilo que se está fazendo, pelo prazer de fazê-lo e não pelas consequências que poderá ter. A criança, ao jogar, aprende um modo de viver cuja atenção não está nas consequências, mas está na responsabilidade do que faz. Claro que vão ter consequências, mas o central não são as consequências, mas aquilo que a criança está fazendo ao jogar. Se alguém aprende isso pode colaborar, pode estudar, pode fazer qualquer coisa com satisfação e com prazer. Por que o central não será o resultado, uma nota, não é o que vai ganhar com aquilo, mas o processo mesmo de fazer. Isso dá liberdade de ação. Não quero dizer que alguém não pode fazer nada pelo resultado, sim, pode fazer, mas vai fazer com a seriedade de respeitar o processo, não vai fixar-se nos resultados.

Em relação a essas constatações, propõe-se, a seguir, verificar em algumas pedagogias musicais as consonâncias que possam vir a ter com as buscas pela reapropriação desses fenômenos, ainda que essas buscas não sejam, necessariamente, realizadas de modo consciente, dentro do processo específico aportado por Maturana; Verden-Zöllner (2004).

Nesse sentido, observa-se, que Brito (2003, p. 35) se aproxima dessas ações, ao propor, coerente com o processo musical que,

Os bebês e as crianças interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir, cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que em diferentes maneiras. [...] Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvem um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.

Brito (2003, p. 101) chama a atenção para a utilização dos acalantos, que somados as canções de ninar conformam, em geral, as primeiras experiências musicais da criança, gerando-se possivelmente, as primeiras vivências relacionais entre mãe e filho, mesmo antes do nascimento deste.

Beatriz Ilari (2002) tangencia os fenômenos ao examinar a percepção e a cognição musical em bebês. A autora sugere que as canções de ninar e as canções de brincar são os estilos mais utilizados na relação materno-infantil. Observa assim que

O canto destinado aos bebês também tem características particulares e especiais, como o uso de um registro vocal mais agudo, andamentos mais lentos e uma expressividade mais acentuada [...] [influenciadas] pelos estilos das canções, [...] os contextos nas quais as canções estão sendo utilizadas [...] o sexo do bebê [...] e o papel social do responsável. [...] Mães e pais [...]

[demonstram] expressividade acentuada e semelhante quando cantando diretamente para seus bebês. A simples presença do bebê parece influenciar diretamente a expressividade do canto dos pais ou responsáveis. [...] O canto dirigido ao bebê é considerado importante no desenvolvimento infantil porque influencia na comunicação e interação dos bebês e seus responsáveis. (ILARI, 2002, p. 87)

O educador S. Suzuki desenvolve as bases de seu método ao relacionar a música com o idioma materno da criança, porém, acrescenta um ingrediente que lhe confere um tom diferenciado; esse ingrediente é o amor. Em sua análise do método Suzuki de educação Fonterrada (2008, p. 165) descreve que: “Em seu livro *Educação é amor*, Shinichi Suzuki [1994] afirma que toda criança, potencialmente, tem capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua de seu país – sua *língua mãe* (grifo do autor)”.

Fonterrada (2008, p. 167) descreve ainda que

Suzuki conclui que as condições de aprendizagem da língua materna eram dadas pelo meio em que a criança vivia e pelo estímulo dos pais, que costumam falar com o bebê desde o seu nascimento. Essa constatação serviu de base para seu método. Suzuki propõe que a música faça parte do meio da criança desde pequena, como ocorre com a língua materna, assim ela a aprenderá naturalmente; [...] mas para que o potencial [da criança] se desenvolva, é preciso que [ela] seja exposta a um meio favorável desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes de musicalização do bebê serão seus próprios pais.

Para o presente estudo esses dados são relevantes devido às questões relacionadas à maneira como é proposto o aprendizado da criança, envolvendo relações materno-infantis, que apresentam indícios de semelhança³⁰ com as condições de aprendizagem sugeridas por Maturana; Verden-Zöllner (2004). Podem-se apreender múltiplas situações que geram relações diretas com os fundamentos desta argumentação. Uma delas é o envolvimento que se exige dos pais, sendo estes os contatos diretos da musicalização. Outra é a sugestão que parte do suposto de que a educação é amor, encontrada, de início, no próprio título do livro. Outra, ainda, é a compreensão de que a idade e o meio são fatores fundamentais para que se leve a cabo a aprendizagem.

Considera-se, a partir do exposto, que há indícios de que na educação musical da

³⁰ N. A. O trabalho e a vida de S. Suzuki é anterior a dos autores, é japonês, portanto de uma cultura muito diferente da ocidental, embora seja muito influenciado pela Alemanha, onde viveu por anos, sendo casado com uma alemã. Portanto é possível apenas propor semelhanças com o que dizem Maturana e Verden-Zöllner, sem ser possível, contudo, constituir uma associação entre os pensamentos dos autores. O que Suzuki diz é, realmente, associado à cultura japonesa, aos valores de preservação da cultura, respeito aos ancestrais e à família, etc. É possível realizar comparações, porém, não estabelecer influência de um sobre o outro.

atualidade surgem pensamentos que se abrem a novas propostas de atuação. Esses indícios sugerem que a visão de ensino e aprendizagem ganha objetivos e focos relacionados ao fator humano, ao jogar e brincar enquanto fenômenos enlaçados com a música, ao sujeito musical, à criatividade.

Finalizando, expõe-se que, a partir da observação dessas novas propostas, objetivos e focos, apontam-se indícios de que começam a ser solicitadas transformações nas pedagogias musicais, de tal modo que possam se adaptar às exigências instáveis e flexíveis que vêm surgindo com frequência na área da música e da educação. Tal observação sugere a necessidade de que sejam abertas vias alternativas, outras possibilidades, maleáveis o suficiente para abrigarem em seu interior os desafios que a sociedade do século XXI já está enfrentando.

1.2 JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS

Neste segmento, manteve-se a interatividade com a educação, contudo, propõe-se colocar o foco diretamente nos jogos e brincadeiras musicais. Buscou-se especificar, principalmente, os encontrados na tradição oral, porém, sem abandonar aqueles que aparecem nas pedagogias musicais contemporâneas.

Para tanto, primeiramente, realizar-se-á revisão daquilo que se compreende, neste estudo, por conceitos e terminologias, em especial quando se refere a termos como: lúdico, jogos, brincadeiras, brinquedos, brincos, por se notar indícios de que, muitas vezes, são empregados de forma demasiadamente livre, o que pode gerar certa confusão no seu uso, ou então, por se verificar evidências de que muitas das expressões atribuídas a esses termos, em geral, revelam compreensões confusas, ou incompreensões, de seu significado.

Em seguida, serão observados, especificamente, as condições lúdicas dos jogos e brincadeiras musicais e suas aproximações com a educação.

1.2.1 O aspecto lúdico: as expressões das culturas populares e a linguagem musical

Entre os aspectos que parecem ser relevantes ao que se encontra no interior da linguagem musical, estão as formas de expressão das culturas populares. Como integrantes das culturas populares, encontram-se os jogos e brincadeiras musicais, as brincadeiras, brinquedos e brincos.

Optou-se aqui pelo termo “culturas” (no plural) para manter uma coerência com aquilo

que se tem como base teórica no presente trabalho, pois, ao se referir a essa questão, remeteu-se a Morin (2011b, p. 50-51) que propõe:

A cultura é constituída pelo conjunto de saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das ideias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, **mas a cultura existe apenas por meio das culturas** (grifo do autor).

Os jogos podem ser relacionados a inúmeros aspectos da vida, não somente humana, mas dos animais também, assim como recorda Huizinga (1980, p. 3-5) ao comentar a importância desses jogos entre os animais. Entretanto, para esse autor, o jogo traz algo de fundamental que é o “*divertimento* [...] uma característica absolutamente primária da vida, que qualquer um é capaz de identificar desde o próprio nível animal (grifo do autor)”.

Diferentes áreas como a etnomusicologia, antropologia, sociologia, psicologia, para se citar algumas, têm gerado valiosos estudos a respeito de atividades lúdicas e suas influências no indivíduo e nas sociedades. A educação as entende como uma ferramenta de ação, por seu potencial educacional. Nesse sentido, de acordo com o pensamento de Veríssimo de Melo (1981, p. 189) tais elementos merecem estudos mais aprofundados devido à sua capacidade de realizar “a síntese magnífica de elementos imprescindíveis à educação”, por conter inúmeros ramos do conhecimento e das artes em seu interior.

Portanto, devido aos indícios de sua estreita relação com a educação e, por extensão, com a educação musical e, devido também, aos intrincados usos desses termos em nossa sociedade, faz-se uma breve revisão bibliográfica relativa à temática, para buscar esclarecimento e, se possível, compreensão mínima para fins de utilização no presente estudo.

Com base em Huizinga (1980, p. 3) entende-se que “O jogo é fato mais antigo do que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana”. Huizinga (1980, p. 6) afirma ainda que: “Encontramos o jogo na cultura como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização que agora nos encontramos”.

Em contraponto, para Maturana; Verden-Zöllner (2004), a manutenção da rede de conversações, como é entendido o conceito de cultura pelos autores, acontece a partir da ação de brincar na relação materno-infantil.

Bomtempo (1986, p. 11) indica que estudos sobre “o jogo emergiram

significativamente no final do século XIX, [...] como uma perspectiva evolucionista [...] proposta em diferentes abordagens” e que surgiram desde então “teorias sobre o brinquedo e jogos” que propõem “diferentes critérios [...] às formulações teóricas”.

A autora caracteriza estas “abordagens” relacionando-as em “termos da geração de dados observacionais e/ou experimentais”. Propõe três grandes períodos:

o período normativo [...] entre as décadas de 1920 a 1940. [...] **o período descritivo** [...] esporadicamente a partir de 1930 [...] como primeiros passos em direção a um enfoque manipulativo-experimental. [...] Entretanto [ganha relevância] a partir da década de 1950, e particularmente com a observação sistemática de Piaget (1951) acerca da gênese do jogo. [...] **Abordagem ecológica** (1955) (grifo nosso), da qual se iniciam [...] os enfoques naturalístico e manipulativo experimental. (BOMTEMPO 1986, p. 12, grifos do autor)

Friedmann (1996, p. 21-23), amplia estes períodos para sete grandes correntes teóricas:

- Estudos evolucionistas e desenvolvimentistas (final século XIX).
- Difusionismo e particularismo: preservação do jogo (final século XIX, começo século XX).
- Análises funcionais: socializando o jogo (décadas de 1930 a 1950).
- Análises do ponto de vista cultural e de personalidade: a projeção do jogo (1920 até a década de 1960).
- Estudos de comunicação (décadas de 1950 a 1970).
- Análise estruturalista e cognitivista (começo da década de 1950).
- Análise ecológica, etológica e experimental (da década de 1970 em diante).

Nicanor Miranda (1984) realiza uma análise comparativa entre os conceitos de “jogo” e “ginástica”, utilizados na Inglaterra, Alemanha, França e Itália, no século XIX. Revê os valores que cada um destes países deu às atividades relacionadas a esses termos e propõe que, “a ginástica é um auxílio suplementar mas jamais poderá substituir os exercícios designados pela natureza. Para meninos e meninas, a atividade dos jogos para os quais os instintos nos impele é essencial ao bem-estar do corpo” (MIRANDA, N., 1984, p. 15).

Relacionando desenvolvimento humano e atividades lúdicas Friedmann (1996) e Miranda (1984) concordam que os jogos possuem valor inestimável por si mesmos.

Lydia Hortélio (in ROSA, dez. 2003) comenta o papel da música de tradição, dos brinquedos na escola e, sua importância na construção subjetiva da criança. A autora assevera que “[...] a música tradicional da infância é o que de mais sensível e mais essencial existe na cultura de um povo. É o nascedouro da cultura brasileira”. Em outro momento agrega: “Não sei o que a escola está fazendo que não se inspira na cultura popular, em que tudo é

elementar" (HORTÉLIO, in ROSA, dez. 2003, p. 24).

Contudo, Florestan Fernandes (1979, p. 15-16-20) chama a atenção para a existência da “evidência de que não é o jogo em si mesmo que fomenta a ‘consciência moral’. Esta emerge e se intensifica através da situação social envolvida pelo jogo”. Pressupõe que os elementos ali existentes têm uma “função social” e que contribuem para a “integração e continuidade do sistema social”.

Interessante de se notar que Maturana; Verden-Zöllner (2004) e Fernandes (1979), apesar de partirem de pressupostos diferentes, ganham um ponto de proximidade, por meio da ideia de que os jogos servem, de algum modo, à manutenção das redes de relações humanas.

1.2.1.1 Termos e conceitos: Jogos; brincadeiras; brinquedos; brincos

Existem muitas definições desses conceitos que são, de alguma forma, usados em diferentes idiomas, com sentidos e compreensões distintas. Buscou-se, pois, relacionar alguns dos amplamente utilizados e, que trazem consigo diferentes interpretações.

Nesse sentido Kishimoto (2011, p. 1-2) aponta que

Existem termos que por serem empregados com significados diferentes, acabam se tornando imprecisos como o jogo, o brinquedo e a brincadeira. [...] A variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-los.

Com relação às terminologias empregadas, Kishimoto (2011, p. 7) realiza uma revisão dos termos em inúmeros autores brasileiros e estrangeiros e avalia que,

O que oferece dificuldade para a conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado. [...] O sentido usual permite que a língua portuguesa referende os três termos como sinônimos.

De acordo com a autora “Para evitar essa indiferenciação [em seu] trabalho”, considera três termos definidos da seguinte maneira:

brinquedo será entendido sempre como **objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança. (brinquedo e brincadeiras).** (KISHIMOTO 2011, p. 7, grifo do autor)

Huizinga (1980, p. 3) propõe que jogar e brincar são usados indiferentemente em vários idiomas como “*spielen, to play, jouer, jugar* (grifo do autor)”. Em Friedmann (1996, p.

12) encontra-se que a definição de

brincadeira refere-se [...] à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não-estruturada; **jogo** é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; **brinquedo** é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar; **atividade lúdica** abrange, de forma ampla, os conceitos anteriores. (grifos do autor).

Bomtempo (1986, p. 17-18), em sua análise de outros pensadores, encontra diferentes significados para a palavra “brinquedo” que, tanto pode ser um objeto para ser brincado, como o próprio jogo da criança, brincadeira, divertimento, passatempo, folguedo. Cita ainda que, em português, encontra-se tanto a “palavra **jogo**, quando a brincadeira envolve regras, [como] **brinquedo** [para] atividade não estruturada”, porém usadas também com indistintos sentidos.

Rizzi e Haydt (1986, p. 8) apenas citam os significados do verbete jogo em alguns dicionários da língua portuguesa, sem aprofundar o estudo, passando para o estudo psicopedagógico do lúdico.

Segundo Bomtempo (1986, p. 17)³¹, definir o comportamento de brincar inclui conceitos como “locomoção, orientação, manipulação, exploração, verbalização e interação social das crianças”.

Bomtempo (1986, p 17-18) em estudo comparativo das definições de comportamento de brincar em diferentes autores que “lançaram mão de listas de critérios como: ‘Beach, Piaget, Berlyne, Hutt’”, entre outros, conclui que “a partir da opinião de vários autores cujos pontos são divergentes, que há, realmente, muitas dificuldades para se conceituar e caracterizar o comportamento de brincar” assim como “há dificuldade de encontrar-se uma definição do comportamento de brincar a partir dos próprios termos ‘jogo’ e ‘brinquedo’ [...] não somente na língua portuguesa como também em outros idiomas”.

Em relação ao termo brinco encontramos algumas definições em dicionários como: Michaelis (2009) o verbete brinco² (brin.co²) – sm (de *brincar*) **1** Ação de brincar. **2** Folguedo infantil; divertimento. **3** Coisa destinada a divertimento de crianças; brinquedo. **4** Brincadeira, ludíbrico, zombaria. **5** Dito jocoso. Priberam, Portugal (2009): brinco | *s. m.* | *s. m. pl.*¹ª pess. sing. pres. ind. de brincar. brinco *s. m.*1.. Acção de brincar. Brincos, *s.m. pl.*7. Brincadeiras.

Ao realizar comparação entre brinco e parlendas Brito (2003, p. 101, grifos do autor)

³¹ Para uma visão mais detalhada ver: Bomtempo (1986): *Psicologia do Brinquedo*: aspectos teóricos e metodológicos, Cap. 1.

faz a seguinte descrição:

Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também o movimento corporal (cavalinho, balanço...). Junto com os acalantos, essas costumam ser as primeiras canções que intuitivamente cantamos para os bebês e crianças menores.

Portanto, diante do encontrado na literatura, optou-se, no presente estudo, por se lançar mão de todos esses abrangentes significados dos termos jogo, brincadeira, brinquedo e brinco, utilizando-se o tratamento que mais adequado se apresentou para cada situação particular, da maneira mais apropriada para as explicações pontuais que foram surgindo ao longo do trabalho.

1.2.2 Jogos e brincadeiras musicais

Veríssimo de Melo (1981, p. 189) em 1949, ao refletir sua realidade regional e, futurista, disse que, há “[...] no país, a tendência a utilizar os brinquedos tradicionais na educação da infância e juventude”, referindo-se a inclusão das cantigas de roda nos, então, jardins da infância.

Desde a época de Melo encontramos no Brasil, em diferentes períodos, a organização e recompilação de canções e jogos musicais tradicionais. Importantes são as obras de: Florestan Fernandes, recolhidas e publicadas entre 1942 e 1959, ([1961, 1ª ed.], 1979, 2ª ed.); Veríssimo de Melo ([c.1965], 1981); Alceu Maynard Araújo e Aricó Junior (1957); Laura Della Mônica ([1962]; 1967, 1982); Marina de Andrade Marconi (1978); Maria Meron (1982); Iris Costa Novaes ([1960], 1986), entre outros autores.

Contudo, no âmbito das investigações dos jogos e brincadeiras musicais, há indícios de que pouco material tenha sido documentado e organizado, de tal forma que existe, até o momento, restrita informação. Assim mesmo, pode-se observar na literatura especializada evidências de que, nas últimas duas décadas, o interesse pelos jogos musicais tem crescido, principalmente, incentivado pela pesquisa etnomusicológica, mas, também, como um fenômeno captado pela indústria fonográfica.

Professores e pesquisadores como Adriana Friedmann (1996), Lydia Hortélio (in ROSA, dez. 2003), Rose Marie Reis Garcia (2001), Teca A. Brito (2001, 2003), entre outros educadores musicais e arte-educadores vêm elaborando livros e artigos a respeito da importância dos jogos e brincadeiras musicais, tanto na formação musical do indivíduo, quanto em sua formação geral.

No campo da produção fonográfica, hoje em dia existem edições com pesquisas especializadas em canções infantis e jogos musicais tradicionais, assim como aquelas de cunho autoral. Algumas, como as realizadas pelo selo Palavra Cantada, coordenada e produzida por Paulo Tatit e Sandra Perez (1996, 1999, 2001, 2004) estão cada vez mais difundidas. Além de lançar seus próprios trabalhos, elaboram a produção de diferentes pesquisadores. Alguns desses como: Grupo Rodapião, Dois a Dois (1997), de Minas Gerais; Francisco Marques, Histórias gudórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias (1999); Eugenio Tadeu, Pandalelê (200?).

Lydia Hortélio lançou o CD Abra a Roda Tin do lê lê (2002) com canções e jogos musicais registrados na Bahia. Foi produzido pelo Brincante Produção Artísticas, do Instituto Brincante, em São Paulo. Encontrou-se também o CD Lenga la lenga, com canções, jogos e brincadeiras tradicionais, coordenado por Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas (2006), em Florianópolis.

Algumas edições mais antigas merecem ser citadas como a gravação do músico Braguinha (2002) para a “Coleção Disquinho”, do selo Warner Music Brasil Ltda. Resgatam histórias cantadas e contadas dos antigos LP’s de 1963.

Em maio de 2009, o jornal Folha de São Paulo (2009), por iniciativa de seu suplemento infantil “Folhinha”, lançou um site intitulado “Mapa do Brincar”, onde registram 550 brincadeiras selecionadas, além de um conjunto de textos, desenhos, fotos e vídeos enviados por “brincantes” de todas as regiões do Brasil.

Tais produções, entre muitas outras, têm sido importantes para o registro de materiais e elementos das expressões tradicionais, de transmissão oral, em locais onde se encontram evidências de seu esquecimento ou a perda de sua memória, em muitas comunidades. Outros fatores relevantes a se destacar de tais produções são as possibilidades que surgem para a difusão destes elementos e, como consequência, sua utilização em atividades educacionais, formais ou não.

Finalmente, deseja-se anotar que se encontraram estudos sobre a natureza do jogo e da brincadeira, entendidos de modo amplo e relacionados com a educação em geral, em: Auxilio (2005); Duarte (2009, p. 429); Poyares (2006); Queiroz (2008); entre outros. Em todos esses casos, entende-se necessário destacar, há evidências de que jogos e brincadeiras musicais, especificamente, são pouco referidos pelos autores.

1.2.3 Jogos musicais e educação

Observados a partir do perfil da educação, os jogos e brincadeiras musicais, dadas suas diferentes características e, ao abranger uma enorme gama de idades, tangem diferentes estruturas, sejam elas motivacionais, cognitivas, sensório-motoras, corporal-sinestésicas, entre diversas outras, e se adéquam a diferentes fases do desenvolvimento humano. Como se propôs anteriormente³² existem evidências de que esses elementos atendem, por meio da experiência lúdica, a diversos aspectos que participam da formação integral do indivíduo.

Ao se aceitar os jogos musicais - fenômenos integradores dessas estruturas - como música e, também, como elementos mediadores na musicalização, faz sentido a afirmação de Hortélio (in ROSA, dez. 2003, p. 24) que, a construção de conhecimento nas crianças não se realiza por meio do raciocínio lógico, de modo compartimentado. “Nelas o sentir, o pensar e o querer fazem parte de uma unidade”.

Nesse mesmo sentido, de modo análogo, Brito (2003, p. 35) sustenta que

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

Entretanto, Brito (informação verbal)³³ amplia o diálogo sobre o lúdico e a música e pergunta “se os jogos e brincadeiras não são, por si só, modos musicais? Não são música?”

A autora entende que

a ideia do jogo na educação musical se coloca como algo que está fora do mundo musical, do fazer musical. Vale-se de um jogo para ensinar algo da música, mas isso já não é musical? O que é jogo, o que é esse lúdico musical? Observa-se que na educação musical, na prática de educadores e publicações, utiliza-se do jogo - ou de um elemento da tradição como a rima, parlenda, etc (sic) - e parece que não é o repertório mesmo que se está trazendo. Você vai cantar, vai brincar, vai por o corpo para funcionar, mas para abstrair: ‘olha isso serve para ensinar compasso binário’, não para que a criança brinque e jogue, mas para abstrair elementos de ensino da música, como ritmos e pulso. (Brito, informação verbal)³⁴

Portanto, afirma que em sua visão

³² Ver subtítulo 1.1.2 do presente estudo - Repertório musical: algumas considerações.

³³ Informação fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 de março de 2012.

³⁴ Informação fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 de março de 2012.

brincadeira, é um modo de fazer música, coincide com o jeito de ser e de estar no mundo, lúdico musical [...] [é o] modo musical da criança, que entra nesse jogo de fazer música e de se transformar em sons, de alguma forma, de ser um ser brincante, porque é assim que ela faz, e não só quando ela está fazendo uma brincadeira musical, aprendida ou inventada dentro da tradição [...] [porque muitas vezes] a música da infância é das comunidades - não há territórios delimitados, as vezes as brincadeiras infantis vêm dos cantos de trabalhos. [...] O que é mais importante não é o que eu vou ensinar com uma brincadeira tradicional. [...] Aquilo que tem mais força são aquelas coisas que tem mais sentido para mim, na minha infância, na minha brincadeira, de repente aquilo que você vai trazendo e incorporando. [...] Por isso eu sempre defendi muito que, para mim [importante] é aquilo que ela [criança] faz, o que ela inventa, o que ela faz com os instrumentos. (Brito, informação verbal)³⁵

Tendo-se em conta o exposto, pôde-se observar na bibliografia pesquisada, que o jogo musical, infantil e adulto, traz elementos inerentes à experiência em que são levados em conta os critérios de julgamento ou definições como: escolha do grupo, escolha das formas e atividades, opções e iniciativas dos indivíduos que brincam e, principalmente, a necessidade de aceitação mútua.

Assim considerado, surgem evidências, embora ainda não sistematicamente confirmadas, de que o jogo musical poderia estar relacionado diretamente à linguagem musical e, mesmo vir a influenciar, não somente a aprendizagem da linguagem musical, como a de outros saberes, agindo, também, sobre as habilidades.

A esse respeito, encontrou-se evidência da veracidade dessa afirmação em trabalhos de Álvares (2009, p. 361); Reis e Azevedo (2008, p. 341); Escalda (2008, p. 305); Fogaça (2009, p. 375).

Elementos como criatividade, expressão, imaginação, socialização, tomada de consciência do novo, são alguns dos aspectos que se encontram latentes no processo de ação dos jogos musicais em relação ao sujeito e que levam a se pensar a respeito de qual modelo de escola seria necessário para que tais atividades dirigidas pudessem ser utilizadas em diversas frentes, como sensibilizadores das habilidades, com conseqüente elaboração do conhecimento e da linguagem musical. Porém, pela amplitude da temática, não foram considerados e não serão discutidos na presente dissertação.

Gainza (1977, p 15-19), ao analisar o conteúdo psicológico do Método Willems, comenta que o pedagogo musical deve ser um “psicólogo” capaz de “interpretar a atividade interior do aluno [...] sua sensibilidade emotiva, sensorialidade, motricidade”. Para “Willems

³⁵ Informação fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 de março de 2012.

[...] o professor não é mais do que um intermediário [...] no processo de musicalização (livre tradução nossa)”.

Desse modo, o observado leva a pensar que há indícios de que a música e todas suas expressões podem atuar no sujeito. De acordo com Loureiro (2003, p. 127 - 128) a música “[...] desempenha um papel ativo dentro da educação geral do indivíduo [...]. O processo do ensino musical não é, portanto, simplesmente intelectual, mas deve ocorrer pela mediação entre a realidade musical constituída e o sujeito”.

Finalmente, após haver destacado os espaços, as posturas, os fundamentos das principais ideias que nortearam as reflexões aqui trazidas, bem como discutido os termos específicos mais empregados no presente estudo, acredita-se que se possa avançar, mostrando a situação da pesquisa de campo, objeto de interesse do capítulo 2 do presente trabalho.

CAPÍTULO 2



DESCRIÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

2.1 COM QUANTAS NOTAS SE FAZ UMA MÚSICA?

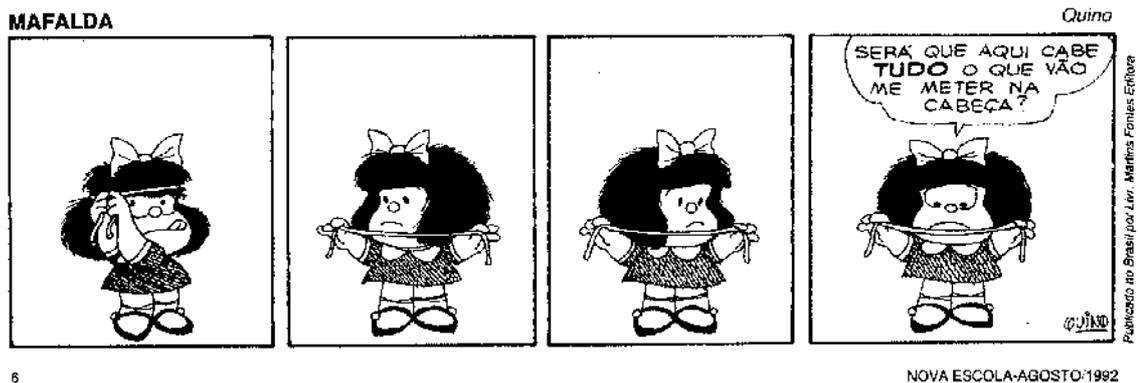


FIGURA 1 – Quino – Mafalda. Será que aqui cabe **tudo** o que vão me meter na cabeça?

Propõe-se neste capítulo, primeiramente, recordar os pontos que orientaram o pesquisador neste trabalho, que indicam aquilo que se deve entender como recorte, no presente estudo. Originalmente, indagou-se se existem imbricações entre os jogos e brincadeiras musicais e a Educação Musical, com suas implicações na sensibilização e habilidades musicais das crianças do período do Ensino Fundamental. Propõe-se, também, verificar a existência da música, dos jogos e brincadeiras musicais da tradição, como, também, levantar, aprofundar sua investigação e registrar sua presença na cultura da escola estudada, caso estivesse, efetivamente, presente

Para tanto serão apresentados, descritos e comentados pontos relevantes observados na pesquisa de campo e que tenham, direta ou indiretamente, significação para a análise do fenômeno.

2.1.1 Conhecendo o espaço: pensando um caminho

Indo eu, indo eu a caminho de Viseu
(Canção Tradicional – Domínio Público)

A pesquisa de campo realizou-se com crianças do sexto ano (até pouco tempo quinta série) do ensino fundamental da Escola Estadual “Romeu de Moraes”, situada no bairro da Lapa, no município de São Paulo.

A escola recebia uma média de 1050 alunos, diariamente. Possuía 14 salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratório de ciências, uma sala multiuso espelhada, usada para aulas especiais como capoeira e teatro, e que inicialmente foi apropriada à proposta da pesquisa. Uma quadra poliesportiva coberta e uma quadra de futebol ao lado. Recentemente foi construída uma sala de teatro com capacidade para cem pessoas, contando com palco, camarim e spots de iluminação. Neste local realiza-se um trabalho extraclasse com o grupo de teatro dos alunos.

A direção e a coordenação se demonstraram receptivos às propostas incentivadoras de atividades extracurriculares, que reforcem o desenvolvimento humano de seus alunos. Para isso, durante o ano, realizam passeios, incentivam os alunos a organizarem a Feira de Ciências, a Olimpíada Esportiva, recebem instituições jornalísticas que gravam seus programas com participação dos alunos nas entrevistas. Notou-se que existe interesse em apresentar uma atitude diferenciada em relação ao atendimento das crianças e em sua educação, assim como, desenvolvem ações que buscam promover, sempre mais, a inclusão destas crianças.

A escolha da escola e da série levou em conta vários pré-requisitos relacionados direta e/ou indiretamente com o objeto de estudo. De forma direta listam-se³⁶:

- a) **Localização:** a escola não está situada em um bairro periférico, porém, recebe crianças de classe média das proximidades e entorno; são filhos de pessoas que trabalham na região, oriundos de outras localidades da cidade, e pertencem a diferentes classes sócio-econômicas. A instituição atende, também, crianças de abrigos da região.
- b) **Heterogenia de idade, crença, classes sócio-econômicas, atividades sociais e lúdicas dos alunos em função do que foi explanado no item anterior, levantando-se a suposição de que essa situação viria a ser enriquecedora para a pesquisa.**
- c) **Homogeneização de faixa etária:** as escolas estaduais de São Paulo recebem alunos a partir do Fundamental II, sendo que a o sexto ano (antiga quinta série) é aquela que mais se aproxima do grupo de Fundamental I, em idade e atividades; seus alunos estão em um momento de mudanças físicas, comportamentais, sociais, entre outras, criando o pressuposto de que ainda seria viável perceber as sensibilizações propostas na pesquisa, além de permitir o envolvimento entre sujeitos e pesquisador, proposto originalmente.
- d) **Horários das aulas do grupo escolhido, número de alunos e idades semelhantes.**

De forma indireta, também, são vários os pré-requisitos e citam-se alguns:

³⁶ Dados informados pela Coordenação de alunos da escola pesquisada

- a) Boa recepção e facilidades por parte da diretora e dos coordenadores, que se dispuseram a ajudar naquilo que fosse necessário, permitindo o livre ingresso na escola, liberando horários dos alunos para a pesquisa e o uso da infra-estrutura da escola – salas e equipamentos – e organizando as aulas ministradas pelo pesquisador, de forma coordenada com o professor de artes.
- b) Tradição da escola em receber atividades externas, seja de pesquisa em diferentes áreas, seja em gravações de programas educativos, seja em projetos extracurriculares, como o Grupo de Teatro organizado com os alunos da escola, ou ainda suas atividades internas musicais e esportivas, algumas delas organizadas pelos próprios alunos.
- c) Disposição inicial do professor de Artes em ceder uma de suas aulas com a turma e em participar como acompanhante do processo da pesquisa.
- d) Interesse inicial de todo o grupo de alunos em participar de forma voluntária da pesquisa.

Previamente ao início das atividades inerentes aos registros, com intenção de reconhecimento mútuo, visitaram-se, algumas vezes, a escola e a sala de aula, momentos em que o pesquisador foi apresentado aos alunos e lhes explicou a intenção e o propósito do estudo e como seria administrada a sua aplicação. Desde esses primeiros contatos, verificou-se o interesse dos alunos em sua participação. Como se acreditava inicialmente, não houve nenhum estranhamento dos alunos naqueles encontros prévios, talvez devido ao interesse na proposta, a curiosidade suscitada e, aos contatos anteriores.

Acertou-se que os encontros seriam semanais ou quinzenais, de acordo com a necessidade maior ou menor de o professor seguir com a programação oficial da disciplina. Durante esses encontros, seria utilizado um período de cinquenta minutos, e podia-se contar com a participação e o acompanhamento do professor de Artes. Programaram-se treze encontros dessa natureza, entre os meses de abril a agosto, período no qual aconteceram as atividades, as observações e seus respectivos registros, que se descrevem a seguir.

2.1.2 Como navegar? Preparando a partida

Não sou eu quem me navega
 Quem me navega é o mar
 É ele quem me carrega
 Como nem fosse levar
 (Paulinho da Viola e Hermínio
 Bello de Carvalho – Timoneiro,
 CD2 Bebadachama, 1997)

Para as primeiras sessões escolheu-se, em conjunto com a coordenação, a sala multiuso, por ser uma sala ampla, geralmente utilizada para atividades extraclasse, que

permitiria levar os alunos a um espaço apropriado para as atividades previstas, que integram várias linguagens expressivas. Estas podem ser realizadas em roda, com os participantes em pé, ou sentados no chão, não havendo necessidade de carteiras. Supunha-se que essa conduta, inerente à proposta dos jogos e brincadeiras, a princípio pudesse desordenar³⁷ a ideia de sala de aula convencional utilizada no sistema de educação pública brasileiro, de maneira a deixar os alunos em uma postura, ao mesmo tempo, de confiança ou de cumplicidade com o pesquisador.

Nesse momento as propostas pedagógico-musicais estavam centradas nos seguintes pontos: Primeiros contatos; Avaliação dos conhecimentos e habilidades musicais do grupo e individuais; Senso de ritmo e melodia, senso espacial e de coordenação motora; reconhecimento e aproximação grupo/pesquisador. Para encaminhar o trabalho descrevem-se alguns resultados desses encontros.

No primeiro encontro os alunos, acompanhados do professor de Artes, saíram de sua sala e, de forma desorganizada³⁸, seguiram até o local. Chegaram muito agitados e ansiosos, tanto pela curiosidade em relação às atividades que fariam, quanto por não estarem em sua sala de aula, o que era sinônimo de atividades livres, compreendida por eles como uma ocasião para expressarem seus anseios. Ao entrarem na sala, todos falavam constantemente entre si; alguns corriam, outros se agarravam; principalmente entre os meninos, já se caracterizava essa situação de falsas lutas, com ações de mãos e abraços forçados, enquanto outros mexiam em objetos existentes, que, intencionalmente, haviam sido guardados e cobertos.

Finalmente depois de um longo momento tentando chamar a atenção dos sujeitos, o pesquisador e o professor conseguiram, enfim, fazê-los sentar em uma grande roda, porém, não em silêncio. Toda tentativa no sentido de se conseguir um ambiente silencioso era frustrada por um ou outro indivíduo, que insistia em expressar alguma idéia, em geral, fora do contexto em que ocorria.

Foi proposta pelo pesquisador uma atividade para “aquecimento” e apresentação individual, que serviria, também, para uma pré-avaliação dos conhecimentos e das habilidades musicais dos alunos. Na grande roda, foi pedido a cada um a sua vez, em sequência, que falasse seu nome e, ao mesmo tempo, batesse palmas no ritmo das sílabas que o formavam. O

³⁷ Palavra utilizada no conceito de Morin (2011a, p. 63), propõe que “A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem.”

³⁸ Usou-se desorganizada para não haver confusão com o conceito de desordem [desordenada] de Morin (2011a, p. 63)

desenvolvimento rítmico e a coordenação motora manifestados pelas crianças durante a execução foi heterogêneo; alguns alunos realizaram a proposta com facilidade, enquanto outros tiveram muita dificuldade em realizá-las.

No princípio da atividade, havia grande atenção e curiosidade, mas, aos poucos, devido a uma série de fatores, como: as dificuldades individuais, o grande número de pessoas, o fato de se conhecerem e de haver se instaurado um clima de liberdade que abria espaço para comentários jocosos, além de algumas conversas paralelas, timidez ou expressividade demasiada de uns e de outros, entre outros fatores, foi sendo gerada uma atitude de desinteresse em relação à proposta o que fez que, só a muito custo, se conseguisse terminar o que fora sugerido.

O pesquisador realizou em seguida uma contação de história, utilizando objetos animados. Para este momento, foi escolhida a lenda do surgimento da mandioca (GIACOMO, 1977). Também nesta proposta, observou-se o mesmo comportamento em relação à anterior: houve atenção inicial da classe, porém, rapidamente, surgiram vários comentários dos alunos, que se manifestavam em voz alta, por falas sem relação alguma com a narrativa, o que motivou diversas interrupções da atividade. A temática escolhida tinha relação com a que se seguiria, um jogo musical da tradição popular brasileira, conhecido como “Bate o monjolo” (ver Ilustração B, p. 148, 149, 150), que, jogado em roda, possibilita muitas ações, tais como cantar a canção em grupo, criar cânones, acompanhar o canto com movimentos de mãos seguindo o ritmo ou a organização do pulso musical, além de incentivar outros aspectos extramusicais, como, por exemplo, a sociabilidade.

Observou-se que não havia uma sequência rítmica no grupo; não conseguiam gerar e manter o pulso; os movimentos eram realizados fora do tempo e não havia sincronização destes; houve dificuldade em aprender tanto a melodia quanto a letra e memorizá-la. Devido ao comportamento descrito, as crianças não conseguiram realizar o jogo na íntegra, não havendo manifestação de sociabilização para seu desenvolvimento o que gerou focos de desatenção e desinteresse. Os motivos para não aderirem, de forma integral, à brincadeira, foram variados: para alguns, parecia infantil demais; para outros, aborrecida, ou sem sentido.

A atividade demonstrou que a (pré) suposição do pesquisador em relação a esta proposta estava errada, pois eles, provavelmente, ainda não tinham domínio dos conceitos de pulsação e ritmo. Além disso, as crianças demonstravam dificuldade em cantar e realizar movimentos; algumas delas conseguiam manter o pulso, enquanto outras não.

As manifestações das crianças em relação às ações desenvolvidas apontavam para uma forte heterogenia do grupo em relação às experiências e ao domínio de ações consideradas

fundamentais em relação à música. Apontava, também, para o completo desconhecimento do repertório de jogos e brincadeiras tradicionais. Foi possível observar uma dificuldade bem grande do grupo em manter a atenção necessária ao jogo. Notou-se que, em todas as atividades, a atenção e a curiosidade iniciais diminuía rapidamente, revelando uma tendência marcante para a dispersão.

Na segunda sessão as circunstâncias ocorreram de forma muito semelhante à primeira. Foram realizadas atividades de jogos musicais, com respostas semelhantes às da sessão anterior, tanto na questão musical como na comportamental. A diferença foi a ausência do professor de Artes, que gerou outras dificuldades para o desenvolvimento das propostas, como, por exemplo, as brincadeiras que progrediam para quase agressão ou rusgas pessoais que terminaram em atritos apartados pelo pesquisador.

Com esses primeiros encontros, foi possível verificar, de modo primário e geral, a pouca experiência formal com música que os alunos apresentavam, individualmente e no grupo. Surgiram indícios de que as crianças não estavam familiarizadas nem com as atividades, nem com a maneira com que estas eram conduzidas naquele tipo de espaço. Ao que parece, havia distanciamento ou desconhecimento, por parte do grupo em geral, dos jogos e da música tradicionais. Essas observações indicaram a necessidade de se rever a estratégia inicialmente pensada pelo pesquisador, como também, os próximos passos a serem dados.

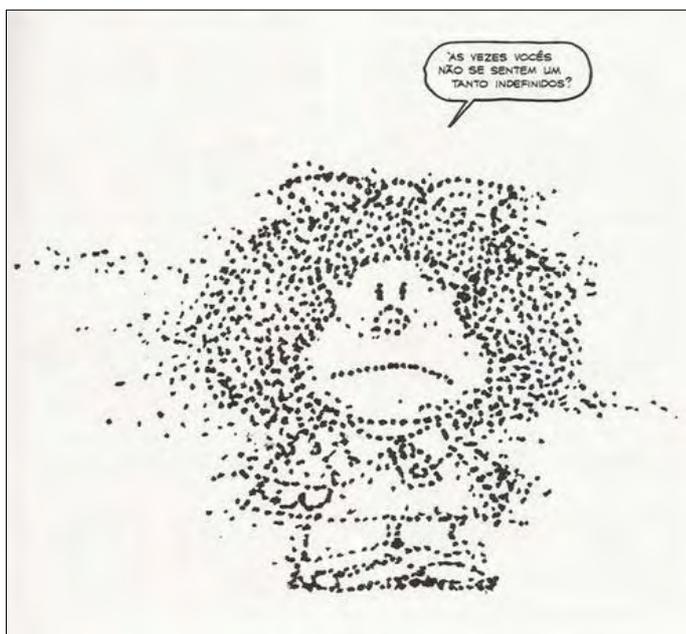


FIGURA 2 - Quino – Mafalda: indefinidos [Às vezes vocês não se sentem um tanto indefinidos]

2.1.3 Revisando a estratégia pedagógico-musical

Portanto, logo foi necessário que se reavaliasse a proposta, devido ao impacto causado pelas atividades e a resposta do grupo. Em função dos acontecimentos ocorridos nessas sessões, demonstrou-se ser a estratégia inadequada naquele primeiro momento sugerindo a necessidade de se rever, principalmente, a questão referente à atividade musical. Seria necessário, por outro lado, repensar a questão da sala multiuso ser mais apropriada, ou não, que a sala de aula.

Pelo que indicavam as atitudes das crianças, seria necessário que se realizassem interferências e interações prévias, com a finalidade de prepará-las para uma situação possivelmente desconhecida pelo grupo, tanto na questão musical como na comportamental/atitudinal, de modo a se gerar ambiente sustentável para a iniciativa.

O passo seguinte, nesse sentido, foi conversar com a Coordenação e com alguns professores que haviam tido rápido contato com o grupo nesse período. Todos concordaram em que, de modo geral, as crianças eram constantemente ativas na maior parte das aulas, porém, nas sessões da pesquisa estavam se excedendo.

Levantou-se a possibilidade de que essa situação ocorresse devido a pouca relação entre os alunos e o professor de Artes, que também era novo na escola, assim como com o pesquisador, não havendo, ainda, confiança suficiente entre todos para o desenvolvimento eficaz das propostas.

Foram dadas algumas sugestões direcionadas a gerar um ambiente de confiança que se baseavam em ideias disciplinares da educação tradicional, entre elas, que o grupo deveria ser orientado a sair em fila dupla da sala de aula; exigir que caminhassem em silêncio até a outra sala; colocar restrições para os que não obedecessem, entre outras, de tal modo a por limites, durante algum tempo, para que os alunos se acostumassem à proposta; com isso, seria possível que se criasse um ambiente favorável para as atividades.

Entretanto, a alternativa de retomar as atividades em sala de aula foi a que pareceu melhor se adequar às novas necessidades, motivada por dois fatores principais, não relacionados diretamente com as questões musicais: o primeiro por ser um local familiar aos alunos, cotidiano e tradicionalmente estruturador, por lhes ser uma referência; o segundo devido às ausências do professor de Artes, fato que colocava o pesquisador em situação ambígua de professor não oficial durante as aulas, o que gerava insegurança nos alunos e aumentava as dificuldades na relação, pois, como visitante, um elemento de fora do contexto diário das crianças, exigia-se grande esforço para não interferir em suas rotinas.

Assim decidido, tomaram-se iniciativas, tanto em relação às verificações das atividades musicais que seriam realizadas com as crianças, e que são apresentadas a seguir, como em relação às questões comportamental/atitudinal, estas últimas por meio de observações e questionários descritos e trabalhados no subtítulo 2.2, deste capítulo.

2.1.3.1 Novos caminhos a seguir - Estratégia pedagógico-musical

Descartou-se, desse modo, a sala multiuso como local de atividades, ao menos até que se pudesse criar ambiente solidário e de suficiente confiança entre alunos/pesquisador para, então, ser novamente revista tal decisão.

Em todo caso, com a intenção de romper de algum modo a estrutura formal da sala de aula, solicitou-se nas sessões seguintes que as carteiras fossem colocadas em círculo, de tal forma que todos pudessem se ver e se observar durante as ações que seriam propostas. Foi-lhes explicado que, sentados desta maneira, as atitudes e ações de um aluno interfeririam no grupo todo e seriam compartilhadas por todos; de modo reflexo, também as do grupo interfeririam nas ações do indivíduo. Tratava-se de questionar a idéia tradicional da sala de aula, e desordená-la de modo a buscar outra ordem³⁹.

Nas sessões que se seguiram, foram modificadas algumas formas de abordagem do grupo e da proposta pedagógico-musical. O foco do trabalho foi colocado na revisão de conceitos básicos: atenção, concentração, escuta musical, assim como, fazer um levantamento do gosto e do interesse musical dos alunos.

Retomaram-se as sessões na sala de aula e a observação das questões relacionadas à atenção, concentração, escuta musical por meio dos jogos. O pesquisador levava elementos que pudessem ser de interesse das crianças. Ao iniciar uma sessão, tocava alguma música, ou canção, acompanhado ao violão, ou apresentava um instrumento diferente como a “rabeca”⁴⁰, ou a viola (ver Ilustração C), ou ainda tratava de contar alguma pequena história musicada, de tal modo a envolvê-los, estimulá-los e conseguir sua atenção. Em seguida propunha as atividades que havia programado.

As reações a essas propostas foram diversas. Algumas vezes estiveram curiosos e interessados por algum tempo. Outras vezes, parte da sala se desinteressava e começava a conversar e realizar atividades paralelas, resultando que somente alguns pequenos grupos ficavam atentos.

³⁹ Ver Morin (2011a, p. 89), Cap. *Viver e lidar com a desordem*. Ver, também, Capítulo 3 do presente estudo.

⁴⁰ Instrumento artesanal semelhante a um violino rústico.



ILUSTRAÇÃO C – Instrumento musical – Rabeca

Durante alguns desses encontros foi possível notar que, ainda, havia obstáculos a se transpor entre pesquisador e alunos. Dado o fato de ser custoso conseguir a tranquilidade da sala, era comum que, ao se explicar algo novo, houvesse dificuldade de que entendessem o solicitado. O pesquisador necessitava repetir várias vezes a mesma instrução, para ser compreendido. Por outro lado, apesar da tentativa de explicação dos objetivos da atividade em relação à pesquisa e o “por quê” de realizar aquele jogo, e não outro, em muitas ocasiões essas explicações não ficavam claras para a sala.

De forma reiterada questionavam: “mas para que serve esse jogo?”, “Por quê temos que fazê-lo?”, “vale nota?”; ou então que declarassem: “Essa brincadeira é coisa de criancinha”, “é muito chata”. Também era comum que grande parte do grupo reclamasse quando solicitado a organizar as cadeiras em círculo na sala. Reclamavam, demoravam em executar a ação, gerava-se uma situação tumultuada.

Em uma destas situações, a falta de compreensão dos alunos em relação às propostas do pesquisador chegou ao ponto de uma das alunas (M.), ao realizar uma atividade, declarar

em voz alta diante da sala, no que foi apoiada por vários amigos: “Nós não gostamos e não entendemos [os jogos e brincadeiras] porque não [os] conhecemos e não sabemos o que o professor [pesquisador] quer [que façamos]”. Portanto, seguia existindo a possibilidade de que a abordagem do pesquisador não estivesse certa, ou ao menos não fosse clara o suficiente para uma aproximação e a construção de vínculos.

Em diferentes ocasiões ocorreram mudanças de estratégias como, por exemplo, começar a atividade sem muitas explicações; tentar conseguir silêncio antes de iniciar; realizar com um grupo pequeno, mais próximo, insistir em dar continuidade à atividade iniciada ou, então, mudar de atividade, mas, em geral, o resultado era muito semelhante. Pensando-se nessa situação e, nas relações que envolvem essas atitudes, o pesquisador realizou duas enquetes com a finalidade de encontrar algum esclarecimento. Essas serão descritas logo mais, após algumas observações.

Observou-se que a atenção dos alunos estava colocada em alguns pontos bem distantes dos objetivos do pesquisador, e ligada à cultura escolar e aos hábitos desenvolvidos por eles em relação à escola, como exemplo, querer sempre saber se as atividades eram “para *nota*”; exigir que as carteiras ficassem em fila; que fosse passada tarefa no caderno. Havia indício de que a motivação para realizarem suas tarefas não era pessoal, mas para obter uma vantagem, no caso, a nota.

Era possível sentir que havia recusa em realizar as propostas, rejeição àquilo que era novo; faltava-lhes estímulo para participar. De certo modo, existia uma dificuldade em relação à sua organização, como sair correndo ruidosamente para o corredor no final da aula, ou as inúmeras conversas paralelas durante as atividades e ações, que não eram apropriadas para uma situação de ensino e aprendizagem. Por outro lado, davam mostras da existência de algumas rotinas da escola e, pode-se dizer, que ressaltava a persistência de certos hábitos de conduta aos quais, aparentemente, estavam acostumados, o que explicaria, por exemplo, sua relutância em colocar as cadeiras em roda, mantendo-as em fileira. Surgiam evidências de que não admitiam outra ordem.

Apontaram-se situações paradoxais, a partir dessas observações. Para os alunos, no interior de seu ambiente escolar tradicional e de sua compreensão geral de ordem, quem transgredir é o aluno. O professor ordena, é autoridade, deve ensinar. Assim sendo, é provável que a postura do pesquisador - elemento externo à escola e à sua cultura -, fosse entendida por eles como transgressão, o que, provavelmente, deve ter causado confusão em suas mentes.

Isso também pode ser pensado para os jogos propostos e atividades musicais, que, aparentemente, não tinham reflexo imediato na nota – não era educação física nem

propriamente artes -, nem no conhecimento – não era português ou matemática com exercícios no caderno e tarefas para casa. Por outro lado, o pesquisador os incentivava a que se levantassem, movessem seus corpos pelo espaço, cantassem, agissem e interagissem, de maneira criativa, o que de certa forma era uma “novidade”, em suas condutas de sala de aula.

Vendo a mesma situação por outro ângulo, pode-se argumentar: se o pesquisador não passava tarefa, não exigia que as cadeiras ficassem enfileiradas, não dava nota, não estava agindo como os outros professores. Ou seja, eles tinham um padrão, um modelo de escola, de professor, que, como alunos, podiam contestar ou não aceitar; mas o professor/pesquisador, ao agir assim, estaria, na visão deles, transgredindo a ordem da escola e de seu ambiente conhecido, o terreno firme dos padrões de ensino e aprendizagem tradicional, que conheciam.

Assim sendo, esperava-se que o professor exigisse silêncio e mostrasse autoridade; o momento de sair para o intervalo nos corredores ou no pátio; trabalho para *notas*, entre outros; situações que pareciam se relacionar com o hábito, pensamento e propostas de uma educação tradicional, aos quais estavam familiarizados. Ou seja, havia indício de que, a forma que o pesquisador propunha as vivências poderia estar errada, ou mesmo o fato de essas serem desconhecidas pelos alunos. Ambas as possibilidades resultavam em que as iniciativas se tornassem, ou desinteressantes, ou pouco motivadoras à maior parte dos alunos.

Entretanto, por outro lado, resultava que as crianças costumavam apresentar interesse e, por isso, solicitar atividades ligadas às expressões musicais que, em geral, estavam veiculadas pelos meios de comunicação de massa e que eram conhecidas por elas. Gêneros musicais culturalmente manipulados e direcionados, *da moda*, que de alguma maneira estão vinculadas à ideia funcional de que *servem para algo* e transmitem valores como, por exemplo, fama e reconhecimento.

Em vista da situação descrita, para levantar o gosto, o universo de conhecimento e os interesses musicais dos alunos da sala, bem como, tentar compreendê-los, foram realizadas duas rápidas enquetes. Por motivo de tempo, a primeira delas foi levada para casa e deveria ser devolvida nas sessões seguintes. A segunda foi realizada e entregue durante a própria sessão. A primeira pergunta que o grupo fez a respeito do questionário é se teria *nota* pela resposta e a entrega do trabalho. Foi esclarecido que não era uma atividade da disciplina de Artes, portanto não era para *nota*. Isto, talvez, explique porque tão poucos retornaram com as repostas.

Este primeiro questionário (Anexo V) propôs as seguintes perguntas: 1) Que tipo de música eu gosto?; 2) Que compositor ou grupo musical eu escuto?; 3) Quantas horas eu escuto música por dia?; 4) Quantas horas eu vejo televisão por dia? Foi respondido e entregue

na sessão seguinte por 4 (quatro) alunos, de um total de 28 (vinte e oito) que estavam presentes.

As respostas indicam que as músicas que costumam escutar são aquelas divulgadas pelos meios de comunicação de massa: Pop, Internacional, Evangélica, Repi (sic), Rock. Os cantores são: Rihanna, Leide Gaga (sic), Shakira, Hilana (sic).

Foi informado que o tempo individual de escuta de música varia diariamente entre 20 (vinte) minutos e 3 (três) horas, sendo que a audiência diária de televisão fica entre 5 (cinco) horas e 8 (oito) horas.

O segundo questionário (Anexo IV) levantou as seguintes dúvidas: O que nós gostamos de jogar? E brincar de ...? Foi respondido e entregue por 21 (vinte e um) alunos, entre os 28 (vinte e oito) presentes.

As respostas orientaram que, para os alunos, não há diferenciação entre jogos e brincadeiras, sendo colocados como conceitos semelhantes. Pelas respostas dadas ao questionário, foi possível saber que, dentro do universo do jogo tradicional se encontram: Queimada, pega-pega, mãe da rua, esconde-esconde, jogo de carta e tabuleiro. Entre os esportivos estão: futebol e vôlei. No grupo tecnológico está o *game* para computador: X Box 360. Uma criança que não se identificou respondeu: Gostamos de inventar música (sic).

Foi possível identificar que não estão presentes os jogos e brincadeiras musicais tradicionais no repertório cotidiano destes alunos. Dentro daqueles que são tradicionais, porém, não musicais, apenas os que se realizam na escola são citados, dentro do universo global conhecido dessas atividades. Chamou a atenção que, no grupo, somente 4 (quatro) alunos, meninos, indicaram os *games* como alternativa, em uma época em que estes já estão inseridos profundamente no ambiente infantil. A resposta sobre inventar música não foi possível ser confirmada, pois nada se registrou a esse respeito.

Por outro lado, observou-se que o tempo disponível para ver televisão, os cantores e o tipo de música que estão acostumados a escutar possuem relação direta entre si, dado que os últimos são veiculados pelos meios massivos de comunicação, demonstrando indícios da influência na formação individual e coletiva que essa mídia tem, sugerindo evidências de sua atuação na manutenção da rede de relações, ou de acordo com Maturana; Verden-Zöllner (2004) rede de conversações, na sociedade como um todo.

De posse destas informações e a partir da proposta de uma das meninas do grupo, foi

sugerido que se fizessem algumas apresentações musicais. A ideia surgiu durante as atividades livres que se realizavam no pátio, no tempo extra conseguido em virtude de uma aula vaga, que o pesquisador aproveitou para observar as crianças. Uma das meninas se aproximou e, ao ver o violão do pesquisador, disse que gostava de cantar e, em seguida, foi questionada se não gostaria de apresentar alguma música para o grupo, no encontro seguinte. Como resposta sugeriu que poderia ser feito um concurso de música e dança na sala de aula, pois ela acreditava que seus amigos iam gostar desta proposta.

Comentou-se com outros alunos que estavam ao redor, o interessante que seria se realizassem apresentações musicais na sala de aula na semana seguinte. Aproveitou-se a ocasião, então, para convidar algumas das meninas do grupo que estavam próximas e escutavam a conversa para, também, participarem. Apesar de gostarem da ideia somente uma delas se propôs a se apresentar, tocando flauta doce.

Na sessão seguinte foi exposta a ideia a todo o grupo e abriu-se uma discussão a respeito dela. Comentou-se sobre a sugestão da amiga deles, dizendo que, de início, eles escutariam a apresentação de flauta, mas que para as próximas sessões poderia haver outras mostras, individuais ou em grupo. A proposta, porém, não foi bem recebida pela maior parte do grupo, que apresentou muitas desculpas como: não sabemos cantar, não queremos “pagar mico”, ou simplesmente não gostamos dessa atividade.

Apresentou-se, desse modo, um paradoxo, pois, se naqueles encontros anteriores eles solicitavam atividades em que estivessem presentes seu repertório e suas referências, quando surgiu a possibilidade de utilizá-los, eles não as queriam realizar. A questão que surge aqui é se eles realmente eram tímidos e não gostavam de se expor, ou haveria outro motivo. Pelas observações se haviam registrado atitudes totalmente desinibidas e de extrema exposição frente aos amigos e professores, em situações informais, livres.

Portanto, não seria o caso de se pensar que se mantinha uma atitude de negação e não participação por parte de muitos dos integrantes do grupo. Assim, aqueles que a princípio se interessaram, desanimaram-se e desistiram⁴¹. Por essa razão, foram necessários mais tempo e outras propostas para conseguir a adesão do grupo e o desenvolvimento da pesquisa.

Olhando-se, porém, a situação por outro ângulo, é necessário registrar o que se concretizou a partir dessa situação: conseguiu-se que uma das garotas tocasse alguns temas na

⁴¹ Poderia se questionar a respeito de quais os motivos dessa negação e como era trabalhada a questão da apropriação do espaço escolar e a inclusão. Para esta questão ver página 90, em que se expõe a fala sobre inclusão e participação da professora Maria Rosa de Sousa Pereira que define essa situação como ‘o olhar do resgate’.

flauta doce, com nível básico, como: Tema “Ode à Alegria”, de Beethoven, Pour Elise⁴², do mesmo autor, e um tema popular que foi acompanhado pelo pesquisador ao violão. Esse fato teve importância dentro do processo, pois, impactou o grupo, que, por sua vez, demonstrou outra atitude, diferente da que vinha apresentando nos encontros, e escutou em silêncio. Ao que parece, muitos já a conheciam tocando e, por isso, “gritavam” palavras de incentivo e de concordância, motivados por sua apresentação. De certa forma, rompia-se com as atitudes anteriores de negação, o que sugeria que, possivelmente, outras propostas poderiam ter reflexos afirmativos na pesquisa. Surgiram, também, indícios de que o fato de as músicas serem conhecidas facilitava a aproximação com os alunos, que se envolveram com a atividade.

Como os alunos não demonstraram motivação ou interesse por realizarem as práticas a partir de seu próprio repertório ou de seus conhecimentos, nas quais pudessem ser trabalhados os conteúdos que haviam indicado nos questionários, optou-se pela busca de alternativas compatíveis com sua disposição e interesse.

Insistiu-se em se realizar atividades que propiciassem a observação de evidências de possíveis habilidades e domínios musicais básicos que o grupo viesse a possuir, assim como daqueles que, se acreditava, pudessem iniciar um processo de sensibilização para a escuta musical. Por outro lado, ao mesmo tempo, a proposta significava uma tentativa de aproximá-los do jogo e da brincadeira musical. Para tanto, além da atividade de escuta da amiga tocando flauta, inicialmente se propuseram jogos nos quais eram exigidas atenção, concentração e escuta.

Por exemplo, realizou-se, entre outros, o jogo conhecido como “telefone sem fio”⁴³. Foi jogado com as crianças sentadas, evitando-se, assim, maiores dispersões. Entretanto para dar maior caráter lúdico e gerar estímulo ao evento, realizou-se como que uma pequena disputa colaborativa, sem vencedores, entre os dois grupos. Registrou-se grande entusiasmo e participação na atividade; notou-se que havia atenção e concentração, dado que as mensagens de ambos os grupos chegaram praticamente sem modificações ao final, apontando indícios, portanto, da existência de uma escuta atenta, quando os alunos estavam motivados para tal.

Realizou-se, também, uma atividade de escuta ecológica, exercício que Schafer (1991,

⁴² Ambos os temas de Ludwig van Beethoven: “Ode a Alegria” Tema do último movimento da Sinfonia n. 9 em ré menor, op. 125, “Coral”. Pour Elise: Bagatela, em lá menor (Wo O 59) para piano ‘Für Elise’, conhecida também como ‘Para Elisa’.

⁴³ Jogo tradicional, de domínio público no qual se forma uma fila de pessoas e se fala uma pequena mensagem ao ouvido do primeiro, que passa ao próximo indivíduo, e assim sucessivamente, até que a mensagem chegue à última pessoa, que, finalmente, a pronuncia em voz alta; assim, o resultado final pode ser comparado à mensagem inicial, o que permite avaliar se a corrente humana foi efetiva, e se a mensagem chegou ou não na íntegra.

2001) indica como “escuta da paisagem sonora”. Com muito custo conseguiu-se que os alunos fizessem o máximo de silêncio possível, por um breve tempo. Neste período solicitou-se que, primeiro, cada aluno escutasse os sons mais próximos – em si mesmo e a seu redor. Segundo, que escutassem os sons mais distantes – dentro e fora da sala, na rua. Em seguida todos relataram os sons ouvidos e se deram conta de que, muitas vezes, no cotidiano, não estão preocupados em ouvi-los; muitos afirmaram que, anteriormente, nem se haviam percebido da presença desses sons.

Portanto, apesar da questão da falta de interesse em participar, ou da desmotivação - ou a falta de apropriação das atividades por parte dos alunos -, ser uma situação que persistia no grupo, foi possível desenvolver ações que trabalhassem de modo paulatino os conteúdos musicais e os jogos. Por meio dessas experiências foi possível avaliar de maneira mais profunda, e constatar, os potenciais de fazer música que a sala e os indivíduos observados possuíam, demonstrando-se, assim, que o nível de experiência e conhecimento musical formal e informal do grupo, em geral, era inferior àquele que o pesquisador havia presumido, ao se iniciar a pesquisa.

Nesse sentido, também, outra providência que se tomou consistiu em preparar alguns questionários que foram enviados por escrito para serem respondidos pelos pais ou responsáveis, e pelos alunos. Buscava-se obter informações etnomusicológicas, assim como, ter acesso, tanto ao nível de conhecimento musical que possuíam, quanto aos estilos que lhes interessavam, assim como ao seu repertório de jogos e brincadeiras.

Os questionários estão apresentados no Anexo I – tabelas A, B, C, D e AnexoII. Durante uma das sessões foram distribuídos 25 exemplares que deveriam ser respondidos em casa e entregues na sessão seguinte. Como não retornaram no prazo previsto, deram-se novos prazos. Finalmente, desse total distribuído, foram devolvidas preenchidas 6 (seis) cópias. Uma das meninas não quis levar o seu para casa, afirmando sua falta de interesse em responder. Os outros nem devolveram, nem apresentaram justificativas.

(Ver Anexo I – Tabela A).

As perguntas de 1 a 4b pedem informações sobre a procedência dos pais ou responsáveis. Levantou-se que as profissões dos pais estão ligadas as seguintes ocupações: doméstica; técnica de enfermagem; mecânico; auxiliar de instrumentais Cirúrgicos; Supervisor de Profissão (sic); Consultor de Vendas.

Os locais de residência são na cidade de São Paulo, sendo que a maioria vive próximo à escola e alguns, em bairros distantes. As origens dos pais dos alunos estão ligadas aos

estados de São Paulo – Capital e interior – Rio de Janeiro; Paraná e Minas Gerais. As origens dos avôs dos alunos estão, também, relacionadas a São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Mato Grosso, Bahia. As famílias são descendentes de pessoas naturais do Brasil, de Portugal, da Itália, Suíça e Alemanha.

As perguntas de 5 a 8c solicitam que os alunos escrevam a respeito de quais jogos e brincadeiras realizavam até os 12 anos e, depois, de 12 anos a 17 anos. As respostas em geral apontam os seguintes: Amarelinha, passa anel, pular corda, pega-pega, esconde-esconde, boneca, jogo da velha, detetive, além de futebol e vídeo game.

Os locais onde aprendeu esses jogos? A maioria respondeu: na escola e na rua, seguido de: em casa e no campo de futebol.

Com quem aprendeu?: com os pais, com os colegas, irmãos, professores.

Com quais brinquedos – objetos manipuláveis – brincava na infância?: Boneca (de pano, ou plástico), casinha, quebra-cabeça, carrinhos (madeira, plástico), peteca (palha de milho e pena de galinha), bola, vídeo game.

Quem fabricava ou construía os brinquedos? Em geral, eram industrializados. No que se refere às bonecas, uma das alunas diz que era a avó que as fazia. Outra resposta informa que os carrinhos eram feitos pelo próprio respondente.

As perguntas 9 e 9b questionam se tiveram aulas de música entre 4 e 14 anos e como eram essas aulas: Dois responderam que sim e que eram: coral, tocar flauta doce, ou o professor trazia as letras das músicas e eles cantavam, acompanhando as músicas que ouviam no rádio (sic). Os outros responderam que não.

A pergunta 10 quer saber como ocupam e por quanto tempo suas horas de lazer. As respostas: Televisão: de 1 h a 2 hs; 3 hs; 6 hs. / Rádio: de 7 a 8 hs; 2 hs /Internet: 3 hs; 8 hs; não tenho./ Leituras diversas: 3 hs; 5 hs; 1h.

A pergunta 11 questiona quantas horas ou vezes por mês saem de casa para algum entretenimento. As respostas; Ao teatro: nunca (resposta geral) / Cinema: 3; 2; (vezes por mês, foram as respostas gerais)/ Passeios: 5; 4; 3 (vezes por mês, foram as respostas gerais) / Visitas familiares: 2; 1; 4 (vezes por mês, foram as respostas gerais) / Atividades livres: 2hs; 3 vezes por semana; 4 vezes; 1 vez por mês.

No segundo questionário, dirigido aos pais, foram feitas as seguintes perguntas:

(Anexo I - Tabela B)

1). Acredita que seja importante a aula de Ed. Musical como disciplina obrigatória para seu

filho(a) na escola?

Um respondeu que não. Um não respondeu. Os outros que sim.

- “Se for para manter meu filho longe de coisas ruins, sim, se não como extra seria melhor”; “Sim. Acredito, porque a música nos traz bem-estar, alegria, movimento e eu acho que com a música é mais fácil o aprendizado. Eu acho muito interessante”.

1a) Explique um pouco mais sua resposta, dando seus motivos

- “Como extra se a escola funcionasse em período integral.”; “Para aprender muitas coisas legais.”; “Acho mais importante outras disciplinas para melhor se preparar para uma faculdade.”; “Porque gosto muito de música, me faz muito bem. Então acredito que para os alunos seria ótimo.”

2). Quais as atividades relacionadas com a música o(a) senhor(a) acredita que sejam importantes para os alunos da educação fundamental (6 a 14 anos)? Por quê? (explique um pouco mais)

“Em grupo coral; (para) estimular conhecimentos em vários tipos de cultura. Seria importante o conhecimento de outras culturas através da musica (sic).”; “Aprender a cantar e tocar instrumentos. Pois estimula a curiosidade dos alunos”; “Canto, dança. Porque com o canto e a dança aprende-se com alegria; [ela] ajuda a desinibir e, talvez, focalize um interesse maior do aluno para a escola” (ver Anexo I, Tabela B).

No outro questionário, foram feitas perguntas aos alunos, a respeito dos jogos e brincadeiras. Essa questão já havia sido registrada anteriormente, em outro questionário a respeito desse assunto, em sala de aula. Em ambos os questionários há uma concordância em seus conteúdos, não havendo discrepâncias significativas nas informações contidas em um ou outro, como se pode notar observando-se os questionários citados.

(Ver Anexo I – Tabela C)

1) Você atualmente brinca mais sozinho(a) ou em grupo? 1b) Como isso acontece?

As respostas gerais foram: “Sozinho” e “em grupo”. “Na escola”; “em casa”

2) Quais jogos, jogos musicais ou brincadeiras você e seus amigos da escola realizam?

Pega pega, futebol, esconde-esconde, Tocar flauta / violão; futebol; detetive / queimada; vôlei; boneca; roda

3) Assinale em que locais da escola você realiza esses jogos que escreveu?

Pátio (escola), quadra de esportes; sala de aula; parquinho

3b) Em que momento?

Na aula de artes; no recreio; na aula de educação física

4) Você utiliza meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Internet)? Quais?

Sim: TV, Internet, Rádio, celular

5) Qual é o número de pessoas da sua família?

10; 6, 5; 4

Houve, ainda, outro questionário dirigido aos alunos, no qual se fizeram as seguintes perguntas (ver Anexo I - Tabela D).

1) Você já leu algum livro sobre música, jogos e brincadeiras musicais? Qual(is)?

A maioria dos alunos respondeu que não. Um respondeu que sim, mas não se lembra de que livros; um respondeu “jogos” (sic)

2) Que tipo de música você costuma escutar?

Respostas: samba e música nacional e internacional; Psai e Rock; Sertanejo, Pop.

3). Quais CDs de música você conhece?

Revelação, Exalta Samba, rita lée (sic), Sertanejo, Pop ; CDs da Ilana e músicas da Maria Gades (será Maria Gadú?); Fank (sic); Luan Santana, Justin Bieber, Hori, Guns n' Roses, Selena Gomes.

4) Você conhece algum CD ou DVD de jogos e brincadeiras musicais cantadas? Quais?

Todos responderam: não

5) Recordar-se do título ou do autor desses livros ou CDs e DVDs?

Todos responderam: não

6). Você teria interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais na escola? Por quê?

Sim. Porque se distrai mais da aula, um descansos (sic)

Sim, pois eu adoro músicas

Sim. Por quê acho divertido e muito legal. E faz a gente aprender novas músicas e brincadeiras (sic)

Sim. Porque eu acho legal

Dois responderam: não

7) Você teria interesse em ter aula de música na escola? Por quê?

Sim. Com musica antigas e novas (sic)

Sim por que eu gosto de musica (sic)

Sim. Por quê aprendemos novas músicas e acho muito divertido. (sic)

Um respondeu: não

Um respondeu: Mais ou meno (sic)

O ANEXO II - Sócio-Biográfico – Educativo – Musical, não trouxe nenhuma informação que modificasse as anteriores e que fosse significativa.

Constatou-se, pelas respostas da pesquisa, que o repertório musical que escutam está, em geral, relacionado à programação que os meios de comunicação de massa propõem, como por exemplo: Pop, Internacional, Repi (sic), Rihanna, entre outros.

Observa-se, também, pelas respostas à pergunta número 6, que existiria uma incoerência entre estas e suas atitudes em sala, pois a maioria dos entrevistados dizia ter interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais, dando diferentes motivos. Por outro lado a oficina já estava sendo realizada e, aparentemente, não tinham consciência disso, sugerindo que, para eles, não existia associação entre aquilo que entendiam como jogos e brincadeiras e o que estavam realizando.

De certo modo, isso reforçaria o que o pesquisador vem apontando a respeito da possível ideia que possuíam de educação tradicional, com formatos pré-estabelecidos. Envolveria, também, a questão do seu desconhecimento daquilo que vem da tradição oral, reforçando que há indícios de que primam, como válidos, quesitos que são conhecidos a partir da mídia de massa.

A partir dessas observações, entende-se que, para aprofundar o presente estudo, torna-se importante que sejam tratados outros elementos, transversais, que se relacionam com objetos desta pesquisa, interferindo-se direta ou indiretamente.

2.2 COM QUANTOS PAUS SE FAZ UMA CANOA?

Onde está a Margarida – Olê, olê, olá.
 Onde Esta a Margarida – Olê, seus cavaleiros.
 Ela está em seu castelo - Olê olê olá
 Mas muro é muito alto - Olê olê olá
 Vou pondo uma pedra - Olê olê olá
 Vou tirando uma pedra - Olê olê olá
 (Brincadeira popular – Domínio Público)

Apesar de se entender que a música e as outras atividades humanas não estão separadas e, portanto, deveriam ser estudadas e analisadas conjuntamente de modo a verificar suas interferências e interações – como em uma rede de relações -, optou-se por descrever certas circunstâncias observadas na pesquisa, e seus questionamentos, de forma paralela, neste segundo ponto. Tal proposta visa a que se possa aprofundar o olhar, mesmo que parcialmente, em certos recortes, como por exemplo, as questões comportamentais/atitudinais, surgidos no desenrolar das sessões.

Neste ponto, portanto, retoma-se aquele momento da pesquisa em que se decidiu que as sessões de observação aconteceriam na sala de aula e não, mais, na sala alternativa.

Resolveu-se de modo paralelo, verificar se os fatos relacionados com o comportamento e atitudes dos alunos, ocorridos nas atividades eram pontuais ou estariam relacionados a uma situação mais ampla. Partindo dessa inquietação, foram observados outros momentos do dia-a-dia da escola, tanto em sala, como durante as trocas de professores, nos corredores, entre outros. Realizaram-se, ao mesmo tempo, conversas com professores e a Coordenação sobre este tema.

Apurou-se que tal comportamento ocorria não somente nas sessões da pesquisa, porém em inúmeras aulas de diferentes disciplinas, mesmo naquelas citadas comumente pelos alunos como “*mais importantes*, como, por exemplo, matemática, (grifo nosso)”. Encontraram-se situações parecidas durante as trocas de professores entre as aulas, com os alunos saindo de suas salas e criando grande agitação nos corredores, acontecimentos que apresentavam indícios da existência de um comportamento habitual de desorganização, não necessariamente atrelado às intervenções deste pesquisador.

Existiam evidências de que a questão da “indisciplina (grifo nosso)” – desorganização - estava bastante generalizada. Notou-se, também, que estas questões, em alguns casos, podiam estar vinculadas à relação aluno/professor, e não somente à sala de aula especificamente, fato que se verificou na observação de algumas aulas, realizadas com os alunos pesquisados, em que se podia ver, nas ações das crianças, concentração e até mesmo silêncio, registrando-se atitudes de respeito e demonstrações de afeto entre alunos e professor.

Os indícios dessa dinâmica puderam ser registrados em um dos primeiros dias da pesquisa, durante o trabalho desenvolvido por um professor com os alunos sentados nas escadarias do pátio. Haviam saído de uma atividade em outro local e se encaminhavam à sala de aula. Tinham que passar por uma grande escadaria, quando o professor resolveu parar e pedir a todos que se sentassem e, nesse momento, aproveitou para desenvolver os conteúdos de sua matéria, por meio de perguntas, respostas e reflexões.

Observou-se que o professor se dirigia à turma de maneira afetuosa e não necessitava levantar a sua voz por problemas de indisciplina; a fala de cada aluno era respeitada pelos outros, num ambiente de descontração e interação produtiva. Registraram-se momentos de expressões de carinho entre professor/aluno, indícios de que a relação, ao menos momentaneamente, em casos específicos, pode haver sido construída com base na confiança mútua.

Havia confiança suficiente até mesmo para que o pesquisador fosse solicitado a tocar e apresentar a “rabeça”, instrumento musical que trazia consigo, o que aconteceu ali mesmo, em um ambiente de expectativa e curiosidade, sem transtorno da situação, com questionamentos

pertinentes sobre o instrumento e sua forma de tocar.

Corroborando essas argumentações, cita-se o resultado de uma rápida pesquisa que ocorreu em uma das sessões, em que se apresentou e se elaborou o tema da autoridade do professor, tema este surgido espontaneamente em sala.

Durante uma das sessões em que havia muita agitação, os alunos foram questionados pelo pesquisador sobre suas atitudes de indisciplina e da falta de interesse de participação deles próprios, os alunos e, das atitudes autoritárias, ou não, que, em resposta, os professores apresentavam. Eles responderam que havia professores que gritavam muito e eram bravos e outros que não gritavam.

(Anexo III)

Realizou-se, então, um questionário onde foi perguntado se eles, alunos, preferiam os professores “bravos” ou os professores “que davam trabalhos legais”⁴⁴? E por quê? Dos 22 alunos que entregaram as respostas escritas, 21 indicavam de forma consensual que os alunos preferiam aqueles professores que, em sua maneira de entender, eram considerados “legais”. Foram dados vários motivos que esclareciam suas posturas, entre eles: “porque não fica gritando com a gente”; “dá trabalhos legais”; “passam trabalhos divertidos”.

Surgiram nessas respostas, expressões que apontam indícios da necessidade de que, na relação aluno/professor, exista carinho, respeito mútuo, a não utilização de violência por ambas as partes, bem como que as aulas sejam criativas; acusaram, também, a necessidade de comprometimento do professor com o aluno e que, esses elementos atuariam como promotores da organização e da sustentação de uma aula saudável⁴⁵.

Acredita-se importante informar que a Escola, por meio da direção, dos coordenadores e professores, busca desenvolver ambientes e gerir programas que tratem e discutam tais fenômenos. Nesse sentido, observaram-se dois eventos que evidenciam atitudes de auto-organização⁴⁶. O primeiro foi a realização da Feira de Ciências, montada em conjunto com professores e alunos de várias salas e, o segundo, a preparação das Olimpíadas esportivas,

⁴⁴ Termos utilizados pelos próprios alunos e aplicado pelo pesquisador na enquete apresentada.

⁴⁵ Comenta-se que esse fenômeno poderia estar relacionado a inúmeros fatores, que poderiam vir a ser investigados em estudos posteriores, a partir de diferentes critérios como: a autoridade na escola e na sociedade, má compreensão do significado de liberdade, que acaba virando falta de limites, mau hábito, violência social e familiar, saúde social e individual, entre outros. Entende-se que, devido aos objetivos do presente estudo, não cabe desenvolver tais temáticas aqui, mas apenas sentir sua presença no grupo trabalhado.

⁴⁶ Esse conceito será desenvolvido no capítulo 3 do presente estudo. Para maior detalhamento ver Morin (2011a) Capítulo 2, *O desenho e a interação complexos. O Esboço e o projeto complexos*, subtítulo *A auto organização* (p. 29-33).

coordenadas e produzidas pelos próprios alunos, de diferentes salas e anos escolares.

Em condições diferentes, mas pertinentes, pôde-se registrar situações que apresentaram a mesma evidência. Observou-se que em horários de intervalos ou de aula vaga, sem o professor - durante interações de jogos e brincadeiras em que são solicitados limites implícitos em sua realização ou em suas regras -, os alunos da sala pesquisada se mobilizavam no pátio e se organizavam em diversas atividades livres como: futebol, vôlei, queimada, entre outros, ou ainda realizavam o dever – tarefa – de alguma disciplina.

Desse modo, pois, em relação ao conjunto de ações solicitado para a continuidade da pesquisa, seguiu-se buscando formas de aproximação com a realidade dos alunos, por meio de estratégias que serão descritas nos próximos pontos.

2.2.1 Convivência com o meio: ações para a autonomia

A seguir, propõe-se verificar a existência, ou não, de situações que indiquem a presença de autonomia nas ações e propostas dos alunos pesquisados, assim como a possibilidade de se trabalhar atividades que despertem neles questões relacionadas a esta natureza.

Assim como nas brincadeiras e jogos descritos anteriormente, pode-se observar a presença desses domínios nas atividades do grupo pesquisado, que ocorreram da seguinte maneira durante algumas das sessões.

Durante uma dinâmica em grupos, realizada em sala de aula, algumas crianças de um dos grupos iniciaram, espontaneamente, um jogo conhecido como “a dança das cadeiras”. Apesar de não ser exatamente aquilo que o pesquisador havia proposto, serviu-lhe como oportunidade para registrar atitudes espontâneas e a realização de um jogo musical que envolve presteza, atenção, orientação espacial e rítmica, audição focada, entre outros elementos.

Os alunos colocaram em círculo algumas cadeiras, sempre em número inferior ao dos jogadores, com o encosto voltado para o centro, tocando-se, enquanto os assentos voltavam-se para fora do círculo. Enquanto um dos participantes, isolado, realizava um ritmo com as mãos e a voz, os outros dançavam – circulavam - ao redor das cadeiras. Quando o ritmista parava subitamente de realizar o ritmo, e o som, todos deviam tentar se sentar nas cadeiras, permanecendo em pé aqueles que não encontrassem uma cadeira vazia. Recordar-se que as pessoas eram em número maior do que as cadeiras disponíveis, assim como, somente poderia se sentar um jogador por cadeira. Antes que o ritmista retomasse seus comandos aqueles que

não conseguiram se sentar, saíam do jogo e tinham que esperar o jogo recomeçar para também retornar. Aqueles que permaneceram voltavam a dançar, ao se reiniciarem os comandos do ritmista.

Notou-se que houve aparente mudança de comportamento dos alunos durante a realização do jogo. Surgiu uma competição interativa, diferente daquelas em que os enfrentamentos continham violência e agressividade. As disputas continuavam, mas o jogo dava direcionamento a essas disputas. Percebeu-se criatividade em seus movimentos, mostras de envolvimento dos participantes, atitudes e ações corporais que indicavam estado de alerta e demonstravam, aparentemente, suas habilidades rítmicas e de escuta, inerentes às necessidades do jogo. Detectaram-se expressões de alegria, prazer e diversão e, principalmente, de respeito mútuo, diferente das atitudes muitas vezes apresentadas em sala de aula. Observou-se, por meio de suas reações, um envolvimento grande, que apontava para a provável análise de que, para os alunos, não havia uma finalidade última no jogar, a não ser o próprio jogar.

Outras situações registradas puderam dar indícios da presença de redes de conversações e autonomia, no grupo de alunos. Ilustram-se tais argumentações a partir de observação realizada no pátio, em atividades livres, durante uma aula que havia sido cancelada. Além de essa circunstância permitir o seu registro, constituiu-se, também, em uma situação facilitadora da aproximação do pesquisador com os alunos, gerando condições de integração e comunicação.

Os alunos estavam separados em grupos espontâneos, por série ou amizade e realizavam diferentes jogos, desde os mais comuns, como futebol ou correr um atrás do outro, como, também, algum jogo elaborado, como uma grande roda formada entre meninos e meninas - somente da sala da pesquisa - na qual se jogava com uma bola pesada, que devia ser lançada de um para outro e não se podia deixar cair; quem a deixasse cair sofreria algum tipo de penalidade, como, por exemplo, sair da roda, ir para trás da roda. Era uma espécie de mistura de queimada e vôlei.

Dois garotos confeccionavam aviões de dobradura de papel, lançando-os ao ar e correndo atrás, inventando, assim, suas próprias brincadeiras.

Algumas meninas – que pertenciam à sala observada na pesquisa – estavam reunidas em pequenos grupos e aproveitavam o horário livre para fazer um trabalho de artes, que seria entregue a seu professor. Passavam todo o tempo entretidas e desfrutavam daquilo que faziam, não somente como um trabalho obrigatório, mas como algo que lhes despertava interesse, em um ambiente lúdico, com indícios de sociabilidade.

Alunos de diferentes séries estavam juntos no mesmo horário no pátio, mas não se misturavam; esse comportamento foi explicado ao pesquisador, afirmando-se que, às vezes, algumas séries se relacionam entre si, para atividades comuns, como, por exemplo, jogar queimada ou futebol.

A maior parte dos alunos demonstrou, ao menos, mediana habilidade para os jogos em geral, habilidades essas que, por contraposição, deram indícios de que as dificuldades de realização dos jogos musicais apresentados nas primeiras sessões poderiam estar relacionadas com o seu desconhecimento por parte dos alunos, indicando uma possível inexistência de atividades semelhantes, em momentos anteriores das vidas dessas crianças, hipótese esta levantada nesse momento e corroborada em parte pelos questionários – formal (ver Anexo I – Tabela D) e informal (ver Anexo IV) – realizados com o grupo e descritos anteriormente. Observaram-se expressões de motivação, interesse, alegria e prazer na realização das práticas registradas.

2.3 EM BUSCA DOS TESOUROS – MÚSICA E SER HUMANO

“sair de um estágio de recusa”⁴⁷

Nesse momento da pesquisa, dados os resultados promissores de algumas propostas e estímulos, foram pensadas novas ações pedagógico-musicais direcionadas a desenvolver e reforçar as atividades musicais apreendidas, sensibilizar e preparar outras necessidades musicais. Como se havia notado uma predisposição para sair do estado de negação em direção à aceitação do jogo e da brincadeira, dispuseram-se novos encaminhamentos.

Alguns desses partiram da própria escola. Em conversa com o Coordenador, este solicitou que o pesquisador assumisse as aulas das últimas sessões, devido a que o professor de artes não poderia realizá-las. Reforçou que, para o grupo, isso poderia ser interessante, pois, no seu entender, havia crescido o respeito dos alunos pelo pesquisador, principalmente nesse momento em que o conheciam melhor, e devido ao fato que, ao longo da pesquisa, havia sido construída uma relação de cumplicidade e envolvimento entre ambos.

Assim, com essas novas disposições, no decorrer da penúltima sessão foi proposto ao grupo de alunos, em sala de aula, que se realizasse novamente o jogo musical Ua tatá (ver Ilustração D, Fonte 1, p. 91), também conhecido como Guli Guli (ver Ilustração D, Fonte 2, p.

⁴⁷ Refere-se à frase da professora Maria Rosa de Sousa Pereira citada na Revista Direcional Escola, (nº 60, ago. 2010, online), ao tratar da inclusão na Escola. A frase completa: “É quando o aluno começa a produzir, fazer atividades e a agir, saindo de um estágio de recusa”.

151-152) que integra melodia, ritmo e gestual (movimentos de mãos e braços).

Havia-se começado seu aprendizado na sessão anterior a partir da audição do CD e das primeiras tentativas de sua realização pelo grupo. Naquele momento, foram apresentados os movimentos, esclareceu-se o texto e praticou-se a melodia. Muitos não gostaram e não se entusiasmaram muito no primeiro contato, colocando-se em postura não participativa, como em outras ocasiões.

18. UA TATÁ e ARAM SAM SAM

Transmitido por: José Alfredo Debortoli
 Procedência: Belo Horizonte, MG

Ua tatá ua tatá	Aram sam sam
Guli, guli, guli, guli	Aram sam sam
Ua tatá (3 vezes)	Guli guli guli guli
Auê, Auê	Guli guli aram sam sam
Guli, guli, guli, guli	Aravi aravi
Ua tatá (2 vezes)	Guli guli guli guli
	Guli guli aram sam sam

Todos em roda cantam, fazendo os seguintes movimentos: na parte da letra que diz "Ua tatá, Ua tatá", cada um bate as mãos nas próprias pernas, na hora do "Guli, guli, guli, guli", coloca-se a mão direita em cima da cabeça e a mão esquerda embaixo do queixo, estalando os dedos. Na hora do "Auê Auê", todos os brincantes erguem os braços balançando para os lados. Toda vez que a música voltar para o "Guli" e o "Ua tatá", todos repetem os mesmos movimentos que foram feitos no início da brincadeira. Quando recomeçar a música, no "Ua tatá", em vez de bater nas próprias pernas, bate-se as mãos nas pernas do colega da direita e faz-se o "guli, guli" no colega da esquerda. Ao repetir a música muda-se de lado, isto é, o "ua tatá" nas pernas do colega da esquerda e o "guli guli", no colega da direita. O desafio é fazer seguidamente a brincadeira, alternando os movimentos, fazendo-os o mais rápido possível junto com a música.

O "Aram sam sam" brinca-se do mesmo modo que o "Ua tatá".

ILUSTRAÇÃO D - Fonte 1 – TADEU, E. Ua Tatá e Aram Sam Sam n. 18. In. _____. *Pandalelê: Brinquedos cantados*. São Paulo: Palavra cantada, 200?. 1 CD

Entretanto, nesta nova sessão, o grupo todo participou e a professora de Educação Física, presente, estava bastante entusiasmada, devido ao que podia observar: as exigências físicas, motoras, de atenção e motivacional que ali se trabalhava, e como estavam sendo

desenvolvidos dentro dos parâmetros de habilidades dos alunos.

Em certo momento, alguns alunos do fundo da sala se levantaram e começaram a fazer a brincadeira em pé. A princípio, a professora insistiu, de maneira enérgica, para que eles se sentassem, mas o pesquisador argumentou que não haveria problema que ficassem em pé pois, de certa forma eles estavam criando uma coreografia complementar ao jogo, que permite essa possibilidade. Apesar de parecer desordem, as crianças estavam envolvidas com o jogo, criativamente. A professora concordou e a atividade continuou. Houve um envolvimento geral; cada um a realizava de acordo com suas próprias habilidades individuais, e quanto mais desafios eram colocados, mais ativos e entretidos eles ficavam, pois, o jogo permite a inclusão de maiores dificuldades como movimentos diferentes, ou velocidade de execução.

Pôde-se observar a presença de vários elementos inerentes aos jogos e brincadeiras musicais: a atenção e a concentração duraram um período maior nessa sessão e não ocorreram conversas paralelas. A classe como um todo participou e, notava-se um ambiente alegre, com atitudes participativas e descontraídas. Foi uma sessão na qual mais fluida e amplamente se pode realizar uma proposta de atividade.

No último encontro notava-se certo desconforto com o encerramento da pesquisa e o término das atividades. Alguns fatos se impunham: os alunos ficariam novamente sem professor de artes, e isso nitidamente os incomodava; já se havia construído uma relação inicial, que não se romperia, necessariamente, contudo, o pesquisador não voltaria com suas atividades, que seriam descontinuadas. Tratou-se de lhes explicar que os trabalhos do pesquisador necessitavam terminar, e que a escola já estava aguardando um novo professor de artes.

Muitos alunos demonstraram seu descontentamento dizendo que não queriam que terminassem os encontros, ou afirmando que gostariam que esses continuassem. Outros se expressaram de forma mais rebelde, não querendo realizar uma despedida muito prolongada, o que se entendeu como uma maneira de cortarem rapidamente as relações, o que pode vir a indicar a existência de possíveis laços de afetividade construídos. Nessa sessão escutaram-se músicas preparadas pelo professor e se realizaram alguns jogos solicitados por eles.

Alguns meses depois, antes do início das férias escolares, realizou-se uma visita à escola para observar mais uma vez os alunos e se despedir. Encontraram-se a alguns dos alunos da sala que participaram da pesquisa. Estavam no pátio, em atividades livres, jogo de bola, pebolim, praticamente sem aula. Vários estavam preparando materiais e atividades para serem apresentados no festival de fim de ano, que ocorreu posteriormente à visita.

Ocorreram conversas informais, onde se relataram questões cotidianas da escola: sobre

suas notas, suas faltas, os companheiros que já não estavam mais na escola. Uma das meninas com, aproximadamente, 10 (dez) anos, falou sobre as músicas e brincadeiras e comentou que ela e seus amigos já se achavam grandes para isso. Alguns perguntaram por que as aulas não tiveram continuidade, afirmando que eles gostavam, sim, das sessões. Buscou-se relembrar que o pesquisador não era o professor de artes, e que o prazo da pesquisa havia acabado.

Posterior ao período de observação da pesquisa de campo, procurou-se os representantes administrativo e docente com a finalidade de obter retornos e reflexos da pesquisa, em seus ambientes. Não foi possível encontrar os professores para um fechamento e avaliação junto a eles, pois no primeiro momento estavam em conselho com questões acadêmicas e administrativas, ou alguns, já não estavam mais na escola, inviabilizando seu contato.

Contudo, em conversa com um dos Coordenadores⁴⁸ que acompanhou a investigação, interou-se que a escola havia sofrido mudanças administrativas, como a designação da Diretora e de outro Coordenador - próximos ao processo da pesquisa -, a outros cargos, fora da escola. Pôde-se compreender, entretanto, que não se modificaram os fundamentos direcionadores do projeto político-pedagógico da escola, apesar das reorganizações estruturais.

Pôde-se, a partir dessa entrevista, confirmar que as observações e proposições apontadas no presente estudo ganham força e coerência ao dialogar com essa proposta político-pedagógica. Como exemplo, recordam-se as inquirições feitas a respeito da problemática da inclusão efetiva do aluno, ou ainda, sobre a forma como é encarada e enfrentada a questão da desorganização destes, apresentadas anteriormente e que, segundo o entrevistado, depende muito da postura e proposta de cada professor, e das necessidades que cada matéria apresenta.

O professor Francisco Cardoso (informação verbal, 2012)⁴⁹, afirma que “os professores são alertados de que tem que assumir aulas com alunos de inclusão, assim podem decidir se querem ou não”, pois acredita que esse professor deve ter “resolvido as questões do preparo dos conteúdos básicos da matéria, em sua formação de professor, de tal modo que possa se preocupar em resolver as situações de sociabilidade que existem na sala de aula”.

O entrevistado (informação verbal, 2012) esclarece, ainda, que o projeto político-pedagógico contempla que, entre as funções da escola, encontra-se:

⁴⁸ Informação verbal, recolhida em entrevista realizada com o professor Francisco Cardoso, coordenador do Ensino Médio da escola pesquisada, em 07 mai. 2012.

⁴⁹ Informação verbal, recolhida em entrevista realizada com o professor Francisco Cardoso, coordenador do Ensino Médio da escola pesquisada, em 07 mai. 2012.

[realizar] os conteúdos da educação básica, não deixar de lado a parte de assistencialismo [alimentação, inclusão dos alunos, orientação de especialistas, entre outros], e preparar o aluno para a vida profissional e universitária, possibilitando desse modo, a mudança de sua condição originária, [familiar e social].

Por condição originária é possível de se entender, de acordo com suas afirmações (CARDOSO, informação verbal, 2012)⁵⁰ que, muitos alunos que estudam na escola são oriundos de famílias de baixa renda, ou então de grupos familiares desintegrados, ou vivem em situações de risco, de violência familiar, alguns sob tutela do estado, outros em processo de reintegração familiar, com requisição de tutelas realizadas por irmãos, ou ainda, outras situações mais graves.

As mudanças aludidas significam que, em muitos casos, os pais não tiveram acesso à educação, ou somente a seus níveis básicos, situação apontada nos questionários apresentados neste estudo, sendo a escola, portanto, uma das poucas possibilidades de acesso a uma ascensão econômica e social.

A partir dessa conversa com os coordenadores se viabilizou novo contato com os alunos no dia 09 maio de 2012, pois grande número destes, que participaram da pesquisa, continuava estudando na mesma sala, agora na 6ª série (sétimo ano). O professor de Artes, por sua vez cedeu parte da aula, possibilitando, assim, um encontro no qual foi solicitado às crianças que respondessem a um último questionário. Neste constavam quatro perguntas que estavam dirigidas à avaliação do processo e manifestação de suas impressões a respeito do desenvolvimento das atividades.

Em resposta a esse último questionário obteve-se, resumidamente, o seguinte quadro.

(ver Anexo VI)

1. Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?⁵¹
 - 10 gostaram, acharam legal, muito interessante, divertido
 - 2 gostaram mas, acharam que teriam gostado mais, se fosse mais à nosso nível (nossa idade) ou porque ele cantava música de criança
 - 6 gostaram pouco ou mais ou menos, e o motivo era que as músicas eram muito infantis
 - 4 não gostaram, porém, somente uma deu motivo: as coisas eram muito de criança
2. O que você mais gostou? Por quê?
 - 11 responderam que gostaram dos “fantoques” (histórias contadas com bonecos) e histórias contadas – que geralmente eram musicadas.

⁵⁰ Informação verbal, recolhida em entrevista realizada com o professor Francisco Cardoso, coordenador do Ensino Médio da escola pesquisada, em 07 mai. 2012

⁵¹ As respostas das questões de número 1, 2 e 3 não correspondem ao número de crianças, pois, algumas responderam sobre mais de um item.

6 crianças responderam que gostaram dos jogos e brincadeiras

4 responderam que gostaram das músicas

1 respondeu que gostou de ir para a sala de espelho (multiuso)

1 respondeu não para tudo

1 respondeu que não gostou de nada

3. O que você não gostou? Por quê?

1 respondeu: **Eu não gostei que durou pouco tempo**

7 que não gostaram da música por considerá-las infantis

3 que não gostaram da música por considerá-las chatas ou porque não era legal

2 simplesmente responderam que não gostaram da música, sem explicar

1 que não gostou das brincadeiras por considerá-las infantis

1 que não gostou da bagunça

1 que não gostou da brincadeira do monjolo

3 responderam simplesmente não, não lembro, não gostei de quase nada

1 sem resposta

4. Você lembra algum jogo ou alguma brincadeira que aprendeu? E você continua jogando ou brincando esse jogo?

As respostas das 10 crianças que se lembraram foram: O tatu tal a toca⁵², O teatrinho de fantoches, e os instrumentos musicais / Só lembro do fantoche. / Sim / Eu lembro do jogo que ele deu que a gente fez uma roda e cada um teve que inventar uma parte da história que ele começou a contar / Só lembro dos fantoches / Me lembro quando o professor contou a história do Saci / Eu lembro mais ou menos / Eu lembro quando o professor pedia pra nós fazermos uma roda e brincarmos de ciranda, cantando. Também lembro das canções que ele ocultava (? (Sic) será escutava?) e os teatros que muitos não ligavam. / Da musica de quando você foi visitar sua tia em Marrocos / As musicas.

As respostas das 10 crianças que não se lembraram foram: Não. Nós não aprendemos nenhum jogo. / 4 responderam Não / 2 responderam Não me lembro / Não lembro de nada / Não lembro de nenhum jogo ou brincadeira / Não eu não lembro de nem um jogo.

1 ficou sem resposta

A partir da pesquisa entabulada, foi possível observar que a maioria gostou de haver participado das atividades, ainda que, alguns, com ressalvas, que se relacionavam diretamente às respostas da questão 3. Estas estavam direcionadas, principalmente, a alguns jogos, brincadeiras ou músicas, considerados por eles como infantis ou não apropriados para sua idade. Entretanto, gostaram muito das ações realizadas por meio de conteúdos transversais como as contações de histórias que se utilizaram de recursos como “fantoche”, nos quais estavam incluídos, também, os jogos e as músicas da tradição.

Apresentou-se, entretanto, uma incoerência nas respostas, pois, as músicas e brincadeiras consideradas pelas crianças como infantis eram semelhantes em conteúdo e forma àquelas utilizadas durante as contações de histórias e, tanto umas como outras, estavam

⁵² Trava língua da tradição oral brasileira, modificado e musicado pelo pesquisador: Tatu tauá toca tuete tai, tem tanto tatu na toca, na toca não tem tatuí.

dentro da classificação etária apropriada e recomendada para elas.

As respostas da quarta questão apontam para pontos significativos, pois, metade das crianças descreveu que se lembrava de uma ou mais atividades realizadas, o que levanta a possibilidade de que estas tenham sido significantes para elas, marcando, ainda que levemente, suas personalidades, ficando registradas em suas memórias. A outra metade não se lembrava, ou dizia que não havia aprendido; contudo, essas respostas permitem um questionamento: será que as crianças, realmente, não se recordam, verdadeiramente não foram impressionadas? Pois, se assim fosse, como poderiam haver respondido às questões anteriores, com afirmações tão pontuais como aquelas que dizem que as canções eram de criancinhas, ou ainda que gostaram dos fantoches, ou como aquela que diz que não gostou da brincadeira do monjolo, onde cita o nome da brincadeira?.

Ou seja, essa observação nos indica que o fato de dizerem “não gostamos” pode estar relacionado a diversas questões como: desconhecimento, má adaptação para a idade, preferência por gostos artísticos veiculados pela mídia, falta de contato com estas atividades na comunidade ou na família, como vem sendo dito no presente texto, o que não significa que não hajam sido impressionadas, ou afetadas, por elas. Nesse sentido também é bastante marcante a resposta de uma das crianças que respondeu: “Eu não gostei que durou pouco tempo”.

Desse modo, após tais observações, entende-se que o constatado aporta novos materiais e evidências que apóiam diretamente os enunciados e propósitos deste estudo, vindo reforçar, empiricamente, as fundamentações teóricas apresentadas por meio dos autores que embasam os pensamentos neles apresentados.

Finalizando, assim, avalia-se que, no decorrer deste capítulo, conseguiu-se descrever pontos relevantes, registrados durante o desenvolvimento da pesquisa empírica. Deu-se a conhecer, e foram aprofundadas, situações que envolveram os jogos e brincadeiras musicais imbricados com a ação da educação musical, sem, contudo perder o fio que alinhava essas ações à reflexão de uma prática social.

Tratou-se, igualmente, de se ordenar esse conjunto de informações de modo que possa ser analisado, no próximo capítulo, a partir de critérios relacionados aos pensamentos que servem de fundamento ao presente estudo. Nele, propõe-se que sejam verificadas e avaliadas as redes de interações e interferências que se desenvolveram com o grupo de alunos, da sala observada, e como interagiram seus protagonistas diante das relações de complexidade, em um ambiente avaliado de modo sistêmico.

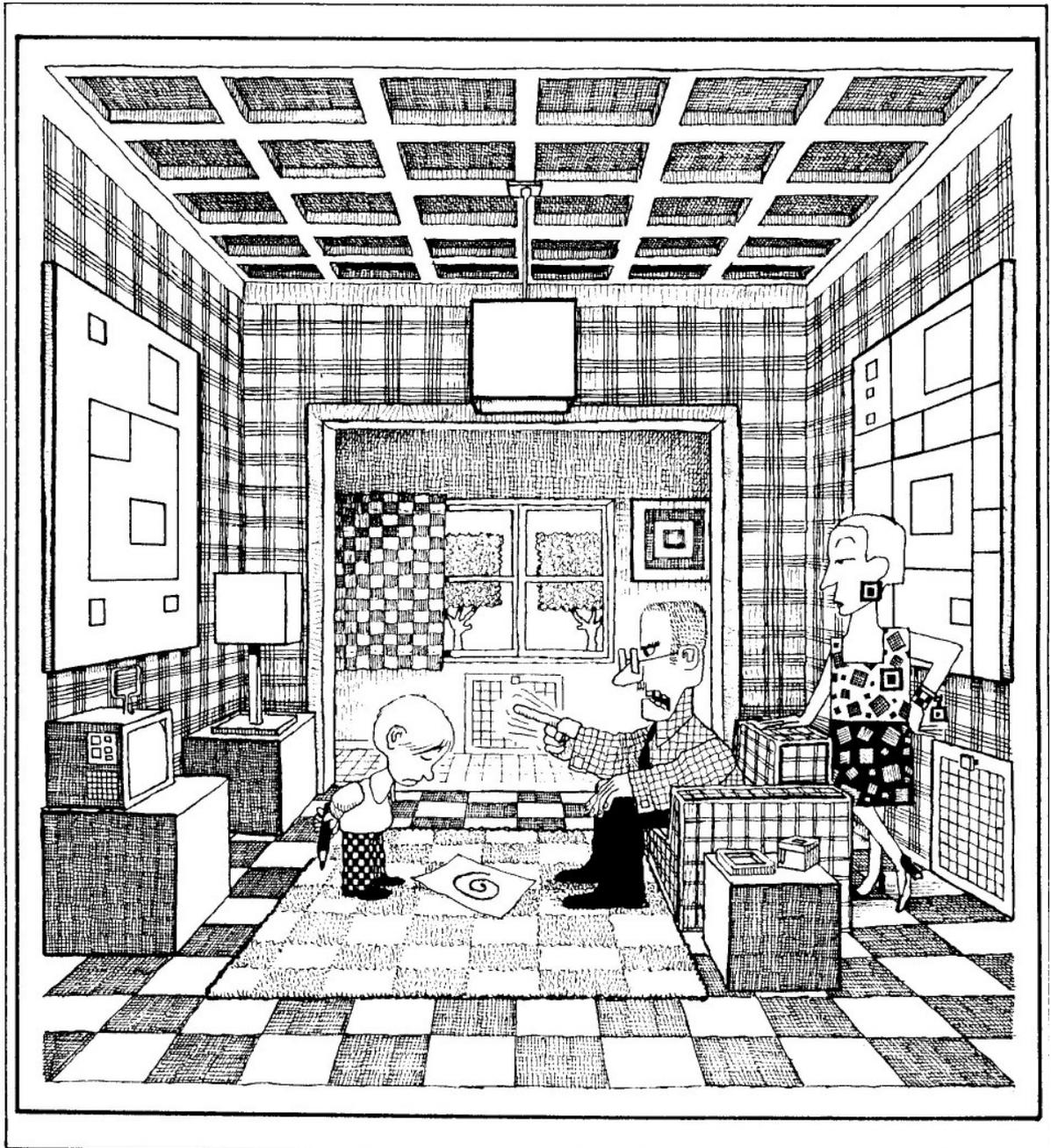


Figura 3: Quino - Potentes, prepotentes e impotentes, 2012

CAPÍTULO 3



REFLEXÕES A RESPEITO DA PESQUISA DE CAMPO

Educação musical: dependência com o meio, inacabamento⁵³, incerteza, possibilidades de transformação, autonomia e ética

3.1 CONSTRUINDO UMA CANOA - Lançando-se ao mar

“O senhor... mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra montão.”

Guimarães Rosa – Grande Sertão: Veredas

Neste capítulo, propõe-se elaborar o material registrado e apresentado a partir da observação de campo, analisá-lo e discuti-lo sob os pontos de vista da Educação Musical, em particular, da Educação geral e dos Estudos Sociais, permeados, principalmente, pelo pensamento relacionado à teoria da complexidade, proposto por Morin (2011a, 2011b), no que se refere à sua aplicação na Educação, e pelo pensamento sistêmico desenvolvido por Maturana (1998, 2001) e Maturana; Verden-Zöllner (2004), autores já apresentados na Introdução deste estudo.

Parte-se do pensamento segundo o qual o ensino e a aprendizagem da música não se dão de forma linear, porém, ocorrem no interior de uma rede de conversações – cultura – de modo que, ao se organizar uma proposta, deve-se considerar todo o contexto que será afetado, também, em outras áreas, direta ou indiretamente. Deve-se, outrossim, levar em conta o indivíduo e seu meio e, como ambos se interferem mutuamente.

Portanto, pretende-se que sejam verificados critérios que congreguem, no âmbito humano, o ensino e a aprendizagem da música às visões da dependência com o meio, o inacabamento, a incerteza, as possibilidades de transformação, além da autonomia, autoconhecimento e conhecimento do outro. Embasou-se no pensamento daqueles autores que são a fundamentação deste estudo, por sua visão que sugere a necessidade de se propiciar

⁵³ Paulo Freire (1996, p. 50) utiliza a nomenclatura “inacabamento”. Cita-se “O inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital”.

relações humanas organizadas em forma de rede de comunicações, apoiadas na preocupação com o outro, o que constitui, por sua vez, um caminho que se necessita trilhar auxiliado pela preocupação ética.

Antes de cumprir essa tarefa, porém, surge a necessidade de responder à pergunta que vem ressoando durante todo percurso deste estudo: qual é a educação musical, em âmbito estrito, e qual é a educação em âmbito geral a que se faz referência? Uma educação musical para quê? Entende-se que seja uma pergunta aberta, mas, importante para uma pesquisa de cunho teórico-prático como esta que vem sendo elaborada.

3.1.1 Jogar, brincar – fatores de humanização

É justamente através desses ritmos [das brincadeiras] que nos tornamos senhores de nós mesmos.

Walter Benjamin (1985, p. 252)

A observação desses primeiros encontros com os alunos levantou questionamentos importantes para este estudo, questões essas relativas à música e aos jogos musicais, ao ser que os utiliza e à forma pela qual o conhecimento dessas atividades se mantém no tempo.

Como foi possível ver nas descrições das atividades, apresentadas no capítulo 2, as crianças demonstraram pouco conhecimento e experiência em relação aos ritmos, à canção - melodia e letra -, aos movimentos corporais e ao próprio jogo musical. As evidências apontam que, provavelmente, não vivenciaram o jogo como um momento de sociabilidade, de reconhecimento de si e do outro e, de modo especial, como uma relação que se dá no presente, questão, esta, interligada com o brincar e a música, que por sua vez, também, acontecem no momento presente.

De acordo com Maturana; Verden-Zölller (2004, p. 124) “as consciências individual e social da criança surgem mediante suas interações corporais com as mães, numa dinâmica de total aceitação mútua na intimidade do brincar”. O desenvolvimento de esse ser dependerá, então, dos

atos e condutas possíveis que um organismo desenvolve de fato ao longo de sua história individual. [...] Desse modo, uma criança necessariamente chegará a ser, em seu desenvolvimento, o ser humano que sua história de interações com sua mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 125)

Na civilização Ocidental, devido a inúmeros fatores históricos, sociais, culturais,

políticos, entre outros fatores,

pertencemos a uma tradição cultural que por longo tempo separou corpo e mente, corpo e espírito, corpo e alma. [...] Como resultado [...] vivemos no Ocidente [...] uma contínua desvalorização do corpo, por sua incapacidade de alcançar as alturas de nossas almas idealizadas.
 [...] outra característica da [nossa] cultura ocidental moderna [...] que também contribuiu para nossa inconsciência frente à nossa corporeidade é a sua orientação quase total para a produção e a apropriação
 [...] essa negação do corpo é acompanhada por um contínuo impulso para a separação e a oposição do observador e observado, de ser humano e natureza. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 125-127-126)

Na sala de aula se registraram ações dos alunos que ilustram essas asseverações: situações de agressividade, de falta de consciência corporal, de falta de consciência de si e do outro, de falta de atenção, de desinteresse ou, então, de interesse associado a algum resultado conhecido – “mas para que serve esse jogo?” “Por quê temos que fazê-lo?”, “é para nota?”, “Essa brincadeira é coisa de criancinha”. Observou-se, ainda, sua atração por atividades musicais culturalmente direcionadas, como aquelas veiculadas pela mídia de massa – que, de alguma maneira, transmitem a ideia de que servem para valorizar elementos como fama e reconhecimento, e que não deixam de ter validade em sociedades e culturas atuais -, dando indícios de que

associamos nossa identidade ao resultado da atividade [resultado das ações], produtiva ou não [...] Em consequência, vivemos uma vida na qual não vemos nosso presente como seres humanos, já que sempre olhamos para além dele [futuro ou passado], com o objetivo de encontrar nossa identidade nos produtos da atividade intencional. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 127-128)

Assim sendo, encontraram-se indícios de que o grupo observado está incorporado a “redes de conversações – culturas -” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 11-14) que seguem uma

Orientação para a produção e a apropriação [que] nas relações humanas também traz consigo o contínuo propósito de controlar o outro e, portanto, a insensibilidade em relação a ele. [...] o propósito de controle implica necessariamente a negação do outro, seja pela exigência de obediência, por meio de um argumento racional que é indiferente em relação a ele, seja pela ameaça. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 128)

De acordo com esses mesmos autores (2004, p. 14), essas redes de conversações surgem, e começam a se conservar na aprendizagem

[...] à medida que as crianças aprendem a viver [em um modo] novo de emocionar e a crescer nele, [tornando-o] o âmbito no qual seus próprios filhos viverão e aprenderão a viver a rede de conversações que constitui o novo modo de convivência.⁵⁴

Expostas algumas posições teóricas deste estudo, volta-se, agora, ao questionamento: as atitudes e ações das crianças não serão resultado do modo como vivem e se relacionam nessa rede de conversações? Elas não estarão repetindo – ou agindo de acordo com – aquelas emoções que foram desenvolvidas e mantidas no seu ambiente cultural, familiar, comunitário, escolar?

Como resposta a essas inquietações, apontam-se dados registrados no decorrer da pesquisa que corroboraram com essas inquietações, e que deram indícios da presença da manutenção dessa rede de conversações na comunidade escolar. Como exemplo (ver páginas 74, 75, 76) citam-se, por um lado, suas atitudes em relação às propostas de mudanças de organização da sala, solicitadas pelo pesquisador, em que se pôde notar a dificuldade que tinham em modificar seus hábitos e organizações. Verificou-se que recusavam realizar mudanças em suas rotinas; que rejeitavam aquilo que era novo; que preferiam manter as referências tradicionais em questões escolares e de ordem geral, que preservavam em seu cotidiano.

Por outro lado, a partir da análise dos questionários é possível apresentar, de modo indireto, indícios de que esta rede se manteve entre as gerações, em duas situações antagônicas, como pode ser visto nos Anexos V e IV, descritos na páginas 77 e 78. Em primeiro lugar; pôde-se constatar que os jogos e brincadeiras musicais tradicionais não estavam presentes no repertório cotidiano desses alunos, nem no de seus pais ou parentes próximos e nem, tampouco, na comunidade escolar. Dentro do universo global conhecido dessas atividades, apenas os que se realizavam na escola foram citados nas respostas das crianças ou de seus familiares. Esses dados deram indícios de que, apesar de existir a rede de conversações, no que se refere ao aspecto apresentado, não houve manutenção de seus elementos, ou de suas emoções, em base ao que se pode apreender do pensamento de Maturana.

Em segundo lugar, observaram-se evidências de que a relação dos alunos, e de seus

⁵⁴ Recordando que para Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 9) “aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais” e que Maturana chama de “linguajar”. O conceito de “conversar” advém de que “Ao viver, fluímos de um domínio de ações a outro, num contínuo emocionar [vivenciar as emoções] que se entrelaça com o nosso linguajar. A esse entrelaçamento chamamos de conversar”

familiares mais próximos com a mídia de massa possibilitava que esta exercesse influência na formação individual e coletiva. Tais evidências são reforçadas pela constatação dos períodos que as crianças e seus familiares disponibilizavam para se relacionar com esses meios de comunicação e, pela presença de cantores e determinados gêneros de música por eles veiculados, no cotidiano das crianças. Registraram-se, portanto, indícios da existência da rede de conversações e de sua manutenção por meio da atuação da mídia.

Ao se aceitarem essas premissas, devem ser verificados os mecanismos usados para a manutenção dessa rede de conversações e para perceber que papel o brincar representa nessa malha de interações.

Segundo Maturana; Verden-Zölller (2004, p. 136)

A aceitação mútua não pode ocorrer como uma forma espontânea e sustentada de viver com o outro se não houver auto-aceitação e, portanto, auto-respeito. Por sua vez, a auto-aceitação e o auto-respeito não podem surgir como características da ontogenia da criança na relação materno-infantil se esta não fluir na mútua e total aceitação corporal implícita na operacionalidade das interações não-intencionais da **brincadeira** (grifo nosso).

Os autores colocam o brincar como elemento interativo para os seres humanos. Falando sobre a sexualidade o autor a situa

como [...] uma coexistência na harmonia amorosa de convivência no co-emozionar. [...] como coexistência amorosa e estética, num modo de conviver no qual o cuidado com as crianças pode surgir como um prazer sensual e espiritual, quando se leva a vida como uma escolha e não como um dever [...] e para que isso aconteça [...] a relação materno-infantil tem de ser vivida no brincar, numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútuas, e não no controle e na exigência. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 16)

De acordo com esse pensamento, tais condições propiciam o surgimento do

Eu – ou o si mesmo- [que] é a identidade de um indivíduo numa comunidade, [...] que surge [...] na distinção de uma corporeidade [...]. Devido a essa forma de constituição do Eu, ele e a consciência corporal seguem juntos, e não há [...] possibilidade de auto-identidade na consciência de si mesmo sem consciência corporal. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 137-138)

É possível de se entender, assim, que na vivência da brincadeira materno-infantil se encontra o germe da sociabilidade, pois,

[...] ao surgirem a consciência de si e a auto-aceitação da criança – conforme

esta é percebida e acolhida pela mãe, no presente de um contato corporal íntimo em total aceitação – ela [a mãe], surge como outro Eu na realização dessa mesma aceitação mútua mãe-criança. Então começa, na criança, a práxis da dinâmica social como a dinâmica da mútua aceitação [amor] na convivência. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 138)

Nessa concepção, quando se fala de maternidade, entende-se que é “uma relação permanente de cuidado que um adulto adota com uma criança. Ela pode ser realizada tanto por um homem como por uma mulher.” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 137). Entende-se, por extensão, que seria pertinente pensar que essa *maternidade* (grifo nosso) poderia estar associada à figura do professor, ou mesmo à escola como um todo, ou ainda, com o pesquisador que viabiliza uma vivência, presumidamente perdida dos jogos. Esses elementos viriam a representar o papel de imagem materna ao propiciar situações de cuidado com os alunos.

Sendo essa proposição aceita, seria possível compreender que a interação mãe-filho, associada a um professor, ou à escola, ou ao pesquisador, poderia vir a suprir, talvez complementar, a falta que se venha constatar desse tipo de relação na família e na comunidade. Seria gerada, assim, uma nova oportunidade de vivência dessa dinâmica da mútua aceitação corporal, que, possivelmente, existe em menor grau, ou com lacunas, na relação direta mãe/filho, permitindo, desse modo, que se reestruturasse a manutenção da rede de conversações.

Pôde-se encontrar indícios que sustentam essas afirmações ao se estudar os questionários⁵⁵ aplicados. Por um lado não se encontrou clareza nas respostas quanto à existência dessa dinâmica da mútua aceitação corporal mãe/filho entre os alunos e seus familiares, pois, não existem alusões diretas sobre a temática (ver Anexo 1 – Tabela A; B; C). Indiretamente poderia ser entendido que, em alguns casos, sim, encontram-se essas dinâmicas. Cita-se, como exemplo, a resposta da mãe de um aluno ao afirmar que a “avó fazia as bonecas” com que ela brincava, ou as respostas de outros pais/mães, informando que aprenderam um ou outro tipo de jogo com “os pais”, com “os irmãos”, “em casa”, “na escola”, e que esses eram realizados “na escola”; “em casa”, “na rua”, “com colegas”. Também constam respostas sobre a iniciativa de passeios e visitas a familiares.

Por outro lado, ao se buscar nos registros das observações, encontraram-se indícios da vigência da manutenção da rede de conversação nas relações de alguns professores com seus alunos – além de poder ser detectada, de certa maneira, na relação das crianças com o pesquisador, durante as brincadeiras e jogos realizados. Também, apontaram-se tais indícios

⁵⁵ Ver descrição desses questionários nas páginas 81 a 84

em algumas propostas globais que a escola vem desenvolvendo, descritas no capítulo 2, entre elas, a da Feira de Ciências e a Olimpíada esportiva, e, no modo como é tratada a questão da inclusão dos discentes, ali.

Recorde-se, aqui, que alguns professores conseguiam congregam seus alunos ao seu redor, em ambientes onde se podiam notar sinais de respeito e consideração mútuos. Registrou-se o fato em que um professor desenvolveu uma atividade com os alunos sentados nas escadarias do pátio (ver página 86).

Observou-se que o professor se dirigia à turma de maneira afetuosa e não necessitava levantar a sua voz por problemas de indisciplina; a fala de cada aluno era respeitada pelos outros, num ambiente de descontração e interação produtiva. Registraram-se momentos de expressões de carinho entre professor/aluno, indícios de que a relação, ao menos momentaneamente, em casos específicos, pode haver sido construída com base na confiança mútua.

É importante recordar que muitos alunos que ali estudam vivem em abrigos e, ao se tocar no tema da inclusão de alunos, cite-se a entrevista com o Coordenador, senhor Cardoso (informação verbal, 2012)⁵⁶, no qual expõe as condições de trabalho que os professores desta escola são alertados ao assumirem suas aulas, ver página 93, para que assim “[possam] se preocupar em resolver as situações de sociabilidade” ali existentes.

Pode-se apreender, a partir dessa observação, que existe forte indício de que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética.

De acordo com o que se expôs, existe a possibilidade de que o brincar, a brincadeira, os jogos não intencionais estejam diretamente relacionados com essa maternidade que gera - a partir da interação da corporeidade -, a auto-aceitação e o auto-respeito, fundamentais para a aceitação mútua. Essas proposições são apoiadas pelo que se pode observar na relação de alguns professores e alunos da escola e, também, na pesquisa sobre a questão dos professores “bravos”, apresentada no Anexo III, descritas nas páginas 87.

Essa idéia é reforçada aqui, pois, a partir desses fundamentos, encaminham-se os pensamentos que poderão trazer evidências que sustentam as respostas às inquietações que o presente estudo tem apresentado.

Para tanto, faz-se necessário enfatizar que, essa interação mãe-filho - que, de acordo

⁵⁶ Informação verbal, recolhida em entrevista realizada com o professor Francisco Cardoso, coordenador do Ensino Médio da escola pesquisada, em 07 mai. 2012

com o apontado anteriormente, poderia estar associada à relação com um professor, com a escola e com o pesquisador -, necessita de condições essenciais para se consolidar: uma delas é a aceitação mútua; a outra é a sua vivência no tempo presente. Tais condições podem ser observadas, também, na vivência da música, do brincar e do jogar, em que só há jogo/atividade musical compartilhados, caso sejam mutuamente aceitos e vividos no aqui e agora. Encontra-se em Maturana; Verden-Zöller (2004, p. 137) que

Na realidade, a total aceitação corporal mútua na relação mãe-filho não pode acontecer quando a mãe vê a criança ou o bebê como um futuro adulto, ou quando vive suas interações ou relações com eles como parte de um processo educativo. [...] Quando a mãe está atenta ao futuro [ou ao passado], dos seus filhos enquanto interage com eles, na realidade não os encontra na interação. Isso acontece porque sua emoção e paixão não estão no encontro, mas sim em algo diferente. Quando uma mãe que faz algo com seus filhos está atenta aos resultados do que está sendo feito, ela na verdade não os vê, não está com eles no presente da intimidade corporal de seu fazer comum.

Apreende-se que, tanto a situação de insensibilidade na interação com seus filhos, quanto a de não os ver, passariam como fatores irrelevantes no desenvolvimento da criança, caso fossem ocasionais, porém,

[...] quando essa situação persiste no cotidiano de suas relações com seus filhos, estes se tornam sistematicamente invisíveis para ela. As crianças não vivem seus corpos como válidos na relação, e não têm modos de aprender sua corporeidade como constitutiva de sua identidade no que fazem. Em consequência, não têm possibilidades de crescer em autoconsciência nem em desenvolver respeito por si mesmas. (MATURANA;VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 137)

Nessa fala, encontram-se indícios de que aquilo que se observou em sala de aula poderia ser entendido como a manutenção de redes de conversações, como foi visto nas páginas 86, 87, embasadas no tipo de relações emocionais originadas e conservadas em nossa sociedade ocidental, edificadas de geração em geração, há alguns séculos.

Uma das possíveis consequências dessa ausência do tempo presente na relação cotidiana das crianças com seus pais – por se viver em ações futuras ou passadas -, poderia ser a pouca vivência de elementos musicais, tais como: a falta de ritmo e de coordenação sensório-motora, entre outros, ocasionada pela perda da experiência musical. Pôde-se observar esse contexto na realização das atividades de jogos e brincadeiras musicais, descritas no Capítulo 2.

Outra provável consequência seria o desconhecimento, ou o esquecimento de alguns jogos e brincadeiras tradicionais, já que a rede de conversação sofreria modificações pela

mudança de teor nas conversações, como se pôde observar pelas respostas aos questionários (Anexos IV e V), desenvolvidos nas páginas 77 e 78, e (Anexos I e II), páginas 81 a 84.

Os indícios dessas prerrogativas são corroborados, também, pelo registro da fala de uma das alunas (M.), descrita nas páginas 75 e 76, que, ao realizar uma atividade, declarou em voz alta diante da sala, apoiada por vários amigos: “Nós não gostamos e não entendemos [os jogos e brincadeiras] porque não conhecemos e não sabemos o que o professor [pesquisador] quer [que façamos, aonde quer chegar].

O exposto levanta algumas considerações: a primeira diz respeito à possibilidade de que essas crianças não gostem e não entendam as atividades porque, por motivos vários, realmente as desconhecem. A partir dessa observação seria possível questionar se existe, ou não, uma abertura – ou curiosidade – para conhecê-las, por parte das crianças.

Paulo Freire (1996) dedica um capítulo a respeito do conceito de curiosidade e sua importância. Para o autor (1996, p. 86) “O exercício da curiosidade a faz [a criança] mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica vai se tornando”.

A segunda consideração levanta o questionamento a respeito de o grupo ter, ou não, prática de convivência nos processos que geram conhecimento. Retomando-se, brevemente, o tema da curiosidade⁵⁷ e relacionando-o com o conhecimento, Freire (1996, capítulo 2.2, p. 53-55), ao elaborar a ideia de homens e mulheres como seres inacabados, faz a seguinte reflexão:

[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em que a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade é já conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só a expressão dele.

Portanto, as expressões: “não gosto”, “não conheço” e “não tenho interesse em conhecer – o novo, o diferente -, pois não está no meu repertório, não está na mídia”, apontam para “o gostar somente daquilo que se conhece” (grifos nosso), fenômeno que, talvez, possa

⁵⁷ Apesar de se considerar uma temática importante, o conceito não poderá ser levado à discussão por motivos de recorte deste estudo.

ser compreendido a partir do conceito de “verossimilhança” (MAGNANI, 1998)⁵⁸.

Alguns fatos corroboram esse pensamento: um deles está nas respostas dos questionários, quando os alunos afirmam que escutam músicas e cantores relacionados com a mídia de massa. O outro se refere àquela situação em que as crianças “gritavam” palavras de incentivo e de concordância e, apresentaram motivação, ao escutar sua amiga tocando na flauta temas clássicos, reconhecidos por eles.

A terceira consideração refere-se ao indício da falta de contato das crianças com os elementos da tradição oral. Estes últimos deveriam estar vinculados à família, à comunidade, aos anos fundamentais da escola, porém, sua falta talvez possa ser entendida como uma mudança do conversar no interior das redes de conversações, fazendo um paralelo com o pensamento de Maturana; Verden-Zöllner (2004). Em outras palavras, um processo de câmbio no interior da cultura.

Percebe-se que visíveis mudanças culturais se inserem no cotidiano das pessoas e ajudam a construir uma realidade diversa daquela que se vem discutindo até agora, a partir do advento de fenômenos como a urbanização, a internet, a mídia de massa, entre outros elementos.

Ao analisar os questionários (Anexo IV e V), nota-se que alguns dos jogos citados pelas crianças podiam ser vistos há algumas décadas atrás, nas ruas, jogados por outras gerações. Por diferentes motivos, hoje em dia, estão localizados no interior de instituições, como por exemplo, as de ensino; ainda assim, são citados apenas uns poucos exemplos que permaneceram. Insiste-se que, ao se observarem os questionários, surgem indícios de que grande parte de um vasto repertório de jogos e brincadeiras não está presente no cotidiano dos alunos e, por extensão, deduz-se que, provavelmente, não esteja no cotidiano das gerações atuais.

Entende-se que não se pode perder de vista que o brincar segue vigente no interior dessas redes de conversações que são as culturas, e – quem sabe? – se a sua vivência não poderia significar a diferença entre uma sociedade calcada na dominação e na apropriação, como a que se vê agora, e uma sociedade mais colaborativa e autoconsciente. Fala-se, aqui, embasada nas proposições de Maturana; Verden-Zöllner (2004) - de uma vivência do brincar,

⁵⁸ Magnani (1998, p. 54-55) No livro *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*, José Guilherme C. Magnani afirma que “[...] é necessário que o discurso produza alguma ressonância junto àqueles aos quais se dirige, caso contrário nada significará, ou melhor, poderá ter sentido, mas não ‘fará sentido’ (grifo do autor) – será inverossímil – para os receptores. [...] Se a verossimilhança, do ponto de vista de sua produção, é o resultado de mecanismos que operam no interior do discurso, é bom lembrar que a condição de sua realização, para o receptor, é a existência de uma relação de conformidade entre as significações expressas e o sistema de representação: como já foi afirmado, um discurso será verossímil para aqueles que de uma forma ou outra compartilham suas premissas.”

entendida como dinâmica da corporeidade mãe-filho, que acontece na confiança da auto-aceitação e da aceitação mútua – emoção do amor -, no presente dessa relação, que gera autoconsciência e confiança em si mesmo.

Observaram-se evidências dessa dinâmica na Escola e, mais especificamente, nas atitudes de certos professores que conseguiam congregar seus alunos ao seu redor, em ambientes onde se podiam notar sinais de respeito e consideração mútuos, como no caso que se citou, do professor realizando atividade com os alunos na escada, descrito na página 86.

Para apoiar esse pensamento cite-se artigo que trata da inclusão de alunos, encontrado na Revista Direcional Escola (nº 60, ago. 2010, online), especializada em temas de educação escolar. De acordo com a publicação

a equipe pedagógica da Escola Romeu de Moraes, [o professor] tem que ser um professor especial, pois além de “estar preparado e possuir conhecimento técnico, é preciso, sobretudo, boa vontade. ‘Tem que querer’, finaliza o coordenador Francisco dos Santos. No artigo segue-se afirmando que: “[...] o principal desafio reside em um trabalho contínuo e persistente de formação do educador, em direção àquilo que a professora Maria Rosa de Sousa Pereira define como ‘o olhar do resgate’. ‘É quando o aluno começa a produzir, fazer atividades e a agir, saindo de um estágio de recusa’, explica. Por meio deste olhar, mobilizam-se os educadores, os próprios alunos e a comunidade no sentido de fazer com que a inclusão repercuta nos âmbitos social, cultural, emocional e, claro, também intelectual. Assim, merece destaque o trabalho feito junto aos estudantes para que aprendam a conviver com a diversidade, incluindo a cultural’.

Pode-se apreender, portanto, a partir dessa observação, que existe forte indício de que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética.

Este pensamento se reforça no presente estudo pelo texto de Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 16), citado anteriormente, e que coloca o brincar como elemento interativo para os seres humanos.

Ao verificar os dados contidos nos questionários sócio-biográficos (Anexo I – Tabelas A, B, C, D e Anexo II, analisados nas páginas 81 a 84 e Anexos IV e V, analisados nas páginas 77 e 78) foi possível encontrar informações que corroboram a argumentação que vem se desenvolvendo, a respeito da possível falta de vivência do brincar e do jogar – em especial daqueles musicais -, na comunidade de alunos estudada e, em particular, nas gerações dos familiares dos alunos.

Essa constatação detecta evidências de que, se por um lado as aquisições culturais e

sociais - as redes de conversações apontadas por Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 11) - são conservadas de geração em geração por meio das relações de corporeidade materno-infantis, por outro lado, mesmo que se esteja inserido em um paradigma patriarcal, comum a todos nós, da sociedade ocidental, existe a possibilidade de que alguns elementos desse paradigma, como os jogos e brincadeiras musicais da tradição, no caso dos alunos observados, ou não estiveram presentes nas gerações anteriores e não foram conservados, perdendo-se gradualmente ao longo das gerações ou, em outras circunstâncias, não puderam ser realizadas as relações de corporeidade materno-infantis (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 137), frustrando o aprendizado da corporeidade que assimila os conhecimentos.

Paralelamente, puderam-se observar algumas situações que sugerem que, de modo mais velado, essa vivência da corporeidade, a vivência dos jogos e brincadeiras ainda poderiam estar presentes nas emoções e nas ações das crianças, dentro de um ambiente de autonomia surgida na autoconfiança e no autoconhecimento que, tem-se a impressão, poderia ser mais bem observado e re-apropriado ao se equacionar a posição de educador/aluno.

Portanto, propõe-se verificar na próxima seção, a presença de tais vivências na escola pesquisada, e analisá-las, com a finalidade de se avaliar as proposições apresentadas.

3.2 COMO NAVEGAR? APRENDAMOS JUNTOS

Como se pôde analisar nas páginas anteriores, nos primeiros encontros se verificou, de modo primário e geral, a pouca experiência formal dos alunos com música. Foi possível, concomitantemente, avaliar e prever o que aconteceria em grande parte dos encontros posteriores, naquilo que se refere às questões comportamentais/atitudinais. Expressa-se aqui, especialmente, à atitude entendida pelo pesquisador como *grande atividade, agitação, desordem*, observada entre os alunos, e que foi expressa como *desorganização*, ou *indisciplina*, por parte do corpo docente, inspetores e coordenação, durante as propostas de vivências.

Essa *indisciplina* foi um acontecimento marcante e recorrente em todo o período da investigação, acarretando alguns fatores “aleatórios e imprevistos”, como os denomina Morin (2011a, p. 89), que surgiram a partir desses mesmos comportamentos.

Retomando-se, portanto, essa questão registrada na primeira seção deste estudo, indica-se a necessidade de se questionar, a partir das evidências observadas, se a desatenção e a falta de concentração e de habilidades apresentadas pelos alunos ao se realizarem os jogos

propostos não estariam relacionadas ao próprio desconhecimento do jogo e a pouca vivência musical desses alunos - temática que voltará a ser abordada mais adiante -, que, somadas, gerariam o desinteresse gradativo pela atividade, originando paulatinamente focos de desorganização em um movimento crescente, que se autopotencializaria.

Não se pode deixar de apontar, porém, que existe a possibilidade de se olhar o fenômeno por outro viés. Retomando-se a questão da reavaliação da estratégia da pesquisa apreende-se, a partir de Morin, que

Estamos num universo do qual não se pode eliminar o acaso, o incerto, a desordem. Nós devemos viver e lidar com a desordem.

A ordem? É tudo o que é repetição, constância, invariância, tudo o que pode ser posto sob a égide de uma relação altamente provável, enquadrado sob a dependência de uma lei.

A desordem? É tudo o que é irregularidade, desvios com relação a uma estrutura dada, acaso, imprevisibilidade.

Num universo de pura ordem, não haveria inovação, criação, evolução. Não haveria existência viva nem humana.

Do mesmo modo nenhuma existência seria possível na pura desordem, porque não haveria nenhum elemento de estabilidade para se instituir uma organização. (MORIN, 2011a, p. 89)⁵⁹

Caso se entenda, portanto, a ideia de desordem/ordem como uma relação ordem/desordem/organização, diferente do “paradigma simplificador, mecanicista, que põe ordem no universo, expulsa dele a desordem”, e no qual a “ordem se reduz a uma lei, a um princípio, [...] [que] separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)” (MORIN, 2011a, p. 59), talvez, fosse possível criar situações de organização a partir da desordem observada. Essa foi a hipótese lançada, após esses sucessivos embates em relação ao comportamento da classe pesquisada durante as atividades.

Como se mostrou anteriormente, e é pertinente recordar, paradoxalmente, esses mesmos alunos participavam de atividades livres, muitas vezes sem a orientação de um adulto, em situações que envolvem auto-organização, concentração, atenção, além de uma relativa disciplina, mínima, imbricada com as práticas (ver página 89). Surgem, a partir desta constatação, outras evidências de que, mesmo sem a figura da autoridade – o professor ou o pesquisador – eles são capazes de exercitar as suas atividades de auto-organização por meio do jogo.

Retomando, assim, caso se considere que “A desordem está, pois, no universo físico, ligada a qualquer trabalho, a qualquer transformação” não se poderia pensar que a desordem da sala de aula é um processo em direção à organização? Ou, ao menos, que pudesse indicar

⁵⁹ Para aprofundar este tema ver Morin (2011a, p. 89), Cap. *Viver e lidar com a desordem*.

um caminho em direção a essa organização? Porém, para que esse processo se desenrolasse não deveria o educador – e também a sociedade^{60 61} - estar preparado para conhecer, entender e tratar essa desorganização, como um fenômeno que contém muitos fatores envolvidos, além da questão comportamental? Como se apreende do pensamento de Morin (2011a, p. 62) tal desorganização é uma turbulência, um fenômeno que necessita organizar-se de tal modo, que a energia empregada na desordem seja, aos poucos, organizada e canalizada, até se transformar em um turbilhão, um fenômeno organizado.

A partir dessa reflexão, torna-se viável compreender o processo no qual se encontra a sala de aula pesquisada e, mais significativa, a ideia de que

A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizados, os quais contribuem para o crescimento da ordem. (MORIN, 2011a, p. 63)

Sob outro ângulo se compreende também que

o nosso modo de viver – vale dizer, nossa condição humana -, ocorre no modo como nos relacionamos uns com os outros e com o mundo que configuramos enquanto vivemos [...] [e existimos] como seres humanos ao viver imersos no conversar. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 9)

Segundo estes autores, tal configuração se dá por meio da

linguagem, [...] e quando isso aconteceu [...], o viver na linguagem [...] surgiu entrelaçado com o emocionar, [...] [pois] é a emoção que define a ação. [...] De modo que, ao aparecer o humano o que de fato surgiu [...] foi o conviver no conversar, que se manteve [...] como modo de convivência. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 9-10)

Em assim sendo, a forma como “nós, humanos”, convivemos hoje é o resultado de nosso conversar e emocionar, e essa forma de conviver e existir na linguagem é conservado pelo viver no conversar (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 10).

Se assim podem ser entendidas as relações humanas, não seria imprudente que se

⁶⁰ Abrindo-se um parêntese, pergunta-se, então, se não seria possível que a situação vivenciada ajudasse a pensar e propor opções para a questão da disjunção das disciplinas, pois, assim como se separam as disciplinas música, artes, português, física, “nós vamos estudar o homem biológico no departamento de biologia [...] e vamos estudar o homem cultural nos departamentos de ciências humanas e sociais. [...] Esquecemos que um não existe sem o outro, ainda mais que um é o outro ao mesmo tempo, embora sejam tratados por termos e conceitos diferentes.” (MORIN, 2011a, p.59).

⁶¹ Para a disjunção das disciplinas ver Morin (2011a, p.12): “As realidades-chaves são desintegradas. Elas passam por entre as fendas que separam as disciplinas. As disciplinas das ciências humanas não têm mais necessidade da noção de homem.”

pensasse que a forma pela qual os alunos - e todos nós, os professores, pais, comunidade - configuram suas relações é o resultado de sua forma de conversar e das emoções que definem suas ações. Melhor dizendo, é a forma como esses alunos conversam com o mundo com o qual eles se relacionam e que conserva sua história e seus valores de geração em geração, por meio de uma rede de conversação (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.10-11-12).

Pensando-se de outro modo, a situação de desorganização na sala de aula não seria a repetição da maneira como os alunos entendem – ou vivenciam - os modos de conversar no mundo atual, neste em que eles – e todos – estão vivendo? Pois, de acordo com Maturana; Verden-Zöller (2004, p. 14-15) “[essa] rede de conversações” se conserva porque se manteve por meio das circunstâncias específicas do modo de viver dessa comunidade - mantido de geração em geração por meio da aprendizagem das crianças, como ver-se-á em seguida -; “e por isso o viver da comunidade se torna dependente dessa rede.”

3.2.1 Aprumando o barco: rumo à autonomia e à ética

Há uma brincadeira popular de roda, “*Onde está a Margarida*”⁶² (ver Ilustração E), em que as crianças com idade próxima aos 5 anos de idade já conseguem participar sozinhas⁶³. Brincou-se na geração deste pesquisador e por muitas gerações passadas, porém, ao que parece, no presente é pouco realizada pelas crianças, ou então é organizada junto com adultos em situações escolares, às vezes com profissionais de teatro e música que desenvolvem atividades lúdicas.

Apesar de não ter sido utilizada nas atividades com os alunos, propôs-se descrevê-la, por ser uma brincadeira na qual muitas questões pertinentes à pesquisa podem ser observadas nas ações das crianças, ao realizá-la. Entre essas, destacam-se: o fato de esta brincadeira ser, ao mesmo tempo, musical e dramática; ela desenvolve uma dramaturgia; expõe a necessidade de aceitação do outro no jogar e incentiva a sociabilidade e a colaboração, destinadas a construir ou desconstruir os “muros” (grifo nosso); além destas, já mencionadas, há, ainda, a realização de regras; a coordenação sensório-motora e o incentivo ao aperfeiçoamento de diversas habilidades, entre outras questões. Notam-se, aqui, indicações do grau de complexidade inerente à natureza desse jogo e da autonomia que os sujeitos envolvidos

⁶² Que é a versão da história “Rapunzel” dos Irmãos Grimm (GRIMM; GRIMM, 2005, p. 261), popularizada e transformada em jogo dramático de roda em Portugal e no Brasil.

⁶³ Por ser da tradição popular existem variantes na forma de brincar, cantar e dançar. Forma-se a partir de uma criança como centro - a Margarida – outra que é o príncipe [menina ou menino], algumas crianças que dividirão a tarefa de serem os cavaleiros ou pedras. Todas dançam e cantam em roda e, de acordo com a música as pedras vão sendo colocadas, pelos cavaleiros, em uma roda menor feita em volta da Margarida, até que esta fique fechada em seu castelo, ou retiradas da roda menor para que finalmente Margarida seja encontrada pelo príncipe.

necessitam ter, para poder realizá-lo.

Ao brincar, as crianças assumem papéis e discutem se querem ou não ser a pedra ou o cavaleiro; têm liberdade de entrar e sair do jogo a qualquer momento – mesmo sabendo que, às vezes, infringem algumas das regras com essa atitude -; tomam a iniciativa de fazer a roda, de forma espontânea e, mesmo os menores, entendem o quanto é importante ser uma pedra ao redor da torre da Margarida. Ou seja, dão indícios de vivenciarem as emoções pertinentes à sua autonomia, dentro de condições que a atividade propõe.

Assim como nesse jogo, foram observadas, na pesquisa, atividades que estão associadas aos seus conteúdos, senão em todos os critérios, em partes deles. Citam-se, como exemplos, o jogo das cadeiras⁶⁴, realizado pelas crianças em sala de aula; os meninos que construía juntos aviões de papel no pátio; ou as meninas que se auxiliavam para fazer as maquetes juntas, ou ainda o jogo de “queimada e vôlei” em grupo; todas situações relatadas na página 89. Também se encontraram nos questionários (Anexo 1 – Tabela A) algumas brincadeiras sociais e participativas, que os pais haviam realizado quando crianças, como “casinha”, “boneca”, “pega-pega”, que também possuem estruturas que se podem associar ao jogo descrito.

Do exposto até aqui, apreendem-se vários fatores e elementos que têm relação com o presente estudo, tais como: a iniciativa para executar a proposta e modificá-la criativamente; a atenção e a concentração apresentadas em maior ou menor grau, individualmente ou pelo grupo; a disposição para realizar os movimentos e ações exigidos, assim como a utilização de diferentes habilidades requeridas; a alegria, o envolvimento e o despojamento ali expressados; a aparente aceitação de si mesmo e do outro, compartilhando uma ação consensual e espontânea. Esses fatores e elementos evidenciam possíveis congruências com o desenvolvimento humano no grupo, com sua relação na linguagem e com a autonomia.

Essa mostra de complexidade de relações aponta para os diversos níveis de autoconsciência e autoconhecimento – pertinentes a um ser humano autônomo – que cada um dos indivíduos necessita, de modo particular, para atuar ali. Entende-se, aqui no presente estudo, que autoconsciência e autoconhecimento “surgem na criança com o desenvolvimento de sua consciência corporal, quando ela aprende (sic) seu corpo e o aceita como seu domínio

⁶⁴ Nessa brincadeira também existem variantes na forma de brincar, cantar e dançar. Basicamente, forma-se a partir de cadeiras colocadas em círculo formando uma roda central, com os assentos dispostos para fora, sempre em número menor que os participantes. Estes se posicionam girando ao redor das cadeiras, dançam e cantam em roda comandados por um líder que não está na roda. Quando este líder, subitamente, pára de cantar, ou de marcar o ritmo, ou de tocar seu instrumento as pessoas devem sentar-se nas cadeiras o mais rápido possível. Quem não conseguir um assento deverá sair da brincadeira e esperar que esta recomece. Ganha aquele que consegue sentar na última cadeira (ver página 88).

de possibilidades, ao aprender a viver consigo mesma e com os outros na linguagem” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 228), sendo que para Maturana (1998, p. 18) “a linguagem é fundante da condição humana”⁶⁵.

Desse modo, aquilo que se argumentou até o momento levanta as seguintes questões: nas atitudes e ações apresentadas e assumidas pelos alunos nas atividades realizadas, não seria possível encontrar indícios da presença dos domínios da autoconsciência e do autoconhecimento, em diferentes níveis individuais? A partir do observado, não seria possível entender que esses domínios estariam relacionados ao desenvolvimento humano, por meio de sua relação, dada na linguagem? Assim como, se as atitudes e ações viabilizadas pela presença desses domínios nos indivíduos do grupo, não apontariam para situações no âmbito da autonomia?

Caso se aceitem tais proposições, a autonomia se apresentará como conceito fundamental no presente estudo, devido a estar relacionada à pergunta: qual educação musical se quer desenvolver e *para quê?* - levantada no início deste trabalho, pois, envolve-se com o cerne da questão que o direciona. Poderia se inquirir se a autonomia não seria um dos sentidos ao qual a educação musical deveria orientar o sujeito?

Aqui surge a necessidade de se compreender duas situações antes de prosseguir. A primeira é que, por um lado, essas últimas constatações se encontram em oposição ao observado algumas páginas atrás, na descrição de sessões anteriores, em que o mesmo grupo apresentou questões de agressividade, de falta de consciência corporal, de falta de consciência de si e do outro, de falta de atenção e de interesse. Por outro lado, é importante se entender que existe uma relação dinâmica entre os indivíduos e o grupo, geradora de grandes variações de atitudes, comportamentos e expressões, no interior da própria relação, observadas a cada sessão, permitindo que, de atividades ou manifestações semelhantes, resultem observações contrastantes.

Colocando-se de outro modo, entende-se que o grupo possa apresentar atitudes agressivas, inquietas e de indisciplina em certas situações ou alguns momentos e que, em outros, o mesmo grupo apresente atitudes não agressivas, tranquilas e organizadas, sem, contudo, observarem-se razões aparentes para tais mudanças.

Essas constatações se remetem aos termos “princípio dialógico e realidade complexa”. Morin (2011a, p 73-74) apresenta alguns “princípios para pensar a complexidade”. O princípio lógico aparece

⁶⁵ Maturana (1998, p. 19) propõe que “O peculiar do humano [...] [está] na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar.”

quando duas lógicas são conflitantes [...] são complementares mas também antagônicas. [...] O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos.

Morin (2011a, p.68) afirma, também, que

na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isto não significa um erro, mas o **atingir de uma camada profunda da realidade** que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica. Desse modo, a complexidade é diferente da completude [...] [pois], não se podem isolar os objetos uns dos outros. No fim das contas, tudo é solidário. [...] Além disso, você tem o **senso do caráter multidimensional de toda realidade** (grifos nossos).

Esclarecidos os conceitos, voltando-se à relação dinâmica e à variação de atitude do grupo e, mantendo-se como referência o pensamento de Morin (2011a, p. 21), questiona-se: ao se entender o grupo como organismo e, portanto, como um sistema aberto, não seria possível verificar um “paradoxo”, um “princípio dialógico”, portanto, uma realidade complexa?

Nesse sentido, para Morin (2011a, p. 22)

[...] duas consequências capitais decorrem da idéia de sistema aberto: a primeira é que as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado, de dinamismo estabilizado. [...] A segunda consequência, talvez ainda maior, é que a inteligibilidade do sistema deve ser encontrada, não apenas no próprio sistema, mas também na sua relação com o meio ambiente, e que esta relação não é uma simples dependência, ela é constitutiva do sistema. *A realidade está, desde então, tanto no elo quanto na distinção dentre o sistema aberto e seu meio ambiente.* (grifos do autor)

Morin (2011a, p. 43) indica ainda que

[partindo] do conceito de sistema aberto [...] evitamos a disjunção e a anulação do sujeito e do objeto, [...] que até em seu caráter mais elementar implica a presença consubstancial do meio ambiente, isto é, na interdependência sistema/ecossistema.

Nesse contexto, não seria possível observar, comparar e tratar os dois fenômenos opostos que se encontram no objeto? Apreende-se que o objeto se comporta de modo diferente ao observador, de acordo com o olhar deste último, que também se modifica ao observar o objeto, ou seja, há indícios da existência de uma “interdependência do sujeito e do

objeto” (MORIN, 2011a, p.18). Reafirma-se a importância desses conceitos e questionamentos, porém por motivo da abrangência da temática e dos objetivos do presente estudo, não se realizará a discussão, deixando-a em aberto.

A segunda situação, decorrente da anterior, sugere que se reflita na possibilidade de que, com o passar das sessões, realizara-se uma mudança no olhar dos alunos em relação ao pesquisador, e de forma reflexa realizara-se um câmbio no olhar do pesquisador, em relação aos alunos. Portanto, ao que tudo indica, não seria prudente pensar que a forma de olhar do pesquisador estava diferente daquela forma inicial da pesquisa e, que no momento dessas observações este olhar incidia sobre pontos que antes não estavam em evidência, e que a relação cotidiana os ia evidenciando?

Por outro lado, por meio das mesmas inquições, por outra ação reflexa, seria possível pensar que a forma de olhar dos alunos estaria, também, focalizada em pontos diferentes daqueles iniciais. Ou seja, não existiria uma interação observador e observado que modificaria tanto este como aquele, como uma resultante da observação?

Em se aceitando tal aporia, seria possível entender que existem indícios de que tanto pesquisador como alunos já não eram mais os mesmos, em sua essência, desde que a pesquisa teve início, viabilizando-se, assim, a análise diferenciada do comportamento dos alunos, em duas situações diferentes.

Em consequência de tais reflexões, ao se retomar a busca por uma compreensão ampla do conceito – ou dos conceitos - de autonomia e, se possível, tentar viabilizar sua elaboração de forma pertinente com o presente estudo, verificou-se que, de modo congruente com os pensamentos suscitados, Maturana (2001, p. 52-55) propõe que

[...] a organização autopoietica [...] [é o sistema pelo qual] os seres vivos se caracterizam por – literalmente - produzirem de modo contínuo a si próprios. [...] A característica mais peculiar de um sistema autopoietico é que ele se levanta por seus próprios cordões, e se constitui como diferente do meio por sua própria dinâmica – [de] fato os seres vivos são unidades autônomas -, de tal maneira que ambas as coisas [sistema e meio] são inseparáveis, [...].

Encaminhando-se, agora, para outro conceito importante, as redes de conversações, Maturana; Verden-Zöllner (2004, p. 9) entende que

aquilo que constitui a linguagem como fenômeno biológico relacional é a coexistência de interações recorrentes, sob a forma de um fluxo recursivo de coordenações de coordenações comportamentais consensuais. Doravante chamaremos esse processo de linguajar.

Assim, ao viver no conversar – entendido como entrelaçar das emoções com o

linguajar – e na linguagem, gera-se a rede de conversações – a cultura – que se conserva “[...] por meio das circunstâncias específicas do modo de viver dessa comunidade; e por isso o viver da comunidade se torna dependente dessa rede” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 14-15).

Nesse sentido, registraram-se situações que dão indícios da presença dessas redes de conversações no grupo de alunos. Ilustram-se tais argumentações a partir de observação realizada no pátio, em atividades livres, durante uma aula vaga – a aula havia sido cancelada. Além de essa circunstância permitir o registro, constituiu-se, também, em uma situação facilitadora da aproximação do pesquisador com os alunos, possibilitando situações de integração e comunicação (ver página 89).

Nos registros apresentados se verificaram evidências das relações de autonomia e dependência em sua rede de relações. Pergunta-se, pois, se tais relações não são passíveis de se encontrarem presentes nas vivências das crianças e do grupo durante as atividades do jogo, exposto anteriormente?

Entende-se que, a partir de sua visão de complexidade, o que Morin (2011a, p. 33) sustenta a respeito da auto-organização corrobora os enunciados anteriores, pois

[...] ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador. Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado. O meio ambiente está de repente no interior dele e, [...] joga um papel co-organizador. O sistema auto-eco-organizador [...] não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente.

Mais adiante o autor reforça essa ideia afirmando que

A noção de autonomia humana é complexa já que ela depende de condições culturais e sociais. Para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que esta própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma. Portanto, essa autonomia se alimenta de dependência; nós dependemos de uma educação, de uma linguagem, de uma cultura, de uma sociedade, dependemos claro de um cérebro, ele mesmo produto de um programa genético, e dependemos também de nossos genes. (MORIN, 2011a, p. 66)

Apreende-se dessas antinomias que os seres vivos são autônomos, por esse motivo,

pouco isolados e, assim, dependentes do meio onde vivem. Apreende-se, igualmente, que os seres vivos estão continuamente em transformação⁶⁶, portanto é possível sustentar, apoiados por Freire (1996, p. 50), que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento”.

Com base nessas premissas é possível que seja encaminhada a questão da relação jogos musicais e educação.

3.3 OS TESOUROS REVELADOS

Ações pedagógico-musicais: Desenvolvendo e reforçando as atividades musicais apreendidas. Da negação à aceitação do jogo e da brincadeira. Encaminhamentos para outras necessidades musicais.

Ao se analisar o exposto no subtítulo 2.3 - *Em busca dos tesouros – música e ser humano* -, apreende-se que, em tais parâmetros, os seres vivos – e nesse sentido os seres humanos – são, em sua natureza, autônomos e necessitam se transformar para conviverem com seu meio. Pode-se compreender, ainda, que, possivelmente, estas situações sejam viáveis em função do inacabamento do ser vivo, natureza essa que, pretende-se verificar, seria congruente com as ações de aprender/ensinar, encontradas nas relações de conversações, humanas.

Para Freire (1996, p. 50-51)

ensinar exige consciência do inacabamento. [...] Aqui chegamos ao ponto de que devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens [seres humanos] o inacabamento se tornou consciente.

Nota-se implicitamente nessa afirmação que a consciência do inacabamento é da ordem humana, e esta consciência levou o “ser humano à invenção da *existência*, a partir dos

⁶⁶ Maturana (1998, p. 28) entende que “A célula inicial que funda um organismo constitui sua estrutura inicial dinâmica, aquela que irá mudando como resultado de seus próprios processos internos, num curso modulado por suas interações num meio, segundo uma dinâmica histórica na qual a única coisa que os agentes externos fazem é desencadear mudanças estruturais determinadas nessa estrutura. O resultado de tal processo é um dever de mudanças estruturais contingente com a seqüência de interações do organismo, que dura desde seu início até sua morte como num processo histórico, porque o presente do organismo surge em cada instante como uma transformação do presente do organismo nesse instante. *O futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem.* É com base nessa compreensão que devemos considerar a educação e o educar”.

materiais que a vida oferece, gerando-se o *mundo*. A experiência humana no *mundo* muda a qualidade com relação à vida animal inicial” (FREIRE, 1996, p. 50, grifos do autor), e traz consigo a experiência da consciência, o que, possivelmente, permite ao ser humano transitar entre as suas tomadas de decisões, de modo autônomo.

Ao se examinarem, portanto, essas condições de dependência em relação ao meio, de inacabamento, de possibilidades de transformação e de autonomia - naturezas imbricadas com a existência dos seres humanos -, não seria possível encontrar nelas, algumas das condições que viabilizam os mecanismos do ensino e da aprendizagem?

Para se ponderar tal questionamento se observou em Maturana (1998, p. 29) que

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. O educar ocorre, portanto, todo o tempo e de maneira recíproca. Ocorre como uma transformação estrutural contingente com uma história no conviver, e o resultado disso é que as pessoas aprendem a viver de uma maneira que se configura de acordo com o conviver da comunidade em que vivem. A *educação* como ‘sistema educacional’ configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação.

De modo complementar, para Morin (2011a, p. 87), esses mecanismos são compreendidos a partir de um movimento de retroação, que se dá na interação dos indivíduos com a sociedade. Para o autor

A sociedade [...] é produzida pelas interações dos indivíduos que a constituem. A própria sociedade, como um todo organizado e organizador, retroage para produzir os indivíduos pela educação, a linguagem, a escola. Assim os indivíduos, em suas interações, produzem a sociedade, que produz os indivíduos que a produzem. Isto se faz num circuito espiral através da evolução histórica.

O mundo está presente no interior de nossa mente, que está no interior de nosso mundo.

[...] o todo está no interior da parte que está no interior do todo! [...] Isso é verdade para a sociedade: desde a infância ela se imprime enquanto todo em nossa mente, através da educação familiar, a educação escolar, a educação universitária. (MORIN, 2011a, p. 87-88)⁶⁷

De acordo com o pensamento dos autores citados, encontram-se indícios de que a viabilização dos mecanismos de ensino e de aprendizagem possa estar relacionada àquelas condições próprias da natureza humana, ou seja, de dependência em relação ao meio,

⁶⁷ Reforçando essa ideia do inacabado encontra-se em Morin (2011a, p. 6) que “O pensamento complexo também é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não fragmentado, não compartimentado, não redutor, e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento.”

inacabamento, possibilidades de transformação e autonomia.

Assim sendo, surge um novo questionamento: tais condições encontram-se presentes nos patamares de qualquer ser vivo, porém, o processo de ensino e aprendizagem dos seres humanos não estaria relacionado, ademais, à “consciência da existência” que ocorre para além do “*suporte*”⁶⁸ do domínio animal, para além da vida” (FREIRE, 1996, p. 50) no domínio humano, num domínio ético?

Nesse sentido, Freire (1996, p. 50-51) propõe que

[...] A invenção da *existência* (necessita) [...] a linguagem conceitual, a inteligibilidade do próprio *suporte* de que resultaria inevitavelmente a comunicabilidade do inteligido, o espanto diante da vida mesma, do que nela há de mistério (grifos do autor).⁶⁹

Afirma, também, que

A invenção da *existência* envolve a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria no domínio da *vida*, [...] o *suporte* veio fazendo-se *mundo* e a *vida*, *existência*, na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não ‘espaço’ vazio a ser preenchido por conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 50-51)

Portanto,

a ‘espiritualização’ do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo [...] inscrevia mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, mas capazes também de impensáveis baixezas e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética. [...] Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política (grifos do autor). (FREIRE, 1996, p. 51-52)

Em concordância com essas propostas se encontra no pensamento de Morin (2011a, p. 12) que,

Em função [do] fenômeno de auto-eco-organização, extraordinariamente complexo, é evidente que os fenômenos antropossociais não poderiam responder a princípios de inteligibilidade menos complexos do que estes requeridos desde então para os fenômenos naturais.

⁶⁸ Freire (1996, p. 50) “O *suporte* é o espaço, restrito ou alongado, a que o animal se prende ‘afetivamente’ tanto quanto para resistir; é o espaço necessário a seu crescimento e que delimita seu domínio. É o espaço em que, treinado, adestrado, ‘aprende’ a sobreviver [...] (grifos do autor).”

⁶⁹ Freire (1996, p. 50). “No *suporte*, os comportamentos dos indivíduos têm sua explicação muito mais na espécie a que pertencem os indivíduos do que neles mesmos. Falta-lhes liberdade de opção. Por isso, não se fala em ética entre os elefantes (grifos do autor).”

De modo coerente com o exposto, apreende-se que a ética estaria presente no interior das relações humanas, no espaço da convivência. Portanto, ao se dialogar acerca da educação, não seria possível pensar, por extensão, que esta deveria se desenvolver centrada nessas bases comuns, no âmbito da ética?

Nesse sentido Maturana (1998, p. 74) aponta que

As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam.

Como consequência,

A preocupação ética se constitui na preocupação com o outro, dá-se no espaço emocional e tem a ver com sua aceitação, qualquer que seja o domínio no qual esta se dê. Por isto a preocupação ética nunca vai além do domínio de aceitação do outro em que ela se dá. Ao mesmo tempo, dependendo de aceitarmos ou não o outro como um legítimo outro na convivência, seremos ou não responsáveis frente a nossas interações com ele ou ela, e nos importarão ou não as consequências que nossas ações tenham sobre ele ou ela. (MATURANA, 1998, p. 84)⁷⁰

Paralelamente, Morin (2011b, p. 73-83) situa a educação no “interior da aventura incerta, [...] de um mundo incerto”, que deve “ensinar a enfrentar a incerteza, [...] com base na ética da compreensão”.

O autor estende esse pensamento ao formular que “a ética propriamente humana, ou seja, a antropológica, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo↔sociedade↔espécie*, de onde emerge nossa consciência e o nosso espírito propriamente humano (MORIN, 2011b, p. 93, grifo do autor)”⁷¹.

⁷⁰ Em contraponto com essa ideia, pode-se encontrar na seguinte passagem de Maturana (1998, p. 21) que propõe que o “fenômeno de competição que se dá no âmbito cultural humano, e que implica a contradição e a negação do outro, não se dá no âmbito biológico. Os seres vivos não humanos não competem, fluem entre si e com outros em congruência recíproca, ao conservar sua *autopoiese* e sua correspondência com um meio que inclui a presença de outros, ao invés de negá-los. Se dois animais se encontram diante de um alimento e apenas um deles o come, isso não é competição. Não é, porque não é essencial, para o que acontece com o que come, que o outro não coma. No âmbito humano, ao contrário, a competição se constitui culturalmente, quando o outro não obter o que um obtém (isso) é fundamental como modo de relação” (grifo do autor).

⁷¹ Morin (2011b, p. 93) propõe que “a concepção complexa do gênero humano comporta a tríade *indivíduo↔sociedade↔espécie*. [...] As interações entre indivíduos produzem a sociedade, e esta retroage sobre os indivíduos. A cultura, no sentido genérico, emerge destas interações, reúne-as e confere-lhes valor. *Indivíduo↔sociedade↔espécie* sustentam-se, pois, em sentido pleno: apóiam-se, nutrem-se e reúnem-se. [...] Estes elementos não poderiam, por consequência, ser entendidos como dissociados: qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríade complexa, emerge a consciência.”

Segundo o autor, nesse caminho surge a “ética do gênero humano, [...] ou antropológica” que antevê que

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. [...] Estes [seres humanos] devem reconhecer a diversidade em sua humanidade comum, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. [...] Conhecer o humano é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. [...] Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre as possibilidades de conhecer. Pôr em prática estas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. [...] [assim] a incerteza, [da mesma forma] que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. (MORIN, 2011b, p. 43, 29)

3.3.1. Os tesouros compartilhados

Alecrim, alecrim dourado
Que nasce no campo sem ser semeado
(Canção de Domínio Público)

Assim, percorridas algumas rotas, enquanto recortes necessários, pensa-se que se estruturaram algumas possíveis condições básicas para que se possa elaborar uma compreensão daquilo que se propôs ao se iniciar o estudo e que se encaminhou para responder a pergunta primeira: uma educação musical para quê?

Pensa-se também, que, possivelmente, elaborou-se uma base comum para a compreensão, conceito entendido aqui nas duas acepções propostas por Morin (2011b, p.82), “tanto no sentido da compreensão intelectual, da inteligibilidade do texto, [...] como no sentido humano que comporta um conhecimento de sujeito a sujeito e que inclui [...] um processo de empatia, de identificação e de projeção”. Compreensão entre pesquisador/alunos; compreensão de suas projeções na elaboração de seus discursos enquanto observadores observados; compreensão das variáveis interligadas do fenômeno alunos/jogos musicais, na elaboração de complexidades, no interior de suas relações.

Percorridas tais rotas, pelas quais se pretendeu levantar reflexões por meio do presente estudo, reflexões essas referentes ao fenômeno – movimento - de ensinar e de aprender a música, congregado aos âmbitos humanos da dependência com o meio, inacabamento, incerteza, possibilidades de transformação e autonomia, que, em concordância com os autores estudados, sugerem a necessidade de relações humanas embasadas na preocupação com o outro, o que constitui, por sua vez, a preocupação com relações apoiadas na ética.

Buscou-se, também, rever algumas condições de ensino e de aprendizagem musical em situações lúdicas. A partir das evidências encontradas na investigação, aponta-se que o fenômeno mereceria ganhar novos estudos práticos e teóricos, assim como, a necessidade de se aprofundarem os já existentes. Como afirma Fonterrada (1997, p. 16)

se compreendermos melhor os modos pelos quais as crianças e jovens de hoje se relacionam com o mundo e se conseguirmos nos despojar de alguns preconceitos e ampliarmos nosso conhecimento de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, poderemos conciliar [...] ideias, aparentemente antagônicas [presentes na educação musical].

Assim, finalizando, pode-se encontrar nas palavras de Loureiro (mar. 2004, p. 67), eco às reflexões do presente estudo quando expõe que

Não há, na verdade, um único caminho a ser seguido, que possa garantir, com segurança, a eficiência da prática da educação musical. Não há imunidade para qualquer atividade ou método. As críticas e os questionamentos devem ser encarados como essenciais e fundamentais para o aprendizado do novo, assim como um constante aprimoramento e busca de renovação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se iniciar o presente estudo, deparou-se com a necessidade de responder a uma pergunta norteadora: *qual é a educação musical, em âmbito estrito, e qual é a educação em âmbito geral a que se faz referência? Uma educação musical para quê?* Apesar de ampla, essa questão se apresentou como quesito anterior - ou paralelo -, à própria definição dos objetivos que se pretendia traçar, e fundamental para orientar a investigação. Desde o princípio havia consciência de que, somente com a compreensão de qual educação geral e musical se está tratando e “para quê” serve, para quê realizá-la, ou desenvolvê-la, é que seria possível, de forma consensual, a discussão dos supostos aqui apresentados.

Tais reflexões evidenciaram parâmetros que, no entender deste pesquisador, são importantes para a vivência de uma educação musical ampla e aberta, independentemente de sua finalidade de formação de músicos atuantes ou de ouvintes sensíveis à música.

Neste contexto, apresentou-se a hipótese de que a educação musical, em um ambiente permeado pelo autorrespeito e o respeito mútuo, conduzida pela ação do brincar, contribui para o desenvolvimento integral do ser humano, sendo que os jogos e o espírito criativo são mediadores dos mais adequados para promovê-lo.

Para sua verificação, avaliaram-se critérios e conceitos que relacionam a educação e a existência dos seres humanos às condições de dependência em relação ao meio, o inacabamento, a incerteza, as possibilidades de transformação, a autonomia e a ética. Uma vez verificados e discutidos, encontram-se indícios de que esses elementos estão relacionados com a viabilização dos mecanismos de ensino e aprendizagem, assim como, às condições próprias da natureza humana.

Apesar do presente trabalho não possuir cunho estritamente filosófico, certas reflexões suscitadas pelo desenrolar do estudo sugeriam que algumas de suas fundamentações tinham proximidade com essa área do pensamento - ou ao menos flertava com ela -, devido à postura interrogativa do autor diante da própria investigação.

Mencionado de outro modo, a abordagem do fenômeno pesquisado esteve apoiada, ainda que indiretamente, por um pensar filosófico - que norteou atitudes e escolhas -, constituído por valores, o que permitiu conectar, de acordo com a afirmação de Fonterrada (2008, p. 11), “diversos elementos que [compuseram] o conjunto de pressupostos a respeito da natureza e do valor” tanto da educação, como dos jogos e brincadeiras musicais, e dos

conceitos estudados aqui.

Tais questionamentos foram gerados por situações transversais, originadas, por sua vez, na relação que se estabeleceu entre pesquisador e sujeito da pesquisa e, também, do comportamento de auto-avaliação constante, proposta pelo responsável da presente pesquisa. Tanto as situações transversais como a relação supramencionada foram pré-requisitos para este estudo de caso, em que se utilizou uma abordagem qualitativa para as análises, conforme foi descrito na Introdução. Aponta-se que essa proposição esteve presente, desde a escolha do embasamento teórico, encontrado no pensamento de Maturana (1998, 2001), e Maturana; Verden-Zöller (2004), que, apesar de não serem filósofos, apresentam uma posição epistemológica significativa em seus trabalhos, que se coaduna perfeitamente com as questões desta pesquisa e os anseios do pesquisador.

Inicialmente, indicou-se a necessidade de se refletir sobre a própria pesquisa, pois, antes de se propor um trabalho puramente teórico, optou-se por embasá-lo, também, em observações empíricas, que acabaram por levantar problemas específicos, em suas realidades, com consequências intrínsecas a isso. O contato direto com as crianças, alunas da escola pública onde a investigação ocorreu, sua expressividade, espontaneidade, suas reações participativas ou de confronto, originaram situações à vezes paradoxais, que geraram, a cada momento, dinâmicas complexas que vieram a evidenciar e corroborar os enunciados teóricos e vice-versa.

Entendeu-se que a opção por colocar o olhar investigativo do pesquisador não somente na análise final do processo, mas no desenvolvimento do próprio processo, foi favorável e benéfico à própria pesquisa. Como se havia refletido desde as primeiras observações - devido a múltiplos fatores intervenientes, com consequências diretas nas decisões tomadas e estratégias escolhidas e que exigiram novas análises e mudanças adaptativas, - as transformações que o estudo sofreu agiram, também, de modo interativo nas relações pessoais, no interior do binômio pesquisador/crianças. Essas ações geraram, por sua vez, mudanças significativas e significantes em ambos os lados do binômio, de tal forma que seus olhares sobre o fenômeno, também, se modificaram.

Não se pode deixar de anotar que, pelo fato de não ser esta uma pesquisa de caráter puramente objetivo, ocorreram investigações amplas, que, em muitas situações, transcenderam as propostas dos jogos e de musicalização.

É importante esclarecer que essa forma de se entender a pesquisa suscitou questões de ordem existencial, que mereceram ser verificadas, pois, em muitos momentos, as relações pesquisador/crianças não se deram de forma simples, ou orgânica, com empatia natural.

Foram observadas, descritas e analisadas situações ilustrativas do processo de reconhecimento do pesquisador por parte das crianças, fato que se realizou com o passar do tempo e com a proximidade que se entabulou no decorrer da pesquisa de campo. Estabeleceu-se, a princípio, uma relação pesquisador/alunos até certo ponto precária, porém, com a quebra da postura de negação, apresentada de modo geral pelos alunos e a flexibilização de propostas, por parte do professor, pôde-se chegar a uma situação de respeito, aceitação e colaboração mútuos.

Avaliou-se que essas perspectivas geraram situações não estáveis, híbridas, flexíveis, que possibilitam processos nos quais o *erro* (grifo nosso) é um fator importante, pois, está presente no trabalho experimental (SCHAFER, 1991, p. 282) e pode atuar em favor das mudanças do pensamento.

A análise do desenvolvimento da pesquisa evidenciou ao pesquisador que, em alguns casos, a experiência pode se tornar penosa a ele, dificultando a compreensão do seu próprio caminho no estudo, levando-o, à vezes, ao erro ou a falsas suposições. Paradoxalmente, ficou evidente, também, que quando não se alcançam as expectativas pessoais restam duas possibilidades: ou a experiência falha, carregando consigo a pesquisa, ou esta última se reorganiza com base em uma visão aberta ao “novo e inesperado” e reapropria a primeira, apoiada pela “estratégia [que] elabora um ou vários cenários” (MORIN, 2011a, p. 90).

Esse paradoxo permitiu que se levasse para o interior da experiência a proposta teórica ordem/desordem/organização, dando lugar a que fosse vivenciada na prática. Assim, mesmo quando certas expectativas não eram alcançadas, esse fato possibilitava que se realizassem análises mais amplas dos fenômenos que se apresentavam. Tais situações de complexidade tiveram reflexos, também, na forma de se estruturar a presente dissertação. Seu texto sofreu inúmeras modificações, tanto no conteúdo das considerações escritas, quanto na ordem dos pensamentos expressos e na estrutura dos capítulos, o que se mostrou necessário a fim de atualizar as considerações.

O estudo apresentou compreensões a respeito dos jogos e brincadeiras, sobretudo, aprofundou-se naqueles com qualidades musicais, tanto os pertencentes à tradição, a oralidade e os imaginários populares, como os surgidos das linhas contemporâneas de pensamento da educação musical, surgidos das novas necessidades de execução e fruição da música e suas manifestações, a partir do século passado.

O jogo e a brincadeira musicais foram considerados tanto como tema do estudo social, quanto tema da educação geral e da musical. Dentro desses aspectos, se reconheceram neles traços interdependentes de culturas, conteúdos transversais, como os são as cantigas de roda, os contos, as lendas e histórias. Com base nos questionários, observaram-se indícios de que

estes conteúdos podem ser motivadores e intermediadores das atividades musicais, por criarem ambientes lúdicos.

Observaram-se as crianças em diversas situações de jogos e brincadeiras, espontâneos ou dirigidos, e verificou-se de que maneira elas se relacionavam, grupal e individualmente, com eles, além de se levantar quais eram os pontos de referência dos alunos em relação a essas atividades.

Verificou-se o conceito de repertório, sua importância e sua implicação na educação musical e nas questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Com base em bibliografia especializada, avaliaram-se os pontos que vinham ao encontro das necessidades do fazer musical, tais como compor, tocar e fruir de modo criativo. Embasado nos registros, verificou-se o modo pelo qual alguns jogos se encontravam presentes nos contextos observados e os motivos que determinaram que outros jogos não estivessem presentes.

Com base nessas avaliações e nos autores estudados, surgiram indícios de que as análises e discussões a respeito de ensino e aprendizagem deveriam ser colocadas no “como” se elaboram os processos das atividades e ações, assim como, também, deveria se estabelecer o “para quê” se está elaborando tal repertório.

No presente trabalho, considerou-se a natureza da música como linguagem expressiva, aceitando-se, porém, que essa compreensão não seja unânime entre os educadores. Para endossar essa perspectiva fundamentou-se em uma concepção de fundo fenomenológico, que teve por base o pensamento de Fonterrada (1991), que transpôs para a música a compreensão daquilo que se entende por linguagem, nas obras de Merleau-Ponty e Hans George Gadamer.

A linguagem musical, para o presente estudo, envolve elementos como movimento, palavra, drama, expressão, consciência, aceitação do outro e mútua, entre outros, concepção que traz consigo a preocupação com a criança, o jovem e o adulto e seu desenvolvimento.

Para reforçar essa proposição, recorreu-se ao pensamento de Maturana (1998, p. 18-19), para quem “a linguagem é fundante da condição humana” e, por aproximação, buscaram-se vínculos entre os fenômenos, com base na constatação de que, tanto a linguagem verbal, como a linguagem musical fazem parte dessa natureza humana, constituindo o meio no qual o ser humano vive, ou seja, sua rede de conversações

As dificuldades inerentes, ou surgidas durante o processo de observação da presente pesquisa, apontaram indícios da necessidade de se colocar o foco da educação musical nos elementos que aprofundam as questões de criatividade, da constituição do sujeito musical, da música, da aceitação do outro, da aceitação mútua e da compreensão, entre outros possíveis aspectos.

Nesse sentido, portanto, encontraram-se indicativos da viabilidade de diálogo entre as propostas de composição da música contemporânea como propulsoras de situações criativas de ensino e aprendizagem, com aquelas oferecidas pela música da tradição oral popular, assim como com os repertórios consagrados, tonais.

Com o presente estudo, pôde-se responder à pergunta motivadora, relacionada com a Brinquedoteca, pois, constataram-se evidências de que esta se apresenta como espaço e ambiente propiciador e propício ao desenvolvimento do brincar, do jogar, da música, das atividades interativas e transversais, tais como os jogos musicais e a contação de histórias, entre outros. Torna-se, assim, a brinquedoteca, um espaço de possível inter-relação com a educação musical, facilitadora do desenvolvimento de suas propostas.

Tomando-se por base os registros e questionários realizados, observaram-se evidências da prolongada ausência da música na escola, fato que gerou marcas profundas na instituição e seus membros, em diferentes níveis estruturais. As consequências puderam ser notadas, por exemplo, ao se verificar a pouca experiência formal com música que os alunos apresentavam; a pouca habilidade musical e corporal observada; o desconhecimento ou distanciamento do repertório, tanto musical, quanto dos jogos e brincadeiras tradicionais, o que aponta para o fato de que o repertório musical que escutam está relacionado à programação que os meios de comunicação de massa apresentam. Portanto, verificaram-se indícios de que, com sua ausência, perdeu-se a experiência da música, tanto individualmente, quanto nas comunidades.

Registrou-se na escola e se notou nos questionários a falta de familiaridade, tanto dos pais quanto das crianças, com os jogos e brincadeiras tradicionais e com as atividades lúdicas que não fossem aquelas, poucas, realizadas na escola.

À vista desse conjunto de realidades acima descritas, propôs-se, então, a seguinte questão: as atitudes e ações das crianças não serão resultado do modo como vivem e se relacionam nessa rede de conversações? Eles não estarão repetindo – ou agindo de acordo com – aquelas emoções que foram desenvolvidas e mantidas no seu ambiente cultural, familiar, comunitário, escolar?

Além do que foi dito, verificou-se, também, que os alunos tinham grande dificuldade em modificar seus hábitos e organizações; havia recusa em realizar mudanças em sua rotina; rejeição àquilo que era novo; que os alunos possuíam referências tradicionais em questões escolares e de ordem geral, as quais persistiam no seu cotidiano. Evidenciou-se que, quanto a estes aspectos, havia manutenção da sua rede de conversações.

Com base nas respostas aos questionários, pode-se afirmar que estas apresentaram indícios de que esta rede se manteve entre as gerações, em situações antagônicas, embora, por

vezes, de modo indireto. Em primeiro lugar, constatou-se que os jogos e brincadeiras musicais tradicionais ou contemporâneos não estavam presentes no repertório cotidiano dos alunos, nem no de seus pais ou parentes próximos nem, tampouco, na comunidade escolar. Evidenciou-se que, apesar de existir uma rede de conversações, no que se refere ao aspecto apresentado, não houve manutenção de seus elementos, que se esvaneceram. Em segundo lugar, mencione-se a relação dos alunos e de seus familiares mais próximos com a mídia de massa, o que fortalecia a sua influência na formação individual e coletiva, além de fornecer indícios da existência da rede de conversações e da atuação da mídia em sua manutenção.

Além disso, constatou-se, também, que existe forte indício de que o brincar, a brincadeira, os jogos não intencionais estejam diretamente vinculados com a relação mãe-filho que gera – com base na interação da corporeidade –, a auto-aceitação e o auto-respeito, fundamentais para a aceitação mútua. No decorrer da pesquisa, surgiram evidências de que a falta dessa relação na família ou na comunidade poderia ser suprida por outros meios, como, por exemplo, os vínculos com um professor, com a escola ou com o próprio pesquisador. Poderia ser gerada, assim, uma nova oportunidade de vivência dessa dinâmica de mútua aceitação corporal, possibilitando-se, possivelmente, que se reestruturasse a rede de conversações.

Observaram-se evidências de que a questão da “indisciplina (grifo nosso)” estava bastante generalizada, na escola. A desorganização foi recorrente em todo o período da investigação, acarretando fatores “aleatórios e imprevistos”, como os denomina Morin (2011a, p. 89). Notou-se que esta questão, em alguns casos, poderia estar vinculada à relação aluno/professor, e não somente à sala de aula, especificamente. Esse fato pôde ser verificado em aulas realizadas com os alunos pesquisados, em que estes eram capazes de manter-se em estado de concentração e silêncio, registrando-se, também, atitudes de respeito e demonstrações de afeto entre alunos e professor. Esse conjunto de atitudes foi tomado como indícios da possibilidade de serem criadas situações de organização a partir da desordem observada, com base na ideia de desordem/ordem como uma relação ordem/desordem/organização (MORIN, 2011a).

Apreendeu-se que as relações entre professor e aluno, como prática nas relações humanas, necessitam bases estruturadas na confiança mútua, na afetividade e em situações prazerosas, estreitadas em uma convivência regida pelos princípios da ética. Vários fatores e elementos apontam possíveis congruências com o desenvolvimento humano no grupo, com sua relação na linguagem e com a autonomia.

Com o desenvolvimento das sessões realizou-se uma mudança no olhar dos alunos em

relação ao pesquisador, e, de forma reflexa, houve, também, um câmbio no olhar do pesquisador em relação a eles. A forma de olhar das crianças estaria, também, focalizada em pontos diferentes daqueles iniciais, o que levanta a observação de que tanto pesquisador como alunos já não eram mais os mesmos, em sua essência, desde que a pesquisa teve início.

No período final da pesquisa observaram-se as seguintes atitudes nas crianças: iniciativa própria para executar propostas e modificá-las criativamente; atenção e concentração, em maior ou menor grau, apresentadas pelo grupo e individualmente; a disposição para a realização dos movimentos e ações exigidas, assim como a utilização de diferentes habilidades requeridas; além da alegria, do envolvimento e do despojamento ali expressados; a aparente aceitação de si mesmo e do outro, compartilhando ações consensuais e espontâneas.

Com o presente estudo conseguiu-se responder à pergunta geradora da problemática: *quais são as imbricações entre os jogos e brincadeiras musicais e a educação musical, com suas implicações na sensibilização e nas habilidades musicais das crianças do ensino fundamental?* Com base nas observações e registros, nos questionários, nas entrevistas aos professores, aos coordenadores e aos alunos, pôde-se realizar uma *fotografia panorâmica* da tradição popular da música, dos jogos e brincadeiras na escola pesquisada.

As imbricações entre jogos e brincadeiras musicais e educação musical encontradas na pesquisa, embasadas nos indícios, são aquelas relacionadas com questões técnicas musicais criadas pela ação de jogar e brincar – ritmo, melodia, movimento, repertório, entre outros -; com a sensibilização – escuta musical, gosto, fruição, execução, entre outras -; assim como, com as habilidades musicais - coordenação motora, corpóreo-sinestésica, atenção, entre outras. Há indícios de que se imbricam, também, com elementos de natureza social e com o desenvolvimento humano como: auto-respeito e respeito mútuo, afetividade, flexibilidade, compreensão, autonomia, ética

O observado leva a se ponderar sobre a necessidade de se realizar a iniciação musical com crianças mais novas, de tal modo que possam chegar ao ensino fundamental com diferentes vivências musicais, assim como, com diversificados repertórios.

Finalizando, considera-se que este estudo alcançou os objetivos pretendidos, pois, possibilitou que se realizasse a verificação, o levantamento e que se aprofundasse a investigação da possível existência da música, dos jogos e brincadeiras da tradição na escola estudada. Permitiu que se registrasse que, em algumas situações, os jogos e brincadeiras musicais, tradicionais ou contemporâneos, não estavam presentes no repertório dos alunos e na comunidade, efetivamente, situações essas verificadas e analisadas nos capítulos 2 e 3. Por

outro lado, registrou-se a presença de outros jogos e brincadeiras, nas atividades das crianças pesquisadas.

Com base no observado, elaboraram-se reflexões suscitadas durante a investigação, sobre questões de ordem relacional, atitudinal e social dos alunos, com suporte nas situações de jogos e de atividades lúdicas tanto ali existentes, quanto aquelas apresentadas pelo pesquisador, entendidas como temas sociais, da educação e da educação musical.

Pôde-se verificar o modo como as crianças pesquisadas se relacionavam, grupal e individualmente em situações espontâneas ou propostas de jogos e brincadeiras, como, também, em circunstâncias sócio-musicais, propondo-se análises dos reflexos dessas relações embasadas nos pensamentos sistêmicos e complexos. Detectou-se que as crianças continuam realizando atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, com grande envolvimento, em situações onde *não havia uma finalidade última no jogar, a não ser o próprio jogar* (grifo nosso).

Analisou-se o grupo investigado na perspectiva das suas relações enquanto sistemas não lineares, e de complexidade tanto consigo mesmas, com seu cotidiano, com sua comunidade escolar, com seus familiares, quanto com o pesquisador, elemento externo com quem interagiram durante a pesquisa.

Permitiu que se analisasse, também, a viabilidade de sua utilização em aulas de educação musical e arte-educação, no ensino fundamental.

Entende-se que seja necessária a realização de outros estudos acerca da temática apresentada, tanto com os vários elementos e critérios observados, aprofundados e discutidos, como aqueles que, com certeza, surgirão em novas investigações, para, assim, se organizarem conhecimentos sólidos nesse domínio, que possui grande potencial de desenvolvimento, na presente época.

Pretende-se encaminhar o material elaborado a docentes da área de Educação Musical, para exame e avaliação crítica, ampliando o alcance de sua influência. Espera-se que esta investigação venha a contribuir para a reflexão e para o desenvolvimento da educação musical, assim como, para a formação humana de professores conscientes da importância de sua atuação na formação dos alunos.

REFERÊNCIAS

AKOSCHKY, J. Prefácio. In: BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. Fotos Michele Mifano. São Paulo: Peirópolis, 2003.

ALONSO, C. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Seminário de pesquisa: Técnicas básicas de improvisação livre e Orquestra de Improvisadores, no período de 11 a 28 de abril de 2011. Universidade Estadual de São Paulo – UNESP - Instituto de Artes. São Paulo: n.p, 2011.

ALVARES, T. S. Aulas de música para crianças surdas como meio de estimulação do desenvolvimento musical e global de crianças de 0 a 3 anos. SIMCAM Internacional, 5, 26 - 29 maio 2009, Goiânia, GO. *Anais ...* Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas - Sonia Ray, coordenadora geral. 2009. p. 361 – 374. tsydalvares@hotmail.com.

ARAÚJO, A. M.; ARICÓ JUNIOR, V. *100 melodias folclóricas*. São Paulo: Documentário Musical Nordeste, 1957.

AUXILIO, C. C. de. *A importância do lúdico para crianças pequenas de zero a seis anos*. 2005. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Guarulhos, São Paulo, 2005.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sergio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 1. ed. (1985), 4. ed. São Paulo: Brasiliense, s/d. (Obras escolhidas vol.1).

BOMTEMPO, E. Brinquedoteca: Espaço de Observação da Criança e do Brinquedo. In: FRIEDMANN, A. (org.); et. al.; *O Direito de Brincar: A Brinquedoteca*. São Paulo: Scrutta, 1992. p. 77-82

_____. *Brinquedoteca: O espaço da criança. Ideias: o cotidiano da pré-escola*. São Paulo: FDE, ideias7, 1990, p. 68-72.

BOMTEMPO, E.; HUSSEIN, C. L.; ZAMBERLAN, A. T. *Psicologia do Brinquedo: aspectos teóricos e metodológicos*. S. Paulo: Nova Stella: Edusp, 1986. Coleção Logos

BRASIL, Presidência da República. *Lei Federal n. 11769 de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, seção 1, Ano CXLV n. 159. Brasília - DF, Imprensa Nacional, terça-feira, 19 agos. 2008. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/93321/lei-11769-08#art0>>. Acessado em: 30 jan. 2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal n. 9394 de 20 de dezembro de

1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 24 mai.2012.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei Federal n. 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para a educação de 1º e 2º graus. 1971. Disponível em: <www.pedagogiaemfoco.pr.br/15692_71.htm>. Acessado em: 24 mai. 2012.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. Fotos Michele Mifano. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

_____. *Informação verbal*: fornecida pela Prof. Dra. Maria Teresa Alencar Brito em banca de qualificação da presente dissertação de mestrado, IA-UNESP, em 02 mar. 2012.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez. 1995. (Coleção questões da nossa época, v. 43).

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito*. 3. ed. São Paulo: Livraria 2 Cidades. 1975.

CARDOSO, F. *Informação verbal*: recolhida em entrevista realizada como o professor Francisco Cardoso, coordenador do Ensino Médio da Escola Estadual Romeu de Moraes, em 07 mai. 2012.

CARVALHO, A. M. A.; et al. Brincadeira é Cultura. In _____. (org.). *Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca*, volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.

CASNÓK, Y. *A linguagem musical e a hermenêutica*: algumas considerações. São Paulo: n.p.

CUNHA, M. C. da. 'Cultura' e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In _____. *Cultura com aspas*. São Paulo, Cosac Naify, 2009, p. 311-373.

DELLA MÔNICA, L. *Manual de Folclore*, 2 ed., S. Paulo: Edart, 1982.

_____. *Rosa Amarela*. S. Paulo: Marcelo Tupynambá, 1967.

DEMO, P. *Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos*. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Coleção Papirus Educação)

DUARTE, J. V. Atividade lúdica e construção do conhecimento musical em crianças. SIMCAM Internacional, 5, 26 - 29 maio 2009, Goiânia,GO. *Anais ... Goiânia, GO*: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas - Sonia Ray, coordenadora geral. 2009. p. 429- 437. jordannaduarte@gmail.com

ESCALDA, J. Educação musical e suas relações com habilidades auditivas e o desenvolvimento fonológico de crianças de três e seis anos. In: SIMCAM, 4, 30 maio 2008, São Paulo, SP. *Anais ... São Paulo, SP 2008*. p. 305 – 312. juescalda@yahoo.com.br.

ESTEVEES, A. V. F. *Compreendendo a criança e o adolescente com câncer em tratamento quimioterápico durante a utilização do brinquedo*. 2010, 179 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Ribeirão Preto. 2010. Disponível em <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/.../TeseDoutorado.pdf>. Acessado em 29 jan. 2012

FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 2. ed. ver. pelo autor. Petrópolis: Vozes, 1979.

FIGUEIREDO, L. C. *Escutar, recordar, dizer: Encontros heideggerianos com a clínica psicanalítica*. São Paulo: Educ/Escuta, 1994. (Ensaio: Filosofia e Psicanálise).

FOGAÇA, V. O. S. Criatividade e Educação Musical: do problema à pesquisa e a ação. SIMCAM Internacional, 5, 26 - 29 maio 2009, Goiânia, GO. *Anais ...* Goiânia, GO: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas - Sonia Ray, coordenadora geral. 2009. p. 375 – 389. vilfogaca@yahoo.com.br.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Projeto Mapa do Brincar*. Concepção: Gabriela Romeu, Patrícia Trudes da Veiga e Renata Meirelles. Folha de São Paulo São Paulo: UOL, 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/treinamento/mapadobrincar/>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. – 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. *Linguagem verbal e linguagem musical*. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical, ns 4 e 5. São Paulo, 1994, p. 30-43.

_____. *A linha e a rede*. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina. Anais... Londrina: ABEM, 1997. p. 7-17

_____. Fuga – Linguagem verbal e linguagem musical. In _____. *Educação musical, investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. 1991. 388f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 1991. [n.p]

_____. *Informação verbal*: fornecida pela Prof. Dra. Marisa Trench de O. Fonterrada em reunião de orientação do presente trabalho de Dissertação, em 12 mar. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil*. – São Paulo: Moderna, 1996.

_____. (org.); et. al. *O Direito de Brincar: A Brinquedoteca*. São Paulo: Scrutta, 1992. p. 77-82

GADAMER, H. G. *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles: University of California Press, 1977. 243p.

GARCIA, R. M. R.; MARQUES, L. A. *Brincadeiras Cantadas*. 4. ed. Porto Alegre: Kuarup, 2001. 124 p.

GAINZA, V. H. Contenido psicológico del Método Willems. In:_____. *Fundamentos, materiales y técnicas de educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977, p. 15-20.

GIACOMO, M. T. C. de. *A lenda da mandioca*. Lenda dos índios Tupi. Adaptação de Maria Thereza Cunha Giacomo. Ilustrações Heinz Budweg. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977. (Coleção Lendas Brasileiras n. 7).

GRIMM, J. e GRIMM, W. Rapunzel. In_____. *Contos dos Irmãos Grimm*. Organizado, selecionado, e prefaciado por Dra. Clarissa Pinkola Estés. Ilustrado por Arthur Rackmam, Tradução de lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2005

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed., S. Paulo: Perspectiva, 1980.

HUMANITATES. Entrevista com Humberto Maturana. Uma publicação do Centro de Ciências de Educação e Humanidades – CCEH Universidade Católica de Brasília – UCB. v. I, n. 2, nov. 2004 - Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 13 jun. 2011

IKEDA, A. T; PELLEGRINI FILHO, A. Celebrações populares paulistas: do sagrado ao profano. In *Manifestações artísticas e celebrações populares no estado de São Paulo*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2004. (Vol 3, coleção Terra Paulista)

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Revista da ABEM, n. 7, set. 2002. p. 83-90

KATER, C. *Cadernos de Estudo: Educação Musical, n. 6*. Carlos Kater (Org.). Belo Horizonte: Atravez: EMUFG: FEA: FAPEMIG, 1997. 210 p.

KATER, C. et al. *Livro dos jogos*. Carlos Kater (org). Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [199?]

KISHIMOTO, T. M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cenage Learning, 2011.

KOELLREUTTER, H. J. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. In. Kater, Carlos (org.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez / EM UFG / FEA / FAPEMIG, 1997, p.69-75.

_____. Análise fenomenológica do minueto em Sol Maior de J. S. Bach.

Atravez Associação Artístico Cultural. Disponível em:
<http://www.atravez.org.br/ceam_1/analise_fenomenologica.htm>. Acessado 22 abr.2010.

LABORATÓRIO de Brinquedos e Materiais Pedagógicos. LABRIMP. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Disponível em:
<<http://www.labrimp.fe.usp.br>>. Acessado em: 02 jun. 2010.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

_____. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*. 2. ed., São Paulo: Hucitec / Unesp, 1998.

MARCELINNO, N. C. *Estudos do lazer: uma introdução*. 4. ed. Campinas: Editores Associados, 2006 (Coleção educação física e esportes)

MARCONI, M. de A. *Brinquedos Cantados e Danças do Brasil*. S. Paulo: Ricordi, 1978.

MARGOLIN, M. Pedagogia indígena: Um olhar sobre as técnicas tradicionais de educação dos índios californianos. In: STONE, M. K.; BARLOW, Z. *Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável*. Michael K. Stone e Zenobia Barlow, (orgs); prólogo David W. Orr; prefácio de Fritjof Capra; tradução Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006, p. 95-108.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98 p.

_____. *A árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana*. Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela; Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin; Ilustração: Carolina Vial, Eduardo Osório, Francisco Olivares e Marcelo Maturana Montañez. - São Paulo: Palas Atenas, 2001. 288 p.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zöller. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Atena, 2004.

MELO, V. de. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. 301 p.

MERLEAU-PONTY, M. Sobre a Fenomenologia da Linguagem. In: *Textos Escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural, 1984. 261p.

MERON, M. “Reisados: aplicação na escola”; in *Antologia de Folclore Brasileiro* (org. Américo Pellegrini filho). S. Paulo: Edart/UFPA/UFPA, 1982.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. On-line. UOL: Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=brinco>>. Acesso em: 27 nov. 2009.

MICHAELIS. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Ed. Melhoramentos. Edição online. Disponível em:
<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=esp%EDrito>>. Acessado em: 07 jan. 2012.

MIRANDA, N. *200 Jogos Infantis*. 9. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

MIRANDA, P. C. C. Os jogos musicais e a Brinquedoteca: uma perspectiva de novos saberes e aprendizagens. In: 20º CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 7 a 10 nov. 2011 – Vitória – ES. *Anais ...* Vitória, ES, 2011, p. 1903-1914. Disponível em:
<<http://www.xxcongressonacionaldaabem.com.br/home.asp>>

_____. *Jogos musicais: implicações na sensibilização e potencialização das competências e habilidades*. 2009. 52 f. Monografia (Graduação) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP, São Paulo, 2009, [n.p.].

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa . 4. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011a. 120 p.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. revis. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b.

MOURA, M.; LOUREIRO L. L. *O jogo e a atividade física e saúde*. Disponível em
<<http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisa/2010/artigos/edfis/salao/648.pdf>> acessado em: 29 jan. 2012.

MOYA, I. *O Brinquedo como expressão da Cultura*. Cadernos do EDM. Vol. 2, n. 2. Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. São Paulo: FEUSP, junho de 1990. p. 141-149.

NOFFS, N. A. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: OLIVEIRA, V. B. (org.). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 151-184.

NOVAES, I. C. *Brincando de roda*. Texto musical Alayde Miranda Fortes; revisão do texto musical Rosalba Diva Marchesini; tecnografia musical Maria Arlinda de Carvalho Corrêa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

OLIVEIRA, V. B. *Jogos de regras e a resolução de problemas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. Tradução Maria Helena Nery Garcez. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Ensino Superior).

PAYNTER, J. *Hear and Now – an introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972.

_____. *Sound & Structure*. Cambridge: The Press Syndicate of University of Cambridge, 1992.

PENNA, M.; et. al. *O dito e o feito – política educacional e arte no ensino médio*. Maura Penna (coord.). João Pessoa: Manufatura, 2003.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Trad. M. Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva – 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

POYARES, M. A. M. *Abra a Roda Tin do lê lê: A dimensão religiosa nas brincadeiras de roda entre crianças de 4 a 6 anos*. . 2006. 144 f. (Dissertação para mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006

PRIBERAM. *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. On line. Priberam Informática, 2009. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/Default.aspx>>. Acesso em: 27 nov. 2009

QUEIROZ, C. de. *A presença da cultura popular na educação: uma reflexão sobre o desenvolvimento da linguagem musical*. 2008. 49 f. Monografia (graduação). UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” - Instituto De Artes. São Paulo, 2008.

QUINO, J. S L. Mafalda: Será que aqui cabe **tudo** o que vão me meter na cabeça? São Paulo: Martins Fontes, ago. 1992

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española – 22 ed.* On line. 2012. Disponível em: <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=espirit%FA> Acessado em 26 mai. 2012

REIS, L. P.; AZEVEDO, M. C. C. C. A música em programas de avaliação seriada: que saberes? Que competências? UnB. In: SIMCAM, 4, 30 maio 2008, São Paulo, SP. *Anais ...* São Paulo, SP 2008. p. 341 – 347.

REVISTA DIRECIONAL ESCOLA. *Especial: acessibilidade – inclusão*. Por Rosali Figueiredo. n. 60, ago. 2010, online. Disponível em: <<http://www.direcionalescolas.com.br/edicao-60-ago/10/especial-acessibilidade-%E2%80%93-inclusao>>. Acessado em: 23 nov. 2011

RIZZI, L.; HAYDT, R. C. C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. Subsídios práticos para o trabalho na pré-escola e nas séries iniciais do 1º grau. São Paulo: Ática, 1986.

ROSA, M. A. Entrevista com Lydia Hortélio. *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano 1, n. 3, p. 21-24, dez. 2003/mar. 2004.

ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. 19 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

SAHLINS, M. *O pessimismo sentimental e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (Parte I e II)*. *Mana*, vol. 1 e 2, 1997 (disponível no Scielo).

SCHAFFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

_____. *A afinação do mundo*. A paisagem sonora. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

SILVA, W. M. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidades musicais. In. MATEIRO, T. e ILARI, B. *Pedagogias em educação musical*. Teresa Mateiro e Beatriz Ilari (org.). Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985 (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VELHO, G. Os mundos de Copacabana. In: _____ (org.). *Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Jorge Zaher, 1999, p. 11-23.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

WERNECK, C. *Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar & a Realidade*. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975. Coleção Psicologia Psicanalítica.

Bibliografia Geral

ARANTES, A. A. A guerra dos lugares. In: _____. *Paisagens paulistanas: transformações do espaço público*. Campinas: Ed. Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000, p. 104-129. (Coleção Espaço e Poder).

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 2ª ed. S. Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, C. R. et al. *Repensando a pesquisa participante*. Carlos Rodrigues Brandão (org.). São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L8069.htm>>. Acessado em: 11 abr. 2007

CASCUDO, L. C. *Geografia dos Mitos Brasileiros*, 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Olímpio/Mec, 1976.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, n. 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000, p. 181-191. Disponível em: <http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acessado em 28 jan. 2012

FRAPAT, M. *L' invenzione musicale nella scuola dell' infanzia*. Milano: Edizione Junior, [19--?].

FRÚGOLI Jr., H. *As cidades e seus agentes: práticas e representações*. FRÚGOLI Jr., H.; ANDRADE, L. T. e PEIXOTO, F. A. (orgs.). Belo Horizonte: PUC Minas/Edusp, 2006. (Coleção Temas Urbanos).

GAINZA, V. H. *Problemática actual y perspectivas de la Educación Musical para el siglo XXI*. Lima: PUC del Peru, 2000.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIFFONI, M. A. C. *Danças Folclóricas Brasileiras e suas aplicações educativas*. 2ª ed. S. Paulo: Melhoramentos, 1964.

IKEDA, A. T. “Fórmulas de Escolha no Populário Infantil”; *In: Antologia de Folclore Brasileiro*. (org.) Américo Pellegrini Filho. S. Paulo: Edart/UFPA/UFPA, 1982.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. S. Paulo: Scipione, 1997.

JURADO Filho, L. C. *Cantigas de Roda: jogo, insinuação e escolha*. Campinas: Unicamp, 1986.

KOELLREUTTER, H. J. *À procura de um mundo sem “vis-à-vis”*: reflexões estéticas em torno das artes oriental e ocidental. Tradução e coordenação Saloméa Gandelman. São Paulo: Novas Metas, 1984. (Coleção ensaios; 6)

_____. O ensino da música num mundo modificado. In. Kater, Carlos.(edit.) *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Atravez / EM UFMG / FEA / FAPEMIG, 1997, p. 37-44.

MAZZOLI, M. et al. *I giochi musicali dei piccoli*. Italia: Edizioni Junior, c.2003.

MÁRSICO, L. O. *Criança e a Música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança (A)*. Porto Alegre: Globo, 1982.

MATEIRO, M; ILARI, B. *Pedagogias em educação musical*. Teresa Mateiro, Beatriz Ilari (Orgs.). Curitiba: Ibpx, 2011. (Série Educação Musical)

MIRA, M. C. Ongueiros, festeiros e simpatizantes: o circuito urbano da “cultura popular” em São Paulo. In: Frúgoli Jr., H.; Andrade, L. T. e Peixoto, F. A. (orgs.) *As cidades e seus agentes: práticas e representações*. Belo Horizonte: PUC Minas/Edusp, 2006, p. 353-376. (Coleção Temas Urbanos).

MIRANDA, P. C. C. *Jogos musicais: conhecimento, competências e habilidades dos professores em atividades de sala de aula*. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA - SIMPOM, 8 a 10 nov. 2010 – Rio de Janeiro – RJ. *Anais ... Rio de Janeiro 2010*, p. 370-378. Disponível em: <http://www.unirio.br/simpom>. Acessado em: 03 jul 2012.

ONU - UNICEF, *Declaração Dos Direitos Da Criança*, 1956. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm. Acessado em: 27 nov. 2009

PELLEGRINI FILHO, A. *Danças Folclóricas*, 2ª ed., S. Paulo: Esperança, 1986.

_____. *Literatura Folclórica*. S. Paulo: Edusp/Nova Stella, 1986.

PEREIRA, N. *Cultura popular e folclore na educação: brincadeiras, artesanato, superstições e músicas*. S. Paulo: Paulinas, 2007.

PERLONGHER, N. Territórios marginais. In: GREEN, J. N. e TRINDADE, R. (orgs.). *Homossexualismo em São Paulo e outros escritos*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005, p. 263-290.

PORENA, B. *Kinder-musik*. Milano: Edizioni Suvini Zerboni, [19--?].

RANGEL, L. H. V. *Festa juninas, festas de São João: origens, tradições e histórias*. São Paulo: Casa do Editor/Yoki alimentos, 2002.

RODRIGUES, A A. *Rodas, Brincadeiras e Costumes*. Rio de Janeiro: Pluarte/INL-Pró-Memória, 1984.

STERNBERG, R. J. Além da inteligência convencional. Revista Pátio. Entrevista. Porto Alegre: Artmed. Ano X, n. 38, p. 9-11, mai. /jul. 2006.

Fonografia

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. Núcleo de Educação Musical, NEM, Curso de Licenciatura em Música – UDESC. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. 1CD.

BRAGUINHA. *O velho o garoto e o burro*. [S.l.]: Warner Music Brasil. 2002. 1 CD. Coleção Disquinho.

GRUPO RODAPIÃO. *Dois a Dois*. Belo Horizonte: Palavra Cantada, 1997. 1 CD

HORTÉLIO, L. *Abra a Roda Tin do lê lê*. São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD

MARQUES, F. *Histórias gudórias de gurrunfórias de maracutórias xiringabutórias: Leituras silenciosas com barulhos e brinquedos*. Criação, textos, brinquedos e voz: Chico dos Bonecos. São Paulo: Palavra Cantada, 1999. 1 CD.

TADEU, E. *Pandalelê: Brinquedos cantados*. São Paulo: Palavra cantada, 200?. 1 CD

TATIT, P. e PEREZ, S. *Canções de brincar: 15 canções inéditas para brincar*. São Paulo: Palavra cantada, 1996. 1 CD. Coleção Palavra Cantada.

_____. *Pé com Pé*. São Paulo: Palavra Cantada, 2004. 1 CD.

_____. *Canções do Brasil: O Brasil cantado por suas crianças*. São Paulo: Palavra Cantada, 2001. 1 CD.

_____. *Mil pássaros: sete histórias de Ruth Rocha*. São Paulo: Palavra Cantada, 1999. 1 CD.

WEBGRAFIA

QUINO, J. S L. Mafalda: indefinidos . Disponível em:
<<http://primadaobra.blogspot.com.br/2010/01/indefinida.html>>. Acessado em 27 mai. 2012

_____. Potentes, prepotentes e impotentes. Disponível em:
<https://www.google.com.br/search?sugexp=chrome,mod%3D8&q=quino+029+potentes+prepotentes&um=1&ie=UTF-8&hl=pt-BR&tbm=isch&source=og&sa=N&tab=wi&ei=zczDT4LBJYKi8QSGg4TFCw&biw=1280&bih=642&sei=1szDT6SGEaa16gH7tbXQCg>. Acessado em 27 mai. 2012

ILUSTRAÇÕES



ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO A - - Abra a Roda Tindô le lê - Capítulo 1 (p. 49)

Fonte 1 - KATER, C et al. Tindo Lelê. In_____. *Livro dos jogos*. KATER, C et al. *Livro dos jogos*. Carlos Kater (org). Belo Horizonte : Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [199?]. p. 67-68

Tindolelê [CD]

Forma-se um círculo com todos os participantes em pé e de mãos dadas. Em conjunto cantam então a canção, seguindo as informações abaixo.

a) Girando, com a roda em grande abertura (todos de braços esticados)

*Ô abre a roda, Tindolelê
Ô abre a roda, Tindolalá
Ô abre a roda, Tindolelê
Tindolelê, tindolalá*

b) Mudam o sentido da roda a cada enunciação de "Prô outro lado" (por exemplo, para a direita, depois esquerda, após direita novamente)

*Prô outro lado, Tindolelê
Prô outro lado, Tindolalá
Prô outro lado, Tindolelê
Tindolelê, tindolalá*

c) Fecham e abrem a roda, de acordo com o texto:

*Ô fecha a roda, Tindolelê
Ô abre a roda, Tindolalá
Ô fecha a roda, Tindolelê
Tindolelê, tindolalá*

Inicialmente o professor "puxará" a roda (na primeira aula apenas ele será o "puxador"). Desde a segunda aula, no entanto, o papel de "puxador" poderá ser desempenhado por diferentes alunos a cada vez.

O professor poderá também solicitar modificações de intensidade, andamento, maneira de cantar, etc., "chamando" por exemplo: "*Cantando baixo, tindolelê*", "*Bem devagar, tindolelê*", "*Com sons bem curtos, tindolelê*", etc..

Objetivos
Favorecer a desinibição; propiciar a integração dos indivíduos no grupo; trabalhar a coordenação motora.

Ô a-brea ro-da tin-do-le-le Ô a-brea ro-da tin-do-la-

lá ô a-brea ro-da tin-do-le-le-ê tin-do-le-le-ê tin-do-la-lá

Fonte 2 - HORTÉLIO, Lydia. *Abra a Roda Tin do lê lê*. São Paulo: Brincante, 2002. 1 CD
Capítulo 1 (p. 49)

BRINQUEDO CANTADO

**Abra a roda,
tin dô lê lê**

Abra a roda,
tin dô lê lê
Abra a roda,
tin dô lá lá
Abra a roda,
tin dô lê lê è
tin dô lê lê è
tin dô lá lá

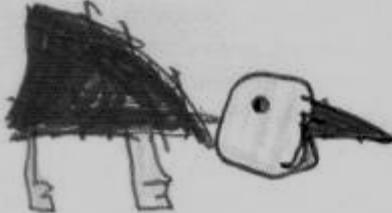
E vai andando...
Bate palma...
Me dê sua mão...
Requebradinha...
Vai andando
De trenzinho...
De marcha a ré...
Bem baixinho
Etc.

COMO SE BRINCA
Uma roda cantando e fazendo os gestos que o texto sugere, expressando os comandos que vão surgindo espontaneamente.

QUEM ENSINOU
Maria da Paz dos Santos
Bom Jardim, Terra Nova – BA

VOZES
Antonio Nóbrega, Lydia Hortélio e Meninas do Zabumbau

ARRANJO
Zezinho Pitoco e Edmilson Capeluppi



FÓRMULA DE ESCOLHA

COMO SE BRINCA
1. As crianças em semicírculo. Quem escolhe aponta para cada um no ritmo da parlenda.
2. As crianças com as mãos fechadas em punho ficam em volta de quem escolhe, que vai batendo de mão em mão até terminar a parlenda.
A escolha é feita por exclusão. O último que fica é quem vai pegar.

2 Tigelinha de água fria

Tigelinha de água fria
Quem te pôs na prateleira?
Foi os olhos de Maria
Que chorou segunda-feira.

COMO SE BRINCA
Vide fórmula de escolha 1

QUEM ENSINOU
Maria de Lourdes Bandeira Freire – São João da Aliança – GO

Voz
Vitória



RODAS DE VERSO

**3 Eu morava na areia,
sereia**

Refrão:
Morava na areia,
sereia
Me mudei para o sertão,
sereia
Aprendi a namorar,
sereia
Com um aperto de mão,
ô sereia

ILUSTRAÇÃO B. – Bate o monjolo - Capítulo 2 (p. 71)

Fonte 1 - KATER, C et al. *Livro dos jogos*. Carlos Kater (org). Belo Horizonte : Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [199?] partitura, letra e descrição. p. 49-50

Monjolo [MT]

● Todo o grupo em roda, cada pessoa de braços abertos, com a mão esquerda com a palma para cima e a direita em forma de pinça (a mão direita apoiada ligeiramente sobre a esquerda do vizinho). Simultaneamente realizam o mesmo movimento que consiste em levar a mão direita do lado direito para o lado esquerdo. Simula-se a passagem -ou passagem- de fato, com a mão direita uma moeda (uma única que circula pela roda), enquanto cantam a canção.

● *Bate monjolo no pilão
pega mandioca para fazer farinha
onde foi parar o meu tostão
que passou para a vizinha.*

● Uma pessoa inicialmente é convidada para ficar no centro da roda. Após ter sido cantada a estrofe acima, ela deverá dizer com quem está a moeda. Caso se engane terá mais uma chance; se errar novamente continuará no centro até a próxima parada da música. Caso acerte, a pessoa que estava com a moeda irá agora para o centro da roda e a que estava lá ocupará o seu lugar. Repete-se isso a cada vez.

● Durante a realização desta canção, pode-se modificar o andamento, a dinâmica, a pressão, etc., bem como cantá-la em terças.

● **Objetivos**

- Brincar: sensibilização, sociabilidade, descontração, espontaneidade, prazer...
- Trabalhar: coordenação motora; concentração; observação; regularidade rítmica e pulsação;

Cont. "Monjolo"

Ba - te mon - jo - lo no pi - lão pe - ga man - di

o - ca pra fa - zer fa - ri - nha on - de foi pa - rar meu tos

- tão que pas - sou pa - raa vi - zi - nha

(Repetição em terças)

Ba - te mon - jo - lo no pi - lão pe - ga man - di -

o - ca pra fa - zer fa - ri - nha on - de foi pa - rar meu tos -

tão que pas - sou pa - raa vi - zi - nha

Fonte 2 - TADEU, E. Bate o monjolo n. 11. In._____. *Pandalelê: Brinquedos cantados*. São Paulo: Palavra cantada, 200?. 1 CD . Capítulo 2 (p. 71)

11. BATE O MONJOLO

Transmitido por: Maria Cecília Resende
Procedência: Belo Horizonte, MG

Bate o monjolo no pilão.
Pega a mandioca pra fazer farinha.
Onde foi pará meu tostão?
Ele foi para a vizinha.

Todos os brincantes sentados em roda escolhem um para ficar no centro de olhos fechados. Quem está na roda põe a mão esquerda, aberta, sobre o joelho do colega da esquerda. A mão direita, em forma de pinça, vai mover de um lado ao outro. O movimento é semelhante ao bater de um pilão. O brincante que está no centro deve ficar de olhos fechados pelo tempo combinado. Enquanto todos cantam a música e fazem o movimento de um lado ao outro- de sua mão à mão do colega-, uma moeda vai passando de mão em mão. Essa moeda poderá ser passada para qualquer lado. Depois de cantar a música algumas vezes, todos se calam e fecham as mãos para esconder a moeda. O brincante do centro, já de olhos abertos e não percebendo anteriormente onde está a moeda, tem três chances para descobrir em qual mão ela está. Se errar, pode até pagar uma prenda, desde que todos tenham combinado previamente. A brincadeira continua e, quem estava com a moeda na mão, vai para o centro da roda.



ILUSTRAÇÃO D. – Guli guli, - Ua Tatá - Capítulo 2 (p. 91)

Fonte 1 - Capítulo 2 (p. 91)

Fonte 2 - KATER, C et al. *Livro dos jogos*. Carlos Kater (org). Belo Horizonte : Governo do Estado de Minas Gerais, Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, [199?] (p. 31-32)

Guli guli [CD]

Os participantes dispostos em pé e em círculo realizam essa brincadeira de mão (cuja música é uma variante da canção israelita: "Aram sam"), que integra voz e gestos:

a) Repetir 2 vezes

Texto	Movimentos
A á tá tá	batendo as duas mãos nas coxas (nos 2 últimos sons)
A á tá á	batendo as duas mãos nas coxas (nos 2 últimos sons)
<i>guli guli guli guli</i>	emoldurando o rosto (mão esquerda sobre a cabeça e mão direita abaixo do queixo)
á tá tá	batendo as duas mãos nas coxas (nos 2 últimos sons)

b) Repetir 2 vezes

Texto	Movimentos
<i>Auê ê auê ê</i>	balançando lateralmente os braços no alto, com as mãos espalmadas (começa pelo lado direito)
<i>guli guli guli guli</i>	emoldurando o rosto (mão esquerda sobre a cabeça e mão direita abaixo do queixo)
á tá tá	batendo as duas mãos nas coxas (nos 2 últimos sons)

Esta brincadeira, ao ser repetida (a+b), pode ser realizada em três momentos distintos, nas encadeados (sempre com os participantes em pé e em círculo):

1º momento	Cada participante do grupo realiza o exercício no próprio corpo (série completa, partes: a e b)
2º momento	Realizam o exercício porém batendo (tá tá) nas coxas do colega da direita
3º momento	Realizam o exercício batendo (tá tá) nas coxas da colega da direita e fazendo guli guli no rosto do colega da esquerda

Continuação Guli-guli

Obs. 1 - Fazer só o primeiro momento, depois só o segundo, depois só o terceiro. Após então fazer - os 3 momentos um em seguida ao outro.

Obs. 2 - Pode-se variar a posição das mãos durante o guli guli, bem como a direção do movimento, isto é, iniciando-se o exercício pelo lado esquerdo, a mão direita estará sobre a cabeça e a esquerda sob o queixo).

Objetivos

Espontaneidade; desinibição; coordenação motora; prontidão; atenção; musicalidade.

The musical notation consists of three staves in 2/4 time, with a key signature of one flat (Bb). The lyrics are written below the notes.

Staff 1: A á ta ta A á . ta ta Gu li gu li gu li gu li á ta ta A

Staff 2: á ta ta au ê ê au ê ê Gu li gu li gu li gu li

Staff 3: á ta ta au á ta ta

First and second endings are indicated by brackets and numbers 1 and 2 above the notes.

LUSTRAÇÃO E. – “Onde está a Margarida” Capítulo 2 (p. 113)

Fonte 1 - MELO, V. de. *Folclore Infantil*. Rio de Janeiro: Cátedra; Brasília: INL, 1981. 301 p. (p. 172-173-174) partitura e descrição do jogo

A MARGARIDA

172

Uma menina de saia larga e as outras pegando na barra do vestido dela, formam uma roda. Do lado de fora, uma outra garota dança e canta:

“Onde está a Margarida,
Ô lê, ô lê, ô lá;
Onde está a Margarida,
Ô lê, seus cavalheiros.

Respondem as da roda:

Ela está em seu castelo,
Ô lê, ô lê, ô lá;
Ela está em seu castelo,
Ô lê, seus cavalheiros.

A menina do lado de fora:

Mas eu queria vê-la,
Ô lê, ô lê, ô lá;
Mas eu queria vê-la,
Ô lê, seus cavalheiros.

A roda:

Mas o muro é muito alto,
Ô lê, ô lê, ô lá;
Mas o muro é muito alto,
Ô lê, seus cavalheiros.

A menina de fora, tira uma outra e canta:

Tirando uma pedra,
Ô lê, ô lê, ô lá;
Tirando uma pedra,
Ô lê, seus cavalheiros.

A roda:

Uma pedra não faz falta,
Ô lê, ô lê ô lá;
Uma pedra não faz falta,
Ô lê, seus cavalheiros.

continuação Margarida

A menina de fora tira uma por uma da roda, só deixando mesmo a Margarida. À medida que vão saindo, as que continuam na roda, cantam: “Uma pedra não faz falta, duas pedras não *faz* falta, três pedras, etc.” até sair a última. Nesta ocasião, cantam todas:

Apareceu a Margarida,
 Ô lê, ô lê, ô lá;
 Apareceu a Margarida,
 Ô lê, seus cavalheiros”.

(Noemi Noronha — 11.4.1947 — Natal — RN)

H. Villa-Lobos anota fragmento de uma versão desta ronda, colhida no Rio de Janeiro, pelo SEMA: “Que é da Margarida? / O que, o que, o que, / Que é da Margarida? / O que se vai fazer?”

Xavier Marques cita variante, entendendo que esta é uma das cantigas traduzidas e adaptadas da poesia popular e infantil francesa pelas mestras religiosas nos nossos colégios das capitais: “Aonde está Margarida, / Ô guê, ô guê, ô guê! / Ela está em seu castelo, / Ô guê, ó cavaleiro”. Este refrão sentimental, — acrescenta — é um dos que Francis Vielé-Griffin, com a fina sensibilidade que lhe reconhece Robert de Souza, estilizou e interpretou como temas eternos da vida humana: “Oú est la Marguerite, / Ô, guê, ô, guê, ô, guê! / Oú est la Marguerite, / Ô guê, son chevalier?” “Elle est dans son chateau, coeur las et fatigué / Elle est dans son hameau, coeur enfante et gai, / Elle est dans son tombeau, semons-y muguet . . .”

Fonte 2 - ARAÚJO, A. M.; ARICÓ JUNIOR, V. *100 melodias folclóricas*. São Paulo: Documentário Musical Nordestino, 1957. (letra p. 18 - Partitura DM 16
Capítulo 2 (p. 113)

MARGARIDA

(D.M. N.º 16)

Quero vê a Margarida, olé, olé, olá,
quero vê a Margarida, olé seus cavaleiros.
Margarida não se vê, olé, olé, olá,
Margarida não se vê, olé seus cavaleiros.

Vou tirando uma pedra, olé, olé, olá,
Vou tirando uma pedra, olé seus cavaleiros.
Uma pedra só não dá, olé, olé, olá,
uma pedra só não dá, olé seus cavaleiros.

18

MARGARIDA

D.M. 16
(♩ = 112)

Que-ro vê a Mar-ga-ri-da não se vê, olé, olé, olá,
olé, olé, olá, que-ro vê a Mar-ga-ri-da não se vê,
olé, olé, olá, Vou tirando uma pedra, olé, olé, olá,
Vou tirando uma pedra, olé seus cavaleiros. Uma pedra só não dá,
olé, olé, olá, uma pedra só não dá, olé seus cavaleiros.

ANEXOS



ANEXO 1 – TABELA A

DE ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - ESCOLA ESTADUAL ROMEU DE MORAES - 2011
 A) PAIS ou RESPONSÁVEIS dos alunos responderem (Procedência)

Nome	Idade	1)Atividade atual (profissão, ofício)	2) Residência: Cidade / Estado atual	3) Origem (infância, juventude): Cidade /Região/ Estado	4) Origem dos pais: Cidade / Região / Estado	4.a) Onde nasceram os parentes mais próximos?	b) Qual é a origem de sua família (caso saiba)?
1). C. D. dos S.	41	Técnico enfermagem	São Paulo SP	Rio de Janeiro / Presidente Prudente – SP	Rio de Janeiro	Avós: Presidente Prudente - SP	Italiana e Brasileira
2). D. P. de S.	33	Mecânico	São Paulo (Lapa)	Santos (SP) São Paulo (Perdizes)	Santos (Sudeste)	São Paulo	Portugal
3). R. S. D.	49	Consultor de Vendas	São Paulo	Arapongas (Pr)	Paraná Mato Grosso	Paraná	Brasileira
4) A. de P. de S. R.	34	Doméstica	Jardim Miria(?)	(Canão?) Gerais	s/r	s/r	s/r
5) I. V. T.	34	Aux. Instrumentais Círgicos	São Paulo (Vila Ipojuca)	São Paulo (SP)	Mãe: São Paulo Pai: Salvador (Ba)	São Paulo e Bahia	Materna: Italiana Paterna: Suíça Alemã
6) J. J. de N.	43	Supervisor de Profissão	São Paulo	São Paulo (Lapa)	Cidade Porções(?) Bahia	Rio Pequeno (?)	São Paulo e Bahia

s/r = sem resposta

ANEXO 1- TABELA A (cont.)

A) PAIS ou RESPONSÁVEIS dos alunos responderem (conhecimentos de jogos e brincadeiras)

Nome	5) Quais jogos, jogos musicais e brincadeiras você realizava, aproximadamente: até 12 anos?	5 b) de 12 a 17 anos?	6) Em que local você aprendeu os jogos citados?	7) Com quem aprendeu os jogos citados?	8) Em relação aos brinquedos a) Com quais brinquedos, objetos manipuláveis você brincava na infância?	8 b) De que era(m) feito(s)?	8c) Quem fabricava ou construiu este(s) brinquedo(s)?
1	Amarelinha e passa anel	s/r	Na escola/ em casa/ "na rua" /	Com os pais / com os colegas/ com os professores	Boneca, casinha e quebra cabeças	Alguns de pano, madeira	Minha avó fazia as bonecas
2	Futebol	Pega pega	Na escola/ "na rua" /	Com os colegas	Carrinhos	De ferro e de plástico	A fábrica
3	s/r	Jogava bola	Campo de futebol	Com colegas	Carrinhos	Madeira	Eu mesmo
4	Pula corda	Queimada Pega pega (sic)	Na escola	Com os irmãos	Peteca e bola	Peteca era feita palha de milho e pena de galinha	s/r
5	Pega pega/ esconde-esconde/ de boneca / jogo da velha / detetive	Vôlei / aulas de inglês com música/ dança na escola	Na escola/ em casa/ "na rua" /	Com os pais / irmãos/ com os colegas/ com os professores	Boneca, jogos , vídeo game (Atari)	Plástico e eletrônico	Na época era Fábrica Estrela, Grow, Atari
6)	Vídeo game e futebol	Futebol e músicas	Na escola/ em casa/ "na rua"/ outros lugares: não	Com os pais / com os colegas/ com os professores	Carrinho, vídeo game, bola	s/r	s/r

s/r = sem resposta

ANEXO 1- TABELA A (cont.)

A) PAIS ou RESPONSÁVEIS dos alunos responderem (conhecimentos de jogos e brincadeiras) (cont.)

Nome	9) O(a) senhor(a) teve aulas de música na escola (entre os 4 anos e os 14 anos?)	9 a) como eram essas aulas? Que atividades realizavam no período das aulas?	10) Quantas horas por dia você utiliza: Televisão / Rádio /Internet/Leituras diversas/Outros	11) Quantas horas ou vezes por mês você vai a(o): Teatro/Cinema/Passeios/Visita familiar/Atividades livres/Outros
1	Sim	Coral, tocar instrumentos ex: flauta doce	Televisão: 1 à 2h/ Rádio: 7 à 8 hs / Leituras diversas: 3 hs	Teatro:0/Cinema: 3/Passeios: 5/Visita familiar:2/Atividades Livres: 2
2	Não	Não tinha	Televisão: 3 h/ Rádio: 2 h / internet: não tinha / Leituras diversas: 5 hs	Teatro:0/Cinema: 2 vezes no mês/Passeios: 4 vezes no mês /Visita familiar:1 vez /Atividades Livres: 3 X por semana
3	Não	s/r	Televisão: 3 h/ internet:8 hs/ Leituras diversas: 1 hs	Atividades livres:4 vezes
4	Não	s/r	Televisão 2 h	s/r
5)	Só na época do ginásio nas aulas de inglês	A professora trazia as letras das músicas e no rádio ela colocava a música para podermos acompanhar.	Televisão: 6 h/ Rádio: 2 h / internet: não tenho no momento / Leituras diversas: 1 h	Teatro:faz tempo que não vou/Cinema: 2/Passeios: 3 x por mês/Visita familiar:4 x por mês /Atividades Livres: 1 x por mês.
6)	s/r	s/r	s/r	s/r

ANEXO 1- TABELA B

B) PAIS ou RESPONSÁVEIS dos alunos responderem (Relação com a Escola Pública em geral e com a Escola pública onde o filho estuda)

Nome	Idade	1) Acredita que seja importante a aula de Ed. Musical como disciplina obrigatória para seu filho(a) na escola	1a) Explique um pouco mais sua resposta, dando seus motivos
1). C. D. S (aluno: J. L.)	41	Se for para manter meu filho longe de coisas ruins sim, se não como extra seria melhor	Como extra se a escola funcionasse em período integral
2). D. P. de S. (aluno:L.)	33	Sim	Para aprender muitas coisas legais
3). R. S. D (aluno: B. S.)	49	Não	Acho mais importante outras disciplinas para melhor se preparar para uma faculdade
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	34	Sim	s/r
5) I. V. T (aluno: J.)	34	Sim. Acredito porque a música nos traz bem estar alegria, movimento e eu acho que coma música é mais fácil o aprendizado. Eu acho muito interessante	Porque gosto muito de música, me faz muito bem. Então acredito que para os alunos seria ótimo.
6) J.J. de N. (aluno: M.)	43	s/r	s/r

s/r = sem resposta

ANEXO 1- TABELA B (cont.)

B) PAIS ou RESPONSÁVEIS dos alunos responderem (Relação com a Escola Pública em geral e com a Escola pública onde o filho estuda)

Nome	Idade	2) Quais as atividades relacionadas com a música o(a) senhor(a) acredita que sejam importantes para os alunos da educação fundamental (6 a 14 anos)?	Por quê? (explique um pouco mais)
1). C. D. S (aluno: J. L.)	41	Em grupo coral, estimular conhecimentos em vários tipos de cultura	Seria importante o conhecimento de outras cultura através da musica (sic)
2). D. P. de S. (aluno:L.)	33	Aprender a cantar e tocar instrumentos	Pois estimula a curiosidade dos alunos
3). R. S. D (aluno: B. S.)	49	s/r	s/r
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	34	s/r	s/r
5) I. V. T (aluno: J.)	34	Canto, dança	Porque com o canto e a dança aprende-se com alegria, ajuda a desinibir e talvez focalize um interesse maior do aluno para a escola
6) J.J. de N. (aluno: M.)	43	s/r	s/r

s/r = sem resposta

ANEXO 1- TABELA C

C) ALUNOS RESPONDEREM: ATIVIDADES DE JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS, BRINQUEDOS (de preferência o aluno deve responder sozinho, mas se tiver dificuldade pode ser auxiliado pelos pais/responsáveis)

Nome	1) Você atualmente brinca mais sozinho(a) ou em grupo?	1) Como isso acontece?	2) Quais jogos, brincadeiras ou seus amigos da escola realizam	3) Assinale em que locais da escola realiza jogos que escreveu?	3) Em que momento?	4) Você utiliza meios de comunicação de massa (TV, Rádio, Internet)? Quais?	5) Qual é o número de pessoas da sua família
1). C. D. S (aluno: J. L.)	Sozinho	Em casa	Pega pega, futebol, esconde-esconde	Pátio (escola), quadra de esportes	s/r	TV, Rádio, Internet,	10
2). D. P. de S. (aluno:L.)	Em grupo	Na escola/ outros lugares	Tocar flauta / violão , etc	Sala de aula	Na aula de artes	TV / internet	6 pessoas e um cão (sic)
3). R. S. D (aluno: B. S.)	Em grupo	Na escola	Futebol, pega-pega	Quadra de esportes	No recreio / educação física	TV / Internet	5
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	Soshinho (sic)	Em casa	Futebol	Pátio / quadra de esportes	No recreio / Educação física	Sim	s/r
5) I. V. T (aluno: J.)	Grupo	Na escola	Pega-pega / esconde-esconde / detetive / queimada / vôlei	Pátio / quadra de esportes	No recreio / Educação física	Sim. TV / Rádio / celular e etc	4
6) J.J. de N. (aluno: M.)	Mais em grupo	Na escola / em casa / outros lugares	Pega-pega / roda / bonecas e etc	Sala de aula (+ ou -) / pátio / quadra de esportes / outro lugar: parquinho	No recreio / Educação física / aula de artes	Internet, Rádio e TV,	4

s/r = sem resposta

ANEXO I – TABELA D

D) ALUNOS RESPONDEREM : CONHECIMENTO DE MÚSICA, JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS (de preferência o aluno deve responder sozinho, mas se tiver dificuldade pode ser auxiliado pelos pais/responsáveis)

Nome	1) Você já leu algum livro sobre música, jogos e brincadeiras musicais? Qual(is)?	2) Que tipo de música você costuma escutar?	3) Quais CDs de música você conhece?	4) Você conhece algum CD ou DVD de jogos e brincadeiras musicais cantadas? Quais?	5) Recordar-se do título ou do autor desses livros ou CDs e DVDs?	6) Você teria interesse em realizar oficinas de jogos e brincadeiras musicais na escola? Por quê?	7) Você teria interesse em ter aula de música na escola? Por quê?
1). C. D. S (aluno: J. L.)	S/R	Samba e música nacional e internacional	Revelação, Exalta Samba, rita léé (sic), Sertanejo, Pop	Não. Não muito (sic)	Não lembro	Sim. Porque se distrai mais da aula, um descansos (sic)	Sim. Com música antigas e novas
2). D. P. de S. (aluno:L.)	Não	Psai e Rock	CDs da Ilana e músicas da Maria Gades(?)	Não	Não	Sim, pois eu adoro musicas	Sim por que eu gosto de musica (sic)
3). R. S. D (aluno: B. S.)	1 – jogos	Rock	varias aliatorias (sic)	Não	s/r	Não	Não
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	s/r	s/r	Fank (sic)	Não	s/r	Não	Mais ou meno (sic)

5) I. V. T (aluno: J.)	Não	Sertanejo, Pop, Rock	Luan Santana, Justin Bieber, Hori, Guns n' Roses, Selena Gomes	Não	Não	Sim. Por que acho divertido e muito legal. E faz a gente aprender novas músicas e brincadeiras (sic)	Sim. Por que aprendemos novas músicas e acho muito divertido. (sic)
6) J.J. de N. (aluno: M.)	Sim. Não lembro	Funk, pagode, eletrônica (sic)	Pixote, sorriso marro(to?), lon, mc dd, turma do pagode e etc (sic)	Sim. mais eu escuto mais (sic)	Sim. Xuxa; eu não mais	Sim. Porque eu acho legal	Sim. Porque eu aprenderia a canta musicas diferentes (sic)

s/r = sem resposta

ANEXO II

FICHA (REGISTRO E CADASTRAMENTO DE JOGOS E BRINCADEIRAS)

Nome	1) Nome da escola	2) Nome da fonte do informante (aluno ou grau de parentesco com o aluno - pai, mãe, responsável, tio, irmão, etc)	3) Idade do informante	4) Cidade / região onde mora atualmente	5) Cidade ou região onde conheceu a brincadeira ou jogo	6) Descrição do jogo, da brincadeira, do brinquedo, da canção (da atividade coletada)
1). C. D. S (aluno: J. L.)	s/r	Mãe, Tio	11	s/r	São Paulo	s/r
2). D. P. de S. (aluno:L.)	E.E ROME U DE MORAE S	D. P. S.	33	São Paulo – Sudeste	São Paulo	s/r
3). R. S. D (aluno: B. S.)	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r
4) A. de P. de S. R. (aluno: W.)	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r	s/r
5) I. V. T (aluno: J.)	E.E ROME U DE MORAE S	A mãe	34	São Paulo – SP (Lapa)	São Paulo	Volei, detetive, jogod da vida, pega-pega, esconde-esconde, boneca, as canções eram diversas
6) J.J. de N. (aluno: M.)	E.E ROME U DE MORAE S	s/r	s/r	s/r	Na rua, na escola, em casa	r/s

s/r = sem resposta

ANEXO III

1) Gostam de professor “bravo” ou de professor que “dá trabalhos legais?”

Pergunta	Nome	C). Por quê?
A). Gostam de professor que dá trabalhos legais?	Obs: estavam presentes aproximadamente 28 alunos 1) M. C. V. 2) A. B. 3) J. M. 4) I. 5) L. 6) M. Cl. 7) T. 8) V. 9) G. 10) J. S. 11) E. 12) A. C. 13) L. 14) M. 15) B. 16) M. 17) J. 18) 3 respostas sem identificação	a). Porque não fica gritando com a gente b) pois da trabalhos legais c) pois os legais passam trabalhos divertidos! (sic) d) porque eles não gritam e) porque ele dá trabalho que a gente não conhece e escuta histórias (sic) f) mais calmo
B) Gostam de professor “bravo”	1) L.	Nenhuma resposta

ANEXO IV
TABELA DE ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – SALA DE AULA

2) O que nós gostamos de jogar? E brincar de ...?

Nome	a) Gostamos de jogar	b) Gostamos de brincar
1) 1) M. Cl. V. 2) A. B. 3) J. M.	Queimada Jogo de carta Tabuleiro etc (sic)	Pega-pega Mãe da rua Esconde-esconde Etc (sic)
2) 1) I. 2) L. 3) M. Cl. 4) T.	Queimada	Pega-pega
3) 1) V. 2) G. 3) J. S. 4) E.	X Box 360 (game)	Esconde-esconde
4) 1) A. C. 2) L. 3) M.	Jogo da vida (?)	Não respondeu
5) 1) B. 2) M. 3) L. 4) J.	Futebol Queimada Vôlei Jogo de cartas – etc (sic)	Não respondeu
6). Não se identificou	s/r	Pega-pega Esconde-esconde
7) Não se identificou	Sim	Sim
8) Não se identificou	Gostamos de inventar música (sic)	s/r

s/r = sem resposta

ANEXO V

TABELAS DE ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – Etnomusicológico - SALA DE AULA

Nome	1). Que tipo de música eu gosto? Obs: estavam presentes aproximadamente 28 alunos	2). Que compositor ou grupo musical eu escuto?	3) Quantas horas eu escuto música por dia?	4) Quantas horas eu vejo televisão por dia?
1) A. C.	Pop Internacional Repi e etc (sic)	Rihanna; Neyo (?); Leide Gaga (sic); Shakira etc	3 horas	5 horas
2) M.	Emvangélica (sic)	Várias	Domingo	Bastante tempo
3) Não se identificou	Rock ; Lenta (sic)	Hilana (sic)	30 minutos	8 horas
4) Não se identificou	Dibilidim (?) (sic)	Maicom Jacksom (sic)	20 minutos	24 horas (?) (sic)

ANEXO VI
TABELAS DE ANÁLISES DO QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – AVALIAÇÃO REALIZADA PELOS ALUNOS
ESCOLA ESTADUAL ROMEU DE MORAES

NOMES / PERGUNTAS	1) Você gostou de ter participado da pesquisa com o professor Paulo? O que você achou?	2. O que você mais gostou? Por quê?	3. O que você não gostou? Por quê?	4. Você lembra de algum jogo ou brincadeira que aprendeu?	cont. 4) E você continua jogando ou brincando esse jogo?
1) A.	Sim. Muito interessante	Das histórias musicais, porque as histórias era muito interessante (sic)	S/r	O tatu tal a toca ⁷² (sic), O teatrinho de fantoches ⁷³ , e os instrumentos musicais (s/r
2) A. B.	Não. Achei porque as coisas era muito de criança!! (sic)	Da peça; Porque foi a coisa mais legal que ele fez!!	De quase nada!	Só lembro do fantoche.	Não
3) A. C.	Sim gostei muito, achei muito legal as músicas os jogos tudo (sic)	Eu gostei dos jogos e mais das músicas, porque são muito divertidas	Um da música da toca, porque são muito infantis (sic)	Sim	de veis inquando eu jogo (sic)
4) B. A.	Não lembro direito. Mas pelo o que eu lembro não gostei	Eu gostei do show com os fantoches	Não gostei muito porque as musicas que ele tocava eram muito de criança pequena	Não. Nós não aprendemos nenhum jogo.	s/r
5) B.	Achei legal	Das histórias	Não lembro	Não	s/r
6) E.	Não	Não	Não	s/r	s/r
7) G.	Sim / legal	As brincadeira porque é divertido (sic)	Das musicas	Não me lembro	s/r
8) I.	Mais ou menos, eu acho que o professor não conseguia controlar direito a turma	Quando ele trazia o violão e quando tinha brincadeira e musica (sic)	Não gostei de algumas brincadeiras porque eram muito infantil, tinha que ser alguma coisas para nossa idade	Não lembro de nada	mas se lembrasse brincaria sim se fosse algo legal. (sic)

⁷² Trava língua da tradição oral brasileira, modificado e musicado pelo pesquisador: Tatu tauá toca tuete tai, tem tanto tatu na toca, na toca não tem tatuí.

⁷³ Contação de histórias que o pesquisador realizou durante a pesquisa, utilizando músicas e alguns bonecos de luva, também conhecidos como fantoches.

9) J.	Sim. Eu achei bem legal e divertido	Eu gostei das músicas que ele ensinou pra gente, gostei da brincadeiras que ele fez e também quando ele fez a brincadeira de fazer uma roda e inventar uma história. Porque isso estimulou nossa criatividade (sic)	Eu não gostei que durou pouco tempo	Eu lembro do jogo que ele deu que a gente fez uma roda e cada um teve que inventar uma parte da história que ele começou a contar ⁷⁴	Eu não fiz mais essa brincadeira.
10) J. L.	Sim. Muito legal	De ir para a sala de espelho ⁷⁵	Das músicas (sic)	Não	s/r
11) J. V.	Mais ou menos, as crianças falando, as músicas de criança pequena. Não gostei muito	Da peça de fantoche porquê achei engraçado (sic)	Da bagunça e algumas músicas	Não lembro de nenhum jogo ou brincadeira	s/r
12) J.	Não lembro muito, mas das coisas que lembro não gostei	Não gostei de nada	Não gostei, pois as músicas eram muito de crianças, tipo sapo cururu	Só lembro dos fantoches,	e não faço isso
13) L.	Sim, que era legal	De algumas brincadeiras pois eram divertidas	De algumas músicas por que eram muito infantis	Não me lembro	s/r
14) L.	Sim, achei legal	De algumas músicas e jogos, por que eram bem divertidas (sic)	De algumas músicas, pois eram para crianças	Não	Não
15) L.	Eu gostei um pouco, porque ele cantava musica de criança pequena mais tirando isso eu gostei (sic)	Eu gostei dos jogos porque é legal	Eu não gostei das músicas era xata (sic)	Não eu não lembro de nem um jogo	s/r

⁷⁴ Jogo realizado em grande roda, no qual alguém inicia uma história e os outros participantes devem improvisar a continuação desta.

⁷⁵ Sala multiuso, usada no começo da pesquisa.

16) M.	Sim, legal	Dos trabalhos, das histórias	De algumas músicas porque era chata	Me lembro quando o professor contou a história do Saci	s/r
17) M	Eu gostei mais ou menos. Porque as músicas era muito de criança, mas eu não lembro direito	Eu gostei mais da peça feita com fantoche. Porque foi legal	Eu não gostei das músicas Porque era muito de crianças pequenas	Eu lembro mais ou menos	Eu não continuo brincando, não costume
18) M. C.	Não muito, porque teve muitas musiquinhas infantis	Da peça de fantoche...	Das músicas que era muito de criançinha	Não	s/r
19) T.	Eu gostei, mas eu teria gostado mais, se fosse mais à nosso nível (nossa idade)	Eu gostava quando ele levava o violão e cantava para nós	Eu acho que não gostava muito das músicas, como disse, não era muito do nosso nível	Eu lembro quando o professor pedia pra nós fazermos uma roda e brincarmos de ciranda, cantando. Também lembro das canções que ele ocultava (? Sic será escutava?) e os teatros que muitos não ligavam.	Mas não pratico nenhum nem um jogo (sic)
20) V. A.	Mais ou menos, as músicas eram muito infantis	O teatro de fantoches. Por que é uma história duma forma que eu nunca vi. A história do Saci	Da brincadeira do monjolo. Porque (?... sic))	Da musica de quando você foi visitar sua tia em Marrocos	Mais ou menos
21) W.	Sim, legal		De au gumas musicas, Porquê não era legal (sic)	As musicas,	é eu não com timuo jogando...(sic)