

O LÚDICO COMO ALTERNATIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA

Ludhiana E.K. Bertoncello

Mestra em Educação. Professora de Língua Portuguesa do Cesumar

INTRODUÇÃO

As razões da escolha deste tema resultaram de uma experiência de 12 anos com música, desde os meus 4 anos de idade, relacionando-me quase diariamente com o mundo dos sons e ritmos através de uma intensa dedicação aos estudos de piano.

A minha experiência com a música realmente começou muito cedo. Meus pais talvez nem se questionavam se uma garotinha que não imaginava o que era ler ou escrever, deveria ou não estudar música. Mas, por muita insistência, essa trajetória com a música teve seu marco inicial (apenas de sempre achar que a cada momento estou iniciando...).

Nesta trajetória, somam-se, a partir do 5º ano, quatro troféus em concursos internos, diplomas de cursos envolvendo áreas de regência, teoria musical, harmonia da música, musicalização e

introdução ao piano e, finalmente, o tão esperado diploma de Conclusão no Curso Instrumental de Piano, obtido no conservatório Solar do Som, na cidade de Maringá.

E foi ao longo deste curso que percebi o quanto a música era importante para a educação de uma pessoa, pois através dela adquiri qualidades como **disciplina e sensibilidade**. Deste modo, a música fazia aflorar dentro de mim sentimentos e atitudes ambíguas. O relacionamento com a música, ora se tornava um ritual exaustivo de três a quatro horas de estudo por dia, ora se transformava em momentos depura magia quando, ao tocar principalmente Bach, minha alma elevava-se a um estágio sublime, a ponto de tocar repetidas vezes a mesma peça sem nenhum esforço, mas com profundo prazer e paixão.

Porém, convivendo com os alunos que também freqüentavam cursos em conservatórios,

verifiquei que a maioria deles estudava música pela vontade da família ou apenas por um *hobby* e a motivação para estudar música pela própria música era pouco freqüente. O próprio curso não inovava em sua didática e não explorava de forma envolvente toda a riqueza da música, desestimulando o aluno.

A teoria musical era dada de forma separada da prática instrumental, dando mais ênfase a esta última. Assim, o aluno não se motivava a aprender a teoria, que, por sua vez, é e sempre foi o alicerce para o aprendizado do instrumento.

Este cenário que descrevo não foi encontrado especificamente em uma escola de música mas foi o conjunto de experiências que pude presenciar durante a minha trajetória como aluna, embora, infelizmente, esta realidade não fosse só minha: "toda história da educação representa uma dinâmica expansão de oportunidades e metodologias adequadas ao interesse do maior número possível de estudantes. Entretanto, tratando-se de educação musical, verifica-se um exagerado apego ao tradicionalismo do ensino, seja teórico ou instrumental." (PEREIRA, 1983:17).

Segundo MOURA (1989):

Em todo e qualquer contexto de ensino-aprendizagem, a integração dos elementos musicais tem que ser observada. Não se concebe, nos dias atuais, a separação entre a teoria e prática, como também não se pode desvincular ritmo de melodia, prática auditiva de escrita musical e o idioma musical tradicional do contemporâneo. (p.9)

Ao terminar o curso de piano clássico, fui convidada para ensinar música em uma escola, a crianças de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Esta instituição estava preocupada em oferecer uma educação global aos seus alunos. Por esta razão, foi incluído, no conjunto de disciplinas, o ensino da música.

E foi nesta nova etapa da minha vida profissional que me defrontei com um quadro não menos pior do que havia vivenciado. O planejamento e objetivo das aulas de música consistia em dar ao aluno algumas noções de teoria musical, apresentar números musicais para comemorações e datas festivas e iniciar a criança no estudo de flauta doce, uma missão quase impossível para turmas de 25 alunos em média,

com uma aula de 45 minutos por semana.

Como a música começou a fazer parte da minha vida e por acreditar que ela é uma verdadeira linguagem de expressão e grande contribuidora para a formação e desenvolvimento do indivíduo, senti a necessidade de me aprofundar no ensino da musicalização na escola. E foi no decorrer do Programa de Mestrado em Educação que pude *refletir* e analisar, com a organização e rigor de um estudo científico, todas as implicações do aprendizado de música na *escola*.

Após algumas leituras, porém, o caminho do projeto tomou um rumo diferente frente a algumas questões e indagações, condensadas nas que seguem:

Como ensinar música de uma forma diferente e mais descontraída? O lúdico poderia ser uma ferramenta para tornar o ensino da música mais atraente e

gostoso?

A resposta que parecia estar absolutamente clara em minha mente foi se desfazendo e se tornando uma incógnita. Há algum tempo, a resposta para tal pergunta talvez viesse muito rápida e objetiva: brincando a criança aprende melhor o conteúdo, de forma agradável e criativa, sem se forçar ou se oprimir. Reposta ingênua para quem ainda não imaginava os questionamentos que surgiriam pela frente: Qual é a definição de *lúdico*? Será que é possível identificar as características do lúdico no ensino da música dentro da sala de aula?

Vejam os então o que aconteceu. O começo (não o fim) de toda esta 'história': O antes, o depois e O agora.

Antes, uma aluna de piano que não se adaptava ao ensino tradicional¹ de música; depois, uma professora de musicalização infantil inconformada por

¹ Ao empregar o termo "ensino tradicional" me refiro ao ensino com metodologias que não conseguiram adequar a vivência musical com formalização teórica. As escolas especializadas propõem um ensino de cunho técnico e profissionalizante e procuram oferecer ao educando a aprendizagem da teoria, da técnica instrumental e de leitura (rítmica e melódica), da forma e estrutura da música, Segundo Maura Penna "as práticas mais comuns nesse campo ainda tratam os mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, onde o referencial sonoro se perde", (PENNA, Maura. Reavaliações e buscas em musicalização. São Paulo: Loyola, 1990. p. 57).

encontrar na escola o tradicional ensino de música que sempre vivenciou, tentando colocar na prática a idéia que defendia: ensinar música através do lúdico e Agora, uma pesquisadora em busca de uma reflexão: *O lúdico pode ser uma alternativa no processo de ensino e aprendizagem da música no ambiente-escola?*

Bem ... este "agora" tem hoje um outro significado.

Este outro significado resultou da pesquisa bibliográfica realizada para a elaboração deste trabalho, bem como das entrevistas com docentes de música e sua análise, que me revelaram que a atividade do brincar favorece, no cotidiano da sala de aula, a concretização dos objetivos do ensino da música, sensibilizando a criança para torná-la consciente de sua própria musicalidade.

O que era só intuição, hoje é uma afirmação embasada e fundamentada na pesquisa científica. O lúdico, na verdade, é um dos recursos que o professor pode e deve utilizar em sala de aula, para favorecer, estimular e encorajar o ingresso da criança no mundo da música.

Mas este "agora" me fez ainda descobrir uma outra faceta do ser

pesquisador. Percebi como musicista e agora como pesquisadora, que existe uma analogia fascinante entre realizar uma pesquisa científica e o processo de composição musical.

Quando um compositor está escrevendo uma peça musical, deve planejar seu trabalho com um detalhamento tão cuidadoso quanto um pesquisador ao planejar e escrever a sua dissertação.

Para o compositor, cada compasso deve possuir uma continuidade, equilíbrio e forma. Assim, também é para o pesquisador, pois o apanhado das suas idéias e pesquisas convertidas em palavras, em textos, divididos em títulos e subtítulos, deve gerar compreensão e proporcionar a forma harmônica à estrutura do pensamento.

O ato da criação musical pode ser considerado como uma obra-prima porque sempre expressa uma nova vivência com os elementos da música, traduzindo um estilo, uma pessoa:

[...] música é antes de mais nada, movimento. E sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem

escolhida; controle e acaso.
(MORAES, 1991: 7-8)

Do mesmo modo, a experiência científica traduz organização, liberdade, tensão, relaxamento, silêncios...

Olhando para trás, não consigo enumerar quantos foram os silêncios à frente de um papel ou ainda quantos os momentos de tensão e expectativa frente a um novo capítulo. Muitas vezes, me via construindo a própria sinfonia do pesquisador, que ora se igualava a uma melodia agradável aos ouvidos, ora se tornava sons ruidosos.

Quão relaxante, porém, é saber que a minha 'obra musical' se concretiza. E é gratificante perceber que muitos dos seus 'compassos' foram escritos e executados a quatro, a seis, a dez mãos!

PRELÚDIO: A MÚSICA

Vivemos mergulhados em sons. E em música. Em todo lugar, a qualquer hora. Respiramos música, sem nos darmos conta disso. *STEFANI* (1989)

A presença da música no cotidiano das pessoas assume formas e funções variadas, como, por exemplo, em uma danceteria,

como estímulo para a dança; no cinema e na televisão, para reforçar a imagem ou fala de um personagem (experimente assistir a um filme da categoria suspense sem a presença de som; com certeza, o clima de emoção se desfaz); a música pode ser utilizada, também, terapêuticamente, tal como indicam os estudos de musicoterapia. A aprendizagem da música dá possibilidades de tocar um instrumento, de cantar afinadamente, enfim, a música, ela própria, funciona também como um meio de comunicação.

A primeira característica relevante da música é que é algo feito por seres humanos e para seres humanos e, por essa razão, há várias e inúmeras maneiras de senti-la, ouvi-la e percebê-la. Dentre essas formas, segundo J. Jota de MORAES (1991), há "pelo menos três delas que poderiam ser chamadas dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente." (p. 5).

Ouvir com o corpo é sentir a música através do nosso físico, o que pode resultar ou não no ato de dançar, dando a forma e a plástica para cada som e ritmo captado pelo ouvinte. Quando a música invade nossos ouvidos, seus sons são transformados em impulsos

que percorrem os nervos auditivos até o tálamo, que é a estação central das emoções, das sensações e dos sentimentos. Quando o tálamo é estimulado, o córtex é envolvido, e por sua vez, envia impulsos reativados de volta para o tálamo, criando um circuito reverberante que intensifica com a continuação da música. Se continuarmos ouvindo, poderemos experimentar o que foi chamado de 'reflexo talâmico'. A resposta provocada pelo estímulo sonoro manifesta-se visivelmente através da aceleração dos batimentos cardíacos, dos movimentos dos pés, do bater palmas, do balanço da cabeça, da oscilação do corpo sem a necessidade de perceber um significado.

O ouvir emotivamente entra na esfera do coração, da emotividade, carregada de sentimentos, os mais pessoais e diversos. Por esta razão, uma música pode ter diferentes significados para diferentes pessoas. Neste caso, a música se torna não um fim, mas um meio para intensificar as emoções, ouvindo o próprio mundo

interior e individual através do mundo sonoro.

Os aspectos afetivos e emocionais estão ligados à própria razão de ser da música. Uma pessoa que se relaciona com a música, seja no criar, executar ou ouvir, não pode fugir às implicações emocionais. E, se a música em si mesma não transmite emoções ou alguma forma de afetividade, a sensibilidade peculiar ao mundo dos sons fará aflorar sentimentos de prazer ou desprazer, de alegria ou nostalgia, capturando a forma destes sentimentos.

Ouvir a música intelectualmente é ouvi-la como fim. É senti-la intelectualmente. É observar os seus elementos (a altura, a intensidade, o silêncio musical, o ritmo, a variação tonal...) e entender como esses elementos se estruturam e, como se dá a forma de toda essa estrutura, visto que ela possui uma coerência interna². O espectador ou ouvinte pode focalizar somente as técnicas instrumentais, observando a

² A estrutura de uma música diz respeito à junção e a organização dos elementos musicais dentro de uma partitura. A forma é o esquema construtivo geral da composição musical, o conjunto das estruturas. Por exemplo: a localização das notas musicais em uma pauta constitui um segmento, ou seja, somente uma pequena estrutura. A ligação dessas pequenas estruturas se *torna* em uma partitura (forma).

postura interpretativa, a estrutura tonal, as modulações, e assim por diante. Por isso, é possível admirar virtuosismo puro, por si só.

1º MOVIMENTO: AS CONSONÂNCIAS E DISSONÂNCIAS

O ensino da música na escola

O ensino da música deve começar cedo, pois o ouvido é (cronologicamente) o primeiro sentido a despertar após o nascimento. Por isso, o meio sonoro em que a criança evolui é muito importante.

Edgar WILLENS (s.d.) definiu muito bem os objetivos da iniciação musical em conservatório ou em qualquer instituição de ensino, dos quais destacamos alguns: desenvolver na criança o amor pela música e a alegria em praticá-la; dar todas as *possibilidades para a criança* aprender música; favorecer, mediante a prática musical, o desenvolvimento da criança, pois ao requerer a participação de todo o ser humano (afetivo, sensorial, mental, físico e espiritual) a iniciação musical contribui para o crescimento de

todas essas faculdades e, ao harmonizá-las entre si, favorece-se o desenvolvimento da personalidade humana.

Todavia, a realidade do processo de ensino e aprendizagem da música nas escolas está longe de atingir esses objetivos.

Existem professores pouco motivados e sem formação em música atuando no ensino fundamental; alunos que apesar de terem uma experiência musical cotidiana não conseguem desenvolver a escuta sensível e sair desse analfabetismo sonoro.

Esta situação, em relação ao processo da educação musical, tem alguns porquês, tais como: salas inadequadas, despreparo de professores na área específica de educação musical, número elevado de alunos em uma sala ou mesmo a falta de um programa ou de uma estratégia que *oficialize o ensino da música na escola*:

Da maneira como andam as coisas em matéria de música, de canto, de arremedo de teoria e solfejo (quando ensinados), nas escolas (e que se salvem as exceções), em função de Educação Artística, o que se faz é nada mais nada menos do que 'idiotizar' o nosso aluno. Na realidade, as crianças, os jovens

aprendem mais música, rítmica e melodias, fora da escola do que através das aulas específicas. (BRESSAN, 1989: 41-42)

O conhecimento dos aspectos históricos pode clarear a presente situação da educação musical, encontrada em nossas instituições escolares, auxiliando o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação.

No contexto educacional brasileiro, a música aparece só a partir dos meados dos anos 30: as matérias de Música e Canto Orfeônico³ começaram a fazer parte das aulas, embora com o mesmo caráter e idêntica metodologia do ensino do desenho.

Mas, foi nas décadas de 60 e 70 que se deram os primeiros

passos para a formalização da educação musical na escola, quando foi aprovado o Parecer nº 369-66 da Comissão do Ensino Primário e Médio, no dia 6 de julho de 1966⁴.

As modificações propostas, no entanto, não se concretizaram na prática, nem na escola dos anos 60 e nem mesmo nas escolas atuais.

O maior entrave para a formalização deste parecer tem uma história, que começou com uma permissibilidade atribuída ao professor de música das escolas regulares, de ensino do 1º e 2º graus:

A Lei da Ordem dos Músicos do Brasil, que é de 22 de dezembro de 1960, reconheceu o direito dos diplomados (em cursos superiores de Instrumento ou Canto, oficiais ou reconhecidos pelo Conservatório

³ Entende-se por canto Orfeônico ou prática Orfeônica à atividade do canto Coral. A palavra Orfeônico é relativo a orfeão que significa sociedade consagrada ao canto coral ou coro. O canto orfeônico passou a ser feito e ensinado nas escolas, por força do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, "devido à laboriosa atuação do Maestro Heitor Villa-Lobos" (BRESSAN, 1988, p.22). Anteriormente a esta lei do ensino sobre a educação musical nas escolas, destaca-se a iniciativa do Maestro Fabiano Lozano que, no início do século, tornou evidentes seus trabalhos em Piracicaba (SP).

⁴ "...considerando a conveniência dos cursos de Música, intui na necessidade de ser estruturado o ciclo artístico, em sua modalidade musical (...) Nessas condições, é a Câmara de Ensino Primário e Médio de parecer que o currículo proposto atenderá à conveniência do ensino que se relaciona com a formação geral e com a formação musical, nos estabelecimentos de grau médio (segundo ciclo), submetidos à jurisdição federal" (FONTOURA, 1969, p. 357). Este Parecer propôs, para o currículo do curso secundário (referente às séries de 5ª a 8ª), as disciplinas do núcleo comum como português, literatura, história, ciências, língua estrangeira, educação física e, a partir da terceira série, as disciplinas específicas como: *Instrumento* ou *Canto*, *Folclore Musical*, *História da Música*, *Harmonia* e *Prática Orfeônica*. (FONTOURA, 1969, p. 358)

Nacional de Canto Orfeônico e seus equivalentes estaduais) de lecionar Música, com exclusividade, nas escolas primárias e secundárias. (VILLELA, 1983)

Conclui-se daí que existia um número muito pequeno de profissionais habilitados para exercer a função de professor de música, pois o número de escolas regulares era muito elevado em relação às poucas escolas de Ensino Superior de Música.

Porém, a partir de 27/12/1962, o *ensino* de música na *escola regular* passou à competência dos diplomados em *Cursos Superiores* de Professor de Educação Musical.

Em 1971, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, em seu Artigo 7º, tornou obrigatória a inclusão de Educação Artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (BRASIL, CFE: 1983):

Os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que vinham atuando segundo seus conhecimentos específicos de suas linguagens, viram esses saberes repentinamente transformados em

'meras atividades artísticas'. (FUSARI: FERRAZ, 1992,p.37)

No Parecer nº 540/77, referente à L.D.B./71, verifica-se a seguinte afirmação: "não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos flutuando ao sabor das tendências e dos interesses." (FUSARI: FERRAZ, 1992:38)

Deste modo, os educadores também ficaram "flutuando ao sabor das tendências e dos interesses", pois havia inseguranças e um certo despreparo, visto que o ensino da música, na *escola. Enquanto disciplina, era* uma prática muito recente para ser sistematizada e planejada com objetivos claros e organizados.

Em suma, a introdução oficial do ensino de música, no currículo escolar, enfrentou inúmeros problemas.

No entanto, a inclusão da música nas prescrições legais do ensino, no Brasil, foi uma grande conquista, pois é inaceitável que se pense o indivíduo como um ser não musical. Daí a necessidade de enfatizar o aprendizado da música desde a menor idade.

Todavia, o quadro do ensino

da música, na atualidade, não mudou muito, infelizmente. Percebe-se, porém, que há uma procura em associar o agradável com o produtivo mas, no caso do ensino musical, não existem metodologias delineadas e bem definidas.

Existem, sim, (e ainda bem) músicos brasileiros, musicólogos, pesquisadores e educadores da área despertando para esta problemática.

Para ensinar música, os educadores devem reconhecer e aceitar dois fatos relevantes:

De que a música é um inestimável benefício para a formação, o desenvolvimento, o equilíbrio da personalidade da criança e do adolescente; - de que o acesso à música, seja sob forma de criação, de interpretação ou tão-somente de audição, não constitui um fator irreduzível do temperamento, mas uma aptidão e uma atitude, geralmente passíveis de serem provocadas, desenvolvidas e educadas. (PORCHER, 1982:69)

Isto quer dizer que a iniciação à música não está voltada exclusivamente para crianças musicalmente dotadas e que já nascem com uma sensibilidade auditiva e boa memória. Por isso, as aquisições na área da música

não são apenas o reflexo de uma habilidade inata, mas são suscetíveis à estimulação.

A prática das atividades musicais representa um fator favorável ao desenvolvimento da personalidade, no que tange aos aspectos intelectuais e emocionais:

"Graças à prática vocal e coral, à memorização das canções, aos diversos exercícios rítmicos ou melódicos, a criança desenvolve inconscientemente a sua capacidade de observação, o espírito de análise e de síntese, e até mesmo a abstração." (Id. Ibidem: 30)

Para a musicalização de crianças em escolas especializadas, já existe uma adequação de metodologias (podemos dizer "importadas"), com propostas significantes, estimuladoras e bem fundamentadas contribuindo valiosamente para a pedagogia musical, como o método de Zoltan Kodaly, o método Edgard Willens (um dos mais difundidos no Brasil), o método Carl Orff e o método de Martenot. Chamados "ativos", esses métodos têm um ponto em comum: uma pedagogia baseada fundamentalmente na própria vivência da criança para

então se chegar ao conhecimento teórico, exigindo uma intensa participação do educando.

E, na escola regular, qual desses seria o melhor método?

Ao se deparar com uma sala de aula, o professor de música, normalmente, encontra um quadro assim (esta foi a minha realidade):

- "Mas você não gosta de música?", perguntou a professora.
- "Sim, eu gosto da música que toca no rádio e não dessa que se aprende aqui na escola", respondeu o aluno.

O que realmente interessa à criança é o que ela faz e o que sabe fazer. Por isso, ao analisar este diálogo, observa-se que o gostar de música está relacionado ao conhecer a música. Através do rádio e da televisão, dois dos mais eficientes veículos de comunicação, consegue-se propagar uma melodia e fazê-la conhecida:

Se perguntarmos a alguém se 'gosta' de uma música, de um sucesso lançado no mercado, não conseguiremos furta-los à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério

de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. (ADORNO, 1975:175)

A escola tem, pois, o compromisso de estender, divulgar, de propagar e fazer conhecida de todos ou pelo menos da maioria dos nossos educandos e educadores, o valor da Arte musical.

O pedagógico se concretiza de modo singular na dimensão afetiva das diferentes áreas de aprendizagem, como em relação aos outros conteúdos mais próximos, por vezes, da dimensão cognitiva. Ricas experiências têm sempre acontecido quando os alunos são privilegiados com trabalho de iniciação à música, por professores que gostam realmente do que fazem, de cantar e fazer cantar. O grande lance pedagógico está nisso: alunos que convivem com professores que gostam de poesia, acabam descobrindo a beleza do verso, apaixonando-se pela arte poética; o aluno que tem professor entusiasmado pela arte do ritmo e do som, aprende a gostar de música. Há, pois, muito no pedagógico que tem a ver sim, com a mimese, com a imitação

- porque sensibilidade também se ensina e aprende na escola:

Um professor moderno, que sente as crianças e se relaciona bem com elas, que ama a música e ama seu instrumento, ensina uma linda música a uma criança, sem nenhum problema. (GAINZA, 1988: 119)

E, justamente, porque a criança é um ser de necessidades bio-psicológicas com todas as características da ação, do movimento, do dinamismo, das diversas expressões de energia, acredita-se que a melhor forma de fazer o contato da criança com o mundo da música e fazer com que a criança conheça e goste de conhecer a música é através do lúdico.

2º MOVIMENTO: O ACOMPANHAMENTO DO LÚDICO⁵

Para o ensino da música

Vygotsky ao discutir o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança observa, em primeira instância, que o prazer não é a

característica fundamental no brincar e, também, não é o que o se faz relevante na fase infantil. Esta afirmação se baseia em duas observações: primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, com chupar chupeta, mesmo que a criança não sacie. E, segundo, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante, como nos jogos esportivos que podem ser ganhos ou perdidos. Todavia:

As teorias que ignoraram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais é do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar. (VIGOTSKY, 1991:105)

Por que relacionar a atividade do lúdico com a atividade musical em uma sala de aula?

Em GAGNARD (1971:34), há uma pista para buscar uma resposta para tal questão: "para tirar o aluno do gueto musical em que vive, é preciso construir

⁵ A palavra lúdico, no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (1970, p. 2188), se refere a jogos ou divertimento, proveniente do latim ludus que significa jogo, divertimento, recreação. No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1977, p. 73), temos as seguintes acepções para brinquedo: "Objeto que serve para crianças brincarem"; "brincadeira"; "divertimento", "folguedo". Portanto, as palavras lúdico, jogo e brinquedo serão utilizadas como sinônimos englobando todas formas de natureza lúdica realizadas por crianças.

pontes sobre o fosso que o cerca, levando-o o mais longe possível. Essas pontes precisam estar apoiadas sobre a sua vivência real, cotidiana - que deve ser considerada não apenas sob o aspecto musical -, ou lhe faltarão os meios para alcançá-la e caminhar sobre ela."

Logo, pergunta-se: O lúdico, tão presente na vida da criança, não poderia ser esta ponte para alcançar a música?

No brincar, inclui-se a motivação e os incentivos para a ação da criança. A motivação se torna ação e a ação em brincar. Mesmo que a criança crie uma situação imaginária, brincando do "faz-de-conta", ela vai desenvolver a capacidade de separar o objeto do significado. A criança sabe o que é caneta mas ao mesmo tempo a caneta pode ser um avião, um cabo de guarda-chuva e depois voltar a ser caneta novamente: "O brinquedo provê, assim, uma situação de transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados." (OLIVEIRA, 1993: 66)

Para a criança o brincar é tão sério que a atividade lúdica desenvolve a concentração e o senso de responsabilidade: "A criança, sobretudo em seus

primeiros anos, gosta sempre de 'fazer-se de boba', de 'divertir-se', mas sente perfeitamente a diferença entre fazer-se de boba e brincar/jogar (entre o 'fooling' e o 'play', dizem os ingleses). O jogo é sério, tendo quase sempre regras rígidas, incluindo fadigas e as vezes levando mesmo ao esgotamento. Não é um mero divertimento, é muito mais. A criança que brinca de médico se torna tão séria que não admite zombarias." (CHÂTEAU, 1987:20)

Acreditar no lúdico como uma forma de ensinar e aprender é acreditar, também, na espontaneidade, no desejo de aventura, na fantasia, nos aspectos da personalidade humana. No jogo, a criança lida simultaneamente com as regras e com a liberdade de se movimentar dentro dessas regras, dando um espaço para a criatividade. Na música ocorre o mesmo: preso à partitura, a criança não deixa de ser livre, pode expressar sua personalidade através da interpretação e de inúmeras variações.

Por isso, acredita-se que as atividades lúdicas em sala de aula possam ser a porta de entrada da criança no universo musical:

Não há escuta sem motivação [...] a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo. O jogo estimula a criança a escutar e a discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem. (JEANDOT,1990: 62)

É necessário que a criança vivencie todas as formas de expressão e de se fazer música, seja através da fala, do som, do gesto, do corpo envolvendo atividades como ouvir, cantar, tocar e criar música: "Oferecer à criança não só a escolha, mas a possibilidade de a exercer em vários planos é, já de si, oferecer-lhe condições de desenvolvimento incalculáveis." (GAGNARD, 1971:88-89)

Segundo CALDEIRA FILHO (1971):

A vivência musical da criança no ensino primário, deve ser, em linhas gerais, parecida com a que se deve ter no jardim da infância: brincar muito, cantar muito, ouvir muito, se possível brincar com a música. (p.40)

Todavia, pode persistir uma certa dúvida quanto aos resultados desta relação música e lúdico. Sendo assim, quais seriam as potencialidades e os limites do recurso do lúdico para a

aprendizagem da música?

Comparada com a situação escolar, o ato lúdico parece pouco estruturado e sem uma função explícita na promoção do desenvolvimento.

Sabe-se que o recurso do lúdico dá grandes possibilidades para aquisição do conhecimento musical, porém não prioriza o ensino de caráter técnico e profissionalizante. Isto quer dizer que a aprendizagem musical através do recurso do lúdico não visa à educação profissional de um virtuose ou a prática e o manejo correto de um instrumento ou domínio técnico da voz.

Esta é uma das limitações do aprender a música pelo lúdico porque, na verdade, o brincar e o jogar com a música vai proporcionar ao educando uma iniciação e introdução musical de fazer, vai dar a oportunidade de adquirir as primeiras noções e dar os primeiros passos para conhecer o mundo sonoro, principalmente, para perceber, sentir e fazer a escolha do que mais lhe toca a sensibilidade: ser um intérprete, um concertista, um virtuose ou simplesmente um amante da música.

É interessante observar que, ao falar de música na escola, os

próprios pais, muitas vezes, criam uma expectativa de que o filho vai se formar um virtuose. E, não raro, a administração pedagógica das escolas também priorizam este fim, repassando para o professor a idéia e a obrigação de que a criança tem de aprender a tocar algum instrumento e tocá-lo bem.

Não há nada de errado em focalizar o aprendizado da habilidade técnica de um instrumento, porém a virtuosidade é uma característica não lúdica, portanto muito difícil de ser concretizada através do brincar. Uma aprendizagem voltada apenas para os aspectos técnicos da música pode ser prejudicial se ela não despertar e desenvolver a sensibilidade musical. Tem de formar na criança o musicista, que talvez não disponha de uma bagagem técnica ampla, mas será capaz de sentir e apreciar a música. É preciso sentir-se conquistado pelo poder dos sons antes mesmo de tomar consciência da existência de uma vida dos sons.

Conclui-se, então, que os elementos da brincadeira constituem valiosas ferramentas para o desenvolvimento musical.

CODA⁶: AS CARACTERÍSTICAS DO LÚDICO

Caillois (1990) define o jogo como uma atividade complexa que envolve muitas variáveis, por compreender as características de ser livre, delimitado, incerto, improdutivo, regulamentado e fictício. A princípio, esta noção do lúdico parece confusa: de que modo uma atividade pode ser livre e com regras? E por que improclutiva se na nossa proposta sugere-se o lúdico com uma forma de ensinar e aprender a música?

Atividade improdutiva: este caráter da não produção existe porque não gera dinheiro, bens ou riqueza. Mesmo os jogos de sorte ou azar, Caillois afirma que "há uma deslocação de propriedades, mas não produção de bens". (Id. Ibidem:25)

Estes Jogos de azar normalmente não chamam a atenção da criança pois o ganhar está mais direcionado à sua destreza, ao seu esforço, à sua capacidade física e de raciocínio do que à recompensa financeira.

⁶ Palavra italiana (=cauda) que designa o trecho de encerramento de um movimento.

Atividade livre e voluntária: O lúdico é uma atividade voluntária porque, quando o ato se torna obrigatório, perde-se totalmente uma das suas essenciais características que é dar-se de forma espontânea, desprendida, sem que seja imposto. Ao contrário, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre.

Atividade delimitada: a atividade lúdica tem a propriedade de ser regulamentada, dentro de limites de tempo e de espaço. Na maioria dos jogos há um conjunto de regras que demarca o que é e o que não é permitido, e, também, quais são as proibições. Quando o jogador não respeita, por algum motivo, alguma das regras estabelecidas, o jogo ou a brincadeira acaba.

No universo do lúdico a delimitação prévia do espaço e do tempo caracteriza jogos e brincadeiras que convencionam um momento único, especial e passageiro.

Atividade regulamentada: o lúdico é uma atividade regulamentada porque existem regras e leis, estabelecidas no início do jogo. São leis que interrompem temporariamente as leis normais,

ou seja, o que vale é a totalidade das regras estabelecidas no momento do jogo: "Todo o jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do 'jogo', ou seja, o permitido e o proibido". (Id. Ibidem:11)

Atividade incerta: a qualidade de ser uma atividade incerta traz ao lúdico o caráter da dúvida, do imprevisível, principalmente em relação ao resultado. Para se chegar à vitória o jogador pode usar diversos caminhos, diferentes táticas de jogo, ou seja, uma partida nunca será igual a outra.

Atividade fictícia: o jogo não pode ser regulamentado e fictício ao mesmo tempo. Em muitos jogos, a ficção, a fantasia ou a criação do imaginário substitui a regra e exerce a mesma função:

Deste modo não existem regras, pelo menos em termos fixos e rígidos, para brincar às bonecas, aos soldados, aos policiais e aos ladrões, aos cavalos, aos aviões, em geral, aos jogos que supõem uma livre improvisação e cujo principal atractivo advém do gozo de desempenharmos um papel, de nos comportarmos como se fôssemos determinada pessoa ou determinada coisa [...]. (Id. Ibidem: 28)

3º MOVIMENTO: O MUNDO SONORO ATRAVÉS *Da atividade lúdica*⁷

As várias brincadeiras ou jogos que conhecemos se destacam por suas peculiaridades e distinguem-se pelo modo de jogar, pela ausência ou não de regras, pelo regulamento, pela atitude do jogador, pelos limites de espaço e etc.

Por isso, com o objetivo de separar⁸ as diferenças e destacar as características similares, Caillois classificou o lúdico em quatro categorias: Agôn⁹ (competição), Alea¹⁰ (novidade), llinx¹¹ (vertigem) e Mimicry¹² (simulacro).

Mas, é possível verificar estas

categorias no ensino e aprendizagem musical?

Esta indagação se fez relevante porque foi necessário investigar, na prática, através de entrevistas, as possibilidades do como esta combinação, da música e o lúdico, acontece no cotidiano da sala de aula.

Muitos professores dizem utilizar o lúdico como um recurso para a iniciação musical. Porém, em que momentos utilizam este brincar? É possível identificar e separar o que é realmente lúdico na ação destes docentes de música?

Nas análises, que se sucedem, objetivou-se responder tais questionamentos.

⁷ Com intuito de verificar o lúdico no ensino e aprendizagem da música fez-se necessário adentrar nas escolas regulares (públicas e/ou particulares) e escolas especializadas em música, para poder novamente vivenciar o meio musical e observar as diferentes realidades com o objetivo de, enfim, concretizar ou não uma hipótese: identificar a presença das categorias do lúdico, segundo Caillois, na prática docente dos professores de música.

⁸ Esta separação didática do lúdico, que Caillois realizou, não tem o intuito de limitar, na prática, a que categoria pertence este jogo ou aquela brincadeira, mesmo porque um jogo pode compreender uma ou mais categorias ao mesmo tempo.

⁹ "O Agôn foi descrito pelo historiador Jacob Burckardt para definir a fase guerreira da civilização grega, que sucedeu aos códigos heróicos". (LEBOVICI e DIATKINE, 1985, p. 15)

¹⁰ O termo Alea tem a sua origem no latim e é um nome utilizado para um jogo de dados. "Utilizo-o-aqui para designar todos os jogos baseados, em clara oposição ao **agôn**, numa decisão que não depende do jogador; e na qual ele não poderia ter a menor das participações (...)" (CAILLOIS, 1990, p. 36)

¹¹ A palavra llinx é um "(...) nome grego para o turbilhão das águas e de que deveria precisamente, na mesma língua, o designativo de vertigem (ilingos)". (CAILLOS, 1990, p. 45)

¹² *Mimicry* vocabulário inglês se refere a palavra mimetismo, em português, que significa: "reprodução maquinal de gestos e atitudes e Adaptação apresentada por certos animais, que consiste na imitação da cor ou forma de outros animais ou do meio, o que lhes permite escapar de predadores." (LAROUSSE), 1992, p. 748)

A COMPETIÇÃO LÚDICA

A competição, no brincar, é encontrada principalmente em jogos desportivos (que trabalham mais a parte muscular do corpo, como o futebol) e jogos intelectuais (que exercitam mais o cérebro, a inteligência), dando possibilidades para o indivíduo desenvolver a disciplina, a responsabilidade individual, a necessidade do autocontrole, habilidade, treino, perseverança e concentração.

Na fase infantil, a competição lúdica surge antes do conhecimento de jogos regulamentados. A criança começa a competir com os outros e consigo mesma. Verifica-se tal comportamento a partir de algumas brincadeiras e desafios muito frequentes entre as crianças, como ver quem consegue por mais tempo não piscar, ou não ceder a cócegas ou quem resiste por mais tempo ficar em baixo da água.

Por tal razão, esta categoria do lúdico é facilmente encontrada no meio escolar. O jogo da competição não é utilizado como um recurso para o ensino da música, mas concretiza-se como

um grande auxílio para os professores das diversas disciplinas e conteúdos.

Na musicalização em sala de aula, a competição pode se caracterizar na forma de torneio, conforme relatou-se na E1 (Entrevista nº 1):

Para atividade de leitura de nota eles gostam muito da brincadeira que nós chamamos de "Campeonato de Notas": com cartelas da Clave de SOL, que trabalham do DÓ¹⁴ ao DÓ 5, as crianças se organizam em 2 fileiras, ou seja, dois times. E, ao mesmo tempo elas têm que ler a nota, escrever o que viram no cartão, ir ao piano e tocar na região adequada. Quando eles acertam as 3 modalidades a equipe ganha 3 pontos.

Esta brincadeira, intitulada "Campeonato de Notas", possibilita a fixação da leitura musical. De um modo tradicional, o aluno precisaria ler, reler e fazer inúmeros exercícios no caderno pautado para decorar as notas musicais e suas posições no instrumento (infelizmente, foi desta maneira que eu aprendi). Nesta atividade, porém, a

¹³ Jogos com regras e regulamentos conhecidos internacionalmente com os jogos olímpicos, ex. baquete.

¹⁴ O dói é o que nós chamamos de dó central. No piano, por exemplo, o dói é o que se encontra no meio do teclado.

competição, tão presente nas ações das crianças, serve como estímulo básico. Este estímulo traduz-se em treino, estratégias para tornar-se mais rápido e um esforço significativo de memorização para que um dos times saia vencedor. E, mesmo sem se defrontarem diretamente, como em vários jogos desportivos, as crianças se entretêm e se comportam como se tivessem participando de um importante concurso: "eles amam brincar de campeonato de notas e a gente prolonga isso por várias aulas. Tem até um trecho da aula que é destinado para este jogo." (E1)

Este modelo de atividade cativa a criança, resultando em aprendizagem garantida e satisfatória:

O fundamento que a gente tem, quando planejamos as atividades é de fazer as coisas dentro do que a

criança goste: que sejam atividades necessárias e adequadas mas, principalmente, que ela tenha prazer. Com isso, foi constatado que a evasão do nosso curso 15 tem sido muito pequena, pois a criança se sente bem, se sente muito à vontade. (E1)

No relato de uma das professoras, observaram-se duas características evidentes na competição: o jogo como uma atividade delimitada e regulamentada. No "Jogo do Tabuleiro", verifica-se de como essas características aparecem na aula de música, contribuindo para a percepção das qualidades do som: a duração¹⁶, a intensidade¹⁷, a altura¹⁸ e o timbre¹⁹:

É desenhado o tabuleiro no chão e um representante de cada grupo tem que passar por provas para eles

¹⁵ "Este curso se chama Curso Preparatório para crianças, com a idade de 6 à 10 anos e duração de quatro anos. Portanto, a criança entra com 6 ou 7 anos e sai com 10 à 11 anos."(MOURA). O curso é ministrado na Escola de Belas Artes de Curitiba com a finalidade de preparar a criança ao aprendizado do instrumento.

¹⁶ A duração do som depende do esquema rítmico. Este conceito permite afirmar se o som é longo ou curto.

¹⁷ "A intensidade depende principalmente da energia emitida pela fonte sonora. Quanto mais força for imprimida pelo agente sonoro, mais alto será o som". (JEANDOT, 1993, p. 23). É a percepção do forte e do fraco.

¹⁸ "Altura do som é determinada pela frequência dos sons, isto é, pelo número de vibrações que cada onda sonora emite num determinado intervalo de tempo. Um som é tanto mais grave quanto menor é o número de vibrações, ou seja, quanto menor é a frequência da onda sonora. Quanto maior for essa frequência, mais agudo ele será." (JEANDOT, 1993, p. 23).

¹⁹ O timbre é a qualidade do som que nos permite distinguir a voz das pessoas, o som dos instrumentos, o som da natureza, dos animais, dos objetos mesmo que eles estejam produzindo a mesma nota com a mesma altura, a mesma duração e a mesma intensidade.

andarem pelas casas, com dados. Uma das provas, por exemplo, era de identificar a intensidade na música: se o som estava mais forte ou mais fraco. Uma outra prova, eu colocava uma música e era para a criança falar sobre a voz: o que havia percebido no timbre ou que instrumento havia aparecido e se acertassem, eles iriam andando as casas [...] Eles ficavam bem atentos porque se errassem, teriam que sair do jogo. No nosso caso, ninguém saía do jogo mas, também, se não acertassem, não chegavam até o final do tabuleiro. (E3 - Entrevista n.º 3)

Como exemplo real das particularidades da competição, o tabuleiro, desenhado no chão, representa a definição do espaço, pois ao participar, não se permite jogar fora das casas estabelecidas. Este conceito faz parte da regulamentação do jogo que vai determinar, como vencedor, aquele que chegar ao final das casas: "a competição associa a existência de limites à faculdade de inventar dentro de seus limites." (CAILLOIS, op.cit.:13)

Muitas das brincadeiras finalizam-se com a vitória de alguém ou de um grupo, como na atividade do "Brinquedo Cantado":

Eu fiz uma brincadeira é muito conhecida que eu chamo de Brinquedo Cantado. Ela tem uma

música assim: 'Atenção, concentração, ritmo, vai começar, chama 1 [...]'. Eles ficam em círculo e para cada criança é dado um número ou o nome de uma fruta. E, no ritmo que eles fazem com as palmas ou batendo as mãos nas pernas, as crianças vão chamando os números. No começo todos falam: 'chama 1'. *Ai*, o número 1 tem que repetir o seu número e chamar outro. Então, o 1 fala, por exemplo: 1-7, aí, o 7 fala: 7-4, e assim por diante. Quem chamar o número fora do ritmo, vai saindo até que fiquem dois finalistas. Normalmente, ficam dois no final. Essa brincadeira é para firmar o conteúdo. Eu geralmente faço quando eles já viram todas as qualidades do som e quando eles já têm uma noção de ritmo. (E5 - Entrevista nº5)

As crianças, de modo geral, se identificam com o jogo da competição porque manifestam extrema alegria em criar, variar e inventar dentro das regras do jogo: o ganhar apresenta-se como forma pura do mérito pessoal, destacando a superioridade do vitorioso.

O ACASO E A NOVIDADE

Não é só na competição que o ganhar é a grande recompensa. Nos jogos de sorte e azar também se busca a vitória. Mas o principal adversário são o acaso e o destino.

Assim o jogador fica à mercê do destino e, independentemente de suas habilidades, pode ser o vencedor: "Melhor dizendo, o destino é o único artífice da vitória e esta, em caso de rivalidade, significa apenas que o vencedor foi mais bafejado pela sorte que o vencido." (CAILLOIS, op. cit.: 37).

Como o jogo de sorte pode manifestar-se nas atividades das aulas de música?

Antes de responder esta pergunta, faz-se uma reflexão: para a criança, jogar é agir. Por isso, para ganhar, conta muito mais com a sua habilidade do que com a sua sorte.

Por tal razão, dentro da escola, este jogo adquire uma outra particularidade: a combinação do acaso, da espera, da novidade com a competição, responsabilidade individual e vontade de vencer, que traduzem atitudes opostas mas, de certa forma, obedecem a uma mesma lei:

Ambos os jogos, tanto o agôn como o alea, implicam que todos devam usufruir exactamente das mesmas oportunidades de provar o seu valor ou, a uma outra escala, exactamente das mesmas oportunidades de receber um benefício. [...] Portanto, sujeitam-se a uma mesma norma: a criação artificial entre os jogadores das

condições de igualdade absoluta que a realidade recusa aos homens. (Id. Ibidem: 39)

Com o intuito de levar a criança ao reconhecimento do som, uma das professoras utilizou-se desta associação na "Brincadeira de Ouvir":

Então, a brincadeira de ouvir, a gente faz geralmente deitado no chão, no tapete para que eles fiquem bem à vontade. Depois de todos deitados, eles fecham os olhos e o professor reproduz um som batendo numa mesa, numa estante ou abrindo uma janela para eles reconhecerem o som, por exemplo. Às vezes, a gente reveza com os alunos. Assim, eles competem um com outro para ver quem acerta primeiro.

A circunstância do acaso se dá através da proposta implícita da adivinhação: quem vai adivinhar o próximo som que a professora vai fazer? A resposta é incerta pois ninguém poderá saber. Cada som constituirá uma novidade para a criança.

Nesta categoria do lúdico observa-se que, de certo modo, podemos exercitar nossa capacidade de espera, de não-ação perante o acaso, perante a novidade, criando uma expectativa maior da ação da sorte. Assim, qualquer promessa de acaso é lúdica.

É relevante observar que esta atividade de escutar o som, ou "exploração do som", é realizada nos primeiros contatos da criança com a música. E, este procedimento tem um porquê:

"Esta atividade nós nominamos de "exploração do som", que tem o objetivo de levar a criança a prestar atenção é, na verdade, escutar o que Shakespeare chama de "a paisagem sonora". Esta simples atividade é só um começo, porque a criança, hoje em dia, não escuta. Eu tenho notado que para elas a maior dificuldade é escutar, porque só pelo fato de existir televisão, prevalece o domínio da imagem. Se você pede para as crianças fecharem os olhos com a finalidade de escutar, muitas vezes, não conseguem fazer isso. Para elas fechar os olhos é não ver, não perceber, não sentir, e este não ver tira a possibilidade de escutar."

(E1)

Em um outro relato de experiências dentro da sala de aula, também se observou a utilização do acaso para ensinar uma das propriedades do som: o timbre.

Na questão do timbre, eu faço o jogo de reconhecimento da voz. Antes do jogo eu falo o que é o timbre, que é o tipo de som que cada pessoa tem, e pergunto para as crianças: 'quem consegue

reconhecer a voz do pai, quando ele chega em casa?' Explico, que a gente não precisa ver alguma coisa para reconhecê-la, por exemplo: seja um gato, um cachorro, um passarinho, uma mulher ou um homem, é possível reconhecer cada um através dos sons que eles produzem. Então, todos devem se debruçar na 'carteira, abaixando a cabeça e fechando os olhos. É meio complicado conseguir isso mas, a gente consegue. A partir daí eu vou passando pela sala e ao colocar a mão em uma criança, ela tem que pronunciar qualquer palavra para todos ouvirem, pois a turma toda deverá adivinhar quem é o coleguinha. Quando eu fiz, eles falaram diversas palavras como 'casa, sapato, eu, porta'. Eu trabalhei assim, também, com vários instrumentos, para que eles diferenciassem os timbres, ou seja, os sons diferentes que cada instrumento produz. (E4 - Entrevista nº. 4)

Neste jogo, a criança limitou-se a esperar a imposição da sorte. Para exemplificar esta afirmação, admite-se hipoteticamente: em uma única sala, o aluno A é muito conhecido do aluno B e desconhecido ao aluno C. A professora poderá selecionar o aluno A, para se exprimir verbalmente, e o aluno B obtém uma verdadeira vantagem ao possuir um relacionamento estreito

com A e, o aluno C apresentar mais dificuldades, por desconhecer o aluno A.

Ainda que a espera e a sorte sejam fatores dominantes nesta atividade, pode-se constatar a competição, subtendendo o jogo da vontade a partir da satisfação experimentada ao vencer uma dificuldade arbitrariamente concebida e voluntariamente aceita.

A SENSACÃO DA VERTIGEM

Esta categoria do lúdico revela o comportamento instintivo da criança e talvez seja a que mais se aproxima das atitudes e brincadeiras infantis como as de rodar intensamente até perder o equilíbrio, gritar até a exaustão, rolar por uma ladeira, por um tobogã, ou num carrossel e andar suficientemente depressa.

A fundamental característica desta maneira de jogar consiste em uma particular sensação de perda total do corpo, ainda que com segurança, como nos parques de diversões que nos dá a sensação de descontrole ao experimentar a sensação de desordem física e emocional, provocando uma espécie de transe ou de

estonteamento.

A criança gosta da vertigem e sente um certo prazer nestas brincadeiras que também têm um ensinamento: a percepção de que nosso corpo é finito. Após o estado de fuga a criança reencontra o equilíbrio do seu corpo e a nitidez da sua percepção.

Na sala de aula, todavia, em relação ao ensino da música no ensino fundamental, as brincadeiras que proporcionam sensações de vertigem estão sendo evitadas ou no mínimo foram esquecidas. Por quê? A conjuntura do sistema escolar, de maneira genérica, coloca-se como um firme impedimento para a presença deste jogo, justamente por se apresentar em posição contrária: se a vertigem é desordem, a escola é ordem.

Portanto, se a escola evidencia, pedagogicamente, a imagem de organização, instituição, conjunto de regras e normas preestabelecidas, dificilmente um professor realizará jogos e brincadeiras dentro desta categoria.

Na disciplina de Educação Física, ou qualquer outra que inclua a prática desportiva, há vários procedimentos físicos que provocam as sensações de

vertigem: "o volteio, a queda ou a projecção no espaço, a rotação rápida, a derrapagem, a velocidade, a aceleração de um movimento rectilíneo ou a sua combinação com um movimento giratório." (CAILLOIS, op. cit.: 44).

A censura, porém, às escolas ou mesmo ao professor de educação musical (não se pretende identificar o culpado) se faz pertinente, por observar, nas entrevistas relatadas, um número muito pequeno de atividades relacionadas às características deste tipo de jogo, tão inerentes à criança.

Somente na entrevista nº 6 identificou-se uma atividade que contém aspectos do ilinx, que se chama "canto expressivo":

Eu vou dar um exemplo de uma música que eu trabalho com a letra, a melodia e com a expressão das crianças. Primeiro, eu ensino a música e eles aprendem a cantar, aprendem a letra, aprendem o ritmo da música e depois que eles têm o controle disso, em cada frase da música eu coloco um gesto como um estalar dos dedos, batida de pé, batida de palmas, meia volta de um lado ou de outro, algum movimento de roda ou seja, qualquer movimento utilizando o corpo dentro do ritmo da música.

Por meio desta brincadeira, a

criança aprende a lidar com o próprio corpo, dentro de um cadeia rítmica. Quando a criança utiliza o corpo para expressar-se através da música, com gestos repetitivos ou não, conseqüentemente ela se entrega a um estado de vertigem, porque os movimentos da dança, embora tenham uma estreita relação com a arte de representar, também, apresentam características que mobilizam o físico e as emoções, gerando um estado de êxtase.

A BRINCADEIRA IMAGINATIVA E A FANTASIA

O lúdico pressupõe um estado de ilusão e, em alguns aspectos, imaginário. O ato de fingir, de criar um personagem e de se mascarar pode dar um certo prazer ao indivíduo, pois são aspectos que envolvem a fantasia.

No mundo infantil, sobretudo, observa-se a tendência em imitar o adulto. Na brincadeira de casinha, por exemplo, a criança reproduz, com prazer, as atitudes e o fazer do pai ou da mãe, interpretando a seu modo a realidade que vivencia como brincar de dona de casa ou de soldado.

A representação dramática, a

representação teatral e a mímica são atividades largamente exercitadas, pois nesta categoria do lúdico só existe uma regra: o ator deve fascinar o espectador que, por sua vez, deve se entregar à ilusão sem recusar *a priori* o cenário, a máscara e o artifício em que o convidam a acreditar, durante um dado tempo, como um real mais do que o real.

A música, como algumas das artes, deve ser vista como um jogo, onde se cria um outro mundo, bem diferente do real, ou seja, o mundo da brincadeira: na literatura, por exemplo, uma rima esperta não poderá ser o resultado de um jogo de palavras? Ou mesmo, uma composição ou improvisação musical não poderá ser efeito de uma brincadeira com as notas?

Nas brincadeiras relatadas em sala de aula, observou-se que as ferramentas da imaginação, do disfarce, da fantasia e da mímica manifestam-se com muita frequência e com razoável aprovação dos professores, no que se refere ao aprendizado.

Para ensinar as notas da pauta, a professora da entrevista nº 4 realizou a seguinte atividade:

No chão da sala, desenhei uma pauta bem grande com giz e a clave de sol, para que fosse possível ficar uma criança em

cima de cada linha, para não ficarem amontoadas e, sim, bem espaçadas umas das outras. [...] Desenhei as notas da linha, bem grandes, e falei que iríamos fazer um jogo. Eles já sabiam os nomes das notas, mas não sabiam escrevê-las na pauta. Em seguida, ensinei as notas da linha: uma criança seria o MI, outra o SOL, outra o SI, o RÉ e o FÁ. Primeiro, eu coloquei as crianças em cima de cada nota. Eu iniciei a brincadeira dizendo que a primeira nota de nossa linha seria o MI e que nosso amiguinho iria caminhar sobre ela. [...] Depois nós cantamos a música 'DÓ, um dia, um lindo dia[...]', e na hora quando chegávamos na notinha de cada criança ela ficava "sou eu agora, estou cantando a minha parte! ". Deste modo, eles iam gravando. Ainda, nesta atividade, eles faziam um jogo de perguntas: 'quem eu sou? quem você é? Onde estou? em que lugar você fica na pauta?'. Pelo fato de as crianças caminharem na linha e falarem os nomes das notas, elas foram aprendendo, sem perceber. Na aula seguinte, eu retomei o assunto e a primeira coisa que eu perguntei foi: 'Quais são as notas da linha?' Eles olharam para os amiguinhos e lembraram quem era o MI, o SOL, por exemplo, e falaram todas as notas da linha.

Percebe-se, muito claramente, que a ilusão temporária de ser uma nota musical criou uma sensação

prazerosa, resultando em poderoso estímulo para as crianças aprenderem e fixarem o local e o nome de cada nota.

Segundo CAILLOIS, (op. cit.) "o prazer, no jogo do simulacro, é de ser um outro ou de se fazer passar por outro" (p.41). Por isso, na brincadeira imaginativa, as crianças parecem acreditar que o mundo de faz-de-conta realmente existe, disfarçando-se, por exemplo, de notas musicais.

Contudo, "Freud nos diz, que oposto de brincar não é o que é sério, mas o que é real"²⁰, ou melhor, a criança cria e entra no mundo da fantasia mas, ao contrário do que se pensa, a brincadeira é levada muito sério.

Com o propósito de ensinar a qualidade da altura do som, uma das professoras(ES) desenvolveu uma brincadeira, igualmente apoiada nesta categoria.

Na sua proposta inicial, fez-se o convite ao imaginário: "bem, levei os alunos para fora da sala e nós sentamos em círculo, no pátio do colégio. Depois, disse para cada um que, naquele momento, nós seríamos um carrinho de

fórmula 1." A brincadeira, então, se desenvolveu da seguinte maneira:

Expliquei que, para o carrinho andar, era preciso acelerar. Então, comecei a fazer o barulho do acelerador: vum, vum, vum, e como todos nós éramos um só carrinho, todos precisavam acelerar, mas um de cada vez. Eu olho para a criança da direita e falo VUM, esta criança olha para o coleguinha, também, da sua direita e fala VUM, e este coleguinha faz o mesmo até completar a volta. Fizemos o carrinho rodar duas vezes. Depois disso, ensinei o som agudo, mas não falando, especificamente, que este era o som grave e aquele o agudo. Eu ensinei o som agudo como se fosse a freada do carrinho: "Riiiiii". E, quando o carrinho freava, as crianças teriam que fazer a posição contrária do círculo. Então, se o carrinho estivesse acelerando para a direita, qualquer uma das crianças poderia frear e depois voltava a acelerar do lado esquerdo.

(E5)

Ao crer que as crianças fizeram o orientado, o som VUM, da aceleração do carrinho - e, não ROM ou RUM, por

²⁰ Livre tradução do livro Music, Mind, and Education. (SWANWICK, Keith. Music, mind, and education. London: Routledge, 1988, p. 38).

exemplo - conseqüentemente, se estabeleceu a mais óbvia representatividade da relação humana: a capacidade imitativa.

Conforme LAROUSSE (1992) imitar é "fazer ou se esforçar por fazer exatamente o que faz alguém ou alguma coisa; reproduzir exatamente; copiar; tomar por modelo; assemelhar-se" (p.605)

A imitação, porém, como um recurso educativo, não pode ser definida como meramente copiar. Imitar inclui e pressupõe a simpatia, a empatia, a identificação, o interesse e o distanciamento de ver a si próprio como outra pessoa ou como alguma coisa.

Na prática, a própria professora, também, atestou essa proposição:

"Esta atividade deu um resultado muito bom pois, quando retomamos a sala de aula, eles tiveram muita facilidade para entender a apostila. Aí, eu usei as terminações agudo e grave, falando que o acelerador do carrinho, o VUM, era o grave e a freada, Riiiiiiii, era o som agudo."

Na entrevista nº 3, averiguou-se a seguinte atividade:

Outra atividade que nós

fazemos, também treinando o canto e a melodia, é da improvisação. A gente pega uma música conhecida como 'tia Luzia na chaminé, tão pequenina fazendo café...' ²¹ e pede para que as crianças mudem o nome dos personagens da música, mudar a história ou mudar o andamento.

Nesta brincadeira, a criança adquire o domínio de modificar, criar e simular diferentes histórias para uma só melodia. Deste modo, a criança adquire um estímulo maior para cantar.

Mas, o ato de improvisar dentro da música está muito mais relacionado à atividade de composição musical, ou seja, ao ato de montagem da música, do fazer música, criando a sua própria melodia e ritmo: "para mim composições são aquelas que incluem uma breve elocução tanto quanto aquela mais sustentada invenção." (SWANWICK, 1988: 60).

Neste sentido, observou-se um trabalho muito interessante relatado na E4:

O trabalho que fiz relacionado ao gênero da música contemporânea foi uma atividade de desenho. Primeiro, eu dei para as crianças uma folha em branco para elas fazerem o que

²¹ A entrevistada cantou esta música como as notas mi e dó, em terça descendente.

desejassem. O objetivo era que eles desenhassem algo bem original, que não precisaria ter alguma forma e que fosse uma expressão pessoal deles. Uma das crianças perguntou: "pode ser uma casinha?", aí eu falei que não, que tinha que ser um desenho diferente, que eles tinham que inventar. Houve alguns que fizeram riscos, outros bolas e assim por diante. Depois que todos fizeram, falei que eles teriam de cantar aquele desenho. É importante que eles não saibam que vão interpretar o desenho através dos sons. Antes disto, quando eles aprendem as qualidades do som, trabalhei com muitos gráficos. Então, fazia vários gráficos, no quadro, e cantava o som destes gráficos. Quando o gráfico começava em baixo e ia subindo, eles começavam com uma voz grave e subia para o agudo. Nós fizemos vários gráficos diferentes com o traço quebradinho, pontilhado, para eles identificarem, também, qual era o som longo e o som curto. Então, a atividade de desenhar e fazer o som estava bem embasada e eles conseguiram interpretar aquele desenho, dando sons à forma musical.

Através desta atividade, as crianças experimentaram a liberdade para escolher a ordem, os sons e o ritmo da sua criação musical, com a escrita individual e

símbolos próprios, sem instrução prévia para execução.

E os resultados foram inesperados: "Na verdade, eles improvisaram com resultados bastante interessantes. Algumas crianças não cantaram bem e não conseguiram traduzir seus desenhos. Mas, a maioria fez muito bem e espontaneamente. É engraçado que os mais agitados são melhores para improvisar. o resultado foi realmente interessante, parecia música contemporânea."

Ao representarem os gráficos desenhados através dos sons, as crianças tiveram a oportunidade de expressar através da música, criando um mundo de novos relacionamentos, fora dos elementos que as cercam no dia-a-dia.

Falando musicalmente, a composição musical tem a ver com as transformações estruturais dos sons e com a moderna reconstituição das possibilidades musicais: "um novo reino é criado em uma composição musical." (SWANWICK, 1988:57).

Na infância, esta suspensão do real pode ser atraente, mas deve-se tomar muito cuidado para que não se torne preocupante para o futuro adulto.

Existe uma história clássica de

um homem que era observado por um policial e arrastava um tijolo preso por uma corda. Por ser um policial atencioso, ele parou e quis conversar com aquele pobre homem, dando uma palavra amiga:

- "É um lindo cachorro este que você tem aqui. Você tem a licença dele?"

- "Não seja bobo oficial", disse o homem, "isto não é um cachorro, é um tijolo."

- "Oh, desculpe senhor", disse o policial um pouco embaraçado.

Depois que o policial foi embora, o homem se inclinou para o tijolo e sussurrou: "escapamos por pouco, Roer." (SWANWICK, op. cit.:49).

Esta história leva-nos a uma reflexão: deve-se resistir a imaginação pura e exclusivamente. As experiências musicais unem diversos elementos do lúdico e privilegiam as atividades que estabelecem um equilíbrio dinâmico da brincadeira imaginativa, assim como da competição, do jogo de sorte e da sensação de vertigem.

POSLÚDIO: CONSIDERAÇÕES
FINAIS DE UMA COMPOSIÇÃO

Hoje, a relação música e lúdico tem outro significado.

Através do recurso do lúdico, a criança encontra a genuína motivação e o verdadeiro prazer para se expressar musicalmente e se tornar um indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro.

Esta confirmação veio também através das entrevistas com os docentes de música. Muitas das atividades relatadas apresentaram as características e as categorias do lúdico. Essas atividades, como as próprias entrevistadas afirmaram, se direcionaram com o seguinte objetivo: "A nossa intenção primeira e fundamental é procurar cativar a criança e fazer com que ela ame a música e permaneça na escola, com prazer." (E1); "o objetivo do meu trabalho com as crianças, nas escolas, não é formar músicos mas, sim, utilizar a música como um meio para ajudá-las na disciplina, na concentração, sensibilização, conhecimento do corpo, de ritmo, controle motor(...] para que elas se tornem apreciadoras de música e gostem de música."(E2).

Estes preciosos relatos confirmam um fato: a atividade musical através do brincar, tende

ao diletantismo, ou seja, tem uma sensível inclinação para ser ministrada pelo educador que gosta do que faz, no nosso caso, pelo educador que aprecia e que gosta de música.

Através desta pesquisa, compreendi claramente o que MORAES (op.cit.:8) afirmou: "podemos perceber a música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas - e sobretudo - onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e transformar o mundo."

A música realmente pode estar em tudo e pode ser usada como um recurso para a vida. A música pode ser um recurso para vencer a timidez, para reduzir ou adiar o estresse, para melhorar o humor, ou simplesmente para cantar afinadamente embaixo do chuveiro: "a música é, entre outras

coisas, uma forma de representar o mundo, de relacionar-se com ele e de concretizar novos mundos." (Id. Ibidem: 84)

Por isso, temos de nos esquecer dos métodos tradicionais que se obstinam em podar a expressividade musical, supervalorizando a técnica.

É obvio afirmar que a técnica instrumental pode também ser um meio para chegar até a música. Todavia, é de extrema importância que o processo educativo de iniciação musical leve a criança a "ou viver a música²²", ou seja, ouvir, ver, viver, perceber, descobrir, imitar e brincar com a melodia, a harmonia e o ritmo dos sons: é o ouvir com o corpo, o ouvir emotivamente e intelectualmente, pois a música nos encaminha para novas e várias maneiras de sentir e de pensar o mundo.

²² Esta expressão foi criada pelo poeta e teórico da informação Décio Pgnatari, citado por MORAES, 1991, p. 8.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL Ministério da Educação. Lei nº 5.692/71. Diário Oficial, 11 de agosto de 1971. *Diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa*. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1983.
- BRESSAN, Wilson J. *Educar cantando: a função educativa da música popular*. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CAILLOIS, Roger. *Os Jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CALDEIRA FILHO. *Apreciação musical*. São Paulo: Fermata, 1971.
- CHÂTEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.
- FONTOURA, Amaral. *Leis da educação: legislação complementar à lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Rio de Janeiro: Aurora, 1969.
- FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. C. de T. *Arte na educação escorar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- GAGNARD, Madeleine. *L'initiation musicale des jeunes*. 2 ed. Casterman: Poche, 1971.
- GAINZA Violeta Hemsy de. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.
- JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990.
- LAROUSSE. *Cultural dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Nova Cultural, 1992.
- LEBOVICI & DIATKINE. *Significado e função do brinquedo na criança*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MORAES, J. Jota de. *O que é música*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MOURA, Leda C. de; BOSCARDIN, Maria T. Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças*. São Paulo: Ática, 1989.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.
- PENSADORES, Os. *Textos e Theodor W. Adorno*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- PEREIRA, Kleide F. do. *A pesquisa em música e educação*. Rio de

- Janeiro: Da Autora, 1983.
- PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 4 ed. São Paulo: Summus, 1982.
- STEFANI, Gino. *Para entender a música.* 2. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1989.
- SWANWICK, Keith. *Music, mind, and education.* London: Routledge, 1988.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VILLELA, João B. et al. *Leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa.* Brasília: livros para o progresso, 1983.
- WILLENS, Edgar. *Guia didático para el maestro.* Buenos Aires: Ricordi, s.d.