



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

PAULO VICTOR RODRIGUES MARANHÃO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO
DE MÚSICA PARA CRIANÇAS EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM
SANTARÉM, PARÁ.**

**SANTARÉM – PARÁ
2019**

PAULO VICTOR RODRIGUES MARANHÃO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO
DE MÚSICA PARA CRIANÇAS EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM
SANTARÉM, PARÁ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Mestrado Acadêmico em Educação, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite.

**SANTARÉM - PARÁ
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas SIBI/UFOPA

Maranhão, Paulo Victor Rodrigues.

Percepções de professores sobre as práticas lúdicas no ensino de música para crianças em escolas especializadas em Santarém, Pará / Paulo Victor Rodrigues Maranhão. - Santarém, 2020. 128f.: il.

Mestrado (Dissertação) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Iani Dias Lauer Leite.

1. Ludicidade. 2. Música. 3. Crianças. 4. Prática pedagógica. I. Leite, Iani Dias Lauer. II. Título.

UFOPA/Sistema Integrado de Bibliotecas

CDD 23 ed. 372.87

Bibliotecária-documentalista: Bárbara Costa - CRB-15/806

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE AS PRÁTICAS LÚDICAS NO ENSINO
DE MÚSICA PARA CRIANÇAS EM ESCOLAS ESPECIALIZADAS DE
SANTARÉM, PARÁ.**

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - Mestrado Acadêmico em Educação, para fins de defesa, sendo parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela UFOPA.

Conceito: Aprovado

Data de Aprovação: 02 de dezembro de 2019

BANCA EXAMINADORA

Iani Dias Lauer

Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite - PPGE/Ufopa
(Orientadora/Presidente da Banca)

Patrícia Reyes de Campos Ferreira

Profa. Dra. Patrícia Reyes de Campos Ferreira – Uepa
(Examinadora externa)

Tânia Suely Azevedo Brasileiro

Profa. Dra. Tânia Suely Azevedo Brasileiro – PPGE/Ufopa
(Examinadora interna)

Dedico esta dissertação aos meus filhos: Rita de Cássia Maranhão, Maria Paula Maranhão e Paulo Victor Maranhão filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

À Universidade Federal do Oeste do Pará e ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado Acadêmico em Educação pelo ensino de excelência.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Iani Dias Lauer Leite, pelas orientações; pelo seu tratamento humanizado e humanizador, sempre incentivando, motivando e impulsionando-me a ir além na busca pelo conhecimento; pela compreensão, apoio e dedicação incansável em todas as etapas desta dissertação, desde a escolha do tema e em todas as fases do processo, da elaboração até a execução da dissertação; por ser a referência para mim, como o exemplo a ser seguido tanto no âmbito pessoal, quanto no aspecto profissional. De modo mais do que especial, agradeço-lhe por ter acreditado em mim e por ter a mim concedido a honra de ser seu orientando. Por partilhar seus conhecimentos, sua experiência e seu tempo dedicados ao tema desta pesquisa, a qual tornou-se realidade somente a partir das contribuições, correções e orientações valiosas, sem as quais seria impossível a realização deste sonho.

Aos meus filhos, por serem também minha inspiração e a força que me fazem querer ir sempre mais adiante na educação; pela compreensão, que um dia terão, quanto às ausências e a falta de atenção do pai; pelos dias e noites dedicadas à leitura e à escrita desta dissertação, motivo pelo qual tiveram de ficar em segundo plano, ainda que momentaneamente.

À Secretaria Estadual de Educação, pela concessão da licença aprimoramento, sem a qual seria inviável a realização deste estudo.

Aos meus colegas de trabalho, alunos e minha chefia imediata no município por se adaptarem junto a mim aos cronogramas e prazos do mestrado.

Aos amigos, pelo apoio direto e indireto, pelos ouvidos compreensivos às angústias e às empolgações vivenciadas durante a elaboração desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da Ufopa, pelas aulas de preciosas trocas de conhecimentos e experiências e por mostrarem com clareza e simplicidade as complexas faces da pesquisa.

À banca avaliadora, pela compreensão e pelas contribuições essenciais para a melhoria deste estudo.

“Quando a situação é bizarra e você precisa ser imparcial, a regra básica é: Pense em algo lúdico e faça cara de paisagem[...] Mexa seu corpo conforme a música. Dance sem se preocupar com os outros e sinta a vida vibrando dentro de você.”

Viviane Duarte

RESUMO

A ludicidade está presente na vida humana desde cedo, quer seja com brincadeiras ou atividades lúdicas, proporcionando prazer tanto quanto a música, ambas constantes nas infâncias. Não se pode afirmar, contudo, o mesmo em relação ao ensino de música, pois esse nem sempre tem sido prazeroso. Nesse contexto, as escolas especializadas em música possibilitam o ensino musical para crianças, jovens e adultos. Assim, a questão que move esta pesquisa é a seguinte: Quais são as percepções de professores de escolas especializadas de Santarém sobre a ludicidade no ensino de música para crianças? Para responder a essa questão, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as percepções de docentes de escolas especializadas sobre a ludicidade e as atividades lúdicas inseridas no ensino de música para crianças de 7 a 11 anos. Como objetivos específicos: a) identificar a presença de atividades lúdicas na formação musical dos docentes; b) averiguar a percepção dos participantes sobre o ensino de música para crianças e o papel do professor nesse contexto; e c) evidenciar as práticas lúdicas pedagógico-musicais a partir dos relatos dos professores participantes. Participaram da pesquisa onze professores de cinco escolas especializadas no ensino de música no município de Santarém-PA. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com os professores de música, tais dados foram analisados utilizando a técnica do DSC – Discurso do Sujeito Coletivo de Lefèvre e Lefèvre (2005). Os resultados estão divididos em três grandes temáticas: 1) A formação musical e a ludicidade; 2) Percepções sobre o ensino de música para crianças e o papel do professor de música; 3) A ludicidade nas práticas pedagógico-musicais. Os resultados relativos ao tema 1 trouxeram, mediante os discursos produzidos, a trajetória profissional dos docentes rumo à escola especializada e a formação musical ao longo da vida. Sendo que cerca de 9% dos participantes tiveram contato com a ludicidade antes da graduação e 63,63% dos participantes vivenciaram práticas lúdicas na graduação. O tema 2 indicou que para os participantes o ensino de música para crianças: A. deve ser lúdico; B. tem que ser natural, sério e usando o concreto; C. professor deve ter competências diversas; D. ter um estilo diferente, lúdico. Quanto ao perfil do professor, foram encontradas as ideias centrais: A. ter vivências do lúdico e da música; B. propiciar vivências lúdicas; C. conhecer o que está fazendo; D. ter diversas competências; E. colocar-se no lugar da criança. O tema 3 versou sobre a ludicidade nas práticas pedagógico-musicais. A primeira questão abordada trouxe 4 ideias centrais sobre o tipo de práticas adotadas: Finalmente, em relação à percepção das próprias práticas pedagógico musicais, foram encontradas ideias relacionadas ao aprendizado das crianças e do próprio aprendizado. Conclui-se que a ludicidade esteve presente na formação nos participantes da pesquisa e que as práticas lúdicas ocorrem no contexto das escolas especializadas em música, segundo as percepções dos professores entrevistados. Como contribuições, espera-se que os resultados sejam úteis no sentido de contribuir para o aumento do arcabouço teórico de pesquisa no que concerne ao uso da ludicidade e atividades lúdicas no ensino de música para crianças; bem como para o fomento e o aprimoramento da percepção acerca dos reflexos educacionais da inserção das atividades lúdicas no ensino de música nas escolas especializadas deste município. Além de incentivar novas pesquisas envolvendo as atividades lúdicas no ensino musical dos professores que trabalham com as crianças da terceira infância; outrossim, almeja-se que os resultados desta pesquisa possam retornar à sociedade, inspirando novos pesquisadores na área da educação musical para que, a partir da contribuição sobre como as atividades lúdicas se dão no ensino de música, os mesmos possam refletir sobre sua própria prática docente.

Palavras-chave: Ludicidade. Música. Crianças. Prática pedagógica.

ABSTRACT

Playfulness is present in human life from an early age, whether through play, or playful activities, providing pleasure as much as music, both constant in childhood. Although, the same pleasure cannot be affirmed in relation to the teaching of music, since, the same is not always pleasant. In this context, specialized music schools make it possible to teach music to children, youth and adults. Thus, the question that moves this research is as follows: What are the perceptions of teachers from specialized schools in Santarém about the playfulness in teaching music to children? To answer this question, this research has the general objective of: Analyzing the perceptions of teachers from specialized schools about playfulness and playful activities inserted in the teaching of music for children from seven to 11 years old. As specific objectives: a) to identify the presence of playful activities in the musical training of teachers, b) to investigate the participants' perception of teaching music to children and the role of the teacher in this context and c) to highlight the pedagogical-musical playful practices from reports from participating teachers. Eleven teachers from five schools specialized in music education participated in the research in the municipality of Santarém – PA. The data were produced from individual semi-structured interviews, conducted with music teachers, such data were analyzed using the technique of DSC - Discourse of the Collective Subject of Lefèvre and Lefèvre (2005). The results are divided into three main themes: 1) Musical training and playfulness; 2) Perceptions about music education for children and the role of the music teacher; and 3) Playfulness in pedagogical-musical practices. The results related to theme 1 brought, through the speeches produced, the professional trajectory of teachers towards the specialized school and musical training throughout life. Since about 9% of the participants had contact before graduation and at graduation, 63.63% of the participants experienced recreational practices. Theme 2, indicated that for the participants, teaching music to children: A. must be playful, B. must be natural, serious and using concrete, C. teacher must have different skills and D. have a different style, ludic. As for the profile of the teacher, the central ideas were found: A. having experiences of playfulness and music, B. Providing playful experiences, C. Knowing what you are doing, D. having different skills and E. Putting yourself in place of child. Theme 3 dealt with playfulness in musical pedagogical practices. The first question addressed brought 4 central ideas about the type of practices adopted: Finally, in relation to the perception of the pedagogical practices themselves, the ideas related to the children's learning and the learning itself were found. We conclude that playfulness was present in the training of research participants and that playful practices occur in the context of specialized music schools, according to the perceptions of the teachers interviewed. As contributions, it is expected that the results will be useful in the sense of contributing to the increase of the theoretical research framework, with regard to the use of playfulness and playful activities in music education for children; as well as, the promotion and improvement of the perception about the educational reflexes of the insertion of the ludic activities in the teaching of music in the specialized schools of this municipality; Santarém – PA. In addition to encouraging new research involving playful activities in the musical education of teachers who work with children of the third childhood; likewise, it is hoped that the results of this research may return to society, inspiring new researchers in the field of music education so that from the contribution on how playful activities take place in music teaching, they can reflect on their own teaching practice.

Keywords: Playfulness. Music.Children. Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Definições dos termos lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira a partir do dicionário Aurélio.....	23
Quadro 2 - Operações do Discurso do Sujeito Coletivo.....	45
Quadro 3 - Exemplo do 1º passo – IAD 1: você teve algum contato com as atividades lúdicas na sua formação musical?	46
Quadro 4 - Exemplo do 2º passo: Identificação das Expressões-chave.....	47
Quadro 5 - Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH.	47
Quadro 6 - 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes.....	48
Quadro 7 - Exemplo do 6º passo DSC da ideia central A: a presença da ludicidade na prática. -	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos participantes no que tange idade, gênero, ano de conclusão e instituição de formação.....	51
Tabela 2 - Tempo de atuação X Tempo de formação acadêmica do professor de música.....	53
Tabela 3 - Outras experiências como docente fora da escola especializada em música.....	54
Tabela 4 - Formação acadêmica dos professores das escolas especializadas.....	55
Tabela 5 - Síntese das ideias centrais : formação musical antes da graduação em música.....	56
Tabela 6 - Síntese das ideias centrais: trajetória até a escola especializada.....	64
Tabela 7 - Síntese das ideias centrais: formação voltada para a ludicidade.....	71
Tabela 8 - Síntese das ideias centrais: sobre as experiências durante a graduação.....	77
Tabela 9 - Síntese das ideias centrais: como deve ser o ensino de música para as crianças....	80
Tabela 10 - Síntese das ideias centrais: para que o professor tenha êxito com as crianças....	85
Tabela 11 - Síntese das ideias centrais: como você trabalha o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos.....	90
Tabela 12 - Síntese das ideias centrais: atividades e recursos pedagógicos utilizados no ensino	95
Tabela 13 - Síntese das ideias centrais: Percepções docentes.....	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ancoragem
DSC	Discurso do Sujeito Coletivo
E-CH	Expressão Chave
IAD	Instrumento de Análise do Discurso
IC	Ideia Central
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
TLCE	Termo de Livre Consentimento e Esclarecido
Uepa	Universidade do Estado do Pará
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contextualizando a pesquisa.....	16
1.2 Organização do trabalho.....	18
2 AS ATIVIDADES LÚDICAS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	19
2.1 Breve histórico da ludicidade no ensino.....	19
2.2 Ludicidade e educação na contemporaneidade: algumas definições.....	22
2.3 Atividades lúdicas na educação.....	28
2.4 O lúdico na educação musical.....	31
2.5 Métodos ativos.....	34
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	39
3.1 Desenho da pesquisa.....	39
3.2 Delimitação da pesquisa: o <i>locus</i>.....	40
3.3 Etapas da pesquisa.....	41
3.4 Participantes: critérios de inclusão e exclusão.....	43
3.5 Instrumentos de estudo.....	44
3.6 Coleta de dados.....	44
3.7 Análise de dados.....	44
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO.....	51
4.1 Quem são os professores participantes?.....	51
4.2 A formação musical e a ludicidade.....	55
4.2.1 O caminho: a formação musical antes da graduação em música.....	56
4.2.2 O caminho na docência até a escola especializada de música.....	64
4.2.3 Formação para a ludicidade: antes, durante e depois da graduação.....	71
4.3 Percepções sobre o ensino de música para crianças e sobre o professor de música... 79	
4.4 As práticas pedagógico-musicais.....	90
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
5.1 Limitações da pesquisa.....	108
5.2 Contribuições e aplicabilidades.....	108
5.3 Possibilidades de pesquisas futuras.....	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	125

1 INTRODUÇÃO

Ao contrário do que se possa imaginar, o brincar não é uma mera formalidade, ou ainda benevolência ofertada gratuitamente às crianças, é um direito da infância. Não apenas a família é responsável, mas também o Estado e a sociedade devem oportunizar o acesso ao brincar, às atividades lúdicas, à ludicidade e ao ensino prazeroso para as crianças de modo a privilegiar a educação musical. As brincadeiras e jogos, bem como as atividades lúdicas, são propiciadoras da “Sensação de Prazer” (LUCKESI, 2006) àquele que vivencia a ludicidade nas atividades lúdicas inseridas no ensino de música.

Nesse contexto, há leis que dispõem a respeito do direito de brincar de modo a relacioná-lo como necessidade vital para a criança. Destacam-se quatro leis que contemplam a obrigatoriedade das atividades lúdicas na vida das crianças, nesta pesquisa, detém-se as da terceira infância – as crianças maiores – aquelas na faixa etária entre 6 a 12 anos, das quais, para ser mais específico, de 7 a 11 anos de idade.

“A família tem papel fundamental para garantir a sobrevivência, a ludicidade, o pleno desenvolvimento e a proteção integral das crianças nos primeiros anos de vida, juntamente com o Estado e a sociedade (FONSECA, 2000). Para assegurar esse direito, relacionam-se os seguintes documentos: a Declaração dos Direitos da Criança (1959), a Constituição Federal (1988), o ECA (1990), a LDB (1996) e a Lei 11.104 – a lei da obrigatoriedade de brinquedotecas nas unidades pediátricas. Ainda que esta última se refira a área da saúde, tal promulgação, demonstra o aspecto primordial do lúdico irrestrito à educação e presente em todas as áreas do conhecimento.

Também, o princípio VIII da Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) versa sobre o lazer infantil e prevê: “a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades pública se esforçarão para promover o exercício desse direito”.

Mesmo antes da Constituição Cidadã de 88 no Brasil, o mundo já percebia o lúdico como algo relevante para a infância e, por conseguinte, para toda a humanidade, pois a criança é o ser humano do futuro. O modo de tratá-la, percebê-la e educá-la produziu efeitos sociais, culturais, políticos e econômicos em todas as épocas e sociedades.

O art. 208 da Carta Magna (BRASIL, 1988) afirma que as crianças, além dos outros direitos, devem ser conduzidas para efetiva educação, garantido o atendimento em creches e pré-escolas para que possam ter acesso ao conhecimento, à aprendizagem e ao brincar. Bem como o art. 227 do documento anteriormente citado, continua no mesmo sentido

e determina:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Entre os direitos básicos da criança, pretende-se destacar dois aspectos: primeiro, a responsabilidade integral de todos os atores sociais (o Estado, a família e a sociedade) a fim de que o lazer também seja percebido e o segundo, ressalva a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil.

É dessa forma que o ECA no seu art. 16 especifica, dentre os aspectos componentes, o direito à liberdade, ao brincar e à ludicidade, destacando também no inciso IV do mesmo artigo: “– brincar, praticar esportes e divertir-se.” Para além da questão das leis e legislações, há que se compreender a importância da ludicidade no processo de desenvolvimento humano.

Nessa direção, Pereira (2002), ao reforçar as contribuições da ludicidade e das atividades lúdicas à educação, enfatiza o autoconhecimento, a autocompreensão dos próprios limites como possibilidades da busca de uma formação humana ideal. “A vivência de atividades lúdicas possibilita um contato mais profundo conosco, ajudando-nos na percepção de nós mesmos, tornando-nos mais capazes de superar dificuldades e criar formas de fazê-lo” (PEREIRA, 2002, p. 18).

Autores como Jean Chateau (1987) se posicionam a favor da ludicidade como elemento possibilitador de flexibilidade para as diversas situações que requerem soluções de problemas na vida cotidiana, preparando o sujeito para o trabalho coletivo com mais êxito no que diz respeito ao diálogo com os outros.

Miranda (2013) afirma que o uso do lúdico nas atividades possibilita o exercício da conscientização, da resolução de problemas, elaboração do pensamento lógico, abstração, linguagem, percepção, formação de conceitos e processos criativos. Todas essas são habilidades necessárias tanto para o aprendizado de conteúdos teóricos na escola, quanto para a convivência em sociedade.

Ribeiro (1994) comenta que, mediante às atividades lúdicas, a criança adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças, aprende a dar e a receber

ordens, esperar sua vez de brincar, de emprestar e a tomar como empréstimo brinquedos, a compartilhar momentos bons ou ruins, a fazer amigos, ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade.

Marcellino (1990) mostra a relevância do estudo sobre ludicidade, especialmente na infância, concebida pelo autor como uma forma de romper com o adestramento, a dominação e alienação desde a mais tenra idade, de modo que não se permita eliminar o lúdico da vida das crianças por uma promessa de sucesso no futuro dependente do sacrifício de não brincar da criança, ou pelo menos amenizando a repressão imposta pelo adulto nas relações escolares e particulares de vida.

Para Koeller (2004), a escola é um dos espaços apropriados para o brincar infantil, isto é, há um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais, experiência do face a face imprescindíveis ao desenvolvimento humano. Aplica-se esse argumento à temática desta dissertação, fato que significa dizer que é no espaço da escola especializada em música que a criança irá viver experiências de vida, perceberá e vivenciará a ludicidade nesse contexto musical de modo muito peculiar.

Segundo Mota e Chaves (2005), o aprendizado infantil é impulsionado pela brincadeira e pela interação de modo a potencializar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional, favorecendo a aquisição da autonomia pela própria criança a partir da exploração de seu “mundo” interior. Nesse sentido, os autores comparam a importância do lúdico para a criança como a alimentação para o corpo humano.

Evidencia-se a atenção necessária à formação integral do ser humano no sentido amplo exposto por Jacques Delors (1999) na comissão da educação para o século XXI, o que representa um dos maiores desafios para a educação neste século. Possibilitar uma educação mais humanizadora que vá além do conhecer e do fazer, deve se preocupar também em ensinar a ser e a conviver.

Nessa compreensão, a ludicidade tem contribuições nesse campo voltado para uma pedagogia da Essência, resgatando valores inerentes aos seres humanos, como o elemento lúdico. O discurso dos autores citados revela a importância do ato de brincar para fins pedagógicos e as virtudes compreendidas na atividade lúdica como elemento potencializador de habilidades humanas. Na interação com o outro, na aquisição de regras sociais e comportamentais, além da superação de dificuldades no relacionamento consigo e com os outros são aspectos fundamentais à convivência humana e favoráveis ao bom desenvolvimento infantil.

1.1 Contextualizando a pesquisa

Soares (2006) declara que o acesso à educação musical no Brasil por muito tempo foi algo restrito, em que a maioria da população não tinha a oportunidade de estudar música, e ainda tantos outros não a têm, quer seja por falta de aptidão, quer seja pela carência de recursos financeiros ou até mesmo devido à ausência de condições favoráveis ao ensino de música.

Entende-se que o ensino lúdico da música é fundamental para a formação integral do ser humano, mas ainda é um privilégio para poucos. Embora no Brasil e no contexto de Santarém-PA especificamente – um município com mais de trezentos mil habitantes – ter cinco escolas especializadas no ensino da música possa parecer muito, quando comparado a outras realidades no Pará e no Brasil, considerando o momento histórico no qual se realizou a pesquisa.

É pertinente ressaltar que a educação musical enquanto componente curricular, quando ofertada nas escolas públicas regulares de ensino, não têm a menor pretensão de formar músico profissional, mas sim “desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo” (SOARES, 2006, p.10).

Brécia (2003) corrobora com o autor acima citado, pois confirma os benefícios da música em diversos ambientes extraescolares, com resultados que vão desde ajustes de parâmetros biológicos, como os de redução da pressão sanguínea, pulso mais baixo, menor ansiedade, estabilidade de sinais vitais e estados emocionais mais adequados, até em tratamentos terapêuticos de pessoas com câncer e na diminuição de sintomas de pacientes quimioterápicos utilizando a musicoterapia. “A investigação científica dos aspectos e processos psicológicos ligados à música é tão antiga quanto as origens da psicologia como ciência” (BRÉSCIA, 2003, p.41).

A conscientização do professor de música sobre o poder da música enquanto meio integrador do ser é relevante no processo de ensino musical, pois “é uma atividade que permite a integração e exige cooperação entre seus membros, além de proporcionar relaxamento e descontração” (BRÉSCIA, 2003, p.61). Outros autores também concordam com os múltiplos benefícios da música, os quais o docente musical deve buscar conhecê-los.

Gregori (1997) e Barreto e Silva (2004) comentam sobre a função do canto para o relaxamento, para a oxigenação cerebral e para o desenvolvimento do controle da respiração, com benefícios tanto para a saúde física quanto mental. “O relaxamento propicia o controle da mente e o uso da imaginação, dá descanso, ensina a eliminar as tensões, eleva a expansão da

nossa mente” (SILVA, 2004, p. 64). “O relaxamento depende da concentração e por isso só já possui um grande alcance na educação de crianças dispersivas, na reeducação de crianças ditas hiperativas e na terapia de pessoas ansiosas” (BARRETO, 2000, p. 109).

A música comprovadamente traz benefícios à saúde física e mental, por isso a inserção das atividades lúdico-musicais trará benefícios tanto para aquele que ensina quanto para o aprendente, agindo como recurso para a promoção de vínculos afetivos e potencializando o desenvolvimento das distintas habilidades, cabendo ao professor de música conduzir a criança ao desenvolvimento das aptidões musicais.

Sobre as atividades lúdicas, é justo oferecer às crianças experiências que envolvam as diversas linguagens utilizadas pelas pessoas para se expressarem, como a música, a dança, a pintura, a arte, a fotografia, a escultura, a fim de que as crianças possam apreender diferentes maneiras de expressar suas vivências. Não há aqui a preocupação de aprender algo para imitar ou se apresentar ao outro, mas apenas de aprender para se expressar (PEDERIVA; COSTA; MELLO, 2017).

Levando-se em consideração a própria prática profissional nas escolas de música, enquanto docente licenciado em Educação Artística com a habilitação em música e com vivências nas escolas especializadas em música na cidade, surgiu a questão: Quais as percepções de professores de escolas especializadas de Santarém sobre a ludicidade no ensino coletivo de música para crianças? A partir dessa questão, estão delineados o objetivo geral e os específicos desta pesquisa. Tem-se como objetivo geral: Analisar as percepções de docentes de escolas especializadas sobre atividades lúdicas no ensino coletivo de música para crianças na faixa etária de 7 a 11 anos. Como objetivos específicos, pretendeu-se: a) identificar a presença de atividades lúdicas na formação musical dos docentes; b) averiguar a percepção dos participantes sobre o ensino de música para crianças e o papel do professor nesse contexto; c) evidenciar as práticas lúdicas pedagógico-musicais a partir dos relatos dos professores participantes.

O interesse por pesquisar os professores e a ludicidade inserida nas práticas docentes no ensino coletivo com as crianças, no âmbito das escolas especializadas em música no município de Santarém – PA, surge como opção principal pelos seguintes motivos:

- Pela certeza de que nessas instituições existem de fato as práticas docentes as quais se quer pesquisar, uma vez que são especializadas no ensino de música;
- Porque o objeto desta pesquisa é a ludicidade na educação musical;
- Pela exclusividade de ensino de música, fato que favorece a verificação do problema levantado, pois o ensino de música atual na educação básica não é oferecido de

modo exclusivo em nenhum dos blocos, isto é, no ensino de artes, a música é uma das quatro linguagens a serem ensinadas.

Assim, pretende-se pesquisar as atividades lúdicas nas práticas docentes dos profissionais que atuam nessas instituições especializadas no ensino de música e no ensino coletivo de crianças.

1.2 Organização do trabalho

O *corpus* desta pesquisa está distribuído em cinco partes: inicia-se com a primeira seção introdutória, contextualizando a pesquisa e sua organização; seguida da segunda seção referente à ludicidade, às atividades lúdicas e à educação musical, privilegiando o ensino de música e os autores que embasam este trabalho concernente ao uso da ludicidade no ensino de música para crianças no contexto dos professores das escolas especializadas.

Nesse sentido, levantou-se um breve histórico do fenômeno lúdico ao longo do tempo, relacionando-o com a inserção do mesmo na educação e em seguida trata-se, ainda na segunda seção, da questão do ensino de música e da importância do lúdico na educação como um todo, enfatizando os aspectos musicais, trazendo para a discussão os autores da educação e da educação musical, elencando diversos autores os quais foram utilizados na discussão dos dados da pesquisa, autores tanto da ludicidade como da educação musical.

A terceira seção é de cunho metodológico e expõe os caminhos escolhidos para que fossem cumpridos os objetivos da pesquisa, apresentando: o *locus* da pesquisa, os participantes, os instrumentos, a forma de coleta de dados e as técnicas para coleta e análise dos dados.

Na sequência, apresenta-se a quarta seção que trata dos resultados e discussão relacionados à questão da ludicidade no ensino coletivo de música para crianças a partir das análises das falas dos docentes quanto à inserção das atividades lúdicas no ensino de música com as percepções e práticas dos professores.

A quinta e última seção deste trabalho apresenta as considerações finais, na qual esclarece-se as conclusões obtidas com este estudo e as expectativas alcançadas após a análise dos resultados.

2 AS ATIVIDADES LÚDICAS E A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO MUSICAL

No intuito de ampliar a compreensão acerca do fenômeno lúdico e da possibilidade da inserção das atividades lúdicas durante o ensino de música, acredita-se na propiciação de um estudo musical mais prazeroso às crianças, com a “sensação de prazer” defendida por Luckesi (2005). Para tanto, buscou-se o melhor entendimento sobre o que é ser “lúdico” na etimologia, na origem, evolução e significado do termo dentre as distintas compreensões contemporâneas, entre os autores da ludicidade, da educação e da educação musical; bem como as mudanças sofridas na aceitação das atividades lúdicas como recurso pedagógico nas diversas práticas docentes e, de modo mais específico, nas práticas daqueles professores que ensinam as crianças no contexto das escolas especializadas em música na cidade de Santarém – PA.

2.1 Breve histórico da ludicidade no ensino

A partir das leituras de diversos estudos referentes às atividades lúdicas e da sua inserção no ensino de música, baseando-se em autores diversos do Brasil e do exterior, pretende-se aqui trazer alguns subsídios para repensar o significado e a prática das atividades lúdicas que proporcionam a ludicidade no ensino.

Vasconcelos (2006) sustenta que o lúdico tem desempenhado um papel fundamental no desenvolvimento social de crianças e adultos, desde a Grécia até a contemporaneidade, e demonstra que, independentemente de seu tempo, o homem joga e brinca, faz uso dos materiais lúdicos e das atividades lúdicas, tendo experienciado e vivido a ludicidade ao longo do tempo histórico na cultura, tal fato é comprovado pelos estudos arqueológicos em diferentes países e culturas, como demonstra um acervo de brinquedos de crianças egípcias do Museu Britânico de 5 mil anos. No Nordeste brasileiro, as cavernas de São Raimundo Nonato possuem inscrições pictóricas que datam de mais de 10 mil anos e representam brinquedos e brincadeiras de crianças e adultos (VASCONCELOS, 2006, p.37).

Conforme Oliveira (2006), a palavra grega *paideia* origina-se do termo *paidós* (criança) e significava, basicamente, “criação dos meninos”, porém tal conceito não se restringe à ideia de educação, na verdade significa cultura, instrução e formação de todo homem grego. Em Platão, a conotação do termo adquire o ideal educativo grego relacionado à formação do homem para e por toda a vida. “Valorizando o movimento, pois, em sua concepção, o indicado para sossegar uma criança não é o silêncio, e sim o canto” (OLIVEIRA, 2006, p.13).

Os gregos, na antiguidade, supervalorizavam a capacidade criativa das crianças na criação dos jogos, compreendendo que a essência criativa estava mais no brincar do que no brinquedo. “O principal recurso educativo baseava-se na expressividade e na criatividade” (OLIVEIRA, 2006, p.34). A ética na educação grega era fator primordial para a formação de um cidadão virtuoso e pleno, na qual a criança deveria se apropriar de uma série de virtudes provenientes da prática lúdica. Em um contexto diferenciado do atual, em que virtude seria manter as normas e a estabilidade do estado, ao contrário dos dias de hoje, que se deve utilizar o lúdico na construção de uma contra ideologia.

Brougère (1998) relata que o cidadão romano era simples apreciador dos atletas, jamais saía de sua condição de observador; diferentemente dos gregos, que participavam ativamente, não apenas como observadores da ação. No sentido de treinamento dado à palavra pelo adjetivo *ludus*, do verbo *ludere*, que designa também exercício como: “O jogo é encenação, a *mimeses* do real, o exercício do imaginário”.

Para Valente (2007), embora o lúdico estivesse presente na vida cotidiana romana com os jogos de circo, a educação na Roma antiga era ausente de ludicidade. Predominavam métodos de ensino empíricos e rudimentares com mestres que abusavam da disciplina e da crueldade do chicote, almejando disciplinar o corpo e a mente.

Bemvenuti et al. (2013) contam que, para os gregos, a cidade também educava, assim, nesse sentido, a educação não deveria ser responsabilidade exclusiva da escola. Ressalta-se que os jogos e as artes já eram utilizados com intenção lúdica e educacional na antiguidade apesar de seu contexto diferenciado de educação com objetivos e finalidades específicas para o povo daquela época. Os autores afirmam ainda que o conceito de jogos tem pontos em comum tanto para gregos quanto para os romanos, como fingimento e simulação, ideia que ainda permanece até os dias atuais. Tanto é verdade que se distingue facilmente a guerra de um exercício de um guerreiro, devido à preocupação em diferenciar a realidade do treinamento ofertado. Dessa forma, ressalta-se a importância dos jogos na preparação tanto de atletas como guerreiros da antiguidade.

Gadotti (2005) entende a lógica dos concursos de jogos como um culto ao corpo: “A educação do homem consistia na formação do corpo, por meio da ginástica; da mente, por meio da filosofia e das ciências e, da moral, por meio da música e das artes”. Para os gregos o homem educado fisicamente era o verdadeiramente educado, portanto belo, como diz Sócrates: “O belo é idêntico ao bom”.

No período que vai desde a decadência do império romano (476) até a tomada de Constantinopla (1453), o filósofo e teólogo Santo Agostinho, entre suas obras pedagógicas,

também abordou o tema da inserção do uso do lúdico e das atividades lúdicas na educação: “O lúdico é eminentemente educativo no sentido que constitui a força impulsora de nossa curiosidade a respeito do mundo e da vida, o princípio de toda descoberta e toda criação”.

Para os medievais, o lúdico era um artifício pedagógico; para os gregos e romanos, respectivamente, os jogos e as atividades lúdicas tinham o caráter de participação e observação. Apesar de possuírem papéis relevantes nos distintos períodos históricos, os jogos não foram compreendidos como algo sério na educação. Somente com a chegada do pensamento romântico que o jogo começa a ter possível lugar na educação. Lauand (2000) critica a forma negativa como a idade média ficou marcada pelo tratamento do riso, da alegria e da ludicidade.

Considerando que os autores daquela época deveriam ter em média 20 a 30 anos de idade, eram jovens e, assim, como a maioria da sociedade medieval, era dada ao lúdico, sob a ótica de São Tomás de Aquino a partir da análise de “A ética a Nicômaco”, de Aristóteles. “Não se trata só de Tomás de Aquino; a verdade é que o *homem da época* é muito sensível ao lúdico, convive com o riso, e cultiva a piada e o brincar” (LAUAND, 2000, p. 19). Tomás de Aquino situa o lúdico como uma necessidade humana com um sentido muito além da compreensão atual, valorizando a cultura popular, as atividades lúdicas e a ludicidade presentes nesse período histórico. “Nada mais inexato do que imaginar monges de barba branca, afastados do mundo em sua cela, caligrafando sutis tratados em pergaminhos” (LAUAND, op. cit., p.71).

Lauand (2000) exemplifica em sua obra o uso do lúdico na pedagogia musical e cita quatro educadores medievais, os quais já realizavam atividades lúdicas: Alcuíno; Petrus Alfonsus; Rosvita de Gandersheim; e Alfonso, o Sábio. Do ponto de vista pedagógico, as escolas monásticas percebiam o Lúdico como motivador e aguçador da inteligência dos jovens.

Dessa forma, o significado do lúdico na idade média está intimamente ligado ao pensamento de Tomás de Aquino, marcado em uma época, cuja toda a cultura era pensada radicalmente em termos religiosos. Quando no século XII se redescobre Aristóteles, a cristandade medieval é confrontada. Lauand (1991, p.82) discorre amplamente sobre a ludicidade impregnada na pedagogia medieval:

Na verdade, porém, o homem medieval é muito sensível ao lúdico; convive constantemente como o riso e com a brincadeira. Tal afirmação – facilmente verificável pelos documentos da época – não chega a ser surpreendente para quem reflita sobre a idade média: há diversas razões que permitem supor essa atitude mesmo antes de conhecer concretamente os documentos que a comprovam”

Analisando o contexto do lúdico na educação após a antiguidade, percebe-se que a brincadeira se fez presente no ensino da época medieval, tratando o caráter lúdico do brincar como virtude – crítica ao racionalismo – que se leva a sério demais, é tenso e não sabe sorrir. Do ponto de vista histórico-psicológico, é compreensível a atitude lúdica da idade média, isto é, a juventude e a velhice não são características apenas das pessoas, mas também das épocas e dos lugares.

Por isso seria equivocado olhar para a idade média como uma época “cansada” e “desgastada”, tanto no contexto medieval quanto no momento cronológico em que viviam quando tudo era “novo”, os fatos não eram do passado, e sim do presente para o ser humano da daquele período. Alcuíno, um dos mestres da época, afirmava: “Deve-se ensinar divertindo”. O mesmo apresentou diversos exercícios didáticos, unindo o lúdico ao ensino.

O ensino naquela época era apresentado de forma jocosa nas escolas dos monges, onde o lúdico servia para aguçar a capacidade criadora das crianças, além de motivador para o ensino das sete artes liberais: gramática, dialética e retórica, música, aritmética, geometria e astronomia.

2.2 Ludicidade e educação na contemporaneidade: algumas definições

Percebe-se atualmente um discurso de revalorização do lúdico no campo educacional. No entanto, essa valorização não vem de hoje, desde a antiguidade até os dias atuais, o brincar tem sido valorizado como instrumento pedagógico, conforme apresentado neste texto. Já em períodos mais atuais, teóricos de diferentes correntes de pensamento debruçaram-se sobre a ludicidade, analisando a relação dessa com o desenvolvimento e a aprendizagem.

Huizinga (2007), professor e historiador holandês, coloca o *Homo Ludens* – o homem que se diverte – enquanto espécie humana no mesmo nível de *Homo Sapiens* – homem que raciocina - e põe o jogo e o lúdico na vida humana como um aporte para o desenvolvimento da humanidade, destacando a presença da ludicidade em todas as atividades humanas. Partindo dessa compreensão e dada a sua importância, é preciso, além de conhecer sobre os vários significados atribuídos à ludicidade na antiguidade, definir e adotar termos relacionados a ela, como o brincar, brinquedo, jogos e brincadeira.

Portanto, inicia-se este tópico com definições trazidas do dicionário. Na sequência, lança-se mão desses conceitos para auxiliarem nas definições desses termos,

adotando as ideias de Huizinga (2005), Brougère (1998), Kishimoto (2010) e Luckesi (2006). Espera-se, com o auxílio dos teóricos, realizar as definições necessárias para a compreensão do trabalho em questão.

Quadro 1 – Definições de lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira a partir do dicionário Aurélio

Lúdico	Jogo	Brinquedo	Brincadeira
Que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas. Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito. Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la.	Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. Exercício ou divertimento sujeito a certas regras.	Objeto destinado a divertir uma criança; folguedo; divertimento.	Ação de brincar, divertimento; gracejo, zombaria.

Fonte: Elaboração própria (2019) com base em Ferreira (2010).

O primeiro conceito a se definir é o conceito de Lúdico. Nesse sentido, o **lúdico** se relaciona a todos os outros termos, ludicidade, atividades lúdicas, jogos e brincadeiras; quer seja como fenômeno, quer seja como material (objeto) que proporcione o divertimento e a realização de uma atividade prazerosa, tendo como objetivo principal a diversão e o prazer, prioritariamente (FERREIRA, 2010). Contudo, esclarece-se que esses conceitos não são sinônimos, cada um tem seu sentido próprio e sua função específica a fim de alcançar a **ludicidade**, a sensação de prazer, plenitude individual que o sujeito sente ao brincar, é a parte subjetiva do fenômeno. Já a **atividade lúdica** se diferencia pelo fato de ser a parte objetiva, perceptível visualmente, concretiza-se na ação lúdica (LUCKESI, 2005).

Nesse contexto, Kishimoto (2010) define **o brincar** como uma ação que é livre, que surge a qualquer momento, sendo iniciada e conduzida pela criança. Tal ação gera prazer e não tem compromisso com um produto final. Traz relaxamento, envolvimento, o ensino de regras, de linguagens e traz a criança para um mundo imaginário. Essas ações acontecem no cotidiano e, para a teórica, é a principal atividade da criança. A autora define a “brincadeira como a ferramenta da aprendizagem, expressão e desenvolvimento. **A brincadeira** é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras de um jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação” (KISHIMOTO, 2010, p.111).

Para Winnicott (1975), **o brincar** é uma experiência criativa e tem um lugar e um tempo para acontecer, “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Brougère (1998) vê no brincar um espaço de criação cultural, relacionando o brincar com a arte, que também se baseia no real, mas ainda assim não é a realidade em si e nem pretende sê-lo. O autor concorda com Freud (1968) que percebe no modelo do brincar o princípio do prazer, permitindo ao indivíduo criar e entreter relação aberta com a cultura.

Kishimoto (1993) também alerta para a origem não natural do **brincar**, isto é, a criança não nasce sabendo brincar, ela aprende na interação com os adultos e com as outras crianças. É nesse contato com os brinquedos, os objetos e as formas de usos existentes desses materiais que a criança aprende, podendo reproduzir e até criar novas brincadeiras e suas regras, possibilitando assim a preservação da cultura lúdica.

Quanto ao brinquedo, Walter Benjamim (1984) afirma que esse é produto das diversas culturas da sociedade, em que cada cultura específica é representada por traços também específicos no objeto. Kishimoto (2010) assevera que **o brinquedo** é um suporte para a brincadeira, diferente do jogo, “o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e, [...], uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p.108).

Para a autora acima citada, o brinquedo estimula a representação e a expressão de imagens que refletem aspectos da realidade. O brinquedo possui a característica de retratar a realidade, porém modificando-a da forma real, entendendo-o como a representação de determinada realidade incorporada ao imaginário pré-existente, o qual o objeto lúdico é o criador.

Os conceitos utilizados para as análises neste trabalho são os seguintes: lúdico (FERREIRA, 2010; PORTO, 2004); atividade lúdica e ludicidade (LUCKESI, 2005; PORTO,

2004); o brincar, o brinquedo e a brincadeira (KISHIMOTO, 2010) e o jogo (HUIZINGA, 2005).

Sobre o jogo, Huizinga (2005, p. 33) afirmou que:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana".

Dessa forma, para o autor do excerto, “o jogo” deve proporcionar alegria e espontaneidade à criança, jamais constrangimento, embora perceba o jogo como atividade voluntária sujeita a regras consentidas, porém sempre obrigatórias, nas quais o descumprimento das mesmas provocaria o fim do jogo ou do prazer lúdico. Na educação física, por exemplo, o jogo é prática corporal da expressividade do ser, assim, o jogo está presente na escola em outras áreas do conhecimento além da música.

Já Huizinga (1938) relaciona a liberdade do jogo à fuga da vida “real”, o que significa dizer que o jogo está intimamente ligado à representação de algo, como exemplo, os jogos infantis, nos quais a criança deixa de lado a vida “real” (costumes e regras do dia a dia) para adentrar em um mundo místico e do faz de conta, como se aquele que joga estivesse mergulhado no “círculo mágico” do jogo.

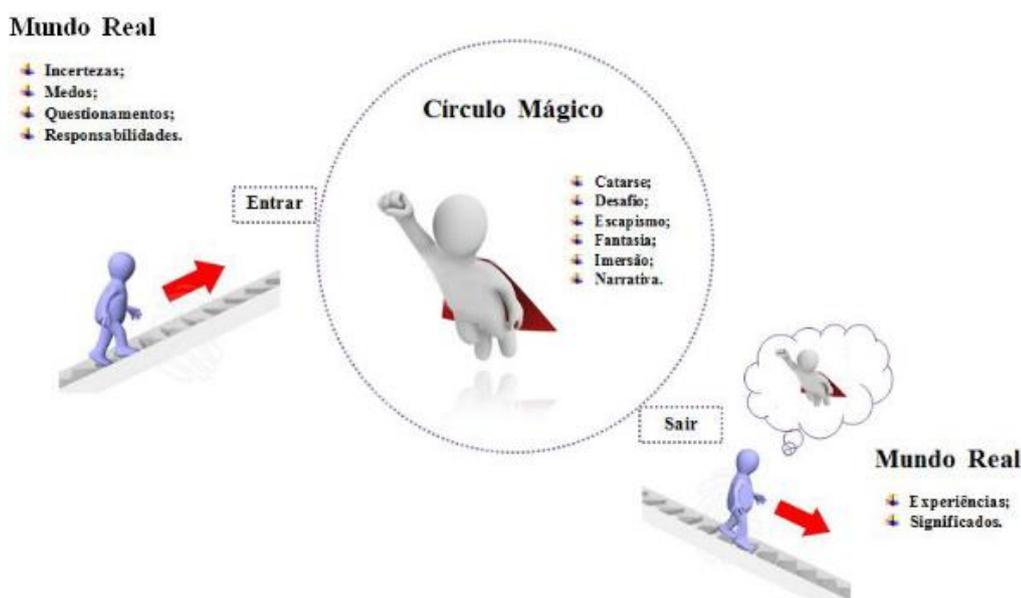


Figura 1 - O Círculo Mágico de Johan Huizinga

Fonte: Baseado na teoria do Círculo Mágico de Huizinga (1938).

A Figura 1 representa a ideia do “círculo mágico” do jogo, defendida por Huizinga em seu livro “Homo Ludens”, de 1938. Tal ideia permite entender o modo pelo qual acontece o fenômeno lúdico através do uso de técnicas no jogo. Pode-se observar a existência de um “mundo real” correspondente à realidade externa, diferenciada daquela vivenciada dentro do “círculo mágico”. No “mundo real”, a criança encontra-se envolvida por leis, regras sociais, costumes e tradições; os quais controlam o modo de vida cotidiano. Nesse universo, a criança está cercada por aflições, incertezas, medos, preocupações, responsabilidades, emoções e sentimentos diversos, porém, ao penetrar nesse “círculo mágico”, que consiste no espaço onde o jogo acontece, as regras da vida cotidiana perdem validade. O “círculo mágico” representa a realidade provisória, em que as regras do jogo constituem as leis do mundo imaginário criadas pelo próprio jogo.

Para Brougère, é a cultura pré-existente que define o jogo, torna-o possível e faz dele atividade cultural da qual a criança deve se apoderar, assimilando as formas e as regras a cada nova atividade lúdica. O jogo é, portanto, um produto cultural de clara intenção de aprender essa cultura popular do brincar e controlar um universo simbólico particular, requer a aprendizagem de uma cultura específica, ou seja, cada jogo possui seus pré-requisitos.

Em um jogo no qual se utilize números por exemplo, é necessário que se aprenda antes a conta. “Isso se torna evidente se pensarmos no jogo do xadrez ou nos esportes, em que o jogo é a ocasião de se progredir nas habilidades exigidas no próprio jogo. Isso não significa que não se possa transferi-las para outros campos” (BROUGERE, 1998, p.17).

Sendo assim, Kishimoto (1993), quando se refere à ludicidade e atividades lúdicas, orienta-se pelo jogo, tratando os jogos tradicionais como os responsáveis pela perpetuação da cultura infantil dentro da cultura popular. Defendendo que os jogos, além da convivência entre os povos, resguardam a produção espiritual de um povo, complementando a vida social desse povo, sendo eles passíveis de reformulações e novas criações.

Brito (2003) também aborda o desenvolvimento afetivo proveniente do ato de jogar, de forma que a música, quando presente na vida de crianças e bebês, promove a interação desses com “o ambiente sonoro”. Essas interações criam um repertório musical nos bebês e nas crianças que lhes permitirá se comunicar a partir dos sons musicais, favorecendo a criação de vínculos fortes, bem como o desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Brougère (1998) revela que os termos “brincadeira” e “jogo” seriam uma apropriação do “brincar” e também uma dinâmica natural do ser humano. Refere-se ao jogo como uma atividade não individual, e sim de caráter social que necessita de aprendizagem: o indivíduo não nasce sabendo brincar, ele aprende com os outros e com os objetos da cultura.

Luckesi (2005) afirma que a utilização de jogos com características típicas e regionais pode favorecer o ensino lúdico com “algo a mais”, com plenitude, porém, ao falar, ele adverte: “o lúdico pode não ser divertido”, ou seja, a atividade só será lúdica se for divertida, caso seja prazerosa ao sujeito, portanto plena.

Tanto o jogo quanto a brincadeira, por serem exemplos de atividades lúdicas no sentido específico e restrito, deveriam levar a criança a se esquecer de tudo o que é externo para que ela se envolvesse numa viagem lúdica em seu mundo interior. No entanto, isso pode não acontecer caso a brincadeira cause algum constrangimento ou desconforto à criança, por isso o autor alerta que nem toda atividade lúdica é uma brincadeira e nem toda brincadeira é lúdica.

Luckesi (2005) esclarece, ainda, a ideia de que determinada atividade lúdica pode vir a não ser prazerosa, ou seja, pode deixar de cumprir seu papel de plenitude, pode não existir ludicidade em uma determinada atividade lúdica. Sendo que o uso do lúdico – no sentido amplo de matérias lúdicos, brinquedos (objetos) e quaisquer materiais utilizados com a intenção de alcançar a ludicidade (PORTO, 2004) – pode promover ou não a ludicidade.

Assim, a ludicidade se diferencia da atividade lúdica como elementos distintos de um mesmo fenômeno, em que um é externo – a atividade lúdica – e o outro é interno ao sujeito e subjetivo – a ludicidade (LUCKESI, 2005). De modo que somente o sujeito que vivencia a atividade lúdica pode afirmar com verdade se há a ludicidade, porque aquilo que para um indivíduo pode ser prazeroso e divertido ao outro pode não despertar tal prazer ou até produzir certo desconforto, constrangimento e desprazer; nesse caso, não podem ser considerados como brincadeira e não haverá ludicidade quando houver o efeito contrário à “sensação de prazer”.

Nesta dissertação, o brincar é compreendido na concepção trazida por Kishimoto (2010), que defende o brincar como a principal atividade da criança, podendo acontecer a qualquer hora e não tem um produto final. A perspectiva teórica adotada para o brinquedo é a da mesma autora, sendo esse um suporte para a brincadeira, havendo ausência de regras quanto ao seu uso.

Finalmente, o jogo é entendido pela concepção de Huizinga (2005) como uma atividade voluntária que ocorre em um tempo e espaço definidos, com regras obrigatórias e

acordadas livremente, é atividade-fim acompanhada de emoções que envolvem tensão e alegria, além da percepção de que se participa de algo que foge do cotidiano.

2.3 Atividades lúdicas na educação

Oliveira (2011) conta que, com o advento da urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear, surgiu na Europa outra “nova” ideia de educação. Posteriormente, a discussão sobre a escolaridade obrigatória foi intensificada nos séculos XVIII e XIX, enfatizou-se a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança também passou a receber uma atenção especial, como se observa no fragmento que segue:

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: Começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [...] um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62)

Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871- 1932) e Montessori (1870-1952) estabeleceram as bases para o ensino mais centrado na criança. Apesar de terem ênfases diferenciadas, as propostas desses autores reconheciam as necessidades e especificidades da criança e da infância. Kishimoto (2007) mostra que, a partir do século XVIII, Rousseau nega a concepção de criança como adulto em miniatura, defendendo a ideia da criança como um ser de natureza própria. Tal mudança relacionada à infância fez com que se estabelecesse a visão de criança atual, caracterizada pela inocência moral e candura.

Essa nova imagem de criança engendrou a construção de uma educação que incorporava métodos adequados a essa nova categoria de educando: a criança começa a ter seu espaço garantido no meio social. Partindo das ideias de Rousseau, outros pensadores contribuíram para as bases da educação, entre eles, o filósofo e professor Pestalozzi, propondo um trabalho voltado à educação moral do ser humano, pois acreditava que a força da educação estaria na bondade e no amor.

Para Pestalozzi, a educação deveria ser ordenada metodicamente para os sentidos, abarcando elementos presentes nas teorias de Comênio e de Rousseau, tais como: organização e prontidão. Essa pedagogia enfatizava a necessidade de a escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos. Influenciado pelas ideias de Pestalozzi, o professor

alemão Froebel propõe um modelo educacional que contemplava as atividades de cooperação e jogo. De acordo com Oliveira (2011, p. 68), Froebel elaborou:

[...] canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

Na pedagogia da infância proposta por Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, é sugerida a criação dos Kindergardens – os Jardins de Infância – nos quais haveria atividades lúdicas, práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança, sendo ela percebida como ser criativo e onde a educação da mesma ocorre pela autoatividade e pelo jogo. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p.37).

Neves (2001) apresenta o lúdico como valor específico para todas as fases da vida humana, destacando a finalidade pedagógica da ludicidade especialmente na infância e na adolescência. A autora afirma que, nessas fases importantes da vida, tanto a criança quanto o jovem opõem resistência à escola e ao ensino quando o mesmo não é lúdico, não é prazeroso.

Teixeira (1995) descreve os motivos pelos quais os educadores em geral recorrem ao lúdico e às atividades lúdicas como recurso pedagógico no processo de ensino e para a aprendizagem das crianças. Nesse processo, as atividades lúdicas corresponderiam ao impulso natural da criança a fim de satisfazer a necessidade lúdica interior, a qual o autor considera uma tendência de todo ser humano direcionada à ludicidade. Enquanto as atividades lúdicas, no contexto educacional, caracterizam-se por dois elementos: o prazer e o esforço espontâneo.

Nunes (2004) fala sobre o aspecto excitante das atividades lúdicas, em que, a partir do esforço voluntário, tais situações lúdicas mobilizam esquemas mentais, considerando-as como atividade física e mental quando funções psiconeuronais são acionadas e operações mentais são estimuladas, proporcionando, assim, maiores estímulos ao pensamento e ampliando as possibilidades de desenvolvimento global.

É nessa direção que Pereira (2002) reforça as contribuições da ludicidade e das atividades lúdicas à educação e enfatiza o autoconhecimento e a autocompreensão dos próprios limites como possibilidades de buscar a formação humana ideal. “A vivência de atividades lúdicas possibilita um contato mais profundo conosco, ajudando-nos na percepção de nós mesmos, tornando-nos mais capazes de superar dificuldades e criar formas de fazê-lo” (PEREIRA, 2002, p. 18).

Arroyo (2000) atribui aos professores a responsabilidade pela presença das atividades lúdicas na instituição escolar. É necessário clarificar que o ato de brincar não se restringe nem ao professor e nem ao espaço escolar, apesar de ser esse um espaço de amplas possibilidades lúdicas para vivenciarem experiências ricas e, que em outros lugares como na rua e na família, as crianças não teriam as mesmas oportunidades, logo, o acesso a muitas opções se dá no ambiente escolar.

Maluf (2003) alerta para a responsabilidade do professor enquanto condutor da atividade lúdica para que o mesmo possa estabelecer uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender, de modo a estimular a imaginação da criança e seu mundo interior com a intenção educativa de proporcionar aprendizagem musical significativa e prazerosa às crianças.

Já Santos (1999) chama a atenção para o descaso para com as atividades lúdicas no ambiente escolar, uma vez que as mesmas são postas à margem, desvalorizadas como atividades apenas para passar o tempo, consideradas por muitos educadores como algo sem muita importância. É importante preservar a cultura lúdica na escola, visando ao desenvolvimento global das crianças, visto que os estudos relatados até aqui têm demonstrado que as atividades lúdicas são favoráveis e indispensáveis ao desenvolvimento infantil de um modo geral.

Nessa perspectiva, Marcellino (1990) preocupa-se com a restrição dos espaços de vivências socioculturais para os indivíduos e, sobretudo, para a criança, dada a sua importância para o desenvolvimento das habilidades necessárias a uma vida plena. Segundo o autor, a maioria das famílias não consegue proporcionar de modo satisfatório uma vivência lúdica, quer seja pela falta de tempo, quer seja pela falta de espaço, ou até mesmo devido à condição financeira.

Araújo (1992) concorda em atribuir à educação o caráter de espaço lúdico favorável ao desenvolvimento do sujeito, colocando a arte como aspecto relevante na cultura, representando os valores, as crenças, os costumes, bem como os diversos elementos culturais, oportunizando aos educandos habilidades plásticas, corporais, sensório-motoras, além da subjetividade e a afetividade. Proporcionando uma atmosfera lúdica e prazerosa de um ensino leve e criativo.

No contexto da escola moderna, D'Ambrósio (2003) discute a supervalorização da educação formal por parte dos professores que, de certo modo, ignoram o lúdico e negligenciam a ludicidade como parte fundamental do ensino para o professor e da aprendizagem por parte das crianças, ou seja, nada do que o aluno aprende e traz de casa, seu repertório lúdico, é verdadeiramente aproveitado, pois o aluno que já aprendeu a falar, brincar

e jogar deve agora esquecer de todo esse conhecimento lúdico para aprender coisas mais intelectualizadas.

“Se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento” (KISHIMOTO,1995, p.31). Essa afirmação da autora se aplica bem ao panorama atual de ensino especializado de música no Brasil, o qual ainda carece de mais pesquisas, a fim de que se possa avaliar com mais precisão as atividades lúdicas e seu potencial lúdico na educação, bem como quanto aos modos de aplicações das atividades lúdicas no ensino de música e os reflexos sobre a aprendizagem das crianças brasileiras.

2.4 O lúdico na educação musical

Por que é importante aprender música? Por que são necessárias atividades lúdicas no ensino para crianças? Por que é preciso ludicidade na Educação Musical? Terzi (1995) afirma que a música deve ser ensinada porque é parte da cultura humana, porque é uma linguagem e porque auxilia no desenvolvimento de habilidades. Nessa segunda perspectiva, entende-se que a música, juntamente com outras formas de arte (como a escultura, a fotografia, a pintura, o desenho, a dança, o teatro) propiciam experiências que são necessárias ao desenvolvimento das habilidades superiores que auxiliam na formação da inteligência e da personalidade (FONTERRADA, 2005).

Garcia (2012) complementa a ideia da contribuição da música para o crescimento geral do educando, configurando-se como agente de desenvolvimento sensorial e emocional, como estímulo mental e como forma de sensibilização. Além de proporcionar gratificação e êxito, a autora ressalta que esses aspectos entrelaçados fundem a mente, o corpo e as emoções em uma experiência importante ao desenvolvimento dos processos cognitivos.

Straliotto (2001) considera a música uma ciência básica com grande número de variações e códigos que possibilitam o desenvolvimento intelectual das crianças, à medida que mais precocemente entrem em contato com o universo musical. Para o autor, a música seria uma nova maneira de a criança externalizar suas emoções, como um novo idioma, uma nova linguagem, servindo de veículo para as emoções.

Tratando-se da compreensão da música como uma forma de linguagem, Fonterrada (1991) é quem faz o elo da linguagem na visão dos autores supracitados com a música, entendendo a ludicidade na educação musical como um “fenômeno”, buscando a

aproximação com a teorias dos autores fenomenológicos. A autora destaca “possíveis” pontos dessa conexão: a música é um processo tipicamente humano; é uma arte temporal no sentido que se desenvolve ao longo do tempo histórico; a música favorece a expressão e contempla o acaso, os imprevistos. Esses serão modificadores do fenômeno musical, atribuindo-lhe o caráter de “equilíbrio em movimento”, ou seja, em constantes mudanças.

Tanto na linguagem quanto na prática musical, as atitudes definem mais do que as regras, pois o resultado musical é proveniente da prática artística e não do discurso. Nesse sentido, amplia-se a importância da inserção das atividades lúdicas, dos brinquedos, brincadeiras e dos jogos, visto que a ação de brincar da criança a conduz a patamares mais elevados das funções psicológicas superiores.

Relacionando a música às outras linguagens, por ser a arte um ato expressivo, no qual o sujeito quando inserido nesse universo musical terá a familiaridade com os elementos musicais que o possibilitará expressar as próprias intenções na linguagem musical, ampliando a possibilidade comunicativa e expressiva que interferem na transformação do ser, na capacidade de ao mesmo tempo poder externar suas ideias e emoções presentes e acumuladas ao longo de toda sua trajetória de vida.

Assim, a criança terá melhores oportunidades para compreender aos outros, dialogando musicalmente com vários sujeitos musicais em uma “comunidade viva”, não isolada. Koellreutter (1997, p. 72) afirma que: “A música é um meio de comunicação, que ser de linguagem”.

O uso dessa linguagem é capaz de transformar o sujeito no modo de perceber, sentir, pensar e agir. Uma vez que a música se conecte à formação do sujeito, a partir de um ensino lúdico, ela adquirirá significado especial na formação global da criança. Ainda segundo o autor, a música consegue despertar nas crianças, nos jovens e no ser humano em toda sua complexidade, simultaneamente: os sentimentos e a racionalidade; a tecnologia e a estética.

Brito (2003) comenta sobre o perfil do aluno de música voltado para a formação do instrumentista em detrimento da formação humana, posto que nem todos alunos têm a intenção ou obrigação de se tornarem grandes músicos, especialistas em algum instrumento musical com alto nível de virtuosismo, isto é, o que se almeja em uma educação musical honesta e séria é uma formação global do ser humano, com a contribuição da arte musical em suas vidas, crianças com a criatividade e funções psicológicas superiores desenvolvidas por meio da educação musical são habilitadas não somente a fazer, mas a conhecer, a ser e a conviver.

“A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim a formação integral das crianças de hoje” (BRITO, 2003, p. 46). Enfatiza-se o desenvolvimento das virtudes humanas a partir de uma educação musical voltada para o ser humano; caso contrário, tal discurso a respeito dos possíveis benefícios da música, favorecendo a formação do aluno, jamais sairá do campo teórico.

As habilidades e virtudes, como criatividade, atenção, memória, raciocínio lógico, expressão e comunicação, disciplina e organização das ideias, socialização, autoestima e autoconhecimento, são imprescindíveis a uma vida sociocultural saudável e plena. E somente se tornarão realidade logo que se mudem as metodologias e os direcionamentos educacionais musicais, os quais, em maioria, ainda tendem a priorizar a formação exclusivamente musical.

Nesse momento, torna-se nítida a percepção quanto ao potencial educativo da atitude lúdica representada pelo brincar que se encaixa como um modelo “chave e fechadura” na educação musical. Quando a facilitação feita a partir da utilização dos jogos musicais, predispõem-se como ferramenta lúdica a serviço do professor de música.

Segundo Huizinga (2010), o lúdico não é exclusividade da cultura humana, animais selvagens também “brincam” e “jogam”; contudo, há um único ser vivo com capacidade para a música; assim, o ser humano se diferencia dos demais animais afirmando suas funções psicológicas superiores, sobretudo pela originalidade de ser humano e ao ser: “o ser” exclusivamente musical.

Por que é preciso a inserção das atividades lúdicas na educação musical? Terzi (1995, p. 102) afirma que “é impossível divorciar o lúdico do processo de construção do conhecimento”. Essa afirmação pode ser incômoda para aqueles que acreditam que o aprendizado musical deve ser alcançado por caminho tortuoso e sofrido, porém a possibilidade lúdica se apresenta como um novo rumo na educação musical, a fim de que se possa aprender brincando, divertindo-se, o que, para as crianças, é algo extremamente sério.

Nesse contexto, traz-se uma diversidade de concepções relativas ao universo da educação musical, nas quais as atividades lúdicas tornam-se um instrumento para o ensino da música, pois, segundo a maioria dos autores, oportuniza a vivência da música em sua plenitude. Na concepção de Mosca (2009), é nessa vivência musical que se experimentam diferentes maneiras do fazer, interpretar e apreciar musical. O autor ainda completa: “A vivência musical é um processo biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual e deve se manifestar a partir do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação”. (MOSCA, 2009, p.46). A partir dessa concepção, discorre-se na sequência sobre a inserção das atividades lúdicas no movimento em prol dos

métodos ativos de ensino em Educação Musical que foram divididos teoricamente em dois momentos - a primeira geração e a segunda geração - que são explicitados a seguir.

2.5 Métodos ativos

Figueiredo (2012) explica os métodos ativos da primeira geração como propostas de ensino constituintes de fontes para a reflexão e a realização da prática pedagógico-musical favorável à inserção das atividades lúdicas de modo a atender as necessidades de educação musical mais prazerosa. Essas propostas desenvolvidas no século XX chegaram ao Brasil por volta de 1950. Essa nova abordagem proposta pelos métodos ativos compreende que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas. Dentre os métodos destacaram-se:

- **Dalcroze (Suíça, 1865-1950)** – Método do músico suíço Émile Jaques Dalcroze, baseado na interação corpo e mente, em que o ritmo é o elemento principal e o jogo tem muita importância para o desenvolvimento humano, foi o primeiro a se dedicar ao tema.

- **Kodály (Hungria, 1822-1978)** – A partir de 1940, o método de Zoltán Kodály começou a vigorar na Hungria; em 1993, foi difundido no Brasil o método que se baseia no canto como elemento principal, no solfejo silábico, na leitura e escrita musical com sílabas rítmicas, destacando-se: a fonomímia e o *manosolfa*, em que se relaciona cada figura musical a uma sílaba cantada.

- **Orff (Alemanha, 1895-1982)** – Método baseado no ritmo, no movimento, na interação das linguagens artísticas e na improvisação com utilização de brinquedos musicais percussivos. O autor não deixou livros com textos, apenas uma coletânea de obras musicais para serem aplicadas com as crianças.

- **Susuki (Japão, 1898-1998)** – Conhecido como o método da língua materna, priorizando o desenvolvimento das habilidades musicais a serviço da formação integral com alegria e afetividade. Considerando um paralelismo entre aprender a língua e aprender um instrumento musical, baseando-se no processo de imitação para a aprendizagem musical.

- **Willems (Suíça, 1890-1978)** – Foi aluno de Dalcroze, professor belga de psicologia da música. Edgar Willems radicou-se na Suíça onde estudou música no conservatório de Geneve. O método baseia-se nas relações psicológicas entre a música e o ser humano, enfatizando a necessidade do trabalho prático antes do ensino musical teórico. Nesse método, o *ritmo* relaciona-se à vida fisiológica; a *melodia*, à vida afetiva; e a *harmonia*, à vida mental, ao pensamento, ao raciocínio e ao conhecimento.

Os métodos ativos foram aplicados especialmente em contextos restritos especializados, aqueles relacionados ao ensino particular de música: as escolas especializadas de música. Figueiredo (2010) aponta algumas razões para que tais métodos não chegassem à maioria da população escolar brasileira: a educação artística e a polivalência do professor, na qual todas as linguagens artísticas são ministradas por um único docente responsável por todas as áreas artísticas, fato que contribui para o afastamento dos profissionais licenciados em música da escola regular.

Fonterrada (2005) identifica os educadores musicais da segunda geração: Schafer, Self, Paynter, Gordon e Swanwick, em meados do século XX, na Europa e na América do Norte, os quais propuseram inovações à educação musical, em que se privilegiaria a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, rejeitando o que chamaram de “música do passado”, ou seja, a mera reprodução vocal e instrumental.

Os educadores musicais da primeira geração inseriram atividades lúdicas na educação musical com seus métodos ativos de ensino musical, tais como: Dalcroze com gestos e expressão corporal; Kodály com o canto; Orff com o instrumental orff (bandinhas rítmicas) e percussão corporal; e Susuki priorizando a alegria e afetividade no ensino de música.

Dentre outras inovações que se enquadram no conceito abrangente de atividades lúdicas defendido por Porto (2004), cuja toda atividade que proporcione prazer são atividades lúdicas e qualquer material (objeto) pode ser um recurso pedagógico lúdico, até mesmo um instrumento musical, dependendo da proposta e da intenção na qual seja utilizado.

As concepções dos educadores musicais da segunda geração contrapuseram-se aos métodos antigos da primeira geração no sentido de irem além da técnica musical e da reprodução, porém vão de encontro ao ensino tradicional de música, assim como os da primeira geração. Ficaram conhecidos como a 2ª geração de educadores musicais os seguintes autores:

- **Raymond Murray Schafer** - Nasceu em 1933 em Sarnia, Ontário, Canadá. Sua reputação é internacionalmente reconhecida como compositor, educador, ambientalista e artista visual. O envolvimento de Schafer com a educação musical resultou na publicação de vários livros sobre o tema. As suas primeiras experiências com estudantes de música basearam os primeiros conceitos de John Cage, o “filósofo da música”, nos princípios de escuta criativa e consciência sensorial.

- **George Self** - Foi um pedagogo inglês comprometido com a música de vanguarda, considerava “adestramento musical” o ensino de música no qual os alunos

trabalhavam, tendo como material a música “do passado”. Propôs procedimentos aleatórios para substituir os valores vigentes na música ocidental tradicional, tendo como princípios: a duração do som, não enfatizando a pulsação, mas sim o emprego de organizações rítmicas irregulares; a altura, privilegiava os sons da escala cromática e os de altura indefinida, utilizando instrumentos de percussão, de altura determinada e indeterminada, instrumentos artesanais ou confeccionados pelos próprios alunos.

- **John Paynter** - Compositor e educador musical inglês de pensamento congruente a Self, escreveu vários livros sobre a educação musical. Propunha incluir a música contemporânea nas escolas, pois, segundo ele, atualmente deveria valorizar-se a experiência individual e estética baseada na experiência do sujeito, e não na manutenção das tradições. Construía suas músicas ou fragmentos musicais partindo da escuta ativa e experimental, na qual, por meio do jogo exploratório, criavam-se as estruturas sonoras.

- **Edwin Gordon** - Educador musical norte americano, foi diretor da Research In the Psychology of Music na Universidade de Iowa. Autor de vários livros sobre educação musical com investigações há mais de vinte anos no âmbito do desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar. Para Gordon, o período mais importante da aprendizagem é do nascimento (ou antes) até os dezoito meses. Quando a criança aprende com os pais e outros cuidadores por meio da orientação não-estruturada, é proporcionada à criança durante esses primeiros cinco anos de vida a formação de alicerces para todo o desenvolvimento educativo por vir.

- **Keith Swanwick** – Professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, foi o primeiro professor titular de Educação Musical e Diretor de Pesquisa na Europa. Swanwick propôs o ensino de música como uma forma de metáfora sobre a natureza e o valor da música e seu papel na sociedade. De modo que a música funcionaria metaforicamente de três maneiras: transformando sons em “melodias” ou gestos; transformando essas “melodias” ou gestos em estruturas; e transformando essas estruturas simbólicas em experiências significativas, com efeitos observáveis nas diversas camadas do modelo em espiral por ele criado, como materiais, expressão, forma e valor (ÁVILA, 2002).

Apesar das possibilidades de inserção das atividades lúdicas na Educação Musical, através das propostas trazidas pelos teóricos da 1ª e 2ª geração, ainda assim, Barbosa (2012) relata o autoritarismo presente na educação musical em escolas especializadas de música ou conservatoriais, ou ainda vocacionais. A autora considera que as atividades são

desenvolvidas de maneira “tradicional”, o que não atrai o interesse da criança, a qual não compreende por que precisa aprender música.

Assim, promovendo a valorização das emoções que se consolidam na prática educacional musical quando os alunos expressam palavras e ações ao professor de música caso este aceite as propostas lúdicas de Zöller (2004), orientando à formação integral do ser. Paynter (1992) e Schafer (2001) propõem o uso de repertório lúdico à educação musical como sugestão para um diálogo entre os repertórios tradicionais *tonais* – aqueles que se baseiam na tonalidade como centro da composição – e os *atonais*, ou seja, os não tonais.

O diálogo entre os repertórios mais contemporâneos e consagrados, no caso dos tonais, poderia interagir com os mais antigos ou tradicionais, da cultura popular, folclórica, os de transmissão oral. A proposta dos autores é baseada em jogos e brincadeiras com o intuito de produzirem situações criativas de ensino e aprendizagem a partir da inserção das atividades lúdicas na prática musical docente.

Schafer defende que a mudança na tradição musical de ensino de música e inclusão das atividades lúdicas, revitalizaria a prática musical docente, o ensino voltado para sensibilização humana na formação do “sujeito-musical” como entende Fonterrada (1994, p.41). Os conceitos acerca do fenômeno de composição musical e criatividade são baseados em Schafer (1991; 2001): “À medida em que avanço, minha filosofia de Educação Musical muda; também muda o espírito com que é comunicado e recebido aquilo que é ensinado” (1991, p. 282).

Essa afirmação de Schafer é coerente com prática musical docente atualizada às novas necessidades da educação musical para o século XXI, pois rompe com a antiga ideia do professor detentor do conhecimento e do aluno enquanto “depósito” de informações. No caso mais adequado, tanto professor quanto aluno modificam-se consideravelmente no decorrer do processo educacional musical.

Dessa forma, percebe-se no ensino de música a relevância da ação espirituosa, motivada, a fim de quebrar a hierarquia recorrente na prática docente musical atual. Ao serem colocados no mesmo nível de comunicação receptor e comunicador, contribui-se para o ato de ensinar musicalmente de modo prazeroso, lúdico e com resultados significativos para ambos. Para tanto, faz-se necessária a nova compreensão do fazer e do apreciar musicais de maneira mais compreensiva às poucas referências iniciais da criança como importantes no processo educacional musical, sem interromper ou delimitar as potencialidades musicais das crianças.

Oliveira (2013) e Kruger (2014), ao pesquisarem sobre o ensino de música nas escolas especializadas ou vocacionais, ou ainda conservatórios, apontam que o modelo de

ensino que predomina até os dias de hoje é o reducionista, herança do pensamento romântico de aproximadamente dois séculos atrás. Nessa forma de ensinar música, no contexto das escolas vocacionais especializadas no ensino de música, o conhecimento musical é fracionado em partes, tais como: solfejo; harmonia; leitura e escrita musical, em que vale o destaque para o fato de que tanto a leitura quanto a escrita musical não são aprendidas simultaneamente nesse modelo de ensino; arranjo; composição; improvisação; audição e prática instrumental. Com a intenção de que os alunos possam transferir todas essas informações, ainda que desconectadas, aos seus respectivos instrumentos musicais e repertórios padronizados.

É esclarecedor o questionamento de tais autores acerca da separação dos conteúdos e práticas musicais, a qual se dá não apenas pela separação em si, como por exemplo, da melodia, harmonia, ritmo, contraponto e demais assuntos musicais; embora se aceite a separação para fins didáticos de ensino e de aprendizagem, pois é verdadeiramente necessário que sejam trabalhadas separadamente a fim de obter o melhor resultado em algumas dessas partes especificamente. A questão é a manutenção dessa separação e as consequências dessa desconexão no ensino para a aprendizagem das crianças ao longo da experiência musical. Entre as inúmeras possibilidades surgem os jogos musicais percebidos por Rosa (2003) como facilitadores na musicalização de crianças e como fenômeno integrador das estruturas cognitivas, afetivas, sociais e corpóreas.

Nessa intenção, a autora afirma: “Nelas o sentir, o pensar e o querer fazem parte de uma unidade” (ROSA, 2003, p.24). Referindo-se às brincadeiras, às atividades lúdicas e aos jogos como potencializadores de desenvolvimento à criança. E Brito (2003) corrobora ao afirmar que o papel da criança enquanto “ser brincante” é aquele que à medida que brinca não apenas diverte-se, mas também cria, faz música, aprecia, transforma-se, descobre-se, relaciona-se com os outros e com o mundo que o cerca.

Os jogos e brincadeiras possuem em si características musicais, ou pelo menos favoráveis e adequadas ao ensino lúdico e prazeroso de música, ou seja, no momento em que o professor vale-se de um jogo para ensinar a música, o próprio jogo torna-se musical nessa expansão da educação humana que é a educação musical. Compreende-se então que a brincadeira e o jogo são o modo de inserir o universo lúdico no mundo musical por meio das atividades lúdicas, abstraindo elementos musicais a partir da ação brincante da criança. Dessa forma, o jogo relaciona-se diretamente à linguagem musical, não somente de modo exclusivo à aprendizagem da música, como também de outras formas de conhecimento, bem como o desenvolvimento de distintas habilidades, tais como: expressão, criatividade, raciocínio,

atenção, memória, imaginação, disciplina mental, autoconfiança, autocontrole, autoconhecimento; autoestima, socialização e comunicação aprimoradas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve o caminho realizado para o alcance dos objetivos deste estudo sobre a ludicidade e atividades lúdicas no ensino de música para crianças com professores das escolas especializadas, bem como os procedimentos escolhidos para a coleta e análise dos dados e as limitações resultantes da adoção desse método de pesquisa. Assim, a seção está dividida em oito subtópicos, sendo eles: desenho da pesquisa, *locus* da pesquisa, período da pesquisa, etapas da pesquisa, participantes e critérios, instrumentos, coleta de dados e análise dos dados.

3.1 Desenho da pesquisa

Esta pesquisa tem caráter qualitativo-quantitativo e exploratório, “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações.” (MYNAIO, 2011, p.14). Desse modo, almeja-se prioritariamente analisar as atividades lúdicas no ensino de música para crianças de 7 a 11 anos de idade nas escolas especializadas em Santarém – PA, destacando-se a ótica dos professores de música que trabalham com crianças da terceira infância nessas escolas especializadas, também conhecidas como vocacionais ou conservatórios musicais.

A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema e busca explicitá-lo ou constrói hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes na prática do problema pesquisado ou análise de exemplos que estimulem a compreensão, geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (VERGARA, 2005).

A presente pesquisa propõe um estudo na área musical que intenciona demonstrar as percepções dos docentes sobre o uso das atividades lúdicas no ensino de música para as crianças maiores nas escolas especializadas de Santarém, descrevendo as práticas verbalizadas pelos professores sobre a utilização das atividades lúdicas no ensino de música e, também, relacionar o uso das atividades lúdicas entre os professores das escolas especializadas a partir da discussão dos dados produzidos pelo discurso coletivo desses docentes.

Ao abordar sobre a prática docente, traz-se a necessidade de fazer uma contextualização do trabalho, onde é construído, pois, para Tardif (2002), o saber docente relaciona-se com a pessoa e a identidade dela, bem como com sua experiência de vida e sua

história profissional, suas relações com os discentes em sala de aula e outros autores. Portanto, justifica-se o estudo em relação ao elemento constitutivo a partir de procedimentos na ótica da abordagem qualitativa.

Para Bauer e Gaskell (2002), na pesquisa qualitativa, exige-se a adoção de alguns critérios na definição do universo a ser analisado, assim como dos processos a serem adotados. Pois, na pesquisa qualitativa, os autores propõem a formação do *corpus* que diz respeito aos procedimentos que possibilitam a formulação da fala social decorrente das várias expressões deixadas.

3.2 Delimitação da pesquisa: o *locus*

Contextualizando, esta pesquisa foi realizada no município de Santarém, localizado na região oeste do estado do Pará, área que abrange 722.358 km², o qual abriga vinte e sete municípios. Santarém é a cidade que se localiza às margens do rio Tapajós, onde acontece o encontro das águas do rio Amazonas com o Tapajós, apresenta uma população estimada de mais de 300 mil habitantes e ocupa uma área de 24.154 km², ou seja, 1,93% do território paraense (AMAZONAS, 2013).

Quanto às escolas especializadas no ensino de música, Santarém conta, até o momento de realização desta pesquisa, com cinco escolas de música, sendo três ligadas à administração pública municipal e duas particulares. Esta pesquisa foi realizada na área urbana de Santarém e envolveram-se as cinco escolas especializadas no ensino de música deste município, das quais foram selecionados os professores entrevistados de acordo com os seguintes critérios de exclusão/inclusão: possuírem o nível superior em música, trabalharem com crianças maiores na faixa etária de 7 a 11 anos, terem o ensino coletivo de música para as crianças na própria prática docente.

Para a escolha das escolas, os critérios foram os seguintes: ser especializada no ensino de música, ter professores formados em música, possuir vários cursos em sua estrutura de ensino e não somente aulas de um único instrumento, possibilitar o ensino coletivo e não ser escola do ensino regular da educação básica.

Nessa busca, foram selecionadas as cinco escolas especializadas no ensino coletivo de música para crianças, as quais atenderam a todos os critérios anteriormente citados, sendo elas: o Instituto Maestro Wilson Fonseca, a Academia de Música da Filarmônica Municipal Professor José Agostinho, a Escola de Artes Municipal Professor Emir Bemergui, o Instituto CR e a Escola de Música Levitas.

Viera (2004) afirma que o termo conservatório, em sua origem, não era especificamente musical, surgiu no século XVI na Itália quando o vocábulo foi utilizado para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres. Dentre as atividades desenvolvidas pelo conservatório, destaca-se a música que, mais tarde, passa a ser a única. Porém, nos dias atuais, tais escolas têm se tornado mais abrangentes, contemplando novas linguagens artísticas além da música.

Somente quase dois séculos mais tarde, no século XVIII, surgiu na França o Conservatório Nacional de Música de Paris, constituindo-se o modelo pioneiro de ensino musical, difundido e consolidado no século seguinte para toda a Europa e América. Tal paradigma de ensino predomina até os dias atuais como referência de ensino em música. Nessas instituições, há variedades de cursos e modalidades musicais para instrumento e voz.

Os critérios citados anteriormente excluem desta pesquisa as escolas de instrumentos específicos, aquelas consideradas informais e não formais, as de ensino regular da educação básica, bem como os projetos musicais existentes no município. A coleta de dados da pesquisa ocorreu no período compreendido entre os meses de agosto a outubro de 2018.

3.3 Etapas da pesquisa

A **1ª etapa** fez-se inicialmente uma breve explicação das fases e do período da pesquisa aos docentes que atuam nas escolas especializadas em música de Santarém, àqueles que cumpriam com os critérios de inclusão. Para convidá-los à participação efetiva neste trabalho, entrou-se em contato com os diretores das instituições das referidas escolas especializadas de música em Santarém - Pará para a apresentação da proposta de estudo e aproximação com os docentes.

Foi entregue na própria escola especializada uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), vide apêndice A, e um questionário sócio demográfico (apêndice B) para os onze participantes, com os quais foi agendada uma conversa individual para a posterior realização da entrevista efetivamente.

Na **2ª etapa**, anteriormente à entrevista com os professores das escolas especializadas, foi realizado o pré-teste dos instrumentos de coleta de dados (roteiro de entrevista), vide apêndice C, objetivando a verificação de sua adequação ao público ao qual destinava-se em relação à pertinência, organização e clareza das questões, de modo a corrigir possíveis erros antes da aplicação definitiva.

Como pré-teste, foi realizada uma prévia com três professores de música atuantes em Santarém, os quais responderam livremente às questões a fim de verificar a nitidez e a fácil compreensão para os sujeitos a quais se destinavam. Pôde-se, então, mediante o pré-teste, perceber que a redação das questões estava compreendida pelos três professores de música, colaboradores no pré-teste – os quais eram distintos dos participantes da pesquisa – e que as nove questões tinham o mesmo sentido para os participantes.

A técnica do pré-teste consistiu na apresentação dos questionamentos um a um, seguido da solicitação da reprodução por parte dos participantes do pré-teste. Caso não houvesse dúvida ou questionamento quanto à elaboração das questões, considerar-se-ia correta a compreensão do questionamento. Porém, se surgisse divergência na reprodução, bem como se houvesse a percepção distorcida do que estava sendo compreendido diferentemente do que se julgava que deveria ser entendido, considerar-se-ia que o questionamento apresentava problemas a serem solucionados. Nesse caso, caberia ao pesquisador explicar aos participantes o que ele pretendia com o questionamento (a pergunta) utilizada no pré-teste e, se a partir de então surgissem sugestões, as mesmas seriam utilizadas para a reformulação de tal questionamento (PASQUALI, 1999).

No presente estudo os participantes apresentaram a compreensão dos questionamentos, não houve divergência na reprodução, nesta condição, as questões propostas para o alcance dos objetivos foram mantidas.

Já na **3ª etapa**, apresentaram-se aos docentes das escolas especializadas em música os objetivos da pesquisa e nesse momento foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após esses procedimentos iniciais, aplicou-se o questionário sociodemográfico previamente entregue aos entrevistados que fizeram parte da investigação.

Em seguida, o desenvolvimento da entrevista direcionada por um roteiro semiestruturado (apêndice C), constituído de perguntas fundamentais voltadas à trajetória de vida desses onze docentes e profissionais musicais selecionados nas cinco escolas especializadas em música que se enquadraram nos critérios de inclusão já apresentados; bem como, sobre o uso das atividades lúdicas no ensino de música e sobre a própria prática docente.

Os onze docentes selecionados para o desenvolvimento das entrevistas não encontraram dificuldades em responder o questionário. Os professores responderam de modo livre e como quiseram a todas as questões, não havendo caso de abstenção nas respostas, porém, houve a necessidade de remarcação de algumas entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente e com hora e local marcados previamente, preservando-se as

condições de liberdade e espontaneidade necessárias ao entrevistado para o enriquecimento da investigação. Destaca-se, ainda, que as entrevistas foram gravadas em gravador digital.

Durante as entrevistas, os docentes puderam relatar as percepções, os sentimentos, as experiências e os acontecimentos que influenciaram na sua formação pessoal e profissional musical-docente. Foram realizadas as transcrições das entrevistas, caracterizadas pela fidedignidade de modo literal a partir das respostas dos sujeitos e analisadas quanto à inserção das atividades lúdicas no ensino de música a começar da prática musical docente com as crianças.

3.4 Participantes: critério de inclusão e exclusão

Os participantes desta pesquisa são onze professores que atuam em distintas escolas especializadas de música de Santarém - PA, os quais ensinam às crianças maiores – da terceira infância – na faixa etária de 7 a 11 anos de idade o ensino coletivo de música. Foram selecionados apenas os professores com nível superior licenciados em música das referidas instituições de ensino musical em Santarém – PA.

Esses professores de música, os quais foram coletados os dados, são graduados em educação artística com habilitação em música ou em licenciatura plena em música. Na seleção dos professores participantes, a amostra foi intencional, tendo-se os seguintes critérios de inclusão:

- 1) Os professores estivessem exercendo a docência no âmbito específico da escola especializada de música;
- 2) A escola específica de música deveria conter vários cursos de música em sua estrutura de cursos ofertados e não apenas aulas de um instrumento específico;
- 3) Os professores possuísem graduação em Educação Artística com Habilitação em Música ou Licenciatura Plena em Música;
- 4) Trabalhassem com as crianças na faixa etária anteriormente especificada;
- 5) As aulas ministradas pelos professores deveriam ter o ensino coletivo de música;
- 6) E a aceitação de participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios de exclusão, temos:

- 1) A recusa de participação do docente e de assinar o TLCE;
- 2) Não se encaixar nos critérios de inclusão pré-definidos e supra citados.

3.5 Instrumentos do estudo

Para coleta dos dados que constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

a) Folha de dados sociodemográficos: para caracterizar os participantes a partir das variáveis idade, sexo, formação acadêmica, formação musical, tempo na profissão, gosto musical e demais aspectos sociodemográficos;

b) Roteiro de entrevista individual: composto por nove questões, contemplando as atividades lúdicas no ensino coletivo de música para crianças, a trajetória docente e a própria prática dos professores.

3.6 Coleta de dados

Os dados foram coletados mediante duas técnicas: questionário e entrevista individual semiestruturada, sobre os quais se discorre de modo sucinto a seguir.

O questionário sociodemográfico verificou dados dos participantes a fim de estabelecer o perfil dos professores de música das escolas especializadas.

A presente pesquisa se utilizou da entrevista semiestruturada (apêndice C), na qual, durante a entrevista, os sujeitos entrevistados tiveram a liberdade de desenvolver o tema proposto.

3.7 Análise dos dados

O questionário sociodemográfico produziu dados que foram analisados utilizando o programa Excell para criação de tabelas de frequência com estabelecimento de medidas de tendência central, como: média, moda, mediana e desvio padrão.

Os dados provenientes da entrevista individual foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) proposta por Lefèvre e Lefèvre (2005). Nela, recomenda-se a organização e tabulação dos dados qualitativos verbais conseguidos a partir dos depoimentos dos entrevistados. Apresenta-se como fundamento para essa técnica a teoria da Representação Social e seus pressupostos sociológicos (GONDIM; FISCHER, 2009).

O DSC tem o depoimento como matéria prima, sob a forma de um ou vários discursos-síntese escritos na primeira pessoa do singular, tal método visa a expressar o pensamento de uma coletividade a partir da seleção dos trechos mais significativos de cada

resposta individual, denominado de Expressões-Chave, que são obtidas como sínteses do conteúdo discursivo, as quais corresponderão às Ideias Centrais.

Com base nas expressões-chave e nas ideias centrais, constroem-se os discursos-síntese, os quais demonstram o pensamento coletivo como se fosse um discurso individual (LEFEVRE; CRESTANA; CORNETTA, 2003). Considera-se nessa técnica que o pensamento individual se expressa conforme um processo de internalização anteriormente ocorrido e socialmente construído, explica Lefèvre e Lefèvre (2005).

Os autores supracitados sugerem quatro operações para produzir os DSCs: 1) Expressões-Chave (E-Ch); 2) Ideias Centrais (IC); 3) Ancoragens (AC); 4) Discursos do Sujeito Coletivo (DSC), explicados brevemente no quadro abaixo:

Quadro 2 - Operações do Discurso do Sujeito Coletivo

E-Ch	Trechos selecionados do material verbal de cada depoimento que melhor descrevem seu conteúdo;
IC	Fórmulas artificiais que descrevem os sentidos presentes nos depoimentos de cada resposta e nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos que apresentam sentido semelhante ou complementar;
AC	Fórmulas sintéticas que descrevem as ideologias explícitas no material verbal das respostas individuais ou das agrupadas;
DSC	Reunião das E-Ch presentes nos depoimentos, que têm IC e/ou AC de sentido semelhantes ou complementar, escrito na primeira pessoa do singular para representar o pensamento de uma coletividade.

Fonte: Oliveira Júnior et al. (2013), baseado em Lefebvre e Lefebvre (2005, p.22).

Constrói-se o Discurso do Sujeito Coletivo realizando a transcrição integral do conteúdo das entrevistas de cada sujeito, em seguida se organiza em uma tabela denominada Instrumento de Análise do Discurso (**IAD1**).

Dessa forma foi elaborada uma tabela para cada questão apresentada, contendo a cópia completa dos depoimentos de cada um dos participantes entrevistados com todas as falas na íntegra. Após sua organização, foram realizadas as outras etapas do processo até a análise do discurso de cada sujeito por questão, isoladamente, as quais serão demonstradas na sequência.

Quadro 3 - Exemplo do 1º passo – IAD 1: Você teve algum contato com as atividades lúdicas na sua formação musical?

SUJEITO	FALAS NA ÍNTEGRA
P1	A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira, aprendíamos dentro de muita brincadeira, brincávamos muito, e até às vezes competíamos de forma muito saudável. A ludicidade está presente. A ludicidade sempre esteve presente porque eu lido com crianças.
P7	Em minha época não tinha e assim por diante, eu posso afirmar que a única disciplina onde eu pude ter um contato com a ludicidade foi a disciplina de coral. Então eu não encontrei nessa disciplina a ludicidade. O contato dentro da universidade com a ludicidade eu ti confesso que foi muito pouco. Eu acho que dos 100% das disciplinas pode-se considerar que 5% teve uma pincelada de ludicidade.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O segundo passo para a elaboração do DSC é identificar em cada resposta as Ecos, as ICMS e as ACs quando estiverem presentes. No processo de seleção das ECHs, deverá ser retirado o discurso excludente que não é relevante para a pesquisa, podendo ser suprimidas palavras repetidas. Desse modo, a metodologia foi realizada seguindo o passo a passo demonstrado neste caminho metodológico.

Assim, cada etapa da elaboração do discurso do sujeito coletivo consta em anexo digital, o qual será entregue junto à versão final digital e poderá ser acompanhado desde a fala na íntegra juntamente à construção dos instrumentos de análise dos discursos. Após esse momento, houve a seleção das expressões-chave referentes a cada uma das nove perguntas e, posteriormente, foram destacadas as ideias centrais.

A partir desse destaque das ideias centrais, as falas que respondem as perguntas formaram o discurso do sujeito coletivo. Ressalta-se que para algumas questões não foi montado o discurso do sujeito coletivo, devido às respostas para as questões terem sido em alguns casos distantes demais umas das outras ou não respondendo à questão de modo possível para montar o discurso do sujeito coletivo.

Quadro 4 - Exemplo do 2º passo: Identificação das Expressões-chave

S		E-CH	IC
P1	A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira, aprendíamos dentro de muita brincadeira, brincávamos muito, e até às vezes competíamos de forma muito saudável. A ludicidade está presente, a ludicidade sempre esteve presente porque eu lido com crianças.	- A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira, aprendíamos dentro de muita brincadeira; - A ludicidade sempre esteve presente porque eu lido com crianças.	
P7	Em minha época não tinha e assim por diante, eu posso afirmar que a única disciplina onde eu pude ter um contato com a ludicidade foi a disciplina de coral. Então eu não encontrei nessa disciplina a ludicidade. O contato dentro da universidade com a ludicidade, eu ti confesso, que foi muito pouco. Eu acho que dos 100% das disciplinas pode-se considerar que 5% teve uma pincelada de ludicidade.	- Em minha época não tinha e assim por diante, eu posso afirmar; - O contato dentro da universidade com a ludicidade, eu ti confesso, que foi muito pouco.	

Fonte: Elaboração própria, 2019.

O terceiro passo foi identificar e descrever as ICs e as ACs com base em cada ECH, colocando-as nas colunas correspondentes. As ancoragens nem sempre aparecem no discurso, quando aparecerem farão parte, caso não, são dispensáveis.

Quadro 5 - Exemplo do 3º passo: Identificação das ideias centrais a partir das ECH.

S	E-CH	IC	AC
P1	- A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira, aprendíamos dentro de muita brincadeira; - A ludicidade sempre esteve presente porque eu lido com crianças.	Musicalização voltada para a brincadeira; A ludicidade presente com crianças.	
P7	-Em minha época não tinha e assim por diante, eu posso afirmar; - O contato dentro da universidade com a ludicidade eu ti confesso que foi muito pouco.	Em minha época não tinha; O contato com a ludicidade foi pouco.	

Fonte: Elaboração própria, 2019.

No quarto passo, foi realizada a identificação e agrupamento das ICs com o sentido equivalente ou complementar e os grupos são identificados por letras maiúsculas, sendo que as letras são utilizadas de forma aleatória e organizadas em categorias de ideias centrais.

Quadro 6 - 4º passo: Classificação das Ideias centrais semelhantes

SUJEITO	E-CH	IC	CLASSIFICAÇÃO
P1	- A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira, aprendíamos dentro de muita brincadeira.	Musicalização voltada para a brincadeira.	A presença da ludicidade na prática – A
P7	- Em minha época não tinha e assim por diante, eu posso afirmar.	Em minha época não tinha.	Pouco contato com a ludicidade – B
P2	- A ludicidade sempre esteve presente porque eu lido com crianças.	A ludicidade presente com crianças.	A presença da ludicidade na prática – A
P8	- O contato dentro da universidade com a ludicidade eu ti confesso que foi muito pouco.	O contato com a ludicidade foi pouco.	Pouco contato com a ludicidade – B

Fonte: Elaboração própria, 2019.

No quinto passo, foi realizada a criação de cada agrupamento (A, B, C, etc), uma IC - Ideia Central, síntese que expresse da melhor maneira possível todas as ICs e ACs – Ancoragem com o mesmo sentido. Nessa etapa de criação, é o momento em que se dá maior cuidado para as análises das falas e por esse motivo sugere-se, e assim foi feito, que essa análise seja sempre com duas ou mais pessoas a fim de que se tenha maior êxito e eficácia no exame das falas e nas criações das ideias centrais que são fundamentais para a criação dos discursos dos sujeitos coletivos.

Dessa maneira, realizou-se cada etapa do processo de construção do discurso do sujeito coletivo a partir das transcrições fiéis das falas de cada entrevistado, digitando as falas gravadas na íntegra, cada professor respondeu de modo livre e espontâneo como sentiu vontade no momento da entrevista.

No sexto passo, foi construído o DSC utilizando o Instrumento de Análise do Discurso, conforme demonstra o quadro 7:

Quadro 7 - Exemplo do 6º passo DSC da ideia central A: a presença da ludicidade na prática.

categorias	Sujeitos	ECH	IC	DSC
Tipo A	P1	- A minha musicalização sempre foi muito lúdica. Sempre foi voltada muito para a brincadeira; - Aprendíamos dentro de muita brincadeira, brincávamos muito, e até às vezes competíamos de forma muito saudável. A ludicidade está presente;	A presença da ludicidade na prática está presente;	A minha musicalização sempre foi muito lúdica, voltada muito para a brincadeira. Aprendi dentro de muita brincadeira, brincava muito, e até às vezes competia de forma muito saudável. A ludicidade está presente porque lido com crianças. Eu ia colocando na prática a questão do lúdico que aprendia na sala de aula.
	P7	- A gente ia colocando na prática né, toda a questão do lúdico que a gente ia aprendendo na sala de aula.		

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Desse modo, na discussão foram analisadas as categorias de ideias centrais referentes às nove questões que serão apresentadas na próxima seção “Resultados e discussões”.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO

Esta seção apresenta os resultados do estudo divididos em três tópicos: 4.1 A caracterização dos professores participantes; 4.2 A formação musical e a ludicidade; e 4.3 As práticas pedagógico-musicais. Na escrita e discussão dos dois últimos tópicos, privilegiou-se, de acordo com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005), dar voz ao sujeito, respeitando as idas e vindas de ideias nos discursos, de maneira a construir, efetivamente, um discurso coletivo do grupo pesquisado.

4.1 Quem são os professores participantes?

O estudo contou com onze professores atuantes na educação musical de diferenciados instrumentos e cursos ministrados nas cinco escolas especializadas de música de Santarém. Todos escolhidos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão demonstrados anteriormente na metodologia. O principal critério de inclusão foi ter o nível superior em música e que ministrassem aulas coletivas para as crianças de 7 a 11 anos de idade.

A tabela 1 traz o perfil dos participantes quanto à idade, gênero, ano de conclusão do curso de graduação e instituição de formação no ensino superior.

Tabela 1 – Perfil dos participantes no que tange idade, gênero, ano de conclusão e instituição de formação.

Participante	Idade	Gênero	Ano de Conclusão da Graduação	Instituição de Formação
P1	22		2017	UEPA
P2	30		2010	UEPA
P3	32	Masculino	2010	UEPA
P4	33		2012	UEPA
P5	23		2016	UEPA
P6	23		2017	UEPA
P7	26		2014	UEPA
P8	27		2015	UEPA
P9	32	Feminino	2012	UEPA
P10	37		2004	UEPA

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Verificou-se, conforme a tabela 1, quanto à variável gênero, houve certo desequilíbrio, sendo sete participantes do gênero feminino e quatro do gênero masculino. A idade variou entre 22 a 38 anos. Quanto ao tipo de instituição que se formou, tem-se apenas uma instituição formadora de todos os professores participantes, a Universidade Estadual do Pará (Uepa). Com relação ao ano de formação, houve uma variação de 2004 a 2017. Tal variação e outros aspectos relevantes como ano de início e conclusão do curso desses professores, ainda a respeito do perfil docente, podem ser percebidas no gráfico 1.

Destaca-se a diferença de período de conclusão do curso entre o sujeito número dez e os demais, dado que comprova a distinção da época, da grade curricular e também da nomenclatura do curso de formação de professores de música que, antes do ano de 2005, chamava-se Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música, depois passou-se a chamar Licenciatura Plena em Música. Ressalta-se que as mudanças não foram apenas no nome do curso, mas também na carga horária das disciplinas, no tipo de disciplinas e nos conteúdos ministrados.

Até o presente momento, todos os professores que atuam nas escolas especializadas no ensino de música de Santarém – PA foram formados pela mesma instituição nos cursos de Licenciatura Plena em Educação Artística ou em Licenciatura Plena em Música, de acordo com a nomenclatura atual e as mudanças na grade curricular do curso de graduação.

Quanto ao tempo de atuação dos participantes, a tabela 2 mostrará que o maior tempo de atuação na docência é de dez anos e o menor é dois anos, evidenciando também que os participantes tiveram a oportunidade de atuar na docência assim que obtiveram a formação em música ou já atuavam nas escolas especializadas mesmo antes de formados. No entanto, para esta pesquisa, contou-se apenas o período após a formação acadêmica.

Destaca-se o fato de o curso de licenciatura plena em música da Uepa começar a existir com essa nomenclatura somente a partir de 2005, pois anteriormente o curso de música dessa instituição era Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Música. A primeira turma intervalar foi no ano de 2000 e a primeira turma regular em 2001, havendo esse hiato até o ano de 2005 quando se retomou o curso já com a nova nomenclatura até os dias atuais. Para isso, demonstra-se o tempo de formação acadêmica em contraste ao tempo de atuação na docência, como se observa na tabela 2:

Tabela 2 - Tempo de atuação X Tempo de formação acadêmica do professor de música.

Participante	Tempo de formação acadêmica	Tempo de atuação na docência
P1	9 anos	9 anos
P2	7 anos	6 anos
P3	2 anos	2 anos
P4	3 anos	2 anos
P5	7 anos	6 anos
P6	5 anos	2anos
P7	2 anos	2 anos
P8	15 anos	15 anos
P9	4 anos	3 anos
P10	9 anos	9 anos
P11	9 anos	9 anos

Fonte: Elaboração Própria, 2019.

Observa-se que somente um dos onze participantes não ingressou logo na docência (os motivos não foram levados em consideração nesta pesquisa), os demais professores possuem o tempo de formação equiparado ao de atuação, o que significa que os outros dez professores ingressaram sem demora na docência após a conclusão da graduação.

Destaca-se o quantitativo de professores de maior tempo de formação: quinze anos de formação com apenas um professor; o tempo de formação de nove anos com três professores; seguidos de dois professores com tempo de formação de dois anos; dois professores com tempo de formação de sete anos; e os demais tempos de formação (três, quatro e cinco anos) apresentam um professor para cada tempo.

Quanto à atuação dos participantes em outros tipos de escolas, notou-se que 54,54% (6/11) não tiveram experiências de ministrar aulas em outros locais, enquanto 45,54% (5/11) dos entrevistados tiveram outras experiências docentes em outros lugares, como: escolas particulares de ensino regular (01), escolas públicas de ensino regular (01), igreja (01) e projetos sociais (02). Percebe-se, com base nos dados, que há seis professores que tiveram a primeira e única experiência docente nas escolas especializadas de música.

Esclarece-se que esses outros tipos de locais de ensino musical citados foram informados pelos participantes como outras experiências docentes, porém o destaque fica para os seis professores que tiveram o primeiro vínculo profissional na escola especializada de música e ainda estão atuantes nesse âmbito de ensino.

Desse modo, para melhor demonstrar as atividades dos professores que iniciaram na especializada destacaram-se as experiências como docente na escola especializada de música como sendo a primeira e principal experiência docente da maioria destes professores como, constata-se na tabela 3:

Tabela 3 - Outras experiências como docente fora da escola especializada em música.

Resposta	Nº	Tipo de Experiência	%
		Escolas Regulares Particulares	9,09% (1/11)
Sim	45,54 (5/11)	Escolas regulares públicas	9,09% (1/11)
		Igreja	9,09 % (1/11)
		Projetos Sociais	18,18% (2/11)
Não	54,54% (6/11)	----	----

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Observou-se que há seis professores que tiveram a única e primeira experiência docente nas escolas especializadas de música, representando 54,54% da amostra de professores, os quais se mantêm como docentes na mesma instituição. Demonstrando, assim, que a maioria dos professores atuantes nessas escolas especializadas de música começaram suas experiências docentes já na referida escola de música, permanecendo na docência musical até os dias atuais.

Quanto à titulação dos docentes, observa-se que as escolas especializadas de música em Santarém-PA estão bem representadas quanto ao número de professores graduados e com especialização, no entanto, no que se refere à pós-graduação de mestres e doutores, não foram encontrados docentes com esses níveis de titulação nesse contexto educacional. Assim, a tabela 4 demonstra a formação acadêmica dos professores das escolas de música:

Tabela 4 – Formação acadêmica dos professores das escolas especializadas

Participantes	Formação acadêmica	
	Graduação	Pós – graduação
P1	Graduação	Pós- graduação
P2	Graduação	Pós- graduação
P3	Graduação	-
P4	Graduação	Pós- graduação
P5	Graduação	-
P6	Graduação	Pós- graduação
P7	Graduação	-
P8	Graduação	Pós- graduação
P9	Graduação	-
P10	Graduação	-
P11	Graduação	-

Fonte: Elaboração Própria, 2019

Observa-se que todos os onze participantes possuem a graduação em música, dos quais, cinco possuem a especialização *lato sensu*. Contudo, demonstrou-se que não há professores com mestrado e doutorado atuando nas instituições de ensino pesquisadas até o momento da realização desta pesquisa.

4.2 A formação musical e a ludicidade

O passo a passo da elaboração do discurso coletivo consta no anexo digital. Para a análise dos dados verbais, foram separadas as categorias de ideias centrais por questões e o discurso gerado com os onze sujeitos identificados desta maneira: P1, P2, P3, P4, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 e P11.

Este tópico traz os resultados e discussões relativos às questões: “Conte sobre sua formação musical antes de entrar no curso de licenciatura em música”; “Fale um pouco sobre a sua trajetória como docente até chegar na escola especializada”; “Você teve alguma formação voltada para a ludicidade antes, durante ou depois da faculdade?”; e “Conte sobre essas experiências com as atividades lúdicas que você teve na faculdade”.

4.2.1 O caminho: a formação musical antes da graduação em música

A primeira questão trata do início da trajetória profissional dos participantes. Considerou-se que cada trajetória é individual, sendo construída pelo profissional a partir das escolhas, oportunidades e vivências que teve (SENA, 2017). Dessa maneira, tomando como modelo o trabalho de Sena (2017), optou-se por identificar apenas as ideias centrais presentes nas falas dos participantes com o objetivo de averiguar similaridades nas trajetórias. A partir dessa identificação, escolheu-se manter os discursos de maneira individual de modo a exteriorizar o caminho que cada participante escolheu, não sendo, portanto, construído o discurso do sujeito coletivo.

A questão inicial foi: **“Conte sobre sua formação musical antes de entrar no curso de licenciatura em música”**. Foram encontradas nove ideias centrais, organizadas a seguir, como demonstra tabela 5 com a síntese das ideias centrais dessa questão:

Tabela 5 – Síntese das ideias centrais - Formação musical antes da graduação em música.

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Escolas especializadas	P11, P10, P9, P7, P6, P3	54,54%
B	Instrumento musical a flauta doce	P1, P3, P6, P9, P11	45,45%
C	Outros instrumentos/ adolescência	P1, P3, P4, P9, P11	45,45%
D	Professores particulares	P2, P4	18,18%
E	Não tive formação	P2, P4, P8, P9	36,36%
F	Formação musical na igreja	P2, P5, P6, P8, P10	45,45%
G	Em projetos musicais	P3	9,09%
H	Autodidata	P5, P4	18,18%
I	Bandas musicais	P5, P6, P7	27,27%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela acima esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais, o total da amostra desta pesquisa contabiliza onze professores. Sendo que a ideia central A (Escolas especializadas) contou com seis sujeitos que representam a maioria

dos professores, 54,54%. A ideia central B (Instrumento musical flauta doce), a ideia central C (Outros instrumentos na adolescência) e a ideia central F (Formação musical na igreja) representaram 45,45%, todas com cinco sujeitos cada. A ideia central E (Não tive formação) contou com quatro sujeitos, representando 36,36%; seguida da ideia central I (Bandas musicais) com três sujeitos, representando 27,27%; as ideias centrais D (Professores particulares) e H (Autodidata), ambas com dois sujeitos, representam 18,18% da amostra; e a ideia central G (Em projetos sociais) com um sujeito, representou 9,09 do total de professores.

A ideia central A indica as escolas especializadas como parte das vivências musicais iniciais. Essa ideia esteve presente na fala de seis participantes:

Eu iniciei a minha formação musical na escola de música Maestro Wilson Fonseca né ... no ano de 1998, ainda criança com uns 7 ou 8 anos por aí. (P11)
 Depois eu estudei na Escola de Música. Fiz mais ou menos 1 ano de flauta doce. Aprendi a ler partitura. (P10)
 E aí foi que eu entrei na escola de música Maestro Wilson. (P9)
 Antes de eu entrar para faculdade de música, eu tinha estudado lá no Instituto Wilson Fonseca. Comecei meu curso de música com 6 anos na escola Maestro Wilson Fonseca na época. (P7)
 Passei um período na Escola de Música Wilson Fonseca. Eu ingressei na escola de música Levitas. (P6)
 Com 15 anos, eu fui estagiar na filarmônica municipal e depois passei um tempo na nova fila harmônica municipal. Minha experiência com a música começa aos 10 anos de idade quando eu ingresso na Fundação Carlos Gomes. (P3)

Um estudo apresentado por Ramalho (2016) teve como objetivos investigar se e como um processo formativo pode levar o não especialista em música de uma ação coadjuvante a um protagonismo em educação musical. Participaram dessa pesquisa pedagogos atuantes no ensino de música no contexto da educação musical infantil, os resultados desse estudo indicaram, a partir das análises dos materiais, a transformação da ação dos participantes de coadjuvante em protagonista na educação musical por meio das Ferramentas de Transformação; revelou-se, também, a Autonomia no trabalho com música por parte dos professores não especialistas.

A pesquisa sobre a vida cotidiana no ensino de música, com suas emoções e lutas, acaba por constituir o processo identitário de cada professor na trajetória de vida e profissional durante esse longo processo de formação docente, pois o modo próprio de organizar suas aulas, de utilizar os meios pedagógicos, de resolver problemas, de enfrentar o imprevisível do cotidiano é reforçado por Nóvoa (1992), cujo entendimento é de que essa trajetória única dá para os profissionais o que ele chama de constituir uma espécie de segunda pele profissional.

Garcia (2003) também se reporta à importância do ato de narrar a própria história como um ato de conhecimento, no qual as narrativas são construídas e favorecem a indicação de um novo caminho para produção do conhecimento. Destaca-se a trajetória desses docentes das escolas especializadas de música, que é complexa, múltipla e plural, tanto que no diz respeito às vivências e experiências por eles relatadas, quanto nas oportunidades culturais de diversidade musical vividas durante o processo formativo.

A pesquisa de Pacheco (2005) objetivou investigar o desenvolvimento das ações e práticas educativas em educação musical visando à formação e ação das professoras no processo educacional musical. Como resultados, percebeu-se que essas professoras conseguiram superar as concepções que atribuíam à educação musical um papel de coadjuvante no processo educacional musical e que as mesmas podem desenvolver as ações pedagógicas nesse âmbito da educação de música com as crianças.

Na ideia central A, os entrevistados confirmaram a presença das escolas especializadas nas suas trajetórias profissionais ainda na infância, na maioria dos casos na terceira infância, situada entre os seis e doze anos de idade ou, mais propriamente, de sete a onze anos, que foi a faixa etária foco desta pesquisa.

A ideia central B demonstra a flauta doce como instrumento frequente na iniciação da formação musical inicial, cinco participantes fizeram parte desse discurso:

Então com o passar do tempo a gente foi tendo acesso ao primeiro instrumento musical que foi a flauta doce. Depois de um ano a gente passa a também ter um trabalho em conjunto através da flauta doce. (P1)
 Comecei estudando flauta doce por 1 ano ou 1 ano e meio. (P3)
 Fiz o curso de musicalização, flauta doce (P6)
 Lá eu comecei a musicalização, né. O canto. Comecei a flauta doce. (P9)
 Entrei no curso de flauta doce, né ... musicalização em flauta doce. (P11)

A trajetória docente revelada pelos entrevistados mostra que o instrumento flauta doce está presente na iniciação musical da maioria dos professores de música das escolas especializadas de Santarém – PA. Apesar de possuírem outros instrumentos na formação musical, os professores de música também têm na origem de sua trajetória educacional musical a flauta doce como o instrumento preponderante utilizado nas escolas de música especializadas no ensino para as crianças.

Acerca desses processos de viver e produzir conhecimentos nos diferentes cotidianos, os processos de ensinar e aprender vêm ganhando relevo nas pesquisas atuais, principalmente na área da educação. Alves (1999, 2001) e Nóvoa (1995) concordam sobre as falas autobiográficas de professores e professoras, os quais são personagens comuns

do contexto escolar, fato que tem contribuído para resgatar histórias de vida, bem como os processos de aprender-ensinar a partir das experiências e momentos vividos por esses profissionais da educação, no caso desta pesquisa, a análise da trajetória docente e da formação do professor de música no contexto da escola especializada.

A ideia central C revela a presença de outros instrumentos já na adolescência durante a trajetória musical, cinco sujeitos participaram dessa fala:

Depois da flauta doce fui subindo de nível, né... comecei a estudar instrumentos de banda lá, aí eu escolhi o curso de percussão. (P11)

Depois fui para instrumentos de banda. (P9)

Meu primeiro instrumento foi o clarinete de estudo musical. Só que antes disso é ... em 2009, eu já tinha iniciado o estudo do violão (P9)

Comecei a estudar tuba. (P3)

Tive aos 13 anos de idade a oportunidade de aprender um outro instrumento que foi o eufônio. Eu tive a oportunidade de aprender piano e isso foi muito bom porque eu já sabia duas claves, tive oportunidade de conhecer vários instrumentos além da flauta doce, do eufônio, do piano, daqui a pouco veio a trompa, o canto também sempre esteve presente na minha vida, eu tive a oportunidade de conhecer todos estes instrumentos, mas eu nunca abandonei o canto. (P1)

Observou-se que após o início musical com a flauta doce, inserida ainda na infância como principal instrumento para as crianças, posteriormente, os professores tiveram acesso a outros instrumentos musicais mais elaborados de outras categorias de instrumentos musicais, os quais aparecem tardiamente na trajetória musical desses professores, lá pela adolescência, permanecendo a flauta como se fosse um instrumento mais adequado à infância.

Esses estudos baseados nas histórias e trajetórias de vida procuram demonstrar o pensamento do(a) professor(a) em etapas distintas de sua vida, como relatado pelos docentes nesta pesquisa. Tais histórias podem ajudar a elaborar novas propostas educacionais que auxiliem na melhoria do ensino e na formação de outros professores. De acordo com Nóvoa (1992, p.24), “a análise da formação não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como o adulto viveu situações concretas de seu próprio percurso educativo”.

Distintos autores corroboram com os dados acima obtidos, no que diz respeito à formação de professores de música por meio do fazer e da apreciação musical no ensino do instrumento musical flauta doce, dentre os quais, destacam-se: Garcia (2012), Zeichner (1993), Beyer (2009) e Cunha (2003).

A ideia central D indica os professores particulares também como forma de iniciação musical, dois sujeitos relatam nesta fala: “A minha preparação se deu por meio de professores particulares” (P2); “E também com o direcionamento de um professor” (P4).

Apenas dois dos onze entrevistados afirmaram ter iniciado sua trajetória musical fora da escola especializada, iniciaram a formação musical com os professores particulares de música. Del Bem (2003) define educação musical como o campo de conhecimento que pressupõe a fusão de encontros entre a música e a educação. Nessa ideia central sobre a educação musical inicial por meio de professores particulares, demonstra-se uma nova origem da formação docente nas trajetórias dos participantes desta pesquisa até se tornarem os educadores musicais atuantes e de múltiplas habilidades nos distintos instrumentos musicais. Ressalta-se que para os educadores musicais, embora não seja uma regra, é frequente o domínio do conhecimento sobre vários instrumentos musicais como fora observado no discurso coletivo anterior.

A ideia central E indica os professores que afirmam não ter tido qualquer formação específica, quatro sujeitos participam desse discurso:

Minha formação ... eu comecei a estudar música ... eu tinha 9 anos de idade. Comecei com o teclado numa escola que era ... não era escola especializada né, era um curso livre de música. (P9)

Eu não fui aquela privilegiada de estar numa escola de música, conservatório, nem nada disso, não passei por escolas de música (P8).

Eu não tive uma teoria musical, foi aquele que a gente chama de “aprender de ouvido”. (P4)

Dos onze entrevistados, quatro informaram não ter tido a formação musical específica de uma escola especializada de música, apesar de terem começado a estudar música na terceira infância por volta dos nove anos de idade. Percebe-se nas falas desses sujeitos um valor atribuído à escola especializada de música, sendo reconhecida pelos entrevistados como local mais privilegiado de conhecimento musical, onde se tem acesso ao conhecimento formal de leitura e escrita erudita, pois esse tipo de conhecimento, anteriormente, era exclusividade das escolas especializadas no município de Santarém. Essa situação é representada na expressão “aprender de ouvido” que demonstra a tal falta de oportunidade ao conhecimento musical mais elaborado.

A fim de esclarecer os argumentos dos professores acima, explica-se que, embora a música tenha tido o amparo de leis da educação e da cultura, tais como a LDB e a Lei da Música de 2008 (Lei nº 11.769), o ensino de música na educação básica é quase inexistente (FIGUEIREDO, 2006). Esse fato favorece o argumento que professores relataram em suas falas, quando não se tem na escola regular, a escola especializada torna-se o principal *lócus* de ensino e concentração de educação musical.

Nesse contexto, surge um dos desafios da formação do professor de música para a escola especializada no sentido de estabelecer relações entre as necessidades formativas profissionais do músico com o objeto da formação e as questões pedagógicas relativas à docência em seu espaço de desenvolvimento, quando muitos não têm acesso a esse espaço privilegiado de ensino musical.

A ideia central F indica a igreja como um espaço de formação musical para os professores de música, cinco sujeitos fizeram parte desta fala:

Minha formação foi na igreja. Comecei fazendo aula de teclado, durante uns 3 anos, mas eu já tinha uma inclinação a tocar violão e eu estudei por um tempo. (P10)
 Eu sempre falo que minha formação foi na igreja né. Toda atividade musical que eu fiz foi na igreja, de mais precisamente pro canto né, sempre participei das atividades de coral e canto solo, tive essa formação na igreja claro. Foi muito válida né, pra questão da musicalidade né, de você praticar. Essa prática se torna algo assim ... que facilitou a minha vida musical não estava na escola de música mas estava numa escola que era a igreja né. Tinha a igreja como a minha escola. (P8)
 E depois fiquei apenas tocando na igreja. (P6)
 Na igreja também. Tirava música de ouvido. (P5)
 A prática eu tinha tido, mas somente na igreja cantando, mas nada muito aprofundado. Bem ... superficial. (P2)

Além das escolas especializadas de música de Santarém – PA, as igrejas também se apresentam como um espaço oportunizador ao ensino de música, ainda que sejam menos citadas que as escolas especializadas por atuarem como um espaço informal de ensino musical. Sendo que, dos onze entrevistados, cinco afirmaram ter tido tal contribuição em suas trajetórias.

Vidal (2003) critica a educação musical como processo escolarizado, o qual se movimenta em um contexto de escola que “articula os tempos, espaços, sujeitos, materiais e conhecimentos envolvidos naquilo que alguns têm chamado de processo de escolarização da sociedade” (FARIA FILHO; VIDAL, 2003, p. 10). Ou seja, tal intenção não modifica o fato de que educação musical acontece em diferentes espaços, como o relatado acima, e como esse espaço relaciona-se à formação docente dos professores de música. Sendo que a formação dos professores de música deve englobar as multifaces da trajetória de vida e a história profissional de cada professor, assim compreende a autora:

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução. (BELLOCHIO, 2003, p. 18-19)

A ideia central G indica os professores que atuaram em projetos sociais musicais, apenas um sujeito fez parte dessa ideia: “Comecei minhas práticas musicais com 10 anos de idade em um projeto de música da prefeitura” (P3).

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que a formação hoje em dia é individual e social, a qual requer desenvolver-se em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de auto formação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32)

No que se refere aos projetos musicais, apenas um professor dos onze relatou tal experiência. Contudo, registra-se ainda o início na terceira infância da prática musical propriamente dita, bem como o início da trajetória musical. “A favor de uma formação que tenha relação com os espaços de atuação profissional”, enfatizando a ideia de que “para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente ensinar” (DELBEN, 2003, p. 32).

A ideia central H indica os professores que se autointitulam autodidatas, dois participaram dessa fala: “Aprendi muita coisa sozinho em música” (P5); “Aprendi muita coisa sozinho em música” (P4).

Embora todos os entrevistados sejam professores graduados pela Uepa, dois dos professores entrevistados se consideram autodidatas, pois elaboraram seus estudos musicais, em parte ou na totalidade, sem a intervenção de um mestre ou instrutor de música em algum período de sua trajetória musical, quer seja atualmente ou no início da formação musical. Por isso há críticas quanto ao argumento utilizado pelos professores na concepção de alguns autores, tais como:

A dinâmica do desenvolvimento pessoal não é solitária; não nos formamos sozinhos, nem passivamente, pois há mediações que viabilizam, acionam, orientam o desenvolvimento de formar-se, nas quais se incluem as outras pessoas, as leituras, as circunstâncias, os acidentes de vida. (OLIVEIRA, 2011, p. 183).

A ideia central I indica os professores que tiveram a experiência das bandas musicais em suas respectivas trajetórias, três sujeitos participaram desse discurso:

Comecei tocando teclado em bandas, em conjuntos musicais, a partir dessa experiência com bandas, com outros músicos, uma conversa, uma didática assim informal, que a gente aprende com os outros músicos, a gente vai aprendendo a ter conceitos. (P5)

Fui para o Dom Amando ... na banda do Dom Amando tocando trompete, depois Frei Ambrósio, 8º BEC. Passei pela Filarmônica também depois na orquestra Levitas. (P6)

Depois eu fui também entrando pra bandas de escolas, eu fiquei uns 10 anos praticamente no Almirante onde eu trabalhei com eles por muito tempo. (P7)

Ressalta-se a importância atribuída à vivência com os outros músicos mais experientes, com outros grupos, da troca de informações entre os professores a fim de aprimorar a experiência docente, atribuindo à diversidade virtudes para o professor ainda em formação a partir da chamada cadeia produtiva da música (PRESTES FILHO, 2005), na qual a atividade do músico é compreendida por diferentes setores de uma cadeia com possibilidades diversas, dentre elas a prática docente que requer aprimoramento.

Requião (2010) enaltece o contato com outros músicos, outros professores mais experientes que servem como elemento facilitador de tal aprimoramento e analisa os percursos de formação profissional de músicos populares e sem experiências profissionais relacionadas à noção de competência profissional, ou seja, um professor de música flexível e sensível às mudanças na época da tecnologia e da expansão do acesso às ferramentas de produção musical e possibilidade de maior interação com outros músicos-professores.

Considerando a fala do autor acima citado, as virtudes provenientes da interação entre os professores músicos, tanto no âmbito musical profissional quanto no aspecto educacional, proporcionam possibilidades de formação ao músico docente, o qual se aprimora também na convivência com outros músicos e professores. No que se refere ao repertório de possibilidades lúdicas, atividades lúdicas, experimentações e vivências com a ludicidade, quer seja na prática musical profissional, ou como instrumentista em bandas e grupos musicais. Repertório esse que pode ser trazido e adequado às práticas lúdicas com as crianças no ensino de música no contexto das escolas especializadas.

Prestes Filho (2005) e Requião (2010) corroboram nessa compreensão acerca da importância dessas vivências provenientes da interação entre os músicos como possibilitadora de virtudes aos professores de música ainda em formação. Parte dos docentes entrevistados relataram experiências interativas e também afirmaram terem em suas trajetórias de vida e profissional tais vivências musicais com músicos mais experientes no início da formação musical.

Desse modo, apresentam-se os relatos dos docentes e seus percursos distintos até tornarem professores de música para as crianças das escolas especializadas no ensino de música.

4.2.2 O caminho na docência até a escola especializada em música

Na questão número dois, foi proposto o seguinte: **“Fale um pouco sobre a sua trajetória como docente até chegar à Escola Especializada”**. As respostas geraram vinte categorias com os respectivos discursos coletivos a partir das falas dos sujeitos, como demonstra a tabela 6:

Tabela 6 - Síntese das ideias centrais: trajetória até a escola especializada

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Primeiros professores de música em Santarém	P1	9,09%
B	Início docente na adolescência	P1, P7.	18,18%
C	Início docente com crianças	P1, P2, P4, P7, P9.	45,45%
D	Função de monitor na adolescência	P1	9,09%
E	Experiência como professor de música durante a graduação	P2, P3, P7.	27,27%
F	Curso de música ministrado	P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11.	72,72%
G	Aulas com professores particulares	P5, P6.	18,18%
H	Docência nas escolas especializadas de música	P3, P5, P6, P7, P11.	45,45%
I	Docência no programa Mais Educação	P7, P6.	18,18%
J	Professor do ensino fundamental	P6, P7.	18,18%
K	Aula com atividades lúdicas	P11	9,09%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para essa questão, a ideia central F (cursos de música ministrados) teve 72,72% do total de professores, seguidos de 45,45% das ideias centrais C (início docente com crianças) e H (docência nas escolas especializadas).

A última coluna da tabela esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais do total da amostra desta pesquisa: onze professores. Sendo que a ideia central F (cursos de música ministrados) contou com oito sujeitos que representam a maioria dos professores, 72,72 %; a ideia central H (docência nas escolas especializadas) representou 45,45%, com cinco sujeitos; a ideia central E (experiência como professor de música durante a graduação) conta com três sujeitos, representando 27,27%. As ideias centrais B (início

docente com crianças), G (aulas com professores particulares), I (docência no programa mais educação) e J (professor do ensino fundamental) contabilizam dois sujeitos cada, representando 18,18% da amostra. As demais ideias centrais (A, D e K), cada uma com um sujeito, representaram 9,09% do total de professores.

Desse modo, destacam-se a ideia central F (curso de música ministrado), com 72% do total de professores, e a ideia central H (docência nas escolas especializadas), representando 45,45% do total da amostra. Esclarece-se que, nessa técnica do DSC, as falas dos professores podem fazer parte de diferentes ideias centrais, como pode ser percebido no passo a passo da montagem do discurso nos distintos Instrumentos de Análise do discurso (IAD).

O estudo de Araújo (2012) teve como objetivo investigar como se constituem e se reconstruem os conhecimentos musicais e pedagógico-musicais a partir de um espaço de formação continuada, participaram desta pesquisa professores unidocentes. Como resultados, percebeu-se uma tomada de consciência sobre a função que cada um desenvolve no processo de aprendizagem, bem como, o avanço de tais professores na compreensão da música como área específica de conhecimento, passando a desenvolver práticas musicais com maior intencionalidade e segurança com as crianças.

A ideia central A trata dos professores de música frutos da escola especializada em Santarém, um sujeito participou dessa fala: “Naquela época, como era tudo muito novo aqui em Santarém e não tinham tantos professores de música, nós éramos as primeiras “cobaias”, os primeiros professores que estavam ali praticamente.” (P1).

A partir desta ideia central **“Primeiros professores de música em Santarém”**, foi gerado um discurso único com a fala do sujeito P1, referindo-se a origem da trajetória profissional iniciada ainda na infância, com todos os percalços e a precariedade de quem ainda não possuía a consciência do que viria a ser profissionalmente.

A respeito da formação docente e das condições dessa formação sobre as quais relatam os professores, que, apesar de inicialmente não tão direcionadas à prática docente, são formações a serem consideradas, assim como o atleta que se forma desde tenra idade, o professor de modo geral também engloba dentro de sua formação profissional aspectos desde o início de sua trajetória ainda na infância quando ainda era aluno e traz consigo a somatória de todas as suas vivências, quer tenham sido proveitosas ou não. No caso dos professores de música, esse argumento torna-se ainda mais relevante, pois a música trata-se de um conhecimento tácito, no qual, a prática diária ao longo do tempo aprimora as habilidades a serem incorporadas na profissão docente. É nessa direção que aponta Ferry (2004, p. 53-54):

Formar-se é pôr-se em forma, como o esportista que se põe em forma. A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, porém, a formação, sua dinâmica, esse desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo.

A ideia central B indica os professores que tiveram seu início docente na adolescência, dois sujeitos participaram desta fala: “Antes dos 15 anos, nós já estávamos ali na função de monitoria, foi a primeira vez que eu dei aula mesmo, quando eu tinha uns 14 anos.” (P1, P7). Esta ideia central, “**Início docente na adolescência**”, constituiu o discurso a partir das ideias centrais de dois sujeitos P1 e P7, os quais compuseram o discurso coletivo anteriormente citado, referindo-se à própria trajetória musical iniciada na infância e perpassando pela adolescência, quando se inicia a atividade musical docente propriamente voltada ao ensino de música, conforme observado no discurso citado acima.

Compreende-se, assim, que “[...] o conceito ‘formação’ incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global [...] uma formação não se recebe. Ninguém pode formar ao outro. [...] O indivíduo se forma, é ele quem encontra sua forma, é ele quem se desenvolve, diria, de forma em forma” (FERRY, 2004, p. 54).

A ideia central C indica os professores que tiveram seu início docente na adolescência, trabalhando com crianças, cinco sujeitos participaram dessa fala:

Eu iniciei como parte integrante do quadro de professores, com as turmas de musicalização infantil, ajudando as outras crianças que estavam entrando para estudar música. Eu trabalhei com um público bem diverso de crianças, porque entrei na escola como professora de educação musical infantil. E trabalhava já com as crianças de 7 a 11 anos, na sala de bebês. (P1, P2, P4, P7, P9)

Esta ideia central, “**Início docente com crianças**”, diferiu-se da ideia central B quanto ao tipo de público para o qual se ensina – no caso crianças – e sobre o trabalho específico com as mesmas, demonstrando que a trajetória dos professores de música é bastante diversificada no que se refere às diferentes faixas etárias dos alunos com os quais começam a trabalhar no ensino de música.

A ideia central D indica os professores que exerceram função de monitoria na adolescência, um sujeito participou desta fala: “Então muito jovem ainda, com apenas 15 anos ou 16 não me recordo bem, teve uma escolha e lá eu estava de novo, depois eu fiquei como professora.” (P1).

Josso (2004) entende a formação como um processo de caminhar para si, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de autoconhecimento daquilo que se é, pensa, faz, valoriza e deseja-se na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

A formação desses professores, a qual teve início na infância, estendeu-se à adolescência e, posteriormente, consolidou-se na fase adulta. Esses docentes são atuantes, hoje, no ensino música deste município e confirmam a fala do autor supracitado, referindo-se ao início da profissão de professor de música.

A ideia central E indica os sujeitos que tiveram experiência como professor de música durante a graduação, três sujeitos participaram desta fala: “Quando eu entrei na Uepa em 2009, eu consegui logo um emprego voltado pra área de música mesmo, sendo professora de música. Após entrar na universidade eu tive uma oportunidade de ser chamado e lá eu fui estagiar.” (P2, P3, P7).

A ideia central F demonstra os tipos de cursos de música ministrados, oito sujeitos participaram desta fala:

Comecei dando aula de flauta doce e com ensaios de canto coral, trabalhei também com o piano tradicional pra ministrar o cursinho habilitatório de música sobre os conteúdos de leitura e escrita musical. Eu trabalhava já com o ensino voltado ao violão, também dei aula de percussão, pois, musicalizamos esses alunos através desses instrumentos né, do xilofone. Então, eu fui trabalhar a questão do ritmo, a coordenação deles, eu fazia toda parte de leitura com eles, de conhecer o instrumento, comecei a dar aulas de música, de trombone na musicalização. Depois eu comecei a ministrar aulas de iniciação ao piano. (P3; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11)

Esta ideia central, “**Curso de música ministrado**”, apresenta falas sobre os cursos ministrados durante sua trajetória, pois, tais sujeitos ministraram diversos cursos em diferentes instrumentos musicais, mostrando que a formação do professor de música é múltipla nas distintas modalidades de ensino dos instrumentos musicais.

Compreende-se, a partir dos relatos acima, que as percepções do professor de música possivelmente estão ligadas também ao ambiente das escolas especializadas de música. Tardif (2014) explica que esse saber só pode ser verdadeiramente compreendido quando estiver associado a uma prática de ensino; sendo o saber docente inseparável da prática e do discurso do professor de modo geral e, por conseguinte, o mesmo aplica-se ao professor de música.

A diversidade de instrumentos demonstrada pelos professores de música é algo que para aqueles que não são do meio musical parece até certo ponto exagerado, contudo, a

possibilidade de um único professor de música ministrar tantos cursos até mesmo para instrumentos musicais distintos dá-se pelo fato da linguagem musical ser única, com princípios e regras comuns a todos os instrumentos musicais, é o que permite uma banda de música ou até mesmo uma orquestra ter a harmonia dos instrumentos musicais. Dessa feita, cabe ao professor de música o aprimoramento da técnica específica do outro instrumento a ser aprendido, de modo a exercitar naquele instrumento os conhecimentos já dominados em seu instrumento original.

A ideia central G indica os sujeitos que tiveram professores particulares de música fora da escola especializada de música, dois sujeitos participaram desta fala: “Comecei fazendo aulas particulares, trabalhei por dois anos em uma escola particular. Depois saí e continuei com as aulas particulares.” (P5, P6).

Cada professor de música se constrói e dá sentido à sua trajetória docente, mesmo que se perceba, por vezes, distante de um ideal no qual em sua própria concepção seria para si o único caminho possível naquele momento da vida para alcançar seu objetivo, sua formação de vida e profissional, pois ambas estão intimamente entrelaçadas. É o que Larrossa (1999, p. 22-23) explica: “Cada um dispõe também, de uma série de tramas nas quais as entrelaça de um modo mais ou menos coerente. E cada um tenta dar um sentido a si mesmo, construindo-se como um ser de palavras a partir de palavras e dos vínculos narrativos que recebeu”.

A ideia central H indica os professores que exerceram a docência nas escolas especializadas, cinco sujeitos participaram desta fala:

Passei pelo instituto Wilson Fonseca (P5; P7). Aqui no instituto CR eu trabalho com as turmas de percussão e como professor de piano (P5; P11). Com turmas de musicalização juvenil (P3). Quando voltei da licença já foi como educadora socioeducacional da escola de artes (P6). Passei um pouquinho pela orquestra, passei pelo Almirante (P7). Dei aula de percussão na Filarmônica. Hoje eu só toco lá na Filarmônica na municipal (P11). A partir daí, fui convocado pra dar aula na escola de música Levitas. (P3)

As escolas especializadas de música foram por muito tempo em Santarém o principal espaço utilizado para o ensino de música, autores como Estevão (1998), Castanho (2007) e Derouet (1987, 1995, 2000, 2002) realizaram estudos que mostraram como a escola de música especializada é percebida por aqueles que a frequentam como um lugar para aprender e ensinar música: 1) dotado de permanência, com missão e sustentado por valores; 2) com racionalidade específica; 3) com procedimentos próprios; 4) com recursos instrumentais pertinentes. A compreensão da escola de música com aportes da sociologia pode fornecer subsídios para uma ação profissional desses professores de música, os quais tiveram múltiplas

experiências docentes em distintas escolas especializadas no ensino de música em Santarém – PA.

A ideia central I indica os professores que exerceram a docência no programa Mais Educação, dois sujeitos participaram desta fala: “Comecei a dar aula no Programa Mais Educação em 2011, visto que, eu quis dar aula no antigo Mais Educação.” (P7; P6). Nesse sentido que Alves (2001) explica as diversidades tanto na origem como no percurso formativo do docente, sem, no entanto, perder o foco de que a formação se dá efetivamente na relação com o outro:

Aceitar a formação profissional como um processo significa aceitar, também, que não existe separação entre formação pessoal e profissional. Implica reconhecer que não há uma formação “fora” de qualquer relação com os outros, mas “dentro” da relação com a realidade concreta. (ALVES, 2001, p.66)

Malagutti (2013) argumenta que os projetos sociais têm sido identificados como um importante espaço de aprendizagem musical e têm assumido o papel do estado em oferecer o ensino de música de forma mais democrática, além de serem espaços de atuação para os educadores musicais. Nas falas dos professores, percebeu-se que esses espaços também fazem parte da trajetória profissional na formação docente em música.

A ideia central J indica os professores que exerceram a docência no ensino fundamental, dois sujeitos participaram desta fala: “Fui fazer substituição da professora no ensino fundamental (P6); “Tinha os cursinhos preparatórios para a faculdade que faziam” (P7). Esta ideia central, **“Professor do ensino fundamental”**, produz a percepção de um possível maior aproveitamento de tais professores de música na própria escola especializada de música do que nas escolas regulares como professores de artes. (FIGUEIREDO, 2010).

Santos (2001, p.41) refere-se aos múltiplos espaços de atuação musical atuais e declara que:

A escola de ensino fundamental e médio, a de educação infantil e as escolas de música são campos consagrados, instituídos como legítimos”, mas que a identificação desses espaços não deve significar a fixação de um território, de uma prática, ou de uma identidade.

Confirma-se, dessa forma, a variedade de espaços nos quais os docentes desenvolvem suas atuações profissionais musicalmente, assim como a relevância de tais espaços para a formação do professor de música que se dá ao longo de sua trajetória de vida e consolida-se com a licenciatura. Complementando esse pensamento, Pena (2007) discorre

sobre o tema da formação dos professores de música criticando a ideia, tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, de que para ensinar, basta tocar.

Ensino esse caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, tendo como meta o “virtuosismo” presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações de música – “este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música.” (PENNA. 2007, p. 51), tal tradição também faz parte da trajetória de vida e profissional desses professores de música das escolas especializadas de Santarém – PA.

A ideia central K indica os professores que tiveram aulas com atividades lúdicas, um sujeito participou desta fala: “E muitas atividades lúdicas como percussão corporal.” (P11). “A música faz parte da nossa história enquanto seres coletivos, culturais e transformadores do mundo” (MOSCA, 2010, p.37). Assim como a música, o lúdico é inerente à cultura humana, embora a música diferencie-se do lúdico pelo caráter exclusivamente humano da primeira, pois, ao que se refere ao brincar (jogar no sentido latino), o lúdico não é exclusivo dos humanos, ainda que seja presente e necessário às infâncias, como se percebe na fala abaixo representada na categoria aula com atividades lúdicas. Arroyo (2000) corrobora e defende o livre trânsito entre o formal e o informal a fim de ampliar as possibilidades da educação musical para além do meramente instrumental:

A educação musical contemporânea demanda a construção de novas práticas que deem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extraescolar, o “formal” e o “informal”, o cotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam” (ARROYO, 2000, p. 89)

Tal afirmação serve para as três últimas ideias centrais, pois trata dos múltiplos espaços nos quais os professores de música podem atuar em suas distintas trajetórias de vida e profissional. Confirmando a ideia de que as escolas especializadas de música são realmente “campos consagrados” de ensino de música, logo, devem ser consideradas no contexto da educação musical com a devida relevância apesar de não serem as detentoras de todo o poder na educação musical.

Diversos autores da área educacional abordam o tema trajetória e histórias de vida e autobiografia, destaca-se Sousa (2006) com a concepção em comum de que não se pode separar a dimensão sociocultural da vida do professor da sua vida profissional. Tardif (2014)

concorda que na construção dos saberes docentes, o professor começa sua formação profissional ainda na infância com a experimentação e observação de seus próprios professores.

4.2.3 Formação para a ludicidade: antes, durante e depois da graduação

A questão número três teve a seguinte pergunta realizada para os onze entrevistados: **Você teve alguma formação voltada para a ludicidade antes, durante ou depois da faculdade? Fale sobre isso**, a qual gerou sete ideias centrais e os sujeitos que geraram os respectivos discursos, conforme a tabela abaixo:

Tabela 7 – Síntese das ideias centrais - Formação voltada para a ludicidade

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	A presença da ludicidade na prática	P1, P7.	18,18%
B	Pouco contato com ludicidade na faculdade	P1, P2, P11.	27,27%
C	Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade	P1, P2, P3, P7, P8, P9, P10.	63,63%
D	Nenhuma formação voltada à ludicidade	P11, P8, P6, P5, P2.	45,45%
E	Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade	P2	9,09%
F	Experiência com atividades lúdicas após a faculdade	P3, P4.	18,18%
G	Formação particular	P5, P11.	18,18%

Fonte: Elaboração própria, 2019

A análise da tabela acima esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais, do total da amostra desta pesquisa, onze professores. Sendo que a ideia central C (Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade) contou com sete sujeitos que representam a maioria dos professores, 63,63 %; a ideia central D (Nenhuma formação voltada à ludicidade) representou 45,45%, com cinco sujeitos; a ideia central B (Pouco contato com ludicidade na faculdade) com três sujeitos, contabilizando 27,27%. As ideias centrais A (A presença da ludicidade na prática), F (Experiência com atividades lúdicas após a faculdade) e G (Formação particular) tiveram dois sujeitos cada, representando 18,18% da amostra. Já a ideia central E (Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade) conta com um sujeito e representou 9,09% do total de professores.

Pereira e Santos (2015) tiveram como objetivos em seus estudos defender a importância da exploração da música no ambiente escolar, perpassando pelos aspectos rítmicos, melódicos e harmônicos, bem como refletir sobre a atitude lúdica do professor no processo de desenvolvimento integral da criança nos meandros da ludicidade. Como resultados, apresentaram que a música, quando usada na perspectiva lúdica como auxiliar no processo educacional, pode contribuir na quebra de barreiras que impedem a aquisição de conhecimento. Já que musicalizar o ambiente é utilizar os instrumentos, os diversos ritmos e melodias para tornar o grupo mais unido, trabalhando o aspecto emocional, alcançando significativas mudanças de comportamento dos estudantes com relação a sua postura com o outro e expressões externas e internas. Além de possibilitar um leque de novas possibilidades, é na pretensão de sensibilizar o docente na busca de estratégias eficazes na resolução dos desafios diários.

Na ideia central A da questão, **“A presença da ludicidade na prática”**, participaram da formação desse discurso dois sujeitos (P1 e P7), os quais afirmaram terem tido uma musicalização lúdica, com atividades lúdicas inseridas no ensino representadas pela brincadeira e confirmaram a ludicidade estar presente nas suas trajetórias profissionais e de vida enquanto músicos, como se observa no trecho destacado do discurso coletivo: “Aprendíamos dentro de muita brincadeira, brincávamos muito, e até as vezes competíamos de forma muito saudável. Então, a ludicidade está presente.” (P1; P 7).

Mosca (2009) objetivou identificar em seu estudo interpretar e descrever os processos ludopoiéticos, os quais, segundo a autora, revelam-se na educação musical, denominada pela própria pesquisadora como humanescente. Participaram da pesquisa vinte educandos, assim, percebeu-se nos participantes, chamados pela autora de “brincantes”, transformações durante o processo, no autoconhecimento, nas relações e na maneira de ver e sentir a música. E que é pelo sorriso que as crianças expressam o prazer em fazer, sendo possível sentir a vibração dos corpos, uma vez que as crianças não conseguem deixar seus corpos inertes durante o fazer musical. Percebeu-se o envolvimento dos brincantes e a satisfação, esforço de superação e valorização do trabalho coletivo.

Nesse sentido, concorda Mosca (2006): “A vivência musical é um processo biológico, psicológico, social, afetivo, cultural e espiritual, e deve se manifestar a partir do prazer, na realização pelo desejo em conhecer, na integração com o outro, na curiosidade e na criação” (p.46). A fala da autora ressalta a validade de uma educação musical com um ensino voltado para possibilidades de desenvolvimento humano associado ao prazer musical, argumento que justifica o discurso coletivo dos entrevistados.

De acordo com Freire (1997), a criança é especialista no brincar, não em discutir e elaborar teorias sobre o brinquedo, mas sim, na ação lúdica da brincadeira que é própria do fenômeno lúdico em ação, objetivada na atividade lúdica proposta pelo professor de música. E nessa área a criança é mais confiante que o próprio professor.

Kishimoto (2010) também concorda com a afirmação de que o brinquedo é uma proposta do adulto e a brincadeira é ação da criança, a atitude da criança em relação ao objeto. No entanto, vale o destaque que o brincar é muito mais que um mero passatempo na educação musical, daí a importância de não confundir o lúdico com atividades para camuflar um problema educacional.

Nesse sentido, o aprender como brincadeira relatado pelos professores não deve perder o foco do ensino de música ao qual se propõe o docente na educação musical. Faz-se necessário compreender a distinção entre a ludicidade e o lúdico, pois o lúdico seria tudo que se refere aos brinquedos e aos materiais proporcionadores de divertimento tendo como finalidade o prazer, a alegria e a satisfação do indivíduo. Já a ludicidade é a parte subjetiva do fenômeno, isto é, a condição do sujeito diante da ação lúdica. A atividade lúdica é a parte observável, objetiva portanto, como o brincar da criança; enquanto a ludicidade se caracteriza pela plenitude da experiência vivenciada e proporcionada pela prática da atividade lúdica. (LUCKESI, 2005)

A ideia central B, **“Pouco contato com ludicidade na faculdade”**, indica que alguns professores responderam que nunca tiveram contato com atividades lúdicas durante a graduação: “Nós fomos a primeira turma de licenciatura em música e não tivemos muito essa prática da ludicidade [...]” (P1, P2, P11).

Esses alunos da primeira turma (2005) relataram terem tido pouca ou nenhuma forma de contato com as atividades lúdicas durante seu processo de formação docente na graduação. O que para alguns autores, com propostas que permeiam a educação desde a Grécia antiga e Roma, como Platão e Aristóteles, desde a antiguidade até autores atuais, como Kishimoto (1992), é um prejuízo a ausência da oferta lúdica ao indivíduo, pois tais autores defendem o uso e a inserção das atividades lúdicas na educação, na vida e na sociedade como uma necessidade biopsicossocial.

Kishimoto (1992) comenta com inspiração platônica sobre o papel da Educação como uma forma de dar ao corpo e à alma toda a perfeição de que são capazes, além da necessidade de se aprender por meio de brincadeiras, como uma contraposição à violência e à opressão. E menciona, inspirada em Aristóteles, a necessidade de propiciar a todos os cidadãos o aprendizado das artes plásticas, da dança e música; como partes integrantes da

cultura intelectual do indivíduo, ou seja, a compreensão das atividades lúdicas no sentido mais abrangente da palavra como elementos contribuintes à formação do indivíduo de modo geral, nesse caso, na formação docente, entende-se como relevante também tê-las.

A ideia central C apresenta os sujeitos que afirmam possuírem **“Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade”**. Nessa, sete dos onze sujeitos da pesquisa afirmaram terem tido em sua formação acadêmica a inserção das atividades lúdicas na graduação:

Durante a faculdade nós tivemos a disciplina de materiais de educação musical. Nós aprendíamos como confeccionar os jogos musicais, dominó musical, enfim, diversos jogos musicais. Também tivemos seminários, participação de como trabalhar o canto coletivo, como trabalhar as expressões corporais [...]” (P1; P2; P3; P7; P8; P9; P10)

Essa amostra representa a maioria dos professores entrevistados, o que por sua vez engendra a ideia de que tais professores estão mais propensos à inserção das atividades lúdicas no ensino de música enquanto docentes no sentido de tornar o ensino mais agradável tanto para professores quanto para alunos, com o uso dos jogos, das brincadeiras e das atividades lúdicas como recursos pedagógicos, a fim de tornarem o ensino mais prazeroso para si e para o outro. Desde que o professor se proponha ao trabalho educacional lúdico, mais dinâmico e pleno. “Toda prática pedagógica deve proporcionar alegria aos alunos no processo de aprendizagem” (RAU, 2007, p.32).

Soares (2006) ressalta a despreensão da educação musical enquanto componente curricular para formar músicos, e sim “desenvolver a sensibilidade estética e artística, assim como a imaginação e o potencial criativo” (SOARES, 2006, p.10). Nesse caso, os professores que tiveram a presença do lúdico e das atividades lúdicas nas próprias formações de vida e profissional podem proporcionar um ensino de música mais agradável e prazeroso às crianças, oportunizando a plenitude da ludicidade na escola especializada de música.

Contudo, poder não é sinônimo de fazer e ter conhecimento não é sinônimo de adotá-lo ou até mesmo compartilhá-lo. Destaca-se que grande parte dos sujeitos entrevistados relataram diversas experiências com as atividades lúdicas na graduação, diferenciando-se daqueles da primeira turma. Esses que apresentaram maior contato com as atividades lúdicas durante o curso de licenciatura em música são da turma de 2010. Assim, os professores que se autoafirmam lúdicos são os mesmos que descrevem práticas lúdicas.

A ideia central D, “**Nenhuma formação voltada à ludicidade**”, foi respondida por cinco sujeitos da pesquisa, os quais afirmaram que não tiveram nenhum contato com as atividades lúdicas na graduação, confirmou-se no discurso a seguir:

Na faculdade, que eu me recordo não. Não teve assim. não sei como é que funciona nos dias atuais. Desta maneira, não fiz muitas atividades voltadas para o lúdico. Não, também não tive formação de outros cursos; porque eu não tive nenhum curso específico pra trabalhar a ludicidade (P11; P8; P6; P5; P2)

Percebe-se que há diferença no percurso do curso de graduação em música desde os primeiros formados para os mais recentes, em que afirmaram terem tido algum tipo de formação na universidade. Sendo que, para as primeiras turmas de 2005, foi relatado a inexistência das atividades lúdicas enquanto componente curricular das disciplinas da graduação. Entretanto, no percurso, foi-se incrementando algumas atividades lúdicas nas disciplinas ofertadas para as turmas de 2010 e para as últimas turmas de 2016, os relatos da presença das atividades lúdicas é abundante. Destaca-se que todos os entrevistados são egressos do curso de Licenciatura Plena da Uepa, quer sejam pertencentes à nomenclatura anterior, Educação Artística com Habilitação em Música, ou Licenciatura em Música, a nomenclatura atual.

Registra-se que, até o momento da pesquisa, a Uepa era a única universidade que ofertava o curso de música em nível superior no município de Santarém – PA. Atualmente há outra universidade que oferta o curso na modalidade EAD, contudo, ainda não formou os novos professores de música em Santarém.

A ideia central E, “**Experiência com atividades lúdicas antes da faculdade**”, a partir da fala de um dos sujeitos, destacou-se a seguinte informação: “Eu tive algumas aulas de teatro na UFPA antes da minha formação em música” (P2). Tal afirmação demonstra que houve a procura pela formação em ludicidade, na busca por conhecimento e vivências com as atividades lúdicas. Mesmo antes de se tornar o profissional graduado em música buscou-se o contato com as atividades lúdicas anteriores à faculdade. Fato que pode proporcionar a melhor aceitação no uso das atividades lúdicas quando atuarem profissionalmente no ensino de música, uma vez que já se tenha experimentado a plenitude citada anteriormente por Luckesi (2005, 2009).

A penúltima ideia central F, “**Experiência com atividades lúdicas após a faculdade**”, foi relatada por dois sujeitos quando, após a conclusão da graduação, tiveram

novo contato com as atividades lúdicas na especialização *lato sensu*. Como se observa no discurso abaixo:

Tive pouco acesso a esse tipo de prática lúdica em função de tá um pouco distante desses eventos que a universidade lhe oferece. Já na pós-graduação houveram mais disciplinas, que eu até me recordei da faculdade e depois que eu me formei já fiz 2 oficinas voltadas para a ludicidade. (P3; P4)

Percebe-se no discurso acima que há uma busca pela informação e pela formação continuada no que se refere à inserção das atividades lúdicas por parte dos professores de músicas das escolas especializadas de Santarém – PA, pois há o relato de que, além da pós-graduação, buscou-se mais duas formas de aprimoramento sobre o fenômeno lúdico com a intenção de aplicabilidade musical: “depois que eu me formei, já fiz 2 oficinas voltadas para a ludicidade” (P3).

Quando tais professores afirmam terem tido pouco acesso ao lúdico e às atividades lúdicas durante a graduação, surgem novas reflexões acerca da própria prática docente relacionada ao tipo de formação ofertada aos docentes de música, como, até que ponto a ludicidade, o lúdico e o “fluir musical”, auxiliado pela inserção das atividades lúdicas, estariam presentes de fato nessas práticas docentes.

E os resultados são diversificados, alguns sujeitos afirmam não utilizarem atividades lúdicas em suas aulas, porém a maioria não apenas fala como descrevem suas próprias práticas e esses relatos possibilitam uma análise de como se dão as atividades lúdicas no ensino de música para as crianças maiores nas escolas especializadas de Santarém – PA. Tal análise será melhor apreciada posteriormente nas questões relacionadas diretamente à prática docente.

A última ideia central dessa questão é a G, “**Formação particular**”, em que dois sujeitos responderam que apesar de terem passado pela universidade, feito a graduação e alguns possuírem até especialização, afirmam que são autodidatas:

A formação que eu tive foi estudo particular. Talvez eu tenha buscado muito autodidatismo, uma pesquisa particular pra minha formação após o diploma da universidade, como fazer outros cursos em São Paulo, alguns cursos no Rio de Janeiro, pra poder trazer novidades pra cá. (P5; P11)

O relato acima se refere à busca pela formação em ludicidade na trajetória de vida e formação dos professores. Nesse caso, verificou-se a frequente busca por novos conhecimentos que venham alicerçar a prática docente, pois o professor de música estuda, lê e

prática o assunto a ser ministrado às crianças e, sobretudo, para o professor atuante com as crianças maiores: a ludicidade, o uso do lúdico e a inserção das atividades lúdicas se tornam potencialmente necessárias à educação musical mais eficaz, eficiente e ao mesmo tempo prazerosa.

“A legitimação de sua competência docente está ligada diretamente à sua atuação como músico” (REQUIÃO, 2002, p. 63). Isso é na procura pelo conhecimento, na busca, na autoconstrução do autoconhecimento, o ser docente conecta-se ao ser músico. Destaca-se nessa questão a ideia central C, **Experiência com atividades lúdicas durante a faculdade**, com 63,63% da amostra de professores.

A questão de número quatro teve a seguinte questão: **“Conte sobre essas experiências com as atividades lúdicas que você teve na faculdade. Como foram as experiências durante a faculdade?”**. Esse questionamento buscou investigar de modo específico as experiências que aconteceram exclusivamente durante a graduação e, nesse caso, foram geradas três ideias centrais. A síntese delas, assim como os participantes, estão demonstrados a seguir:

Tabela 8 - Síntese das ideias centrais – sobre as experiências durante a graduação

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Nenhuma experiência com a ludicidade.	P11	9,09%
B	Pouca experiência com a ludicidade.	P9, P6, P1	27,27%
C	Atividades lúdicas durante a faculdade.	P7, P5, P4, P3, P2	45,45%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela 8 esclareceu a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais do total da amostra desta pesquisa que foram onze professores. Sendo que a ideia central C, **“Atividades lúdicas durante a faculdade”**, contou com cinco sujeitos que representam a maioria dos professores, 45,45 %; a ideia central B, **“Pouca experiência com a ludicidade”**, com três sujeitos, representando 27,27%; e a ideia central A, **“Nenhuma experiência com a ludicidade”**, com um sujeito, representou 9,09% do total de professores.

Leal (2012), em seu estudo, teve como objetivo central evidenciar compreensão sobre a práxis pedagógica de professores de música de uma universidade pública na Bahia a fim de perscrutar se a dimensão lúdica se faz presente e como se manifesta nessa práxis, também buscou identificar e analisar as concepções pedagógicas evidenciadas por quatro

professores do curso de Licenciatura em Música. Obteve-se como principais resultados que os professores possuem, de maneira geral, uma concepção pedagógica crítico-constructiva e que a ludicidade se encontra presente na práxis dos professores de maneira instrumental.

A ideia central A, “**Nenhuma experiência com a ludicidade**”, está representada na fala do sujeito P11: “Nós fomos a primeira turma de licenciatura em música, nós não tivemos muito essa prática da ludicidade. Na faculdade, que eu me recordo não.”. Esse discurso comprova que no início do curso de licenciatura em música (2005) os alunos da primeira turma não tiveram acesso à formação em ludicidade na graduação, sequer a leituras, oficinas ou palestras sobre o tema desta pesquisa, como componente curricular obrigatório ou eletivo. Muito menos a prática com as atividades lúdicas durante a faculdade enquanto componente curricular nas disciplinas ofertadas na época aos sujeitos entrevistados.

Marcellino (1990) aborda essa questão como uma problemática ainda sem solução, já que se continua encarando a atitude e a conduta lúdicas, a espontaneidade, a expressividade ou o fluir artístico como algo alheio ao processo educacional. Corrobora com essa discussão Schwartz (1996), que menciona a sutileza em que as perspectivas lúdicas, expressivas e criativas ainda são tratadas. Justifica-se tal atitude à falta de conscientização do papel formador e educacional ou a dificuldade de que se aceitem mudanças de valores caso se privilegie esses enfoques.

A ideia central B, “**Pouca experiência com a ludicidade**”, apresentou o relato de três sujeitos:

Na faculdade, eu só tive os cursos ministrados nas matérias das disciplinas na faculdade mesmo, no tempo teve muito pouco. Como eu tive um pouco, eu pude perceber um pouco dessa ludicidade durante o Coral. Então, para a ludicidade eu tive só na faculdade, se não me falha a memória, isso nas disciplinas. (P 9; P6; P1)

Demonstra-se na fala desses três sujeitos pesquisados que no percurso houve alguma mudança na grade curricular do curso de licenciatura em música depois de um certo período (2010), pois os egressos da turma de 2005 diferem dos de 2016 ao afirmarem que efetivamente tiveram algum tipo de informação, algum contato com as atividades lúdicas, ainda que não estivessem presentes obrigatoriamente na grade curricular do curso, mas apenas inseridas nas disciplinas.

A ideia central C, “**Atividades lúdicas durante a faculdade**”, apresentou as falas de cinco sujeitos da pesquisa que afirmaram terem, de fato, tido bastante ou mais contato com atividades lúdicas durante a graduação, como pode ser constatado no discurso abaixo:

Na faculdade, produzi materiais e a gente tem que trabalhar com eles. Também tinha projetos que a gente ia dar aulas em escolas, oficina na praça. E a gente ia colocando na prática toda a questão do lúdico que a gente ia aprendendo na sala de aula. Durante a universidade já foi durante o quarto ou quinto semestre, não lembro direito, foi, basicamente nos trabalhos feito dentro da sala de aula mesmo em algumas disciplinas que tiveram pra gente confeccionar alguns instrumentos, sobre alguns brinquedos, não! Alguns materiais didáticos bem coloridos e essa história toda. No decorrer da faculdade, veio uma oficina assim de brincadeiras, teve sim uma disciplina em que a gente teve que dar aula pros próprios alunos como se fossem crianças. Bem como os estágios que a gente tinha, ia trabalhar em projetos dentro da escola, saía da universidade e ia pra escola executar projetos. Tive a oficina de jogos musicais e como confeccionar os jogos musicais. Depois, aplicaram essas atividades de jogos musicais, além da disciplina em si, no caso do *workshop* com os maestros, assim as atividades que mais a gente participou, que eram voltadas para o lúdico, eram *workshops* e oficinas. (P7; P5; P4; P3; P2)

Observa-se no discurso acima a presença de várias atividades lúdicas, o uso do lúdico e a possibilidade da ludicidade para esses egressos de uma época mais recente do curso de Licenciatura em Música, os quais atualmente exercem a função de docentes nas escolas especializadas de música em Santarém – PA. Tal declaração contrasta-se com a de outros entrevistados de outros períodos, como os egressos da primeira turma de 2005 e os formados de 2010.

Demonstrou-se tanto a mudança curricular na universidade como o desejo de transformação na educação musical para um ensino mais lúdico, mais agradável e prazeroso. O próximo tópico apresentará as percepções dos professores participantes sobre as práticas musicais e a relação com a ludicidade para o ensino coletivo de música para crianças.

As perguntas iniciais desse segundo bloco tratam de buscar a percepção dos participantes sobre a identidade do professor de música para crianças e dos atributos que esse deve ter. Na sequência, trata-se, mediante as questões suscitadas, de compreender como esses professores ensinam música no cotidiano e como percebem suas práticas musicais.

O destaque para essa questão foi a ideia central C, “**Atividades lúdicas durante a faculdade**”, com 45,45% das falas dos professores.

4.3 Percepções sobre o ensino de música para crianças e sobre o professor de música

A pergunta da questão número 5 - **Como você acha que deve ser o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos?** - também foi feita aos onze participantes, a qual apresentou as respostas organizadas em quatro grupos de ideias centrais, de acordo com os sujeitos que compõem os discursos demonstrados na tabela 9:

Tabela 9 – Síntese das ideias centrais: Como deve ser o ensino de música para as crianças.

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagens
A	O ensino de música para crianças deve ter foco na ludicidade.	P1, P3, P7, P8, P9, P11.	54,54%
B	O ensino de música para essa faixa etária tem que ser natural, sério e usando o concreto.	P10, P7, P2.	27,27%
C	O professor de música tem que ter competências diversas.	P4, P5, P6, P8.	36,36%
D	Um estilo diferente, lúdico, de dar aulas.	P7, P6, P3, P2.	36,36%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela 9 mostrou a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais do total da amostra desta pesquisa, onze professores. Sendo que a ideia central A (Como o ensino da música para essas crianças deve ter foco na ludicidade) contou com seis sujeitos que representam a maioria dos professores, 54,54 %. As ideias centrais C (O professor de música tem que ter competências diversas) e a D (Um estilo diferente, lúdico, de dar aula) com quatro sujeitos cada uma delas, representando 36,36%. A ideia central B (O ensino de música para essa faixa etária tem que ser natural, sério e usando o concreto) com três sujeitos cada, representando 27,27% da amostra total de professores.

Storgatto (2011), em sua pesquisa, teve como objetivos verificar como as professoras compreendem a música em suas atividades de docência na educação musical de crianças, visando à compreensão das necessidades da educação musical na educação de crianças acerca das interações favoráveis no contexto da educação musical na educação infantil. Participaram dessa pesquisa pedagogas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Música. E, como resultado, percebeu-se que as pedagogas possuem a visão de que a música é uma área específica do conhecimento, no entanto precisam de estímulo para realizarem a docência na educação musical.

A primeira ideia central referente a esta quinta questão é a ideia central A: **“O ensino de música para crianças deve ter foco na ludicidade”**. Compõe-se das falas de seis sujeitos, o discurso que identifica sobre como pensam os professores a respeito do ensino de música para crianças:

Eu acho que o ensino da música para essas crianças tem que ter como foco principal a ludicidade. E por de trás dessa ludicidade deve haver um objetivo, deve haver um foco. Eu creio que o ensino para essa faixa etária deve ser baseado na ideia do

sentido do som, pois, as crianças precisam entender, precisam aprender e sentir o som. Eu creio que deve ser baseado na teoria espiral de Keith Swanwick, porque o ensino pra criança tem que ser lúdico e não adianta chegar na sala de aula, ter um quadro e eu sair escrevendo coisas que as crianças não vão entender. Por isso, esse ensino de música pra essa criança nessa faixa etária e abaixo dessa faixa etária deve ser como a gente faz aqui, através de muita brincadeira, procurar saber um pouco do que eles gostam. Dessa forma, a gente tem que aprender a ouvir e dar tempo também, não pode chegar com as tarefas já prontas. Com certeza, deve ser o mais diferente possível e o mais atraente possível. Porque a criança hoje, ela tem o acesso à tecnologia, então, tem que ser voltado para a ludicidade. E com o lúdico fica mais fácil porque a criança gosta de brincar, assim, fica mais fácil com a ludicidade para a criança, quando ela brinca aprendendo e aprende brincando. (P1; P3; P7; P8; P9; P11)

Nesse discurso, observa-se que há clareza por parte dos professores na efetiva contribuição do uso do lúdico e da brincadeira no ensino coletivo de música para as crianças: “[...] Quando ela brinca aprende brincando.” (P1). Ou seja, um ensino prazeroso, na opinião da maioria dos professores entrevistados, é satisfatoriamente mais eficiente para o trabalho docente com as crianças. Nesse sentido, a inclusão de jogos musicais e brincadeiras com finalidades educacionais são bem vindas ao processo educacional musical como um todo.

É nesse caminho que Borba (2006) esclarece que o jogo visto apenas como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isto é, o jogo possui regras, há delimitações aceitas pelos participantes do jogo musical, para que, além das situações lúdicas possa haver a reflexão mediada pelo professor de música. Assim, a brincadeira torna-se algo verdadeiramente eficaz ao ensino das crianças. “A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças” (BORBA, 2006, p. 41).

Almeida (1992) afirma que é necessário ao educador se conscientizar em desenvolver o conteúdo musical programado por intermédio do ato de brincar, fato que não significa tratar com descaso o ensino do conteúdo formal musical, apenas transformá-lo no intuito de tornar mais agradável e prazeroso o estudo musical, pois as habilidades motoras e intelectuais podem ser desenvolvidas a partir da inserção das atividades lúdicas no ensino coletivo de música para crianças de modo suave e sem imposições, uma vez que as crianças recebem bem a brincadeira e a diversão, o movimento e a alegria.

Nessa compreensão de desenvolvimento potencial, a partir do uso das atividades lúdicas, corrobora Gentile (2005, p. 54):

Situações emocionantes, como jogos e brincadeiras, ativam o sistema límbico, parte do cérebro responsável pelas emoções. Ocorre então a liberação de

neurotransmissores. Com isso, os circuitos cerebrais ficam mais rápidos, facilitando a armazenagem de informações e o resgate das que estão guardadas.

Essa afirmação de cunho biológico faz-se necessária no que concerne ao entendimento sobre o uso do lúdico, a inserção das atividades lúdicas e a ludicidade para que sejam promovidas no ensino de música de maneira mais eficiente, muito mais que “passa tempos” e sem intenção, nem com o significado de ludibriar a criança, e sim com a clara intenção de tornarem reais as possibilidades das crianças, estimulando-as a alcançar outros níveis mais elevados de conhecimento musical a partir do uso de objetos da cultura musical e da interação com os outros, tendo o professor de música como o facilitador, o mais experiente, organizando os espaços e as atividades lúdico-musicais propostas.

A ideia central B, **“O ensino de música para essa faixa etária tem que ser natural, sério e usando o concreto”**, traz dados referentes à faixa etária. Nessa, os três sujeitos referiram-se de modo direcionado à faixa etária da pesquisa, as crianças da terceira infância, a partir das falas, tem-se o discurso abaixo:

A partir dos 7 anos tem que ser bem natural. Bem natural, mas com certa seriedade também. Porque a criança nessa idade se não tiver uma certa seriedade vira brincadeira e acaba deixando a aprendizagem de lado. Quando eu trabalho com essa faixa etária, eu também tenho que criar algo concreto pra mostrar pra eles. Porque nessa faixa etária eles têm que ver e assimilar o que tá acontecendo. Já de 7 a 11 anos é um público relativamente diferente né e mesmo assim a gente precisa atrair a atenção deles o tempo todo. (P10; P7; P2)

Os professores se direcionam nessa questão quanto ao modo de agir com as crianças maiores, no sentido de ser necessária certa suavidade e ao mesmo tempo não se perder o foco no ensino com a devida seriedade, levando os alunos ao entendimento de que a aula de música pode ser divertida e ao mesmo tempo séria, a brincadeira deve acontecer, porém, com critérios.

De modo contrário, a criança se tornaria objeto e não sujeito no processo educacional musical, ao invés de ser sujeito ativo e transformador de sua própria realidade, construindo-se um ser no coletivo social com as outras crianças, no uso dos objetos da cultura e com a ajuda dos mais experientes, deixando de ser apenas aquele que recebe a informação musical e a repete tentando reproduzir os sons e o silêncio.

A ideia central C, **“O professor de música tem que ter competências diversas”**, refere-se às competências necessárias aos professores de música que trabalham com as crianças no ensino coletivo, dos quais, quatro sujeitos dos onze responderam a quinta questão com ênfase, caracterizada no discurso a seguir:

O professor de música tem que ter formação, experiência, experiência de grupo e estratégias de ensino. O professor de música pra crianças e pra qualquer idade tem que extrair do aluno para que ele seja uma pessoa independente com o instrumento. O professor de música, também, deve ser para as crianças um bom exemplo e ter o domínio no conteúdo que vai ser apresentado em conjunto com a prática. E eu como professora procuro sempre entender a dificuldade e particularidade de cada aluno. Ainda estou descobrindo de fato e vejo que nós temos que entrar nesse universo da criança, tem que tá sempre inovando e tá com materiais. (P4; P5; P6; P8)

Nesse contexto, Figueiredo (2003) problematiza que embora exista uma crença de que ao saber música já pode tornar-se professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira diz que todo o professor para atuar na educação deve ser licenciado, independente da área em que irá atuar. Assim, concordam os professores do excerto dos relatos acima: “O professor de música tem que ter formação [...]” (P4; P5; P6; P8).

Consideram-se como competências necessárias à docência, nas falas dos professores, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes, associadas à experiência adquirida ao longo dos anos relacionam-se ao penetrar no mundo da criança, assim compreendem os professores, os quais entendem esses elementos como necessários a fim de saberem como de fato lidar com as crianças.

Nas diferentes faixas etárias, é possível compreender as especificidades de cada criança, tratando-as como sujeitos e com a devida singularidade no processo educacional musical. Havendo a clareza de fazerem uso de objetos (brinquedos) e propiciarem atividades atraentes para as crianças (atividades lúdicas) inseridas no ensino de música.

Dickinson (2000) comenta sobre a inteligência musical da qual o professor de música precisa conhecer, pois lidará com várias mentes brilhantes em diversas áreas, inclusive musicalmente, ainda que infantis, tornar-se-ão melhores à medida que forem desenvolvidas. Para tanto, necessitam da cultura e do outro mais experiente – o professor de música – como facilitador e organizador dos espaços, dos assuntos, das atividades lúdico-musicais, valorizando a inteligência musical das crianças.

Com relação à ideia central D, **“Um estilo diferente, lúdico, de dar aulas”**, quatro dos onze pesquisados responderam de modo semelhante a questão cinco sobre como deve ser o professor de música para as crianças, como é demonstrado no discurso abaixo:

Tenho um estilo um tanto quanto diferente de dar aula, porque, faço muitas brincadeiras. É tudo muito lúdico. Brinca pra cá e faz atividade aqui. Por exemplo, se eu vou trabalhar o ritmo, eu trago músicas que eu possa trabalhar o ritmo ou uma sequência de atividades de ritmo. Tudo isso só na ludicidade. Não posso ter uma aula de música que valorize apenas o interpretar, que seria o tocar um instrumento ou cantar, também não creio que seja apenas o apreciar. Preciso procurar outras

formas de ensinar aquele mesmo conteúdo pra ele de uma forma que ele possa entender o que eu preciso transmitir pra ele. (P7; P6; P3; P2)

Os docentes entrevistados se identificam como professores lúdicos, isto é, aqueles que fazem uso dos materiais lúdicos: dos brinquedos, parte das atividades lúdicas que são objetivas e correspondem às brincadeiras e jogos; do brincar, que é a ação perceptível da criança, percebem-se como promotores da ludicidade e corresponde à parte subjetiva. No processo de ensino musical de uma aula ativa, propicia à criança a plenitude quando ensinada ludicamente, ou seja, prazerosamente. Bem como, mostram-se dispostos a procurar o novo, por novas maneiras de ensinar, a fim de conduzir a criança por meio do ensino voltado para além do meramente instrumental e sem desvirtuar o objetivo final que é o fazer musical.

Com base na compreensão de Tourinho (2007), esclarece-se que a finalidade musical pode ser obtida com um rigor menor que aquele da tradição, da repetição exaustiva, do desgaste emocional, ao sentir-se inicialmente incapaz de decodificar e executar os símbolos musicais simultaneamente sem a devida preparação. Fato que tem frustrado muitas crianças oriundas do ensino tradicional de música. A busca por um ensino de música que eduque a criança a partir dos seus próprios anseios musicais, do próprio interesse pela música, deve considerar também aquela que não tenha a pretensão de se tornar profissionalmente um músico.

Por isso, o ensino de música deve proporcionar efetivamente o desenvolvimento de habilidades àquele que pratica ou aprecia tal arte. Com o ensino coletivo e a inserção das atividades lúdicas no ensino de música para crianças, os fatores de desenvolvimento sociais, motores, psicológicos e afetivos aumentam potencialmente por meio da interação com o outro, do movimento corporal, bem como da alegria e da diversão vivenciadas na atividade lúdica.

Sobre o proceder dos professores frente ao ensino de música para as crianças, Swaniwck (2003) destaca a relevância do papel do professor de música para o domínio da teoria que sustente o fazer musical, no intuito de que a educação musical, além de atender a finalidade do êxito musical, possa contribuir para o desenvolvimento global da criança.

Os educadores musicais devem ter, por conseguinte, uma fundamentação teórica que una as ações de produzir música com os vários contextos dessas ações, para que o significado musical apropriadamente inclua todas as funções humanizadoras e concretas da música (SWANWICK, 2003, p.46).

Nessa questão, destacou-se a ideia central A, “**O ensino de música para crianças deve ter foco na ludicidade**”, com 54,54% das falas dos professores.

A questão número 6 – “**O que você considera importante que um professor de música tenha para que ele consiga ter êxito com as crianças?**” - gerou cinco categorias de ideias centrais, as quais estão representadas com os devidos discursos produzidos e os sujeitos que o compuseram, como demonstra a tabela 10:

Tabela 10 – Síntese das ideias centrais – para que o professor tenha êxito com as crianças.

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagens
A	Vivências do lúdico e da música.	P1, P3, P10.	27,27%
B	Conhecer para trabalhar com as crianças.	P1, P6, P7.	27,27%
C	Propiciar um ambiente lúdico e afetivo.	P2, P8, P9, P11.	36,36%
D	O professor de música tem que ter diversas competências.	P5, P6, P7, P8, P9.	45,45%
E	Ele tem que se colocar no lugar da criança.	P7, P8, P10, P11.	36,36%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela 10 demonstrou a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais, do total da amostra desta pesquisa que foram onze docentes. Sendo que a ideia central D (O professor de música tem que ter diversas competências) representou 45,45% com cinco sujeitos. As ideias centrais C (Propiciar um ambiente lúdico e afetivo) e a ideia central E (Ele tem que se colocar no lugar da criança) contam com sujeitos cada, representaram 36.36%. E as ideias centrais A (Vivências do lúdico e da música) e B (Conhecer para trabalhar com as crianças) cada uma contabiliza 27,27% do total de professores, com três sujeitos cada.

Mantovani (2009) analisou a importância do movimento corporal na educação musical, partindo da teoria elaborada pelo educador musical suíço Émile Jaques Dalcroze. Teve como objetivo principal detectar se os conhecimentos desenvolvidos pelo educador suíço foram ou ainda são difundidos entre educadores musicais na atualidade com a intenção

de observar a importância dada por eles ao movimento corporal na educação musical. Participaram da pesquisa seis educadoras musicais na cidade de São Paulo, obtendo-se o seguinte resultado: dentre as educadoras pesquisadas, algumas reconhecem a influência de Dalcroze em seu trabalho, enquanto outras, não.

Zanetta e Brito (2014), em seu estudo, teve como objetivo refletir acerca da importância de processos criativos e lúdicos na educação musical com crianças, apresentou como resultado um pensar que a educação musical voltada aos jogos e ao criar é propícia não apenas a aprendizados musicais, mas à formação integral do ser humano.

Na ideia central A, **“Vivências do lúdico e da música”**, três sujeitos destacaram a ideia central em suas respostas, como se comprova no discurso:

As vivências são importantes bem como: a vivência do lúdico, a vivência da música; da prática em conjunto; oral; com a flauta doce, ou outro instrumento. Pois, todas as experiências podem habilitar e ampliar o olhar crítico sobre educação musical. Para isto, tem que viver e se envolver um pouco no mundo em que eles estão agora. (P1; P3; P10)

A vivência tanto do lúdico quanto da música e a interação com os outros são consideradas pelos professores como relevante ao ensino de música no sentido de favorecer o desenvolvimento das potencialidades humanas. E sobre a própria construção do conhecimento por parte das crianças quando elas conseguem se inserir no processo educacional musical no contexto em que se encontram. Percebendo-se enquanto sujeitos num processo ativo e dinâmico como deve ser o ensino musical para as crianças. Assim, as crianças devem ser ensinadas ativamente nas aulas de música como sugerem os professores e corroboram diversos autores.

Na ideia central B, **“Conhecer para trabalhar com as crianças”**, obteve-se respostas parecidas de três sujeitos a partir dos quais se constituiu o seguinte discurso coletivo: “Pra ensinar é preciso saber o que se passa na mente de uma criança, por isso, o professor tem que saber ouvir, conhecer a extensão vocal das crianças para que possa trabalhar, porque o canto e o ritmo são fundamentais nessa faixa etária.” (P1; P6; P7).

Tais professores concordam que para ensinar as crianças é necessário entender como elas pensam, ter paciência e respeito com a individualidade das mesmas, além de conhecimento teórico e prático no exercício da função docente, visto que as crianças têm seu universo particular, no qual a brincadeira às transportam rumo ao universo lúdico.

Nogueira (2006) afirma que os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo - através de acalantos, das parlendas, de brinquedos ritmados – com

relação da mãe com o bebê que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Depois, nas outras infâncias, modificam-se ao longo do tempo com outros tipos de brincadeiras musicais, ainda mais dinâmicas e diversificadas. Assim, ampliam-se os referenciais auditivos das crianças num processo sempre crescente e intenso na opinião da autora.

Quando a criança escuta uma música, ela se concentra e tende a acompanhá-la, cantando e fazendo movimentos com o corpo. Isso desenvolve o senso do ritmo nos pequeninos. Aprendendo a ouvir, a criança pode repetir uma música, recriando-a. É importante que nós, educadores, valorizemos o ato de criação da criança, para que ele seja significativo no seu contexto de desenvolvimento. (OLIVEIRA; BERNARDES; RODRIGUEZ, 1998, p. 104)

As autoras acima confirmam a ideia de que é preciso conhecer como as crianças agem e reagem diante da arte musical, da espontaneidade de suas ações e como a música contribui para o desenvolvimento da criatividade desses pequenos, o que elas consideram significativo para o contexto no qual as crianças estão se desenvolvendo a partir do ensino de música ativo, lúdico e significativo.

Sobre a importância do professor de música conhecer as potencialidades da criança e ser sensível às expressividades da música e às respostas das crianças nas atividades lúdico-musicais propostas, Borges (1994, p.101) afirma que, ao colocar a criança em contato com a música, deve-se considerar três aspectos que os professores devem conhecer para penetrar no mundo da criança: manter em harmonia a relação entre o sentir e o pensar; proteger a sua audição para que não se atrofie diante do aumento de ruídos e da desqualificação sonora do mundo moderno; e habituar-se a isolar um ruído ou som para dar-lhe sentido, especificidade ou beleza que lhe são próprios.

A ideia central C, **“Propiciar um ambiente lúdico e afetivo”**, contou com as respostas de quatro sujeitos dos onze entrevistados, resultando no seguinte discurso:

O professor tem que fazer com que as crianças gostem dele. Então, tem que brincar também com elas e através dessa brincadeira vai passando o conteúdo e aí elas vão aprendendo. Deste modo, tem que tornar sua aula bastante agradável, bastante divertida, tem que brincar, tem que passar aquele sentimento de alegria para os alunos. Para uma aula bem lúdica, bem divertida e bastante atraente, ele tem que se fazer criança. É claro que não deixando a parte de que é ele que comanda, é o mestre, o professor e o líder. Precisa fazer as atividades e explicar os assuntos de uma maneira que seja simples e que seja objetiva. Porque pra essa faixa etária precisam dessa ludicidade; entender que música é fácil e precisam gostar. Por isso, ele precisa participar muito de atividades, de modo que, não pode dar aula dele no mês e o ano todo, sem participar de nenhuma outra atividade, logo, tem que fazer algo novo, músicas novas pros seus alunos. (P2; P8; P9; P11)

As respostas dos entrevistados demonstram o entendimento dos professores sobre a relevância do brincar, das atividades lúdicas serem inseridas no ensino de música para as crianças como uma necessidade e possibilidade de desenvolvimento ao ensinar brincando para transformar a aula de música em uma aula “[...] bastante agradável, bastante divertida, tem que brincar” (P2). Nessa compreensão, compete ao professor refletir sobre a própria prática, a fim de que o seu desenvolvimento favoreça a melhor prática pedagógico-musical, pois “a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Tardif (2002) reforça a tomada de consciência sobre o principal desafio para os professores que se encontra na formação, na elaboração e no estabelecimento de um espaço maior para os acontecimentos dentro do próprio currículo, uma vez que, o saber dos professores é entendido como conhecimentos, habilidades e competências. Desse modo, as atitudes dos docentes com as crianças no ensino de música devem estar vinculadas às outras dimensões do ensino e do estudo do trabalho realizado diariamente pelo coletivo de professores.

A ideia central D foi “**O professor de música tem que ter diversas competências**”, na qual cinco professores responderam à pergunta de modo a compor o seguinte discurso:

O professor de música tem que ter formação, experiência, experiência de grupo e estratégias de ensino. Desta forma, o professor de música pra crianças e pra qualquer idade precisa fazer que o aluno seja independente com o instrumento. Visto que é preciso muita paciência, pois tem que ficar muito atento porque cada aluno é diferente do outro e ninguém é igual. Com isso, o professor tem que estar preparado, inovando a cada dia e gostar de crianças. (P5; P6; P7; P8; P9)

Essa ideia já havia aparecido na questão anterior. Aqui os docentes reforçam a concepção de que o professor de música, ao trabalhar com o ensino coletivo, deve possuir experiência em diversos aspectos da vida profissional, bem como, conduzir o aluno à independência musical de modo paciente, com a devida atenção e cuidados que a pouca idade das crianças requer. Além de ter disponibilidade à inovação e à inserção de atividades lúdicas são indispensáveis, assim como o prazer em trabalhar com crianças fazendo o que gostam e gostando do que estão fazendo.

Snyders (1992) contribui ao dizer que a música pode tornar o ambiente de ensino mais alegre e favorável à aprendizagem, afinal “propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam

estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente” (SNYDERS, 1992, p. 14).

Considerando a fala do autor acima, o professor de música tem papel crucial no processo educacional musical como facilitador e proporcionador de estímulos às crianças no uso do lúdico e na inserção das atividades lúdicas no ensino coletivo para as crianças maiores, a fim de promover efetivamente a “educação musical lúdica” com experimentação da ludicidade agradável, prazerosa e plena (LUCKESI, 2005).

O professor de música deve respeitar as habilidades individuais de cada criança, aplicando atividades que exercitem outras inteligências. Para Gardner (1995), as inteligências são parte da herança genética humana e manifestam-se em todas as crianças em algum nível, de forma independente da educação ou condição sociocultural. Por isso, todo ser humano encerra em si capacidades essenciais em cada uma das múltiplas inteligências.

Porém, o autor acima referenciado alerta que se faz necessário considerar os diversos fatores culturais, os quais são somados ao potencial biológico, a fim de que determinada habilidade possa ter oportunidades de ser explorada e assim simbioticamente mais desenvolvida. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (GARDNER, 1995, p, 47).

Já na ideia central E, **“Ele tem que se colocar no lugar da criança”**, quatro professores responderam à pergunta, conforme demonstra o discurso:

O professor de música pra essas crianças, nessas atividades, têm que ser mais criança do que eles; precisa ser muito sagaz. Então, tem que se colocar um pouco no lugar da criança e do jovem. Portanto, o professor de música tem que ser muito divertido e tem que ser realmente uma verdadeira criança. (P7; P8; P10; P11)

Colocar-se no lugar da criança é fala frequente entre os professores que trabalham com esses pequenos: “...tem que ser mais criança do que eles”, “...tem que ser muito divertido.” “Tem que ser realmente uma verdadeira criança” (P7, P8, P10, P11). Isto é, para os próprios professores de música para crianças, de modo geral, entendem que devem ser lúdicos, introduzir as atividades lúdico-musicais e proporcionar a ludicidade no ensino de música, almejando efetivamente tornar prazeroso, agradável e pleno o ensino musical.

Logo que, por tantas vezes, o ensino de música é sacrificante e tedioso para a criança quando ela não experimenta a música ensinada musicalmente. “Ouvir música não é um processo passivo, e sim intensamente ativo, que envolve uma série de inferências, hipóteses, expectativas e antevisões” (SACKS, 2007, p. 207). Nesse sentido, os professores de

música devem ter consciência de que o ensino para as crianças deve ser sempre é ativo, jamais passivo, pelo menos não deveria ser assim considerado.

Os Métodos Ativos em Educação Musical valorizam alguns aspectos, tais como: a vivência musical direta e imediata; a manipulação e a experimentação sonora; a prática musical coletiva e a vivência corporal da música como base inicial do processo de ensino musical. Esses elementos parecem estar em consonância com as falas dos docentes. Desse modo, pode-se concordar que não é a seleção linear de conteúdos musicais – do mais simples para o mais complexo – ou a fragmentação dos mesmos que tornam o processo de ensino menos eficiente e os desmotivam à aprendizagem, mas sim a maneira como tais conteúdos musicais estão propostos no processo de ensino de música às crianças (FORNTERRADA, 2005; FIGUEIREDO, 2006).

4.4 As práticas pedagógico-musicais

Nesta subseção, as três próximas questões tratam da prática pedagógico-musical dos pesquisados, sob o ponto de vista deles mesmos. Foram realizadas três perguntas: Como você trabalha o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos no ensino coletivo? Quais atividades e recursos pedagógicos você utiliza para ensinar música para as crianças de 7 a 11 anos? Como você percebe as suas práticas docentes hoje? Os resultados são discutidos na sequência.

A sétima questão: “**Como você trabalha o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos no ensino coletivo?**” gerou cinco ideias centrais. Os discursos e os respectivos sujeitos que os compõem estão apresentados na tabela 11:

Tabela 11 – Síntese das ideias centrais: Como você trabalha o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos?

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Práticas focadas na faixa etária de 7 a 11 anos	P2, P10, P11.	27,27%
B	Práticas lúdicas	P7, P2, P9, P11.	36,36%
C	Ausência de práticas lúdicas	P9, P3.	18,18%
D	Foco no ensino coletivo	P10, P6, P5, P4.	36,36%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela 11 clarificou a porcentagem e a quantidade de professores por ideias centrais do total da amostra desta pesquisa que foram onze professores. Sendo que as ideias centrais B (Práticas lúdicas) e D (Foco no ensino coletivo) contam com quatro sujeitos cada, representaram 36,36%. A ideia central A (Práticas focadas na faixa etária de 7 a 11 anos) contabilizou três sujeitos e representou 27,27%. E a ideia central C (Ausência de práticas lúdicas) com dois sujeitos e representou 18,18 % do total de professores.

França (2008) teve como objetivo no seu estudo compreender como os princípios constitutivos de uma prática docente expressa com ludicidade contribuem para a alteração do trato com o conhecimento. A pesquisa foi realizada com alunos do ensino fundamental de primeiro ciclo e apresentou o seguinte resultado: o sentido de ludicidade ainda se encontra atrelado ao jogo e a brincadeira, enquanto que o significado se aproxima da busca da razão e da sensibilidade no processo de ensino e aprendizagem, emergindo o princípio de respeito às regras construídas e que a prática docente expressa com ludicidade torna o conhecimento eficaz para a vida.

Bittencourt e Ferreira (2002); Santos (2006); Soares e Porto (2006); Pimentel (2006) destacam que as atividades lúdicas constituem-se de atividades primárias, que trazem grandes benefícios de vários pontos de vista: físico, psíquico, intelectual, cognitivo, social, moral, afetivo, emocional, pedagógico, estético, artístico e cultural. Portanto, favoráveis para serem utilizadas como práticas diversificadas nas aulas de música.

Tais práticas lúdicas articulam os benefícios do lúdico e das atividades lúdicas a benefícios fisiológicos e psicossociais relacionados à saúde e ao desenvolvimento motor, à formação do caráter, à tolerância, à cooperação, ao senso social, ao rendimento acadêmico, ao desenvolvimento de funções mentais como a atenção, a memória, o raciocínio e ao desenvolvimento da linguagem em suas diversas possibilidades (MIRANDA, 2002; GOMEZ, 2001; ESTRADA, 2001). Desse modo, o relato dos professores direciona-se a favor do desenvolvimento integral das crianças, além do aspecto meramente técnico-musical.

Os professores de música das escolas especializadas demonstram conhecer as diferentes e variadas práticas musicais, além de inserirem nas aulas as atividades lúdicas no sentido mais abrangente a partir de suas próprias representações, as quais carregam consigo, produzidas ao longo de sua trajetória docente e que regem suas práticas, exercitando a prática musical coletiva que é uma das práticas humanas mais vivas, dinâmicas, intensas e envolventes.

A ideia central A, **“Práticas focadas na faixa etária de 7 a 11 anos”**, é constituída por três dos onze sujeitos entrevistados nessa questão:

Nessa fase de 7 a 11 anos, como eu falei, eu tento me colocar no lugar deles e fazer práticas que sejam interessantes para a idade deles. Como eu ti disse, é diferente a faixa etária né, assim, a gente vai encontrar um público bem diversificado e como são crianças de 7 anos um pouco pra baixo né, eu trabalho eles muito o instrumental orff. (P2; P10; P11)

Para os professores, essa faixa etária, de modo especial, requer melhor dedicação no preparo das aulas por serem crianças maiores, as quais necessitam ainda mais de motivação no que diz respeito à diferença com as faixas etárias menores das outras infâncias. Há consciência por parte dos docentes da necessidade de trabalharem materiais diversificados e interessantes que possam despertar o interesse da criança pelo ensino de música que está sendo ofertado.

As críticas feitas à prática musical coletiva devido as suas características, por vezes, consideradas repetitiva e adestradora para as crianças no âmbito da educação musical, podem ser equivocadas, caso se confunda qualquer má qualidade ou má condução do trabalho educativo com as propostas metodológicas de ensino ativo de música. Na realidade, o fator que pode ser desmotivador e inibidor da alegria e do prazer durante as aulas para as crianças maiores pode ser a maneira como as práticas musicais se dão, sob o aspecto das práticas musicais tradicionais de ensino.

Brazil (1998, p.17) assegura que as brincadeiras e os jogos têm papel relevante no desenvolvimento das crianças:

Em todas as culturas, as crianças brincam com músicas, jogos e brinquedos musicais que são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a formação da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes das vivências e desenvolvimento expressivo música.

A ideia central B, **“Práticas lúdicas”**, constitui quatro dos onze sujeitos entrevistados nessa questão:

Eu trabalho com eles de uma forma muito lúdica, nas minhas aulas eles mexem muito o corpo deles. Eu trabalho muito a questão de naturalidade, de concentração e apreciação da música. Também a parte teatral que eu ti falei no início, ela é muito importante, porque precisa “tá” o tempo todo fazendo práticas que chamem a atenção deles com um repertório mais lúdico né das músicas de brincadeira, músicas de roda, as canções folclóricas, as canções que estão mais no dia a dia deles e a gente faz todas essas atividades lúdicas. (P7; P2; P9; P11)

Esses professores do excerto acima autoafirmam-se **lúdicos**, bem como, declaram trabalhar as atividades lúdicas, brincadeiras e jogos, com a intenção pedagógica de prender a atenção e motivarem as crianças. Fazem uso dos materiais lúdicos, como brinquedos e materiais diversos, para realizarem **atividades lúdicas** e assim promoverem a **ludicidade** no processo de ensino das crianças.

O uso do lúdico como princípio formativo nas práticas pedagógico-musicais conduz a acreditar que o processo de ensino no âmbito das escolas especializadas de música podem ser práticas extremamente prazerosas e criativas nesses contextos para o desenvolvimento das crianças da terceira infância de modo peculiar. Os professores estão de acordo com o que consideram pertinentes os autores a respeito das práticas lúdicas: “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena.” (LUCKESI, 2006, p. 2).

Santos (2005) escreve que o jogo para a criança não é só prazer, seria uma maneira de retornar as situações que lhe provocam angústia e, ao mesmo tempo, elaborar essas tais situações. Essa consideração é relevante à compreensão do lúdico enquanto recurso pedagógico no trabalho musical com crianças e requer a atenção e a reflexão dos professores sobre a própria prática.

Ao brincar, a criança está tão dominada pelo inconsciente que realmente é desnecessário recomendar-lhe que exclua deliberadamente as interferências conscientes. A técnica lúdica proporciona abundância de material e dá acesso aos estratos profundos da mente. (SANTOS, 2005, p. 42).

A fala de Santos (2005) representa o potencial lúdico na ação pedagógica de ensinar a criança de modo que a disciplina não seja obrigatória, que a regra não se torne imposição, e sim algo consensual de livre e espontânea vontade, é uma fazer por querer realizar a atividade lúdica proposta. Bettelheim (1989), outro psicanalista dedicado ao universo infantil, defende que a brincadeira seria uma ponte para a realidade pela qual a criança pode compreender como o mundo funciona. Através da brincadeira, as crianças aprendem além do conteúdo expressamente estabelecido, entendem o que podem e o que não podem, como fazer e o que fazer com os objetos lúdicos. Ou seja, a partir do brincar as crianças são capazes de aprender as primeiras noções do que “pode” e do que “não pode”, assim, ao brincar com os outros, aprendem as regras da “sorte”, da probabilidade e as regras de conduta.

Bettelheim (1989) declara que a maior aprendizagem realizada pela criança ao

brincar diz respeito à capacidade de saber perder e com esse ensino voltado para além do meramente técnico a crianças tem consciência de que as dificuldades da vida são efêmeras, passageiras e que se há problemas, há também de existir solução.

A ideia central C, “**Ausência de práticas lúdicas**”, conta com dois dos onze sujeitos entrevistados nessa questão:

Atualmente não trabalho com jogos musicais e também não trabalho com expressão corporal propriamente dita através da percussão corporal, mas eu busco valorizar ali a própria flauta doce. Até porque lá no piano eu não tenho muito essa parte lúdica, a não ser as músicas. (P9; P3).

Apenas dois professores afirmaram não fazer uso do lúdico ou trabalharem atividades lúdicas, nem jogos, nem brincadeiras, ou qualquer atividade que promova um corpo ativo aos alunos durante o ensino para as crianças. Priorizam a técnica e a formação musical por considerarem o mais importante o repertório musical clássico tradicional.

Formosinho (2004) atribui um papel insubstituível no sistema educativo, pois só a universidade permite formar profissionais reflexivos com capacidade de concepção e contextualização, só a universidade tem investimento constitutivo na produção de conhecimento e na análise crítica da realidade e da sociedade.” (FORMOSINHO, 2004, p.170). Nessa fala, compreende-se a responsabilidade do direcionamento de uma formação voltada à ludicidade, de modo que não seja responsabilidade exclusiva da busca individual o aprimoramento do professor de música.

Nesta pesquisa, apenas dois sujeitos afirmaram a ausência de práticas lúdicas em suas aulas, por isso Formosinho (2004) defende que a universidade deve proporcionar uma autonomia profissional e um espírito de investigação de forma a contribuir para uma melhoria na prática educativa. Contudo, explica que o futuro docente deve estar em formação contínua, fazendo-se educador, construindo e reconstruindo aprendizagens de maneira a promover uma ação pedagógica com qualidade, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança. “A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear as resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança, do jovem e do adulto.” (SANTOS, 2010, p.14).

A ideia central D, “**Foco no ensino coletivo**”, foi constituída por quatro dos onze sujeitos entrevistados nessa questão:

No ensino coletivo, no meu caso, na minha experiência agora, tem crianças que conseguem avançar e tem crianças que não contém a mesma velocidade de avanço no ensino. Eu trabalho com o aluno, tenho alunos de várias faixas etárias na mesma turma. Já que é um ensino coletivo, mas de uma percepção individualizada. Quanto ao ensino coletivo, aqui na academia, nós temos a inserção, nessa faixa etária, de um instrumento (P10; P6; P5; P4)

Os professores trabalham com ensino coletivo e com instrumentos musicais, respeitando a individualidade das crianças, apesar de ser um estudo em grupo, há a inserção das atividades lúdicas no processo de ensino. Nesse sentido, falou-se anteriormente do ensino coletivo como um ótimo espaço para a inserção das atividades lúdicas e sobre como tais ações podem promover a ludicidade, sem esquecer que a ludicidade está associada a uma experiência interna do indivíduo, portanto, subjetiva. (LUCKESI, 2006)

Cruvinel (2005) explica que ensino coletivo de instrumentos musicais oferece ao indivíduo a formação musical de modo integrador e socializante entre os colegas e a comunidade na qual o indivíduo está inserido. Essa modalidade de ensino se apresenta como valiosa ferramenta no processo da democratização do ensino musical, já que todos os sujeitos obtêm do professor as mesmas informações e conteúdos ofertados ao mesmo tempo e da mesma maneira. Além da competência técnica, o professor no ensino coletivo deve ser criativo e entender que “a necessidade de criar é comum a todas as crianças, que, ao interagirem com o mundo, constroem seu conhecimento. O educador não deve perder a oportunidade de aproveitar essa disposição”. (JEANDOT, 1993, p. 133).

Inserem-se nessa perspectiva os professores de música das escolas especializadas de Santarém – PA, destacando-se o fato de que todos os sujeitos desta pesquisa trabalham com o ensino coletivo de música. Relacionam-se a esse âmbito as ideias centrais B (Práticas lúdicas) e a D (Foco no ensino coletivo), ambas com 36,36% das falas dos professores.

A oitava e penúltima questão feita aos onze professores entrevistados foi a seguinte: “**Quais atividades e recursos pedagógicos você utiliza para ensinar música para as crianças de 7-11 anos?**”. Tal questionamento gerou duas ideias centrais, denominadas assim: a ideia central A – “**Atividades Lúdico-Musicais**” - e a ideia central B – “**Recursos pedagógicos lúdicos**”. Os discursos e os respectivos sujeitos que os compõem estão apresentados na tabela 12:

Tabela 12 - Síntese das ideias centrais – Atividades e recursos pedagógicos utilizados no ensino

Classificação	Ideia Central	Participantes
---------------	---------------	---------------

A	Atividades lúdico-musicais	P1, P4, P5, P6, P8, P11
B	Recursos Pedagógicos lúdicos	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, P9, P10, P11

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A ideia central A, “**Atividades lúdico-musicais**”, constitui seis dos onze sujeitos entrevistados nessa questão, essas atividades são consideradas lúdicas porque estão dentro dos critérios de atividades lúdicas e ludicidade definidos anteriormente na sessão que trata do lúdico e das atividades lúdicas na educação musical pelos autores que referenciam este trabalho, como: Kishimoto (2010); Huizinga (2002); Luckesi (2005); Brougère (1996); Benjamim (1986) e Bichara (2005).

Eu trabalho mais com a prática do instrumento, diferente de se trabalhar uma disciplina ou uma didática. No meu caso, é um ensino mais direto, diretamente com a prática. Trabalho muito o ritmo, o canto, eu brinco e as minhas atividades de brincadeiras quase todas têm o canto e o ritmo pelo meio. Eu tenho bandinha rítmica, assim, através de jogos ou as atividades práticas que eles mesmo realizam, assim a gente foge bastante do quadro branco. Também tem as cantigas de roda, tem brincadeiras com assimilação de cores relacionadas às notas musicais no pentagrama. Depois a gente pode fazer também como prática a movimentação de tempos em pé, no pé, dois tempos na coxa e dois tempos na palma. E fazer aquela atividade de *cup swing* que as crianças adoram. Procuo não ficar somente naquela atividade do aluno ficar estudando a escala musical, todas as escalas na nota, mas que ele faça uma música dessa música. Eu faço a percussão corporal e a gente cria uma letra pra essa música né, eles fazem primeiro a célula rítmica no corpo, ou no tambor, ou em qualquer outro instrumento de percussão. Às vezes eles fazem na baqueta, às vezes eles fazem no chão. (P1; P4; P5; P6; P8; P11)

A maioria dos professores entrevistados declaram fazer atividades lúdicas no ensino de música para as crianças no sentido amplo de atividade lúdica, que, segundo Luckesi(2005), é ação objetiva a atividade que promove no indivíduo “a sensação de prazer”, “a plenitude” envolvendo o ritmo, o canto a expressão corporal, brincadeiras, brinquedos e jogos musicais com o direcionamento para finalidade primeira de ensinar música musicalmente como sugerem os métodos ativos de educação musical.

Nesse modelo de ensino, o uso do lúdico é intencional e premeditado, na clara intenção da efetivação de uma educação lúdica pela qual as crianças maiores também possam experimentar a “sensação de prazer” ao vivenciarem as atividades lúdicas no ensino coletivo de música nas escolas especializadas.

Tiago (2007) teve como objetivos em seus estudos conhecer e analisar saberes e práticas pedagógico-musicais de três professoras unidocentes que atuam com crianças em

uma escola municipal de Minas Gerais. Como resultado, revelou-se que tais professoras unidocentes, mesmo com pouca ou nenhuma formação musical, desenvolvem trabalhos com música na sala de aula, pois os consideram importantes no desenvolvimento das relações afetivas e na socialização como recurso didático como relaxamento e lazer, bem como reconhecem que a presença do professor especialista de música é necessária para o êxito na educação musical das crianças.

Porto (2004) sustenta que a prática voltada para a educação lúdica exige a imprevisibilidade e que o professor abra mão do controle absoluto, permitindo assim o espaço para a autoexpressão, criatividade, o autoconhecimento e o autodesenvolvimento das crianças. “Assim, considero como lúdicas não apenas as atividades que envolvem brincadeiras e jogos, mas também aquelas que possibilitam que se instaure esse estado de inteireza e entrega” (PORTO, 2004, p. 82-83).

Nesse caso, a autora se refere às atividades lúdicas muito além das formas convencionais que são desenvolvidas essas práticas, como os jogos e as brincadeiras, elevando ao nível de atividades lúdicas as práticas que possam servir como sensibilização e dinâmicas na sala de aula de música, tais como: recorte e colagem, canto, dança, etc. Ou seja, atividades estão para além do que se convencionou chamar de atividades lúdicas.

Assim, as atividades realizadas pelos professores, como expressão corporal, percussão corporal, o canto coletivo, bandinhas rítmicas, cantigas de roda, jogos musicais, *cup swing*, teatro e pintura e confecções de materiais didático-musicais, são consideradas atividades lúdicas nesse contexto de ensino. Percebeu-se na fala dos professores à inserção das atividades lúdicas nas formas mais abrangentes, ou seja, além dos jogos e brincadeiras convencionais, a utilização de atividades que propõem à criança o “estado de entrega e inteireza” (PORTO, 2004).

Confirmou-se o uso das atividades lúdicas nas falas destes professores:

Trabalho muito o ritmo, o canto, eu brinco e as minhas atividades de brincadeiras quase todas tem o canto e o ritmo pelo meio[...]. Eu tenho bandinha rítmica, assim, através de jogos ou as atividades práticas que eles mesmos realizam [...]. Tem as cantigas de roda, tem brincadeiras com assimilação de cores relacionadas as notas musicais no pentagrama [...]. Depois a gente pode fazer também como prática, a movimentação de tempos em pé, no pé, dois tempos na coxa e dois tempos na palma. [...], E fazer aquela atividade de cup swing que as crianças adoram [...]. Eu faço a percussão corporal e a gente cria uma letra pra essa música né, eles fazem primeiro a célula rítmica no corpo, ou no tambor, ou em qualquer outro instrumento de percussão. Às vezes eles fazem na baqueta às vezes eles fazem no chão[...]. (P1; P4; P5; P6; P8; P11)

Descreveram-se muitas atividades lúdicas realizadas pelos professores, proporcionando a vivência da “plenitude e sensação de prazer” (LUCKESI, 2006).

A ideia central B, “**Recursos pedagógicos lúdicos**”, constitui dez dos onze sujeitos entrevistados nessa questão:

Eu utilizo muito o teclado nas minhas aulas, alguns instrumentos rítmicos e tenho tambores. Gosto muito de trabalhar com copos. Porque recursos eu tenho muitos, tem até brinquedos, eu costumo usar o piano, ele é fundamental pra mim. Então eu acho muito importante que tenha teclado, pois, eu gosto de trabalhar sempre, já que todas as minhas aulas utilizo o piano ou o teclado. Eu posso usar um desenho ou instrumentos diferentes que eles nunca viram, até mesmo confeccionado por eles. Músicas diferentes, música que mexe com o corpo, música que mexe com o rosto deles que faz gestual. Os recursos que também eu utilizo são caixas de som, flauta doce, as próprias cadeiras deles pra fazer alguns exercícios rítmicos, utilizo a voz pra eles solfejarem, pra eles cantarem e, enfim, pra fazerem os exercícios de afinação. Além do básico quadro branco e o pincel a gente utiliza jogos, jogos educadores. Eu pesquiso ideias, eu tento também criar em cima de ideias prontas e algumas partituras, alguns exercícios pra eles. Além dos instrumentos né, nós temos materiais didáticos, vídeos da internet, do *Facebook*. (P1; P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10; P11)

Destaca-se do discurso acima o uso de recursos pedagógicos lúdicos no sentido amplo de material lúdico e do próprio conceito de ludicidade defendido por Luckesi (2005) e o de atividade lúdica sustentado por Porto (2004), nos quais, expande-se a abrangência desses termos para além de brinquedo (KISHIMOTO, 2010; BENJAMIM, 1986), jogos e brincadeiras (HUIZINGA, 2002; BROUGÈRE, 1990), isto é, o brinquedo por si só não garante ludicidade, a brincadeira também não. Uma brincadeira que cause constrangimento ao invés do prazer não tem ludicidade alguma. É na atividade lúdica – a parte objetiva e por isso perceptível deste fenômeno, descrita a partir dos relatos desses professores – que se pode perceber a ludicidade – a parte subjetiva. (LUCKESI, 2005).

Fernandes (2015) teve como objetivo em seu estudo verificar a eficácia da utilização do jogo como estratégia de ensino na aprendizagem do ritmo na disciplina de Formação Musical. Como resultado, obteve-se que o jogo assume um papel de peso na construção da motivação e aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios quanto à aquisição de competências no âmbito da música.

Nesse contexto de abrangência lúdica, no qual as falas desses professores foram analisadas, independentemente de tais sujeitos conhecerem ou não esses conceitos de lúdico, ludicidade e atividades lúdicas. Assim, destacam-se algumas falas esclarecendo o seguinte: não é o material (objeto) que o torna lúdico por si só, e sim o modo de como é utilizado pela criança na proposta do professor. Do mesmo modo, a atividade não se torna lúdica pelo

simples fato de ser um jogo ou uma brincadeira convencional, mas sim pela forma como é realizada na ação lúdica.

“Eu utilizo muito o teclado nas minhas aulas, alguns instrumentos rítmicos e tenho tambores. Gosto muito de trabalhar com copos. Porque recursos eu tenho muitos, tem até brinquedos [...]”. Nessa fala, que faz parte da ideia central B, o teclado (instrumento musical) é utilizado como material lúdico pelo professor, bem como tambores e copos para atividades lúdicas como a do *cup swing* (consiste no canto percutido com os copos, fazendo a rítmica com as mãos). Além de fazer uso do instrumento musical e de objetos como materiais lúdicos, também utilizam os brinquedos convencionais (objeto).

“[...] Eu posso usar um desenho ou instrumentos diferentes que eles nunca viram, até mesmo confeccionado por eles [...]”. Nesse outro trecho, mostra a utilização das artes plásticas como recurso lúdico-pedagógico para o ensino da música para a faixa etária de 7 a 11 anos, além da confecção dos próprios instrumentos musicais e o uso de instrumentos musicais originais proporcionam um ensino ativo que movimenta o corpo, um ensino ativo, o qual se adequa às concepções dos educadores musicais da primeira e segunda geração citados anteriormente.

“[...] Músicas diferentes, música que mexe com o corpo, música que mexe com o rosto deles que faz gestual [...]”. Nesse outro excerto da ideia central B, é evidenciado o uso da música como recurso lúdico, privilegiando o ensino da música musicalmente, como é abordado por Swanwick (2003) no tema da ludicidade no ensino de música e enfatizado por esta fala: “[...] também eu utilizo são caixas de som, flauta doce, as próprias cadeiras deles pra fazer alguns exercícios rítmicos, utilizo a voz pra eles solfejarem pra eles cantarem [...]” (P1; P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10; P11).

Esse ensino ativo de música exige do professor maior esforço no que concerne ao uso dos materiais lúdicos diversificados, por vezes, tais professores tiveram que produzir seus próprios materiais lúdicos para suas aulas: “[...] a gente utiliza jogos, jogos educadores [...]”. Além dos materiais lúdicos no sentido amplo (PORTO, 2004), esses docentes fazem uso dos jogos convencionais e de jogos musicais como recursos pedagógicos lúdicos em suas aulas, conforme trecho da entrevista dos dez sujeitos da ideia central B: “Eu pesquiso ideias, eu tento também criar em cima de ideias prontas e algumas partituras, alguns exercícios pra eles [...]”. Há na maioria desses professores a inquietude na procura por novos recursos lúdicos para serem inseridos nas aulas de música na tentativa de tornar a aula de música mais prazerosa e, portanto, mais lúdica.

Kishimoto (2010) afirma que a brincadeira é o lúdico em ação. Nesse sentido, os recursos pedagógicos lúdicos, o material lúdico (o objeto), o brinquedo em ação, tornam-se atividade lúdica, promovem a brincadeira, o jogo e “a sensação de prazer”. Assim, o gráfico abaixo sintetiza como se dá a inserção das atividades lúdicas no ensino de música para crianças de 7-11 anos no contexto das escolas especializadas de Santarém – PA.

A linguagem musical associada às atividades lúdicas utilizadas pelos professores é prazerosa, desafiadoras e motivantes às crianças. Gainza (1988) diz que, nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para se expressar livremente, para apreciar e para aprender dentro de um espaço abrangente de liberdade criativa. Para isso, faz-se necessário inserir no contexto a educação musical, específico das escolas especializadas, de modo mais expansivo e o fazer docente dos professores de música, assim como eles são identificados nesta pesquisa, os quais utilizam elementos novos que permitem a criança expandir seus horizontes para além do meramente instrumental.

Criar é o ato de originar alguma coisa. Ser criativo é viver adaptando formas de expressões às necessidades da vida. O processo criativo está em desenvolvimento quando somos capazes de criar ou recriar determinadas situações com a qual nos deparamos. A partir dessas práticas lúdicas, os professores trabalham a música para estimular a criatividade. Assim, é necessário que o professor também seja criativo para estimular a criança, podendo auxiliar na reelaboração do pensamento para ideias produtivas. Weigel (1988, p.188) corrobora com esse pensamento: “A música por si só contribui para desenvolvimento criativo.”

Fala-se da criatividade como virtude potencial a ser desenvolvida pelos praticantes da arte, porém, pode passar despercebido o fato de que para tornar-se criativo, é preciso criar, e que a criatividade é demonstrada em um fazer, na ação. No caso da música, o estímulo criativo deve partir do professor com o uso do lúdico e da inserção das atividades lúdicas. Caso esse estímulo ocorra, a ludicidade poderá ser evidenciada nas aulas de música e vir a ser uma realidade mais frequente – a educação musical lúdica – nas escolas especializadas no ensino para as crianças, assim como foi percebido nas falas dos professores de música, os quais, em maioria, utilizam as atividades lúdicas como recurso pedagógico.

Compete ao professor fomentar as atividades lúdicas, quer sejam individuais ou em grupos com as crianças, respeitando as individualidades e valorizando a interação entre os pequenos, já que a brincadeira em si é uma forma de interação na qual a criança aprende a conhecer a si mesmo e aos outros, respeitando seus próprios limites e os limites alheios nas relações entre as crianças e os papéis que representam no brincar.

A nona e última questão feita aos onze professores entrevistados, foi a seguinte: **“Como você percebe as suas práticas docentes hoje?”**. Tal questionamento gerou quatro ideias centrais, com pode-se observar na tabela 13:

Tabela 13 – Síntese das ideias centrais – Percepções docentes

Classificação	Ideia Central	Participantes	Porcentagem
A	Percepção do aprendizado das crianças e do próprio aprendizado.	P1, P2, P11.	27,27%
B	Busca de novos métodos, satisfação com os resultados.	P2, P6, P7, P9.	36,36%
C	Percepção da opção pelo ensino lúdico.	P3, P8.	18,18%
D	Percepção do professor sobre o aprimoramento.	P4, P8, P9, P10.	36,36%

Fonte: Elaboração própria, 2019.

A análise da tabela 13 demonstrou a percepção dos professores sobre a própria prática, destacando as ideias centrais B e D, ambas com 36,36%, abordando “busca de novos métodos, satisfação com os resultados” e a “percepção do professor sobre o aprimoramento”, respectivamente. Sendo que as duas outras categorias geradoras dos discursos coletivos, A e C, foram “percepção do aprendizado das crianças e do próprio aprendizado” e a “Percepção da opção pelo ensino lúdico”, respectivamente com, 27,27% e 18,18%. Percebe-se em todas as falas e discursos dos sujeitos coletivos a relação na prática docente com o lúdico, a ludicidade e as atividades lúdicas.

Zambelli (2014), em seu estudo com crianças do ensino fundamental, teve como objetivos analisar a ruptura da ludicidade nessa faixa etária (7-11 anos) e refletir como as atividades lúdicas utilizadas como ferramentas pedagógicas colaboram para o aprendizado dessas crianças. Como resultados, percebeu-se a ruptura na transição da educação infantil para o ensino fundamental e que o lúdico continua em segundo plano. Os professores consideram a ludicidade importante para o desenvolvimento das crianças, porém esbarram na prática da tradição escolar.

A ideia central A, **“Percepção do aprendizado das crianças e do próprio aprendizado”**, constitui de três dos onze sujeitos entrevistados nessa questão, os quais percebem o ensino para as crianças da seguinte maneira:

Percebo que as crianças percebem que estão aprendendo. Assim, elas acabam criando fascínio pelo professor. Eu consegui encantar eles e tenho certeza que eles vão continuar nessa caminhada. Também percebo que ao mesmo tempo que eles aprendem, eu vou aprendendo com eles né. (P1; P2; P11)

Destaca-se o foco no processo de aprender dos alunos e de como os professores têm a percepção de que as crianças aprendem com a inserção das atividades lúdicas, isso provoca nos alunos de música não apenas a aprendizagem, mas também o encantamento: “Assim, elas acabam criando fascínio pelo professor” (P2).

Tais professores possuem a noção de que são facilitadores do conhecimento musical, propiciadores de experiências, nas quais, incluem-se as vivências lúdico-musicais. Como descreve Tardif (2002), o ensino é prioritariamente função do professor e a aprendizagem é do aluno, sem ignorar que tanto um quanto o outro ensina e aprende durante esse processo educativo.

Nedel (2010) teve como objetivos em seu estudo analisar as narrativas de professores de música e das crianças quanto à utilização de práticas lúdicas corporais na educação musical, bem como descrever o interesse de professores e educandos com práticas que aliassem música às atividades lúdicas de atividades corporais. Participaram da pesquisa dois professores de música e oito alunos. Os resultados percebidos foram a ampla utilização pelos professores de atividades que integram o corpo à música, a percepção de que se deve começar a atividade ou exercício musical primeiramente pelo corpo para depois introduzir o conteúdo musical propriamente dito.

A ideia central B, **“Busca de novos métodos, satisfação com os resultados”**, contou com quatro dos onze sujeitos entrevistados nessa questão, os quais revelam a seguinte percepção sobre esse tipo de ensino:

Me vejo como uma professora preocupada. Com noites mal dormidas. Tentando encontrar novos métodos. Em minhas práticas hoje, percebo que eu sou bem focada nessa questão da faixa etária do meu aluno. Com o que eu posso trabalhar com cada faixa etária. Então, tento buscar outras coisas e fico me perguntando: o que que eu posso fazer para formar aquele aluno de novo? Atualmente tô satisfeita; Não estou totalmente contente, mas tô satisfeita. Porque vejo que a maneira como eu dou aula tá surtindo efeito e o que é mais legal é que tá causando encantamento neles. (P2; P6; P7; P9)

Os professores declaram-se satisfeitos com a própria prática e ao mesmo tempo dispostos a enfrentar novos desafios no que concerne a procurar novos métodos de ensino e maneiras mais agradáveis, prazerosas e eficientes ao ensino das crianças. Ainda que estejam

felizes com as próprias práticas, também afirmam certo descontentamento com alguns aspectos relacionados aos objetivos desejados nas aulas de música com as crianças. Ao que se refere ao prazer lúdico no ensino, a ludicidade é um estado, um fenômeno, que acontece em certos momentos das aulas, jamais o tempo todo, há o relato sobre a percepção do encantamento dos alunos pelos professores.

Silva (2008), em sua tese, investiga as implicações e o porquê de alguns alunos sentirem-se incapazes de aprenderem a linguagem musical. Participaram da pesquisa 17 alunos não habilitados em música, os quais apresentaram como resultado a afirmação de terem vencido seus bloqueios quanto à aprendizagem dos códigos musicais a partir de práticas prazerosas e constantes inseridas na aprendizagem musical.

A ideia central C, **“Percepção da opção pelo ensino lúdico”**, constitui por dois dos onze sujeitos entrevistados nessa questão, os quais revelam a seguinte percepção sobre o ensino lúdico:

Hoje me percebo como um professor que opta pelo ensino lúdico como recurso. Então me percebo um professor que utiliza a ludicidade como ferramenta pedagógica sem perder a vista do ensino tradicional. Por isso, acredito que eu tento sempre lembrar disso, que essas aulas de música são aulas mais que especiais pros alunos. Então, tento fazer com que essa aula não seja chata né e que seja a mais bela o possível pra eles (P3; P8)

Confirmou-se o uso das atividades lúdicas no relato desses professores que se autoafirmam promotores do ensino lúdico quando os mesmos declaram a opção pelo ensino lúdico como recurso pedagógico para as aulas de música com as crianças: “me percebo como um professor que opta pelo ensino lúdico” (P3; P8). E afirmam que a inserção do lúdico no ensino, como a presença da ludicidade em suas práticas, proporciona aulas prazerosas e agradáveis aos alunos: “Então me percebo um professor que utiliza a ludicidade como ferramenta pedagógica” (P3; P8).

Já Bordini (2016) objetivou em seu estudo investigar de que modo professores de música do ensino superior de uma instituição pública federal se apropriam de um jogo educacional eletrônico como artefato capaz de contribuir ao ensino de um conteúdo musical específico. Revelou-se que um jogo pode trazer benefícios de aprendizagem aos alunos, contudo, presenciou-se também certa dificuldade por parte dos professores em lidarem com essa tecnologia.

Bichara (2002) fala sobre a inserção das atividades lúdicas no ensino, pois há que se considerar a diversidade de contextos, nos quais, as crianças estão inseridas, bem como as interações desses contextos num espaço lúdico de ensino. Para que a ludicidade não aconteça apenas no mundo das ideias do professor, e sim que as crianças possam ter efetivamente as devidas contribuições de um ensino lúdico, prazeroso e eficiente no desenvolvimento de suas potencialidades.

Esses docentes das escolas especializadas, os quais optam pelo ensino lúdico de música em suas aulas para as crianças, percebem-se como professores que utilizam as atividades lúdicas e escolhem esse tipo de recurso como facilitador da aprendizagem dos alunos, sem perder o foco do ensino de música que é o eixo central da educação musical, contudo, de modo a proporcionar aos alunos uma aula de música mais agradável, divertida e prazerosa.

A ideia central D, **“Percepção do professor sobre o aprimoramento”**, contabiliza quatro dos onze sujeitos entrevistados nessa questão, os quais revelam a seguinte percepção sobre a própria prática docente:

Hoje me vejo ainda num processo de criar minha identidade. Então eu tô nesse processo de criar minha identidade como professora de música e ainda tô experimentando muita coisa, algumas deram certo, outras não. Então é uma experimentação todo dia. Percebo que ainda há hesitação e que já mudei algumas coisas que eu pensava, principalmente pra trabalhar com as crianças, mas ainda falta mais. Enquanto professora acredito que eu ainda preciso melhorar muito. Participar de mais atividades, de congresso, tudo que venha agregar conhecimento. Para isso, acho que tô indo no caminho certo. Porque quando eu vejo que o aluno não quer, no caso, alguma atividade. Eu tento buscar uma outra coisa. Para que ele possa aprender. (P4; P8; P9; P10)

Os professores se veem como construtores da própria identidade profissional, percorrendo um caminho de experimentação rumo à completa realização. Conscientes de que ainda há muito por fazer no que se refere à satisfação pessoal e profissional com o trabalho realizado: “Enquanto professora, acredito que eu ainda preciso melhorar muito” (P4; P8; P9; P10). Contudo, afirmam estarem no caminho certo, almejando sempre a melhor orientação e cuidado com as atividades propostas: “Acho que tô indo no caminho certo” (P4; P8; P9; P10).

Santos (2014) teve como objetivo geral em sua pesquisa compreender de que maneira os saberes docentes tem norteados a prática de educadores musicais, três educadores musicais de três projetos sociais de Salvador participaram desse trabalho, investigando como esses saberes foram construídos e de que maneira estavam imbricados nas práticas docentes dentro e fora da sala de aula. Como resultados, constatou-se que a construção dos saberes dos

docentes pesquisados está fundamentada na história de vida, no contato com a formação universitária, nas experiências vividas e nas buscas pessoais que surgem diante da trajetória profissional de cada um.

Na intenção do fazer lúdico docente para o ensino efetivo da música a partir da inserção das atividades lúdicas, os professores desta pesquisa demonstram-se preocupados com seu aprimoramento e autoconhecimento, pois em suas falas relatam a consciência de não estarem prontos e acabados, e sim necessitados de formação constante. Nóvoa (1999) propõe uma formação inicial aos professores, elencando três etapas no aprimoramento desse professor: primeiro o professor deve ser capaz de autoidentificação como docente e do estilo de ensino a que se propõe; segundo, reconhecer também os problemas envolvidos nas atividades de ensino aprendizagem; e, por fim, tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada aluno.

Para essa questão, destacaram-se as ideias centrais B (busca de novos métodos, satisfação com os resultados) e D (percepção do professor sobre o aprimoramento), ambas com 36,36%. Dado que mostra consciência por parte desses professores da necessidade em se aprimorarem em busca de novos conhecimentos e novas maneiras prazerosas de ensinar a música musicalmente. Outro dado interessante é que esses professores de música, apesar de não se autodeclararem como professores lúdicos, apresentaram materiais lúdicos, atividades lúdicas, atitudes docentes promotoras da ludicidade e reflexivos sobre a própria prática docente.

Nesse contexto, era esperado duas hipóteses: a primeira, de se autodeclararem como professores lúdicos; ou ao contrário, de não se intitularem como professores que trabalham a ludicidade no ensino de música com as crianças. O que ficou demonstrado a partir da exposição dos relatos sobre as práticas desses docentes e das descrições das atividades por eles desenvolvidas, será apresentado na última seção o questionamento que moveu esta pesquisa e a conclusão em que se chegou.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar as percepções dos professores sobre a ludicidade e as atividades lúdicas inseridas nas práticas docentes dos professores em atuação nas escolas especializadas de música de Santarém – Pará. Almejando a realização desse objetivo, buscou-se conhecer a trajetória que os levou à docência, a percepção da identidade dos docentes, as vivências consideradas necessárias à própria docência, as lembranças das primeiras experiências docentes, as quais tiveram o processo de utilização das atividades lúdicas inseridas nas práticas pedagógicas de ensino de música para as crianças da terceira infância, bem como, a descrição e demonstração de tais práticas que propiciam enfatizar as possibilidades do uso do lúdico nessas práticas atualmente, ampliando a discussão sobre o tema e fomentando novas pesquisas

Assim, orientando-se no caminho delineado pelos objetivos, ao final, poder alcançar o conhecimento que responderia ao objetivo geral deste estudo. Desse modo, os resultados trabalhados a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo privilegiaram o respeito às vozes dos participantes, havendo o cuidado de incluir todas as respostas dadas às questões trazidas em discussão com os docentes do estudo, mesmo aquelas que foram evidenciadas por apenas um docente.

A partir desses resultados, confirmou-se a ideia de que o processo de formação dos saberes dos professores de música é mobilizado na construção das práticas pedagógicas iniciadas antes mesmo da graduação, com as experiências vividas ao longo da trajetória de vida e profissional, expandindo-se até as vivências e práticas cotidianas na docência. Destacando-se que, para a construção das práticas pedagógicas, faz-se necessário a relação e o diálogo com colegas de profissão, a busca por conhecimentos das práticas pedagógicas, assim como a reflexão sobre suas práticas.

Evidencia-se que há amplo uso das atividades lúdicas pelos professores de música das escolas especializadas em Santarém – PA para a faixa etária de sete a onze anos. O que foi confirmado pelas falas dos professores de música, resumidas desta forma: dos onze professores apenas um (9,1%) não faz uso de qualquer tipo de atividade lúdica no ensino de música, o qual opta pelo método tradicional de ensino musical; enquanto os demais, dez (90,9%), optam por métodos ativos de ensino musical, sendo aqueles que inserem as diversas possibilidades lúdicas no ensino de música, primando pela formação global do ser humano, permitindo-se ir além do aspecto meramente técnico-musical ao ensinarem música musicalmente às crianças.

Dessa maneira, conclui-se que os objetivos delineados foram alcançados, embora, tenha-se consciência de que toda pesquisa possui a necessidade de fazer escolhas metodológicas e teóricas. Tais escolhas trazem vantagens e limitações que podem transformar-se em perguntas de futuras pesquisas.

5.1 Limitações da pesquisa

No que concerne às limitações da pesquisa, aponta-se como a principal delas a questão do baixo quantitativo de professores-músicos com o nível superior em música atuantes na cidade de Santarém com a faixa etária pesquisada, pois, do total de cinco escolas especializadas no ensino de música, apenas onze professores atenderam aos critérios de inclusão. Quanto aos demais professores das referidas escolas, ou não possuíam a graduação concluída até o momento da realização desta pesquisa ou tinham graduação em outra área.

Outra limitação apontada diz respeito à não possibilidade, dado o tempo limitado para a realização desta pesquisa, de verificar, mediante a observação, as práticas pedagógicas atuais relatadas pelos participantes com a finalidade de averiguar a congruência entre as práticas verbalizadas – os discursos dos sujeitos – com as práticas de fato realizadas, visto que as falas dos entrevistados produziram quantidade elevada de dados, os quais exigiram tempo e esforços conjuntos para serem analisados e discutidos, dessa forma, considerados satisfatórios para o êxito dos objetivos desta pesquisa.

5.2 Contribuições e aplicabilidades

Os resultados apresentados neste estudo contribuem tanto no aspecto científico da pesquisa quanto no aspecto do ensino, pois se somam ao corpo de estudos desenvolvidos com foco na ludicidade e nas atividades lúdicas inseridas nas práticas dos professores de música que atuam nas escolas especializadas. E, para o município de Santarém-PA, torna-se especialmente relevante por ser a primeira pesquisa realizada com esse tema, envolvendo os professores de música nesse âmbito específico de ensino: as escolas de música especializadas. Relacionando a ludicidade e as atividades lúdicas ao ensino de música sob a ótica dos próprios docentes musicais, os quais trabalham com as crianças maiores – de sete a onze anos – na terceira infância nas escolas especializadas de música nesta cidade.

Quanto à prática docente, os conhecimentos provenientes dos dados da pesquisa contribuem ao fomento das discussões sobre o ensino ativo de música que já ocorre em

diversas partes do país. Esta pesquisa traz também as trajetórias de vida e profissional dos professores de música e da inserção das atividades lúdicas e da promoção da ludicidade nas práticas pedagógicas a partir dos saberes experienciais dos atores que vivenciam tanto o ser músico quanto o ser docente.

Sob essa perspectiva, enriquecem-se e ampliam-se as discussões realizadas, favorecendo também a autoreflexão do professor de música sobre as suas práticas realizadas com as crianças, assim como as limitações e possibilidades lúdicas para o ensino de música em Santarém. Para os participantes desta pesquisa, o estudo contribuiu no sentido de possibilitar, no momento das entrevistas, um espaço para a análise da trajetória profissional de cada docente que se dispôs a participar deste trabalho. Segundo Moreira e Monteiro (2010), uma maneira de possibilitar o processo reflexivo ao docente é utilizar nas pesquisas estratégias possibilitadoras de virtudes relativas às crenças, saberes e práticas docentes.

O professor de música não foge à regra, pois, existe a relação pedagógica entre professor e aluno quando se propõe ao ensino. Assim, neste estudo sobre a inserção das atividades lúdicas no ensino musical, mostrou-se a percepção por parte dos docentes quanto aos benefícios e as possibilidades de desenvolvimento para as crianças a partir do uso do lúdico através das atividades lúdicas, promovendo a ludicidade em um ensino ativo e diferenciado, ludicamente prazeroso, como é a arte, como é a música e como o ensino musical deve ser. O que foi confirmado pela quase totalidade dos docentes, dez dos onze entrevistados, isto é, para 90,9% dos professores pesquisados.

Ao pensar nos distintos contextos das instituições musicais, tanto as escolas especializadas ligadas à administração pública, como as particulares, os resultados podem ser úteis no delineamento de planejamentos de ações pedagógicas institucionais, as quais visem à sensibilização dos docentes-músicos para a necessidade de repensarem os aspectos pedagógicos presentes no processo de ensino voltado à ludicidade, com a inserção das atividades lúdicas a fim de se aproveitar das virtudes possibilitadas pelo uso de métodos ativos de educação musical.

5.3 Possibilidades de pesquisas futuras

Esta pesquisa tem o intuito de incentivar as discussões postas pela temática proposta por este estudo, buscou-se analisar as percepções de docentes de escolas especializadas sobre atividades lúdicas inseridas no ensino coletivo de música para crianças de 7 a 11 anos a partir das práticas musicais relatadas pelos docentes. Assim, pôde-se

estabelecer relação entre a trajetória de vida e profissional com a construção das práticas pedagógicas lúdico-musicais voltadas ao ensino lúdico, ativo em música e com a inserção das atividades lúdicas promotoras da ludicidade na educação musical.

Procurou-se identificar como as atividades lúdicas se davam no ensino de música para as crianças praticadas pelos professores das escolas especializadas e foi constatado que não apenas estão presentes e inseridas nas práticas dos professores, como estão amplamente difundidas na consciência da maioria dos professores das escolas especializadas. Assim, conclui-se que essa compreensão pode permitir a modificação da visão dos músicos-docentes quanto à construção e reflexão de suas próprias práticas lúdico-musicais. Considerando-se o fomento às novas pesquisas, uma questão fica como indicação para quem desejar seguir nesse caminho de investigação a partir desse momento reflexivo no qual o músico-docente olha para trás e refaz seu caminho na docência: Quais mudanças os professores de música estão dispostos a fazer por uma educação musical lúdica, mais prazerosa?

Outra questão diz respeito à necessidade de explorar mais detalhadamente novas pesquisas futuras sobre o fato limitante da formação acadêmica em uma única instituição de ensino superior dos participantes, pois é sabido que há em Santarém outras possibilidades de formação em música em nível da graduação. Ainda que, até o momento, não tenham sido formadas turmas de licenciados plenos em música por outra instituição diferente daquela citada nesta pesquisa. Fato que pode impactar nas práticas lúdico-musicais dos professores de música de Santarém - PA.

Conclui-se que não há acabamento definitivo neste estudo, porque se consideram os limites de compreensão e possibilidades de análises das percepções dos professores sobre ludicidade e sobre a inserção das atividades lúdicas como sendo passíveis de transformações constantes no decorrer do tempo histórico e mesmo durante a realização desta pesquisa.

Assim, o que foi apresentado neste estudo são os primeiros indícios sobre a realidade educacional musical em um âmbito específico, como é o das escolas especializadas de música neste município. Nesse caminho, novas pesquisas são necessárias para complementarem este estudo, bem como para avaliar as mudanças que aconteceram, as novas possibilidades para novos questionamentos que surgiram e os tantos outros que surgirão sob a ótica também de novos pesquisadores sobre esta temática em Santarém – PA.

Esclarece-se, portanto, que a esta pesquisa representou grande acréscimo à vida profissional deste pesquisador e que o objetivo de investigação deste trabalho não se esgota, pois as respostas obtidas com os relatos dos participantes motivaram a verdadeira necessidade de querer investigar ainda mais novas temáticas como esta, relacionando a ludicidade e as

atividades lúdicas à prática docente no ensino de música e também o desejo de pesquisar sobre o tema de jogos musicais para crianças com altas habilidades, além de outros projetos que possam dar continuidade à pesquisa em educação musical associada à ludicidade no município de Santarém, na Amazônia, Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista.** Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.
- AMAZONAS, Tânia Mara Moraes. **Informações Municipais de Santarém SEMMA_CIAM.** Informações Municipais, 2013. Disponível em: http://www.santarem.pa.gov.br/arquivosdb/basico1/0.668764001357580532__informacoes_2.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.
- ARAÚJO, Gabriela Da Ros de. **Formação continuada em Música: reconstruindo conhecimentos musicais e pedagógicos-musicais com professores unidocentes.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. RS. UFSM/PPGE, 2012.
- ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Cortez, 1992.
- ARIÉS, Philippe: **História Social da Criança e da Família.** Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Margarete. **Transitando entre o “Formal” e o “Informal”:** um relato sobre a formação de educadores musicais. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO, 7, 2000, Londrina. *Anais...* Londrina, 2000. p. 77-90.
- AVEDON, E. M. SUTTON-SMITH, B. **The study of games.** New York: John Wiley & Sons Inc., 1971.
- AZEVEDO, A. C. P. **Brincar na brinquedoteca:** crianças em situação de risco. In: Bomtempo, E.; Antunha, E. G. & Oliveira, V. B. (orgs.). *Brincando na escola, no hospital, na rua...* (pp. 143-159). Rio de Janeiro: Wak Ed, 2003.
- BACELAR, V. L. E. **A importância da Ludicidade no Desenvolvimento Infantil:** as contribuições de Jean Piaget e André Lapierre podem nos ajudar na compreensão dessa fenomenologia? Revista Eletrônica do GEPEL, v. 1, p. 7, 2009.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; GOMES, Cleomar Ferreira. **A importância da brincadeira para criança de acordo com Jean Chateau.** Brasília –DF: 2010.
- BARBOSA, S. L; BOTELHO, H. S. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Lavras: 2008.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação.** 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.
- BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: Sentir os sentidos e a alma:**saúde e lazer para o dia-a dia. Blumenau: Acadêmica, 2004.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002
- BEMVENUTI, Alice. **O jogo na história: aspectos a desvelar.** In: Ulbra, Universidade Luterana do Brasil (org.). *O lúdico na prática pedagógica.* Curitiba: Ibope, 2009.p.17-35.

BEN, Luciana Del. **Avaliação da aprendizagem musical dos alunos:** reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. Avaliação em música: reflexões e práticas / Liane Hentschke, Jusamara Souza, organizadoras. São Paulo: Moderna, 2003.

BENJAMIM, WALTER. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho:** pais bons o bastante. Rio de Janeiro: Ed.Campus, 1988.

BICHARA, I. D.; Carvalho, A. M. A. Gênero e brincadeira: Parcerias e preferências lúdicas. In: CAVALCANTI, V. R. S.; SILVA, A. C. (orgs.). **Gênero: Um olhar interdisciplinar.** Salvador: Roma Negra, 2008.

BICHARA, I.D. Delimitação do espaço como regra básica em jogos e brincadeiras de rua. In: BOMTEMPO, E.; ANTUNHA, E.G.; OLIVEIRA, V.B. (orgs.). **Brincando na escola, no hospital, na rua.** (pp. 161- 171). Rio de Janeiro: Wak Ed., 2006.

BICHARA, I.D. Crescer como Índio às Margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In: E.R.Lordelo, A.M.A.Carvalho & S.H.Koller. **Infância e Contextos Brasileiros de Desenvolvimento.** Salvador/ São Paulo: EDUFBA/ Casa do Psicólogo, 2002.

BICHARA, I.D. **Um estudo etológico sobre a brincadeira de faz-de-conta em crianças de 2 a 7 anos.** Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP, 1994.

BITTAR, Valeria Maria Fuser. **Músico e Ato.** Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-8.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, 2006.

BORDINI, Rogério Augusto. **Estudo sobre a utilização do jogo Musikinésia na Educação musical / Rogério Augusto Bordini.** São Carlos: UFSCar, 2016.111 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, publicada no DOU de 23/12/1996, Seção I, p. 27839. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **“Parâmetros Curriculares Nacionais”:** artes. MEC/SEF, 1997.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação Preventiva** – Campinas, SP:Ed. Átomo,2003.

BRITO, Joziely Carmo de. **Ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas: catalogação crítica.** 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Mestrado Interinstitucional em Música, Universidade Federal da Bahia / Universidade Federal do Pará, Salvador / Belém, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança.** 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

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

BURGHARDT, G. M. Defining Play: Can we stop playing around? In: Burghardt, G.M. **The Gênesis of Animal Play.** Cambridge: MIT Press. 2005.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, De. **Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In: A.M.A. Carvalho; C.M.C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Orgs.). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca.** (pp.15-30). São Paulo:Casa do Psicólogo, 2003.

CASTRO, Pablo Y. **Os benefícios psicológicos da aula de música: um estudo científico com adolescentes de 5as. e 6as. séries do ensino público brasileiro / Pablo Y Castro** – Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP: [s.n.], 2007.

CHATEAU, JEAN. **O Jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1987.

COLEMAN, J, S. Learning through games. In: Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (orgs.). **The study of games** (pp. 322-325). New York: John Wiley & Sons Inc., 1971.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

CRUVINEL, Flávia. **O Ensino do Violão – Estudo de uma metodologia criativa para a infância.** In: Anais do X Encontro Anual da Abem. Uberlândia: 2001.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DANTAS, H. (2002). Brincar e Trabalhar. In: Kishimoto, T.M. **O Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir.2ed. São Paulo: Cortez “**Os 4 pilares da Educação**” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular.** São Paulo: Perspectiva, 1973.

DUMAZEDIER, Jofre. **A revolução cultural do tempo livre**. Tradução de Luiz Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira**. Jogos, brinquedos e cultura na educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, Carlos Manuel Sampaio. **O jogo como estratégia de aprendizagem rítmica: A ludicidade na exploração das fichas de exercícios rítmicos**. Dissertação (Mestrado), Relatório de Estágio: mestrado em ensino de música – ESMAE ESE: Politécnico do Porto, 2015.

FERREIRA, Aurelio B. de H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Positivo, 3 ed. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010, 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **Roda de conversa 3. In: A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, p. 90-95, 2012.

FONTEERRADA, M. T. O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2005.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FRANÇA, C.C. **O som e a forma: do gesto ao valor**. Ensino de Música: propostas para agir e pensar em sala de aula/ Liane Hentschke, Luciana Del Bem, organizadoras. São Paulo: Moderna, 2003.

FRANÇA, Daise Lima de Andrade. **A Prática docente expressa com ludicidade: Um repensar sobre as regras do jogo educativo na escola pública – Recife: Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.**

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro, ed Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Vanda. **Horizonte da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010. p. 155-175.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna Site Todos Pela Educação, MEC. MEC divulga dados da ANA 2014, 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe>. Acesso: 20 mai 2019.

FRÖEBEL, F. **La educación del hombre**. Traducción del alemán por Luis del Zulueta. Madrid: Daniel Jorro, 1913.

GAINZA, V. H.de. **Estudos de psicopedagogia musical: novas buscas em educação**. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1998.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, M. R.; MARQUES, L. A. **Brincadeiras cantadas**. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

GARCIA, Vitor Ponchio; SANTOS, Renato dos. **A importância da utilização da música na educação infantil**. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 169, 2012.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GENTILE, P. **É assim que se aprende**. Nova Escola. n. 179, Jan/Fev. 2005.

GEPEL/FACED/UFBA, 2004, pág. 11 a 20.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, abril, 1995.

GOMES, Daniela. **A ludicidade na educação: por uma formação lúdica do professor de língua inglesa**. In: PORTO, B. S. (org.). Educação e ludicidade: ensaios 3. Salvador, BA: UFBA. p. 141-158, 2004.

GOMES, Sabrina Torres; BICHARA, Ilka Dias. **Criança-contexto: caracterização das atividades lúdicas em uma casa de apoio**. Salvador – BA, 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas - Instituto de Psicologia - Programa de pós-graduação em psicologia.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GONDIM, S.; FISCHER, T. (2009). **O discurso, a análise do discurso e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural**, *Cadernos Gestão Social*, 2(1), 9-26.

GONZÁLES, M. **Educação infantil e séries iniciais: articulação para alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, Maria C. S; Gerken, C.H. **Vygotsky e a teoria sociohistórica**. Pensadores Sociais e História da Educação/ organizado por Luciano Mendes de Faria Filho. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-137, 2005.

GREGORI, Maria Lúcia P. **Música e Yoga Transformando sua Vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.

JEANDOT, N. **Explorando o universo da música**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

- JOHNSON, J. E., CHRISTIE, J. F., & YAWKEY, T. D. **Play and early childhood development**. New York: Longman, 1999.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. 182 p.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. 172 p.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação**. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.
- KOLLER, S. H. Psicólogos de rua. In S. H. Koller (Ed.), **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil** (pp.19-42). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LAUAND, Jean Luiz. **Aspectos do lúdico na idade média**. R. Fac. Educ. São Paulo, V.17, p.35-64, jan./dez. 1991.
- LAUAND, Luiz Jean. Deus Ludens – **O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval**. In: LAUAND, Luiz Jean. Sete Conferências Sobre Tomás de Aquino. São Paulo: Esc. 2006.
- LEAL, Luiz Antônio Batista. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 18 de dez. 2013.
- LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti; CRESTANA, Maria Fazanelli; CORNETTA, Vitória Kedy. **A utilização da metodologia do discurso do sujeito coletivo na avaliação qualitativa dos cursos de especialização “Capacitação e Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde-CADRHU”**, São Paulo – 2002. Saúde e Sociedade v.12, n.2, p.68-75, jul-dez 2003.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros Editora, 2005.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. **O sujeito coletivo que fala**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 10(20), 517-524, 2006.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)**. 2. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- LEI nº11.769/08. **A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica**. 2008.
- LIBÂNIO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Universidade Católica de Goiás, 2004.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

- LIRA, M. **Brincadeiras e jogos**. Rio de Janeiro, 1993. Monografia (Graduação em Psicomotricidade) – Universidade. Rio de Janeiro, 1997.
- LOUREIRO, A. C. A. M.; QUEIROZ, S. S. de. **A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília, v. 25, n. 4, p. 546-557, 2005.
- LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. Campinas: Papyrus, 2003
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaios 02, GEPEL/FACED/UFBA, 2002, p. 22-60. Disponível em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 02 mar 2019.
- MANTOVANI, Michele. **O movimento corporal na educação Musical: Influências de Émile Jaques Dalcroze**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de mesquita filho” instituto de artes – PPGMUS/UEP, São Paulo, 2009.
- MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: UNIJUÍ 1999.
- MÁRSICO, Leda Osório. **A criança e a música: um estudo de como se processa o desenvolvimento musical da criança**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.
- MARTINS, R. da S. **Educação Musical, conceitos e preconceitos**. Rio de Janeiro: FURNARTE, 1985.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- MIRANDA, Lilianny Assunção de. **Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de Educação Musical**, Rio de Janeiro, 2013. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ.
- MIRANDA, Paulo Cesar Cardoso de. **Jogo musical e humanização: um olhar lúdico, complexo e sistêmico da educação**. 1.ed – São Paulo: cultura acadêmica, 2013.
- MIRANDA, Simão de. **Oficina de Ludicidade na escola**. Campinas: Papyrus, 2013.
- MONTANDON, Maria Isabel. **Ensino coletivo, Ensino em grupo: mapeando questões da área**. Anais I ENECIN, 2004.
- MONTEIRO, T. da A. N. **Educação musical nas escolas brasileira: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais**. Revista do centro de Artes da UDESC. v.2, nov./dez. 1999 a fev.2000.
- MORAES, Ingrid Merkle. **A Pedagogia do Brincar: Intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, São Paulo, 2012.

MORAIS, M.L.S. & OTTA, E. (2003). Entre a Serra e o Mar. Em: Carvalho, A.M.A., Magalhães, C.M.C., Pontes, F.A.R & Bichara, I.D. **Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca. Vol. 1, o Brasil que Brinca.** São Paulo: Casa do Psicólogo.

MOREIRA, Jaqueline Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal.** Educar em Revista, núm. 33, pp. 205-220 Universidade Federal do Paraná, PR, Brasil, 2009.

MOREIRA, Valdicea; MONTEIRO, Dirce. **O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva.** Trab. Ling. Aplic. Campinas, 49(1): 205-221, Jan. /Jun., 2010.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Mem Martins (Portugal): Publicações Europa-América, 1990.

MOSCA, Maristela de Oliveira. **Como se fora brincadeira de roda: a ciranda da ludopoiese para uma educação musical humanescente.** Natal-RN, 2009.180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

MOTA, M. do C.; CHAVES, P. **Brinquedoteca hospitalar “nosso cantinho”: relato de uma experiência de brincar.** In: CARVALHO, A; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. et al. Brincar (es). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. P.167-180.

NEDEL, Mariana Zamberlan. **Educação Musical e práticas corporais como recurso metodológico na educação infantil: diálogos com professores de música e educandos sobre interdisciplinaridade.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. RS. UFSM/PPGE, 2010.

NEGRINE, Airton. Concepção do jogo em Piaget. In: **Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994, p. 32-45.

NEGRINE, Airton. **Concepção o jogo em Vygotsky: uma perspectiva psicopedagógica.** Rev.Movimento, n. 02, ano 02, 1995.

NOGUEIRA, M. A. **Música e educação infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt07213int.rtf>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____ (Org.). **Os professores e sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, Andréa Pires Chinaglia, RUIVO, Cinthia. **A integração das disciplinas canto coletivo e piano coletivo do curso de música PARFOR na formação do educador musical.** Revista: NUPEART, Volume, 19, Maringá –PR, 2018.

OLIVEIRA, M. de S. L.; BERNARDES, M. J.; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI-FERREIRA, M. C. et all (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil.** São Paulo:Cortez, 1998. p. 103-104

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Algumas contribuições da psicologia cognitiva**. Série Idéias n. 6, p.47-51. São Paulo: FDE, 1992.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: Fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, Eduardo Guedes. **Educação musical na educação infantil: uma investigação na formação e práticas das professoras**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. RS. UFSM/PPGE, 2005

PAREYSON, L. **Estética**: teoria da formatividade. Petrópolis: Vozes, 1993.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais**: percepção de professores. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2): 51-57, 1998.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev e ampl. – Porto Alegre: Sulina, 2010.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena. **Ludicidade em sala de aula**: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In PORTO, Bernadete (org.). Educação e ludicidade. Ensaios 3. Salvador: UFBA, 2004002Ea.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **A formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Docente reflexivo: construindo a crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). **Docente reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PORTO, B. S. (org.). **Educação e ludicidade**: ensaios 3. Salvador, BA: UFBA. p. 141-158, 2004.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica**. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 317.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, Alice B. (org.) **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**, v. 3. São Paulo: [s.n.], 1992.

RAMALHO, Maria Luiza Dias. **De coadjuvante a protagonista: a formação de professores na educação musical no contexto da educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Brasília, 2016.

RIBEIRO, J. **Gestalt-Terapia: o processo grupal.** São Paulo: Summus Editorial, 1994.

RIBEIRO, P. S. **Jogos e brinquedos tradicionais.** Petrópolis: Vozes, 1994.

ROSA, L. S. S. **Educação musical para a pré-escola.** São Paulo: Ática, 1990.

SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: Relatos Sobre a Música e o Cérebro.** São Paulo: Cia. das Letras, 2007. Tradução de Laura Teixeira Motta.

SANTOS, A. K. **Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano.** Dissertação de mestrado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2005.

SANTOS, Elisama da silva Gonçalves. **Educação musical em projetos sociais Os saberes docentes em ação** – Salvador: UFBA/PPGMUS. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia escola de música, 2014.

SANTOS, Luís Otavio. **“A Chave do Artesão” um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco.** (Tese Doutorado em Práticas Interpretativas), Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SANTOS, Maria José E. **Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades.** Dissertação (mestrado) – Salvador, BA: FACED/UFBA, 2005.

SANTOS, S. M. P. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SCHAFFER, M. **O ouvido Pensante.** São Paulo: UNESP, 1991.

SILVA, L. M. G. **A expressão musical para a pré-escola.** Série idéias, n.10. São Paulo: FDE, 1992.

SILVA, Silvana Maria Moura da; QUEIROZ, Aidyl Macedo de Pérez-Ramos; FONSECA Eneida Simões da. **Direito de Brincar da Criança Brasileira. Revista de políticas públicas, EDUFMA: v. 10, n. 2, 2006.**

SILVIA, Valéria Carvalho da. **Corporeidade e educação sinfonia de saberes na educação musical.** Tese (doutorado em educação) – Natal: 150 p. – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências sociais aplicadas. PPGE/UFRN, 2008.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

- SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Programa de Pós- Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2006.
- SOUZA, Jusamara (Org). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- STORGATTO, Sabrina Silveira Spanavello. **Educação infantil e educação música: um estudo com pedagogas**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. RS. UFSM/PPGE, 2014.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Saberes docente e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, Enise Barth. **A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais**. Desenvolvimento em Questão, Ijuí, v. 1, n. 2, p.117-201, jul. 2003. Quadrimental.
- TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 1995.
- TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil: saberes e práticas docentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU/PPGE, Uberlândia, MG, 2007.
- TOURINHO, Cristina. **Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história**. 2007.
- TOURINHO, Cristina; BARRETO, Robson. **Oficina de Violão / Cristina Tourinho e Robson Barreto**. Salvador: Quarteto, 2003.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- VIGÓTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo; Martins Fontes, 2007.
- WEIGEL, A. M. G. **Brincando de música**. Porto Alegre: Kuarup, 1988

WEIGEL, A. M. G. **Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup. 1988.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música**: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Pro-musica Bienne. Suíça, 1970.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago. 1975.

YAMAMOTO, M. E. & CARVALHO, A. M. A. (2002). **Brincar para quê?** Uma abordagem etológica ao estudo da brincadeira. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 161-164.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAMBELLI, Orlando Cezar. **O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de São Paulo, UMESP/PPGE, São Bernardo do Campo – SP, 2014.

ZANETTA, Camila Costa; BRITO, Maria Tereza Alencar de. **“A gente aprende a ouvir, a tocar e a saber como a gente faz a música: Processos lúdico-criativos em uma oficina de música com crianças”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – modelo de Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE)

Pesquisa: “AS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS NA TERCEIRA INFÂNCIA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM SANTARÉM – PA.

A inserção das atividades lúdicas na educação musical no contexto atual de ensino de música no Brasil e em Santarém – PA frente ao fomento em pesquisas que se proponham a discutir e refletir sobre as atuais práticas docentes no contexto das escolas especializadas no ensino de música são fundamentais para a resiliência cultural do processo educacional musical, tendo em vista as possibilidades do uso do lúdico como promotor da ludicidade de modo a propiciar de modo prazeroso o desenvolvimento das habilidades sociais, afetivas, físicas e cognitivas das crianças.

Dessa forma, as práticas docentes com as atividades lúdicas no ensino de música constituem a renovação no processo educacional musical de modo prazeroso e pleno. Assim, a compreensão de como tais práticas lúdico-musicais dos docentes têm sido efetivas e vêm despertando o interesse das pesquisas nas áreas de educação musical e ludicidade, direcionando questões voltadas para a nova educação musical lúdica. Para tanto, realizaremos um estudo de Dissertação de Mestrado com o tema “AS ATIVIDADES LÚDICAS NO ENSINO COLETIVO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS NA TERCEIRA INFÂNCIA COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS ESPECIALIZADAS EM SANTARÉM-PA” sob orientação da professora Dra. Iani Dias Lauer Leite.

Neste trabalho, objetivamos analisar as atividades lúdicas no ensino de música para crianças de 7-11 anos nas escolas especializadas no ensino de música no município de Santarém – PA. A presente pesquisa acontecerá por meio de entrevista individual sobre a trajetória de vida e profissional sobre o uso das atividades lúdicas no ensino de música e sobre a própria prática do docente, bem como perguntas de cunho sociodemográfico sobre o perfil dos entrevistados.

Para que possamos registrar as falas, depoimentos e demais dados, poderão ser utilizados formulários, caderno de campo, gravador, máquina fotográfica e outras formas mais para registro. Nesta pesquisa há riscos de constrangimento, uma vez que ocorrerá o contato direto do pesquisador com os participantes do estudo. Para minimizá-lo, realizaremos as entrevistas em espaço reservado, o qual deixará o entrevistado à vontade, onde esclareceremos os princípios éticos da pesquisa, dentre eles, o sigilo dos sujeitos, assim, as falas que serão mostradas na seção de resultados apresentarão códigos numéricos.

Utilizaremos os dados dos entrevistados apenas para os fins desta pesquisa científica, sendo apresentados como dados de grupo. Para participar deste estudo, você não terá nenhum

custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar do mesmo.

Além disso, você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador. O(a) senhor(a) não será identificado nominalmente em qualquer publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável e outra será fornecida a você. Caso haja danos decorrentes do risco previsto, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo mesmo.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o pesquisador responsável assim que desejar pelo seguinte endereço: Pesquisador responsável: Paulo Victor Rodrigues Maranhão. Rua dos Cravos, 438, Bairro: Santarenzinho, CEP: 68035-490, cidade de Santarém-PA, fone: (93) 99166-3574, e-mail: paulovictor.maranhao@gmail.com.

Declaro que, após ter sido convenientemente esclarecido pelo pesquisador, eu, _____portador(a) do documento de identidade_____ fui informado(a) dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e a mim foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santarém-PA. _____ de _____ de _____.

Assinatura do entrevistado.

Assinatura do entrevistador.

APÊNDICE B – modelo de Questionário Sociodemográfico

Identificação da formação e experiência profissional do participante

Participante número: _____ data: ____/____/____

1. Idade: _____ 2. Gênero: () Masculino () Feminino

2. Ano de conclusão da formação:

3. Universidade de formação:

4. Formação acadêmica:

Graduação;

Especialização;

Mestrado;

Doutorado;

Outros cursos.

Local:

Curso:

5. Desenvolveu atividades profissionais no ensino de música logo após a formação?

6. Qual(ais) área(s) de atuação musical?

7. Qual o tempo de atuação no ensino de música? _____

8. Possui outra graduação? ____ Qual? _____

9. Quanto tempo de duração da outra formação?

8. Você teve em sua formação acadêmica alguma disciplina específica voltada às atividades lúdicas para a o ensino musical de crianças? Se a resposta for positiva, diga o tipo de curso e onde obteve essa formação, quais foram essas disciplinas e o tempo de duração.

9. Qual seu vínculo profissional com esta instituição de ensino musical?

10. Qual a carga horária de ensino na instituição?

11. Seu primeiro vínculo como docente:

12. Tem outras experiências como docente de música fora desta instituição de ensino?

13. Tempo de atuação no curso que ministra para crianças de 7-11 anos de idade:

14. Desenvolve atividades de ensino coletivo para crianças em outro(s) curso(s)? Quais?

15. Quantos cursos diferentes você já ministrou para crianças de 7-11 anos de idade? Quais?

16. Quantos cursos de ensino coletivo de música para crianças você já ministrou ao mesmo tempo?

17. Possui pós-graduação? _____ Qual? _____

18. Quando fez? _____

19. Teve atuação profissional dentro da área da pós-graduação?

20. Quanto tempo de atuação? _____

21. Possui cursos de capacitação voltados para a área das atividades lúdicas? Qual(ais)?

22. Qual periodicidade de participação em cursos de capacitação na área da educação musical e ou atividades lúdicas?

23. Você utiliza atividades lúdicas no ensino para crianças de 7-11 anos de idade? Quais?

24. Que recursos pedagógicos são indispensáveis ao professor de música que trabalha com crianças?

25. Como deve ser o ensino de música para crianças de 7-11 anos?

APÊNDICE C – entrevista com os docentes

1. “Conte sobre sua formação musical antes de entrar no curso de licenciatura em música?”
2. “Fale um pouco sobre a sua trajetória como docente até chegar à Escola Especializada”.
3. “Você teve alguma formação voltada para a ludicidade antes, durante ou depois da faculdade? Fale sobre isso”.
4. “Conte sobre essas experiências com as atividades lúdicas que você teve na faculdade. Como foram as experiências durante a faculdade?”
5. “Como você acha que deve ser o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos?”
6. “O que você considera importante que um professor de música tenha para que ele consiga ter êxito com as crianças?”
7. “Como você trabalha o ensino de música para crianças de 7 a 11 anos no ensino coletivo?”
8. “Quais atividades e recursos pedagógicos você utiliza para ensinar música para as crianças de 7-11 anos?”
9. “Como você percebe as suas práticas docentes no dia de hoje?”