



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**WANDERLEY DE FREITAS DOS SANTOS**

**JOGOS MUSICAIS E EXPANSÃO DA MUSICALIDADE**  
**NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO FORMATIVO PARA**  
**PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA**

**FORTALEZA**

**2026**

WANDERLEY DE FREITAS DOS SANTOS

JOGOS MUSICAIS E EXPANSÃO DA MUSICALIDADE  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMINHO FORMATIVO PARA  
PROFESSORES NÃO ESPECIALISTAS EM MÚSICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação, Currículo e Ensino. Eixo: Ensino de Música.  
Orientador: Prof. Dr. Pedro Rogério

FORTALEZA

2026

A Deus, Rei do universo, a Jesus,  
meu Mestre e Senhor, aos meus  
professores, meus alunos, a minha  
família e, em especial, ao meu filho  
Joaquim Freitas, que foi a inspiração  
inicial para que eu mergulhasse no  
universo da educação musical infantil.

“A música pertence a todos.”

(Kodaly, apud Szõnyi, 1996, p. 18).

“O que a criança é capaz de fazer hoje,  
em cooperação, será capaz de fazer  
sozinha amanhã.”

(Vigotski, 2009, p. 331)

“Ensinem-na como quiserem, desde  
que para ela seja sempre um  
divertimento”

(Rousseau, 2004, p. 407)

Sigo brincando de aprender. Sigo  
brincando para aprender. Sigo  
reaprendendo a brincar.

(Freitas, 2026)

## RESUMO

No presente trabalho, analisamos o emprego de jogos musicais como ferramentas pedagógicas para a expansão da musicalidade das crianças, a partir de sua utilização por professoras da educação infantil, não especialistas em música, em sala de aula regular. O objetivo principal da pesquisa foi analisar como os jogos musicais foram utilizados pelas referidas professoras, na qualidade de ferramenta pedagógica na expansão da musicalidade de crianças da educação infantil. Como objetivos específicos, observamos como ocorreu a assimilação, pelas professoras, do conteúdo musical proposto por meio do uso de jogos. Também analisamos as sugestões de estratégias didáticas feitas pelas professoras para a operacionalização dos conceitos musicais trabalhados com as crianças da educação infantil. Nossa pesquisa encontra alicerce na teoria histórico-cultural de Vigotski, a partir de suas obras, cotejadas às obras de estudiosos de sua teoria, aplicada na educação musical. Empregamos neste estudo a metodologia da pesquisa-ação-colaborativa, alicerçado em Thiollent (1986) e Bortoni (2011), tendo como locus dois Centros de Educação Infantil (CEI), em Fortaleza durante o período que foi do início do 2º semestre de 2023 até o fim 1º semestre de 2024. Participaram desta pesquisa duas professoras do Infantil 3 e seus respectivos alunos e alunas (cerca de 40); e duas professoras do Infantil 5 e seus respectivos alunos e alunas (cerca de 40). Os resultados obtidos nesta pesquisa apontam que o uso de jogos musicais como ferramenta pedagógica por professores da educação infantil, não especialistas em música, favorece na expansão da musicalidade das crianças e dos professores, auxiliando assim que a educação musical esteja presente na trajetória escolar desde a educação infantil.

**Palavras-chave:** jogos musicais; educação infantil; educação musical; musicalização infantil; formação de professores; ensino de música. musicalidade.

## ABSTRACT

In the present work, we analyze the use of musical games as pedagogical tools for the expansion of children's musicality, based on their use by early childhood education teachers, not specialists in music, in the regular classroom. The main objective of the research was to analyze how musical games were used by these teachers, as a pedagogical tool in the expansion of the musicality of children in early childhood education. As specific objectives, we observed how the assimilation of the proposed musical content through the use of games occurred by the teachers. We also analyzed the suggestions of didactic strategies made by the teachers for the operationalization of the musical concepts worked with the children of early childhood education. Our research is based on Vygotsky's historical-cultural theory, based on his works, compared to the works of scholars of his theory, applied in music education. In this study, we used the methodology of collaborative action-research, based on Thiollent (1986) and Bortoni (2011), with two Early Childhood Education Centers (CEI) as its locus, in Fortaleza during the period from the beginning of the 2nd semester of 2023 to the end of the 1st semester of 2024. Two teachers from Kindergarten 3 and their respective students (about 40); and two teachers from Kindergarten 5 and their respective students (about 40). The results obtained in this research indicate that the use of musical games as a pedagogical tool by early childhood education teachers, not specialists in music, favors the expansion of the musicality of children and teachers, thus helping that musical education is present in the school trajectory since early childhood education.

**Keywords:** musical games; early childhood education. music education; musicalization for children; teacher training; music teaching; musicality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Personagem Dudeco .....	18
Figura 2	– QR-code para acesso on-line à música “Sabiá”, de Tom Jobim e Chico Buarque .....	33
Figura 3	– Partitura de trecho da canção “O sonzinho do animal” .....	126
Figura 4	– QRcode para acesso on-line à canção “Sonzinho do Animal” .....	127
Figura 5	– Partitura de trecho da canção “Quem sou eu?” .....	127
Figura 6	– QRcode para acesso on-line à canção “Quem sou eu?” .....	128
Figura 7	– Partitura de trecho da canção “Festa dos sons” .....	128
Figura 8	– QRcode para acesso on-line à canção “Festa dos sons” .....	129
Figura 9	– Partitura de trecho da canção “Pulando nas alturas” .....	129
Figura 10	– QRcode para acesso on-line à canção “Pulando nas alturas” .....	130
Figura 11	– Partitura de trecho da canção “A força do som” .....	131
Figura 12	– QRcode para acesso on-line à canção “A força do som” .....	131
Figura 13	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	139
Figura 14	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	139
Figura 15	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	140
Figura 16	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	141
Figura 17	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	141
Figura 18	– Mosaico de imagens da aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	142
Figura 19	– Aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil .....	143
Figura 20	– QRcode para acesso on-line à canção “O vento” .....	145
Figura 21	– Partitura da canção “O vento” .....	146
Figura 22	– Representação da marcação dos tempos com os pés .....	149
Figura 23	– Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção .....	150
Figura 24	– Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção .....	152
Figura 25	– Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção .....	153

Figura 26	–	Aplicação de jogo com crianças da Educação Infantil .....	160
Figura 27	–	Cartaz confeccionado por professora da Educação Infantil para uso em atividade com as crianças .....	160
Figura 28	–	Instrumento musical clavas .....	161
Figura 29	–	Mosaico de imagens representativas de atividades com crianças da Educação Infantil .....	162
Figura 30	–	Mosaico de imagens representativas de crianças usando máscaras de animais em jogo .....	163
Figura 31	–	Cartazes elaborados para uso em atividades na Educação Infantil .....	164
Figura 32	–	QR code para acesso on-line à canção “Andando com a canção” .....	167
Figura 33	–	Partitura da canção “Andando com a canção” .....	168
Figura 34	–	Sinos para percepção de afinação .....	174
Figura 35	–	Guizo (Instrumento musical) .....	176
Figura 36	–	Notação musical de pausa de semínima no quarto tempo .....	176
Figura 37	–	Sinos afinados com as notas mi, sol e lá .....	180
Figura 38	–	QRcode para acesso on-line à canção “Canta comigo” .....	184
Figura 39	–	Partitura da canção “Canta comigo” .....	185
Figura 40	–	Representação das teclas de um piano com indicação das notas musicais correspondentes a cada tecla branca .....	187
Figura 41	–	Representação das teclas de um piano com indicação das notas musicais correspondentes às teclas pretas .....	187
Figura 42	–	Sinos para demonstração da convenção entre notas musicais e cores .....	191
Figura 43	–	Representação de adaptação da brincadeira popular amarelinha para jogo musical .....	192
Figura 44	–	Adaptação do jogo de amarelinha musical com o uso de bamboflex .....	199
Figura 45	–	QR code para acesso on-line à canção “Escala da felicidade” .....	205
Figura 46	–	Partitura da canção “Escala da felicidade” .....	206
Figura 47	–	QR code para acesso on-line à canção “Ser criança é bom demais” .....	214
Figura 48	–	Partitura da canção “Ser criança é bom demais” .....	215
Figura 49	–	QR code para acesso on-line à canção “Tchau, turminha” .....	222
Figura 50	–	Partitura da canção “Tchau, turminha” .....	223

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Resultado relevante da pesquisa na BDTD a partir do termo “jogos musicais” .....	78
Quadro 2	– Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “educação infantil” .....	78
Quadro 3	– Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “infantil” .....	79
Quadro 4	– Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “formação de professores” .....	80
Quadro 5	– Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “ensino de música” .....	80
Quadro 6	– Níveis de evolução na relação do bebê com o tambor .....	83
Quadro 7	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir do termo “jogos musicais” .....	92
Quadro 8	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “musicalização infantil” .....	93
Quadro 9	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação infantil” .....	93
Quadro 10	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação musical” .....	94
Quadro 11	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “formação de professores” .....	96
Quadro 12	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “ensino de música” .....	96
Quadro 13	– Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação musical” .....	97
Quadro 14	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “jogos musicais” .....	107
Quadro 15	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “jogos musicais” e “educação infantil” .....	108
Quadro 16	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “educação musical” .....	113

Quadro 17	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “musicalização infantil” .....	117
Quadro 18	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “formação de professores” .....	117
Quadro 19	– Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “ensino de música” .....	118
Quadro 20	– Correspondência entre notas musicais e cifras .....	186
Quadro 21	– Correspondência entre notas musicais e cores .....	191

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEI	Centro de Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OADs	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>PRELÚDIO</b> .....	18
2.1	SIGO BRINCANDO DE APRENDER... SIGO BRINCANDO PARA APRENDER... SIGO REAPRENDENDO A BRINCAR .....	18
2.2	CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO .....	20
<b>3</b>	<b>A MUSICALIDADE É DE TODOS. A MÚSICA É PARA TODOS</b> .....	22
3.1	MUSICALIDADE, CULTURA, MERCADO E POLÍTICA .....	36
3.2	A BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	47
<b>4</b>	<b>O QUE É JOGO?</b> .....	52
<b>5</b>	<b>PALAVRA E PENSAMENTO X CANTO E PENSAMENTO MUSICAL</b> .....	62
5.1	A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	62
5.2	O MEIO E AMUSICALIDADE .....	74
<b>6</b>	<b>JOGOS MUSICAIS: UMA BOA JOGADA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL?</b> .....	76
6.1	CRITÉRIOS DE BUSCA E SELEÇÃO .....	77
6.2	O QUE A BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE DISSERTAÇÕES E TESES (BDTD) NOS DIZ? .....	77
6.3	O QUE A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) TEM A DIZER? .....	92
6.4	O QUE A REVISTA “MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA” (MEB) TEMA DIZER? .....	107
6.5	UMA BOA JOGADA! .....	119
<b>7</b>	<b>JOGOS MUSICAIS</b> .....	124
7.1	UM RITORNELO NECESSÁRIO: OS JOGOS MUSICAIS UTILIZADOS NA PESQUISA DE MESTRADO .....	124
7.2	PULANDO PARA A CASA 2.....	131
<b>8</b>	<b>A CASA 2: NOVOS JOGOS MUSICAIS</b> .....	134
8.1	O VENTO.....	134
8.1.1	Habilidades.....	144
8.1.2	Vamos ouvir! .....	145

8.1.3	Vamos ver! .....	146
8.2	ANDANDO COM A CANÇÃO .....	148
8.2.1	Habilidades.....	165
8.2.2	Vamos ouvir! .....	167
8.2.3	Vamos ver! .....	167
8.3	CANTA COMIGO .....	170
8.3.1	Habilidades.....	182
8.3.2	Vamos ouvir!.....	184
8.3.3	Vamos ver!.....	184
8.4	AMARELINHA MUSICAL (ESCALA DA FELICIDADE) .....	186
8.4.1	Fase 1.....	193
8.4.2	Fase 2.....	198
8.4.3	Os aspectos socioemocionais .....	201
8.4.4	Habilidades.....	203
8.4.5	Vamos ouvir! .....	205
8.4.6	Vamos ver!.....	205
<b>9</b>	<b>SER CRIANÇA É BOM DEMAIS.....</b>	<b>208</b>
9.1	VAMOS OUVIR! .....	214
9.2	VAMOS VER! .....	215
<b>10</b>	<b>POSLÚDIO.....</b>	<b>217</b>
10.1	TCHAU, TURMINHA.....	217
10.2	VAMOS OUVIR! .....	222
10.3	VAMOS VER! .....	223
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>224</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta investigação surgiu como continuidade à pesquisa iniciada no Mestrado em Educação<sup>1</sup> e que agora se estende no âmbito do Doutorado em Educação, eixo Ensino de Música, tendo como alvo, a musicalização na educação infantil. A proposta utilizada durante o mestrado foi a utilização de jogos musicais com crianças da educação infantil, sendo aplicados por professoras não especialistas em música. Nessa oportunidade, contemplamos os quatro parâmetros do som: altura, duração, intensidade e timbre. Após a defesa da dissertação, a banca sugeriu que eu continuasse a pesquisa durante o doutoramento, abordando outros elementos da música, que pudessem enriquecer o repertório de jogos musicais utilizados na educação infantil.

Esse resultado me impulsionou a prosseguir com a pesquisa. Assim, para este novo momento, no doutorado, aprofundo e desenvolvo uma concepção teórica sobre o conceito de musicalidade sob a luz da teoria histórico-cultural. Nesse contexto, procuro compreender como a apropriação desse conceito pode favorecer a expansão da musicalidade, por meio da mediação pedagógica a partir de novos jogos musicais, por mim propostos, e aplicados pelas professoras não especialistas em música, que são o foco direto de observação de minha pesquisa, tendo as crianças (seus alunos) como foco indireto, mas também fundamentais.

Dessa vez, são abordados nos jogos propostos, os seguintes temas: o andamento, ou seja, a velocidade que se aplica à execução de uma música; a escuta, o canto e a assimilação da escala diatônica maior<sup>2</sup>, bem como os intervalos<sup>3</sup> que dela derivam e, ainda, a improvisação livre<sup>4</sup> utilizando as notas da referida escala.

A pesquisa foi realizada em dois Centros de Educação Infantil (CEI), ambos em Fortaleza, sendo o primeiro o mesmo CEI em que iniciamos o trabalho, no período

---

<sup>1</sup> Link para acessar o texto no repositório da Universidade Federal do Ceará <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/54816>.

<sup>2</sup> A escala diatônica maior é uma escala musical de sete notas que segue uma sequência de tons e semitons, iniciando e terminando com a mesma nota. Ao longo do texto ela será explicada de forma mais aprofundada.

<sup>3</sup> Intervalo é a distância entre duas notas musicais.

<sup>4</sup> A improvisação livre utilizada na pesquisa trata do uso das notas da escala maior em uma performance livre, não seguindo uma melodia específica, ou pré-determinada. As notas poderiam ser livremente combinadas a critério das crianças e professoras.

do mestrado, e o segundo, que solicitou participar do trabalho após conhecer os resultados obtidos na pesquisa de mestrado.

Na educação infantil, não há exigência de um professor habilitado para o ensino de música<sup>5</sup>; portanto, o comum é que as crianças não tenham acesso à educação musical, devido a essa ausência de professor especializado, ou essa tarefa fique sob responsabilidade de professores e professoras da educação infantil, geralmente pedagogos. Sem professores de música na educação infantil, como as crianças terão acesso ao direito à educação musical? Sem formação musical, como os professores da educação infantil podem trazer música para a sala de aula? Esses questionamentos impulsionaram esta pesquisa. Foi partindo dessa problemática que apresento a utilização de jogos musicais como uma maneira de propor uma educação musical humanizadora, pertencente a todos, desde a mais tenra infância, através do brincar, que é algo comum no cotidiano de professores e crianças da educação infantil.

Apoiado na teoria histórico-cultural vigotskiana, acreditamos que o uso de jogos musicais proporciona uma educação colaborativa, relacional e dialógica, cotejando os saberes musicais de todos os envolvidos, desde o pesquisador e as professoras até as crianças, construindo assim um ambiente favorável ao desenvolvimento musical de todos.

Constatamos que, na estrutura curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFC, não há disciplina obrigatória que contemple o ensino de música. A disciplina que consta como obrigatória no currículo de Pedagogia é a de Arte e Educação. Nos cursos de Pedagogia com habilitação em Arte-Educação e Pedagogia com habilitação em educação infantil, constam duas disciplinas que citam a música em sua estrutura curricular, porém como disciplinas optativas, quais sejam: Música e Literatura na Educação e Música e Educação.

Na estrutura curricular do curso de música da UFC, encontramos duas disciplinas que contemplam a ludicidade e o ensino de música na educação infantil,

---

<sup>5</sup> Importante registrar que tivemos diversos avanços na legislação que rege a educação musical em nosso país. Podemos citar a Lei n.º 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil, sancionada no dia 18 de agosto de 2008. Posteriormente, em maio de 2016, foi publicada a Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Ambas, depois de tantos anos, ainda não são efetivamente colocadas em prática, em todas as escolas do país, de forma que milhares de estudantes da educação básica ainda não têm acesso à educação musical em sua trajetória de estudos.

porém estas são oferecidas como disciplinas optativas, ou seja, não são obrigatórias. Dessa forma, nem todos os estudantes da graduação em música terão acesso a esse conhecimento. São elas: Ludicidade e Educação Musical e Música e Educação Infantil.

Existe a probabilidade de que parte dos discentes do curso de licenciatura em música, ao entrarem no mundo do trabalho, passem a atuar como professores de música na educação infantil. Sendo a ludicidade<sup>6</sup> uma característica de marcante presença na educação infantil, não seria de fundamental importância que essas disciplinas fossem caracterizadas como obrigatórias?

Dessa forma, analisando a oferta de disciplinas obrigatórias desses dois cursos, deparamos com o seguinte cenário: o curso de pedagogia não oferece disciplina obrigatória que contemple educação musical e, por sua vez, o curso de música não oferece disciplina obrigatória de educação musical infantil. Vale ressaltar que, em ambos os cursos, existem disciplinas optativas que atendem às necessidades em discussão, porém, como o próprio nome diz, são opcionais, de maneira que o discente pode concluir seu processo formativo sem cumpri-las. Assim, como possível consequência, poderemos ter professores pedagogos sem preparação para a educação musical, bem como professores de música sem preparação para trabalhar com as crianças. Nossa pesquisa tem como foco as professoras<sup>7</sup> que atuam na educação infantil, que não tiveram formação musical formal em seu curso de pedagogia nem cursos livres durante sua trajetória de vida.

Demos continuidade à pesquisa iniciada em 2018, durante o mestrado, na qual foi proposto um processo de musicalização das crianças feito por meio da abordagem lúdica dos jogos musicais.

Os atores sociais envolvidos na pesquisa foram duas professoras do Infantil 3 e seus respectivos alunos e alunas, sendo cerca de 40 crianças (20 em cada uma das turmas); e duas professoras do Infantil 5 e seus respectivos alunos e alunas, também sendo cerca de 40 crianças (20 em cada uma das turmas). Vale ressaltar que cada

---

<sup>6</sup> Ludicidade: A palavra ludicidade advém de lúdico, derivada do latim “ludos”, que, por sua vez, significa jogo.

<sup>7</sup> Escolhemos, nesse texto, adotar a palavra “professora”, pois todos os profissionais envolvidos na pesquisa são mulheres. No Brasil é comum que o corpo docente na educação infantil seja em sua maioria de mulheres. Segundo O MEC, em 2023, 2,4 milhões de docentes atuaram na educação básica. Do total, 79,5% (1,9 milhão) eram mulheres. Além disso, o Censo Escolar registrou mais de 144 mil profissionais em cargos de direção, sendo 81,6% (cerca de 117 mil) diretoras.

turma de infantil 3 tem uma assistente, além da professora, portanto, tendo turmas desse nível, tínhamos mais duas assistentes também envolvidas na pesquisa.

Foram utilizados 4 (quatro) jogos musicais, desenvolvidos pelo pesquisador com intencionalidade pedagógico-musical, cada um dos quais com foco no desenvolvimento de um aspecto musical.

Mantivemos a utilização de jogos musicais aplicados por professoras da educação infantil, bem como a experimentação e utilização dos recursos disponíveis na escola, desde objetos cotidianos, instrumentos musicais, até o próprio corpo, incentivando assim que a criança se reconheça como um agente sonoro.

Durante o período que ocorreu entre o 2º semestre de 2023 e o 1º semestre de 2024, estive presente semanalmente, às sextas-feiras, com as professoras e crianças envolvidas na pesquisa, em suas respectivas escolas, sendo uma no turno da manhã e outra no turno da tarde.

Nessas oportunidades, eu apresentava os jogos musicais, explicando, inicialmente de forma verbal, para as professoras, antes de iniciar com as crianças. Depois aplicávamos juntos, participando com elas e os alunos, e por último, deixava que elas aplicassem sem minha ajuda, porém acompanhando a aplicação e observando a apreensão que as professoras e crianças faziam dos conceitos trazidos através deles, enquanto acolhia as sugestões que as docentes propunham para melhor desenvolvimento do jogo.

O procedimento técnico utilizado para registro e análise de dados eram as gravações das aplicações dos jogos musicais que eram feitas nas visitas semanais, às sextas-feiras, feitas nas duas escolas e também pelas próprias professoras, em outros dias da semana.

Em conjunto, pesquisador, professoras e crianças, exploraram as atividades que propuseram a compreensão e a assimilação de conceitos musicais escolhidos para esta pesquisa. Identificamos, por meio da experimentação, que será descrita em cada jogo ao longo do texto, quais estratégias foram mais eficazes. Além de observar a experiência que as professoras tiveram ao aplicar os jogos musicais, pretendemos, por meio das propostas apresentadas pela pesquisa, colaborar no desenvolvimento de estratégias que possibilitem que professoras e crianças tenham a oportunidade de

expandir sua musicalidade, reconhecendo-a como parte do seu ser e expressando-a de forma livre, colaborando assim para o desenvolvimento da observação do universo sonoro em que vivem, e incentivando-as a se reconhecerem como agentes sonoros dentro desse ambiente, por meio da experiência lúdica do jogo musical.

Defendemos, nesta pesquisa, a tese de que a musicalidade é uma potencialidade humana universal, pertencente a todas as pessoas, e que pode ser expandida desde a infância, em interações sociais e culturais, de forma espontânea ou intencional. Em nosso caso, de forma intencional, buscamos o desenvolvimento da musicalidade por meio de experiências lúdico-musicais que mobilizam a escuta, o canto, o movimento, a criação e a improvisação musical, mediadas pedagogicamente pelos jogos musicais propostos ao longo da pesquisa.

Neste trabalho, investigamos os jogos musicais, aqui propostos, como uma possibilidade de caminho pedagógico eficaz para a vivência e expansão da musicalidade das crianças da educação infantil, mesmo quando essa experiência é conduzida por professores não especialistas em música.

Na pesquisa aqui proposta, concentramos nossos esforços e afetos nas professoras e alunos de dois Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza.

## 2 PRELÚDIO

### 2.1 SIGO BRINCANDO DE APRENDER... SIGO BRINCANDO PARA APRENDER... SIGO REAPRENDENDO A BRINCAR

No segundo capítulo da minha dissertação de mestrado, conto como minha história de vida me levou até meu objeto de pesquisa, e aqui quero retomar o fio da costura dessa história, contando minha experiência durante os dois anos de vivência ao lado das professoras e o desafio de trazer a educação musical para a sala de aula da educação infantil.

Foram esses dois anos de estudos, aprendizados, vivências, sorrisos e esforços conjuntos com as professoras e as crianças que me trouxeram novamente ao seio da pesquisa, em busca de mais descobertas, de novos desafios e aprendizados, em prol de uma educação musical para todos.

Iniciei a pesquisa em agosto de 2018 e a concluí em 2020. Tratou-se de uma pesquisa-ação-colaborativa que foi desenvolvida com as professoras de um Centro de Educação Infantil, em Fortaleza.

Para tornar os jogos musicais mais atrativos para as crianças, utilizamos o personagem infantil “Dudeco e sua Turma”, criado pelo pesquisador e utilizado para trazer mais ludicidade ao projeto. As músicas e jogos musicais, sempre eram apresentados às crianças dentro do universo lúdico de Dudeco e sua Turma.



Figura 1: personagem Dudeco (cedida pelo autor)

Trarei, mais a frente, um tópico onde falarei sobre educação musical sob o olhar da teoria histórico-cultural de Vigotski, mas trago aqui um breve esclarecimento sobre o nosso alicerce teórico como ele foi empregado durante esta pesquisa.

Trabalhamos sob a luz da teoria histórico-cultural vigotskiana. Portanto, fazendo alusão ao conceito da zona de desenvolvimento iminente<sup>8</sup>, a aplicação dos jogos se dava em um primeiro momento com a participação do pesquisador juntamente com as professoras e as crianças.

Dessa forma, as professoras, em colaboração com o pesquisador, compreendiam e apreendiam o jogo e, em um outro momento, faziam a aplicação dos jogos, dessa vez de forma autônoma, sem a colaboração do pesquisador, numa perspectiva de zona de desenvolvimento atual, ou seja, saindo de uma situação onde ela tinha condição de desenvolver, porém com ajuda de outra pessoa (zona de desenvolvimento iminente), para uma condição de executar a ação de forma independente, pois já havia absorvido o conhecimento (zona de desenvolvimento atual). Segundo as traduções de Prestes (2010), Vigotski usa tanto a expressão zona de desenvolvimento atual quanto zona de desenvolvimento real para referir-se ao nível de desenvolvimento efetivo da criança.

Vale ressaltar que o objetivo da pesquisa foi promover o desenvolvimento, com as professoras e crianças envolvidas, dos *conceitos cotidianos*, ou seja, aqueles obtidos e desenvolvidos empiricamente, em ações e vivências do cotidiano. Os *conceitos científicos* são geralmente desenvolvidos na escola. Um bom exemplo é o desenvolvimento da fala e da escrita. A fala é desenvolvida pela criança em sua convivência cotidiana com outras pessoas, já a escrita é desenvolvida na escola. A criança, quando inicia seu processo de aprendizagem da escrita, na escola, já desenvolveu sua fala de forma empírica em seu cotidiano.

Cumprir destacar que os conceitos científicos sempre se apoiam em conceitos cotidianos, ou seja, a linguagem oral será usada como mediadora da aprendizagem da linguagem escrita. O conceito cotidiano sempre servirá como base para um bom aprendizado do conceito científico.

O conceito científico não anula de maneira nenhuma a etapa precedente à formação de conceitos, mas se apoia nela e a transforma (Vigotski, 1997, p. 391).

---

<sup>8</sup> A *zona de desenvolvimento iminente*, é utilizada atualmente como a tradução mais próxima à expressão “*zona blijaichego razvitia*”, que antes era largamente utilizada como *zona de desenvolvimento proximal*. A alteração na tradução da expressão foi proposta por Zoia Prestes (2010) em sua tese **Quando não é quase a mesma coisa**, que trata das traduções das obras de Vigotski para a língua portuguesa.

Os jogos musicais utilizados durante a pesquisa de mestrado abordaram os parâmetros do som (altura, duração, timbre e intensidade). Tanto para as professoras quanto para as crianças, utilizamos jogos que tinham como signos os sons e a relação entre eles. A intenção foi que professoras e crianças compreendessem relações simples entre os sons, mesmo ainda não tendo consciência dessa compreensão, ou seja, elas poderiam operar o conceito, ainda que não o compreendessem sob o ponto de vista científico. Essa compreensão se dá quando o conceito cotidiano atinge um nível de maturação que possa alicerçar a chegada do conhecimento científico.

Obtivemos um excelente resultado com as professoras, bem como com as crianças, em se tratando do desenvolvimento de conceito cotidiano de altura, duração, timbre e intensidade, por meio dos jogos musicais propostos. Os resultados obtidos podem ser encontrados na dissertação **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**, publicada no repositório da Universidade Federal do Ceará. Essa dissertação deu origem ao livro: **Jogos musicais na educação infantil: o uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**, lançado em 2024.

Pretendemos continuar utilizando os jogos musicais como ferramentas que irão colaborar na expansão da musicalidade das professoras e das crianças envolvidas na pesquisa, cujas principais questões serão abordadas na seção a seguir.

## 2.2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Trago para esta pesquisa uma questão central e três questões específicas, como exposto a seguir.

A questão central dessa pesquisa trata sobre como os jogos musicais propostos podem constituir um caminho pedagógico para a expansão da musicalidade das crianças de dois centros de educação infantil (CEI), em Fortaleza, quando utilizado por professoras não especialistas em música.

A primeira questão específica trata de como o conceito de musicalidade pode ser compreendido a partir da teoria histórico-cultural e quais implicações essa compreensão traz para o ensino de música na educação infantil.

A segunda questão específica trata de que maneira os jogos musicais podem mediar a aprendizagem de conceitos musicais na educação infantil.

A terceira questão trata sobre como os professores da educação infantil, sem formação específica em música, podem se apropriar dos jogos musicais e dos conteúdos musicais envolvidos em sua aplicação.

Para esta pesquisa, delineiam-se um objetivo geral, conexo à questão central apresentada acima, e três objetivos específicos, relacionados respectivamente às questões específicas apresentadas na seção anterior.

O objetivo geral foi analisar como os jogos musicais podem constituir um caminho pedagógico para a expansão da musicalidade de crianças de dois centros de Educação Infantil, em Fortaleza, a partir de sua utilização por professoras não especialistas em música.

Nosso primeiro objetivo específico foi discutir o conceito de musicalidade a luz da teoria histórico-cultural, e suas implicações para a educação musical na infância.

O segundo objetivo específico foi investigar de que maneira os jogos musicais podem mediar a aprendizagem de conceitos musicais por crianças na educação infantil.

O terceiro objetivo específico foi analisar como professoras da educação infantil, não especialistas em música, se apropriaram dos jogos musicais e dos conteúdos musicais envolvidos em sua aplicação.

Os jogos musicais utilizados na pesquisa foram desenvolvidos pelo pesquisador, como ação que propunha a assimilação dos seguintes aspectos musicais: a escala diatônica maior; os intervalos derivados dessa escala; o andamento e suas diversas variações; e a experimentação da improvisação livre utilizando as notas da escala diatônica maior.

### 3 A MUSICALIDADE É DE TODOS, A MÚSICA É PARA TODOS

Postulo, neste estudo, que a musicalidade é uma potencialidade humana que pertence a todos e que pode ser expandida em todos, em interação social e cultural, por meio da atividade musical.

Uso o termo expansão da musicalidade em reforço à tese de que a professora e a criança já têm musicalidade, e essa musicalidade não surge na escola, ela já existe em nós. Dessa forma, os jogos musicais que apresento nesta pesquisa podem ampliar, enriquecer, expandir a musicalidade das professoras e das crianças. Não vamos propor a criação de algo que nos falta, vamos propor expandir o que já temos, a musicalidade.

O termo musicalização é largamente utilizado no campo da educação musical e pode ser entendido como um processo pedagógico voltado à vivência e à apropriação de elementos do universo musical. No entanto, para esta tese, escolho enfatizar a ideia de **expansão da musicalidade** como princípio orientador desse processo.

Parto da compreensão de que a musicalidade, já presente em nós como potencialidade humana, pode ser expandida por meio da socialização e da interação musical, de forma espontânea ou intencional. Nesta pesquisa, investigo a ocorrência desse processo em sua forma intencional, por meio da experiência vivida com os jogos musicais, na escola, com as professoras e as crianças.

Nesse sentido, a musicalização não é entendida como a criação da musicalidade, mas como um conjunto de práticas pedagógicas que possibilitam expandir e enriquecer essa potencialidade humana já existente em nós, especialmente por meio de experiências musicais lúdicas, ativas e coletivas, como os jogos musicais propostos nesse experimento.

Sigamos, refletindo e desenvolvendo essa discussão, pois acredito que a reflexão acerca do termo musicalidade trará esclarecimentos que colaborarão com o ensino de música, principalmente nas escolas de ensino regular, como é o caso de nossa pesquisa.

Pederiva e Tunes (2013) discutem o conceito de musicalidade em relação ao homem biológico e ao homem histórico-cultural. Segundo as autoras, o homem

biológico é definido por suas características físicas e biológicas. No que tange à música, isso envolve a forma como o ser humano responde aos diversos estímulos sonoros de maneira instintiva e natural, incluindo a percepção de ritmos, melodias e harmonias. A capacidade de distinguir e reagir aos sons pode ser considerada uma parte fundamental da nossa constituição biológica. A música pode provocar respostas emocionais e físicas que são compartilhadas por todos os seres humanos, independentemente de seu contexto cultural.

Segundo as autoras, a musicalidade do homem biológico é baseada em capacidades inatas e universais para perceber e responder a estímulos musicais. Essas respostas têm uma base biológica comum, a qual permite que todos os seres humanos compartilhem certas experiências emocionais e perceptivas em relação à música.

Por outro lado, o homem histórico-cultural é definido pelo seu contexto social, histórico e cultural. As autoras argumentam que a experiência musical é moldada e interpretada segundo as práticas culturais e históricas específicas de uma sociedade. A música não pode ser compreendida como um fenômeno biológico. Ela é, antes, produto de contextos culturais e históricos que influenciam como ela é criada, interpretada e apreciada. O caráter primordialmente cultural da música pode ser atestado pela maneira como a música é compreendida e valorizada de formas amplamente variáveis entre diferentes culturas e épocas.

A musicalidade do homem histórico-cultural é moldada por contextos específicos e variáveis culturais e históricas. A música é entendida e valorizada de acordo com as práticas culturais e tradições de uma sociedade, e essas práticas influenciam a forma como a música é criada, compreendida e apreciada.

Pederiva e Tunes (2013) oferecem perspectivas complementares sobre a musicalidade. Ao passo que enfatizam a dimensão biológica da resposta musical, destacam a importância do contexto histórico e cultural na experiência musical. Ambos são fundamentais para uma compreensão abrangente de como a música influencia e é influenciada por diferentes aspectos da existência humana. Elas apontam para o erro comum de confundir musicalidade com a habilidade de interpretar códigos ou padrões de determinado tipo de música, ou seja, a musicalidade não é apenas daqueles e para aqueles que dominam a linguagem escrita da música e as diversas técnicas performáticas.

Os animais, bem como o homem primitivo, já exprimiam sons que variavam em altura, duração, timbre e intensidade, algo comum à fala humana, mas também ao canto. Para Vigotski (2009), as reações vocais expressivas seriam o alicerce para o surgimento da fala. Era comum que os homens primitivos expressassem suas emoções através de vocalizações. O que nos leva a deduzir que o canto foi a evolução das vocalizações e da fala. Sendo assim, para as autoras, se o canto e a nossa fala, desde os primórdios, guardam peculiaridades musicais entre si, podemos afirmar, do ponto de vista fisiológico, que a musicalidade possui um caráter universal. Não é um dom para alguns, mas um dom para todos (Pederiva; Tunes, 2013).

Para Schroeder (2005), é comum que musicalidade e talento musical sejam associados de forma errônea, portanto, para a autora, a distinção entre esses termos é necessária. Ela sugere uma compreensão de musicalidade como sendo uma forma de expressão e de comunicação natural do homem, de caráter universal, presente em todos nós e sujeito a um desenvolvimento através da relação histórica e social do homem, assim como acontece com o desenvolvimento da fala. Já o talento musical seria a sistematização dessa musicalidade, que também só pode ocorrer por meio das relações humanas, de maneira formal, não formal ou informal.

Sloboda corrobora com esse pensamento quando diz:

A habilidade musical é adquirida através da interação com um meio musical. Consiste na execução de alguma ação cultural específica em relação aos sons musicais. Entretanto, a habilidade musical é construída sobre uma base de competências e tendências inatas. Todo desenvolvimento humano envolve alguma forma de construção a partir daquilo que já é presente (Sloboda, 2008, p. 257.)

Percebe-se que Sloboda compreende o talento musical como o resultado da interação com o meio musical (externo) sob uma base de tendências e competências inatas (interno).

Bem antes da *performance* e da escrita musical, a musicalidade já existia. Podemos imaginar que o ser humano, desde os tempos mais remotos, utilizava-se de recursos sonoros para se comunicar, expressar suas emoções, se impor e se organizar. Esses recursos sonoros certamente evoluíram junto com a espécie, até ela tornar-se *Homo sapiens*, com recursos sonoros mais diversificados e a fala desenvolvida. Portanto, podemos sugerir que aquilo que antes, na história natural, eram as

vocalizações do homem biológico, as quais exprimiam sentimentos, na história cultural, torna-se o canto, não mais com apenas vocalizações, mas também com palavras cantadas que reforçam o sentido dos sentimentos expressos.

Podemos retomar a discussão iniciada em minha dissertação, comparando a fala e o canto, de acordo com os preceitos vigotskianos, para colaborar na compreensão do termo musicalidade.

A expressão “palavra cantada” é apresentada por Freitas (2020), destacando a importância do canto para a educação musical com a ideia de Vigotski, que aponta a fala como o nascimento do pensamento:

Trazendo para o contexto desta pesquisa, que trata da educação musical de crianças da educação infantil, o pensamento vigotskiano pode ser colocado em paralelo com o pensamento de Kodály, que, como vimos, defendia o canto como ferramenta primordial para a educação musical das crianças. É pensando o canto como linguagem musical que propomos que é através dele que o pensamento musical será organizado. Ou seja, o canto pode ser pensado como a “palavra cantada” que organizará o pensamento musical (Freitas, 2020, p. 60).

Antes de prosseguirmos é importante trazer o pensamento de Luiz Tatit, que usa a expressão palavra cantada, porém em outra perspectiva, diferente da proposta nesta tese. Em sua análise, Tatit (2002), destaca que a melodia da canção frequentemente deriva das entonações da fala no cotidiano, compreendendo o canto como um tipo de estilização musical da fala. Dessa forma, ele evidencia a relação entre a linguagem verbal e a expressão musical. (Tatit, 2002)

Tatit, traz contribuições riquíssimas, mostrando a relação entre a fala e o canto, fazendo uma análise semiótica da canção, através da observação do compositor e do cancionista.

Em nossa tese, trazemos o canto como organização do pensamento musical, fazendo uma análise do ponto de vista da teoria histórico-cultural, através da observação da atividade musical das professoras e crianças na educação infantil, através dos jogos musicais propostos.

Nesta tese, a expressão “palavra cantada” deriva da ideia trazida pela teoria histórico-cultural, de Vigotski, que faz uma relação entre pensamento e palavra, o que trouxe inspiração para a reflexão entre pensamento musical e palavra cantada

Prossigamos, então, em nossa análise. Se, para Vigotski, a fala é onde o pensamento nasce, ou seja, a fala dá vida ao pensamento e o organiza, acreditamos que o canto é onde o pensamento musical nasce. O canto organiza o pensamento musical. Portanto, o homem histórico cultural traduz, por meio do canto, suas emoções, porém de forma intencional, diferente do homem sob o ponto de vista apenas biológico, que usava seus recursos sonoros vocais de forma natural e espontânea, pois ainda não havia desenvolvido a fala. Agora, com o recurso da fala, o homem consegue organizar seus pensamentos e ideias musicais e, a partir daí, produzir música de forma intencional.

A teoria histórico-cultural, de Vigotski, aponta que o pensamento se organiza e concretiza na palavra, na fala. Ou seja, a palavra não é apenas um meio de expressão do pensamento, mas um instrumento de sua organização e desenvolvimento. Inspirado nessa teoria, proponho uma analogia com o campo da música. Se a palavra organiza o pensamento, o canto, ou a **palavra cantada**, pode ser compreendido como uma das formas de organização do **pensamento musical**.

Seguindo esse raciocínio, proponho compreender o **pensamento musical** como uma forma específica de atividade psíquica superior, ou seja, uma função psíquica superior, mediada culturalmente pela linguagem musical.

Assim como outras funções psíquicas superiores, o pensamento musical não surge de forma espontânea ou meramente biológica, mas, por meio de interações sociais e culturais, nas quais os sujeitos, se envolvem em **atividades musicais**.

Dessa forma, postulo que cantar, escutar, criar e organizar sons, constituem mais que formas de expressão. Trata-se de processos de elaboração psíquica que mobilizam memória, imaginação, emoção e pensamento.

Até aqui, propomos três níveis conceituais que se articulam na experiência musical humana, e considero ser fundamental a distinção clara entre esses conceitos: **musicalidade, pensamento musical e atividade musical**.

Compreendo a **musicalidade** como *potencialidade humana universal*, que está em cada um de nós e pode ser desenvolvida por todos.

O **pensamento musical**, refere-se à organização psíquica dessa potencialidade, constituindo-se como uma forma específica de atividade mental, mediada pela linguagem musical. Inspirado na teoria histórico-cultural de Vigotski, entendemos que esse pensamento musical pode ser compreendido como uma *função psíquica superior*, desenvolvida nas interações sociais e práticas culturais.

Por sua vez, a **atividade musical** corresponde às práticas concretas, nas quais essa potencialidade e esse pensamento musical são manifestados de forma cultural, por meio de ações como cantar, tocar, criar, improvisar, ou mesmo participar de jogos musicais, como acontece em nosso experimento.

Sendo assim, postulo que, partindo da compreensão de que a **musicalidade** é uma potencialidade humana universal, mediada culturalmente por **atividades musicais**, como os jogos musicais propostos nessa pesquisa, **pensamento musical** é mobilizado, possibilitando sua expansão desde a infância.

O leitor atento pode questionar: como o pensamento musical se organiza no contexto da música instrumental, por exemplo? É um questionamento deveras interessante. Há diversos argumentos que podem trazer a palavra, mesmo que de maneira onomatopaica, para esse contexto, quando, por exemplo, um compositor solfeja uma melodia que está criando usando vocalizações, que não necessariamente sejam palavras existentes em nosso dicionário, ou seja, ele usa palavras sem sentido lexical. Ou mesmo assobiando, ou balbuciando. Ele está concretizando seu pensamento musical, ainda que sem conteúdo linguístico verbal reconhecível.

Todavia, concentrando nossa atenção nos atores principais de nossa pesquisa, as professoras da educação infantil não especialistas em música e, de forma indireta, as crianças sob sua docência, escolhemos não aprofundar, por agora, essa discussão, pois a composição de música instrumental não faz parte da realidade desta pesquisa.

Bem antes da palavra cantada, ou seja, de o canto ser desenvolvido pelo homem cultural, certamente o homem biológico já utilizava recursos sonoros para exprimir suas emoções. Porém, já em sua fase cultural, podemos perceber esse fenômeno nos bebês que ainda não desenvolveram a fala.

É possível observá-los balbuciando sons que chegam a soar como motivos melódicos. Podemos observar também bebês batendo com colheres sobre a mesa, ou

com brinquedos no chão, observando, deliberadamente, o resultado sonoro proveniente da sua ação. Nesse caso, antes mesmo de falar, o bebê já utiliza sua musicalidade como forma de expressão, assim como os seres humanos primitivos faziam. O que argumentamos aqui é reforçado por Romanelli (2014) quando diz: “Antes de falar, as crianças cantam!”

A musicalidade já era presente na espécie humana desde os primórdios, sendo uma potencialidade da sua natureza. A partir do momento em que os humanos se tornam também seres culturais, vivendo em um processo de adaptação ativa ao meio, em que a cultura é parte essencial da constituição da sua natureza humana, eles utilizam essa musicalidade, desenvolvendo-a, estruturando-a, criando ferramentas de trabalho (os instrumentos), aprimorando sua voz e as palavras utilizadas no canto, organizando-se em grupos de trabalho (bandas, orquestras...) e transformando sua musicalidade em um produto resultante dessa organização cultural, a música.

A música, com sua característica de produção coletiva, com seu modo de organização e suas regras próprias, pode ter ajudado na evolução do ser humano como um ser que vive em grupo, em sociedade. Diferente da fala, que demanda uma alternância entre os interlocutores, a música permite que todos possam se manifestar juntos e em harmonia, no mesmo ritmo. Essa característica absorvida da música pode se expandir para outras áreas da vivência humana, propiciando convivência harmoniosa e cooperação no trabalho.

A emoção, que já era presente no homem biológico, continua presente no homem em sua fase cultural, porém agora ele não é dominado por essa emoção, e sim utiliza-a como ferramenta para expressar de forma organizada suas ideias e sentimentos. As emoções agora tornam-se ferramentas no fazer musical. E isso não acontece apenas na esfera da música profissional, como, por exemplo, quando um músico cria uma trilha sonora que traga reforço para a imagem visualizada, seja ela de ação, romance, tristeza... Nesse caso, o músico manipula o som de forma a gerar ou reforçar emoções para a cena em questão, diferente de antes, quando, no homem biológico, eram as emoções que despertavam os sons em forma de vocalizações, como uma reação.

As emoções, no homem biológico, geravam respostas sonoras, vocalizações. No homem cultural, o processo pode ser invertido. A música criada por ele pode gerar

emoções. É possível que a música, dependendo de como foi construída, desperte diversas respostas emotivas, como diversão, alegria, erotismo, beleza, relaxamento, tristeza, devaneio, triunfo, ansiedade, medo, aborrecimento, desafio, empolgação, encantamento...

Isso está presente, também, na rotina das pessoas. Uma mãe consegue entoar uma canção de ninar para que seu bebê adormeça com tranquilidade, ou mesmo que se acalme enquanto se alimenta. Uma torcida de futebol pode cantar para impulsionar e motivar seu time. Nesses casos, a música também está sendo usada pela mãe e pela torcida de futebol como uma ferramenta de emoções.

O homem biológico, evoluindo ao longo do tempo e tornando-se também um homem cultural, trouxe evolução para a forma de fazer música, criando instrumentos, que podem ser considerados suas ferramentas de trabalho, desenvolvendo códigos de escrita musical para a perpetuação de sua obra, organizando-se em pequenos e grandes grupos para execução musical coletiva, inaugurando assim um novo momento na história humana de vivência da sua musicalidade.

Para Pederiva e Tunes (2013), a musicalidade é universal e, desde sempre, foi algo inato para a raça humana. Ela é transformada pelo homem na cultura, quando ele age em atividade musical. A autora diz que a música é o resultado do que os homens produzem a partir de sua musicalidade, organizando-se em grupos e usando ferramentas de trabalho, os instrumentos (Pederiva; Tunes, 2013).

Vigotski postula que a linguagem é um sistema de signos constituído pelos homens por meio de suas relações sociais. Na teoria histórico-cultural, a linguagem não surge naturalmente, sequer resulta da relação com o meio, mas é desenvolvida a partir da apropriação no âmbito das relações humanas, sociais, culturais e históricas (Beling, 2014, p. 4).

Adotando a perspectiva vigotskiana e alinhado ao pensamento de Beling (2014) considero que a musicalidade está presente em todos os homens, como uma potencialidade humana universal, sujeita aos processos de apropriação, mediados social e historicamente, da mesma forma que Vigotski postula a apropriação da linguagem falada. Ou seja, todos nascemos com a potencialidade humana da fala, mas precisamos de uma apropriação no âmbito das relações humanas para desenvolvê-la.

Da mesma forma, consideramos a musicalidade humana como uma potencialidade, que se desenvolve mediante essa mesma apropriação, de forma humana, social, cultural e histórica, e não como algo inato.

E o que seria música? Ao refletirmos sobre o conceito de música, é importante reconhecer que não existe uma definição única e universalmente aceita. Diversos campos do conhecimento: etnomusicologia, psicologia da música, filosofia e pedagogia, oferecem perspectivas complementares.

Na etnomusicologia, Merriam (1964) define música como comportamento humano organizado que articula sons e cultura, enfatizando que não há música sem pessoas fazendo música. Nessa mesma direção, Blacking (1973) argumenta que a música é uma forma de conhecimento e de construção de significado, não apenas som organizado, enquanto Nettl (2005) destaca que cada sociedade constrói sua própria definição de música, impossibilitando uma concepção que seja válida em todas as culturas.

Na psicologia da música, Sloboda (1985) compreende a música como produto da mente humana, sustentado por processos cognitivos de percepção, memória e emoção. Hargreaves (1986) acrescenta que a música se desenvolve como linguagem simbólica em paralelo à linguagem verbal, envolvendo tanto cognição quanto afeto. Swanwick (1999), por sua vez, reforça a ideia de que a música é uma forma simbólica de comunicação, distinta, mas comparável à linguagem falada.

Em perspectivas mais filosóficas e sonoras, Schafer (2011) considera a música como o som organizado intencionalmente, de modo que qualquer som pode se tornar música dependendo da intenção humana. Small (1998), de forma inovadora, propõe o conceito de *musicizing*, defendendo que a música não é um objeto acabado, mas sim uma atividade: todo ato de engajamento musical (cantar, tocar, ouvir ou dançar) constitui música. Feld (1990), por sua vez, mostra como entre os Kaluli da Papua-Nova Guiné os sons da floresta são indissociáveis das práticas musicais, desfazendo a fronteira rígida entre “sons naturais” e “sons musicais”.

Por fim, no campo da educação musical, Kodály (apud Szönyi, 1996) entende a música como linguagem cultural aprendida desde cedo, sendo o canto a “língua materna” da música. Delalande (1993) defende que, na infância, a musicalidade se

desenvolve principalmente pelo jogo sonoro, enquanto Gordon (1997) afirma que a essência da aprendizagem musical está na *audiation*, ou seja, na capacidade de pensar musicalmente para além da mera audição de sons.

Essas perspectivas revelam que a música pode ser compreendida como fenômeno múltiplo: expressão simbólica, atividade humana intencional, forma de conhecimento culturalmente construída e linguagem específica de comunicação. Para esta pesquisa, adotamos a concepção de música como o resultado do que o homem produz intencionalmente a partir de sua musicalidade, como uma forma de comunicar seus pensamentos, sentimentos, ideias. Essa forma de comunicação irá variar de cultura para cultura, portanto, trata-se de uma linguagem construída histórica e culturalmente em cada sociedade.

A musicalidade também está presente nos animais? Marin e Castro (2020) observam que, apesar de ser inquestionável admitir a música como um fenômeno humano, é incoerente restringi-la dessa forma, negando sua extensão à não humanidade, pois

tal restrição não passa de mais um mecanismo de positivação autorreferente sem fundamento. Para fazê-lo, seria necessário um alcance da consciência em mundos concretos não penetrados pela percepção humana, o que jamais foi possível. E é nesse sentido que a música não humana não é matéria de idealização, mistificação ou tematização metafísica, mas testemunho da necessidade de descentramento da consciência e acolhimento do indeterminado e do compartilhamento entre viventes (Marin; Castro, 2020, p. 101)

Se refletirmos para além dos limites do que o homem criou para definir de diversas formas o que é música, é possível que se chegue à hipótese de que ela é superior e anterior às regras, categorias e sistemas desenvolvidos para que a pudéssemos encapsular dentro de uma categoria, de um campo, de uma área do conhecimento humano.

Para Schafer (2011), qualquer coisa que soe pode transformar-se em música, portanto, o som de um pingo d'água caindo repetidamente na pia, o tique-taque de um relógio, o som de uma campainha, ou até uma buzina de carro podem ser música, isto é, se os sons forem organizados e intencionalmente utilizados. De acordo com o autor, a intenção faz a diferença. Ele acreditava que a paisagem sonora era uma grande composição musical, e que o homem era o principal compositor.

Para Schafer, a intencionalidade humana é condição para que algo seja considerado música. Contudo, como postulam Marin e Castro (2020), o homem teria que conseguir acesso a mundos concretos não penetrados pela consciência humana, por exemplo, dos animais, para ter certeza de que não há intenção da parte deles, quando emitem sons, como um pássaro, quando entoa um lindo canto, com melodia e ritmo bem característicos.

Decerto, a concepção de música na cultura humana não contempla, por exemplo, a produção sonora dos animais, na qual não enxergamos a organização que nós, humanos, atribuímos à nossa produção musical; portanto, podemos considerar que, sob o ponto de vista da cultura dos homens, os animais não fazem música. Todavia, como comprovar que não há intenção? Sabemos que, no mínimo, há o que chamamos de instinto. Podemos elencar algumas motivações, como agradar à fêmea, espantar o perigo ou demarcar território.

Podemos citar os pássaros, que são conhecidos por seus cantos diversificados em timbre e melodias. Como não citar o canto do sabiá, ave da fauna brasileira que inspirou tantos artistas nacionais como os cariocas Tom Jobim e Chico Buarque, que compuseram a canção “Sabiá”; os pernambucanos Luís Gonzaga e Zé Dantas, que também compuseram uma canção chamada “Sabiá”; a paraibana Roberta Miranda, com “A Majestade, o Sabiá”; a cearense Rita de Cássia, com “Onde canta o Sabiá”; o gaúcho Nelson Gonçalves, que gravou “Sabiá Laranjeira”, do compositor Chiquinho; e “Sabiá de Mangueira”, de Benedito Lacerda e Eratóstenes Frazão; o pianista e compositor mineiro Hervé Cordovil, que compôs a canção “Sabiá lá na gaiola”, que se tornou um clássico do folclore brasileiro. Podemos perceber que, de Norte a Sul do país, o sabiá canta e inspira o canto de diversos artistas.

É comum escutarmos músicos dizendo que o canto dos sabiás é similar ao som de uma flauta. Podemos notar claramente, por exemplo, que, na introdução da música “Sabiá” de Tom Jobim e Chico Buarque, o canto do sabiá é imitado pela flauta em um diálogo com o piano, executado de forma *ad libitum*<sup>9</sup>, para reforçar a liberdade da musicalidade na natureza.

---

<sup>9</sup> Ad libitum é uma expressão usada para indicar que a execução deve ser feita à vontade, com andamento livre.

Figura 2: QR-code para acesso on-line à música “Sabiá”, de Tom Jobim e Chico Buarque



Fonte: acervo do autor.

A flauta é um instrumento de sopro, da família das madeiras. Seu surgimento remonta ao Período Neolítico, quando o homem, com a intenção de imitar o som dos pássaros, produziu os primeiros instrumentos de sopro registrados pela história, usando ossos, pedras, bambus perfurados, cana perfurada...

Pesquisadores da Universidade Hebraica de Jerusalém publicaram na **Scientific Reports**, revista da Nature Publishing Group, em 2023, um artigo sobre a descoberta de flautas em miniatura, feitas de ossos de aves (Davin et al., 2003). Por meio de réplicas das flautas originais, os cientistas descobriram que o som era semelhante ao das aves de rapina, e supõe-se que as flautas foram usadas para atrair as aves dessa espécie, como o gavião eurasiático e o peneireiro-comum, que assustariam as aves aquáticas, facilitando assim sua captura, ou mesmo com intenções de produzir sonoridades. Podemos notar então que, já no Período da Pedra Polida, o ser humano, mesmo em sua fase biológica, já demonstrava aptidão para a manipulação do som, desenvolvendo sua musicalidade por meio de ferramentas criadas por ele. De acordo com os autores da pesquisa,

As manipulações de sons dos Natufian podem ter funcionado em vários aspectos de seus modos de vida socioculturais, seja para caça, comunicação ou comportamento ritualizado. Uma exploração mais aprofundada dessa descoberta pode desenvolver questões como: qual é a natureza do som produzido? Quão variados ou restritos eles são? O que podemos aprender sobre sua percepção? E como eles afetam o comportamento humano e animal? Pesquisas futuras sobre essas especificações, relativas à função, percepção e efeitos dos sons produzidos por esses aerofones ósseos, serão um dos focos de uma análise mais aprofundada que desenvolveremos no futuro. Agora está claro que a evolução da música na transição para a agricultura, que articulou a intensificação da complexidade sociocultural, foi mais ramificada do que supúnhamos antes. Assim, a exploração da

acústica Natufian dá uma nova perspectiva sobre esse período crucial na história humana.<sup>10</sup> (Davin et al., 2023, p.10)

Diante dessa informação, fica claro, portanto, o motivo da similaridade entre o som da flauta e o canto de alguns pássaros.

De acordo com as pesquisas de Cláudio Viana de Mello (apud Rangel, 2009), o aprendizado vocal, ou seja, a capacidade de um animal aprender a vocalizar imitando os sons emitidos pelos adultos da própria espécie, constitui um traço comum em relação aos seres humanos. Assim como um bebê, um pássaro aprende, ouvindo o canto dos pássaros adultos. Ele sugere que, nas duas espécies, as mesmas áreas cerebrais são ativadas na reprodução da fala e do canto e que desvendar as bases moleculares do canto em *pássaros canoros*<sup>11</sup> será uma janela para o entendimento do aprendizado vocal e da fala.

Além dos pássaros, chimpanzés, baleias, golfinhos, sapos e rãs, dentre outras diversas espécies, se comunicam por vocalização, com o intuito de expressar alertas, atrair parceiros, defender territórios e coordenar comportamentos grupais. A comunicação sonora não se restringe apenas às vocalizações, podendo alguns animais criar sons interagindo com o ambiente, como os pássaros, que podem bater as asas na água, ou bater o bico na madeira das árvores, como ocorre entre os pica-paus. Podemos citar também os golfinhos, que, além de seus assobios, podem bater seu corpo contra a água ou os chimpanzés, que, além de toda diversidade de sons vocais que podem produzir, são capazes de bater palmas e bater as mãos no corpo, produzindo sons corporais. Todavia, tudo isso pode ser considerado musicalidade? Ou apenas instinto?

Como vimos, a musicalidade também vem sendo pesquisada como uma possibilidade presente entre os animais irracionais, porém, neles, o comportamento

---

<sup>10</sup> Cf. o original: “The Natufian’s manipulations of sounds might have functioned in various aspects of their socio-cultural lifeways, either for hunting, communication or ritualised behaviour. Further exploration of this discovery may develop such questions as — what is the nature of the sound produced? How varied or restricted are they? What can we learn about their perception? And, how do they affect human and animal behaviour? Future research into these specifications, concerning the function, perception and effects of the sounds produced by these bone aerophones will be one of the foci of a more in-depth analysis that we will develop in the future. It is now clear that the evolution of music at the transition to agriculture, which articulated the intensification of socio-cultural complexity, was more branched than we supposed before. Thus, the exploration of Natufian acoustics gives a new perspective on this crucial period in human history.”

<sup>11</sup> Pássaros canoros são aves que possuem um canto harmonioso. Dentre eles, temos: o curió ou avinhado, o bicudo, o trinca-ferro, o coleira ou papa-capim e o canário-da-terra.

vocal é instintivo, assim como era com o homem primitivo, em que as vocalizações ou comunicações sonoras, seja para encantar a parceira, seja para alertar o grupo de um perigo, seja para demarcar território, seja para intimidar, de forma geral, serviam para expressar estados afetivos. Pederiva e Tunes acreditam que as diversas qualidades de voz podem ter sido derivadas das falas provenientes de emoções fortes, e estas podem ter sido transferidas para a música vocal. (Pederiva e Tunes, 2013).

Penna (2012) diz que o canto dos pássaros, diferentemente do fazer musical dos homens, não varia conforme o espaço ou o momento histórico, ou seja, o canto do sabiá é o mesmo, independente de ele estar no Brasil ou na Argentina, onde ele também é nativo. Da mesma forma, seu canto não evoluiu, ao longo dos anos, portanto, segundo a autora, ao interpretar o canto dos pássaros como música, estamos projetando sobre eles nossa experiência humana, humanizando-os.

Dessa forma, podemos concluir que, do ponto de vista do homem e da construção da sua cultura musical, a produção sonora dos animais não pode ser considerada música. Os animais não fazem música. Contudo, é possível negar a musicalidade que existe nessa produção sonora?

Mais que uma resposta para essa questão, queremos alimentar a discussão que acontece em torno da música e da musicalidade, e de como elas estão inseridas em nossas vidas. A música está entre nós, manifestando-se também através da natureza? Ou somos nós que a humanizamos, interpretando-a musicalmente?

Seja como for, acreditamos que a musicalidade está presente em todos nós, para que a desenvolvamos e possamos nos expressar musicalmente da melhor forma, em atividade musical, ou para que possamos interpretar o mundo musicalmente, escutando, admirando, saboreando as paisagens sonoras feitas por homens, de forma intencional, ou interpretando, por meio da nossa musicalidade, a paisagem sonora produzida pela natureza.

### 3.1 MUSICALIDADE, CULTURA, MERCADO E POLÍTICA

As conquistas no âmbito do desenvolvimento da relação do homem com a música, apesar de valiosíssimas, não atingiram a todos, e muitos não tiveram acesso aos instrumentos musicais e ao conhecimento da grafia e da leitura musical. A produção de música tomou ares de espetáculo e de nobreza, e passou a ocupar grandes salões, teatros e palácios.

A música continua presente em nossas ações mais simples, como cantar enquanto faz atividades domiciliares, ninar um bebê com uma canção, assobiar uma melodia ao caminhar, porém apesar de serem legítimas manifestações musicais, é muito comum escutarmos pessoas que fazem tudo que exemplificamos, dizendo que não têm jeito para música, ou que não têm dom, ou mesmo apontando pessoas como dotadas de um dom sobrenatural que lhes permite ser musicais, cantar ou tocar um instrumento.

É possível que essas pessoas, na verdade, apenas não tenham tido oportunidades de educação musical, sejam elas formais, não formais ou informais<sup>12</sup>, tendo aulas ou convivendo com músicos, com acesso a instrumentos musicais, para desenvolver-se musicalmente e assim expressar-se através da música com mais fluidez. Essa visão autodepreciativa da musicalidade humana foi desenvolvida ao longo de muito tempo na música ocidental, quando, desde crianças, as pessoas são avaliadas como musicais ou não, por sua performance, tornando-se um *habitus*, na educação musical brasileira.

A música, antes livre, foi condicionada a diversas regras impostas por determinadas culturas, em sua maioria pela cultura europeia, que domina o Brasil

---

<sup>12</sup> Educação formal, não formal e informal são conceitos apresentados por Libâneo (2005): formal diz respeito ao aprendizado que ocorre em instituições educacionais estruturadas, como escolas e universidades, com um currículo preestabelecido e um processo pedagógico sistemático. Não formal é o que acontece em contextos organizados fora do sistema formal de ensino, como em cursos de extensão, treinamentos e oficinas, são intencionais e planejados, mas não seguem o mesmo currículo formal das instituições educacionais. Informal, por sua vez, é o que ocorre de maneira espontânea e não estruturada no cotidiano das pessoas, por meio de experiências e interações sociais, como um tipo de aprendizado que não é planejado nem organizado formalmente, mas que resulta da vivência e do contexto social.

desde sua colonização, submetendo-nos a um *habitus conservatorial*, que interfere na educação musical do nosso país até os dias de hoje.

O conceito de *habitus* é apresentado por Bourdieu (2009) como:

História incorporada, feita natureza, e por isso esquecida como tal, o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto: no entanto, ele é o que confere às práticas sua independência relativa em relação às determinações exteriores do presente imediato. Essa autonomia é a do passado operado e operante que, funcionando como capital acumulado, produz história a partir da história e garante assim a permanência na mudança que faz o agente individual como mundo no mundo (Bourdieu, 2009, p. 93).

Esse *habitus* se desenvolveu muito no contexto da música europeia, onde os grandes conservatórios de música, preocupados exacerbadamente com a técnica, formavam músicos extremamente técnicos e virtuosos, mas presos às partituras, aos signos musicais. A *performance* era o objetivo final e a medida de avaliação da musicalidade das pessoas. Essa prática foi e ainda é largamente utilizada no currículo de conservatórios, escolas livres e cursos superiores de música pelo Brasil, porém vem sendo amplamente criticada ao longo das últimas décadas, ganhando maior relevância com o desenvolvimento da expressão *habitus conservatorial*, cunhada por Pereira (2013), tendo como alicerce os conceitos bourdieusianos. O conceito de *habitus conservatorial* é apresentado por Pereira (2013) como:

uma descrição típico-ideal das modalidades de valoração musical que organizam as práticas de seleção e distribuição de conhecimento musical [...] [abrangendo] a concepção de formação de professor de música, baseada nesses esquemas de valoração e organização das práticas, que legitimam a música erudita ocidental e seu valor inerente como conhecimento oficial específico a ser incorporado pelos agentes (Pereira, 2013, p. 149).

O Brasil, por ter sido um país colonizado por Portugal, vem sendo submetido às práticas de educação musical europeia desde o tempo do império, quando a música servia aos interesses da igreja católica e da coroa portuguesa. Desde lá, a educação musical brasileira passou por diversas mudanças, porém sempre mantendo as marcas da educação musical europeia arraigada em sua estrutura, ou seja, mantendo o *habitus conservatorial*.

Esse modelo de educação musical moldado em *performance* e em conhecimento teórico acaba por desconsiderar a musicalidade como uma

potencialidade do ser humano. Contudo, a musicalidade, como potencial humano, registra nossa história bem antes de existirem os signos musicais, vibra nossa música bem antes de existirem instrumentos musicais sofisticados.

Essa falsa impressão de que algumas pessoas não são dotadas de musicalidade é fruto dessa desigualdade de oportunidades de aquisição de conhecimento musical. Consideramos que a musicalidade é uma potencialidade humana, como foi dito ao longo desta seção. O que ocorre é que, não tendo oportunidades de acesso aos instrumentos desenvolvidos ao longo da nossa evolução musical, aos signos criados para leitura e escrita e ao aprendizado musical, algumas pessoas sentem-se inferiorizadas, como se não fossem capazes como os demais, chamados de talentosos, dotados de um dom natural.

Sobre os dons, Bourdieu assevera:

Concretamente, isso significa que o dom como ato generoso só é possível para agentes sociais que adquiriram, em universos onde são esperadas, reconhecidas e recompensadas, disposições generosas adaptadas às estruturas objetivas de uma economia capaz de garantir-lhes recompensa (não apenas sob a forma de contradons) e reconhecimento, isto é, se cabe uma expressão na aparência tão redutora, um mercado (Bourdieu, 1996, p. 9).

Por trás do que seria, para muitos, um dom, na verdade há uma soma de diversos fatores. A oportunidade formal, não formal, ou informal de acesso à educação musical. O contexto social em que o indivíduo está inserido, que pode favorecer sua socialização com agentes sociais relevantes do cenário musical em que vive, facilitando assim a apropriação e o desenvolvimento da sua musicalidade. A condição financeira de possuir um instrumento de qualidade. A dedicação pessoal em sua *performance*, investindo horas, dias, semanas, meses e até anos de treino e ensaio. A soma de todos esses fatores pode ser caracterizada por um ouvinte desavisado, durante a *performance* de uma música de minutos, como algo proveniente de um dom natural ou até sobrenatural, quando, na verdade, é fruto da convergência dos diversos fatores citados.

Segundo Gordon, a música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo ser humano tem algum potencial para entender a música (Gordon, 2003, p. 8). Segundo ele, todas as crianças nascem com pelo menos alguma aptidão para música.

Diversos projetos sociais espalhados pelo país demonstram que a oportunidade gera o talento<sup>13</sup>. Podemos citar o projeto Som+eu no Rio de Janeiro, o projeto Guri, em São Paulo; o projeto Praticatatum, também em São Paulo; o projeto ASMB – Associação pela música do Brasil que atua no Rio de Janeiro, Paraíba e Rondônia; “Samba pra todos”, que trabalha com inclusão musical em São Paulo; o Grupo Cultural AfroReggae, no Rio de Janeiro; o grupo Música Para Todos, no Piauí. Em todos esses projetos e em vários outros existentes no país, diversas crianças desenvolveram sua musicalidade, tornando-se, em alguns casos, músicos profissionais por conta da oportunidade recebida.

Ainda que a literatura científica reconheça a existência de predisposições genéticas para determinadas áreas, incluindo a música (Howe; Davidson; Sloboda, 1998; Sloboda, 2008), não é esse o cerne da discussão. O que se enfatiza aqui é que todos, inclusive aqueles com maior facilidade de aprendizado musical, necessitam de oportunidades concretas para desenvolver sua musicalidade.

Mesmo os considerados “gênios musicais” precisam submeter-se a processos de estudo, prática, desenvolvimento e apropriação, uma vez que, sem tais condições, sua evolução seria limitada (Hallam, 2006). Assim, ainda que admitamos a existência de talentos inatos em alguns indivíduos, é evidente que a oportunidade e o contexto cultural são indispensáveis para que a musicalidade se desenvolva plenamente (Gordon, 1997; Hargreaves; North, 1997).

Até agora falamos da potencialidade humana da musicalidade, mas resta saber: existe amusicalidade? Sabemos que existe a amusia, porém como caso patológico geralmente resultante de alguma desordem neurológica (Sacks, 2007). Na verdade, tudo aquilo que soa diferente dos padrões musicais estabelecidos por nossa sociedade ao longo dos séculos, é considerado amusical<sup>14</sup>. A amusicalidade é apenas uma denominação histórico-cultural dos modos de musicalidade que não se apresentam de acordo com a norma (Pederiva; Tunes, 2013, p. 78).

---

<sup>13</sup> Essas informações foram coletadas em um artigo publicado em 08/01/2018 pelo Observatório do Terceiro Setor (7 projetos, 2018).

<sup>14</sup> Há raros casos de amusicalidade, que são os casos patológicos geralmente resultantes de alguma desordem neurológica, tendo como exemplo, o caso da amusia, relatada por Sacks (2007).

A afinação é algo geralmente utilizado como parâmetro para medir a musicalidade das pessoas, portanto vamos discorrer um pouco sobre esse conceito. A afinação, nos moldes da música ocidental, é determinada por padrões que guiam a criação musical. Quando alguém não consegue reproduzir com fidelidade uma melodia já existente dentro desse sistema, considera-se uma desafinação. Esse conceito foi criado, baseado na normatização da música através do sistema temperado que usamos, com uma oitava<sup>15</sup> dividida em doze semitons similares, o “temperamento igual”, onde o **lá**, localizado após o **dó** central<sup>16</sup>, soa numa frequência de 440 Hz a 442 Hz. Esse sistema divide em doze partes iguais o intervalo da oitava, ou seja, o intervalo de uma nota até que ela reapareça. Esse sistema de temperamento igual, funciona em todas as tonalidades. Porém, antes de chegarmos a ele, utilizado em todo o Ocidente, várias tentativas de temperamento foram desenvolvidas, e cada uma propunha uma divisão diferente, privilegiando determinados intervalos, como a quarta, a quinta e a oitava, em detrimento dos demais intervalos.

Esse tipo de temperamento foi baseado na descoberta de Pitágoras, filósofo e matemático grego, que viveu entre 582 e 500 a.C., e que, utilizando um monocórdio<sup>17</sup>, descobriu relações entre intervalos e o comprimento de uma corda esticada e vibrante. Constatou que, quando pressionada exatamente no meio, a corda produzia um intervalo de oitava, e que, para o intervalo de quinta, deveria pressioná-la no ponto que corresponde a 2/3 de seu comprimento, estabelecendo, assim, intervalos perfeitos de oitava e quinta. Fazendo isso reiteradas vezes, sempre a partir da quinta descoberta: (DÓ(1)-SOL(5)-DÓ(8); SOL(1)-RÉ(5)-SOL(8)...), e assim sucessivamente, numa sucessão de doze quintas, constatou-se que, ao chegar novamente à nota inicial, não era exatamente a nota sete oitavas acima, o que, por dedução musical, deveria ser. O erro ficou conhecido como coma pitagórica (Zumpano; Goldemberg, 2007).

Assim como a afinação pitagórica, tantas outras foram desenvolvidas, procurando o melhor temperamento, até que foi estabelecido o temperamento igual, como definição de uso em todo o Ocidente.

---

<sup>15</sup> A oitava se dá na relação de dobro ou metade da frequência de uma determinada nota musical. O *lá 4* tem uma frequência de 440Hz, enquanto o *lá 5* tem 880Hz, exatamente o dobro, e assim por diante. Isso funciona para todas as notas. Além dessas notas soarem extraordinariamente semelhantes, entre a primeira nota e sua reaparição uma oitava acima, encontramos 8 notas (LÁ, SI, DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ), e por isso chamamos de oitava.

<sup>16</sup> Dó central, ou *dó 3*, refere-se à nota dó que é localizada no centro de um piano.

<sup>17</sup> Monocórdio é um instrumento de apenas uma corda.

Vale ressaltar a diferença entre afinação e temperamento. O termo temperamento faz referência a um comprometimento de/com a afinação. A afinação, dentro do temperamento igual, que usamos atualmente, está relacionada ao ajuste dos intervalos ou da altura de um instrumento musical ou da voz, em relação ao lá de 440 Hz, conhecido como **lá** diapasão<sup>18</sup>.

O temperamento está relacionado à forma como os intervalos de **dó** a **dó** foram organizados, privilegiando determinados intervalos, em detrimento de outros, como ocorreu em diversas tentativas anteriores ao temperamento igual, que dividiu os intervalos em doze partes iguais.

De certa forma, o temperamento igual, utilizado por nós, teve de “desafinar” algumas notas para conseguir a similaridade entre os doze semitons. Dessa forma, podemos concluir que a desafinação é um conceito que existe em função de um sistema musical pré-determinado.

A música é anterior e superior ao próprio sistema musical, tendo como principal ferramenta a liberdade do criar, a improvisação. Sendo assim, aqueles tidos como desafinados ou amusicais apenas ainda não conseguiram moldar sua musicalidade ao sistema musical criado e determinado como fixo, na música ocidental. Isso não determina que são amusicais ou desprovidos de musicalidade. Como diria Tom Jobim, “no peito dos desafinados, também bate um coração”. Nessa obra, o compositor brinca com intervalos alterados, que sugerem uma desafinação, mas que são resolvidos com uma harmonia apropriada.

Assim como a harmonia apropriada resolve a melodia com intervalos alterados na música “desafinado”, de Tom Jobim, há uma harmonia apropriada para resolvermos o problema da ausência de educação musical que assola grande parte do país: o investimento em educação, para que todos tenham a oportunidade de desenvolver sua musicalidade. O problema não é a pessoa com o canto desafinado, assim como o problema não é com a pessoa que não sabe escrever e ler ou fazer contas. O problema é que essa pessoa não tenha oportunidade de desenvolver sua leitura, sua escrita, sua

---

<sup>18</sup> Diapasão é um padrão de altura absoluta, utilizado para afinação de instrumentos. O instrumento que emite o lá do diapasão chama-se também diapasão, que pode ser de metal, sopro ou eletrônico, que é o mais preciso (Med, 1996, p. 267).

capacidade matemática, mas também sua capacidade musical, por falta de oportunidade durante sua vida escolar.

A educação, de forma geral, encontra muitos obstáculos para seu desenvolvimento na história do Brasil, desde o tempo do Império até a República. Uma grande parcela de pessoas sem acesso à educação de qualidade torna-se vítima de políticas partidárias, adequando-se aos interesses desses políticos e não de seu direito de desenvolvimento como cidadão em uma nação livre. A falta de educação de qualidade aprisiona. O acesso à educação liberta. A educação musical proporciona uma liberdade que, além do intelecto, adentra na área afetiva, movendo de uma vez só afeto e intelecto. Pederiva (2009) ressalta que a música, como a mais abstrata das artes, proporciona um diálogo direto com nossa dimensão emocional.

É muito comum ouvirmos que a música mobiliza os dois lados do cérebro, porém, o processo como um todo é bem mais complexo. A atividade musical mobiliza praticamente todas as regiões do cérebro de que se tem conhecimento. Para processar música, o cérebro divide-se em diversas funções distintas. O córtex pré-frontal dorsolateral vai reconhecer a altura das notas. O cerebelo lateral vai reconhecer os ritmos... O simples ato de bater o pé, marcando o andamento da música, mobiliza os circuitos de regulação temporal do cerebelo. Acompanhar uma música ou estilo musical que conhecemos, por exemplo, mobiliza o hipocampo, que é o centro da memória. Praticar música, seja com um instrumento, cantando, ou regendo, mobiliza os lobos frontais e o córtex motor do lobo frontal, para planejarmos nosso comportamento e a resposta tátil de que precisamos para tocar. No que tange à aspectos textuais, outras áreas cerebrais serão responsáveis pelas palavras, sentenças, frases, além dos aspectos por trás das palavras, como ironia, sarcasmo etc. Em outro aspecto, em um nível mais profundo, lobos frontais, cerebelo, amígdala e núcleo acumbente farão o processamento das emoções que sentimos ao ouvir a música. Portanto, podemos concluir que a atividade musical mobiliza praticamente todo o cérebro, que funciona em regime de paralelismos e sobreposição de funções, fazendo uma grande distribuição de operações quando está processando música (Levitin, 2021).

Portanto, sendo providos da musicalidade como uma potencialidade humana que pode ser desenvolvida até que cheguemos ao ponto da atividade musical e de um cérebro que processa música mobilizando razão, emoção, ritmo, melodia e diversas

nuances musicais, ou seja, de uma forma quase integral, podemos sugerir que o talento musical é fruto do desenvolvimento dessa potencialidade, a musicalidade.

A música, além de desenvolvimento artístico, pode trazer o desenvolvimento social, crítico e político. Acredito que uma nação em que todos tivessem oportunidade de desenvolver sua musicalidade seria uma nação mais consciente e crítica. Assim, não estaria tão susceptível a questões políticas e tampouco ao mercado musical capitalista que manipula e tira a espontaneidade do fazer musical, ditando o que é e o que não é sucesso, incentivando assim a ascensão da produção musical homogênea e destruindo, em prol do mercado capitalista, a rica diversidade musical brasileira, construída ao longo de séculos.

As estruturas musicais são produtos e reflexões de processos sociais e não apenas de processos musicais (Pederiva; Tunes, 2013, p. 79). Sendo assim, a força expressiva da música conecta-se também a sua função social, não apenas como reflexo dos processos sociais, mas também como propositora. Pessoas com consciência política e social desenvolvida com ajuda da educação musical e sua prática coletiva, marcam a história de uma nação, como tantas vezes vimos acontecer com artistas brasileiros, como Gilberto Gil, Caetano Veloso e Chico Buarque, entre outros, que usaram sua música de forma propositiva, como ferramenta social de esclarecimento político, e por isso acabaram sendo exilados de seu país, no período da ditadura militar.

Diante dessas reflexões, observamos que uma educação musical ampla e para todos tem o poder de movimentar engrenagens e mudar a história do nosso país, porém a política partidária que é muito presente no Brasil, impede que direitos como o previsto pela Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, sejam colocados em prática de forma eficiente.

A amusicalidade, além de ser uma tentativa de não aceitação das diversas formas que podemos nos manifestar musicalmente, fora dos padrões eurocêtricos, mantido pelo habitus conservatorial que existe em nossa cultura de educação musical no Brasil, também é alimentada pela falta de recursos para uma educação musical no ensino básico, que seria uma forma de trazer conhecimento musical, para além do teórico e performático, mas também do conhecimento histórico, mostrando e valorizando toda a diversidade cultural da música brasileira.

Segundo Bourdieu e Passeron (1992), a sociedade em que vivemos nos impõe ideias preconcebidas sobre como nos relacionamos com o conhecimento. Baseado nesse pensamento, podemos dizer que atrelar o desenvolvimento musical de uma pessoa a um talento inato é um equívoco, imposto por essas ideias preconcebidas inculcadas na sociedade ao longo do tempo, pois, sabendo que todos possuímos musicalidade como uma potencialidade humana, podemos desenvolvê-la se tivermos a oportunidade.

Façamos um paralelo entre a música, uma arte que tem o som como matéria-prima, e a literatura, arte que tem a palavra como matéria-prima. Em nosso sistema educacional, o desenvolvimento da leitura e escrita, ou seja, do manejo da palavra, jamais seria atrelado a um dom literário. Sendo assim, por qual motivo o desenvolvimento musical, ou seja, do manejo do som, deve ser atrelado a um dom musical?

O desenvolvimento musical deve ser encarado como um dever dentro da educação básica, assim como a alfabetização e o letramento das crianças é tratado na educação infantil, sem depender de talento, ou capital cultural<sup>19</sup>, para que as crianças aprendam a ler ou escrever.

Assim como a leitura e escrita não são algo exclusivo para os grandes literatos, podendo ser usadas por todos em sua rotina, a musicalidade presente em todos nós pode ser desenvolvida em um fazer musical, que também não é exclusivo dos músicos profissionais.

Assim como a literatura precisa de leitores com grau de letramento compatível com a obra a ser lida, a música precisa de um público musicalizado, para que a produção musical seja apreciada da melhor forma.

---

<sup>19</sup> O conceito de “capital cultural” representa a posse de bens ou símbolos culturais que remetem a três estados que se complementam: primeiro, ele se refere aos conhecimentos adquiridos que se apresentam no “estado incorporado” sob a forma de disposições duráveis (ser competente em um ou outro domínio de conhecimento, ser culto, ter um bom domínio da linguagem, da retórica, conhecer e se reconhecer nos códigos do mundo social); segundo, o capital cultural se refere a realizações materiais, o que representa o seu “estado objetivo” ou patrimônio de bens culturais como obras de arte, livros, instrumentos, mídias, equipamentos; por último, ele pode se encarnar num “estado institucionalizado” referente aos títulos, diplomas, sucesso em concursos, premiações etc. que objetivam o reconhecimento das competências pela sociedade ou, mais frequentemente pelo Estado, que torna público esse reconhecimento e o institui.

Todavia, vale ressaltar que não aprendemos a ler e escrever apenas para apreciar a literatura, mas para ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, inclusive, apreciar a literatura. Isso também vale para a música, pois por meio dela podemos acessar a história e a cultura de vários povos em diversas épocas.

Nesse ponto, além do papel da política na expansão da musicalidade no contexto da educação brasileira, há outro fator que também interfere diretamente na formação de um público musicalizado e de como esse público consome a produção musical em nosso país.

Por trás do mito da amusicalidade, além daquilo que se apresenta fora das normas musicais estabelecidas pela sociedade e a falta de investimento político em uma educação musical gratuita e de qualidade, que dê a todos a oportunidade de desenvolver sua musicalidade, há uma luta hercúlea entre os artistas e o poderio do mercado fonográfico, que só permite que façam sucesso as obras determinadas como lucrativas, destruindo, aos poucos, a espontaneidade da imaginação criadora<sup>20</sup> do artista, o que desmotiva novas gerações a produzirem de forma livre sua cultura musical.

Acredito que o mercado fonográfico, com suas fórmulas de sucesso, acaba por debastar a criatividade dos profissionais da música, contribuindo assim para uma homogeneização da produção musical em todo o mundo, e dessa forma aprisionando a criatividade musical. Não quero dizer que o mercado fonográfico destrói a musicalidade, e sim que seus padrões comerciais limitam a criatividade dos músicos, aprisionando-os em fórmulas musicais de sucesso pré-estabelecidas. Isso ao longo de gerações contribui para uma homogeneização da produção musical mundial, prejudicando a diversidade de estilos, ritmos e tipos de música e, por fim, contribuindo com um empobrecimento musical e da musicalidade de nações e culturas seculares e milenares, em prol de lucros financeiros.

Quando um artista tem sua imaginação criadora cerceada por padrões mercadológicos, acontece uma poda criativa, que limita a criação desse artista apenas

---

<sup>20</sup> A expressão “imaginação criadora”, foi cunhada por Vigotski, em seu livro **na infância (2018)**, e traz um panorama sobre o conceito de criação, dentro da perspectiva histórico-cultural. Pessoas que têm uma “imaginação criadora”, imaginam algo e logo elaboram estratégias de colocar suas ideias em prática. São movidas pelo desejo pujante de agir, de fazer, de transformar em realidade o que está em sua imaginação

ao que esse mercado capitalista impõe como aceitável. Em larga escala, essa poda criativa prejudica o desenvolvimento musical de gerações, que passarão a consumir um tipo de música padronizado e sem diversidade. Isso passa a interferir sobremaneira na forma como a música é consumida, pois o público, conseqüentemente, é levado a avaliar a música que escuta não mais baseado em seu próprio gosto, mas, sim, na condição de aquela canção estar dentro do padrão mercadológico que está habituado e de que ela seja um *hit* de sucesso, ou não. O mercado impõe, para além da padronização da produção musical, uma padronização massiva do gosto musical dos ouvintes. Segundo Adorno:

Se perguntarmos a alguém se ‘gosta’ de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiríamos furta-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente reconhecê-lo (Adorno, 1996, p. 66).

O prejuízo causado pelo mercado, no que tange ao empobrecimento da diversidade de produção musical dos artistas e à padronização massiva do gosto musical dos ouvintes, pode causar, nesses dois grupos, artistas e público, uma rendição, que em larga escala calará sua criatividade, sua criticidade e sua espontaneidade. Adorno assevera sobre esse assunto:

Ao invés de entreter, parece que tal música contribuiu ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios do silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço, pela docilidade de escravos sem exigência (Adorno, 1996, p. 67).

Sendo assim, o mercado musical capitalista acaba por impor um limite que cerca e aprisiona tanto a produção musical, quanto o consumo de música pelos ouvintes.

Todos temos musicalidade, como argumentamos ao longo do texto, e, portanto, podemos desenvolver-nos musicalmente. Esse desenvolvimento deve ser livre de padrões mercadológicos que engessam nossa criatividade e nosso fazer musical. Além disso, também deve ser um direito que independe de políticas partidárias, que ora inserem, ora subtraem a música do projeto educacional do nosso país, desde o tempo do Império até os dias de hoje.

No Brasil, estamos em um momento em que a educação musical ganha espaço, devido à Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Como previsto no artigo 3º, em três anos todas as escolas da educação básica deveriam oferecer o ensino de música. Portanto desde o ano de 2012 a lei já vigora em nosso país, mas muito ainda precisa ser feito para que ela realmente seja colocada em prática. Ou seja, já se passaram mais de 12 anos desde que essa lei entrou em vigor, e a educação musical ainda não é realidade em milhares de escolas pelo país. Como a autora Maria Luíza Marcílio, apontou em seu livro **A história da alfabetização no Brasil**, a história da educação brasileira foi construída sobre um alicerce de leis de papel, que geralmente não são colocadas em prática (Marcílio, 2016).

Acreditamos que todos somos seres com musicalidade e que, sim, os professores da educação infantil devem acreditar em sua musicalidade, para trazer a música para a sala de aula. Para isso há que existir empenho de todas as partes, tanto do sistema educacional, oferecendo formação musical continuada para seus profissionais, quanto dos profissionais da educação infantil, acreditando na sua musicalidade, de forma a desenvolvê-la e inseri-la em sua prática docente. A partir dessas reflexões, esta pesquisa-ação-colaborativa trouxe uma proposta alicerçada sobre a utilização de jogos musicais, que acredito poder colaborar com a expansão da musicalidade das professoras e, conseqüentemente, das crianças da educação infantil, possibilitando assim que a música esteja presente desde o início da educação básica.

Todos temos o direito de desenvolver a musicalidade que está imbricada em nossa existência como uma potencialidade humana. A música é para todos, pois a musicalidade é de todos.

### 3.2 A BNCC E A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo

da educação básica, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2017).

Trataremos, nesta seção, sobre o que é previsto na BNCC a respeito da educação musical na etapa da educação infantil.

Até a década de 1980, a etapa correspondente ao que hoje denominamos educação infantil era considerada anterior ao ensino básico, portanto, estava fora da educação formal. Hoje, segundo a BNCC, a educação infantil encontra-se, legalmente, no mesmo patamar do ensino fundamental e médio, sendo obrigatória para crianças a partir de quatro anos, em todo o território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, para a Educação Infantil, dois eixos fundamentais: o brincar e o experimentar. Tais eixos têm como objetivo assegurar às crianças o pleno acesso a seis direitos essenciais para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (Brasil, 2017). Para viabilizar esses direitos, a BNCC organiza o conteúdo em cinco campos de experiências, os quais são: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada um desses campos, são delineados objetivos específicos de aprendizagem e desenvolvimento, que são, por sua vez, adaptados para três diferentes faixas etárias: Bebês (0 a 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Considero que tanto os dois eixos fundamentais, como os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil previstos pela BNCC são contemplados em experiências musicais, que podem ser desenvolvidas nessa etapa da educação, como argumentaremos ao longo desta seção e especificamente em cada jogo musical proposto nesta pesquisa.

Segundo a BNCC, na educação infantil deve existir uma intencionalidade educativa:

Essa intencionalidade [educacional] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a

cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (Brasil, 2017, p. 39)

Portanto, entendemos que, nessa intencionalidade educacional, também deve estar incluída na expansão da musicalidade das crianças, previsto tanto pela própria BNCC, quanto pela Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, incluindo também, nesse caso, a educação infantil.

O caminho mais rápido para colocar isso em prática seria a contratação de professores habilitados em música, que atuassem na educação infantil, o que infelizmente não é a nossa realidade.

Outra possibilidade é que as professoras que atuam na educação infantil recebessem uma formação musical continuada, que oferecesse as condições necessárias para que elas pudessem desenvolver em sala de aula momentos musicais intencionalmente criados para a vivência, fruição, absorção e expansão da musicalidade das crianças. Nesta pesquisa, debruçamo-nos sobre essa possibilidade, que já é colocada em prática em diversos países, como na Hungria, onde, baseado na metodologia desenvolvida por Kodaly, os professores da educação infantil foram incluídos no projeto de educação musical do país, mediante formação para tal:

Na Hungria, Kodály estabeleceu um sistema de educação musical, em que crianças a partir de três anos já podem ser iniciadas na música. Quem faz esse trabalho são as professoras do jardim de infância, que são treinadas quando cursam o magistério. (Aqui no Brasil, não usamos mais o termo jardim de infância e sim educação infantil). Elas fazem isso através de brincadeiras, pois, de acordo com Kodály, uma criança nessa idade gosta de brincar, e é assim que deve aprender, brincando (Freitas, 2024, p. 116).

No Brasil, temos a resolução de 2016, segundo a qual todos os graduandos em pedagogia devem ter incluído em seu currículo o ensino de música, como podemos ver abaixo:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2016, p. 2)

Infelizmente, apesar de previsto nessa Resolução, não é comum vermos disciplinas obrigatórias de ensino de música nos cursos de pedagogia, como pudemos constatar na grade desse curso na Universidade Federal do Ceará.

Aliado a esse aparato legal, temos a BNCC, que também cita a música como elemento integrante dos OADs, (Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento) para a educação infantil. Porém muito se tem discutido sobre os OADs, e são diversas as opiniões e críticas entre os especialistas da área de educação musical. Vejamos o que diz a professora Cecília Cavaliere:

Os OADs e as Habilidades para música, além de repetitivos e restritivos, apresentam problemas conceituais e metodológicos importantes, alguns dos quais representam retrocessos significativos para a área (França, 2020, p. 33)

Segundo a educadora, experiências em música não cabem em descritores de habilidades limitados, pois são bem complexas e imprevisíveis; portanto, ela sugere que o planejamento deve ser feito partindo da experiência para a matriz, e não o contrário. Ou seja, as atividades não precisam ser encaixadas nos descritores de habilidade, na verdade os descritores de habilidades é que podem ser encaixados na atividade musical planejada pelo professor com toda sua liberdade docente.

Esta pesquisa segue esse caminho, pois só após o desenvolvimento, aplicação, reflexão e levantamento de dados da experiência com os jogos musicais que utilizamos podemos observar quais habilidades se encaixavam nele. A BNCC está em função do planejamento docente e não contrário.

Na educação infantil, a música está contemplada de forma reduzida no campo “Traços, sons e cores”, porém ela permeia, transpõe, atravessa, engrandece e conecta todos os outros campos, extrapolando os limites que lhe foram impostos no documento, pois a música, imbricada em nossa existência desde a gestação, estimulada pela musicalidade, que é uma potencialidade humana, não cabe em alguns poucos e limitados descritores.

Outro fator percebido na BNCC, em relação à música, é a presença de expressões erradas e deficiências de conceitos sólidos. Podemos ver o uso de expressões similares usadas de forma aleatória como: música, canção e melodia. Uma melodia pode ser uma música, que por sua vez pode ser chamada de canção.

Percebe-se também uma redundância e limitação nos descritores que priorizam a “exploração sonora para acompanhar” repertórios escolhidos pelos professores, em detrimento de uma experimentação sonora livre, espontânea e criativa da criança. Isso incentiva a desvalorização do fazer musical da criança, colocando-a em uma posição de mera coadjuvante no processo criativo, ao invés de incentivar seu protagonismo musical.

Ao todo temos três versões da BNCC. A primeira foi publicada em 16 de setembro de 2015. A segunda versão da BNCC foi disponibilizada em 3 de maio de 2016. Em 2 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio.

Diversas críticas foram direcionadas à maneira como a música foi perdendo *status* e espaço da primeira até a terceira versão. Podemos destacar, por exemplo, que, na terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música foi reclassificada como **área temática**, deixando de ser reconhecida como **linguagem**, status que havia sido atribuído a ela na segunda versão, após um extenso processo de discussão em nível nacional. Da mesma forma, a concepção de música enquanto **expressão humana**, presente na segunda versão, foi substituída pela categorização de **expressão artística** na terceira versão, o que enfraqueceu sua caracterização como linguagem humana.

Essas fragilidades demonstram a necessidade de uma revisão nesse documento, no entanto, apesar das críticas, ele representa um passo importante de uma caminhada em busca de uma educação melhor em nosso país.

No que tange à educação musical, devemos lembrar que o documento foi feito em função da educação musical, e não o contrário, portanto não precisamos algar nossos planejamentos pedagógicos musicais aos poucos descritores disponíveis. Podemos absorver os pontos positivos, e desenvolver estratégias que supram as lacunas deixadas pelo documento. Devemos desenvolver nossas práticas musicais da melhor maneira possível, com musicalidade e criatividade, observando o contexto cultural das crianças envolvidas, proporcionando, assim, um pertencimento musical a todas elas.

#### 4 O QUE É JOGO?

O conceito de “jogo” é amplamente reconhecido e utilizado em diversas esferas da vida humana, abrangendo diferentes faixas etárias e contextos sociais. Desde a infância, com jogos infantis, até a vida adulta, onde se observa a prática de jogos de cartas e esportes, a presença do jogo é inegável. Todavia, o jogo não está ligado só a brincadeiras de criança e esporte. Quem nunca ouviu o termo “jogo político”? Ou “jogo de sedução”? O jogo, pois, é algo presente e até mesmo fundamental em diversos aspectos da cultura humana.

Para entendermos os diversos sentidos que o termo “jogo” pode trazer e, com isso, delimitarmos os que podem interessar a esta pesquisa, a presente seção procede a uma breve revisão do conceito de jogo, tal como concebido por autores como Johan Huizinga (2012), Gilles Brougère (1998; 2006), Maria de Fátima Vasconcelos Costa (2012), Vigotski (1991) e Freud (1933).

Para Brougère (1998), o jogo conecta-se ao papel social da infância, pois, além do trabalho escolar, a brincadeira é extremamente presente na rotina da criança. Segundo o autor, o brinquedo (objeto que pode, inclusive, não ter sido manufaturado como brinquedo, mas é entendido como tal pela criança) é um suporte de representação, ou seja, é uma imagem que pode ser decodificada pela criança na brincadeira. O jogo, por conseguinte, é uma forma de interpretação dos significados contidos no brinquedo. Este pode tomar a forma que a criança quiser, e seu uso é aberto (Brougère, 2006).

Sendo assim, ele não condiciona a criança, e sua utilização pode ganhar diversos significados ao longo do jogo. É assim que uma caneta vira um telescópio, uma caixa de sapato vira um prédio, até as próprias mãos da criança podem virar um binóculo, no qual ela avista ao longe o alvo da sua criatividade.

Embora a criança possa transformar qualquer objeto em brinquedo, há artefatos especialmente produzidos com tal finalidade, prontos para uso. São produtos culturais fabricados por um adulto, com base na realidade da sociedade, que vai utilizá-los como objeto de consumo. O que a criança transforma em brinquedo é algo muito diferente. Este foi reinterpretado e refuncionalizado pela criança, atendendo às

suas necessidades. Uma criança pode, por exemplo, largar um brinquedo caríssimo em algum lugar e passar um longo tempo brincando com um objeto qualquer da casa, como tampas de panela, que são utilizadas como um volante; colheres que viram aviões; até o próprio corpo, como os bonequinhos feitos com os dedos indicador e médio, caminhando sobre a mesa.

Segundo Brougère, o jogo está associado ao papel social da infância (Brougère, 1998, p. 30). Para ele, o jogo da criança aparece assim mais como um comportamento social do que como um comportamento natural.

Isso justifica novamente a concepção de que o jogo é um fato social, independentemente da dimensão sociolinguística que exploramos (Brougère, 1998, p. 30). Para ele, o jogo é produto da cultura.

Assim, se Brougère considera o jogo um produto da cultura, veremos que, para Huizinga, o jogo é a *origem* da cultura, ou seja, ele não só faz parte da cultura, mas também a antecede. De acordo com Huizinga, o jogo é um fenômeno cultural, e não biológico, a ser estudado sob perspectiva histórica e com uma abordagem que não é estritamente científica. Sobre a relação entre jogo e cultura o autor aponta que:

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos. Em toda a parte encontramos presente o jogo, como uma qualidade de ação bem determinada e distinta da vida “comum” (Huizinga, 2012, p. 6).

Podemos dizer que, para Brougère, o jogo está associado ao papel social da infância e aparece mais como um comportamento social do que natural, justificando a noção de que a brincadeira é um fato social (Brougère, 1998). Huizinga, por outro lado, vê o jogo como uma forma específica de atividade, uma função social.

Já Freud, autor de renome na psicanálise, também discorreu sobre a relação entre o jogo e a criança, postulando que os jogos, como forma de brincar, se opõem à realidade: “O contrário do jogo não é a seriedade, mas a realidade” (Freud, 1933, p. 6).

Para Freud, os jogos são os primeiros vestígios da atividade poética, a infância da arte. Ele compara uma criança a um poeta, afirmando que toda criança que joga age como poeta, criando um mundo imaginário, para onde transpõe as coisas do

mundo em que vive, instaurando uma ordem que lhe convém, enquanto o poeta faz como a criança que joga, levando a sério o mundo imaginário que criou, mas distinguindo-o da realidade.

Freud conclui que o jogo da criança é orientado por desejos, especificamente o desejo dela própria de crescer e se tornar um adulto. Apesar de não influenciar diretamente a criança, para ele os jogos têm valor educacional (Freud, 1933).

Huizinga (2012) identifica três características essenciais do jogo. Primeiramente, destaca-se a liberdade intrínseca ao ato de jogar, que se configura como uma manifestação de liberdade em si mesma. Em segundo lugar, o jogo é caracterizado por sua distinção da vida cotidiana, constituindo uma evasão temporária da realidade, onde os participantes sabem claramente que estão imersos em uma atividade lúdica. Por fim, o jogo é marcado pelo isolamento, ou seja, durante o jogo, desconecta-se do que acontece fora dele, concentrando-se no que acontece dentro do tempo e espaço delimitado para o jogo.

Huizinga acredita que o jogo, quando livre, tem sua forma mais original, em que ela configura sua liberdade. Quando jogam, os jogadores desligam-se da vida real e se conectam com o jogo que tem sua orientação, que difere da realidade. O autor acredita que os jogadores não trazem para a dimensão do real aquilo que vivem na dimensão do jogo, pois se sabe que são duas esferas diferentes e que delimitam ações diferenciadas.

Adultos e crianças têm uma forte característica em relação aos jogos, pois podem jogar repetidamente um jogo específico sem comprometer ou diminuir o prazer. Essa repetição espontânea foi particularmente importante nos jogos musicais utilizados nesta pesquisa, pois reforçou a informação melódica das músicas; a informação rítmica dos movimentos corporais associados ao canto; e o relacionamento entre as crianças, o pesquisador e os professores participantes, fortalecendo não apenas a aprendizagem musical, mas também o relacionamento entre todos os envolvidos na pesquisa.

O jogo, como vimos em Brougère, Huizinga e Freud, imbrica-se com a cultura ao se transformar em uma parte significativa da memória dos jogadores, sendo

posteriormente transmitido a outros, o que lhe confere um caráter de tradição que pode perdurar por gerações.

Huizinga (2012) enfatiza que o jogo é uma atividade intrinsecamente desinteressada, ou seja, não é motivado por recompensas ou compensações financeiras. Para ele, o ato de jogar é um fim em si mesmo, especialmente na infância, onde a experiência lúdica é valorizada independentemente de qualquer lucro. Além disso, o jogo estabelece uma ordem própria, distinta da realidade cotidiana, e todos os participantes concordam em seguir as regras como condição essencial para a continuidade da experiência lúdica. A violação dessas normas resulta na destruição do ambiente do jogo, forçando os jogadores a saírem do mundo estabelecido pelo jogo, com isolamento de tempo e espaço, voltando assim para a vida real, como assevera o autor no excerto seguinte:

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor (Huizinga, 2012, p. 13).

O jogo, portanto, como concebido por Huizinga (2012), é caracterizado por sua natureza distinta em relação à realidade cotidiana, sendo realizado em um espaço e tempo delimitado, regido por regras consensuais que, embora obrigatórias, são aceitas voluntariamente pelos participantes. Ele enfatiza que o jogo, ao criar um ambiente propício para sua prática, também apresenta uma instabilidade inerente, suscetível a interrupções causadas por quebras de regras ou fatores externos.

Na aplicação do jogo com finalidades pedagógicas, portanto, é fundamental que o professor prepare o ambiente e esclareça todas as regras antes do início da atividade, com o objetivo de preservar as características intrínsecas do jogo como atividade lúdica desinteressada, de sorte a assegurar a magia do jogo, por assim dizer, em contextos educacionais.

No que tange às regras de um jogo, Huizinga (2012) argumenta que a obediência a essas normas é fundamental, uma vez que elas se baseiam em um princípio considerado inabalável. A transgressão das regras resulta na desintegração do

universo lúdico, culminando no término do jogo e no retorno à realidade. Ele designa o jogador que infringe normas como "desmancha-prazeres", ressaltando que tal comportamento destrói a magia e a experiência proporcionada pelo jogo.

O jogo, ainda segundo o autor, pode ser caracterizado como uma atividade livre e deliberadamente “não-séria”, que se distingue da vida cotidiana, mas que, paradoxalmente, proporciona uma experiência intensa ao jogador. Trata-se de uma prática desvinculada de interesses materiais, sem possibilidade de lucro, realizada dentro de limites específicos de espaço e tempo, e regida por normas e regras definidas. Além disso, o jogo favorece a formação de grupos sociais que tendem a se cercar de segredos e a enfatizar sua diferença na relação com o mundo exterior, frequentemente utilizando disfarces ou meios semelhantes (Huizinga, 2012).

O jogo é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil, pois permite que uma criança se distancie temporariamente da realidade cotidiana e explore o mundo do imaginário. Durante o ato de jogar, a criança não se preocupa com resultados ou com a aquisição de conhecimentos e habilidades, porquanto o jogo tem natureza essencialmente improdutiva.

É crucial que o jogo, quando educativo, mantenha sua essência lúdica, evitando que o foco em resultados e aprendizagem comprometa sua característica de desinteresse. Assim, o papel do educador é apresentar e utilizar o jogo de maneira que ele permaneça divertido para a criança, ao mesmo tempo em que serve como uma ferramenta pedagógica. Além disso, a liberdade de escolha é uma característica intrínseca, pois, caso contrário, deixa de ser jogo e passa a ser apenas atividade.

A observação do brincar natural e do jogo livre das crianças é de suma importância para os docentes da educação infantil. O jogo é um meio pedagógico fundamental, pois a infância tem uma dimensão biológica que deve ser respeitada. O educador não deve apressar o processo de transformação da criança em adulto, mas sim permitir que suas atividades naturais se desenvolvam. Assim, é essencial que o professor estude essas manifestações lúdicas e adapte sua prática educativa a elas, utilizando o jogo como uma ferramenta pedagógica eficaz no ambiente escolar (Brougère, 1998).

A brincadeira infantil é uma característica que revela a capacidade da criança de utilizar sua imaginação de maneira intensa e autêntica, permitindo que ela se identifique com personagens como super-heróis, sem, no entanto, perder a noção da realidade. Huizinga (2012) argumenta que os jogos infantis têm uma qualidade lúdica intrínseca, que se manifesta em sua essência.

Huizinga salienta que, embora a criança se envolva com seriedade em suas brincadeiras, ela mantém a consciência de que está participando de um jogo. Assim, o autor conclui que essa qualidade lúdica é também característica de ações mais elevadas (Huizinga, 2012).

Claparède, conforme citado por Brougère (1998), enfatiza a relevância do jogo no contexto educacional, argumentando que a educação deve fundamentar-se no entendimento do desenvolvimento infantil. Isso implica que a pedagogia deve ser precedida por uma psicologia da criança.

O jogo, segundo Claparède, atua como um elo entre esses dois domínios, funcionando como um motor para o autodesenvolvimento da criança e, portanto, como um método natural de educação. Ele é descrito como uma forma de pedagogia natural que se impõe à criança como um instrumento essencial para o seu desenvolvimento.

Brougère (1998) complementa essa perspectiva ao destacar que o jogo, por sua natureza espontânea, carrega valores positivos e que pode ser reconhecido como uma ferramenta educativa. Ele argumenta que o desenvolvimento psicológico da criança não ocorre de maneira isolada, mas requer a ação ativa da própria criança, que utiliza o jogo e a imitação como instrumentos fundamentais para esse processo.

Cumprе salientar que, se hoje a noção de jogo educativo é largamente aceita no meio educacional formal e mesmo fora dele, nem sempre foi assim. O conceito de “jogo educativo” remonta a 1911, quando um artigo de Jeanne Girard na revista **L'école maternelle et infantine** empregou o termo pela primeira vez. Girard, uma inspetora das escolas maternas, propôs que o jogo, intrínseco à natureza infantil, poderia ser utilizado como um meio para a educação, enfatizando que, enquanto o jogo é um fim em si mesmo para as crianças, para os educadores deve ser um instrumento pedagógico. Ela argumentou que, ao proporcionar atividades que aparentam ser jogos,

os educadores satisfazem a necessidade lúdica da criança e, simultaneamente, cumprem sua função educativa.

Girard define o jogo como “o trabalho da criança” e ressalta que a expressão “jogo educativo” representa uma conciliação entre o respeito pela liberdade infantil e a necessidade de manter a disciplina no processo educativo. Ainda que essa expressão pareça resolver a dicotomia entre diversão e disciplina, ela também implica uma distinção em relação aos jogos livres, que são comuns na infância. Assim, o jogo educativo é frequentemente visto como superior ao jogo livre, que pode ser considerado menos útil em termos educativos.

Entretanto, é importante notar que, na maioria das vezes, o jogo educativo é uma atividade dirigida e controlada pelo professor, o que pode limitar a iniciativa da criança. Contudo, quando a intencionalidade pedagógica é aplicada de maneira que permita a participação ativa da criança, o jogo educativo pode se transformar em uma ferramenta eficaz tanto para o educador quanto para o aprendiz.

Outro autor que contribuiu sobremaneira com a discussão teórica a respeito do jogo foi Vigotski (1991), que enfatiza a interdependência entre jogos imaginários e regras. Nesse sentido, todo jogo imaginário possui regras implícitas, enquanto todo jogo estruturado por regras contém uma dimensão imaginária subjacente.

Por exemplo, ao imitar a maneira de falar com a mãe, a criança não apenas reproduz a fala, mas também segue um conjunto de regras que ela mesma estabelece para que a imitação seja bem-sucedida. Assim, o jogo imaginário se revela através de regras ocultas que orientam a representação.

Por outro lado, em um jogo onde uma criança imita o som de um animal para que outra a identifique, uma situação imaginária se torna evidente, pois a criança se coloca na posição do animal imitado. Nesse contexto, temos um jogo com regras explícitas e uma dimensão imaginária subjacente, ilustrando a complexidade das interações entre relações e imaginação no desenvolvimento.

A teoria vigotskiana sobre o jogo enfatiza a relação entre ação e significado na brincadeira, em que os objetos perdem sua função determinante. Destarte, uma caneta, por exemplo, pode ser reinterpretada por uma criança como uma seringa, o que

evidencia que, na brincadeira, o pensamento se desvincula dos objetos, permitindo que a ação derive de ideias. Vigotski argumenta que as regras do jogo são fontes de prazer, pois promovem a autodeterminação e não são seguidas rigidamente como leis.

A brincadeira, portanto, propicia à criança uma nova forma de desejos, vinculando-os a um “eu” fictício e ao seu papel no jogo, resultando em aquisições que se tornam fundamentais para seu desenvolvimento moral e real, como aponta o autor:

A brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (Vigotski, 1997, p. 67).

Além disso, seguir as regras durante a brincadeira proporciona à criança um senso de sucesso e satisfação, criando uma zona de desenvolvimento iminente. Nesse contexto, a criança demonstra comportamentos que superam suas capacidades específicas, como se elas estivessem em um estágio de desenvolvimento mais avançado. Vigotski (1991) descreveu o jogo como uma condensação das tendências de desenvolvimento, funcionando como uma importante fonte de crescimento para a criança.

Embora o jogo seja reconhecido como fundamental para o desenvolvimento infantil, conforme a teoria vigotskiana que o considera uma zona de desenvolvimento proximal (ou iminente), a transposição didática para a prática escolar ainda apresenta dificuldades. A partir dessa constatação, Costa (2012) analisa a integração do jogo ao ambiente escolar, destacando os desafios dessa prática. A autora argumenta que o jogo, sendo uma atividade culturalmente intrínseca à infância, deve ser incorporado ao contexto escolar, independentemente das limitações institucionais, dado que a criança é um agente ativo nesse cenário.

Para efetivar essa transposição didática, é essencial que o educador se aprofunde nas vivências culturais da comunidade escolar, especialmente no que diz respeito à cultura infantil, como canções e jogos tradicionais. Essa experiência permitirá ao professor articular o conhecimento cultural com o saber científico, promovendo uma prática pedagógica que respeite a natureza social do jogo. Costa

(2012) menciona a obra de Chevallard (1985) sobre a transposição didática, que elucidada como os conteúdos são adaptados ao contexto escolar.

Costa também destacou que tanto o jogo quanto a escola são dimensões culturais, indicando que a dicotomia entre ambos deve ser relativizada. O jogo pode ser assimilado pela escola e, ao mesmo tempo, pode atender aos interesses educativos. Ao manter a espontaneidade da criança no brincar, o mediador atua como facilitador do aprendizado.

É importante destacar que, ao longo da história, os jogos foram utilizados frequentemente como instrumentos de manutenção do poder, atuando como mecanismos de distração que mantinham a passividade do povo diante da dominação (Boétie, 1982). Nessa perspectiva, o jogo, como entretenimento, não promove reflexão nem desenvolvimento, mas funciona como estratégia de alienação social.

Como exposto em nossa tese, o jogo aparece em contraste com essa visão, pois, apoiado na teoria histórico-cultural, é compreendido como fundamental para o desenvolvimento infantil. Para Vigotski, o jogo cria situações imaginárias, nas quais a criança experimenta papéis sociais, exercita formas de pensar e amplia suas possibilidades de ser e agir no mundo (Vigotski, 1987).

Dessa forma, enquanto determinadas formas de entretenimento podem contribuir para a passividade e alienação social, como indica Boétie, o jogo, quando compreendido e utilizado como atividade mediada e de mediação, de forma intencionalmente organizada, como postula Vigotski, constitui uma ferramenta de desenvolvimento humano, em nosso experimento, atuando na expansão da musicalidade.

Do exposto, concluímos que o pensamento desses quatro autores converge rumo à constatação de que o jogo cumpre importante papel na cultura, na infância e na educação.

A partir do pensamento de Brougère, destacamos a relação entre o jogo e a função social da infância, além de sua importância como instrumento de criatividade e de representação, sublinhando seu aspecto cultural e social.

Com as postulações de Huizinga, destacamos o jogo como a origem e um componente fundamental da cultura, sublinhando suas características de liberdade, organização e distinção em relação à vida diária.

Ao incluir Freud na discussão, ampliamos nossa interpretação ao relacionar o jogo à psicanálise, dado que este se configura como uma expressão de desejos e uma forma de se preparar para a vida adulta.

Ainda, em nossa leitura de Vigotski, observamos que o jogo envolve normas essenciais e criatividade, configurando-se como um elemento crucial para o desenvolvimento cognitivo.

Por fim, com Costa, ressaltamos a importância do jogo na esfera educacional, promovendo a inclusão do aspecto cultural no processo de aprendizagem.

De maneira geral, esses autores evidenciam que o jogo é uma atividade multifacetada e essencial na vida humana, sobretudo na infância. A compreensão e a valorização do jogo, portanto, podem enriquecer as práticas educativas, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

Assim, espera-se que, por meio do jogo musical, a criança viva experiências musicais de maneira prazerosa. Enquanto o jogo livre é apresentado pela iniciativa espontânea da criança, o jogo musical, como atividade dirigida, possui um objetivo claro: a expansão da musicalidade da criança e da professora da educação infantil.

No próximo tópico, traremos uma reflexão entre duas relações: a relação entre a fala e o pensamento (Vigotski, 2009); e a relação entre o canto e a expansão da musicalidade.

## **5 PALAVRA E PENSAMENTO X CANTO E PENSAMENTO MUSICAL:**

### **5.1 A ORGANIZAÇÃO DO PENSAMENTO MUSICAL SOB A ÓTICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.**

Nesta seção, faremos um paralelo entre a relação da palavra com o pensamento, segundo a concepção de Vigotski (2009), e o papel do canto na expansão da musicalidade.

Vigotski (1997) realiza uma crítica a dois métodos de pesquisa: o método de definição e o método de abstração. O primeiro, segundo Vigotski, limita-se a identificar conceitos com base no significado das palavras, refletindo mais o nível de desenvolvimento verbal da criança do que seu processo de pensamento em relação à realidade. Para ele, a formação de conceitos deve considerar a experiência e a interação da criança com o mundo, enfatizando que o conceito não se resume à expressão verbal, mas deve ser compreendido na função da relação que a criança estabelece com seu entorno.

O segundo método, o da abstração, busca identificar o que é comum entre diferentes objetos, diferenciando-os por sua generalidade. Por exemplo, agrupar piano, violão, flauta, guitarra e contrabaixo na categoria “instrumentos”. Vigotski critica essa abordagem, argumentando que ela desconsidera o papel fundamental da palavra na formação de conceitos. Em sua perspectiva, a palavra é um instrumento crucial para a construção de conceitos.

O autor, ao abordar a relação entre pensamento e linguagem, enfatiza que não há uma separação entre os objetos representados e as palavras que servem como suporte para essa representação. Ele afirma que “o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza na palavra” (Vigotski, 1997, p. 428), evidenciando que os processos de pensamento e fala não devem ser considerados como processos independentes, mas sim como um único processo interligado. Ele enfatiza que a conceitualização ocorre por meio da fala.

Vigotski propõe que a formação de conceitos na gênese infantil ocorra em diferentes estágios, sendo o primeiro deles o estágio dos conceitos sincréticos. Neste estágio, a criança utiliza uma única palavra para designar diversos objetos de maneira subjetiva e um pouco estruturada. Por exemplo, ao referir-se a todos os tipos de instrumentos de corda apenas como violão, a criança demonstra uma compreensão que é exclusiva à sua perspectiva, aplicando uma função geral a diferentes tipos de instrumentos.

A segunda etapa refere-se à compreensão de conceitos complexos, momento em que a criança adquire a capacidade de compreender as relações objetivas que existem entre os objetos e os indivíduos no mundo.

O desenvolvimento do pensamento infantil, conforme delineado por Vigotski (2009), é estruturado em cinco fases distintas, cada uma específica por diferentes formas de organização e compreensão de conceitos.

Na primeira fase, denominada “Complexo de tipo associativo”, as crianças começam a discriminar atributos comuns entre diversos elementos, embora o pensamento e a linguagem ainda não estejam interligados de forma coesa. Essa conexão se desenvolve ao longo do tempo, à medida que o pensamento e a linguagem evoluem.

Uma segunda fase, “Coleções ou desenvolvimento do pensamento infantil por complexo”, envolve uma combinação de objetos e coleção em grupos que se assemelham a coleções, refletindo uma estrutura mais organizada no pensamento infantil.

Na terceira fase, “Complexo em cadeia”, as crianças selecionam objetos com base em características específicas, reunindo-os num complexo único, guiados por traços secundários de objetos previamente escolhidos.

A quarta fase, “Complexo difuso”, é marcada pela indefinição dos contornos e pela ausência de limites claros, iniciando uma fase de transição e confusão na categorização dos objetos.

Por fim, a quinta fase, chamada de “Pseudoconceito”, representa uma generalização que, embora superficialmente semelhante aos conceitos dos adultos, difere fundamentalmente em essência e natureza psicológica. Essa fase atua como um elo entre o segundo e o terceiro estágio.

O terceiro estágio do desenvolvimento cognitivo infantil é caracterizado pelos pseudoconceitos, que se assemelham aos conceitos verdadeiros, mas ainda estão em processo de maturação. Este estágio desempenha um papel crucial na promoção da decomposição, análise e abstração do pensamento. Durante essa fase, a criança realiza generalizações com base em semelhanças observadas entre objetos diferentes, levando à formação de conceitos potenciais. A criança agrupa objetos segundo características comuns, embora esses agrupamentos ainda não constituam conceitos plenamente desenvolvidos, mas que podem vir a sê-los.

O estágio do verdadeiro conceito, conforme abordado por Vigotski (2009), refere-se à formação de conceitos a partir de características distintivas de um conjunto de objetos que foram abstraídos e sintetizados. O autor sugere que a capacidade de abstração, aliada ao desenvolvimento do pensamento complexo, é fundamental para que uma criança consiga formar conceitos de verdade.

Vigotski (2009) enfatiza a interdependência entre pensamento e linguagem, afirmando que a palavra é o local de origem do pensamento, que, por sua vez, confere vida à palavra. Essa relação é fundamental para a formação de conceitos verdadeiros. Além disso, o autor distingue entre a presença de um conceito e a consciência deste, indicando que a capacidade de utilizar um conceito não implica necessariamente tomar consciência dele.

É possível estabelecer um paralelo entre as teorias de Vigotski e Kodály. Enquanto Vigotski enfatiza a importância da interação social e da palavra no desenvolvimento cognitivo, Kodály defende o canto como uma ferramenta essencial para a educação musical infantil. Aqui sugerimos que o canto deve ser considerado como uma forma de linguagem musical, desempenhando um papel fundamental na organização do pensamento musical. Nesse contexto, o canto é interpretado como a “palavra cantada”.

Zoltán Kodály enfatizou, em suas obras sobre educação musical, a importância de estabelecer um sistema abrangente para o ensino e a prática do canto nas instituições de ensino. Para ele, essa questão era prioritária em relação às decisões sobre a escolha de métodos específicos ou outros aspectos práticos do ensino. (Szönyi, 1996).

O pensamento de Zoltán Kodály apresenta uma proximidade significativa com a abordagem vigotskiana, especialmente no que tange à valorização da cultura nacional. Kodály enfatiza que o conhecimento das canções tradicionais é essencial para que as crianças desenvolvam uma compreensão adequada da linguagem musical. Essa perspectiva pode ser descrita como uma abordagem histórico-cultural, na qual a assimilação da língua húngara é relatada pela aquisição das bases da música húngara. Para Kodály, essa aprendizagem deve ocorrer por meio do canto de melodias tradicionais já existentes

O autor defende que a aprendizagem da linguagem musical húngara por crianças deve ocorrer por meio do canto de canções tradicionais, considerando essa prática essencial para a assimilação da música como uma “língua materna”. Ele argumenta que a introdução de repertórios musicais estrangeiros deve ser feita apenas após a criança ter dominado a música tradicional húngara (Szönyi, 1996). A importância do canto na organização do pensamento musical é enfatizada em seu artigo “Entoação”, de 1937, no qual sugere que as melodias devem ser ensinadas primeiramente através do canto, e não da execução no piano

O canto, considerado uma das manifestações musicais mais primordiais da humanidade, está intrinsecamente ligado ao conceito de música, sendo fundamental para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, o canto surge como o espaço originário do pensamento musical. Através da canção de ninar, os bebês estabelecem seus primeiros contatos com a música, permitindo-lhes, gradualmente, emitir sons que, embora desprovidos de significado verbal, já apresentem desenho melódico.

Ao nascer, a criança já possui um trato vocal que lhe permite explorar e interagir com os sons de maneira intrínseca, antes mesmo de desenvolver a capacidade de fala (Papoušek, 1996, p. 88). A percepção musical inicia-se durante a gestação e se expande ao longo da infância, permanecendo presente ao longo da vida. A música,

especialmente através do canto, desempenha um papel significativo desde os primeiros anos, haja vista que as crianças emitem sons vocais, influenciados pela cultura musical que as rodeia, muitas vezes antes de adquirirem a fala. Nos primeiros anos, essa cultura é predominantemente alimentada por canções de brincar e de ninar, sendo estas últimas atestadas em diversas culturas ao longo da História

O desenvolvimento das habilidades de comunicação na infância é influenciado pelo contato social, que se revela complexo e rico desde os primeiros dias de vida. Pesquisas indicam que as reações à voz humana podem ser observadas já na terceira semana, com a primeira resposta social específica ocorrendo no segundo mês. Além disso, manifestações como risadas, balbucios, gestos e movimentos emergem como formas de interação social nos primeiros meses da criança (Vigotski, 2009)

O processo de desenvolvimento musical na infância envolve uma transição gradual da criança de uma posição de receptora de música para geradora. Nesse contexto, a criança inicia a produção de suas primeiras canções, com palavras ou até balbucios.

No contexto da relação entre os pensamentos de Kodály e Vigotski, destaca-se a ideia de que o canto é fundamental para o desenvolvimento do pensamento musical. Kodály enfatiza que a canção popular representa a língua musical materna da criança, sugerindo que, assim como a aquisição da linguagem verbal, a aprendizagem musical deve ocorrer desde a infância (Szõnyi, 1996).

Assim, ao relacionar as contribuições de Vigotski e Kodály, torna-se evidente que tanto a linguagem verbal quanto a musical desempenha papel estruturante no desenvolvimento infantil, funcionando como mediadoras na construção do pensamento e na formação de conceitos. Enquanto Vigotski evidencia que o pensamento não existe separado da palavra, mas se realiza nela, Kodály defende que o canto constitui a língua materna da música, essencial para a organização do pensamento musical desde a infância. Ambos ressaltam a importância da dimensão social e cultural nesse processo, destacando que o aprendizado, seja da linguagem verbal ou da linguagem musical, se dá na interação com o outro e com o ambiente. Dessa forma, pode-se compreender que a palavra e o canto não apenas expressam, mas

também constroem o pensamento, configurando-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento humano.

Quando uma criança percebe a diferença entre um som grave e outro agudo, isso não ocorre inicialmente pela leitura de uma partitura ou pela explicação de um professor, mas pelo simples ato de ouvir, imitar e experimentar. Só depois dessa vivência é possível transformar a experiência em consciência, ou seja, em conceito. Vigotski afirma que “a generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos” (Vigotski, 2009, p. 292). A partir dessa chave de leitura, a escola deve ser entendida como um espaço onde os conceitos cotidianos se encontram com os conceitos científicos, transformando-se mutuamente.

Vigotski denomina de conceitos cotidianos aqueles construídos no contato direto com a realidade, na interação imediata com as pessoas e os objetos. Já os conceitos científicos são de ordem superior, pois se estruturam sempre em relação a outros conceitos, formando um sistema de generalizações. Não há, contudo, ruptura entre eles: “o conceito científico não anula de maneira nenhuma a etapa precedente à formação de conceitos, mas se apoia nela e a transforma” (Vigotski, 1997, p. 391). A aprendizagem formal, portanto, não substitui a experiência, mas a reorganiza em outro patamar.

Essa lógica se aproxima da visão de Kodály, que via o canto como a língua materna da música. Assim como a palavra sustenta a consciência conceitual, o canto sustenta a consciência musical. A criança primeiro canta, experimenta, sente; só depois poderá compreender sistematicamente aquilo que já internalizou pela prática. Nesse ponto, Vigotski e Kodály concordam: ambos reconhecem que a aprendizagem precisa se apoiar em uma base sensorial e cultural antes de se tornar abstração.

Portanto, podemos fazer a seguinte relação: a palavra (ou fala) está para o pensamento da mesma forma que o canto (palavra cantada) está para o pensamento musical. O estímulo ao desenvolvimento desse pensamento musical, por meio dos jogos musicais, cada um com sua respectiva canção, foi o caminho utilizado para a expansão da musicalidade das crianças e das professoras que participaram desta pesquisa, como detalharemos no decorrer deste trabalho.

Na educação infantil, a prioridade não deve ser a escrita musical, mas a sensibilização ao universo sonoro. O caminho pode ser pensado em duas etapas. A primeira, voltada à escuta e experimentação, em que as crianças produzem sons com a voz, com instrumentos ou até com objetos do cotidiano. A segunda, de organização, em que passam a discriminar e comparar sons. Mais relevante do que decorar termos técnicos é vivenciar as experiências musicais, internalizando conceitos como o de andamento, proposto nessa pesquisa, e operar com eles de modo significativo. Suponho Kodály diria que “a criança, antes mesmo que seja capaz de compreender, já é capaz de sentir”, e Vigotski completaria lembrando que o essencial é a relação entre pensamento e realidade.

Foi com esse entendimento que esta pesquisa se desenvolveu com quatro professoras pedagogas, duas atuantes na Educação Infantil 3 e duas na Educação Infantil 5, todas sem formação específica em música. O público indireto foram as próprias crianças dessas turmas, sendo cerca de 80 crianças.

Para as crianças pequenas, o trabalho centrou-se no desenvolvimento de conceitos cotidianos; para as professoras, que também estavam em processo de apropriação, a experiência significou igualmente a construção de seus próprios referenciais musicais. Como lembra Vigotski, os pseudoconceitos não são privilégio da infância: “Neles [nos adultos] também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso dia a dia” (Vigotski, 2009, p. 218).

Se o professor apresenta apenas definições prontas, sem oferecer vivências que as sustentem, o que se aprende são palavras ocas, facilmente esquecidas. O conhecimento cotidiano é o alicerce sobre o qual o científico se ergue. É como aprender a falar antes de compreender a gramática: ninguém domina outra língua sem relacioná-la com a língua materna. Do mesmo modo, aprender a andar não se dá pela explicação das leis do equilíbrio, mas pela prática de cair, levantar e tentar novamente.

O que emerge, então, é uma relação de mão dupla: os conceitos científicos reorganizam os cotidianos, mas só podem ser assimilados porque estes já existem. “O conceito cotidiano da criança se desenvolve de baixo para cima [...], ao passo que os conceitos científicos se desenvolvem de cima para baixo” (Vigotski, 2009, p. 348). Essa tensão explica, por exemplo, por que a criança compreende com facilidade o que

é “irmão” em sua vida diária, mas encontra dificuldades em defini-lo verbalmente, enquanto pode explicar com clareza uma operação matemática aprendida na escola. Vigotski resume: “Naquilo em que os conceitos científicos são fortes os cotidianos são fracos, e vice-versa” (Vigotski, 2009, p. 263).

Esse processo está intimamente ligado à colaboração. A criança não aprende apenas o que faz sozinha, mas sobretudo o que realiza com o apoio do outro, seja o professor, seja um colega. É nesse espaço que se localiza a zona de desenvolvimento proximal, definida por Vigotski como “o conteúdo da zona de desenvolvimento imediato” (2009, p. 331). Em outras palavras: aquilo que a criança consegue fazer com ajuda hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. Daí decorre a tarefa do professor: identificar o ponto exato entre o que já está consolidado e o que ainda é possível ser construído. Como alerta Vigotski: “Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha” (2009, p. 337).

Nesse cenário, os jogos musicais assumem relevância especial. Ao propor atividades em que as crianças experimentam sons de forma lúdica, cria-se um terreno fértil para o desenvolvimento de conceitos cotidianos que, mais tarde, poderão se converter em científicos. Em uma brincadeira em que uma criança, de olhos vendados, precisa identificar o colega pela voz ou o instrumento pelo timbre, o que está sendo construído não é uma definição abstrata, mas a vivência sensível do som. A consciência virá depois, quando esse conhecimento puder ser nomeado e sistematizado.

As professoras, igualmente, beneficiaram-se desse processo: ao vivenciar os jogos musicais, ampliaram suas próprias referências sobre os pontos abordados na pesquisa e passaram a compreender, de modo mais profundo, a importância da expansão da musicalidade. Assim, os jogos não se configuram apenas como atividades recreativas, mas como estratégias didáticas que formam professores leigos e musicalizam crianças simultaneamente.

Em última análise, tanto Vigotski quanto Kodály ressaltam que a aprendizagem não nasce da imposição de conteúdos externos, mas da interação entre experiência, mediação e cultura. A palavra e o canto, cada qual em sua dimensão, são os instrumentos que possibilitam essa transformação: não apenas expressam, mas constroem o pensamento.

Ao discutir a formação de conceitos, Vigotski amplia sua análise para as funções psicológicas superiores, que diferenciam o ser humano de outros animais. Funções como atenção, memória, linguagem, percepção e emoção não são dadas apenas pela biologia, mas emergem no encontro entre o indivíduo e a cultura. A mediação ocupa lugar central nesse processo, pois é por meio dela que a criança transforma simples reflexos em ações voluntárias, controladas e orientadas. Como observa Vigotski, o que define o humano é a passagem do ser apenas um ser biológico para também um ser histórico-cultural, cuja constituição depende da interação social.

A mediação pode se dar de formas distintas. Quando uma criança leva um choque ao colocar o dedo na tomada, estabelece uma relação direta com o objeto. Se, posteriormente, evita repetir a ação por recordar a dor, essa lembrança já funciona como mediação. Quando o pai intervém antes da tentativa e alerta sobre o risco, temos outra forma de mediação, dessa vez realizada por um adulto. Do ponto de vista educacional, esse segundo caso é o que melhor expressa o papel da escola: o professor atua como mediador, antecipando experiências e organizando as condições para que a aprendizagem se realize de modo mais proveitoso.

Vigotski identifica dois tipos principais de mediadores: instrumentos e signos. Os instrumentos estão ligados à relação do homem com o trabalho. Ao criar ferramentas como o machado ou o serrote, o ser humano ampliou sua capacidade de transformar a natureza, criando cultura e história. Por serem voltados para fora, os instrumentos modificam o ambiente externo. Já os signos funcionam como instrumentos psicológicos: não agem sobre o mundo, mas sobre o próprio homem, configurando uma função reversa. Ele afirma: “A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico” (Vigotski, 1997, p. 38).

Exemplos de signos incluem a linguagem, os gestos, os mapas, os números, as placas de trânsito ou mesmo uma lista de compras. Todos eles servem para organizar a atividade mental e ampliar a memória. A diferença entre memória natural e memória mediada ilustra isso: enquanto a primeira se apoia apenas no esforço interno de recordar, a segunda utiliza marcas externas, que aos poucos se internalizam e

passam a estruturar a lembrança. Esse é o processo que Vigotski denomina internalização.

A palavra é talvez o exemplo mais evidente de signo. Basta ouvir “mesa” para evocar a imagem mental do objeto, mesmo sem vê-lo. É nessa mesma lógica que podemos trabalhar conceitos musicais. Ao ouvir a voz de um colega, a criança pode reconhecê-lo não pelo conteúdo verbal, mas pelo timbre. Aqui, o som funciona como signo que remete à identidade de quem fala. O mesmo ocorre com os instrumentos musicais ou objetos escolares: o que importa não é o objeto em si, mas o som que ele produz, que se torna signo para o reconhecimento.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa propõe quatro jogos musicais, sendo o último dividido em duas fases, nos quais o som atua como signo capaz de acionar processos cognitivos. As reações desencadeadas, previamente definidas pelas regras de cada jogo, têm como objetivo desenvolver a percepção auditiva e favorecer a memória das propriedades sonoras. Dessa maneira, a música deixa de ser apenas expressão artística e se torna um campo privilegiado para observar a função reversa: ao escutar um som, a criança reorganiza sua atividade mental e constrói novos caminhos para o pensamento.

Essa compreensão conecta-se diretamente ao que discutimos sobre conceitos cotidianos e científicos. Os jogos musicais não apenas oferecem experiências sensoriais, mas também funcionam como mediações que transformam vivências sonoras em conhecimento organizado. Ao associar o som ao papel de signo, ampliamos as possibilidades de que a criança avance de experiências cotidianas para formas mais sistemáticas de compreensão musical.

Entre os termos fundamentais do pensamento vigotskiano está o conceito de *obutchenie*, apresentado no capítulo 6 de **Pensamento e linguagem** e analisado por Prestes (2010). A autora traduz esse termo russo como “atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo” (PRESTES, 2010, p. 188). Assim, o *obutchenie* envolve três dimensões inseparáveis: a ação da criança, a orientação de um outro (adulto ou colega mais experiente) e a intencionalidade que guia essa relação.

Prestes (2010) reforça que, para Vigotski, o *obutchenie* não é mera transmissão de conteúdos, mas um processo em que a criança participa ativamente da apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Trata-se, portanto, de uma atividade dialógica, em que o sujeito se forma na relação com o outro e com o mundo.

Nessa perspectiva, o *obutchenie* se articula diretamente com o par de conceitos cotidianos e científicos, já que evidencia como o desenvolvimento dos primeiros pode ser alicerce para a emergência dos segundos (Oliveira, 1997; Rego, 2014). Também dialoga com a noção de zona de desenvolvimento iminente, uma vez que pressupõe a existência de algo que a criança ainda não domina de forma independente, mas que pode ser apropriado com a mediação de outrem (Vigotski, 1997, 2009; Duarte, 2000).

Desse modo, ao compreendermos o *obutchenie* como categoria central da teoria histórico-cultural, reconhecemos que o processo educativo não é apenas individual, mas profundamente social e cultural. É nele que se revelam os movimentos de passagem do nível atual de desenvolvimento ao potencial, num processo em que a criança se torna sujeito ativo de sua aprendizagem

Se, como vimos, a mediação é o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, também o meio cultural exerce papel determinante na constituição da criança como sujeito musical. A forma como cada criança interpreta uma mesma experiência depende do nível de compreensão e da tomada de consciência que já alcançou. Assim, uma situação idêntica pode adquirir significados diferentes para crianças distintas.

Dessa forma, assim como é na palavra que nasce o pensamento (Vigotski, 2009), postulo que é no canto que nasce o pensamento musical. Atrémos nessa pesquisa o canto ao jogo, tendo como resultado o jogo musical, em que cada jogo tem uma canção que o representa.

Nesses jogos sempre há três dimensões contempladas: a ação da criança, a orientação do mediador (professor) e a intencionalidade que guia essa relação, sendo

neste caso apreensão dos conceitos musicais propostos (andamento, canto da escala maior e seus respectivos intervalos e improvisação).

Segundo Gordon (2003), a aprendizagem musical envolve a capacidade de compreender interiormente o som mesmo sem produzi-lo. Acredito que essa escuta mental, batizada por ele como “audiação”, é fundamental para as discussões acerca de educação musical.

Essa perspectiva também se alinha a teoria histórico-cultural de Vigotski, para quem, os processos de pensamento envolvem a internalização de experiências culturais e simbólicas. Portanto, podemos entender que a audiação seja uma forma específica de pensamento simbólico aplicado à experiência musical.

A ideia de pensamento musical que postulo dialoga com a ideia de audiação de Gordon, ou seja, pensar os sons, mesmo antes de colocá-lo em prática, porém, na perspectiva desta pesquisa, o pensamento musical nasce apenas quando este é transformado em canto. Ou seja, o pensamento musical se faz música por meio do canto. O pensamento musical nasce no canto, saindo da abstração e concretizando-se em música.

Fazendo uma reflexão baseada na teoria criacionista, pelo qual o mundo e todas as criaturas foram criadas a partir da palavra, a música, que considero sagrada, é criada também pela da palavra, especificamente pela palavra cantada.

Todos os pensamentos musicais abstratos gerados em nosso cérebro podem ser convertidos em música, por meio do canto.

Assim como o pensamento pode existir de forma pré-verbal, e a palavra é fundamental para sua organização, compreensão e exteriorização; o pensamento musical, acontece de forma pré-musical, tendo o canto como forma fundamental para, também, organizá-lo e exteriorizá-lo.

Para esta pesquisa, apresentei um repertório de canções autorais, sendo cada canção atrelada a um jogo, desenvolvido como ação com intencionalidade de expandir a musicalidade das professoras e das crianças no que tange ao andamento, canto da escala maior e seus intervalos e a improvisação.

Porém, a criança está inserida em vários contextos em que a música está presente, tendo cada contexto, sua trilha sonora, seja ele o ambiente familiar, o ambiente virtual, ou o ambiente social em que ele vive, e isso traz reflexos que discutiremos a seguir.

## 5.2 O MEIO E A MUSICALIDADE

O repertório sonoro em que a criança está imersa desde cedo inclui canções de ninar, cantigas de roda, brincadeiras musicais, dentre outras, e tudo isso constitui o ponto de partida para a formação de sua cultura musical. Mesmo antes de falar, o bebê pode reconhecer melodias familiares e reagir a elas com movimentos corporais, revelando que tais músicas já se tornaram parte de seu “eu social” no contexto familiar.

Contudo, nas últimas décadas, muitas crianças passaram a ter como referência produções musicais que não foram concebidas para o público infantil. O impacto disso depende do quanto compreendem o conteúdo das letras. É possível que uma criança se encante apenas pela melodia ou pelo ritmo contagiante, sem apreender o sentido verbal da canção. Nesse caso, o risco não está tanto na música em si, mas na qualidade do repertório que é oferecido e no contexto social em que é apropriado. Como alerta Kodály: “A preocupação de não colocar as crianças em contato com músicas de qualidade inferior deveria começar no jardim de infância, uma vez que quando a criança for maior já será tarde demais para isso” (Szönyi, 1996, p. 18).

Embora sua afirmação soe categórica, ela evidencia a relevância da qualidade estética do repertório oferecido desde a primeira infância. Discordamos, contudo, da ideia de que seja “tarde demais” para refinar o gosto musical posteriormente. A plasticidade da criança permite ressignificar referências mesmo em idades mais avançadas, reconstruindo seu horizonte cultural-musical.

Para que esse processo se fortaleça, é imprescindível a parceria entre família e escola. O educador musical deve orientar os pais quanto ao valor do canto e incentivá-los a cantar para seus bebês, não apenas por seu efeito estético, mas pela função

afetiva e relacional que exerce. Papousek (1996) já apontava que o canto favorece o vínculo entre pais e filhos. Ilari (2002, p. 88) amplia essa visão ao afirmar que os programas de educação musical para bebês devem incluir não só os pequenos, mas também os pais, preparando-os para criar ambientes sonoros em casa e estimular o hábito de cantar.

No cenário atual, em que a internet expõe as crianças a uma multiplicidade de gêneros musicais nem sempre pautados pela qualidade, essa parceria é ainda mais urgente. Cabe aos adultos oferecer, desde cedo, experiências musicais que tenham valor artístico e cultural.

Assim como a escolha das palavras ao falar pode moldar os pensamentos, as emoções que são despertadas e a realidade vivenciada a partir dessa fala, a escolha das músicas que consumimos pode influenciar sobremaneira em nossos pensamentos e emoções, agindo direta ou indiretamente em nossa realidade.

Nessa perspectiva, a proposta de Kodály para o canto coletivo ganha destaque. O canto coral, além de desenvolver competências musicais, promove a experiência de construção coletiva e de convivência harmoniosa. Como afirma: “O canto coral é muito importante: o prazer derivado do esforço para conseguir uma boa música coletiva proporciona homens disciplinados e de nobre caráter; seu valor nesse aspecto é incalculável” (apud Szönyi, 1996, p. 15).

Assim, proporcionar à criança um meio em que a música seja vivida de forma coletiva não apenas fortalece sua linguagem musical, mas também consolida sua identidade como ser social inserido em uma comunidade.

Concluimos, dessa forma, que o canto, como palavra cantada, organiza, compreende e exterioriza o pensamento musical, e que o meio é um fator relevante que influencia de forma contundente na construção do indivíduo como ser social, cultural e musical, interferindo dessa forma em seu pensamento musical, na expansão de sua musicalidade e no tipo de música que consome e produz.

## **6 JOGOS MUSICAIS: UMA BOA JOGADA NA EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL?**

A literatura sobre educação musical na infância tem crescido nas últimas décadas, acompanhando as discussões acerca do papel da arte na formação integral da criança (Brasil, 2017; Penna, 2019). A inserção da música na Educação Infantil é reconhecida não apenas como prática estética, mas como experiência formativa e cultural, capaz de ampliar a sensibilidade, a criatividade e o pensamento simbólico. Estudos como o de Freitas (2020), por exemplo, atestam que, apesar do reconhecimento legal da música como linguagem integrante da área de Arte, ainda há carência de professores especializados, bem como ausência de políticas públicas efetivas que assegurem a formação continuada dos profissionais da educação infantil e o direito das crianças à musicalização.

Nesse cenário, a reflexão sobre práticas criativas, mediação pedagógica e jogos musicais torna-se fundamental, pois permite compreender a formação docente e a expansão da musicalidade nas crianças como dimensões complementares do processo de aprender e ensinar música. Desse modo, esta seção tem como objetivo mapear, analisar e discutir as principais produções acadêmicas brasileiras que tratam da educação musical na infância no período de 2004 a 2025.

Nesse intuito, foram selecionados, para dialogar com esta pesquisa, teses e artigos que abordam a educação musical na Educação Infantil, a formação de professores não especialistas em música e as práticas pedagógicas baseadas em jogos musicais. Essa análise pretende identificar tendências teóricas, abordagens metodológicas e lacunas de pesquisa, buscando contribuir para a consolidação de um referencial que dialogue com a proposta de jogos musicais como mediação formativa.

## 6.1 CRITÉRIOS DE BUSCA E SELEÇÃO

Elencamos, como fonte de pesquisa, os seguintes portais: BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), um órgão do Ministério da Educação do Brasil que atua no fomento, avaliação e formação de recursos humanos para a pós-graduação e educação básica; e a revista MEB (Música na Educação Básica), focada na produção e divulgação de material didático para professores, estudantes e profissionais de educação musical que atuam na educação básica, desenvolvida pela ABEM (Associação Brasileira de Ensino de Música).

Adotamos como palavras-chaves os seguintes termos:

- jogos musicais
- educação infantil
- educação musical
- musicalização infantil
- formação de professores
- ensino de música

O 1º termo, “jogos musicais”, é o termo primário de nossa pesquisa, que foi cruzado com os 5 demais termos secundários, para encontrarmos os trabalhos relacionados a esta pesquisa.

O acesso aos portais foi realizado no dia 02/07/2025.

Inicialmente, demonstraremos como foi feita a busca na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

## 6.2 O QUE A BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE DISSERTAÇÕES E TESES (BDTD) NOS DIZ?

O primeiro termo, “jogos musicais” será nosso termo primário, que guiará o cruzamento com os demais termos (secundários). Portanto, iniciamos a pesquisa nesse

portal usando nosso termo primário, “jogos musicais”, em uma busca por *todos os campos*, obtendo assim, 631 resultados, dos quais, 430 são dissertações e 201 são teses.

Como se trata de uma pesquisa de doutoramento, escolhemos analisar apenas as teses extraídas desse processo. Os textos que dialogam com a pesquisa foram escolhidos a partir da leitura do título e resumo.

Adotando o filtro “*por assunto*” ao invés de “*todos os campos*”, reduzimos esse resultado para 53 textos, sendo 12 teses, das quais apenas umas dessas dialoga efetivamente com nossa pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 1: Resultado relevante da pesquisa na BDTD a partir do termo “jogos musicais”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Souza, 2021	<b>Do lado de lá, do lado de cá:</b> um estudo sobre processos criativos de crianças em jogos de improvisação musical

Fonte: elaborado pelo autor.

Prosseguimos usando a ferramenta disponibilizada pelo portal, chamada de “*busca avançada*”, iniciando o cruzamento do termo primário “jogos musicais” com os demais termos, usando o filtro “*todos os campos*” em ambos os termos. Assim, o termo “Jogos musicais” foi cruzado com o termo “Educação infantil” trazendo um resultado de 60 textos, sendo 15 teses, das quais 8 dialogam com a pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 2: Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “educação infantil”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Madalozzo, 2019	<b>A prática criativa e a autonomia musical infantil:</b> sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização
2	Pecker, 2027	<b>A prática percussiva de bebês:</b> análise microgenética e reflexões pedagógicas
3	Lino, 2008	<b>Barulhar:</b> a escuta sensível da música nas culturas da infância

4	Henriques, 2018	<b>Crianças e músicas como potência de transformação:</b> brincadeira, integração e criação na educação infantil do colégio Pedro II
5	Souza, 2021	<b>Do lado de lá, do lado de cá:</b> um estudo sobre processos criativos de crianças em jogos de improvisação musical
6	Cunha, 2014	<b>Eu canto pra você:</b> saberes musicais de professores da primeira infância
7	Natera, 2021	<b>Música, formação e mídia-educação:</b> um estudo com futuras professoras de crianças
8	Oliveira, 2020	Música na primeira infância: crianças com atrasos no desenvolvimento e seus familiares

Fonte: elaborado pelo autor.

O termo “jogos musicais” foi cruzado com o termo “educação musical”, trazendo um resultado de 46 teses, 8 das quais já identificadas pelo filtro anterior.

Posteriormente, o termo primário foi cruzado com “musicalização infantil”, apresentando um total de 10 textos, sendo 2 teses que dialogam com a pesquisa ora proposta e que já haviam ocorrido no filtro anterior:

Quadro 3: Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “musicalização infantil”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Madalozzo, 2019	<b>A prática criativa e a autonomia musical infantil:</b> Sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização
2	Pecker, 2027	<b>A prática percussiva de bebês:</b> Análise microgenética e reflexões pedagógicas

Fonte: elaborado pelo autor.

O termo primário, cruzado com o termo “formação de professores”, gerou um resultado de 82 textos, sendo 19 teses, e destas apenas 2 dialogam com a pesquisa, já tendo sido identificadas no primeiro cruzamento de palavras-chaves:

Quadro 4: Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “formação de professores”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Cunha, 2014	<b>Eu canto pra você:</b> Saberes musicais de professores da primeira infância
2	Natera, 2021	<b>Música, formação e mídia-educação:</b> um estudo com futuras professoras de crianças

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, o termo “jogos musicais” foi cruzado com “ensino de música” perfazendo um total de 221 textos, sendo 53 teses, das quais 3 dialogam com a pesquisa, já tendo sido citadas nos filtros anteriores:

Quadro 5: Resultados relevantes da pesquisa na BDTD a partir dos termos “jogos musicais” e “ensino de música”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Lino, 2008	<b>Barulhar:</b> A escuta sensível da música nas culturas da infância
2	Henriques, 2018	<b>Crianças e músicas como potência de transformação:</b> Brincadeira, integração e criação na educação infantil do colégio Pedro II
3	Natera, 2021	<b>Música, formação e mídia-educação:</b> um estudo com futuras professoras de crianças

Fonte: elaborado pelo autor.

O leitor pode observar que alguns textos foram elencados em mais de um filtro. Dessa forma, como resultado da pesquisa na BDTD, a partir da leitura do título e resumo das teses, foram escolhidos, no total, 8 textos, já identificados no quadro 1.

A seguir, passaremos a analisar a relação dos assuntos abordados nos textos escolhidos com a temática da pesquisa.

Em **A prática criativa e a autonomia musical infantis:** sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização (Madalozzo, 2019), o autor investiga como as crianças constroem

sentidos musicais e sociais em atividades de musicalização, analisando o conceito de autonomia musical e propondo a noção de criatividade, um modo ativo de envolvimento da criança com a música.

São aspectos principais apontados pela pesquisa a *CriAtividade*, como um processo ativo em que a criança manipula, cria e ressignifica sons; o *Envolvimento musical*, como uma relação prazerosa e significativa com a prática musical; a *Autonomia musical*, como a capacidade de expressar ideias musicais próprias, mediadas pelo educador; e a *Mediação docente*, tendo o professor como facilitador e parceiro criativo (Madalozzo, 2019).

Ainda de acordo com o autor, a musicalização é um processo em que, com a sensibilização sonora, a criança passa a atribuir sentido aos conceitos musicais, a partir de uma série de práticas ativas em que se envolve de maneira significativa. O papel do professor deve ser o de mediar práticas que favoreçam a autonomia musical das crianças, reconhecendo-as como sujeitos criadores e produtores de significados (Madalozzo, 2019).

Essa perspectiva dialoga com os princípios da teoria histórico-cultural, ao destacar a mediação docente e o caráter lúdico da aprendizagem musical, tendo o autor declarado em seu texto que a teoria de Vigotski é compatível com sua investigação e colaborou com a análise de seus dados. Para Madalozzo, a criatividade musical das crianças se constrói dentro de um processo social, relacional e mediado. Assim, para o autor, a autonomia não é uma característica inata, mas um resultado das interações entre crianças, professores e contextos musicais significativos, ou seja, algo que se desenvolve na e pela mediação.

A musicalização, portanto, consoante o autor, deve ser compreendida como um processo cultural de produção de sentidos, e não como mera aprendizagem de técnicas ou conteúdo. O foco está na escuta, na criação, na experimentação sonora e na liberdade de manipular o som. Madalozzo destaca o papel do professor como um mediador sugerindo que ele deve ouvir e se permitir improvisar junto, assumindo uma postura horizontal diante das criações musicais, junto às crianças (Madalozzo, 2019).

Essa mediação não se dá pelo controle, mas pelo diálogo criativo, que se aproxima muito da teoria vigotskiana de zona de desenvolvimento iminente. O

professor cria condições para que a criança atue no limite do seu possível, sustentando o processo de autoria sonora. O autor ainda aponta que a formação docente precisa considerar esse novo papel mediador, diferente do modelo conservatorial tradicional.

Madalozzo propõe o conceito de “envolvimento musical” como núcleo da prática pedagógica: uma relação de prazer, curiosidade e engajamento ativo entre a criança e o fazer musical. Esse envolvimento ocorre quando há espaço para o jogo, o erro, a improvisação e a invenção, e quando o professor atua não como detentor das regras e resultados, mas como parceiro no processo criativo. Em sintonia com os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, o autor ressalta que a pesquisa-ação e a observação sensível são caminhos frutíferos para a continuidade dos estudos em educação musical, especialmente na formação de professores da Educação Infantil.

Coadunado com nossas ideias, o texto aponta o jogo musical como forma privilegiada de mediação; reforça a dimensão social da criação musical, dialogando com a teoria histórico-cultural; e propõe um novo paradigma de formação docente, pautado na escuta, na parceria e na coautoria.

Em outras palavras, Madalozzo encerra a tese sustentando a ideia de que a educação musical é uma prática de emancipação, horizonte ético e formativo que almejamos também para este trabalho.

Com isso em mente, passamos à leitura da **A prática percussiva de bebês: análise microgenética e reflexões pedagógicas** (Pecker, 2017), com o objetivo de alcançar uma compreensão mínima dos processos de musicalização desde a mais remota infância de cada ser humano.

Paula Pecker investiga como se forma o conhecimento novo na *performance* musical de bebês com instrumentos de percussão, utilizando o método clínico piagetiano e a análise microgenética para observar a ação e o jogo sensório-motor em bebês de 7 meses a 3 anos.

A autora demonstra que o desenvolvimento musical nessa faixa etária segue princípios similares aos estágios de desenvolvimento cognitivo propostos por Piaget, especialmente no período sensório-motor e pré-operatório, identificando quatro níveis de evolução na relação do bebê com o tambor, conforme quadro 6 abaixo.

Quadro 6: Níveis de evolução na relação do bebê com o tambor

Nível	Descrição do nível
1	O não-fazer e as pseudo-imitações: o bebê observa e tenta repetir, mas ainda sem controle motor ou intenção musical clara.
2	Exploração do objeto sonoro: o bebê começa a perceber o tambor como fonte de som, experimentando toques e batidas.
3	Exploração do tambor como instrumento: já há intenção e coordenação: a criança percebe que suas ações produzem efeitos sonoros variados.
4	O tambor como ferramenta do jogo musical: surge o prazer estético, o diálogo rítmico com o outro e os primeiros indícios de criação.

Fonte: elaborado pelo autor a partir de Pecker (2017)

Esses níveis representam a gênese da prática musical, construída pelo agir corporal e pela mediação social

A tese de Pecker (2017) apresenta relevantes implicações pedagógicas para o campo da educação musical infantil, especialmente no que se refere à compreensão da aprendizagem musical como processo de construção ativa de conhecimento. Fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, a autora demonstra que o desenvolvimento musical não é um dom inato, mas o resultado de experiências sensório-motoras e afetivas, mediadas socialmente.

Essa perspectiva desloca o foco da reprodução de padrões musicais para a valorização do agir corporal, da experimentação e da exploração sonora como fundamentos da cognição musical.

A partir da análise microgenética das interações entre bebês e instrumentos de percussão, Pecker identifica que a musicalidade emerge como ação intencional e significativa, construída por meio do jogo, da imitação e da mediação do outro. Nesse contexto, o professor ou o adulto mediador assume papel central no processo de aprendizagem, não como transmissor de conhecimento, mas como observador e provocador de novas estruturas cognitivas. Sua função é criar condições de escuta,

observação e estímulo que favoreçam o surgimento de novas formas de ação e de sentido.

A autora propõe, assim, uma abordagem pedagógica baseada no jogo musical, compreendido como eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo e estético. O jogo é o espaço em que o bebê e a criança, experimenta, descobre e inventa a partir da relação com o som, com o corpo e com o outro (Pecker, 2017).

Essa concepção rompe com práticas instrucionais voltadas à antecipação de habilidades performáticas, defendendo, em contrapartida, uma educação musical sensível ao ritmo de desenvolvimento da criança, ao prazer estético e à dimensão afetiva da aprendizagem.

Ao tratar o fazer musical como investigação, Pecker amplia a função pedagógica da música para além do ensino de técnicas, situando-a como campo de construção simbólica, relacional e ética.

O professor é visto como pesquisador de sua própria prática, capaz de reconhecer e interpretar os indícios do pensamento musical que se revelam nos gestos, nas repetições e nas explorações das crianças. Dessa forma, a musicalização na infância se torna um espaço de encontro e coautoria, em que o conhecimento nasce da interação entre ação, emoção e reflexão.

A pesquisa de Pecker (2017) dialoga de forma direta e profunda com os princípios que orientam esta pesquisa, sobretudo no que diz respeito à compreensão do jogo musical como mediação formativa e à valorização da ação criadora da criança no processo educativo.

Ao investigar o desenvolvimento da prática percussiva de bebês, a autora demonstra que o fazer musical emerge de interações corporais, afetivas e simbólicas, nas quais o som é construído socialmente e mediado pela presença do outro.

Essa perspectiva converge com o referencial da teoria histórico-cultural, adotada nesta pesquisa, ao compreender a aprendizagem como fenômeno que se internaliza pela mediação e pela experiência compartilhada.

Assim como em Pecker, o presente estudo defende o professor como pesquisador-mediador, cuja escuta sensível e ação investigativa são determinantes para a criação de um ambiente propício à expansão da musicalidade.

Segundo a autora, a gênese da prática musical no bebê nasce da ação sensório-motora, mediada pela afetividade e pela presença do outro. O tambor torna-se instrumento quando o bebê reconhece nele um parceiro de jogo (Pecker, 2017).

Além disso, a ênfase da autora no jogo como eixo estruturante da aprendizagem musical reforça a concepção deste trabalho de que as práticas lúdicas não são apenas recursos metodológicos, mas espaços de criação de sentido e desenvolvimento humano integral.

Desse modo, a tese de Pecker contribui para sustentar teoricamente a ideia de que a educação musical na infância deve ser vivida como processo de emancipação, em que a criança é reconhecida como agente sonoro criativo e o professor como mediador de experiências musicais, ambos, guardadas as proporções, desenvolvendo sua musicalidade.

Partindo agora para a terceira tese escolhida, temos o texto **Barulhar**: a escuta sensível da música nas culturas da infância (Lino, 2008). Nesse texto, a autora busca escutar sensivelmente a música da infância, observando como as crianças produzem significados sonoros e culturais em seu cotidiano. A pesquisa parte da hipótese de que a música infantil é uma forma de conhecimento e expressão social, manifestada por meio do *barulhar*, termo criado por Lino para designar as produções sonoras espontâneas e inventivas das crianças.

A pesquisadora introduz conceitos fundamentais para compreender a musicalidade infantil como prática social, estética e simbólica. O termo “*barulhar*” é proposto como categoria central, designando o modo próprio das crianças de produzir e viver o som, uma ação que une corpo, movimento e imaginação.

Ao *barulhar*, a criança não apenas experimenta sons, mas também constrói significados e afirma sua presença no mundo, revelando a música como linguagem de pensamento e de relação. Segundo a autora, fazer música é brincar, sendo o *barulhar* a forma como as crianças lançam o corpo no movimento do sensível (Lino, 2008).

A autora associa esse conceito à ideia de escuta sensível, compreendida como uma atitude estética e investigativa que valoriza o imprevisível, a espontaneidade e a pluralidade das expressões infantis. Nessa perspectiva, o fazer musical é também um ato de brincar, um jogo sonoro que se reinventa constantemente nas interações entre pares e nas mediações com o adulto. Segundo a autora, as crianças produzem diversas coerências musicais, revelando que a música é um jogo sonoro de regras em movimento dinâmico (Lino, 2008).

Ao reconhecer as crianças como atores culturais e criadores de linguagens, Lino propõe uma pedagogia pautada na escuta, na coautoria e na abertura ao sensível. Nas palavras dela, “a escuta sensível é o fio interlocutor que tonaliza minha reflexão acadêmica” (Lino, 2008, p. 21). Esses conceitos ampliam a compreensão da música na infância para além da técnica ou da reprodução, concebendo-a como prática de criação, comunicação e emancipação já na infância.

A tese de Lino (2008) é importante para o eixo epistemológico deste trabalho, pela defesa da ideia de que a música constitui experiência cultural e social da infância, sustentando a visão da criança como agente sonoro criativo e protagonista da escuta. Sua noção de barulhar também coaduna com o que desenvolvemos sob a forma de jogos musicais como mediação pedagógica, em consonância com a teoria histórico-cultural e com o papel do professor-mediador.

Assim como em Madalozzo (2019) e Pecker (2017), Lino desloca o foco do ensino técnico para a criação compartilhada, propondo uma formação docente baseada na escuta, no jogo e na coautoria. Já o trabalho de Henriques (2018), intitulado **Crianças e músicas como potência de transformação**: brincadeira, integração e criação na educação infantil do colégio Pedro II, apresenta também contribuições relevantes que dialogam com esta pesquisa.

Na tese de Henriques (2018), a autora propõe compreender as crianças e as músicas como potências de transformação, articulando os eixos *brincar*, *integrar* e *criar* como fundamentos da educação musical na infância. Apoiada em referenciais como a Pedagogia da Escuta (Rinaldi, 2014) e o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, a pesquisa reconhece a criança como sujeito competente e copesquisador, capaz de construir saberes e significados musicais em diálogo com o meio. A criação musical infantil é valorizada como prática de liberdade e forma de expressão autêntica,

em que a música se torna um espaço de invenção, integração de linguagens e emancipação.

A música, portanto, é concebida como uma prática de transformação humana, capaz de despertar a escuta, a sensibilidade e a invenção; é potência de vida e transformação, pois convida à escuta, à sensibilidade e à invenção.

Henriques enfatiza que formar-se professor de música na Educação Infantil é aprender a escutar, antes de ensinar a tocar. É conhecer e reconhecer o som do outro, reafirmando a importância da escuta e da mediação como fundamentos da formação docente e da expansão da musicalidade da criança.

Nota-se que a tese de Henriques (2018) dialoga profundamente com os pressupostos desta pesquisa ao compreender a música como espaço de criação, integração e emancipação na Educação Infantil. Assim como a presente pesquisa, Henriques reconhece a criança como agente sonoro criativo, que aprende e se desenvolve por meio do jogo musical. A autora propõe uma concepção de ensino pautada na escuta sensível e na relação horizontal entre professor e criança, princípios que convergem com a teoria histórico-cultural adotada neste trabalho, segundo a qual o conhecimento se constrói nas relações sociais mediadas e nas experiências coletivas.

Ao conceber o brincar, integrar e criar como eixos formativos, Henriques oferece um referencial potente para pensar os jogos musicais como dispositivos pedagógicos de mediação e expansão da musicalidade. Sua abordagem também contribui para a discussão sobre a formação docente, ao sugerir que o professor de música precisa aprender a escutar antes de ensinar, assumindo uma postura investigativa e colaborativa.

Dessa forma, sua tese sustenta teórica e metodologicamente o entendimento de que a educação musical é um processo de coautoria e diálogo criativo, no qual a criança constrói conhecimento ao mesmo tempo em que se forma como sujeito autônomo, criativo e sensível.

A pesquisa **Do lado de lá, do lado de cá**: um estudo sobre processos criativos de crianças em jogos de improvisação musical (Souza, 2021), por sua vez, investiga processos criativos musicais infantis observados em jogos de improvisação, tanto livres quanto mediados, envolvendo crianças de 3 a 10 anos. O foco é compreender

como se manifestam e se desenvolvem as condutas musicais e composicionais das crianças, bem como os processos reflexivos que elas mesmas constroem sobre suas práticas sonoras.

A autora propõe que a abordagem reflexiva, pautada no diálogo com as crianças sobre suas próprias criações, potencializa o desenvolvimento e a aprendizagem musical, ao favorecer a autonomia e a consciência criativa.

Em sua tese, Souza (2021) fundamenta sua análise em autores que articulam dimensões cognitivas, musicais e sociais da criação infantil. A autora recorre ao conceito de equilíbrio de Piaget (1976) para compreender a criação musical como reorganização cognitiva provocada pelo desequilíbrio lúdico que o jogo suscita. Apoiar-se também em Delalande (1993), ao utilizar as condutas musicais exploratória, simbólica e operatória como chave de leitura para interpretar as ações sonoras das crianças como formas de pensamento musical. Além disso, inspira-se em Sawyer (2003), que entende a improvisação como processo emergente e colaborativo, no qual a criatividade se manifesta nas interações entre sujeitos, objetos e contextos. Dessa forma, Souza propõe uma visão integrada em que o jogo, a exploração e o diálogo constituem o núcleo do desenvolvimento e da aprendizagem musical infantil.

A tese de Souza (2021) aproxima-se desta pesquisa ao compreender a criação musical infantil como processo mediado pelo jogo e pela reflexão sobre o fazer musical. A autora evidencia que a improvisação é resultado das condutas exploratórias, simbólicas e operatórias (Delalande, 1993), associadas à equilíbrio cognitiva (Piaget, 1976) e à emergência colaborativa (Sawyer, 2003) nas interações sociais.

Essa concepção alinha-se com o referencial histórico-cultural de Vigotski (2009), adotado nesta pesquisa, ao reconhecer o papel da mediação, do diálogo e da coautoria na aprendizagem. Assim, tanto no texto de Souza quanto neste trabalho compreende-se o jogo musical como espaço de criação, expansão da musicalidade e formação humana.

**Eu canto pra você:** saberes musicais de professores da primeira infância. (Cunha, 2014) destaca a importância dos saberes musicais que emergem da prática de professoras da pequena infância, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de formação e a experiência docente como fonte legítima de conhecimento.

Fundamentada na pesquisa-ação participativa, a autora propõe a escuta dupla, da música e das crianças, como eixo de formação sensível, articulando os campos da Educação Musical, da Formação de Professores e da Sociologia da Infância.

Cunha (2014) investigou os saberes musicais de professoras da educação infantil, buscando compreender como esses saberes são construídos, mobilizados e ressignificados no cotidiano escolar.

O trabalho nasce da observação de que, mesmo sem formação musical formal, muitas docentes utilizam a música de maneira criativa, afetiva e significativa em suas práticas com crianças pequenas.

A autora parte da ideia de que a música é uma linguagem presente no corpo e na memória das professoras, construída a partir de vivências pessoais, culturais e comunitárias, o que amplia o conceito tradicional de “formação musical” e desloca o olhar para o saber-fazer vivido, ou seja, a formação docente em música precisa partir da experiência vivida, e não da falta.

A tese de Cunha (2014) dialoga diretamente com esta pesquisa ao compreender a formação docente em música como processo reflexivo e mediado pelas experiências vividas entre professoras e crianças. Assim como nesta pesquisa, Cunha reconhece a escuta e o canto como práticas de mediação estética e afetiva, nas quais o professor aprende com a criança e constrói saberes musicais a partir do cotidiano escolar. Essa concepção rompe com o modelo técnico de ensino e aproxima-se da perspectiva histórico-cultural, ao enfatizar o papel das interações e da cultura como elementos formadores do sujeito, o agente sonoro.

Ao valorizar os saberes da experiência e a formação em ato, ou seja, a formação adquirida na prática docente, a autora reforça a ideia central deste trabalho de que o professor-mediador é também pesquisador, e que a criação musical infantil emerge da relação dialógica e sensível entre educador e criança.

A penúltima tese do levantamento bibliográfico em análise, **Música, formação e mídia-educação**: um estudo com futuras professoras de crianças (Natera, 2021), compreende a mediação docente como prática que articula criação musical, análise crítica de mídias e formação sensível na Educação Infantil.

Ao estruturar a formação de futuras professoras em torno dos eixos música “com”, “para/sobre” e “através” das mídias, o estudo amplia o entendimento de jogos e práticas musicais para o ecossistema contemporâneo (analógico-digital), incentivando processos de autoria e reflexão sobre repertórios midiáticos infantis. Tal perspectiva dialoga com o enfoque de jogo musical como dispositivo de mediação e com a teoria histórico-cultural, na medida em que coloca a interação social, a linguagem e a análise crítica no centro da aprendizagem musical.

Ao defender a música no currículo da Pedagogia e parcerias Pedagogia/Música, a autora oferece um caminho formativo concreto para o professor-mediador, como postulamos nesta pesquisa, especialmente quando lida com repertórios populares “polêmicos” no cotidiano escolar.

Natera (2021), por sua vez, traz em sua tese, o termo “repertórios polêmicos”, referindo-se às músicas midiáticas do cotidiano infantil, como *funks*, trilhas de desenhos e canções populares, frequentemente rejeitadas por educadores por fugirem dos modelos tradicionais de ensino musical.

A autora defende que esses repertórios não devem ser excluídos, mas analisados criticamente e incorporados como instrumentos de mediação cultural, permitindo ao professor atuar como um agente de escuta e intérprete da cultura sonora das crianças.

Essa reflexão ajusta-se diretamente com a presente pesquisa no que tange à prática de escutar e observar a cultura das crianças. Essa ação colaborou de forma relevante no desenvolvimento dos jogos musicais utilizado nessa pesquisa, pois era comum que a cada aplicação dos jogos musicais, as crianças reagissem, trazendo de forma espontânea, propostas que tornavam o jogo mais atrativo para elas e sua cultura.

Por fim, a tese **Música na primeira infância**: crianças com atrasos no desenvolvimento e seus familiares (Oliveira, 2020) investigou processos de interação em rodas musicais entre professor, crianças, pais e avós, com foco em crianças com atraso no desenvolvimento. O objetivo foi compreender como a música atua como mediadora nas relações afetivas, sociais e cognitivas, ampliando repertórios e promovendo experiências expressivas e comunicativas. As atividades incluíram contação de histórias, canto, dança e uso de instrumentos, realizadas semanalmente no

Grupo de Avaliação e Prevenção das Alterações de Desenvolvimento e da Linguagem (GAPAL/CEPRE-Unicamp). A abordagem foi qualitativa, fundamentada na psicologia sócio-histórica (Vigotski), etnomusicologia (musicar local) e perspectiva decolonial. De acordo com o autor, musicar local é quando o professor-mediador reconhece a cultura sonora das crianças e cria com elas, em vez de apenas ensinar repertórios “de fora”.

O estudo propõe a música como ferramenta organizadora de funções psíquicas e como expressão simbólica e social, reforçando sua importância na constituição da subjetividade e na formação do vínculo entre criança, família e educador.

A tese de Oliveira (2020) aprofunda o diálogo com a presente pesquisa ao compreender a música como dispositivo de mediação simbólica, afetiva e cultural. Assim como nesta pesquisa, o autor entende a roda musical e o jogo sonoro como espaços de criação compartilhada e de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, sustentadas pela teoria histórico-cultural de Vigotski.

Sua proposta de uma prática decolonial e sensível à diversidade cultural engaja-se com o propósito de construir mediações musicais contextualizadas, capazes de unir família, escola e comunidade. Desse modo, o estudo amplia a compreensão da expansão da musicalidade na educação infantil, como frutos do diálogo entre professor, criança e cultura, fundamentos também centrais desta tese.

As oito teses analisadas no presente estudo evidenciam o fortalecimento de uma abordagem da educação musical na infância pautada pela criação, mediação e formação docente reflexiva.

Em conjunto, essas teses demonstram que o campo da educação musical infantil pode se constituir a partir da integração entre jogo, criação, escuta e mediação, deslocando o foco da técnica para a experiência estética, social e cultural.

Em diálogo com esse conjunto teórico, o presente estudo compreende o jogo musical como forma de mediação e aprendizagem, onde a criança é um agente sonoro e o professor, através da utilização dos jogos musicais, atua como mediador, reafirmando a música como espaço de formação humana, autonomia e diálogo cultural,

propiciando assim um terreno fértil para a expansão da musicalidade das crianças e das professoras da educação infantil.

### 6.3 O QUE A COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES) TEM A DIZER?

O portal da Capes foi acessado através do site da biblioteca da Universidade Federal do Ceará (<https://biblioteca.ufc.br/pt/>), por meio do acervo digital que disponibiliza o *link* do portal de periódicos da CAPES.

Na busca do termo primário “jogos musicais”, por todos os campos, foi obtido um resultado de 92 artigos. Aplicando-se os filtros “acesso aberto: sim”, “produção nacional: sim”, “revisado por pares: sim”, “idioma português” e “tipo de recurso: artigo”, obteve-se um total de 23, sendo o primeiro artigo indexado no portal de periódicos da capes no ano de 2004.

Do total de 23 artigos, nesse primeiro filtro, dois dialogam com esta pesquisa, conforme indicado no quadro 7 abaixo.

Quadro 7: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir do termo “jogos musicais”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Nassif e Andrade (2023)	O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música
2	Siufi e Berg (2022)	O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância

Fonte: elaborado pelo autor.

Em seguida, aplicaram-se conjuntamente o termo primário “jogos musicais” e o termo secundário “musicalização infantil”. Como resultados, o sistema elencou um total de 4 artigos, sendo que apenas 2 deles apresentam relação com esta pesquisa, como mostra o quadro 8.

Quadro 8: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “musicalização infantil”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Santoro e Gomes (2019)	Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais
2	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil

Fonte: elaborado pelo autor.

Cruzando os termos “jogos musicais” e “educação infantil” foi encontrado um total de 11 artigos, 8 dos quais têm relação com esta pesquisa, segundo arrola o quadro 9.

Quadro 9: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação infantil”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Carvalho e Rojas (2018)	A música como linguagem na educação infantil
2	Caetano (2021)	A musicalização na educação infantil
3	Santoro e Gomes (2019)	Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais
4	Silva, Trindade e Santos (2023)	Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil
5	Costa (2013)	Lá vem o crocodilo... exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos

6	Siufi e Berg (2022)	O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância
7	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil
8	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras

Fonte: elaborado pelo autor.

Observe-se que três artigos (3, 6 e 7) já haviam aparecido nos filtros anteriores.

Cruzando os termos “jogos musicais” e “educação musical” foi encontrado um total de 31 artigos, tendo relação com esta pesquisa apenas 15, como podemos verificar no quadro 10.

Quadro 10: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação musical”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Brito (2009)	A barca virou: o jogo musical das crianças
2	Silva, Trindade e Santos (2023)	Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil
3	Gilberti (2023)	Jogo e a aprendizagem musical
4	Santos e Stervinou (2022a)	Música e afetividade: elaboração de atividades como auxílio na aprendizagem musical de crianças com TEA
5	Brito (2013)	Música, infância e educação: jogos do criar
6	Andrade e Jeamanordes	Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em pedagogia

	(2022)	
7	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques
8	Nassif e Andrade (2023)	O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música
9	Siufi e Berg (2022)	O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância
10	Reis e Oliveira, 2013	Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo
11	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil
12	Pacho e Zimbico (2023)	Prática docente no campo da iniciação musical em Maputo: por uma interface do lúdico com a música
13	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras
14	Mateiro e Mello (2015)	Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical
15	Rodrigues (2020)	Resenha: Brito, Teca Alencar de. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Observe-se que quatro artigos (2, 8, 9 e 11) já haviam aparecido nos filtros anteriores.

Cruzando os termos “jogos musicais” e “formação de professores” foi encontrado um total de 4 artigos, tendo relação com esta pesquisa apenas 1, que já havia aparecido nos filtros anteriores.

Quadro 11: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “formação de professores”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Andrade e Jeamanordes (2022)	Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em pedagogia

Fonte: elaborado pelo autor.

Cruzando os termos “jogos musicais” e “ensino de música” foi encontrado um total de 18 artigos, tendo relação com esta pesquisa apenas 4. Todos já haviam aparecido nos filtros anteriores.

Quadro 12: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “ensino de música”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Pacho e Zimbico (2023)	Prática docente no campo da iniciação musical em Maputo: por uma interface do lúdico com a música
2	Silva, Trindade e Santos (2023)	Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil
3	Caetano (2021)	A musicalização na educação infantil
4	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, foi obtido ao final da pesquisa no portal de periódico da CAPES, um total de 19 artigos, sendo eles em ordem alfabética, conforme relacionado no quadro 13.

Quadro 13: Resultados relevantes da pesquisa no portal Capes a partir dos termos “jogos musicais” e “educação musical”

Ordem	Autor (ano)	Título
1	Brito (2009)	A barca virou: o jogo musical das crianças
2	Carvalho e Rojas (2018)	A música como linguagem na educação infantil
3	Caetano (2021)	A musicalização na educação infantil
4	Santoro e Gomes (2019)	Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais
5	Silva, Trindade e Santos (2023)	Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil
6	Gilberti (2023)	Jogo e a aprendizagem musical
7	Costa (2013)	Lá vem o crocodilo... exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos
8	Santos e Stervinou (2022a)	Música e afetividade: elaboração de atividades como auxílio na aprendizagem musical de crianças com TEA
9	Brito (2013)	Música, infância e educação: jogos do criar
10	Andrade e Jeamanordes (2022)	Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em pedagogia
11	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques
12	Nassif e	O jogo como eixo de um programa experimental de

	Andrade (2023)	formação continuada para pedagogos com a música
13	Siufi e Berg (2022)	O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância
14	Reis e Oliveira (2013)	Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo
15	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil
16	Pacho e Zimbico (2023)	Prática docente no campo da iniciação musical em Maputo: por uma interface do lúdico com a música
17	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras
18	Mateiro e Mello (2015)	Quebra-cabeça sonoro: um jogo chamado criação musical
19	Rodrigues (2020)	Resenha: Brito, Teca Alencar de. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação.

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir passaremos a analisar a relação dos assuntos abordados nos textos escolhidos com a temática da pesquisa.

No artigo “A barca virou: o jogo musical das crianças”, Teca Alencar de Brito (2009) propõe uma reflexão sobre a criação e o jogo musical como experiências fundantes da aprendizagem musical na infância. A autora compreende a cantiga tradicional “A barca virou” como ponto de partida para práticas que envolvem improvisação, construção sonora e registro gráfico, nas quais a criança pensa e cria musicalmente ao mesmo tempo, um fazer-pensando e pensar-fazendo (Brito, 2009, p.

13). O jogo é apresentado como dispositivo de mediação entre corpo, mente e coletivo, e a improvisação, como forma privilegiada de expressão e de coautoria.

Nessa perspectiva, o professor atua como mediador sensível, “aquele que aprende do aluno o que ensinar” (Brito, 2009, p. 14), deslocando-se da posição de transmissor técnico para a de parceiro criador. Essa concepção dialoga diretamente com a presente tese, ao reconhecer que o jogo musical é um espaço de mediação simbólica e cultural, no qual o professor promove processos de escuta, invenção e desenvolvimento estético em diálogo com as crianças.

Em “A música como linguagem na educação infantil”, Carvalho e Rojas (2018) discutem a música como linguagem mediadora do desenvolvimento integral da criança, articulando corpo, emoção e pensamento em uma perspectiva interdisciplinar.

Fundamentadas em Vigotski (1987), Wallon (1975) e Merleau-Ponty (1971), as autoras defendem que o desenvolvimento infantil se dá de forma integrada e que a música atua como mediadora simbólica nesse processo, promovendo experiências expressivas, cognitivas e sociais.

As autoras afirmam que a ausência de instrumentos musicais e a não formação dos educadores em música não influenciam no agir pedagógico musicalizado, ressaltando que o essencial não é o domínio técnico, mas a escuta sensível e a intencionalidade pedagógica do educador. Assim, a música é compreendida como dispositivo de expressão, autonomia e ludicidade, que favorece o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Essa concepção equipara-se com os princípios do presente estudo, ao reconhecer o professor não especialista como mediador e o jogo musical como prática de mediação simbólica e construção do conhecimento.

“A musicalização na Educação Infantil”, Caetano (2021) traz à discussão a inserção da música como prática pedagógica essencial para o desenvolvimento global da criança, defendendo que “qualquer professor que atue na Educação Infantil pode desenvolver atividades musicais” e que “não é necessário domínio técnico de instrumentos, mas sensibilidade para trabalhar o som, o ritmo e a escuta” (Caetano, 2021, p. 472). Fundamentada em Brito (2003) e Vigotski (1991), a autora concebe o jogo musical como mediação simbólica que favorece a imaginação, a socialização e a

expressão estética. O texto valoriza a atuação de educadores generalistas como mediadores da aprendizagem musical, perspectiva que filia-se com esta tese ao reconhecer o caráter cultural e formativo da música e o potencial do brincar como jogo musical como atividade geradora de desenvolvimento humano.

Já em, “Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais”, Santoro e Gomes (2019) analisam práticas musicais infantis em contextos de livre interação (pátio/recreio), evidenciando que jogos de mãos, cantigas e parlendas constituem vivências que forjam musicalidade sem intencionalidade escolar explícita e que podem ser incorporadas às aulas de musicalização preservando sua lógica lúdica e inventiva. Com base em observação participante e entrevistas em creche municipal na Baixada do Glicério (SP), os autores descrevem a criança como produtora de cultura e mostram processos de aprendizagem pela ação (ensino entre pares, simplificação rítmica para inclusão, negociação de regras), defendendo que tais “brinquedos cantados” funcionam como vivência musical ativa (gêneros primários) que sustenta elaborações posteriores (gêneros secundários).

Por sua vez, o artigo “Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil”, Silva, Trindade e Santos (2023) articulam a psicomotricidade e a educação musical com base na BNCC e na abordagem CLATEC (Trindade, 2008), destacando dez funções psicomotoras e seis atividades musicais mediadas por jogos e brincadeiras. As autoras afirmam que “as atividades psicomotoras tornam-se mais significativas quando acompanhadas das atividades lúdicas, no nosso caso, envolvendo uma linguagem sonora” (Silva; Trindade; Santos, 2023, p. 11785), reforçando o papel do corpo e do movimento como instrumentos expressivos da aprendizagem musical, artifícios que foram largamente utilizados nesta pesquisa.

Prossigamos com o artigo “Jogo e a aprendizagem musical”, onde Gilberti (2023) analisa o uso de jogos musicais na aprendizagem da leitura rítmica sob a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vigotski, propondo o jogo como instrumento de mediação simbólica entre a experiência musical e a abstração da notação. Fundamentada em Brougère (1995) e Vigotski (2007), a autora afirma que o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal, na qual a criança “se comporta além

do comportamento habitual de sua idade” (Vigotski, 2007, p. 122, apud Gilberti, 2023, p. 4), favorecendo o aprendizado pela cooperação e pela experimentação coletiva.

A análise dos jogos de Guia e França (2005) evidencia a aprendizagem como processo dialógico e criativo, no qual o professor atua como mediador das interações e não apenas como transmissor de conteúdo. Essa abordagem conversa diretamente com a presente tese, que compreende o jogo musical como atividade cultural e simbólica de mediação, onde o professor não especialista assume papel de facilitador do desenvolvimento e da criação musical no contexto da Educação Infantil.

O artigo “Lá vem o crocodilo... Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos”, Costa (2013) apresenta uma proposta de prática coral infantil voltada a professores “especialistas ou não” (Costa, 2013, p. 79), destacando o jogo vocal e corporal como recurso de musicalização. A autora descreve o jogo Marchinha de Noé, que associa canto, ritmo e gesto, permitindo às crianças desenvolver “a sensação interna de pulso, andamento e contagem de tempo” (Costa, 2013, p. 84).

Fundamentada em princípios de escuta ativa, ludicidade e cooperação, a autora defende o canto coletivo como atividade acessível e formativa, pautada na criatividade e na mediação sensível do educador. Mais uma vez, essa perspectiva alinha-se com os fundamentos desta tese, que compreende o jogo musical como forma de mediação simbólica e cultural, capaz de promover o desenvolvimento integral das crianças, mesmo sob a condução de professores não especialistas.

No artigo “Música e afetividade: elaboração de atividades como auxílio na aprendizagem musical de crianças com TEA”, Santos e Stervinou (2022a) investigam a relevância dos laços afetivos na mediação pedagógica musical, apresentando três atividades, sendo eles o Jogo de imitações, o Jogo da memória e Paisagem sonora, que evidenciam o papel da afetividade na aprendizagem de crianças com autismo. As autoras observam que “os laços afetivos entre a professora e as crianças foram importantes durante a mediação das atividades, e a relação afetiva auxiliou na aprendizagem musical” (Santos; Stervinou, 2022a, p. 866). Fundamentadas em Tassoni (2000) e Piaget (2013), defendem que a aprendizagem está “impregnada de afetividade”, sendo esta condição essencial para a mediação e o desenvolvimento cognitivo.

Trazemos agora o artigo “Música, infância e educação: jogos do criar”, no qual Brito (2013), apresenta uma concepção de música como “jogo ideal”, inspirada em Deleuze (2003), na qual o prazer de criar e experimentar substitui a lógica da reprodução. A autora propõe uma “pedagogia do acontecimento”, que valoriza o surgimento das ideias musicais infantis e a atuação do professor como parceiro criativo (Brito, 2013, p. 103). Por meio dos projetos Avião nos Ares, A Máquina do 007 e O Lobo Sapeca, evidencia que o fazer musical infantil é um processo contínuo de invenção e reflexão, sustentado pela escuta e pela convivência estética.

Prosseguimos com o artigo “Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em pedagogia”, no qual Andrade e Jeamanordes (2022) investigam o potencial formativo dos jogos musicais e das práticas criativas na formação inicial de pedagogos, propondo que a música seja vivenciada como experiência estética e simbólica, e não apenas como conteúdo técnico.

Com base em Delalande (2019), Dewey (2010) e Vigotski (1991), as autoras mostram que os estagiários, ao trabalharem com improvisação, escuta e criação, desenvolveram uma nova compreensão da musicalização como prática cultural e sensível, superando o medo de “não saber música”. Ao afirmarem que “os jogos musicais instauram experiências estéticas que potencializam a aprendizagem e a formação docente” (Andrade; Jeamanordes, 2022, p. 6), reforçam a concepção defendida nesta tese de que o jogo musical é uma forma de mediação simbólica e estética, capaz de promover o desenvolvimento humano e a musicalidade, inclusive sob a mediação de professores não especialistas.

Em “O corpo do som: experiências do Barbatuques”, Barba (2013) apresenta uma proposta de ensino baseada na percussão corporal, compreendendo o corpo como “nosso primeiro instrumento musical” e a escuta como eixo central da aprendizagem.

A partir de jogos como o Jogo da Flecha e o Jogo do Eco, o autor demonstra que o som, o gesto e o olhar constroem uma experiência coletiva de criação, na qual o educador atua como condutor sensível, estimulando a invenção e a cooperação. Segundo o autor: “É importante valorizarmos os sons que os alunos já possuem, os que eles conquistam mais facilmente e os que eles mais gostam de fazer” (Barba, 2013, p. 41).

Essa perspectiva conflui com a presente pesquisa doutoral, ao reconhecer o jogo musical como atividade simbólica e corporal de mediação cultural, capaz de promover escuta, imaginação e expansão da musicalidade.

Continuemos com o artigo “O jogo como eixo de um programa experimental de formação continuada para pedagogos com a música”, no qual Nassif e Andrade (2023) apresentam uma proposta formativa baseada no jogo musical como mediação simbólica e afetiva, voltada a professores não especialistas.

Fundamentadas em Vigotski (1991), Brougère (1998) e Delalande (2019), as autoras descrevem experiências em que a música é vivenciada por meio de brincadeiras sonoras, improvisações e composições coletivas, rompendo com o medo docente de “não saber música”. Esse texto encontra um diálogo direto com esta pesquisa, trazendo dessa forma, mais solidificação ao nosso escopo teórico

Já no artigo “O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância”, Siufi e Berg (2022) investigam o papel do jogo e da ludicidade no processo de musicalização infantil, defendendo que a aprendizagem musical ocorre pela exploração sonora e pela imaginação criativa.

Fundamentadas em Delalande (1993; 2013) e Piaget (1978), as autoras afirmam que “as práticas pedagógicas musicais infantis devem tomar a ludicidade como ponto de partida, [...] sem exigir que a criança possua conhecimentos musicais prévios” (Siufi; Berg, 2022, p. 37). O estudo, realizado em contexto de escola regular, amplia a discussão sobre o papel do professor não especialista, ao demonstrar que a mediação lúdica pode promover escuta, sensibilidade e invenção sonora na Educação Infantil, ideias que afluem com as postulações desta tese, ao compreender o jogo musical como atividade simbólica e mediadora da expansão da musicalidade.

Reis e Oliveira (2013), apresentam o artigo “Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo”, e discutem as correspondências entre a teoria piagetiana do jogo e a concepção de música como forma lúdica de expressão em Swanwick (1991), fundamentando a proposta das oficinas musicais como espaços de aprendizagem criativa. Os autores apresentam três condutas lúdicas (domínio; imitação e jogo imaginativo) como eixos do desenvolvimento musical, defendendo que as oficinas favorecem a construção do

conhecimento por meio da experimentação, cooperação e reflexão coletiva. “O trabalho com oficinas demanda do professor maior flexibilidade, criatividade e autonomia no exercício de sua função [...] promovendo diferentes modos de regulação sobre os próprios processos de aprendizagem” (Reis; Oliveira, 2013, p. 153).

No artigo “Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil”, Maziero (2020) apresenta uma pesquisa desenvolvida com crianças de quatro e cinco anos, em que o corpo é compreendido como instrumento musical e o jogo como mediador do aprendizado sonoro e expressivo. Inspirada nas experiências do grupo Barbatuques e nas concepções de Orff, Schafer e Brito, a autora descreve jogos como flecha, ecos e paisagem sonora, nos quais a musicalização ocorre de forma espontânea e criativa, afirmando que “ao brincar já se faz música” (Maziero, 2020, p. 73).

Suas propostas são direcionadas à Educação Infantil e partem da ludicidade, da escuta e do corpo, indicando práticas acessíveis a professores da educação infantil. Ao propor a formação e sensibilização docente para o uso do corpo como instrumento, a autora reforça a concepção, também defendida nesta tese, de que o jogo musical é uma atividade simbólica e mediadora da expansão da musicalidade.

“Prática docente no campo da iniciação musical em Maputo: por uma interface do lúdico com a música”, de Pacho e Zimbico (2023) investiga a atuação de professores formados pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM) no ensino de iniciação musical, destacando a integração entre o lúdico e a música como eixo de aprendizagem.

Fundamentado na perspectiva sociointeracionista de Vigotski (1991), o estudo evidencia que os docentes utilizam jogos, canções e elementos da cultura moçambicana para desenvolver ritmo, escuta e socialização, mesmo diante da escassez de professores especialistas. As autoras afirmam que “apesar das dificuldades relacionadas com recursos humanos como professores especialistas que podem oferecer maior qualidade no ensino da música em Moçambique, acredita-se num futuro promissor” (Pacho; Zimbico, 2023, p. 29440), o que demonstra o reconhecimento da atuação de professores não especialistas como mediadores do processo de musicalização.

Tais ideias articulam-se diretamente aos preceitos desta tese, que compreende o jogo musical como atividade simbólica e cultural de mediação, capaz de promover a expansão da musicalidade, a criatividade e a formação estética mesmo em contextos conduzidos por educadores sem formação técnica em música.

Sigamos, apresentando o artigo “Práticas musicais criativas na Educação Infantil: explorações, improvisações e criações sonoras”, onde Henriques (2024) propõe uma abordagem que reconhece a criação como essência da infância, articulando exploração sonora, improvisação e composição espontânea como práticas formativas. Fundamentada em Brito (2007, 2013), Delalande (1993) e Gainza (1983), a autora afirma que “criar é viver para a criança” e que cabe ao educador “incentivar essa relação criativa que as crianças apresentam com a música [...] em lugar de bloquear suas explorações sonoras” (Henriques, 2024, p. 3). Suas proposições são destinadas tanto a educadores musicais quanto a professores da infância, legitimando a atuação do professor não especialista como mediador do processo de musicalização, assim como postulamos em nossa pesquisa.

Persistindo na apresentação de ideias coadunadas a esta tese, o artigo “Quebra-cabeça sonoro: experiências de exploração, criação e representação sonora na Educação Infantil”, Mateiro e Mello (2015) relatam práticas pedagógicas voltadas à exploração e criação sonora com crianças pequenas, nas quais o som é compreendido como material de pensamento e expressão simbólica. Fundamentadas em Delalande (1993), Brito (2003) e Vigotski (1991), as autoras destacam que a exploração sonora pelas crianças pequenas permite que o som seja incorporado como parte de sua linguagem expressiva (Mateiro; Mello, 2015).

Na resenha do livro **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**, Rodrigues (2020) destaca a concepção pedagógica de Teca Alencar de Brito (2019), que compreende o jogo musical como experiência criativa, relacional e humanizadora. Fundamentada em autores como Deleuze (1991), Huizinga (2000) e Schafer (1991), Brito propõe uma pedagogia aberta, pautada na escuta, na invenção e na participação coletiva, recusando métodos prescritivos. “Ao não se afirmar como método e sim como descrição, [a obra] torna cada uma das experiências propostas em possibilidades [...] entendendo a música enquanto fazer social e comunitário” (RODRIGUES, 2020, p. 469).

As produções acadêmicas mais recentes sobre musicalização infantil e formação docente revelam uma convergência em torno da compreensão do jogo musical como atividade simbólica, estética e mediadora do desenvolvimento humano, bem como de sua musicalidade.

Diversos estudos abordam a música na infância como experiência de criação, escuta e imaginação. Em *A prática criativa e a autonomia musical infantis* (Madalozzo, 2019), o jogo aparece como espaço de invenção e autonomia; em *A prática percussiva de bebês* (Silva, 2019) e *Barulhar* (Reis, 2020), o corpo e o som são compreendidos como instrumentos de significação; já em *Crianças e músicas como potência de transformação* (Silva, 2020) e *Do lado de lá, do lado de cá* (Souza, 2021), o foco recai sobre a escuta e a criação coletiva como formas de pensamento estético.

Esses trabalhos, ao lado de *Eu canto pra você* (Almeida, 2022) e *Música, formação e mídia-educação* (Gonçalves, 2021), evidenciam o papel do professor como mediador de experiências poéticas e afetivas, e não apenas como transmissor técnico, situando a musicalização como processo cultural e simbólico.

Nos artigos acessados a partir do Portal da Capes, observa-se a consolidação de um paradigma formativo e inclusivo, sustentado na ideia de que a música é um direito de todos e que todos podem desenvolver sua musicalidade. Textos como “O jogo como eixo da formação continuada para pedagogos com a música” (Santos; Stervinou, 2022), “Percussão corporal e crianças pequenas” (Maziero, 2020), “O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais” (Siufi; Berg, 2022) e “Prática docente em Maputo” (Pacho; Zimbico, 2023) reafirmam a legitimidade do professor não especialista, mostrando que o ensino musical pode ser conduzido por educadores da infância desde que amparados pela ludicidade, pela escuta e pela mediação, elementos que podem ser incorporados no jogo musical.

Outros trabalhos, como “Oficina de música” (Reis; Oliveira, 2013), “Quebra-cabeça sonoro” (Mateiro; Mello, 2015), “Práticas musicais criativas” (Henriques, 2024) e “A musicalização na Educação Infantil” (Caetano, 2021), demonstram que a exploração sonora, o corpo e o brincar constituem bases suficientes para que a música se torne experiência de descoberta e expressão simbólica.

Essa tendência teórico-prática culmina na perspectiva proposta por Teca Alencar de Brito (2019) em “Um jogo chamado música”, em que o jogo é compreendido como metáfora da criação e da aprendizagem musical, aproximando a educação musical da arte, da filosofia e da cultura (Rodrigues, 2020).

Em diálogo com esses referenciais, a presente tese reconhece o jogo musical como atividade mediadora da aprendizagem e da criação estética e musical, capaz de integrar emoção, imaginação e pensamento. Assim, as pesquisas analisadas sustentam o princípio de que a educação musical na infância (educação infantil) pode ser mediada por um professor não especialista em música, por meio de um olhar sensível que perceba o ambiente cultural em que estão inseridos, permitindo ao docente atuar como mediador de experiências musicais e conseqüentemente da expansão da musicalidade das crianças, em consonância com as ideias postuladas ao longo desta seção.

#### 6.4 O QUE A REVISTA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (MEB) TEM A DIZER?

Foi utilizado o site da revista MEB (<https://revistameb.abem.mus.br/meb>) no dia 02/07/2025 para acessar e filtrar os artigos que dialogam com esta pesquisa, utilizando-se os mesmos termos utilizados no tópico anterior, porém desta vez, um a um.

O termo “Jogos musicais” filtrou 6 artigos, dos quais 4 dialogam com o tema dessa pesquisa, sendo que três já haviam sido citados anteriormente no filtro utilizado no portal da CAPES.

Quadro 14: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “jogos musicais”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Brito (2013)	Música, infância e educação: jogos do criar
2	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques

3	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras
4	Schmidt e Zanella (2017)	Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na Educação Básica

Fonte: elaborado pelo autor.

Desses quatro artigos, apenas “Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na Educação Básica”, ainda não foi discutido nesta recensão do estado da arte, sendo os três primeiros já contemplados anteriormente.

Em “Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na Educação Básica”, Schmidt e Zanella (2017) propõem um ensino de ritmos fundamentado na voz e na percussão corporal, integrando oralidade, cultura afro-brasileira e práticas coletivas. O texto valoriza o professor como criador de soluções pedagógicas, especialmente em contextos carentes de recursos instrumentais, e sugere atividades baseadas em onomatopeias, jogos de imitação e regência colaborativa. A abordagem reafirma que o ensino de música pode ocorrer de modo sensível, criativo e acessível, mesmo por docentes não especialistas. A ênfase no brincar rítmico e na cooperação entre as crianças reforça o caráter lúdico e social do aprender musical, consonante com a concepção desta tese sobre o jogo musical.

Adicionando-se o termo “educação infantil” ao filtro de busca, foi obtido um total de 23 artigos, dos quais 11 dialogam com a temática dessa pesquisa, listados no quadro 15.

Quadro 15: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “jogos musicais” e “educação infantil”

Ordem	Autor, ano	Título
1	Ferreira Filho e Lira (2022)	As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem
2	França (2020)	BNCC e educação musical: muito barulho por nada?
3	Martinez e	Boneca que fala, boneca que canta: experiências

	Pederiva (2017)	educativo- musicais na creche
4	Cunha (2019)	Caixinha com sons na educação infantil
5	Ciszevski (2010)	Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil
6	Schambeck e Barreto (2024)	O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil
7	Silva e Carvalho (2019)	Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música
8	Reis (2020)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras
9	Cuervo e Maffioletti (2017)	Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz
10	Werle (2011)	Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas
11	Lima e Stencil (2010)	Vivência musical no contexto escolar

Fonte: elaborado pelo autor.

O 8º artigo já havia sido citado anteriormente no filtro utilizado no portal da CAPES, portanto discorreremos a seguir sobre os dez artigos não discutidos na subseção anterior.

No artigo “As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem”, Ferreira Filho e Lira (2022) fundamentam suas propostas pedagógicas nas teorias de Piaget, Vigotski e Montessori, destacando o valor da curiosidade e da fantasia na formação musical da criança. As atividades apresentadas integram ludicidade, cognição e emoção, reforçando que a aprendizagem musical se dá no encontro entre o sentir e o compreender.

Em “BNCC e educação musical: muito barulho por nada?”, França (2020) problematiza a implementação da Base Nacional Comum Curricular e seus impactos sobre a prática musical nas escolas. A autora defende que a música, como linguagem simbólica e multidimensional, não pode ser reduzida a códigos ou habilidades. O texto evidencia que a mediação docente e a experiência sonora autêntica são os verdadeiros eixos da aprendizagem musical, o que exige liberdade criativa e sensibilidade.

O artigo de Martinez e Pederiva (2017), “Boneca que fala, boneca que canta: experiências educativo-musicais na creche”, apresenta experiências com bebês e crianças pequenas, articulando o jogo, a escuta e a mediação docente sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. As autoras descrevem a atuação do professor como organizador do espaço social da aprendizagem, destacando a importância do olhar e da escuta sensíveis nas experiências sonoras da primeira infância.

O trabalho exemplifica como a ação intencional do educador favorece a emergência de significações musicais, mesmo em contextos não especializados. Essa abordagem corrobora o foco desta tese, ao considerar o jogo musical como atividade simbólica mediadora do desenvolvimento, sustentada por uma pedagogia da escuta e pela valorização da cultura da infância.

O artigo “Caixinha com sons na educação infantil” (Cunha, 2019) descreve uma proposta pedagógica na qual a escuta e a manipulação sonora são elementos centrais da aprendizagem musical.

Nesse estudo é proposto o uso de pequenos instrumentos e objetos sonoros (caixas, sementes, embalagens, metais e madeiras) que ampliam o repertório sensorial das crianças e estimulam a curiosidade investigativa. A atividade da “caixinha” assume caráter simbólico e narrativo, em que cada som é um signo de experiência e descoberta. O estudo reforça que o professor pode organizar situações de escuta ativa e invenção sonora, transformando o cotidiano escolar em espaço de expansão da musicalidade.

“Notação musical e representação simbólica na infância”, de Oliveira (2015), explora o modo como crianças pequenas criam registros gráficos para representar sons e músicas. O artigo traz uma análise de desenhos, gestos e símbolos criados pelas

crianças em atividades musicais e mostra que tais produções expressam formas de pensamento musical não convencionais, mas coerentes com a lógica infantil.

Essa abordagem, fundamentada em Vigotski e Brito, reconhece a notação como um processo de significação, e não como mera transcrição técnica. O estudo reforça o papel do educador como mediador, capaz de acolher e interpretar as representações sonoras da criança, reafirmando que a musicalização é uma prática plenamente possível mesmo na ausência do conhecimento da escrita formal da música.

O texto de Schambeck e Barreto (2024) sobre o conceito de audiação apresenta a teoria de Edwin Gordon, segundo a qual a aprendizagem musical envolve a capacidade de compreender interiormente o som antes mesmo de produzi-lo. Essa escuta mental, denominada “audiação”, é vista como base para toda atividade musical significativa.

Estudiosos que discutem o tema em contexto brasileiro destacam que a audiação pode ser desenvolvida por meio de jogos vocais, improvisações e experimentações coletivas, em qualquer ambiente educativo. Essa perspectiva amplia o alcance do ensino musical, pois permite que o professor não especialista trabalhe com a imaginação sonora e o pensamento musical sem depender da leitura tradicional de partituras. Tal visão se articula diretamente com esta tese, ao valorizar a escuta interna, o jogo musical e o desenvolvimento simbólico da criança como fundamentos da expansão da musicalidade.

No relato “Pedro e a festa na lagoa”, Silva e Carvalho (2019) descrevem um projeto interdisciplinar que articula música, literatura e artes visuais na Educação Infantil. A narrativa musical é recriada coletivamente pelas crianças por meio de sons corporais, instrumentos simples e improvisações vocais. O texto evidencia que o processo educativo se estrutura como um jogo de invenção coletiva, em que o professor atua como condutor e parceiro de criação. A proposta confirma que a música pode ser vivenciada em sala de aula com as crianças, mesmo por um professor não especialista, reforçando a concepção defendida nesta tese de que o educador é mediador e não mero transmissor de repertórios.

Reis (2020) em seu texto, “Práticas musicais na educação infantil”, defende que o jogo, a improvisação e a criação são os pilares da aprendizagem musical. A

autora fundamenta sua proposta em Vigotski e Brito, destacando a importância das interações sociais e da mediação para a formação de conceitos musicais.

O texto descreve experiências de musicalização em que o erro, a repetição e o improviso são valorizados como processos de descoberta. Essa abordagem consolida a ideia de que a educação musical deve ser vivida como prática cultural e simbólica, na qual o professor atua como parceiro de criação, favorecendo a expansão da musicalidade, além do desenvolvimento estético, cognitivo e emocional das crianças.

O artigo de Cuervo e Maffioletti (2017) discute o papel dos jogos cantados da cultura popular como práticas fundamentais na educação musical infantil, enfatizando sua dimensão lúdica, coletiva e formativa. A autora destaca que essas brincadeiras musicais articulam canto, movimento e interação social, favorecendo a construção da escuta, da memória musical e da expressividade corporal das crianças.

Em “Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas”, Werle (2011) evidencia como a musicalização pode emergir das narrativas e da imaginação infantil, propondo a história sonorizada como prática formativa na formação de pedagogas.

A autora ressalta que a criação sonora vinculada ao conto estimula a escuta, o simbolismo e a construção de vínculos afetivos entre professora e crianças. Ao descrever experiências com estagiárias de Pedagogia da UFSM, Werle demonstra que a música pode ser integrada à docência mesmo sem formação especializada, desde que o educador se reconheça como agente sonoro e criador.

Esse panorama alinha-se também com a presente tese ao compreender a narrativa sonora e o jogo simbólico como mediadores da expansão da musicalidade das crianças.

Por fim, o artigo “Vivência musical no contexto escolar” de Lima e Stencil (2010) apresenta uma abordagem prática de musicalização que integra apreciação, senso rítmico e criação, defendendo a música como linguagem acessível a todos.

O texto traz a argumentação que o ensino musical na infância deve partir da vivência sensorial e do repertório das crianças, por meio de jogos, parlendas, canções folclóricas e movimentos corporais.

Ao destacar que o professor pode ser facilitador de experiências sonoras, mesmo sem formação técnica, o artigo amplia a compreensão da música como dimensão humana e interdisciplinar, alinhando-se ao que defendemos nesta tese.

Partindo para um novo filtro, utilizando o termo “educação musical”, foi obtido um total de 68 artigos, dos quais 21 dialogam com a temática desta pesquisa. Apenas seis ainda não haviam sido citados anteriormente. Segue abaixo a lista dos 21 artigos:

Quadro 16: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “educação musical”

Ordem	Autor (ano)	Título
1	Brito (2009)	A barca virou: o jogo musical das crianças
2	Ferreira Filho e Lira (2022)	As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem
3	França (2020)	BNCC e educação musical: muito barulho por nada?
4	Martinez e Pederiva (2017)	Boneca que fala, boneca que canta: experiências educativo- musicais na creche
5	Almeida e Levy (2013)	Brincadeiras e brincadeirinhas: uma experiência de formação de professores pelo brasil
6	Cunha (2019)	Caixinha com sons na educação infantil
7	Reys (2011)	Era uma vez... entre sons, músicas e histórias
8	Bellochio (2011)	Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula
9	Brito (2013)	Música, infância e educação: jogos do criar
10	Beineke	Música, jogo e poesia na educação musical escolar

	(2011)	
11	Ciszevski (2010)	Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil
12	Schambeck e Barreto (2024)	O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil
13	Silva e Carvalho (2019)	Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música
14	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil
15	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras
16	Cuervo e Maffioletti (2017)	Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz
17	Werle (2011)	Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas
18	Silva (2012)	Trilha de sons, construindo a escrita musical
19	Lima e Stencil (2010)	Vivência musical no contexto escolar
20	Ferreira (2014)	O que as palavras cantam?
21	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques

Fonte: elaborado pelo autor.

Como o leitor pode perceber, quinze artigos já haviam sido citados, aparecendo seis novos artigos que serão comentados a seguir:

Em “Brincadeiras e brincadeiras”, Almeida e Levy (2013) exploram o brincar como eixo estruturante da educação musical e da formação docente. Os autores resgatam o valor das brincadeiras cantadas e dos jogos de mãos como experiências culturais e expressivas, defendendo que o professor, antes de ensinar, deve reconhecer-se como brincante e mediador da experiência lúdica já presente na cultura das crianças. A proposta reafirma a potência educativa da improvisação e da criação, aproximando-se dos pressupostos de Vigotski e Brito. Assim, as ideias trazidas no texto reforçam a dimensão simbólica e afetiva do jogo musical, afluindo com esta tese ao corroborar que a musicalização infantil encontra espaço em um espaço de vivência musical entre as crianças e o educador.

Em “Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias”, Reys (2011) propõe a sonorização de narrativas como prática educativa capaz de articular linguagens expressivas e experiências musicais. O texto valoriza o entrelaçamento entre voz, gesto, ritmo e imaginação, ressaltando que o contar e o cantar podem coexistir como processos de construção simbólica. As histórias sonorizadas, ao integrar composição, apreciação e performance, constituem um meio de aprendizagem sensível que amplia a percepção e a criatividade. A autora defende que o professor-mediador atua como “narrador de sons”, conduzindo as crianças a compreenderem a música como linguagem viva e integradora.

No artigo “Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula”, Bellochio (2011) analisa o papel da voz como instrumento pedagógico e expressivo, aproximando fala e canto no cotidiano escolar.

A autora defende que a voz, individual e coletiva, é mediação essencial nas relações entre professor, aluno e música, especialmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O texto propõe atividades de experimentação vocal, escuta sensível e interpretação poética, enfatizando que o canto e a fala podem ser vivências artísticas e formativas.

Tal concepção reforça o entendimento de que a musicalização é, antes de tudo, um ato de comunicação, dialogando com esta tese ao afirmar que o educador é também um agente sonoro em processo de escuta e criação constante.

“Música, jogo e poesia na educação musical escolar”, artigo de Beineke (2011), apresenta o jogo cantado como eixo de articulação entre corpo, ritmo e linguagem. A autora analisa brinquedos musicais tradicionais e jogos de copos, revelando sua complexidade rítmica e poética. Ao explorar as polirritmias e as brincadeiras de roda, o texto defende a importância do erro, da repetição e do improvisado como parte do processo criativo.

A música, nesse contexto, é compreendida como poesia em movimento, na qual o brincar é também aprender. A autora propõe que a escola reconheça essas práticas como saberes da cultura infantil, promovendo uma aprendizagem estética que valoriza o coletivo, o corpo e o gesto sonoro

Silva (2012), em seu artigo “Trilha de sons, construindo a escrita musical”, apresenta uma proposta pedagógica inspirada na *paisagem sonora* de Murray Schafer, em que os alunos são convidados a ouvir, descrever e representar graficamente sons cotidianos. Ela defende que o aprendizado musical deve partir da escuta ativa e da criação simbólica, e não apenas da técnica instrumental.

As crianças produzem partituras icônicas que traduzem suas percepções sonoras, tornando o som uma linguagem visual e coletiva. O estudo demonstra que, ao valorizar a experiência sensorial e criadora, o professor pode mediar processos significativos de aprendizagem musical. A proposta ecoa os princípios desta tese, ao reconhecer o fazer musical como experiência de invenção, escuta e imaginação.

Em “O que as palavras cantam?”, Ferreira (2014) investiga as intersecções entre linguagem verbal e musical, analisando como o ritmo, a entonação e o corpo estão presentes na fala e no canto. O texto propõe que as atividades com parlendas, trava-línguas e poesias rimadas constituem experiências musicais genuínas, que desenvolvem a escuta e a expressividade. A pesquisa reforça a ideia de que a música está inscrita na própria oralidade da cultura, o que amplia as possibilidades pedagógicas do educador da infância.

Partindo para uma nova filtragem, dessa vez, utilizando o termo “musicalização infantil” foi obtido um total de 7 artigos, dos quais 2 dialogam com a temática dessa pesquisa, já citados na discussão dos filtros anteriores.

Quadro 17: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “musicalização infantil”

Ordem	Autor (ano)	Título
1	Schambeck e Barreto (2024)	O conceito de audiação de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil
2	Silva e Carvalho (2019)	Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música

Fonte: elaborado pelo autor.

Aplicando o termo “formação de professores”, foi obtido um total de 14 artigos, 7 dos dialogam com a temática desta pesquisa e já foram citados na discussão dos filtros anteriores.

Quadro 18: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “formação de professores”

Ordem	Autor (ano)	Título
1	Almeida e Levy (2013)	Brincadeiras e brincadeiras: uma experiência de formação de professores pelo brasil
2	Cunha (2019)	Caixinha com sons na educação infantil
3	Bellochio (2011)	Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula
4	Beineke (2011)	Música, jogo e poesia na educação musical escolar
5	Schambeck e Barreto (2024)	O conceito de audiação de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil
6	Henriques	Práticas musicais criativas na educação infantil:

	(2024)	explorações, improvisações e criações sonoras
7	Cuervo e Maffioletti (2017)	Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz

Fonte: elaborado pelo autor.

Utilizando o termo “ensino de música”, foi obtido um total de 74 artigos, dos quais 11 dialogam com a temática desta pesquisa, todos já citados anteriormente.

Quadro 19: Resultados relevantes da pesquisa na revista MEB a partir do termo “ensino de música”

Ordem	Autor (ano)	Título
1	Silva e Carvalho (2019)	Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música
2	Beineke (2011)	Música, jogo e poesia na educação musical escolar
3	Schambeck e Barreto (2024)	O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil
4	Ferreira Filho e Lira (2022)	As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem
5	Reys (2011)	Era uma vez... entre sons, músicas e histórias
6	Bellochio (2011)	Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula
7	Maziero (2020)	Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil
8	Henriques (2024)	Práticas musicais criativas na educação infantil: explorações, improvisações e criações sonoras

9	Barba (2013)	O corpo do som: experiências do Barbatuques
10	Schmidt e Zanella (2017)	Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na Educação Básica
11	Silva (2012)	Trilha de sons, construindo a escrita musical

Fonte: elaborado pelo autor.

## 6.5 UMA BOA JOGADA!

Analisando todas as teses e artigos apresentados ao longo desta seção, podemos perceber que há uma convergência teórica e metodológica com esta tese, que se debruça sobre a expansão da musicalidade na educação infantil, adotando como ferramenta eficaz para isso, o jogo musical, reafirmando o papel do educador, mesmo não especialista em música, como mediador de experiências musicais, deslocando o foco da técnica para a vivência, da reprodução para a invenção e do ensino instrumental para a formação estética.

Assim, o estado da arte analisado sustenta a relevância desta tese ao evidenciar que o jogo musical não apenas amplia as possibilidades pedagógicas na educação infantil, mas também se apresenta como ferramenta primordial para compreender os processos de formação musical e humana das crianças.

Nossa pesquisa foi construída adotando a metodologia da pesquisa-ação colaborativa. A pesquisa-ação (Thiollent, 1986) é uma metodologia que sempre tem uma implicação na realidade. Caracteriza-se por, além do discurso necessário a qualquer texto acadêmico, sempre estar relacionada a uma situação concreta que envolve diversas partes.

Em nosso caso, a situação concreta é o cenário de educação musical durante a infância em nosso país. Apesar do direito adquirido por lei, na educação infantil, não há professor especializado atuando no ensino de música, e tampouco há uma formação

dos professores atuantes nessa fase, para que possam incluir a educação musical em sua rotina docente.

Nosso cenário de pesquisa, portanto, envolve as seguintes partes, valorizando os critérios de representatividade qualitativa: as professoras da educação infantil, que são os atores sociais diretos do nosso estudo; as crianças da educação infantil, que são os atores sociais indiretos, visto que os jogos são aplicados pelas professoras, com seus respectivos alunos; e o pesquisador. A escolha desse grupo foi deliberadamente intencional, em função da sua representatividade social, como professoras e crianças da educação infantil, grupo ao qual a pesquisa foi direcionada. Vejamos o que Thiollent diz acerca disso:

Na prática da pesquisa social, a representatividade dos grupos investigados se dá por critérios quantitativos (amostragem estaticamente controlada) e por critérios qualitativos (interpretativa ou argumentativamente controlados). Mesmo em pesquisa convencional, ao planejarem amostras de pessoas a serem entrevistadas com alguma profundidade, os pesquisadores costumam recorrer às chamadas “amostras intencionais”. Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto. Este princípio é sistematicamente aplicado no caso da pesquisa-ação. Pessoas ou grupos são escolhidos em função de sua representatividade social dentro da situação considerada (Thiollent, 1986, p. 62).

Vale ressaltar que, das quatro professoras que participaram da pesquisa, duas fazem parte da mesma escola onde aconteceu a primeira parte da pesquisa no mestrado, e as outras duas professoras fazem parte de outra escola, que solicitou participar da pesquisa após conhecer os resultados divulgados através da dissertação de mestrado. Ambas as escolas fazem parte da rede municipal pública de ensino de Fortaleza.

A pesquisa-ação, não deve ser confundida com consultoria, por envolver um profissional especialista em uma situação em que sua ajuda pode auxiliar a resolução de um problema, pois a pesquisa-ação não é utilizada para a solução em assuntos triviais que podem ser resolvidos com uma simples consultoria, e sim numa situação em que geralmente é buscada uma solução, em ação conjunta com todos os atores sociais envolvidos.

Geralmente, esse tipo de metodologia ocorre na busca de uma solução não tão evidente, como é o caso no problema da educação musical no Brasil, que, desde o tempo do Império, vem passando por diversas mudanças, não se chegando a uma

resolução satisfatória. Essa metodologia, como o próprio nome diz, demanda pesquisa e ação concomitantemente, sendo a ação uma oportunidade que o pesquisador tem de conhecer melhor o problema para o qual se pretende buscar solução.

Em nosso estudo, a ação se deu através da elaboração de jogos musicais feitos pelo pesquisador, que foram apresentados às professoras envolvidas na pesquisa, e posteriormente utilizados em sala de aula com as crianças. Os aspectos musicais abordados por esses jogos foram: Andamento; Escala Maior; Intervalos; e Improvisação livre. Estive presente nas aplicações iniciais em caráter de zona de desenvolvimento iminente (ZDI), previsto na abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski (1991), que alicerça nossa pesquisa. Em outros momentos, as professoras faziam a aplicação sem a presença do pesquisador, atuando numa zona de desenvolvimento real.

Foi adotada a observação participante, de forma que, como pesquisador, participei uma vez por semana (às sextas-feiras) juntamente com as professoras, da aplicação dos jogos, que também aconteciam em outros dias da semana sem minha presença. Em ambas as situações eram feitas gravações em vídeo para registro de dados.

O pesquisador que escolhe essa metodologia precisa manter o equilíbrio entre o ativismo e a teoria, para que saiba utilizar as duas ferramentas, ação e teoria, sem que uma se sobreponha à outra, de forma a prejudicar a pesquisa. Sendo assim, os aspectos musicais abordados em nossa pesquisa sempre foram apresentados de forma a serem colocados em prática de maneira que fossem apreendidos no contexto dos conceitos cotidianos, ou seja, aqueles apreendidos através da vivência prática, da empiria, do fazer, não submetendo as professoras a um maçante aprendizado teórico-musical que não fez e não faz parte de sua área de atuação profissional. Thiollent aponta para esse aspecto dizendo que:

No plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestimule e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e “traduzidos” em linguagem comum para permitir um certo nível de compreensão (Thiollent, 1986, p. 55).

Em nosso caso, a ferramenta utilizada para desenvolver os conceitos cotidianos acerca do andamento, da escuta e canto da escala diatônica maior e seus intervalos e da improvisação livre utilizando essa escala foi o uso de jogos musicais. Em sua essência, os jogos pretendem desenvolver a percepção e apreensão desses conceitos, por meio da operacionalização destes, não sendo necessária sua compreensão científica. Temos em vista, nesta pesquisa, o desenvolvimento dos conceitos cotidianos que, por sua vez, servirão de alicerce para o desenvolvimento dos conceitos científicos, que poderão vir em outras etapas de ensino, posteriores à educação infantil.

O imediatismo em resolver o problema encontrado na pesquisa também pode comprometer o seu desenvolvimento, pois, nessa metodologia, há que existir, além da solução, o aprendizado de todas as partes envolvidas. Estamos academicamente envolvidos nessa empreitada de educação musical na infância desde 2018, quando iniciamos esse estudo no Mestrado em Educação, estendendo-se nesse doutoramento. Portanto, o imediatismo não fez parte de nossa construção, que, na verdade, iniciou por volta de 2014, com a criação e desenvolvimento dos personagens Dudeco e sua Turma, que ilustram e trazem ludicidade e colorido para nossa pesquisa.

Vale ressaltar que a criação dos personagens surgiu em função do desejo do pesquisador em propiciar um ambiente lúdico-musical especial para seu filho, que nasceu em 2011, bem antes da ideia se expandir para a pesquisa acadêmica, que agora apresentamos. Essa semente foi plantada com muito carinho, amor e dedicação, sem pressas ou imediatismos, como precisa ser, para que o fruto seja saboroso e doce.

Nossa pesquisa propôs-se a trazer um aprendizado musical necessário para que a música esteja presente na escola desde o início, na educação infantil. Fizemos isso por meio de uma ação com o uso de jogos musicais, porém sempre deixando aberta a possibilidade de participação e contribuições de todas as partes envolvidas, sendo, de forma direta, as professoras e indiretamente, as crianças, que puderam cotejar seus conhecimentos e saberes, oriundos de suas próprias vivências, à proposta trazida pelo pesquisador. Assim, imprimimos também, em nossa metodologia, um caráter colaborativo.

Os preceitos da pesquisa-ação cotejados aos da pesquisa colaborativa, podem gerar excelentes resultados, pois a pesquisa colaborativa impõe a condição de ser coparticipativa e manter a interação entre o professor externo, nesse caso, o pesquisador, e os professores do lócus da pesquisa, proporcionando, assim, um constante diálogo teórico-prático sobre as estratégias docentes que orientam a pesquisa e ação empreendida na busca da solução (Bortoni-Ricardo, 2011).

Nas palavras de Bortoni:

A pesquisa colaborativa no âmbito escolar é um trabalho coparticipativo de interação entre pesquisador externo e professor ou grupo de professores, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente (Bortoni-Ricardo, 2011, p. 56).

Thiollent, por seu turno, apresenta uma reflexão que coaduna com a mesma ideia, ao falar da pesquisa-ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Na educação, a metodologia da pesquisa-ação pode trazer aprendizado e capacitação, numa relação em que não se imponha a definição de uma maneira enrijecida e fechada de se ensinar, mas libertadora, como propunha Freire (1987).

Sendo criativo, o pesquisador pode converter conhecimento em ação. Com criticidade, é possível enxergar no problema a solução. Com parceria, escutar todas as partes envolvidas, pois na pesquisa-ação a solução deve vir da coletividade.

No capítulo a seguir, mostrarei os jogos musicais propostos entre os anos de 2018 a 2020, durante o mestrado, e em seguida, apresentarei os novos jogos utilizados em nossa pesquisa de doutorado.

## 7 JOGOS MUSICAIS

### 7.1 UM RITORNELO NECESSÁRIO: OS JOGOS MUSICAIS UTILIZADOS NA PESQUISA DE MESTRADO

Quando precisamos repetir um trecho musical, utilizamos a ferramenta do ritornelo, que, na grafia musical, simbolizamos por um sinal com barra dupla, sendo uma grossa e uma fina, com dois pontos (um em cima e outro embaixo da terceira linha da pauta), utilizadas no início e no fim do trecho que pretendemos repetir (Med, 1996).

Como já dissemos anteriormente, este estudo se dá em continuidade à pesquisa iniciada durante o mestrado, em que utilizamos quatro jogos musicais visando desenvolver os conceitos cotidianos acerca das quatro propriedades do som, sendo elas: altura, duração, timbre e intensidade.

O desenvolvimento dos conceitos acerca das quatro propriedades do som é previsto na BNCC como segue descrito na habilidade EI03TS03. que contempla o campo de experiências “Traços, sons, cores e formas: Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons” (Brasil, 2017, p. 48).

A pesquisa desenvolvida no mestrado teve como foco central investigar o papel dos jogos musicais na educação infantil, compreendendo-os como instrumentos pedagógicos capazes de favorecer a formação de conceitos musicais a partir da experiência lúdica. O problema de pesquisa surgiu da constatação de que, nas práticas escolares, muitas vezes a musicalização é reduzida à reprodução de canções ou à mera execução instrumental, sem a devida valorização da dimensão interativa, cultural e cognitiva que o brincar pode proporcionar. Nesse sentido, o estudo buscou analisar em que medida os jogos musicais poderiam contribuir para o desenvolvimento de conceitos musicais, articulando a teoria histórico-cultural de Vigotski com a proposta pedagógica de Zoltán Kodály.

Do ponto de vista teórico, a dissertação apoiou-se na concepção vigotskiana de que a aprendizagem é mediada socialmente e de que a formação de conceitos não decorre apenas da exposição a conteúdos prontos, mas da vivência concreta em contextos de interação. A noção de conceitos cotidianos e científicos foi fundamental para interpretar o processo de musicalização, compreendendo o jogo como espaço privilegiado para que a criança partisse de experiências sensoriais e espontâneas em direção a formas mais sistematizadas de compreensão. Em diálogo com Kodály, considerou-se o canto como “língua materna da música”, enfatizando a importância de um repertório de qualidade, construído a partir das canções tradicionais, para a constituição do pensamento musical infantil.

A investigação foi realizada com professoras pedagogas não especialistas em música e suas turmas da educação infantil, priorizando crianças em idade pré-escolar. Os jogos musicais foram planejados como situações de aprendizagem em que o som funcionava como signo, mediando processos de percepção, memória e reconhecimento auditivo. A metodologia qualitativa privilegiou a observação e a análise das interações durante a aplicação dos jogos, registrando tanto os avanços das crianças quanto o processo de apropriação das próprias professoras em relação à expansão da musicalidade.

Os resultados indicaram que os jogos musicais se configuram como ferramentas eficazes para a formação de conceitos cotidianos musicais, permitindo às crianças reconhecer diferenças de timbre, altura, intensidade e duração de forma lúdica e significativa. Além disso, evidenciou-se que os jogos também atuaram como espaço formativo para as professoras, que, mesmo sem formação musical, puderam ampliar sua compreensão sobre os parâmetros do som e sua função pedagógica. O estudo revelou, portanto, que a ludicidade não se restringe a uma atividade recreativa, mas constitui um meio privilegiado de aprendizagem e de expansão da musicalidade.

Embora a pesquisa de mestrado tenha alcançado resultados relevantes, o aprofundamento realizado no doutorado possibilitou ampliar o número de sujeitos envolvidos, favorecendo a análise de um conjunto mais diversificado de experiências musicais. Essa ampliação permitiu observar com maior clareza como os conceitos musicais evoluem da esfera cotidiana para formas mais complexas, especialmente em contextos mediados por professores sem formação específica em música

Essas transformações justificam a continuidade da investigação no doutorado. Assim, o presente estudo amplia o escopo do mestrado ao incorporar a análise de outros conceitos musicais fundamentais para a formação do pensamento musical infantil, tais como o andamento (a velocidade de execução de uma música), a escuta e o canto como práticas centrais de assimilação, a internalização da escala diatônica maior e de seus intervalos, bem como a prática da improvisação livre com base nessa mesma escala. Ao conectar os resultados anteriores com esses novos eixos de investigação, pretende-se avançar na compreensão do processo de expansão da musicalidade na infância, fortalecendo a articulação entre a teoria histórico-cultural e a prática educativa em contextos de escolas de ensino regular.

Façamos, pois, um pequeno ritornelo, relembrando esses quatro jogos musicais e posteriormente apresentaremos os quatro novos jogos propostos para essa nova fase da pesquisa.

Em minha pesquisa de mestrado, iniciamos com o jogo musical “O sonzinho do animal”, que trabalha o conceito de timbre, usando os sons dos animais. Nesse jogo, a partir da escuta e imitação, as crianças têm a oportunidade de trabalhar com os diversos timbres dos animais. Vejamos, abaixo, um trecho da canção:

Figura 3: partitura de trecho da canção “O sonzinho do animal”.

The image shows a musical score for the song "O sonzinho do animal". It consists of two staves of music in G major (one sharp). The first staff starts at measure 49 and contains the lyrics: "EU VOU FAZER PARA VOCÊS O SONZINHO DO ANIMAL QUERO VER QUEM É ESPERTO E DESCOBRE NO FIANL". The second staff starts at measure 57 and contains the lyrics: "AU, AU, AU, AU... QUE BICHO É ESSE? (VOZ FALADA) CACHORRO". The notation includes various note values, rests, and a key signature of one sharp (F#).

Fonte: acervo do autor.

Figura 4: QRcode para acesso on-line à canção “Sonzinho do Animal”



Fonte: acervo do autor.

O segundo jogo musical utilizado foi “Quem sou eu?”, que se dá em duas fases. Na primeira, utilizamos apenas o timbre de voz dos participantes; na segunda, utilizamos instrumentos de percussão que foram apresentados às professoras no grupo de estudos. Além dos instrumentos, foram escolhidos objetos e brinquedos que são usados pelas crianças em sua rotina escolar, para que elas pudessem reconhecer o timbre deles.

Figura 5: partitura de trecho da canção “Quem sou eu”.

7

C Am Dm G C Am

Eu que - ro ver vo - cê a - di - vi - nhar o a - mi - go que a - go - ra vai fa - lar vo -

11

Dm G C Am Dm G

cê não po - de olhar vo - cê só po - de es - cu - tar é um dois três e já. A Cla - ra

I. C

Texto falado:  
Quem sou eu?

Fonte: acervo do autor.

Figura 6: QRcode para acesso on-line à canção “Quem sou eu?”



Fonte: acervo do autor.

O terceiro jogo musical foi “Festa dos sons”, que trabalha a propriedade da duração do som, ou seja, o seu tempo de reprodução, que pode ser longo ou curto.

Figura 7: partitura de trecho da canção “Festa dos sons”

8 C F G C F G I. C  
 O som po-de ser lon-go o som po-de ser cur-to e na fes-ta do som sónão po-de fi-car mu-do. O

17 2. C G C G G C G  
 mu-do Cur-to co-moo som do gri - lo eri eri eri eri eri Lon-go co-moo

28 C G C G C  
 som daa-abe - lha zuuummm zuuummm zuuummm cur-to co-moum ca - chor-ri - nho

Fonte: acervo do autor

Figura 8: QRcode para acesso on-line à canção “Festa dos sons”



Fonte: acervo do autor.

O quarto jogo musical foi “Pulando nas alturas”. A ideia desse jogo partiu de uma adaptação do jogo popularmente conhecido como “Céu e Terra”. No jogo em seu formato original, ao comando da palavra “Céu” a criança pula para a frente, ao passo que, ao escutar a palavra “Terra”, ela deve pular para trás. No jogo musical “Pulando nas alturas”, a palavra “céu” foi substituída pela nota aguda, e a palavra “terra”, pela nota grave. Dessa forma, ao escutar a nota aguda, a criança pula para frente, fazendo alusão ao “céu” no jogo em seu formato original. E ao escutar a nota grave, a criança deve pular para trás, como pularia com o comando da palavra “terra”, no jogo em seu formato original.

Figura 9: partitura de trecho da canção “Pulando nas alturas”

5 C7 % F7  
To - do mun-do na li - nha pra brin - car de gra - vea-gu - do To - do mun-do na li - nha pra brin -

8 % C7 Am  
car de gra - vea-gu - do To - do mun-do na li - nha pra brin - car de gra - vea gu - do Noa -

11 G7 F7 G7 F7 G7  
gu - do-eu pu - pra fren-te No gra-veeu pu - lo pra trás A - go - meu vou to - car

16 F7 G7 C7 C7 % % % % % % C7 F7 C7 G7  
Pres-tea - ten-ção va-mos pu - lar

I. Solo de guitarra

Fonte: acervo do autor.

Figura 10: QRcode para acesso on-line à canção “Pulando nas alturas”



Fonte: acervo do autor.

O quinto e último jogo musical da primeira fase da pesquisa foi “A força do som”. A ideia desse jogo partiu de uma adaptação de um jogo popularmente conhecido como “Vivo e morto”. No jogo em seu formato original, ao escutar o comando da palavra “vivo”, a criança deve ficar em pé, e ao escutar a palavra “morto” ela deve agachar-se. Na adaptação feita para tornar-se um jogo musical, a palavra “vivo” foi substituída pelo som forte, enquanto a palavra “morto” deu lugar ao som fraco, e a dinâmica do jogo original foi mantida, de forma que o último a ficar sem errar os comandos, ou seja, reagir com a função reversa aos comandos dos signos sonoros de som forte e som fraco, agachando-se ou ficando em pé, era o ganhador.

Chamo de função reversa qualquer reação sensorial ou motora, ativada cognitivamente a partir de um determinado signo ao qual o indivíduo é exposto. Nessa pesquisa, elenco o som como o signo que irá desencadear reações nas crianças e professoras envolvidas nos jogos musicais propostos. Dessa forma, no jogo “A força do som”, o som (fraco ou forte) funciona como signo, que, ao ser escutado, gera uma função reversa, acionando uma resposta corporal: agachar no som fraco e ficar em pé no som forte.

Figura 11: partitura de trecho da canção “A força do som”

Voz

9 For - te co - mo\_o som da gui - tar ra Fra - qui nho co-mo\_o som de um

12 pin - go d'á - gua For - te co - mo o ru - gi - do de\_um le - ão Fra -

15 qui - nho co - mo\_o som de\_um bei - ji - nhoda Cla - ra No for - te vo - cê

18 fi-ca\_em pé No som fra - co vo - cê se a - bai xa No for - te vo - cê

22 fi - ca\_em pé No som fra - co vo - cê se a - bai xa

To Coda

D

C#

D

C#

D

C#

D

C#

Fonte: acervo do autor.

Figura 12: QRcode para acesso on-line à canção “A força do som”.



Fonte: acervo do autor.

## 7.2 PULANDO PARA A CASA 2

Ao fazermos um ritornelo, é muito comum que, na segunda repetição, tenhamos uma pequena variação, mudando um pouco a finalização do trecho. Chamamos essa variação de “casa 2”. Em resumo, se um trecho da música é repetido, mas com terminação diferente, usam-se duas chaves, uma com expressão “1ª vez” e outra com a expressão “2ª vez”, para finalizar. O trecho indicado com chave chama-se

“casa”, sendo o trecho de 1ª vez chamado de casa 1, e o trecho da segunda vez chamado de casa 2.

Em nossa retomada da pesquisa, trouxemos novos olhares acerca da educação musical, novos temas musicais a serem abordados e novos jogos musicais a serem utilizados. Portanto, decidimos chamar essa fase da pesquisa também de casa 2, pois, mesmo continuando na mesma temática, apresentamos novos elementos, diferenciando-a da casa 1, que ocorreu entre 2018 e 2020.

Agora, feito esse ritornelo, relembando as melodias cantadas e vividas em nossa primeira fase da pesquisa, o mestrado, pulemos para a *casa 2*, apresentando os jogos musicais propostos nessa nova fase, o doutorado. Utilizamos, em nossa pesquisa, quatro jogos musicais que foram desenvolvidos com o intuito de abordar quatro temas principais, a saber:

- O andamento;
- A escala diatônica maior (escuta, canto e execução nos sinos afinados);
- Os intervalos provenientes da escala diatônica maior (escuta, canto e execução nos sinos afinados);
- A improvisação, usando a escala diatônica maior.

Apresentaremos, nos próximos parágrafos, de forma resumida, os quatro novos jogos musicais e, posteriormente, destacaremos cada um em um tópico específico, apresentando seus fundamentos musicais, detalhando a forma de jogar e os conceitos trabalhados por meio do jogo em questão.

O primeiro jogo musical, chamado de “O vento”, traz uma relação entre o vento e o andamento, de forma que, quanto maior for a velocidade da música, maior será a relação feita com a velocidade do vento. Assim, uma música bem lenta pode ser atrelada a uma brisa, enquanto uma música mais rápida, a uma ventania. As crianças reagem a esse “vento”, na verdade a esse andamento, como uma árvore reagiria ao vento, mexendo-se proporcionalmente a sua velocidade.

O segundo jogo musical, chamado de “Andando com a canção”, traz a relação entre a velocidade de determinados animais citados durante a canção e o

andamento desta. A música vai variando o andamento, a partir do animal apresentado. Portanto, quando a canção está rápida, ela é associada a um animal que se move de forma rápida, como o cavalo e o leão, porém, em seu andamento mais lento, ela é associada a animais que se movem de forma mais lenta, como a tartaruga e o bicho-preguiça. As crianças irão responder a esse estímulo tentando caminhar no ritmo proposto pelo andamento e pela relação feita com a velocidade dos animais propostos.

O terceiro jogo musical, chamado de “Canta comigo”, consiste em uma canção em que o nome das crianças é sempre cantado utilizando intervalos musicais. Um jogo de pergunta e resposta, em que ambas utilizam o mesmo intervalo musical entre duas notas, que é repetido, enquanto as crianças perguntam, cantando, o nome de cada integrante da turma, que responde também cantando o nome da criança em questão, sempre mantendo a mesma relação e intervalo, tanto para a pergunta, quanto para a resposta. No final, o intervalo é revelado e as crianças cantam, dessa vez dizendo, também, o nome das notas.

O quarto jogo, chamado de “Amarelinha musical” foi feito baseado na canção “Escala da Felicidade”, onde cada verso inicia com sílabas correspondentes às notas musicais: “**D**obre sua dose de carinho, **R**eaja se ficar trístico, **M**ire na sua alegria, **F**aça sua felicidade...” As crianças cantam e movem-se numa “amarelinha”, inicialmente seguindo a ordem da escala maior proposta pela canção, e posteriormente, trabalhando a improvisação, cantam, tocam e movem-se de forma livre, variando a ordem das notas utilizadas.

Na seção seguinte, irei apresentar, de forma mais aprofundada, cada jogo musical proposto na casa 2 desta pesquisa, com o objetivo de, por meio deles, proporcionar às professoras e crianças envolvidas na pesquisa uma oportunidade de vivenciar sua musicalidade, desenvolvendo assim os conceitos cotidianos a respeito de andamento; escala diatônica maior; intervalos provenientes da escala diatônica maior e improvisação.

## 8 A CASA 2: NOVOS JOGOS MUSICAIS

Neste capítulo, apresentarei os quatro jogos musicais utilizados na pesquisa, tratando de sua fundamentação teórica, metodologia utilizada, seu funcionamento, sua aplicação, demonstrando qual aspecto musical ele propõe atingir, numa perspectiva de desenvolvimento de conceitos cotidianos a partir da vivência do jogo musical.

Faremos uma explanação sobre alguns conceitos, que, para músicos, podem ser simples, porém, entendendo que esta pesquisa faz interlocução com professores não especialistas em música, esses possíveis leitores precisam ser respeitados e acolhidos, tendo acesso, neste texto, a alguns esclarecimentos a respeito dos conceitos abordados nos jogos musicais que iremos apresentar.

Os dois primeiros jogos, a saber, “O vento” e “Andando com a canção”, contemplam a categoria andamento, ao passo que os dois últimos, “Canta comigo” e “Amarelinha musical”, consideram a escala diatônica maior, seus intervalos e a improvisação.

### 8.1 O VENTO

O jogo musical, “O vento” trata de um aspecto da música chamado **andamento**, que é a velocidade que se determina para a execução de uma música. Essa velocidade é medida em bpm (batida por minuto). Um minuto, por exemplo, tem 60 bpm, que são os 60 segundos que o compõem, sendo cada segundo uma batida.

Quando aumentamos o número de batidas dentro do intervalo de um minuto, a velocidade, conseqüentemente, também aumenta. Da mesma forma, se diminuirmos a quantidade de batidas por minuto, a velocidade diminui. O aparelho utilizado para fazer a medição do bpm é o metrônomo. Atualmente já temos diversos aplicativos de metrônomo que podem ser utilizados até em celulares.

Nesse jogo, fiz um paralelo entre os tipos de vento, segundo sua velocidade, e o andamento durante a execução do jogo musical. As crianças se movem mediante a velocidade da canção, fazendo uma alusão a como as árvores se movem de acordo com a velocidade dos ventos. Chamo de função reversa, como dito anteriormente, toda e qualquer reação sensorial ou motora, ativada cognitivamente a partir de um determinado signo ao qual o indivíduo é exposto. Nesse jogo musical, o signo é o som, mais especificamente o andamento com o qual esse som foi manipulado na construção da canção. Por sua vez, a função reversa é a movimentação corporal que é feita pelas crianças, como reação motora ao estímulo sonoro produzido por meio da variação de andamento da canção.

Associamos esse jogo à popular brincadeira da estátua, bem conhecida entre as crianças. Dessa forma, a velocidade da música é o signo sonoro, que vai gerar a função reversa, ou seja, a resposta motora, de movimentar-se lentamente ou rapidamente, segundo o andamento proposto pelo jogo musical. Quando a música acaba, a criança permanece parada da forma que estava, até que a canção seja reiniciada, gerando assim uma nova reação motora em conformidade com o novo andamento proposto. Vale ressaltar que uma das regras desse jogo é que a movimentação deve ser feita com o tronco, braços e cabeça, porém, sem sair do lugar, assim como uma árvore reage aos diversos tipos de vento.

Sendo assim, a canção começa em 60 bpm, indicando um vento leve. Em seguida, a canção é repetida, dessa vez em 80 bpm, indicando, um vento regular. Posteriormente, atingimos o andamento de 100 bpm e atrelamos esse andamento a um vento forte. Com 120 bpm, o jogo musical propõe uma ventania, ao que as crianças se movimentam mais enfaticamente. A tempestade vem quando o jogo musical é executado em 140 bpm, gerando, nas crianças, movimentos corporais mais exagerados. E por fim, chegamos ao furacão, atingindo um andamento de 160 bpm. Nesse ponto, as crianças podem extravasar na movimentação, inclusive saindo de seus lugares como se fossem arrancadas do solo, como acontece a uma árvore em um furacão.

O jogo musical apresenta uma letra e estrutura simples, para que possa ser repetida diversas vezes, com andamentos diferentes, como expusemos anteriormente. Abaixo segue a letra da canção:

### ***O Vento***

*O vento que bate na árvore*

*Faz ela balançar*

*Quando o vento acabar*

*Você tem que parar*

A cada repetição da canção, o andamento é mudado, variando o bpm como sugerido, ou de forma livre, ficando a critério do professor, que pode usar o metrônomo, palmas, clavas ou qualquer som que proponha um andamento.

Nesse jogo, a movimentação das crianças deve ser livre, fazendo apenas uma alusão ao andamento proposto, pois, assim como na primeira fase da pesquisa, no mestrado, nosso foco continua sendo o desenvolvimento dos conceitos cotidianos acerca dos assuntos propostos pelos jogos. Ou seja, não esperamos que as crianças e suas professoras adquiram uma execução perfeita de movimentação mediante os andamentos propostos pela mudança de bpm, mas que possam reagir movimentando-se, espontaneamente, em sintonia com o andamento, a cada fase do jogo.

Isso funciona como um bom alicerce para que seus conceitos a respeito de andamento sejam desenvolvidos de forma espontânea, através do brincar, e que essa movimentação corporal motivada pela variação de andamento seja um alicerce para a construção de uma consciência musical que pode ser desenvolvida durante seu crescimento.

Zoia Prestes (2010), ao analisar o capítulo 6 do livro **Michlemie e retch**, destaca que Vigotski estabelece uma relação estreita entre o domínio dos conceitos cotidianos e o desenvolvimento da criança. Segundo a autora, o grau de domínio dos conceitos cotidianos indica o nível de desenvolvimento atual, ou seja, aquilo que a criança já é capaz de realizar de maneira autônoma. Por outro lado, o grau de domínio dos conceitos científicos revela a chamada zona **blijaichego razvitia**, traduzida por Prestes como zona de desenvolvimento iminente.

Essa distinção é fundamental porque evidencia que, enquanto os conceitos cotidianos representam a base empírica construída nas experiências diárias, os conceitos científicos projetam as possibilidades de avanço da criança por meio das interações mediadas, especialmente no contexto escolar. Oliveira (1997) já apontava que os conceitos cotidianos surgem espontaneamente, enquanto os científicos dependem do ensino formal para se constituírem. Rego (2014) reforça essa leitura, ao afirmar que a escola é o espaço privilegiado para a mediação entre esses dois tipos de conceito, permitindo que o cotidiano se torne alicerce para a sistematização científica. Nesse sentido, Duarte (2000) chama atenção para a necessidade de uma pedagogia que reconheça o papel essencial do ensino sistematizado no desenvolvimento conceitual.

Assim, podemos compreender que os conceitos cotidianos não apenas antecedem os científicos, mas constituem o alicerce indispensável para que estes possam emergir e se consolidar no processo educativo (Prestes, 2010; Oliveira, 1997; Rego, 2014; Duarte, 2000).

Portanto, esse jogo musical promove o desenvolvimento do conceito cotidiano da criança em relação à percepção da variação de andamentos musicais, demonstrando o seu nível de desenvolvimento atual em relação a esse aspecto.

Acreditamos que o movimento corporal no jogo “O vento” é um tipo de notação musical corporal que reforça o conceito de andamento abordado nesse jogo musical. Segundo Freitas:

O uso do corpo colabora sobremaneira na formação e no desenvolvimento dos conceitos, pois, quanto mais entradas sensoriais forem exploradas, mais memórias motoras serão desenvolvidas e, conseqüentemente, o conceito será apropriado de modo mais efetivo (Freitas, 2020, p. 106).

Utilizar o movimento do corpo como tipo de notação musical, que faz alusão ao andamento, nesse jogo musical, faz com que a criança opere com esse conceito; porém, operar um conceito não é mesmo que tomar consciência dele. Ou seja, mesmo que a criança ainda não tenha consciência do conceito de andamento, ao reagir ao signo sonoro, com a função reversa de se movimentar lentamente ou rapidamente, a criança está operando o conceito de andamento, ainda que não consiga defini-lo verbalmente.

Na teoria vigotskiana, o desenvolvimento desse conceito cotidiano, ou seja, o conhecimento adquirido através da empiria, nesse caso, por meio do jogo “O vento”, servirá de alicerce para que a criança absorva futuramente o conceito científico de andamento.

O desenvolvimento do conceito cotidiano de andamento, por meio do movimento do corpo, coaduna perfeitamente com os preceitos da euritmia, o ensino de música através da audição e atuação corpo, preconizado por Dalcroze.

Émile Jaques-Dalcroze foi um educador musical suíço do século XIX que desenvolveu o método conhecido como “Rítmica”, no qual o movimento corporal é a base para a assimilação dos elementos da linguagem musical (Mateiro; Ilari, 2012). Suas propostas ainda ressoam em diferentes contextos educacionais ao redor do mundo, tendo influenciado diversos outros educadores musicais ao longo do tempo.

Esse jogo musical foi executado por seis profissionais da educação infantil, sendo duas professoras e duas assistentes do Infantil III (para crianças de 3 anos) em um CEI e duas professoras do Infantil V (para crianças de 5 anos) em outro CEI, cada turma com cerca de 20 crianças, perfazendo um total de cerca de 80 crianças. Percebemos que, apesar de as crianças não estarem preocupadas com o andamento da canção, pois, para elas, a música era o vento e elas eram as árvores, os movimentos dos braços, simulando os galhos, tenderam a seguir o andamento proposto pela canção. Todavia, ressaltamos que o foco desse jogo nessa faixa etária não é a execução ou marcação de tempo perfeita. Na verdade, buscamos que a criança use o corpo de forma livre, para se familiarizar espontaneamente com o andamento da canção, não sendo obrigatório que isso seja feito movimentando-se rigorosamente de acordo com o bpm.

As professoras pediam que as crianças se espalhassem no ambiente com os braços abertos, de forma que todas pudessem se movimentar sem que se chocassem. Os braços simbolizavam os galhos, e os dedos das mãos, as folhas. Antes de começar a canção, para reforçar o imaginário criado nesse jogo, as crianças fechavam os olhos, enquanto a professora 3 passeava entre eles e encostava, no braço das crianças, dois dedos, simulando um pássaro pousando nos galhos das árvores que eles estavam representando.

Figura 13: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

Foi sugerido que, durante a música, as crianças tentassem não tirar os pés do chão, de forma a simbolizar com os pés as raízes da árvore, que só poderiam sair do chão na última fase do jogo, a do furacão, a parte mais veloz da canção e sempre a mais esperada pelas crianças. Ao chegar a essa parte, eles saíam do lugar, podiam correr e se jogar propositalmente no chão, derrubados pelo furacão. Uma pausa para descanso era dada até que a natureza se restabelecia e novas árvores nasciam prontas para brincar novamente.

Figura 14: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

A professora 2 sugeriu que as crianças segurassem em cada mão um pequeno ramo de folhas para reforçar a ideia de árvore simulada. Isso funcionou bem, pois ajudou as crianças a melhorar o controle da velocidade, pois ficavam observando o movimento das folhas balançando em suas mãos.

Figura 15: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

O andamento lento foi bastante utilizado no início, para que as crianças aprendessem a música, como sugere o diálogo abaixo, com a professora 1 (P1):

P1: Vai, vamos cantar de novo!

Pesquisador: O vento agora é mais rápido ou mais lento?

P1: Lento, para eles aprenderem a música.

É comum, entre os profissionais da música, que estudem em seus instrumentos, em andamento mais lento, até que adquiram segurança para aumentar a velocidade. Adotamos, nesse jogo musical, a mesma prática, por sugestão da professora.

Ao término de cada estrofe, quando é cantado o último verso (“Você tem que parar”), incluímos uma brincadeira de estátua. Portanto, a cada execução, as crianças paravam em posições diferentes, que eram observadas pela professora. Isso trouxe mais dinamismo e diversão para o jogo, tornando-o mais atrativo para as crianças, que esperavam ansiosas que suas estátuas fossem vistas pela professora.

Figura 16: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

Figura 17: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

Para execução do jogo, foram utilizados, pelas professoras, tanto a reprodução da gravação da canção, quanto a execução em tempo real, cantando à capela, ou com auxílio do pesquisador, que tocava violão quando solicitado pelas professoras.

A professora 4 fez uma variação do jogo, em que algumas crianças representavam o vento, e para isso seguraram tiras de papel crepom com as mãos para simular o movimento do vento enquanto corriam em diferentes velocidades. Outras crianças faziam o papel das árvores mexendo apenas seus braços e mãos,

como os galhos e folhas, quando as crianças que representavam o vento passavam por perto delas.

A professora 4 também desenvolveu uma atividade baseada nesse jogo musical em que cada criança tinha o contorno do seu corpo, geralmente com os braços para cima em alusão aos galhos da árvore, desenhado por outro colega em uma folha de papel madeira. As crianças coletaram folhas caídas das árvores da escola e colaram no desenho, fazendo, cada um, o registro da sua própria árvore. As outras professoras replicaram a ideia em suas turmas.

Figura 18: mosaico de imagens da aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor

A atividade de reprodução visual da árvore humana proposta no jogo, usando o desenho do próprio corpo, folhas de árvore, lápis de cor e outros materiais diversos, cria uma memória afetiva desse momento de vivência musical, em que todos usaram seu corpo, embalados por uma canção que sugeria a velocidade do vento. Durante a aplicação do jogo, as crianças fechavam os olhos e o estímulo sonoro se misturava

com estímulo real do vento na área externa arborizada, criando uma conexão entre o que a música propunha e a ação que o vento provocava através da movimentação das folhas das árvores, naquele ambiente.

Esse jogo proporcionou às crianças e às professoras uma experiência que uniu a música e a natureza. Após escutarem o barulho do vento e observarem o farfalhar das folhas das árvores movidas por ele, todos puderam simular essa experiência.

Como já foi dito, a velocidade da música foi interpretada como a velocidade do vento. Então as professoras e todas as crianças puderam reagir com seu corpo, desde a uma pequena brisa (a música lenta), até uma grande ventania ou furacão (música rápida). Esse jogo musical, para além da percepção do andamento, também abre caminho para o desenvolvimento da sensibilidade musical de uma forma mais ampla: a de ouvir, sentir e fazer parte, como agentes sonoros ativos ou passivos, da música que escutamos e da paisagem sonora da qual fazemos parte.

Concluo, portanto, que o jogo musical “O vento” é uma ferramenta eficaz para que as professoras da educação infantil desenvolvam, com as crianças, a temática andamento, no contexto musical, de forma satisfatória, possibilitando, assim, o desenvolvimento dos conceitos cotidianos acerca desse tema, tanto para elas quanto para as crianças, favorecendo a expansão da musicalidade de todos os envolvidos no jogo musical.

Figura 19: aplicação do jogo “O vento” em turma de Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

### 8.1.1 Habilidades

Abaixo destacamos algumas habilidades que podem ser desenvolvidas com esse jogo, em turmas com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
- (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras
- (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão, de sentimentos, de sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EIO2CGO2) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EIO3CGO2) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EIO2CGO3) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EIO3CGO3) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- (EIO2ETO2) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).

- (EIO3ETO2) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
- {EIO2ETO3) Compartilhar, com outras crianças. situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
- (EIO3ETO3) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Constatamos que usar o movimento do corpo como forma de familiarização dos elementos da linguagem musical por meio do jogo “O vento” foi uma maneira eficaz para que as professoras da educação infantil pudessem promover aulas que proporcionassem a expansão da musicalidade das crianças, em específico nesse jogo, o desenvolvimento da percepção do andamento musical.

Os dados analisados nesta pesquisa sugerem que o jogo musical “O vento” contribui para a formação do conceito cotidiano de andamento, em música, e, por tratar-se de um jogo simples e de fácil execução, pode ser utilizado pelas professoras com as crianças da educação infantil, de forma coletiva, em sala de aula regular.

### 8.1.2 Vamos ouvir!

Aponte a câmera para o QRcode abaixo e escute a canção utilizada nesse jogo musical.

Figura 20: QRcode para acesso on-line à canção “O vento”



Fonte: acervo do autor.

## 8.1.3 Vamos ver!

A seguir, podemos ver a partitura da música o “O vento”, com a letra da canção, melodia e harmonia.

Figura 21: partitura da canção “O vento”

**O Vento**  
(Andamento) Wanderley Freitas

The musical score for "O Vento" is presented in a single system with a vocal line and a piano accompaniment line. The key signature is G major (one sharp) and the time signature is 2/4. The tempo starts at 80 BPM and increases to 100, 120, 140, and 160 BPM at various points. The lyrics are: "ven - to que ba - te na ár - vo - re Faz e - la ba - lan - çar Quan - do\_o ven - to\_a - ca - bar Vo - cê tem que pa - rar O ven - to que ba - te na ár - vo - re Faz e - la ba - lan - çar Quan - do\_o ven - to\_a - ca - bar Vo - cê tem que pa - rar ven - to que ba - te na ár - vo - re Faz e - la ba - lan - çar Quan - do\_o ven - to\_a - ca - bar Vo - cê tem que pa - rar ven - to que ba - te na ár - vo - re Faz e - la ba - lan - çar Quan - do\_o ven - to\_a - ca - bar".

2  
66

B E B E B E B

Vo - cê tem que pa - rar Vo - cê tem que pa - rar Vo - cê tem que pa - rar Vo - cê tem que pa -

73

E E

rar

Fonte: acervo do autor.

## 8.2 ANDANDO COM A CANÇÃO

O segundo jogo aplicado, “Andando com a canção”, também trata sobre o andamento, porém, nesse jogo, o artifício lúdico que usamos para reforçar a mudança de andamento da canção foram animais que se movimentam rapidamente ou lentamente. Nesse caso, as crianças se movem conforme a velocidade da canção, fazendo uma alusão à velocidade com que se movem os animais citados na letra da canção.

No primeiro jogo musical sobre andamento, “O vento”, a criança age como se fosse uma árvore, sem tirar os pés do chão, de forma que apenas seu tronco, braços e cabeça se movem como se fossem o tronco e os galhos de uma árvore. Nesse jogo, a criança reage ao andamento, mas de forma bem livre, sem um movimento que caracterize uma pulsação específica. Consideramos que “O vento” foi uma preparação para o jogo que agora vamos apresentar, denominado “Andando com a canção”.

Nesse segundo jogo, a criança irá se movimentar, caminhando de acordo com o andamento proposto pela canção. Portanto, a movimentação passa a ter mais conexão com a pulsação proposta pelo bpm da música, por meio dos passos que tendem a seguir a velocidade proposta.

O refrão está em um andamento médio de 85 bpm, que é repetido entre estrofes que mudam de andamento, fazendo alusão à velocidade de determinados animais, quais sejam: a tartaruga (50 bpm), o cavalo (120 bpm), a preguiça (50 bpm) e o leão (140 bpm).

Segue abaixo um trecho da letra do refrão:

Vou andando com a canção  
Passo a passo, um por vez  
Devagar ou bem veloz  
Posso andar e até correr





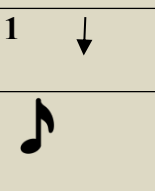
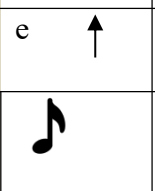
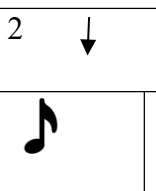

Como já dissemos, durante o refrão, é utilizado um andamento considerado médio, de 85 bpm, no qual as crianças tendem a caminhar de forma quase natural e marcar o pulso da canção.

Um andamento de 85 bpm, significa que são 85 batidas por minuto. Sendo assim, caso essa canção tivesse um coração, essa seria a velocidade da sua pulsação. Para um melhor entendimento, contudo, imagine que dançando ao som dessa canção você poderia bater os pés 85 vezes a cada minuto. Porém, se batesse os pés duas vezes a cada pulso, seria o dobro, ou seja, seriam 170 vezes.

Quando dividimos cada tempo em duas partes, chamamos essas figuras de colcheias<sup>21</sup>. Experimente bater a ponta de um pé no chão, contando “um, dois, um, dois...” Observe que a contagem dos números coincide com a batida do pé no chão. Quando o pé está no ar, antes da próxima batida no chão, há silêncio. Agora coloque um “e” entre os números, dessa forma: “um e dois e... um e dois e...” Observe que esse “e” vai coincidir com o momento em que a ponta do seu pé estiver no ar. Isso será o contratempo. Ou seja, o tempo é marcado quando o pé toca o chão e o contratempo é marcado quando o pé está inclinado, com a ponta no ar, apontando para cima.

O refrão dessa canção foi quase todo construído em colcheias, ou seja, marcando o andamento com um pé, a cada pulso, cantaremos duas sílabas. Uma quando o pé bater no chão, e outra quando ele estiver no ar, antes da próxima batida.

Figura 22: Representação da marcação dos tempos com os pés

			
1 ↓	e ↑	2 ↓	e ↑
			

Fonte: acervo do autor.

Façamos uma diferenciação entre ritmo, andamento e métrica, termos que usaremos ao longo dessa explicação. O ritmo diz respeito à duração de cada nota, em um contexto geral de um trecho musical. O andamento, à velocidade da peça musical, ou seja, se a música é mais lenta ou mais rápida; e a métrica, à maneira como

<sup>21</sup> A colcheia só vale a metade do tempo, em músicas com compassos que tem denominador 4, ou seja, 2/4 – 3/4 - 4/4. A maioria das músicas populares foram construídas nesses compassos, portanto, é comum, atrelar a colcheia ao valor de metade de um tempo, apesar de isso ser variável, a depender da fórmula de compasso.

organizamos as pulsações, podendo ser de duas em duas, três em três, quatro em quatro, e assim por diante.

Sendo assim, a melodia dessa canção tem um ritmo marcante de colcheias, com poucas semínimas. O andamento varia entre 50bpm e 140bpm, e a métrica é binária, ou seja, de dois em dois tempos.

Utilizamos, nos dois jogos sobre andamento, o compasso binário, pois é naturalmente mais fácil caminhar, dançar, correr ou marchar em compassos pares, visto que sempre teremos o mesmo pé batendo no chão no tempo forte.

Na figura 23, a letra da canção está dividida em colunas que simbolizam as colcheias. As colunas, que estão numeradas de dois em dois tempos, simbolizam a marcação da métrica em um compasso binário (2/4), ou seja, contamos sempre de dois em dois tempos, sendo um tempo forte e um tempo fraco. Cabe frisar que métrica é a maneira como os pulsos são agrupados. Nesse caso, o agrupamento foi feito de dois em dois pulsos.

Figura 23: Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção.

1 ↓	e ↑	2 ↓	e ↑	1 ↓	e ↑	2 ↓	e ↑
		VOU	AN	<b>DAN-</b>	DO	COM'A	CAN-
			-				
ÇÃ_	ÃO	PAS-	SO_A	<b>PAS-</b>	SO	UM	POR
<b>VEZ</b>		DE-	VA-	<b>GAR</b>	OU	BEM	VE
LO_	OZ	POS-	SO_AN-	<b>DAR</b>	E_A-	TÉ	CO-
<b>RER</b>							

Fonte: acervo do autor.

As colunas numeradas simbolizam a marcação do tempo, ou seja, quando o pé bate no chão. As colunas não numeradas simbolizam os contratempos, ou seja, quando o pé está no ar, antes de tocar novamente o chão. As colunas com número 1, em negrito e com preenchimento, simbolizam o primeiro tempo de cada compasso, ou seja, o tempo forte.

Sugere-se o andamento com o pé (um e dois e) tentando interpretar o ritmo do refrão, descrito na figura 23 acima. Cumpre observar os seguintes pontos:

- A melodia começa no segundo tempo do compasso<sup>22</sup>.
- Cada verso ocupa dois compassos, sendo que a última sílaba de um, sempre ocupa o primeiro tempo do compasso onde inicia o próximo verso.
- A palavra “VEZ”, e a sílaba “RER” de correr, ocupam um tempo inteiro, ou seja, um pulso. No caso, uma semínima<sup>23</sup>.

O andamento é a velocidade da pulsação constante de uma música, podendo ser lenta ou rápida, como nesse jogo musical. O relógio, por exemplo, marca 60 bpm, ou seja, temos um pulso de 60 batidas por minuto. No refrão dessa música, temos um pulso de 85 batidas por minuto, portanto temos um andamento médio com pulso de 85 bpm.

Os bpm utilizados na gravação da música “Andando com a canção” foram apresentados como sugestão, porém, na aplicação em sala de aula, a professora teve a liberdade de usar o andamento e os animais que achasse mais apropriados para o desenvolvimento do jogo musical, como também utilizar a gravação disponibilizada da canção para aplicação do jogo.

Durante o jogo musical, a criança sempre varia entre o andamento lento, o andamento médio e o andamento rápido, sendo o andamento médio representado pelo refrão, momento em que a criança tende a caminhar como quem passeia. O andamento lento, conectado à imagem da tartaruga e da preguiça, sugere um passo vagaroso,

---









<sup>22</sup> Compasso é a divisão de uma música ou trecho musical em séries regulares de tempo. Nessa canção o compasso é binário, ou seja, é organizada de dois em dois tempos.

<sup>23</sup> A Semínima em compassos com denominador 4 \*(2/4 – 3/4 – 4/4), é a figura que vale um tempo inteiro. Ela equivale ao pulso.

assim como o dos animais citados nesse trecho. O andamento rápido, que figura a imagem do cavalo e do leão, pede um passo vivo, rápido, possibilitando que a criança possa chegar a correr.

Vejamos como fica a divisão rítmica da estrofe em andamento lento:

Figura 24: Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção









							
1 ↓	e ↑	2 ↓	e ↑	1 ↓	e ↑	2 ↓	e ↑
		VOU	AN-	DAN-	DO	DE-	VA-
GAR		PAS-	SO_A	PAS-	SO	UM	POR
VEZ		I-	MI-	TAN-	DO_A	TAR-	TA
RU-	GA	E	SEM	PRES-	SA	DE	MO-
VER							

Fonte: acervo do autor.

- A estrofe lenta também começa com pausa no primeiro tempo, iniciando a melodia apenas no segundo tempo.
- Cada verso ocupa dois compassos, sendo que o final de um sempre ocupa o primeiro tempo do compasso onde inicia o próximo verso.
- As sílabas “GAR”, “VEZ” e “VER”, ocupam um tempo inteiro, ou seja, um pulso.

Vejamos como fica a divisão rítmica da estrofe em andamento rápido:

Figura 25: Representação da marcação de andamento com os pés de um trecho de canção

							
<b>1</b>		<b>2</b>		<b>1</b>		<b>2</b>	
		VOU	AN-	<b>DAN-</b>	DO	RA-	PI
<b>DI-</b>	<b>NHO</b>	PAS-	SO_A	<b>PAS-</b>	SO	UM	POR
<b>VEZ</b>		I-	MI-	<b>TAN-</b>	DO	O	CA-
<b>VA-</b>	LO	PE-	LA	<b>SA-</b>	LA_EU	VOU	COR-
<b>RER</b>							

Fonte: acervo do autor.

- A estrofe lenta também começa com pausa no primeiro tempo, iniciando a melodia apenas no segundo tempo.
- Cada verso ocupa dois compassos, sendo que o final de um sempre ocupa o primeiro tempo do compasso onde inicia o próximo verso.
- As sílabas “VEZ” e “VER”, ocupam um tempo inteiro, ou seja, um pulso.

Independentemente da mudança de andamento, existe muita semelhança no padrão rítmico das estrofes e do refrão. A melodia da canção usa apenas semínimas, que equivalem a um tempo inteiro, ou seja, um pulso, e colcheias que equivalem a metade de um tempo inteiro.

Isso ocorre de forma proposital e planejada, para que fique mais fácil para as crianças andarem ou correrem mantendo a pulsação e assim seguirem o andamento. Isso reflete a intencionalidade pedagógico-musical desse jogo, um aspecto apontado pela BNCC para que as crianças tenham experiências que as possibilitem fazer suas próprias reflexões, compreendendo relações com a natureza, com a cultura e com a

produção científica proposta nessa atividade musical, ao passo que interagem com outras crianças.

Nesse jogo, o som mais uma vez é o **signo**, e a velocidade com a qual esse som é articulado gerará nas crianças uma **função reversa**, que será a movimentação corporal de acordo com o andamento proposto através do bpm da canção e da associação feita à velocidade dos animais citados em sua letra.

A pulsação marcada através dos passos, de acordo com a velocidade da música, propõe uma apreensão do conceito cotidiano de andamento através de uma notação musical feita com o corpo, entendendo mais uma vez que, à medida que mais tipos de estímulos sensoriais forem utilizados, maior será o desenvolvimento de memórias motoras, resultando assim em uma assimilação e apropriação mais eficaz do conceito de andamento. A percepção da mudança de andamento, por meio da escuta, propõe uma movimentação que seja compatível com esse andamento. Essa movimentação corporal, atrelada à pulsação proposta, será um desenvolvimento do conceito cotidiano de andamento.

As professoras ficaram livres para usar a gravação da canção, ou marcar o próprio andamento enquanto cantavam, usando palmas, clavas, ou qualquer objeto ou instrumento disponível.

Nesse jogo estiveram envolvidas duas professoras e duas assistentes do Infantil 3; duas professoras do Infantil 5, e as crianças respectivas a cada turma das professoras citadas.

Vejam como as professoras absorveram o jogo “Andando com a canção”, apreendendo o conceito de andamento que ele trazia e quais sugestões elas trouxeram para contribuição de um melhor desenvolvimento do jogo musical e apreensão

Iniciemos com as duas professoras do Infantil 3 (Professora 1 e professora 2). Ambas relataram que escutaram a música algumas vezes antes da primeira aplicação, para que as crianças se familiarizassem com a melodia e letra. Com essas duas turmas de infantil 3, esse jogo foi aplicado em parceria das duas professoras, no jardim lateral da escola.

A professora 1 delimitou o espaço em que as crianças brincariam, marcando o chão com um giz, para que elas soubessem que o jogo só aconteceria dentro do espaço predeterminado por ela. As regras são algo comum nos jogos, e são livremente consentidas pelos participantes. Segundo Huizinga:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e 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 quotidiana”. (Huizinga, 2012, p. 33).

Portanto, estabelecer regras é algo comum nos jogos, e elas estão presentes até no jogo infantil. Desde pequenas, as crianças se adequam facilmente e rapidamente às regras, entendendo perfeitamente que elas só funcionam no âmbito do jogo e que não se aplicam ao mundo real, e sim apenas no mundo lúdico criado especificamente para cada jogo.

Nesse caso, não se tratava de um jogo competitivo, portanto, estabelecer o espaço era apenas uma questão organizacional para a professora que estava aplicando o jogo, assim sendo, caso a criança saísse do espaço determinado, ela não perderia pontos ou sairia do jogo. Apenas seria alertada para que não se distanciasse muito.

Enquanto as professoras explicavam como seria o jogo musical, era perceptível que ambas marcavam naturalmente o andamento da canção enquanto andavam e incentivavam com linguagem corporal que as crianças as imitassem e, sentindo a pulsação, marcassem o tempo com seus passos.

As crianças por vontade própria acompanharam a professora caminhando conforme percebiam a mudança de andamento indicado pela canção. A professora permitiu que eles brincassem livremente enquanto a canção tocava. Consideramos que o *jogo livre* seja uma excelente fonte de desenvolvimento para as crianças, pois por meio dele expressam a maneira como pensam, veem e compreendem o mundo ao seu redor. Nesse caso, expressaram-se livremente dentro da canção, movimentando seu corpo conforme achavam melhor enquanto sentiam a pulsação da música.

É fundamental que o professor tenha um olhar atento para o jogo livre da criança, pois, por essa observação, ele pode desenvolver diversas estratégias didáticas que poderão ser muito proveitosas para seus alunos e alunas. Claparède (apud

Brougère, 1998) assevera que, para a criança, o jogo se impõe como meio pedagógico por excelência. Nas palavras do autor,

A Infância tem uma significação biológica e [...] o educador, longe de tentar transformar a criança em adulto o mais rapidamente possível, deve, ao contrário, deixar jogar desabrochar as atividades próprias da criança. É preciso, pois, estudar essas manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa (Brougère, 1998, p. 88).

Voltando à aplicação do jogo, após a experiência com jogo livre, a professora 1 solicitou que as crianças se sentassem e explicou a elas como seria o jogo, cantando à capela<sup>24</sup>.

O início do jogo se deu quando a professora 1 colocou a música para tocar e disse: “Escuta a música e vai fazendo o que ela pede”. Essa frase mostra o caráter interativo marcante da canção, tanto no aspecto do que a letra traz para interagir com o ouvinte, quanto no que tange às mudanças de andamento, no signo sonoro que gera nos jogadores uma função reversa, a mudança de velocidade do caminhar. As crianças transitavam dentro do espaço determinado pela professora, de forma livre, reagindo aos andamentos propostos ao longo da canção.

A professora 2, observando a primeira turma jogar, sugeriu que a sua se organizasse em uma fila lateral (um ao lado do outro) e sempre indicava o momento em que aconteceria a mudança de andamento atrelada a um dos quatro animais (tartaruga, bicho preguiça, cavalo e leão). Apesar da organização inicial, as crianças não foram impedidas de se movimentarem livremente na direção que quisessem. Isso contribuiu para que aquelas mais inseguras pudessem encontrar apoio nas outras crianças que já estavam mais seguras e conseguiam encontrar o pulso da canção mais facilmente. Essa ação encaixa-se na perspectiva vigotskiana da zona de desenvolvimento iminente.

A professora 3, do Infantil 5, solicitou que o pesquisador fizesse a primeira aplicação, sendo o mediador, para que ela absorvesse o jogo. Como já dissemos, nossa pesquisa tem base vigotskiana, portanto, nesse momento, a professora, observando o pesquisador, estaria em zona de desenvolvimento iminente, na qual, com ajuda do pesquisador conseguiria aprender, para, futuramente, fazer a aplicação sem ajuda, pois

---

<sup>24</sup> O canto *à capela* é feito sem acompanhamento de instrumento musical.

já dominará o conhecimento, atuando assim em uma zona de desenvolvimento real (Vigotski, 1991).

Percebi que esse seria o primeiro contato com a canção, tanto para a professora, como para as crianças, então conversei com ambos sobre a letra da música. Questionados sobre quais os bichos mais lentos de que lembravam, as crianças citaram a tartaruga e o bicho-preguiça, coincidindo perfeitamente com os animais utilizados no jogo musical para representar os andamentos mais lentos. Coincidentemente, também sugeriram o leão e o cavalo como os mais rápidos que lembraram. Inicialmente, sentados em círculos, as crianças imitaram a batida que faziam com os pés para marcar o pulso. A professora, antecipando o próximo passo, perguntou se o jogo seria em pé, ao que respondi que sim, e nos levantamos para executá-lo em pé.

Cantamos a canção e novamente tanto a professora quanto as crianças imitavam o pulso com os pés que fazia enquanto cantava, sem que houvesse pedido, já reagindo em função reversa, ao signo sonoro apresentado pela canção.

Durante a primeira execução do jogo em pé, percebi que crianças e professora já haviam aprendido o jogo musical e me retirei, posicionando-me como observador.

Logo a professora 3 fez sua primeira sugestão, que era dividir a turma em duas equipes de crianças, sendo uma que representaria os animais mais lentos, movendo-se apenas na parte de andamento lento do jogo, e outra que representaria os animais mais velozes, movendo-se apenas na parte de andamento rápido do jogo. Ambos deveriam se mover no refrão, parte caracterizada pelo andamento médio com a pulsação de 85 bpm.

Dessa forma, cada grupo ficava de um lado da sala, indo para o meio movimentar-se em dois momentos: quando era o andamento que ele representava e durante o refrão, onde todos podiam mover-se. Quando parados, deveriam voltar para o lado da sala previamente combinado.

A coordenadora da escola pediu para participar e ficou com a equipe que representava os animais lentos, enquanto a professora 3 ficou com a equipe que representava os animais velozes. Ficou notório que tanto as crianças quanto a

professora e a coordenadora deram bastante importância ao caráter cênico-teatral da performance. Isso era esperado, pois o jogo musical proposto favorece esse aspecto cênico da imitação. Isso só contribui com a atividade, pois envolve mais as crianças no ambiente do jogo, fortalecendo o aprendizado e criando memórias afetivas que reforçam a consolidação do conceito cotidiano de andamento que ele promove.

A professora 4 também solicitou que a primeira aplicação fosse feita pelo pesquisador, e novamente trabalhamos na perspectiva de zona de desenvolvimento iminente. Nessa turma, as crianças sugeriram diversos animais velozes (coelho, leopardo, cavalo, leão) e os lentos mais sugeridos foram novamente a tartaruga e o bicho-preguiça, mostrando que o jogo foi planejado adequadamente para as crianças da educação infantil.

Na segunda aplicação, a professora já participou com segurança, mostrando que absorveu o jogo e apreendeu o conceito proposto, que trata da percepção da variação de andamento em uma canção.

Ela também dividiu a turma em duas equipes, assim como a professora 3, e sugeriu às crianças que, enquanto uma equipe estivesse fazendo sua movimentação, a outra se sentasse, como maneira de mostrar que sabiam diferenciar as variações de andamento. Também aderiu à proposta da professora 3, de que ambas as equipes deveriam se mover no refrão, com andamento médio, ao qual chamou de parte normal da canção. Entende-se que a professora tenha batizado o refrão de “parte normal”, pois as outras duas partes são muito rápidas ou muito lentas, sendo o refrão a parte que mais se aproxima do ritmo natural do caminhar.

Caso fôssemos dar o nome a cada andamento da canção teríamos as seguintes definições, segundo Med (1996):

- 50 bpm (lento)
- 85 bpm (majestoso)
- 120 bpm (animato)
- 140 bpm (allegro)

Todavia, não trouxe essas denominações para a pesquisa, visto que, como já foi falado, o foco foi o desenvolvimento dos conceitos cotidianos adquiridos na vivência musical. Portanto, aspectos teóricos como esses não foram abordados com as professoras e crianças.

Nessa aplicação, a professora preferiu que cada grupo ficasse dentro de um círculo, e cada criança se movia quando a parte da canção que representavam começava, enquanto o outro grupo permanecia sentado. Ambos os grupos podiam se mover durante o refrão. Mais à frente, veremos que várias sugestões foram feitas pelas próprias professoras para a otimização do jogo musical.

Note-se que, apesar de terem abordagens parecidas, cada professora adotou algumas medidas diferentes que achavam adequadas às suas turmas. Numa perspectiva colaborativa, os jogos sempre foram apresentados de forma aberta, para que cada professora pudesse colaborar com sugestões que beneficiassem a aplicação, o desenvolvimento e a aprendizagem do jogo e do conceito musical que ele propunha.

Em outro encontro, a professora 3 recapitulou com as crianças o funcionamento do jogo, numa perspectiva em que as próprias crianças explicavam as regras, lembrando como fizeram no último encontro.

Reiterou como aconteceu o jogo anteriormente, sendo duas equipes que representavam, respectivamente, o andamento lento e o andamento rápido. Cada equipe deveria mover-se apenas quando a canção estivesse no andamento previamente combinado com eles, porém, dessa vez, ela trouxe uma nova adaptação, propondo que cada criança deveria se agachar ao parar, enquanto a outra equipe se movia entre eles, ao invés de voltar para a lateral da sala como da outra vez. Isso trouxe mais clareza para o jogo, diferenciando as equipes e evitando a movimentação desnecessária, que atrapalhava as crianças.

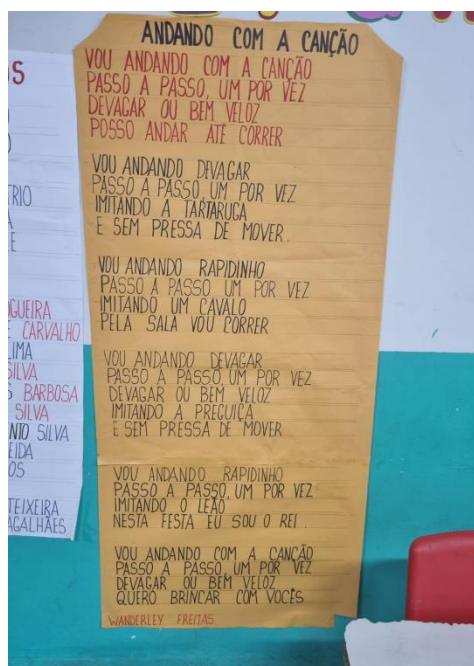
Figura 26: Aplicação de jogo com crianças da Educação Infantil.



Fonte: acervo do autor.

Pode-se notar nos registros fotográficos como alguns estão parados e agachados, enquanto outros se movem velozmente entre eles.

Figura 27: Cartaz confeccionado por professora da Educação Infantil para uso em atividade com as crianças.



Fonte: acervo do autor.

As crianças demonstraram estar mais seguras com a letra da canção, cantando toda a música enquanto jogavam. Posteriormente, a professora mostrou que havia trabalhado a leitura e a escrita da letra da canção em sala de aula, enviando uma foto que mostrava a letra da canção escrita em papel madeira, colada na parede.

Para que as crianças firmassem o passo no andamento proposto na canção, a professora 3 lembrou de uma apresentação que elas fizeram, dançando um xote: “A gente não dançou aquele xote, no São João?! Então, vamos!”, disse ela marcando o andamento com o passo do xote.

Os conhecimentos de cada ator social envolvido na pesquisa, por meio da sua cultura e das suas vivências, podem e devem ser cotejados aos saberes trazidos pelo pesquisador, pois, por essa perspectiva colaborativa, todos são contemplados e beneficiados. Portanto, o saber musical formal do pesquisador, aliado aos diversos saberes, trazidos pelas professoras e crianças culminam numa melhor comunicação e desenvolvimento do jogo musical. Nas palavras de Thiollent,

Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre saber formal e saber informal visa estabelecer (ou melhorar) a estrutura de comunicação entre os dois universos culturais: o dos especialistas e o dos interessados (Thiollent, 1986, p. 67).

A professora 4 adotou o uso das clavas, logo que o pesquisador a apresentou ao instrumento. Clavas são instrumentos de percussão que consiste em dois bastões de madeira que são percutidos um contra o outro, como mostra a imagem:

Figura 28: Instrumento musical clavas.



Fonte: acervo do autor.

Ela tocava em três andamentos, como sugeria a canção, sendo um lento, um rápido e um andamento médio, e pedia que as crianças imitassem estalando os dedos, batendo palmas ou batendo as mãos nas pernas, enquanto estavam sentadas em círculo. Também foram utilizados objetos, como o lápis de cor, que era percutido um contra o outro, da mesma forma como as clavas eram tocadas, ou batendo sobre a mesa da sala de aula, e garrafas pet, que eram tocadas contra o chão, como demonstrado nas fotos abaixo. As crianças sempre tocavam seguindo a orientação de andamento dada pela professora, que fazia isso utilizando as clavas.

Figura 29: Mosaico de imagens representativas de atividades com crianças da Educação Infantil



Fonte: acervo do autor.

Nessas experiências, a professora cantava à capela durante todo o jogo musical, dispensando o uso da gravação, e utilizando as clavas como instrumento musical de acompanhamento.

Ainda propondo variações para o jogo, a professora 4 chamou as crianças, uma de cada vez, para que tocassem as clavas em um dos três andamentos que eles estavam estudando (lento, médio e rápido), para que as outras crianças classificassem o andamento que estava sendo tocado. Todos participaram, alguns sendo autônomos, escolhendo o andamento que queriam, e outros solicitando auxílio da professora, que prontamente definia um andamento usando palmas, ou estalos de dedo, até que a criança seguisse a pulsação e continuasse sozinha.

Em determinado momento, a professora 4 percebeu que, sempre que tocavam no andamento lento, as crianças também tocavam mais fraco. Nesse momento, ela disse: *“Lento não é fraco e rápido não é forte. Pode ser forte e devagar!”*. Ela

demonstrou com esse comentário, saber a distinção entre o conceito de andamento e intensidade, o grau do volume sonoro. De forma clara, explicou a diferença verbalmente e demonstrou tocando devagar com a mesma intensidade que tocou a andamento rápido.

A professora 3 também trouxe outras possibilidades para o jogo, produzindo máscaras que faziam alusão aos animais citados na música, a saber: tartaruga e preguiça, os que representavam os animais lentos; leão e cavalo, os que representavam os animais velozes. As crianças passaram a jogar utilizando as máscaras, reforçando o contexto cênico e trazendo mais ludicidade ao jogo musical.

Figura 30: Mosaico de imagens representativas de crianças usando máscaras de animais em jogo



Fonte: acervo do autor.

A professora 4 também aderiu ao uso das máscaras nos jogos, utilizando-as com seus alunos. Dessa forma, nessa perspectiva de colaboração, o jogo musical era cada vez mais enriquecido com as ideias trazidas por todos os participantes.

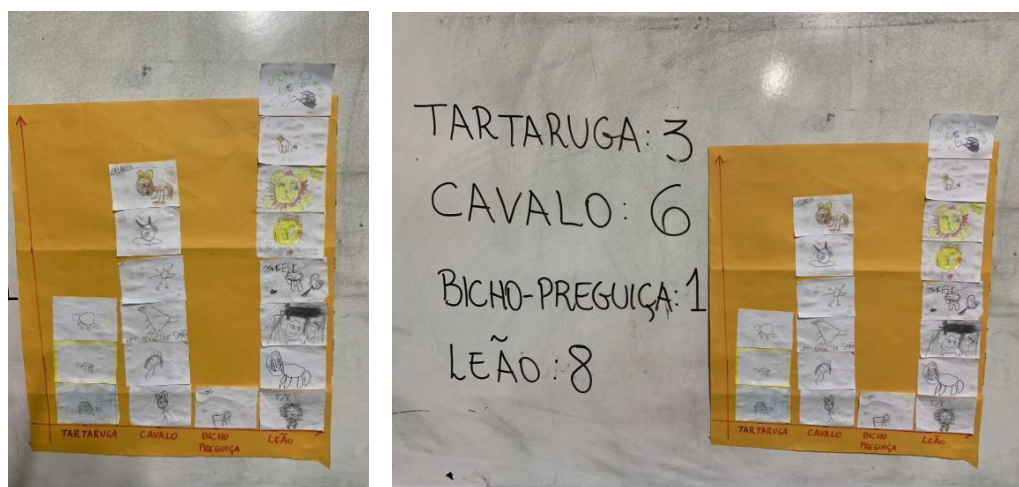
Como última sugestão, a professora 4 pediu que as crianças marcassem o tempo simulando passos, sem sair do lugar, dando maior importância à marcação do andamento que à locomoção. Abaixo a mensagem enviada pela professora 4, em nosso grupo de estudo sobre como haviam trabalhado com o jogo musical: *“Fizemos treinos em pequenos grupos: palmas, garrafas, batendo na perna, estalos de dedo e ritmo em*

*pé no mesmo lugar. A ideia hoje foi apenas a percepção de lento, normal e veloz. Enfatizei também os sinônimos lento/devagar e rápido/veloz”.*

Finalizando esse jogo musical, os alunos da turma da professora 4 fizeram um gráfico onde cada um desenhou o animal que mais gostou de representar, demonstrando assim quais andamentos mais agradaram às crianças daquela turma, como descreveu a professora:

Oi, gente! Repassando o que deu para fazer essa semana. Aproveitei que estudaríamos gráficos e pedi que eles desenhassem o animal preferido da música “Vou andando na canção” [sic]. Eles desenharam, imitaram os animais, falamos sobre os tipos de locomoção de cada um (conteúdo também da unidade que estamos estudando). Depois, cada grupo veio para frente, fizemos a contagem do número de alunos que desenharam cada bicho e eles colaram no gráfico. Em seguida, dançavam a parte da música enfatizando o ritmo rápido e devagar.

Figura 31: Cartazes elaborados para uso em atividades na Educação Infantil.



Fonte: acervo do autor.

Percebe-se, no cartaz feito por essa turma, que as crianças gostaram mais do andamento rápido, o que não foi surpresa para nós, pois a parte mais esperada da canção sempre era a mais rápida.

A professora 4 levou o jogo para a sala de aula, mostrando algumas relações com outras áreas do conhecimento, como matemática e ciências, o que foi uma experiência riquíssima para as crianças. A interdisciplinaridade e a

transdisciplinaridade são muito importantes para o desenvolvimento da criança na educação infantil e em toda sua caminhada educacional. Em alguns casos, é comum que a música seja utilizada como recurso para aprendizado de outros conhecimentos, e isso não é um problema, desde que os professores não a enxerguem apenas como um meio, e sim como um fim em si mesma, como assevera Freitas:

Na escola, geralmente, a música é vista como andaime para outros conhecimentos, e isso é válido e enriquecedor, desde que não seja condicionada apenas a isso. A música pode e deve ser vista também como um fim, um conhecimento necessário, que pode ser também descolado de outras disciplinas, tendo em si mesma o alvo do estudo dos estudantes. Dessa forma, sua utilização interdisciplinar como ferramenta agregadora pode ser ainda mais potencializada (Freitas, 2024, p.100).

A análise dos dados obtidos com a aplicação desse jogo musical nos mostra que as professoras não só entenderam o jogo musical, como se apropriaram do conceito de andamento e trouxeram diversas propostas que enriqueceram a experiência do jogo “Andando com a canção”. Dessa forma, chegamos à conclusão de que esse jogo é eficaz para a formação do conceito cotidiano de andamento e que as professoras da educação infantil podem desenvolver essa aula com excelentes resultados de aprendizagem musical, e expansão da musicalidade das crianças.

### 8.2.1 Habilidades

A BNCC prevê o uso de jogos e a movimentação corporal como estratégia pedagógica na educação infantil. Abaixo, destacamos algumas habilidades que podem ser desenvolvidas com esse jogo, em turmas com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

- (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras
- (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão, de sentimentos, de sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EIO2CGO2) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EIO3CGO2) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EIO2CGO3) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EIO3CGO3) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- (EIO2ETO2) Observar, relatar e descrever incidentes do cotidiano e fenômenos naturais (luz solar, vento, chuva etc.).
- (EIO3ETO2) Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.
- {EIO2ETO3) Compartilhar, com outras crianças. situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
- (EIO3ETO3) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Concluo que o jogo musical “Andando com a canção” é particularmente eficaz para a formação do conceito cotidiano de andamento em música, pois utiliza o passo do caminhar atrelado ao andamento, reforçando assim a relação entre a pulsação e a função reversa, gerada no corpo através da sincronização dos passos com o andamento.

Esse jogo musical pode, assim, ser utilizado por professoras da educação infantil com as crianças, de forma coletiva, em sala de aula regular, contemplando o estudo de andamentos e suas variações em um contexto de desenvolvimento de conceitos cotidianos, como foi constatado nesse experimento, sendo assim uma ferramenta eficaz para o uso das professoras da educação infantil na expansão da musicalidade das crianças.

### 8.2.2 Vamos ouvir!

Aponte a câmera para o QRcode e escute a canção utilizada nesse jogo musical.

Figura 32: QR code para acesso on-line à canção “Andando com a canção”



Fonte: acervo do autor.

### 8.2.3 Vamos ver!

Na página a seguir, podemos ver a partitura da música “Andando com a canção”, com letra, melodia e harmonia.

Figura 33: partitura da canção “Andando com a canção”

# ANDANDO COM A CANÇÃO

(ANDAMENTO)

WANDERLEY FREITAS

♩ = 85

INTRODUÇÃO SANFONA (XOTE)

XOTE  
A

♩ = 85

1. 2. 2.

♩ = 50 REGGAE

♩ = 85 XOTE

♩ = 120 COUNTRY

41 C C F G C  $\text{♩} = 85$  XOTE F G  
 tan-do o ca - va-lo pe-la sa-la\_eu vou cor - rer. Vouan - dan-do com\_acan - çã - ão pas-so\_a pas-so um por

49 C C F G C C C C  $\text{♩} = 50$  REGGAE  
 vez de-va - gar ou bem ve - lo oz pos-so\_a dar e\_a té cor - rer. VouUan - dan-do de-va - gar pas-so\_a

57 F C C C F G C C F  $\text{♩} = 85$  XOTE  
 pas-so um por vez i-mi - tan-do a pre - gui-ça e sem pres-sa de mo - ver Vouan - dan-do com\_acan - çã ão pas-so\_a

66 G C C F G C C C  $\text{♩} = 140$  COUNTRY  
 pas-so um por vez de-va - gar ou bem ve - lo os pos-so\_an - dar e\_a té cor - rer Vouan - dan-do ra-pi-

74 C F C C C F G C C  $\text{♩} = 85$  XOTE  
 di - nho pas-so\_a pas-so um por vez i-mi - tan-do o le - ão nes-sa fes-ta\_eusou o rei. Vouan-

82 C F G C F G  $\text{♩} = 50$  Apenas marcando  $\text{♩} = 140$  COUNTRY  
 dan-do com\_acan - çã ão pas-so\_a pas-so um por vez de-va - gar ou bem ve - lo oz que-ro brin-car com vo -

90  
 cês.

### 8.3 CANTA COMIGO

O jogo musical “Canta comigo” aborda o canto de intervalos, oriundos da escala diatônica maior. A letra da canção utiliza um diálogo de perguntas e respostas, sugerindo que todos estejam sendo apresentados, enquanto cantam. Segue a letra da canção:

“Quem é ele?  
Ele é o Dudeco.  
Quem é o Dudeco?  
É o nosso amigo  
Então canta comigo: SOL, MI, SOL  
SOL, MI, SOL”

Esse jogo musical não tem caráter competitivo, portanto não apresenta perdedores ou ganhadores. Deve ser feito em círculo, de forma que todos possam se ver. A cada repetição da canção, o mediador do jogo faz a primeira pergunta (Quem é ele?), ao que todos respondem, dizendo o nome da criança apontada. Esse diálogo cantado é feito preservando sempre um intervalo entre duas notas. O primeiro intervalo utilizado é: SOL, MI, SOL. Portanto, em toda a letra da música, será utilizado esse intervalo. O diálogo prossegue numa segunda pergunta que motiva uma resposta, estimulando a valorização da relação da amizade construída entre as crianças (“É o nosso amigo”), sempre usando a mesma melodia. O diálogo cantado culmina na revelação das notas usadas no jogo e no canto das crianças repetindo o nome dessas notas.

Mais uma vez, o signo continua sendo o som, dessa vez caracterizado pela melodia dos intervalos propostos, iniciando pelas notas SOL, MI, SOL, mas que pode mudar quando esse intervalo já estiver seguro. As perguntas, sempre feitas utilizando essas duas notas, geram uma função reversa, que é a resposta cantada, entoando as mesmas notas da pergunta. Ao final, todos cantam e dão nome às notas, utilizadas na melodia, reforçando assim o desenvolvimento do conceito cotidiano a respeito dos intervalos utilizados no jogo musical.

O professor pode usar o mesmo intervalo com todas as crianças e por quantas aulas quiser, até que ele seja absorvido e naturalizado por todos. Quando esse nível

chegar, o intervalo deve ser mudado, e nossa sugestão foram os seguintes intervalos: SOL MI SOL, um intervalo de terça menor descendente e ascendente; SOL LÁ SOL, um intervalo de segunda maior ascendente e descendente; LÁ SOL MI, somando os dois primeiros intervalos (segunda maior descendente e terça menor descendente); e, por fim, SOL MI DÓ, formando uma tríade maior<sup>25</sup> descendente e terminando no repouso da tônica, sendo respectivamente uma terça menor descendente e uma terça maior descendente. As notas utilizadas nesse jogo musical fazem parte da escala maior, que utilizaremos no próximo jogo. Essa escala é utilizada em grande parte do cancionário popular brasileiro.

Durante o jogo, pode-se usar um instrumento musical, como um marcador, que irá passar entre as crianças, uma a uma, até que todas tenham participado. Em sua vez, a criança pode tomar o centro do círculo e tocar livremente o instrumento, enquanto canta e dança, se assim quiser.

Esse jogo musical pode ser usado como uma canção de acolhida, diariamente. O professor pode sugerir também que as crianças tragam de casa brinquedos, objetos sonoros ou até instrumentos, que possam utilizar durante sua performance, ao centro da roda.

Esse jogo musical está alinhado aos preceitos da BNCC, que atualmente orienta a educação básica no Brasil, no que tange ao campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, proporcionando que as crianças, quando chamadas pelo próprio nome, possam diferenciar-se e, simultaneamente, identificar-se como seres individuais e sociais (Brasil, 2017).

É possível que, depois de trabalhar todos os intervalos separadamente, possamos variá-los, na aplicação de um mesmo jogo, fazendo com que a melodia da canção mude, à medida que o aplicador sugerir um novo intervalo. No entanto, isso só deve ser feito depois que as crianças experimentarem o canto de todos os intervalos em separado.

---

<sup>25</sup> Tríade maior é a junção da primeira, terceira e quinta notas da escala diatônica maior, resultando em um acorde maior de três notas, chamado de tríade maior.

Iniciamos com a professora 1, que apresentou o jogo para a turma, dizendo que, nele, todos seriam apresentados e que, quando ela perguntasse, cantando, “Quem é ele?”, todos deveriam dizer o nome da criança apontada.

Para dar a referência de afinação para a professora, disponibilizei dois sinos afinados referentes às notas SOL e MI, primeiro intervalo utilizado nesse jogo musical. Apesar de, inicialmente, apresentar um pouco de dificuldade para afinar, conseguiu com a ajuda dos sinos, porém, ao perceber que as crianças estavam deixando de cantar, ansiosas para tocá-los, ela pediu que guardássemos temporariamente, para que elas focassem no canto.

A assistente da professora 1 demonstrou muita segurança na afinação do intervalo utilizado e seu canto colaborou muito como referência para a professora e para as crianças.

Como a professora pediu para guardar os sinos, a afinação foi caindo um pouco, e a música que começou no tom de DÓ maior, usando a nota SOL (5ª nota da escala de DÓ) e a nota MI (3ª nota da escala de DÓ), terminou no tom de LÁ maior, usando a nota MI (5ª nota da escala de LÁ maior) e a nota DÓ# (3ª nota da escala de LÁ maior). Tivemos uma queda de 1 ½ tom (um tom e meio), porém, a relação intervalar foi mantida. Ainda era cantado um intervalo de terça menor, independente da mudança de tom.

Há um nome para o que foi feito pela professora, mesmo que sem intenção. Chamamos essa técnica de DÓ móvel. Ela consiste em utilizar sempre os nomes das notas como se estivesse cantando em DÓ maior, mesmo estando em outro tom, pois a relação intervalar é a mesma, independente do tom, portanto, a mudança não intencional do tom feita pela professora não prejudicou o desenvolvimento do jogo musical, visto que ela manteve o intervalo de terça menor, mesmo que mudando o tom.

O método de solfejo, conhecido como DÓ móvel, foi largamente utilizado pelo húngaro Kodaly, que se tornou um dos métodos mais conhecidos de solfejo, usando essa técnica.

Quando a professora começou a utilizar novamente os sinos, houve uma divergência entre as notas que ela cantava (MI, DÓ#, MI), no tom de LÁ maior, e as notas que os sinos emitiam (SOL, MI, SOL), no tom de DÓ maior.

Nesse momento, achei mais prudente sugerir que os sinos não fossem utilizados, já que ela estava cantando em outro tom. Damos prosseguimento no jogo, na perspectiva de DÓ móvel, ou seja, cantando as palavras SOL, MI, SOL, quando na verdade as notas emitidas eram MI, DÓ# e MI, que geram o mesmo intervalo de terça menor, portanto, sem prejuízo ao que o jogo pretende, que é a assimilação dos intervalos provenientes da escala diatônica maior, independente do tom.

Ao final, expliquei para a professora porque sugeri a não utilização dos sinos, e tentamos cantar juntos novamente, dessa vez seguindo a altura real da nota (SOL, MI, SOL). Ela conseguiu e notou que era mais agudo. Percebi também que ela fazia um movimento instintivo com a mão, elevando-a no SOL e baixando-a no MI, demonstrando assim que diferenciava a altura das notas e estava assimilando o intervalo entre elas.

A professora 2 teve mais facilidade para manter a afinação com os sinos, porém relatou que achava que os sinos chamavam muito a atenção das crianças e elas acabavam não cantando, pois estavam concentradas no som dos instrumentos. Isso realmente aconteceu, porém o fato de algumas crianças não cantarem, não significava necessariamente que elas estivessem alheias ao jogo musical. Como a professora disse, elas estavam concentradas na escuta do som dos sinos afinados, o que tem grande valia para o seu desenvolvimento musical. A escuta atenta de uma melodia é um bom alicerce para uma boa execução vocal, portanto, mesmo que não estivessem cantando, as crianças, atentas aos sinos, estavam internalizando a relação entre as notas SOL e MI, tocadas pela professora, e isso certamente iria colaborar para um posterior canto, mais seguro e afinado.

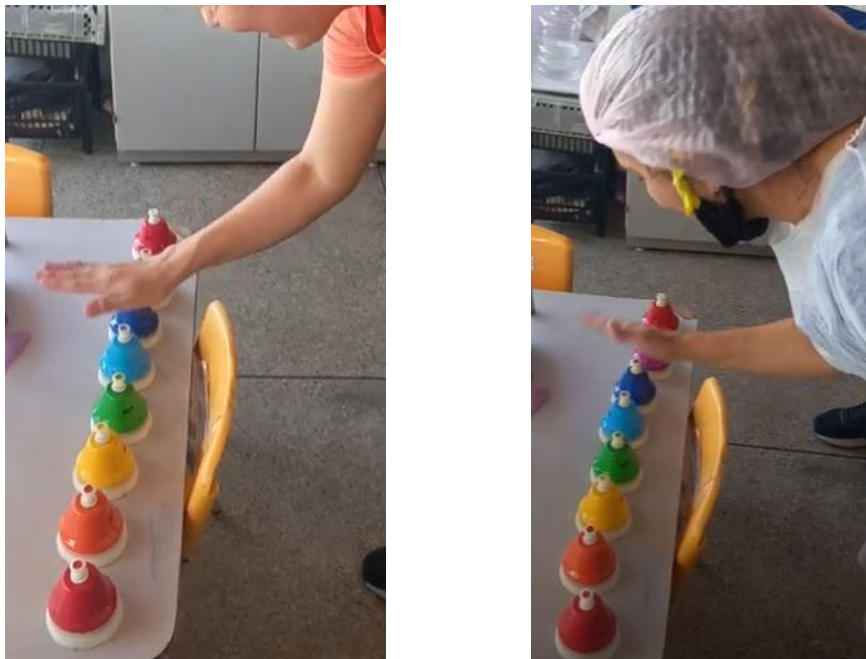
Para integrar o canto e o uso dos sinos, a professora propôs que cada criança pudesse vir tocar os sinos, enquanto escolhia, ao seu critério, qual seria a próxima criança a ser chamada, que, por sua vez, seria a próxima tocar o sino, e assim por diante, até que todas tivessem tocado e sido chamadas pelo nome, no jogo musical.

Dessa forma, eliminávamos a ansiedade em tocar, apontada anteriormente pela professora.

A professora 2 e sua assistente mantiveram a afinação do intervalo SOL, MI, SOL, na altura dos sinos durante todo o jogo. Elas optaram por fazer o jogo novamente, sem os sinos, e mesmo assim mantiveram a relação intervalar proposta, sem mudar o tom.

Após a aplicação, ambas as professoras tocaram os sinos afinados de forma livre. A professora 1 tocou a canção “DÓ, RÉ, MI, FÁ”, muito conhecida no cancioneiro popular brasileiro. A professora 2, por sua vez, tocou a canção “Cai, cai balão”, demonstrando que tiveram vivências musicais ao longo de suas histórias de vida, que agora poderiam colaborar com suas experiências musicais em sala de aula com as crianças. Vale ressaltar que a professora 1 participou da primeira fase da pesquisa, realizada no mestrado, abordando as quatro propriedades do som: altura, duração, timbre e intensidade. Isso também trouxe mais confiança para a professora, que, durante esse processo, já havia reconhecido e aceitado sua musicalidade, como uma potencialidade da sua natureza humana.

Figura 34: Sinos para percepção de afinação



Fonte: acervo do autor.

A imitação das notas cantadas e/ou tocadas pelos sinos é muito importante para que, quando familiarizadas com o intervalo, as crianças possam fazer suas próprias criações musicais utilizando essas notas. A imitação é um trampolim para a criação.

Durante o intervalo, observei que uma criança cantava, improvisando uma letra e usando os mesmos intervalos utilizados no jogo, com as notas MI e SOL. Ao abordá-lo, perguntando que música seria aquela, ele respondeu dizendo que era dele, e que estava fazendo-a naquele momento. O que houve foi uma apropriação do intervalo de forma tão consistente que deu àquela criança a segurança necessária para criar, utilizando os elementos recém apropriados por ele durante o jogo musical.

Pensei alto: “**Obutchenie**”! Esse termo foi traduzido para o português por Zoia Prestes como:

Uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja, *obutchenie*, implica a atividade da criança a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa (Prestes, 2010, p. 188).

Ela reforça, continuando sua explicação:

Então, para Vigotski, *obutchenie*, pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana (Prestes, 2010, p. 188).

Tínhamos, portanto, uma atividade autônoma da criança, ao cantar o intervalo apropriado por ela, criando uma letra improvisada, durante o intervalo, logo após a aplicação do jogo “Canta comigo”, que foi criado com a intencionalidade da apropriação de intervalos, nesse caso, o intervalo de terça menor, com as notas SOL e MI, que por sua vez foi orientado pela professora dessa turma. **Obutchenie! Obutchenie! Obutchenie!**

No encontro posterior, as turmas foram unidas e o jogo foi aplicado no pátio, numa grande roda de crianças e professoras. O jogo começou com a professora 2, que foi ao centro da roda com um instrumento de percussão chamado guizo, enquanto cantava, dançava e tocava. Da mesma forma, cada criança que fosse anunciada pela

canção poderia ir ao centro, pegar o instrumento, tocar, dançar e cantar. Nessa aplicação, ainda mantivemos o intervalo SOL, MI, SOL.

Figura 35: Guizo (Instrumento musical)



Fonte: acervo do autor.

As palmas que o grupo fez consistiam em três semínimas e uma pausa de semínima, ou seja, a cada três palmas, marcando o pulso da canção, uma pausa de um tempo. Esse ritmo, empregado naturalmente pelo grupo, foi influenciado pelo ritmo da canção, que quase sempre tem uma pausa de semínima no quarto tempo, como se pode conferir na partitura, ao fim desse tópico, ou nesse pequeno trecho logo abaixo:

Figura 36: notação musical de pausa de semínima no quarto tempo



Fonte: acervo do autor.

Nesse dia, como dissemos, as duas turmas de infantil 3 estavam juntas, numa grande roda, no pátio da escola. Isso chamou a atenção das outras crianças e professoras, que pediram para participar. Então abrimos a roda de brincadeiras e entraram para jogar as crianças do Infantil 2 e suas professoras, que, de forma muito espontânea, participaram uma a uma, demonstrando que realmente estavam atentas e já sabiam a canção e o funcionamento do jogo musical. Posteriormente, a coordenadora da escola também veio participar, e logo tínhamos toda a comunidade escolar envolvida no jogo, cantando, dançando e tocando cada um na sua vez. Nessa

ocasião, participei tocando violão, enquanto todos cantavam o intervalo de terça menor (SOL, MI, SOL), com bastante espontaneidade e segurança.

Para concluir aquele momento musical em que toda a escola se envolveu, a professora 2 distribuiu, entre as crianças, diversos instrumentos de percussão e pediu que todas tocassem juntas dessa vez, finalizando o jogo musical com grande participação de todos e muita diversão.

O jogo também foi aplicado com as professoras 3 e 4, que pediram que as crianças se sentassem em círculo e marcassem o tempo enquanto cantavam, batendo as mãos nas pernas. Um instrumento de percussão ficava no centro do círculo, de forma que cada criança, quando ouvisse seu nome, fosse para o meio da roda, pegasse o instrumento e tocasse de forma livre, enquanto toda a turma continuava cantando, assim como foi com as crianças da professora 2.

Em novo encontro, a professora 1 chama sua turma para jogar, dessa vez no jardim, que fica bem na entrada da unidade escolar. Ela usa um banquinho, onde coloca os dois sinos afinados (SOL e MI) e chama as crianças, uma de cada vez, incentivando-as a tocarem e cantarem, enquanto as demais esperavam sua vez, também cantando. Percebi que, dessa vez, ela estava mais segura na afinação do intervalo, devido ao fato de ter jogado com as crianças desde o nosso último encontro na escola. Ela se preocupa que as crianças cantem com mais intensidade, considerando provavelmente que o volume elevado do canto configure uma boa *performance*. Cantar muito forte pode impulsionar a criança ao grito, que conseqüentemente pode fazer com que a melodia da canção seja prejudicada. Faço uma intervenção, dizendo que não precisa cantar com muita intensidade, e conseqüentemente a melodia volta a prevalecer.

Decidimos, então, mudar o intervalo, usando, a partir dali, as notas SOL e LÁ, que configuram um intervalo de segunda maior. Inicialmente a professora confunde-se um pouco, cantando o intervalo anterior, de terça menor (SOL, MI, SOL), mas logo se adapta. A assistente da professora demonstrou facilidade com a mudança do intervalo, e seu canto seguro ajudou novamente a professora e as crianças com a mudança de melodia, proveniente da mudança de intervalo utilizada. Ao final, todos estavam adaptados com a nova melodia.

A professora 4, voltando a aplicar o jogo com as crianças, usou um pandeiro como instrumento de apoio no centro do círculo, onde todos puderam participar, cantando o novo intervalo proposto (SOL, LÁ, SOL). O jogo transcorreu de forma tranquila como o tínhamos feito até aquele momento. Ao final, trouxemos uma nova abordagem para o jogo. Fizemos um tipo de “amarelinha” de três casas, correspondente às três notas utilizadas até esse momento do jogo, sendo elas: MI, SOL e LÁ. Respectivamente, um intervalo de terça menor<sup>26</sup> e um intervalo de segunda maior<sup>27</sup>.

A professora fez três círculos no chão, simbolizando cada uma das três notas. À medida que a nota era escutada, a criança pulava no círculo correspondente. Inicialmente, ela pulava ao lado da criança, até que ela ficasse segura. Nessa nova abordagem, trabalhamos na perspectiva da ZDI, devido ao novo desafio de solfejar os dois intervalos. Ficamos intercalando o canto do intervalo terça menor (SOL, MI, SOL) e o de segunda maior (SOL, LÁ, SOL). O canto era feito dizendo o nome da nota, pois não tínhamos a intenção de que a criança ou a professora fosse submetida a um ditado melódico, onde ela teria que identificar a nota apenas por sua altura. Nossa intenção era que, unindo seus sentidos, pudesse ver o círculo correspondente à nota, escutar a altura da nota, ou seja, o som, escutar o nome dessa nota, ou seja, a palavra, e reagir a esses estímulos visuais e sonoros pulando no círculo correspondente. Isso ajudou a professora perceber melhor a diferença entre eles, como podemos ver nesse comentário: “O sol, lá, sol é mais alto!”.

Com essa variação, ela percebeu que a nota mais alta (aguda) era o LÁ, o SOL era a nota intermediária entre as três, e o MI, a nota mais grave.

---

<sup>26</sup> Terça menor é um intervalo de um tom e meio entre uma nota e a terceira nota subsequente. Por exemplo: de DÓ a RÉ, temos um tom. De RÉ a MI, temos mais um tom. Essa soma de dois tons seria uma terça maior. Para transformá-la em terça menor é necessário diminuir meio tom. Ao diminuirmos meio tom da nota MI, tornando-se MI bemol, temos agora meio tom de RÉ a MI. Portanto, de DÓ até MI bemol temos 1 ½ tom, o que configura uma terça menor.

<sup>27</sup> Segunda maior é um intervalo de um tom entre uma nota e a segunda nota subsequente. Por exemplo, de DÓ a Ré, temos um tom, portanto temos um intervalo de segunda maior.

O próximo passo foi escolher livremente, cantando e dizendo o nome das três notas, podendo pular do MI para o LÁ, por exemplo, gerando assim um novo intervalo, o intervalo de quarta justa<sup>28</sup>. Isso deixou o jogo mais dinâmico, desafiador e divertido.

Reiteramos que a reação motora, movimentando o corpo (função reversa) ao som das três notas propostas (signos), pode ser considerada um tipo de notação musical feita com o próprio corpo. Como já postulamos antes, quanto mais entradas sensoriais forem exploradas, mais memórias motoras serão desenvolvidas e, conseqüentemente, o conceito será apropriado de modo mais efetivo (Freitas, 2020).

A professora 3 também usou o intervalo de segunda maior (SOL, LÁ, SOL). Iniciamos mostrando para as crianças a diferença entre os dois intervalos e seguimos com o jogo, em círculo, sentados no chão, marcando o tempo batendo com as mãos nas pernas. Uma das crianças, ao escutar seu nome e tomar o centro da roda, pegou o pandeiro, e marcou constantemente o ritmo de três semínimas e uma pausa de semínima, como já havia acontecido com as crianças de outra turma. Isso chamou a atenção da professora, que pediu que ela repetisse e a elogiou. Tanto a percepção rítmica da criança, ao executar, no pandeiro, a rítmica preponderante na melodia da canção, quanto a observação da professora, parabenizando-a, demonstra que professora e crianças estavam atentas e apropriando-se das informações musicais propostas pelo jogo “Canta comigo”.

Um reforço visual sugerido pela professora 3, na amarelinha de três notas, também aplicado com essa turma, foi colocar o nome das notas ao lado dos círculos. Isso facilitou o aprendizado das crianças e da professora, que aproveitou a oportunidade para, de forma interdisciplinar, trabalhar a alfabetização, explicando as letras que formam o nome das notas; e o letramento, ou seja, o uso daquelas palavras (MI, SOL e LÁ) no contexto do jogo musical do qual estavam participando.

Em novo encontro com a turma da professora 2, repetimos o jogo, como na última vez, e foi perceptível a evolução da professora e das crianças em relação ao funcionamento do jogo musical e a afinação da canção utilizada. Experimentamos alternar os intervalos, cantando ora com o intervalo de terça menor, ora com o

---

<sup>28</sup> Quarta justa é um intervalo de 2 ½ (dois tons e meio) entre uma nota e a quarta nota subsequente.

intervalo de segunda maior. As crianças conseguiram perceber a mudança na melodia das perguntas e mudaram a melodia de suas respostas.

Essa turma também experimentou a amarelinha de três notas: MI, SOL E LÁ. A professora sugeriu que usássemos os sinos afinados que havia apresentado para o próximo jogo, e que cada círculo fosse feito com giz da cor dos três sinos afinados correspondentes às três notas usadas no jogo.

Figura 37: Sinos afinados com as notas mi, sol e lá



Fonte: acervo do autor.

Sempre que o sino afinado era tocado, a criança pulava no círculo correspondente. Então tínhamos dois estímulos visuais: o sino afinado cada um com uma cor, e os círculos desenhados no chão com cores correspondentes aos sinos; e dois estímulos auditivos, o som da voz da professora que sempre falava o nome da nota, e o som do sino tocando a altura da nota falada.

Fui o primeiro a pular na amarelinha, depois a professora, e posteriormente todas as crianças. Quem acabava de pular assumia os sinos, escolhendo quais notas seriam tocadas, com o auxílio da professora 2, que também solfejava dizendo o nome da nota tocada, demonstrando sua evolução na afinação dos intervalos propostos pelo jogo.

No último encontro com as turmas das professoras 3 e 4, fizemos um apanhado de todos os jogos musicais que foram utilizados durante o segundo semestre de 2023. Então, as professoras e cerca de 60 (sessenta) crianças relembrou os jogos

utilizados em nossa pesquisa: “O vento”, “Andando com a canção” e “Canta comigo”, um outro jogo da primeira fase da pesquisa, no mestrado, chamado “O sonzinho do animal”, e outros dois jogos extras, “Careta” e “Canção com mixolídio”, esse último surgido durante a disciplina de estágio com a professora Consiglia Latorre, e foi muito bem aceita pelas crianças e professoras da educação infantil.

Foi uma experiência muito rica e prazerosa para todos os envolvidos ver todas aquelas crianças cantando juntas as melodias das canções que aprenderam ao longo do semestre e se divertindo com os jogos musicais propostos por essas canções.

Nesse último encontro, utilizamos a melodia LÁ, SOL MI no jogo “Canta Comigo”, com cerca de 60 crianças e suas professoras. Apesar de a melodia ter sido apresentada naquele momento, as professoras e crianças, já acostumadas com a dinâmica do jogo, logo a absorveram e entoaram a mesma melodia enquanto respondiam cantando.

Pudemos perceber que todas as professoras deram diversas e boas sugestões para o melhor desenvolvimento do jogo. A evolução da percepção auditiva em relação à altura das notas, bem como o desenvolvimento do solfejo das professoras e das crianças, foi crescente a cada aplicação do jogo. A resposta das crianças ao jogo, por meio do canto do intervalo proposto, bem como a movimentação na amarelinha de três notas, funcionando como uma notação musical feita com o próprio corpo, demonstraram, na prática, que o jogo foi absorvido e que todos conseguiram operar o conceito proposto, que foi o canto dos intervalos sugeridos na canção.

Portanto, o jogo musical “Canta comigo” mostrou-se uma alternativa eficaz para a expansão da musicalidade das crianças, podendo ser utilizado pelas professoras na educação infantil, como uma ferramenta eficiente para o desenvolvimento do canto e da percepção dos intervalos, que podem ser alterados de forma livre mediante o desenvolvimento do jogo musical em cada grupo.

A última melodia proposta pelo jogo musical é uma tríade maior descendente: SOL, MI, DÓ, sendo uma terça menor descendente (SOL, MI) que já tínhamos explorado, e uma terça maior descendente<sup>29</sup> (MI, DÓ). O leitor deve ter percebido a

---

<sup>29</sup> Terça maior é um intervalo de dois tons entre uma nota e a terceira nota subsequente.

ausência dessa melodia durante o relato ao longo desse tópico. A aplicação desse jogo musical ocorreu no final 2023, e infelizmente não foi possível usarmos esse último intervalo de terça maior descendente (MI, DÓ), pois a agenda escolar apertada de fim de ano impossibilitou mais encontros. Isso não altera o resultado positivo, e não prejudica em nada, pois, no próximo jogo musical, todas as notas serão utilizadas, promovendo, assim, uma experiência completa para as professoras e crianças, com todas as notas da escala diatônica maior.

### 8.3.1 Habilidades

Abaixo destacamos algumas habilidades que podem ser desenvolvidas com esse jogo, em turmas com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- (EIO2E003) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- (EIO3E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EIO2E005) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- (EIO3E005) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- (EIO2E006) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- (EIO2E007) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
- (EIO3E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

- (EIO2CGO1) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- (EIO3CGO1) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EIO2CGO2) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EIO3CGO2) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EIO2CGO3) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EIO3CGO3) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- (EIO2TSO1) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- (EIO3TSO1) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- (EIO2TSO3) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- (EIO3TSO3) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

### 8.3.2 Vamos ouvir!

Aponte a câmera para o QRcode abaixo, e escute a canção utilizada nesse jogo musical.

Figura 38: QR code para acesso on-line à canção “Canta comigo”



Fonte: acervo do autor.

### 8.3.3 Vamos ver!

Segue a partitura do jogo musical “Canta comigo”:

Figura 39: Partitura da canção “Canta comigo”.

**CANTA COMIGO**  
ACOLHIDA COM SOLFEJO

WANDERLEY FREITAS

$\text{♩} = 100$   
INTRODUÇÃO

C G G C G C G C G C G

MELODIA VOZ E XILOFONE

3 C G G C C G G C C G G C  
QUEM É E-LE? E-LE É O DU-DE-CO QUEM É O DU-DE-CO? É O NOS-SO, A-MI-GO. EN - TÃO CAN-TA CO-MI-GO. SOL MI SOL

9 G C C G G C C G G C  
SOL MI SOL QUEM É E-LE? E-LE É O KIN-ZI-NHO. QUEM É O KIN-ZI-NHO? É O NOS-SO, A-MI-GO EN -

14 C G G C G C G C G C G C  
TÃO CAN-TA CO-MI-GO SOLLÁ SOL SOLLÁ SOL QUEM É E-LA? E-LA É A CLA-RI-NHA QUEM É A CLA-RI-NHA?

20 G C G C G C G C G C  
É A NOS-SA, A MI-GA EN - TÃO CAN-TA CO-MI-GO. LÁ SOL MI LÁ SOL MI QUEM É E-LE?

25 G C G C G C G C G C  
E-LE É OBOL-LA. QUEM É O BO-LA? É O NOS-SO, A-MI-GO EN - TÃO CAN-TA CO-MI-GO SOL MI-DÓ

30 G C C C G  
SOL MI DÓ CAN-TEM TO-DA A ES-CA-LA DO DÓ GRA-VE, A-TÉ O, A-GU-DO DÓ-RÉ-MI-FÁ - SOL-LÁ-SI-DÓ -

35 C G C G C G C  
DÓ-RÉ-MI-FÁ - SOL-LÁ-SI-DÓ E, A-GO-RA CAN-TE, AO CON-TRÁ-RIO DO A-GU-DO, A-TÉ O GRA-VE.

39 C G C G C G C  
DÓ-SI-LÁ-SOL - FÁ-MI-RÉ-DÓ - DÓ-SIL-LÁ-SOL - FÁ-MI-RÉ-DÓ CAN TEI

WF PRODUÇÕES

Fonte: acervo do autor.

#### 8.4 AMARELINHA MUSICAL (ESCALA DA FELICIDADE)

O jogo “Amarelinha musical” foi estruturado tendo como base a canção “Escala da felicidade”, cujos versos sempre começam com uma sílaba que coincide com as notas da escala diatônica maior.

Em que consiste a escala diatônica maior? O temperamento igual, sistema utilizado por nós, na música contemporânea, divide uma oitava em doze partes iguais, chamadas de semitons, ou seja, a metade de um tom inteiro. A essa escala de doze notas com intervalos iguais de semitom entre si, damos o nome de escala cromática.

A escala maior consiste numa relação que varia entre intervalos de tom inteiro e de semitom, sendo assim: tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom.

Antes de observar a tabela com a escala cromática e posteriormente a escala diatônica maior, é necessário que o leitor entenda que cada nota pode ser representada por uma cifra, conforme demonstrado no quadro 20 abaixo.

Quadro 20: correspondência entre notas musicais e cifras

Nota Musical	DÓ	RÉ	MI	FÁ	SOL	LÁ	SI
Cifra	C	D	E	F	G	A	B

Fonte: elaborado pelo autor.

Outros dois sinais que são utilizados é o sustenido, simbolizado pelo sinal de (#) e o bemol, simbolizado por (b).

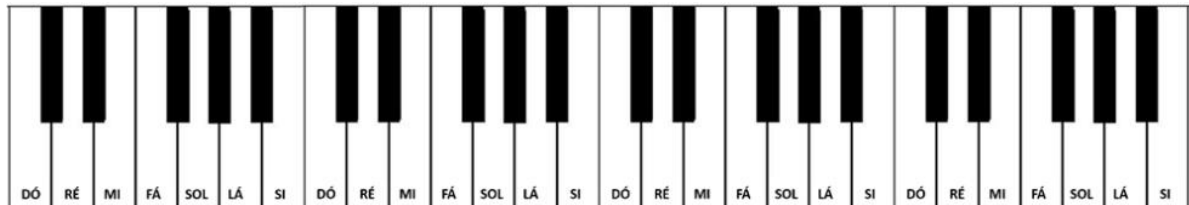
O sustenido é usado para representar que a nota está sendo elevada em um semitom. Por exemplo, numa cifra de C#, lemos DÓ sustenido, ou seja, a nota dó elevada em um semitom.

O bemol é utilizado para representar que a nota está sendo abaixada em um semitom. Por exemplo, numa cifra de Db, lemos RÉ bemol, ou seja, a nota RÉ abaixada em um semitom.

Existe o caso de uma mesma nota ser chamada por dois nomes, e a isso damos o nome de enarmonia.

Observe abaixo o desenho que representa as teclas de um piano.

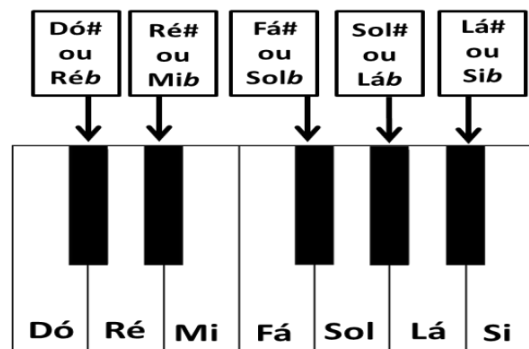
Figura 40: Representação das teclas de um piano com indicação das notas musicais correspondentes a cada tecla branca



Fonte: acervo do autor.

Sendo uma oitava um intervalo de uma nota até que ela reapareça com o dobro de Hz, iniciando com a nota dó, temos 4 oitavas, porém na última não há a repetição da nota DÓ. Observe que com exceção do intervalo entre MI e FÁ e entre SI e DÓ, entre as outras notas, há uma tecla preta. Isso quer dizer que entre as notas MI e FÁ e entre as notas SI e DÓ, a distância já é naturalmente de um semitom, e por isso chamamos de semitom natural. Entre as demais notas, há uma tecla preta que divide o tom inteiro em dois intervalos de semitom. A tecla preta entre o DÓ e o RÉ pode ser chamada de DÓ sustenido, quando aparecer ascendentemente, da esquerda para a direita, ou de RÉ bemol, quando aparecer descendentemente, da direita para a esquerda. Observe o desenho abaixo:

Figura 41: Representação das teclas de um piano com indicação das notas musicais correspondentes às teclas pretas





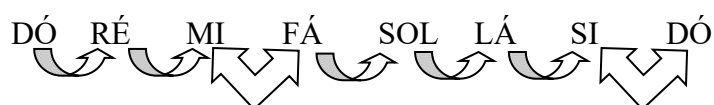
Fonte: acervo do autor.

Observe que todas as teclas pretas recebem dois nomes. Como já falamos, isso é chamado de enarmonia. OU seja, DÓ# e RÉb, são enarmônicos. Portanto, temos o total de doze notas, divididas em intervalos iguais de um semitom. Esse mesmo padrão se repete várias vezes em um piano. Ou seja, se você entendeu a relação das notas em uma oitava, você entendeu toda extensão de notas de um piano, que se repete nesse padrão algumas vezes.

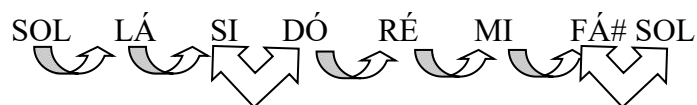
Essa escala cromática de doze notas se repete por todo o teclado, e pode ser executada em todos os instrumentos.

A escala maior, como já dissemos, pode ser extraída da escala cromática, seguindo a seguinte relação intervalar: tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom. Para conseguir uma escala diatônica maior, basta seguir esse padrão de intervalo a partir de qualquer nota.

Para uma melhor visualização da relação de tom e semitom, identificamos o tom inteiro com , e o semitom com . Começando pela nota DÓ, teremos:

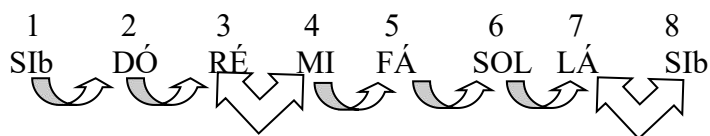


Façamos uma escala maior começando, desta vez pela nota SOL, e mantendo a mesma relação intervalar de tom, tom, semitom, tom, tom, tom, semitom:

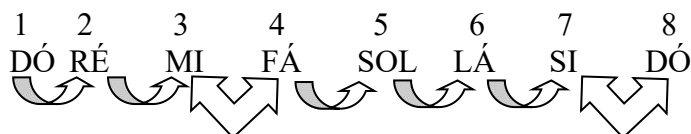


Observe que a nota FÁ foi alterada para FÁ sustenido, para manter a relação intervalar proposta na escala maior. Entre MI e FÁ, existe um semitom natural, porém, entre o 6º e o 7º grau, na escala maior, o intervalo deve ser de um tom inteiro, e por isso o sustenido foi usado elevando o FÁ em mais um semitom, perfazendo agora o tom inteiro necessário.

Na gravação utilizada para que as professoras conhecessem a música “Escala da Felicidade”, utilizada no jogo “Amarelinha Musical”, a música começa no tom de SI bemol (Bb)



Na repetição, a música, sobe para o tom de DÓ (C).



Porém, durante toda a música, a letra faz alusão à escala de DÓ maior. Ao fenômeno de nos referirmos às notas sempre como se estivéssemos usando a escala de DÓ maior, mesmo cantando em outro tom, damos o nome de “DÓ móvel”, uma prática largamente utilizada por Kodály, em seu método de ensino. A altura muda, já que o tom mudou, mas a relação entre as notas continua a mesma, portanto o cérebro assimila e reconhece a relação entre as notas, mais que a altura definida de cada uma delas.

Grande parte das pessoas assimila a relação entre as notas, portanto a mudança de tom não gera estranhamento ao usarmos a técnica do DÓ móvel, pois a relação intervalar está sendo mantida.

Como a relação entre as notas, na escala maior, é sempre a mesma, independente do tom em que ela esteja, cantar a escala como se estivéssemos sempre em DÓ maior facilita a execução e a compreensão. Até mesmo porque quase todos nós temos assimilada a estrutura intervalar dessa escala, nomeando-a a partir da nota DÓ, ouvindo e convivendo de forma espontânea, sem preocupações teóricas, com músicas do cancionário popular. Essa assimilação não é inata, mas uma apropriação construída espontaneamente, sendo adquirida através de experiências.

Podemos citar, como exemplos, músicas do cancionero popular, como “Minha canção”, de Chico Buarque, ou a canção “Pastorzinho”, mais conhecida por: “DÓ, RÉ, MI, FÁ, FÁ, FÁ...”

Na música “Escala da felicidade”, cada verso corresponde a uma nota da escala. A melodia foi estruturada de uma forma que, ao final da canção, a escala maior foi cantada ascendentemente na primeira parte da letra e descendentemente na segunda. Como dissemos, o tom utilizado na canção não importa, sendo preservada a relação intervalar entre as notas, que caracterizam a escala diatônica maior.

Portanto, caso a professora não tenha um instrumento que lhe dê uma referência para afinação, ela não precisa se preocupar se realmente está começando com a nota DÓ. O importante é a relação intervalar entre as notas, caracterizando uma escala maior.

Segue abaixo a letra da canção:

#### **Escala da Felicidade**

**Dobre** sua dose de carinho  
**Reaja** se ficar tristonho  
**Mire** na sua alegria  
**Faça** sua felicidade  
**Solte** o que te atrapalha  
**Largue** toda essa tralha  
**Siga** o seu coração  
**Domine** sua emoção

**Dobre** sua generosidade  
**Silencie** toda forma de maldade  
**Lado** a lado fortaleça a amizade  
**Solidariedade**  
**Faz** todo mundo mais feliz  
**Minimiza** a desigualdade  
**Restabelece** o sorriso  
**Do** meu coração

No jogo “Amarelinha musical”, utilizamos uma peça de plástico que sugere um caminho com vários quadrinhos que simbolizam as notas da escala maior em forma ascendente e descendente, lembrando uma amarelinha tradicional.

Para que a professora tivesse uma referência de afinação, usamos também uma escala diatônica completa de sinos afinados e coloridos. Cada sino utilizado tem

uma cor específica, que também utilizamos na confecção da amarelinha, de forma que o quadrinho correspondente à nota DÓ tivesse a mesma cor do sino afinado em DÓ, e assim por diante em todas as notas.

Figura 42: Sinos para demonstração da convenção entre notas musicais e cores



Fonte: acervo do autor.

A relação de notas e cores, utilizada nos sinos afinados, é a seguinte:

Quadro 21: correspondência entre notas musicais e cores

<b>Nota musical</b>	<b>DÓ</b>	<b>RÉ</b>	<b>MI</b>	<b>FÁ</b>	<b>SOL</b>	<b>LÁ</b>	<b>SI</b>
<b>Cor</b>	<b>Vermelho</b>	<b>Laranja</b>	<b>Amarelo</b>	<b>Verde</b>	<b>Azul claro</b>	<b>Azul anil</b>	<b>Violeta rosado</b>

Dentro de cada quadrinho da amarelinha com preenchimento compatível com a cor de cada sino, temos o nome da nota, sua localização na clave de sol e o verso correspondente da canção “Escala da felicidade”. A escala é apresentada em duas vias, a ascendente e a descendente, para que a criança entre na amarelinha na via ascendente e volte na via descendente, conforme representado na figura 43.

Figura 43: Representação de adaptação da brincadeira popular amarelinha para jogo musical



Fonte: acervo do autor.

O jogo teve duas fases. Na primeira, as crianças se familiarizaram com a música e, conseqüentemente, com nome das notas da escala diatônica maior, em sua ordem ascendente e descendente, com a ajuda dos sinos afinados e da imagem da amarelinha vertical, disponível no chão, como veremos no tópico a seguir.

#### 8.4.1 Fase 1

A primeira fase funcionou da seguinte forma. Inicialmente, a professora era quem tocava os sinos na ordem natural da escala diatônica de forma ascendente e descendente, enquanto uma criança pulava na amarelinha musical, no quadrinho correspondente às notas indicadas pelo sino. As demais crianças cantavam a música, enquanto esperavam sua vez de pular na amarelinha.

A professora 3 conseguiu cantar na afinação sugerida pelos sinos, porém fazendo voz de cabeça<sup>30</sup> nas notas LÁ, SI e DÓ. Nessa oportunidade, a diretora da escola também participou do jogo musical, demonstrando aptidão para o canto e colaborando com a professora.

Posteriormente, a professora passa apenas a orientar, e, enquanto uma criança tocava os sinos, outra pulava na amarelinha. No final da escala, a criança que estava pulando assumia os sinos e outra passava a pular na amarelinha, até que todos tivessem participado, tocando e pulando.

Nessa fase, o signo é o som dos sinos afinados, que geram na criança a função reversa de pular na amarelinha para o quadrado correspondente à nota tocada. O signo sonoro, nesse jogo, foi reforçado pelas cores que simbolizam cada nota e pela letra da canção que inicia cada verso com uma sílaba que corresponde à nota tocada.

Dessa forma, professora e crianças se apropriavam do nome das notas, da relação entre notas e cores, da altura e da sequência em que as notas são dispostas na escala diatônica maior, criando mais memórias motoras por meio da movimentação

---

<sup>30</sup> A voz de cabeça é uma técnica vocal que permite às mulheres cantarem notas agudas de forma suave e firme.

corporal, que será fundamental para a assimilação da escala diatônica maior e a relação entre as notas que a compõem.

Percebemos que a atenção da criança que tocava e da criança que pulava em resposta ao som do sino tocado foi um ponto crucial para o jogo. Enquanto quem toca tem de esperar que a outra criança pule, esta tem de estar atenta ao som do sino para que pule apenas quando este for acionado. Portanto, o jogo musical proporcionou um desenvolvimento da escuta ativa da criança, pois, para conseguir participar e acertar, ela precisava escutar com atenção.

Com sua turma, a professora 2 iniciou usando os sinos tocando de forma livre, sem seguir a sequência diatônica da escala, portanto, fazendo saltos e, assim, conseguindo a atenção das crianças para que pulassem na nota certa, assim como numa amarelinha. Posteriormente ela começou a tocar a escala diatônica maior na ordem ascendente e descendente, enquanto as crianças saltavam na amarelinha musical. Percebemos que algumas crianças, na tentativa de dizer o nome das notas, mas ainda não os tendo memorizados, emitiam sílabas similares, mas já entoando as alturas corretas. Isso demonstra para nós que na experiência através do jogo musical, as alturas, os nomes e a relação entre as notas da escala diatônica maior estavam sendo absorvidos.

Depois que todas as crianças de sua turma pularam enquanto ela tocava, a professora 2 passou a chamá-las para tocar os sinos, enquanto uma outra criança saltava nas casas correspondentes da amarelinha, até que todas tivessem participado das duas formas, tocando, ou seja, acionando o signo, e saltando, ou seja, uma resposta motora com o corpo em direção à casa correspondente, em função reversa ao estímulo provocado pelo signo sonoro, o som do sino; e visual, a cor do sino.

Ela colocou os sinos organizados ao lado de cada casa da amarelinha, com o intuito de reforçar a relação dos sinos, suas cores, a amarelinha e as cores de cada casa, que eram correspondentes às cores dos sinos.

As próprias crianças apontavam os erros uma das outras, mostrando como fazer certo, apontando a casa correspondente a nota tocada, quando o colega saltava no lugar errado. É perceptível como as crianças aprendem muito ou até mais entre elas

do que com adultos; portanto deixar que as crianças discutam entre elas durante o jogo musical é de fundamental importância para o desenvolvimento e apropriação do conceito proposto.

Em outro encontro, a professora 3 e sua turma demonstraram mais segurança com os nomes e as alturas das notas, resultando em uma performance musical bem melhor que na primeira aplicação do jogo. A relação feita entre as cores dos sinos e as cores das casas na amarelinha ajudou muito na autonomia das professoras, no que tange à mediação das crianças durante a atividade.

Quando uma criança apresentava maior dificuldade em coordenar o toque do sino com o pulo de outra criança, a professora segurava sua mão, ajudando-a a tocar no momento certo, assim como faz com o lápis, quando ensina a escrever as primeiras letras. Essa atitude também está em conformidade com a perspectiva da zona de desenvolvimento iminente. O que essa criança faz agora com a ajuda da professora em breve conseguirá fazer sozinha.

Com a turma da professora 1, resolvemos, inicialmente, utilizar a gravação original da canção, visto que a professora apresentava certa dificuldade com a afinação. Nesse caso, a gravação e os sinos afinados funcionaram, para as crianças, como um suporte de referência da altura, até que a professora adquirisse segurança e conseguisse cantar a capela, sem o uso do suporte da música gravada, pois o uso excessivo da canção gravada, poderia se tornar tão atraente quanto um diálogo com uma fala gravada. O uso da gravação é aceitável, mas não é comparável para uma criança, ao prazer de escutar a professora cantar para ela.

Foi dado às crianças um microfone que estava ligado na mesma caixa de som em que a música era reproduzida. Uma a uma, elas experimentavam solfejar as notas usando esse microfone. Uma experiência que para algumas era um deleite e, para outras, um desafio, devido à timidez, mas que, de forma geral, colaborou muito para que todas as crianças cantassem, reconhecendo-se como agentes sonoros, escutando sua voz amplificada pelo microfone, apropriando-se de sua musicalidade.

A assistente da professora 1 demonstrou, mais uma vez, excelente desempenho, cantando com boa afinação e orientando as crianças durante a aplicação

do jogo. Entendendo que cada verso corresponde a uma nota da escala diatônica maior, conseguiu cantar toda a música, tanto na parte ascendente, quanto descendente, usando como referência apenas seu próprio canto, pois já havia internalizado o caminho melódico da escala.

No final da aula, elas fizeram diversas sugestões e se comprometeram a testar durante a semana, até que nos encontrássemos novamente.

Em novo encontro, foi notória a evolução da turma e das crianças no desenvolvimento do jogo. Apesar de ainda apresentar dificuldade com a afinação, a professora 1 demonstrou ter memorizado o nome, a ordem e a relação das notas com as cores, otimizando muito sua mediação com as crianças.

Sobre afinação, Gordon nos diz que:

Os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical (Gordon, 2003, p. 8)

Essa mesma lógica vale para as professoras da educação infantil, e tanto a professora quanto a assistente apresentam afinação razoável e movimentação corporal flexível, de forma que a cada jogo elas demonstravam evolução no desenvolvimento musical e na forma de conduzir e mediar os jogos musicais com as crianças.

Ele ainda aponta que um adulto demasiadamente zeloso com afinação pode encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estarem preparadas para isso (Gordon, 2003, p. 13). Portanto, a razoabilidade na afinação da professora, em momento nenhum prejudicou o desenvolvimento do jogo musical, nem a apropriação dos conceitos propostos por ele.

A professora entregou os sinos um a um para que as crianças os colocassem dentro da casa correspondente na amarelinha musical, dissessem o nome da nota e finalizassem tocando. Cada criança escolhida conseguiu concluir o desafio proposto.

Logo após, com os sinos organizados na amarelinha, sugeri que as professoras usassem os *boomwhackers*<sup>31</sup>, que são tubos percussivos afinados, que também usam cores para representar as notas, de forma que, quando as professoras tocavam o *boomwhacker*, a criança tocava o sino correspondente.

Foi uma atividade muito proveitosa, pois gerou uma interação musical entre a professora 1, sua assistente e as crianças. Elas dialogaram musicalmente de forma livre, trazendo um novo timbre e elementos da improvisação e da imitação, culminando em um momento de criatividade musical bastante divertido.

Em novo encontro com a professora 2 e sua turma, ela sugeriu que fizéssemos o jogo cantando apenas a primeira sílaba de cada verso, que é exatamente o nome da nota, para que as crianças não se preocupassem com a letra da canção e ficassem mais atentas às notas tocadas e cantadas.

Novamente, ela fez um exercício de improvisação livre, tocando aleatoriamente os sinos, enquanto as crianças pulavam no lugar correspondente na amarelinha. Isso fazia com que ela proporcionasse, para si própria, o canto com diversos saltos de notas e novos intervalos. Em alguns momentos, houve dificuldade com o canto desses intervalos, mas isso não impediu que a professora continuasse com sua liberdade e espontaneidade ao tocar os sinos, proporcionando uma movimentação dinâmica na amarelinha musical.

Nessa fase do jogo, todas as professoras tiveram a oportunidade de cantar, de tocar os sinos afinados, de improvisar gerando novas melodias e, conseqüentemente, novos movimentos na amarelinha, bem como de propor novas estratégias adequadas para sua turma de crianças, demonstrando assim a apropriação das notas musicais, no que tange às suas alturas, aos seus nomes, às cores que representam cada uma delas e à forma como elas se relacionam dentro da escala diatônica maior.

Percebi que a amarelinha que estávamos usando em formato vertical ascendente e descendente, apesar de ter nos trazido excelentes resultados no que tange a conhecer a escala diatônica maior em seu caminho ascendente e descendente,

---

<sup>31</sup> Boomwhackers são instrumentos de percussão melódicos, feitos de tubos de plástico coloridos e afinados cada um em nota musical diferente. São usados para criar melodias e ritmos, e são muito utilizados em aulas de música coletivas.

impedia que as crianças fizessem saltos maiores devido à dificuldade de pular uma distância maior. Por exemplo, da nota DÓ para a nota SOL, no formato vertical que estávamos usando, geraria um salto difícil para crianças pequenas, caso elas quisessem, tentar. Como resolver isso? A partir dessa observação, surgiu uma nova fase para esse jogo, que não anula nem substitui a necessidade e valor da primeira, mas abre novas possibilidades de movimento melódicos e corporais. Trata-se da amarelinha circular, que passamos a discutir na seção seguinte.

#### 8.4.2 Fase 2

Na segunda fase do jogo, substituímos a amarelinha vertical impressa em plástico e colocada no chão por uma amarelinha circular feita com bamboflex, uma espécie de bambolê colorido bastante utilizado em aulas de música.

Nessa fase, a escala foi organizada em ordem diatônica, porém de forma circular, onde cada bamboflex simbolizava uma nota, com as mesmas cores do sino afinado. Dessa vez, as crianças foram estimuladas a variar a ordem das notas, não mais seguindo a ordem diatônica. Vale ressaltar que, nessa fase, não utilizamos a canção usada na primeira fase e deixamos o foco na percepção do som das notas emitidas pelos sinos coloridos afinados. Isso trouxe mais liberdade para criar novas melodias usando os sinos afinados e conseqüentemente novos movimentos na amarelinha, que sendo circular, propiciava saltos de intervalos maiores, com menos esforço, devido à proximidade dos bamboflex, organizados de forma circular.

Na prática, a criança com os sinos tocava de forma livre, enquanto a criança no centro da amarelinha circular pulava dentro do bamboflex correspondente, à medida que escutava os sinos afinados serem tocados. Vale ressaltar que a professora mediadora falava o nome das notas tocadas, incentivando a criança no centro da roda a pular para o bamboflex correto, fazendo a correspondência de cores, entre os sinos e os bamboflex, e ainda assimilando o som da nota tocada, atrelando-a ao seu nome.

Figura 44: Adaptação do jogo de amarelinha musical com o uso de bamboflex



Fonte: acervo do autor.

Podemos observar, na imagem, que há um bamboflex branco, que era usado para simbolizar o silêncio. Quando a criança colocava as mãos na cabeça, era o sinal que significava que nenhuma nota seria tocada; então, quem estava no centro da amarelinha pulava para o bamboflex branco até que um novo sino fosse tocado.

Isso possibilitou que as crianças pudessem improvisar melodias com a escala diatônica maior e que os pulos na amarelinha fossem imprevisíveis, tornando o jogo musical mais dinâmico e divertido e com caráter de improvisação.

É comum vermos músicos profissionais com dificuldade em improvisar em suas performances. Ainda que usemos um sistema musical, com regras e padrões predefinidos, nesse vasto universo, há espaço para infinitas possibilidades de improvisação, que, sendo uma prática comum no fazer musical, devem ser proporcionadas ao indivíduo desde cedo, ainda na infância.

Propiciar oportunidades de improvisação em jogos musicais na infância abre um caminho para a liberdade musical e o desenvolvimento de uma *imaginação criadora* que desembocará na formação de um adulto com liberdade musical criativa.

A professora 1 iniciou, tocando os sinos e solicitou que as crianças pulassem nos bamboflex correspondentes. Quando percebeu que todos tinham assimilado a dinâmica dessa nova fase, ela passou a pedir que uma criança tocasse os sinos enquanto outra saltava.

Nessa fase, não havia mais os nomes das notas por escrito. Era apenas a relação de cor entre os sinos e os bamboflex que orientava o jogo. A cada aplicação do jogo, a professora demonstrava mais segurança nessa relação das notas com as cores. Apesar de ainda apresentar uma certa insegurança no solfejo, que não a intimidava, pois, tendo participado da primeira fase da pesquisa entre 2018 e 2020, já havia superado sua insegurança e reconhecido sua musicalidade como uma potencialidade que estava sendo desenvolvida naquele momento junto com suas crianças, em um aprendizado coletivo. A professora 1 sempre demonstrou vontade de aprender e prazer em ver sua turma de crianças terem a oportunidade de viver experiências musicais. Isso motivava a todos! Além do suporte dos sinos afinados, sua assistente tinha grande facilidade em solfejar as notas, afinando-as em conformidade com a altura dos sinos. Esse trabalho colaborativo permitiu que obtivéssemos um excelente resultado ao final. O cotejamento dos saberes do pesquisador, da professora, da assistente e das crianças, nos proporcionou experiências musicais riquíssimas e um aprendizado coletivo, incentivado pelo caráter colaborativo no qual essa pesquisa foi alicerçada.

Ainda na segunda fase do jogo, invertemos a regra, de forma que a criança que pulava dentro do bamboflex indicava qual sino deveria ser tocado. Assim, a criança que estava tocando os sinos também podia experimentar a imprevisibilidade, desenvolvendo sua percepção auditiva, visual e motora.

A turma da professora 3 também obteve sucesso na aplicação com os bamboflex, demonstrando fluidez e segurança ao jogar. Ao final, a professora perguntou para as crianças qual nota representava cada cor, ao que a maioria das crianças respondeu com segurança, demonstrando que tinham absorvido a relação entre notas e cores.

Concluo, dessa forma, que o jogo “Amarelinha musical” é uma ferramenta eficaz, que pode ser utilizada pelas professoras da educação infantil, para que as crianças conheçam as notas musicais, a escala diatônica maior e os intervalos oriundos

dela, com a possibilidade de improvisação usando esses elementos, de uma forma divertida, envolvente, dinâmica e colaborativa.

#### 8.4.3 Os aspectos socioemocionais

Outro aspecto abordado nesse jogo, por meio da letra da canção utilizada, foram os aspectos socioemocionais, previstos atualmente na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A letra da canção apresenta aspectos socioemocionais e valores humanos, que se alinham com princípios da BNCC, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento socioemocional das crianças, conforme analisaremos nos parágrafos adiante.

Nos versos "Dobre sua dose de carinho" e "Reaja se ficar tristonho", destacamos a valorização das emoções e do cuidado pessoal, incentivando o autoconhecimento e a atenção às próprias emoções.

Nos versos "Mire na sua alegria" e "Faça sua felicidade", abordamos a promoção da alegria e da felicidade, destacando a importância de buscar o bem-estar emocional e pessoal, que está alinhado com o aspecto de formação integral dos estudantes.

Nos versos "Solte o que te atrapalha" e "Largue toda essa tralha", incentivamos a superação de dificuldades e emoções negativas, encorajando a vitória sobre os obstáculos emocionais, promovendo a resiliência e a gestão das emoções.

O verso "Siga o seu coração" sugere que devemos confiar em nossas intuições, interesses e sentimentos pessoais ao tomar decisões. Logo em seguida, temos o verso "Domine sua emoção", que enfatiza a importância de desenvolver habilidades de autorregulação emocional, ou seja, a capacidade de reconhecer, compreender e gerenciar as próprias emoções de maneira construtiva.

Nos versos "Dobre sua generosidade" e "Solidariedade / Faz todo mundo mais feliz", destacamos os valores sociais, ressaltando noções como a de generosidade e a de solidariedade, fundamentais para o convívio social e o desenvolvimento de uma consciência cidadã.

O verso "Silencie toda forma de maldade" pode ser interpretado como um apelo ao combate contra comportamentos prejudiciais e desrespeitosos, promovendo uma cultura de respeito, paz e ética entre as crianças, profissionais e comunidade escolar. Também pode ser associado à ideia de combater injustiças e discriminações, promovendo a justiça social e a inclusão dentro do ambiente escolar e na sociedade como um todo. No que tange ao desenvolvimento socioemocional, é um incentivo à reflexão sobre nossos comportamentos e ao cultivo de atitudes positivas em relação aos outros. Isso contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e responsáveis socialmente

Nos versos "Lado a lado fortaleça a amizade", apontamos o fortalecimento de relações interpessoais positivas, o que contribui para o desenvolvimento socioemocional e para um ambiente escolar mais saudável.

Por fim, os versos "Minimiza a desigualdade" e "Restabelece o sorriso / Do meu coração" abordam questões sociais importantes, como a preocupação com a igualdade e o bem-estar coletivo.

Portanto, a canção "Escala da Felicidade", além dos aspectos musicais, já explicados anteriormente, valoriza aspectos socioemocionais como autoconhecimento, gestão emocional, valores sociais, solidariedade e convivência harmoniosa. Esses elementos são fundamentais não apenas para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com o bem-estar coletivo, o que está alinhado com os objetivos da BNCC de promover uma educação integral e inclusiva.

#### 8.4.4 Habilidades

Abaixo destacamos algumas habilidades que podem ser desenvolvidas com esse jogo, em turmas com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

- (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
- (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos.
- (EIO2EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- (EIO3EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras.
- (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
- (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EIO2EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
- (EIO3EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.
- (EIO2EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- (EI01EO06) Interagir com outras crianças da mesma faixa etária e adultos, adaptando-se ao convívio social.
- (EI02EO06) Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
- (EIO2EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.

- (EIO3E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
- (EIO2CGO1) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.
- (EIO3CGO1) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EIO2CGO2) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.
- (EIO3CGO2) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EIO2CGO3) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.
- (EIO3CGO3) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- (EIO2TSO1) Criar sons com materiais, objetos e instrumentos musicais, para acompanhar diversos ritmos de música.
- (EIO3TSO1) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas.
- (EIO2TSO3) Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- (EIO3TSO3) Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.

#### 8.4.5 Vamos ouvir!

Aponte o celular para o QRcode abaixo e escute a canção “Escala da felicidade”, utilizada no jogo “Amarelinha musical”.

Figura 45: QR code para acesso on-line à canção “Escala da felicidade”



Fonte: acervo do autor.

#### 8.4.6 Vamos ver!

Segue abaixo a partitura da canção “Escala da felicidade”, utilizada no jogo “Amarelinha musical”.

Figura 46: Partitura da canção “Escala da felicidade”.

# Escala da Felicidade

Wanderley Freitas

$\text{♩} = 80$  INTRODUÇÃO  
FUNK

$B\flat 7M$   $E\flat 7M$   $Gm7$   $F7(9)$   $Gm7$   $Dm7$   $E\flat 7M$   $F7(9)$   
 $B\flat 7M$   $Cm7$   $Dm7$   
 $E\flat 7M$   $F7$   $Gm7$   
 $Am7(\flat 5)$   $B\flat 7M$   $B\flat 7M$   
 $Am7(\flat 5)$   $D7(\flat 9)$   $Gm7$   
 $Fm7(9)$   $B\flat 7(9)$   $E\flat 7M$   $A\flat 7(9)$   $Dm7$   $G7(9)$   
 INTERMEZZO  
 $Cm7$   $F7(9)$   $B\flat 7M$   $F7(9)$   $Gm7$   $Fsus$   $E\flat 7M$   $Dm7$   $Cm7$   $F7(9)$   
 $Gm7$   $Dm7$   $E\flat 7M$   $Gsus$   $Gsus$   $C7M$   
 $Dm7$   $Em7$   $F7M$   
 $G7$   $Am7$   $Bm7(\flat 5)$

DO - BRE SU-A DO-SE DE CA-RI - NHO RE - A - JA SE FI-CAR TRIS-TI-NHO MI - RE NASU-A A-LE-GRI - A  
 FA - ÇA SU-A FE-LI-CI-DA - DE SOL - TE O QUETE A-TRA-PA - LHA LAR - GUE TO-DA ES-SATRA - LHA  
 SI - GA O SEUCO-RA-ÇÃO DO - MI - NE SU-A E-MO-ÇÃO. DO - BRE SU-A GE-NE-RO-SI-DA - DE  
 SI - LEN CI - E TO-DA FOR-MA DE MAL-DA - DE LA - DO A LA-DO FOR-TA-LE-ÇA A - MI-ZA - DE  
 SO - LI - DA-RIE-DA-DE FAZ TO - DO MUN-DOMAISE-FELIZ MI - NI - MI - ZA A DE-SI-GUAL-DA - DE  
 RES - TA-BE - LE-CE OSOR-RI - SO DO MEU CO-RA-ÇÃO  
 DO - BRE SU-A DO-SE DE CA-RI - NHO  
 RE - A - JA SE FI-CAR TRIS-TI - NHO MI - RE NA SU-A A-LE-GRI - A FA - ÇA SU-A FE-LI-CI-DA - DE  
 SOL - TE O QUETE A-TRA-PA - LHA LAR - GUE TO-DA ES-SA TRA - LHA SI - GA O SEUCO-RA-ÇÃO

34 C7M C7M Bm7(b5) E7(b9)  
 DO - MI - NE SU - A E - MO - ÇÃ O. DO - BRE SU - A GE - NE - RO - SI - DA - DE SI - LEN CI - E TO - DA FOR - MA DE MAL - DA - DE

37 Am7 Gm7(9) C7(9) F7M Bb7(9)  
 LA - DO, A LA - DO FOR - TA - LE - ÇA A - MI - ZA - DE SO - LI - DA - RIE - DA - DE FAZ TO - DO MUN - DO MAIS FE - LIZ

40 Em7 A7(9) Dm7 G7(9) C7M G7(9) C7M Fsus  
 MI - NI - MI - ZA A DE - SI - GUAL - DA - DE RES - TA - BE - LE - CE OS OR - RI - SO DO MEU CO - RA - ÇÃ O

43 SOLO FINAL Eb7M Dm7 Cm7 F7(9) Gm7 Dm7 Eb7M Fsus TUTTI Bb7M  
 Musical notation for the final section, including a solo and tutti marking.

## 9 SER CRIANÇA É BOM DEMAIS

Quando meu filho tinha cerca de cinco anos de idade, ele costumava cantarolar enquanto brincava. Em uma dessas oportunidades, discretamente fiquei escutando por um tempo a melodia que ele entoava, identifiquei o motivo melódico que repetia e comecei a cantarolar junto com ele, que me olhou sorrindo. Perguntei: “Que música é essa?”. Ele respondeu: “É minha música de brincar!”.

Essa resposta me mostrou a boa relação que ele tinha com a música e a forma como ela fazia parte de sua infância. Inicialmente, a letra era onomatopaica, mas, à medida que íamos cantando, fomos enriquecendo lexicalmente a letra, e esse pequeno trecho melódico virou o refrão de nossa primeira composição juntos. O refrão dizia assim: “Ai, ai, ai, ai ser criança é bom demais”. Cantamos juntos esse refrão diversas vezes enquanto brincávamos, e isso me trouxe à tona lembranças de minha infância. Resolvi que iria terminar essa canção fazendo um diálogo entre as brincadeiras de meu tempo de infância e as novas brincadeiras que faziam parte da infância de meu filho.

Segue a letra da canção “Ser criança é bom demais”:

**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**  
**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**

Toda criança gosta de ser traquineira,  
 E cair na brincadeira usando a imaginação.  
 Posso ser super-herói, posso voar lá no céu,  
 Posso ser bem pequenino e posso até ficar grandão.

**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**  
**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**

Eu ando de bicicleta, de skate e de patins,  
 Eu brinco no pula-pula e adoro ler gibi  
 Gosto de pipoca doce, sorvete de chocolate  
 No parquinho o meu brinquedo é o carrinho bate-bate.

**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**  
**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**

Meus pais disseram que em seu tempo de criança  
 Soltar pipa e pião sempre era o mais legal  
 E tinha bila, tinha jogo de botão  
 Pega-pega, esconde-esconde, amarelinha no quintal.

**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**  
**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**

E hoje em dia, eu brinco de tudo isso  
 Mas chegaram outros brinquedos que aumentaram a diversão  
 É vídeo game, joguinho no celular  
 É vídeo na internet, é alegria de montão.

**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**  
**Ai, ai, ai, ai, ser criança é bom demais!**

Na primeira estrofe, trago como foco a imaginação da criança que consegue, por meio da fantasia, fazer qualquer coisa, como voar, tornar-se gigante e ser um super-herói. Na segunda, trago coisas do meu tempo de infância, mas que perduraram ao longo do tempo e ainda fazem parte da infância de muitas crianças, como andar de bicicleta. Na terceira, falo sobre algumas brincadeiras que não são mais tão comumente utilizadas pelas crianças de hoje, como soltar pipa, pião, dentre outras, mas que ainda resistem ao tempo. Por último, falo sobre as novas brincadeiras tecnológicas, que são bem presentes na rotina de diversas crianças de hoje.

A canção fala sobre a felicidade de ser criança, de poder brincar, imaginar e aprender dentro de um meio que proporcione oportunidades para isso, desenvolvendo-se assim, alicerçado na vivência de boas e valiosas experiências.

Sabemos, porém, que essa não é a realidade de todas as crianças, principalmente no que se refere à educação musical. Como pai e professor, fiz o máximo que pude para que meu filho vivenciasse, em sua infância, boas experiências e se enriquecesse de memórias que hoje alimentam sua imaginação criadora, não apenas no que se refere à música, mas de forma geral.

Meu anseio, como professor de música, em desenvolver essa pesquisa, propondo uma ação que colabore com as professoras, para que elas possam inserir a educação musical em seu fazer docente na educação infantil, é alimentado também pelo desejo de que todas as crianças tenham o direito de desenvolver sua musicalidade por meio de experiências prazerosas que gerem nelas a vontade de dizer cantando e sorrindo: “Ser criança é bom demais!”.

Proporcionar um meio externo favorável ao desenvolvimento musical das crianças acaba por fazer com que elas percebam, vivenciem e interajam com esse meio

musical favorável de forma cada vez mais receptiva, interessada e participativa, modificando não só a si, mas ao próprio meio, tornando-o, por sua vez, mais favorável ao desenvolvimento de sua musicalidade. Esse novo meio mais amplo passa a novamente influenciar a mesma criança de uma nova maneira, num ciclo virtuoso musical, conforme aponta Vigotski:

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira. Essa compreensão dinâmica e relativa do meio é o mais importante de tudo que podemos haurir quando falamos do meio na pedagogia (Vigotski, 2018, p. 83).

O externo influencia o interno, que, por sua vez, acaba por modificar o externo. Esse movimento do exterior para o interior e do interior para o exterior mostra a importância que nós, educadores, temos de proporcionar, dentro do ambiente escolar, um meio que favoreça o desenvolvimento das potencialidades de nossas crianças, pois elas são agentes de mudança desse mesmo meio em que vivem.

Sabe-se que o meio não é o único fator que interfere no desenvolvimento da criança, sendo a hereditariedade um elemento a ser considerado, como aponta Vigotski quando argumenta a respeito do desenvolvimento da fala, considerada “um todo complexo que depende tanto do meio quanto da hereditariedade. Essa não é, contudo, uma característica diferenciada dela, mas algo que é próprio de todos os aspectos do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 2018, p. 43).

Sendo assim, tal como a fala, a musicalidade é uma potencialidade que também tem a hereditariedade como fator integrante do seu desenvolvimento. Diferente do meio, no que se refere à hereditariedade, não conseguiremos interferir, portanto, sim, haverá crianças com desenvolvimento mais rápido e outros mais lentos, então cabe a nós, educadores, no ambiente escolar, propiciar as melhores condições para que todas as crianças, no seu tempo, desenvolvam suas potencialidades, percebendo o papel do meio e sua influência no desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que o meio varia de modos diferentes, a depender da idade da criança, pois, segundo Vigotski. “o meio, no sentido direto da palavra, se modifica

para a criança a cada degrau etário” (Vigotski, 2018, p. 74). Na própria estrutura educacional, há um meio para cada faixa etária. A educação para as crianças até 5 anos, divide-se em: turmas com crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses), segundo a BNCC. Logo em seguida, o ensino fundamental, a partir dos seis anos até os 14 anos. O meio indicado para uma vivência musical de crianças bem pequenas de 1 ano, certamente não surtirá o mesmo efeito na mesma criança de seis anos. Mesmo que o meio não mude, a relação daquela criança com o meio mudou. (Vigotski, 2018).

Até mesmo quando o meio se mantém pouco alterado, o mero fato de a criança mudar, no processo de desenvolvimento, faz com que se modifiquem o papel e o significado dos momentos do meio que parecem permanecer inalterados. Um evento que tem determinado significado desempenha um papel numa idade específica. Todavia, dois anos depois, começa a ter outro significado e a desempenhar outro papel por força de mudanças da criança. Ou seja, a relação da criança com aqueles eventos do meio mudou (Vigotski, 2018, p. 75).

A família da criança exerce fundamental influência em seu desenvolvimento, inclusive o musical. O meio propiciado em ambiente familiar será decisivo na formação dessa criança. Em se tratando da formação musical, aquilo que é consumido passa a fazer parte de seu repertório. Sabemos que o mercado age de forma massiva em busca do público jovem, porém com intuito puramente mercadológico. Essa ação se dá de forma abrangente principalmente na internet, e as crianças muitas vezes são expostas a músicas com conteúdo inadequado para sua idade. Entretanto, enquanto a criança é pequena, o que diz aquela canção não importa muito, pois o conteúdo da letra de uma música, por exemplo, só trará consequência caso a criança tenha consciência do que ela está dizendo. Muito possivelmente ela está sendo fisgada por uma melodia e ritmo contagiante. Vigotski explica no seguinte trecho:

De forma breve e simples, poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança, junto com as demais influências, será medida também pelo nível de compreensão, de tomada de consciência, de atribuição de sentido ao que nele acontece (Vigotski, 2018, p. 79).

Portanto, educadores e familiares, agindo em parceria, podem possibilitar que a criança tenha acesso a um repertório variado e rico, tanto em melodia e ritmo como também em letra e poesia. É uma experiência gratificante observar uma criança compreender, em idade mais avançada, o conteúdo da letra de uma canção que já conhece desde bebê. Nesse caso, a familiaridade com a melodia já estava presente,

mas a tomada de consciência do conteúdo verbal exigiu amadurecimento cognitivo e linguístico. Da mesma forma, ocorre quando uma criança entra em contato com músicas cujas letras não são adequadas à sua faixa etária. Inicialmente, esse contato não gera prejuízos imediatos, pois a criança ainda não alcança a compreensão plena do que está sendo dito; contudo, à medida que amadurece, poderá interpretar o conteúdo da letra, que passará a integrar seu arcabouço cultural.

Nesse processo, o papel da família é central, pois é no convívio familiar que se estabelecem os primeiros contatos musicais da criança, seja por meio de canções de ninar, brincadeiras cantadas ou escuta cotidiana (Ilari, 2002; Papousek, 1996). A família constitui, portanto, um espaço privilegiado de mediação cultural, no qual a criança desenvolve não apenas sua musicalidade, mas também sua relação afetiva com a música (Gordon, 1997). Pesquisadoras brasileiras, como Bellochio (2003), Souza (2000) e Penna (2012), reforçam que a musicalização infantil é atravessada pelas práticas musicais familiares e cotidianas, que constituem o primeiro repertório cultural da criança e influenciam diretamente suas futuras experiências musicais.

Assim, a parceria entre família e escola é decisiva para que o repertório musical funcione como veículo de significados culturais e emocionais, apoiando tanto a formação estética quanto a constituição subjetiva da criança. Como observa Ilari (2011), a qualidade e a diversidade dessas experiências precoces podem ampliar a sensibilidade musical e favorecer aprendizagens posteriores. Em outras palavras, não se trata apenas de oportunizar o contato com músicas de qualidade, mas de reconhecer que a família é corresponsável pela construção de uma cultura musical que será base para a escolarização e para a vida.

Enquanto o mercado age de forma contumaz e organizada para massificar seus produtos e apresenta a música como tal, cabe a nós, educadores musicais, apresentar a música como arte para nossas crianças, tentando incentivar as famílias a cantar frequentemente com suas crianças, desde bebês, para que sua cultura musical não seja construída e determinada apenas pelo algoritmo mercadológico das plataformas de *streaming*, mas também por músicas que atravessam gerações e conectam a história de pessoas, desde canções de ninar e cantigas de roda até clássicos cantados por avós e netos. É preciso participar do desenvolvimento da formação musical, no que concerne ao repertório de nossas crianças desde cedo, na escola e em

casa, pois, caso não façamos isso, o mercado está preparado para fazê-lo, com todo empenho e força da mídia e seus intuitos puramente financeiros.

Imaginem-se duas crianças. Uma que escuta apenas as músicas que aparecem em sua plataforma de *streaming* ou pequenos trechos de 30 segundos em redes sociais, determinadas pelo algoritmo do mercado; e outra que escuta música com seus familiares, canta junto, se possível até toca, mesmo que seja com as mãos sobre a mesa, uma caixinha de fósforo ou qualquer outro objeto. Obviamente aquela que tem acesso a uma escuta diversificada de repertório e com mais interação musical terá maior desenvolvimento musical que aquela que é ouvinte passiva de um repertório musical muitas vezes preso às fórmulas de sucesso que uniformizam as músicas.

Segundo Vigotski, o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade (Vigotski, 2018, p. 90). É necessário que a criança tenha uma relação social com a música, interagindo com outras crianças e com adultos, para que consiga desenvolver-se musicalmente. Como o autor disse: “A arte é o social em nós” (Vigotski, 2001). A obra de um artista é o resultado da leitura individual, do que ele viveu de forma coletiva em sua vivência social. Ou seja, o externo coletivo exerce influência no desenvolvimento interno individual, que, por sua vez, pode ser manifestado traduzido em arte, em música, dessa vez exercendo influência no externo, modificando-o. Portanto, mais uma vez reitero a importância de que a criança, desde a mais tenra infância, seja submetida a uma apreciação musical rica e variada, aumentando assim o repertório de informações que alicerçarão seu desenvolvimento musical. Segundo Vigotski:

O meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, exatamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança (Vigotski, 2018, p. 90).

Sendo assim, proporcionar um meio em que a criança tenha acesso à música de forma coletiva, junto com outras crianças e adultos, além de colaborar com seu desenvolvimento, ajuda na construção de uma cultura musical rica, diversa, dialógica e humanizadora, gera um pertencimento musical, que permite que todos os envolvidos reconheçam sua musicalidade como potencial humano que é de todos e que pode ser

desenvolvido e traduzido em música, por todos, inclusive pelas crianças, para que todas possam cantar felizes, como outrora ouvi uma delas:

Ser criança é bom demais!

### 9.1.1 VAMOS OUVIR!

Convido o leitor a escutar a canção que deu título a este tópico, composta por mim e por meu filho, Joaquim Freitas. Aponte para o QRcode e cante conosco esse refrão, refletindo sobre o que nós, educadores, podemos colaborar para que cada vez mais crianças possam também cantá-lo como uma verdade em sua vida.

Figura 47: QR code para acesso on-line à canção “Ser criança é bom demais”



Fonte: acervo do autor.

## 9.1.2 VAMOS VER!

Segue a partitura da canção “Ser criança é bom demais”.

Figura 48: Partitura da canção “Ser criança é bom demais”.

**SER CRIANÇA É BOM DEMAIS**

WANDERLEY FREITAS  
E JOAQUIM FREITAS

♩ = 80 **VOCAL INFANTIL E PERCUSSÃO**

AI AI AI AI SER CRI AN-ÇA ÉBOM DE - MAIS AI AI AI AI SER CRI AN-ÇA ÉBOM DE - MAIS

**SOLO DE SANFONA**

Gm Dm Em7(♭5) A7 Am7(♭5) D7 Gm7 C7 F7M(9) B♭7M Em7(♭5) A7

**VOZ**

Dm A7 Dm Em7(♭5) A7  
TO-DA CRI - AN - ÇA GOS-TA DE SER TRA-QUI - NEI-RA E CA - IR NA BRIN-CA - DEI-RA, U-SAN-DO, A I - MA - GI - NA -

D7/F# D7 Gm Dm Em7(♭5) A7(♭13) Dm D/F#  
ÇÃO POS-SO SER SU-PER HE - RÓI POS-SO VO-AR LÁ NO CÉU POS-SO SER BEM PE-QUE - NI-NO, E POS-SO, A-TÉ FI-CAR GRA - DÃO

Gm Dm Em7(♭5) A7 Dm D/F# Gm Dm Em7(♭5) A7 Dm  
AI AI AI AI SER CRI - AN-ÇA ÉBOM DE - MAIS AI AI AI AI SER CRI AN-ÇA ÉBOM DE MAIS EU AN-DO-DE BI-CI-

A7 Dm Em7(♭5) A7 D/F# D7  
CLE-TA DE S - KA-TE, E DE PA - TINS EU BRIN-ÇO NO PU-LA PU-LA E A DO-RO LER GI - BI GOS-TO DE PI-PO-CA

Gm Dm Em7(♭5) A7(♭13) Dm D/F# Gm Dm  
DO-CE SOR-VE-TE DE CHO-CO - LA - TE NO PAR-QUI-NHO, O MEU BRIN - QUE-DO É, O CAR-RI-NHO BA - TE BA - TE AI AI AI AI

Em7(♭5) A7 Dm D/F# Gm Dm Em7(♭5) A7 Dm  
SER CRI - AN-ÇA ÉBOM DE - MAIS AI AI AI AI SER CRI AN-ÇA ÉBOM DE - MAIS MEUS PAIS DIS-

A7 Dm Em7(♭5) A7 D/F# D7  
SE - RAM QUE, EM SEU TEM-PO DE CRI - AN-ÇA SOL-TAR PI-PA E PI - ão SEM-PRE E - RA, O MAIS LE - GAL E TI-NHA

54  **Gm** **Dm** **Em7(♭5)** **A7(♭13)** **Dm D/F#**  
 BI-LA TI-NHA JO-GO DE BO - TÃO PE-GA PE-GA,ES-CON-DE,ES - CON-DE,A-MA -RE - LI-NHA NO QUIN - TAL AI AI AI AI

60  **SER CRI - AN-ÇA,ÉBOMDE MAIS AI AI AI AI SER CRI - AN-ÇA,ÉBOMDE - MAIS EHO-JE,EM DI - A EUBRIN-CO DE TUI-DO**

67  **IS - SO MAIS CHE GA-RA,OU-TROSBRIN - QUE-DOSQUE,AU-MEN - TA-RAM,A DI VER - SÃO É VÍ-DE,O GA-ME JO-GUINHONO CE-LU -**

71  **LAR É VÍ-O NAIN-TER - NE-T,É A -LE-GRI-A DEMON - TÃO AI A AI AI SER CRI - AN-ÇA,ÉBOMDE - MAIS AI AI AI AI**

80  **SER CRI - AN-ÇA,ÉBOMDE - MAIS** **Gm** **Dm** **Em7(♭5)** **A7** **Am7(♭5) D7** **Gm7** **C7**

**SOLO DE SANFONA** 

87  **F7M(9)** **B♭7M** **Em7(♭5)** **A7** **Dm** **TUTTI**  
**É BOM DE - MAIS**



## 10 POSLÚDIO

Chamamos de poslúdio uma peça musical feita para o encerramento de uma obra. Ao final dos encontros com as professoras e crianças, geralmente nos despedíamos com uma canção intitulada “Tchau, turminha!”. Despeço-me do leitor convidando-o para uma última reflexão e para cantarmos em despedida até que a música nos proporcione um novo encontro.

### 10.1 TCHAU, TURMINHA!

Como sempre indaga em suas aulas o grande professor Luiz Botelho, “Chegamos juntos até aqui?”. Sim, e felizes por termos vivido uma experiência em que as professoras e as crianças puderam viver e reconhecer sua musicalidade, como uma potencialidade humana, de forma coletiva, colaborativa e divertida.

Como não poderia ser diferente, vamos nos despedir com uma canção que utilizávamos, quase sempre, ao fim dos nossos encontros. A canção se intitula “Tchau, turminha”. Segue a letra da canção:

Tchau, turminha! Brincamos muito!  
Tchau, turminha! E foi muito legal!  
Tchau, turminha! Agora eu vou embora.  
E amanhã, mais uma vez vamos brincar!

Tchau, professor! Brincamos muito!  
Tchau, professor! E foi muito legal!  
Tchau, professor! Agora eu vou embora.  
E amanhã, mais uma vez vamos brincar!

Tchau, turminha! Brincamos muito!  
Tchau, turminha! E foi muito legal!  
Tchau, turminha! Agora eu vou embora.  
E amanhã, mais uma vez vamos brincar!

Assim como a música propõe que a despedida daquela aula é temporária e que “Amanhã mais uma vez vamos brincar”, entendemos que nosso encontro musical, durante o desenvolvimento da pesquisa com as professoras e crianças da educação infantil, estendendo-se, agora, ao nosso leitor, que também dividiu essa experiência

conosco, pode e deve continuar se estendendo em outros momentos, com outros grupos, em outras escolas, criando uma grande roda de brincadeiras e jogos musicais, em que todos possam se sentir pertencentes, em que todos possam ser incluídos, em que todos possam se sentir musicais!

Entendendo a musicalidade como uma potencialidade humana, que pode ser desenvolvida por todos nós, concluímos que a educação musical pode fazer parte do currículo escolar das crianças da educação infantil, sendo mediada por suas professoras, tendo os jogos musicais como uma abordagem divertida, integradora e eficaz ao que se propõe, como pudemos observar ao longo da pesquisa.

No contexto de pesquisa-ação colaborativa, trouxe meu conhecimento musical formal, numa perspectiva propositiva, cotejando-o aos saberes das professoras e das crianças; portanto, cabe destacar a importância da necessidade de formação, como propõe a BNC-formação continuada<sup>32</sup> (Base Nacional Comum) para as professoras da educação infantil, com um professor especialista em música, para que elas possam trazer a educação musical para a sala de aula, com a segurança de quem reconhece sua musicalidade e se permite vivê-la e partilhá-la com as crianças.

Dezessete anos após o advento da Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, diversos intelectuais da área continuam pesquisando e desenvolvendo estratégias para que um dia essa lei saia do papel e torne-se uma realidade.

Desde 2012 essa lei se tornou compulsória, porém em muitas escolas, principalmente nas escolas da rede pública, não houve contratação de profissionais da área da educação musical para as escolas de educação infantil, portanto, na prática essa tarefa recaiu sobre as professoras.

Obviamente, pensando no melhor cenário possível para a educação musical em nosso país, teríamos um professor de música em cada escola de educação básica do

---

<sup>32</sup> A BNC- formação surge através da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seguida a resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)

Brasil, assim como acontece com outras áreas do saber, mas sabemos que essa é uma realidade um tanto distante.

Entendendo que as crianças não devem ser privadas do acesso à educação musical e acreditando na musicalidade como uma potencialidade humana, presente em todos nós, concluo que as professoras podem colaborar, durante a fase da educação infantil, promovendo, por meio dos jogos, do brincar, um despertar musical, desde os primeiros anos de vida das crianças, ajudando-as a se reconhecerem como agentes sonoros do meio onde vivem e construindo assim um alicerce para a expansão da musicalidade de cada uma delas ao longo de suas vidas.

Portanto, o que inicialmente pode ter sido visto como mais uma função atribuída às professoras pode ser ressignificado como uma oportunidade de compreender que a musicalidade pode e deve ser vivida e desenvolvida por todos, independente da faixa etária, classe social ou qualquer outro aspecto, pois ela é uma potencialidade humana, presente em todos nós.

Esse pode ser um caminho viável para que as crianças tenham acesso à educação musical, desde seus primeiros anos de vida, propiciada a partir de formação musical nos cursos de pedagogia, como é previsto na Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na educação básica, segundo a qual:

§ 3º Compete às instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional:

III - incluir nos currículos dos cursos de Pedagogia o ensino de Música, visando o atendimento aos estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2016, p. 2).

Além disso, é direito das professoras da educação infantil receber formação continuada, como previsto na BNC – formação continuada, segundo a qual:

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, p. 6).

Dessa forma, sabendo que todas as crianças têm direito à educação musical, que a musicalidade está presente em todos nós, como uma potencialidade humana que

pode ser desenvolvida, que nossa legislação ampara a formação musical das professoras da educação infantil, por meio das resoluções e leis apresentadas aqui, e pelo resultado satisfatório apresentado nesta pesquisa, reitero que as professoras da educação infantil podem tornar-se um pilar fundamental para a educação musical em nosso país, proporcionando oportunidades de expansão da musicalidade para as crianças por meio de jogos e brincadeiras musicais.

Contudo, esse pilar (o professor) deve estar sempre acompanhado de outros pilares (família, escola, sistema de educação...), que, em conjunto, formarão um alicerce que dará suporte ao desenvolvimento da criança, como um ser social em sua integralidade, pois, como aponta Rogério:

A sociedade transformou-se em um todo pedagógico, portanto a problemática da educação ganha tal dimensão que não é mais tarefa do professor resolvê-la sozinho, é uma questão coletiva, multidisciplinar, multicultural (ROGÉRIO, 2006, p. 13).

É mister destacar que, no universo da criança, o brincar é imprescindível. Rousseau dizia: “Ensinem-na como quiserem, desde que para ela seja sempre um divertimento” (Rousseau, 2004, p. 407). A metodologia Kodály também destaca a importância do brincar no ensino de música na infância:

O Método Kodály defende que as crianças iniciem uma formação musical sistemática tão logo seja possível, de preferência nos jardins de infância, e que todo o material de ensino se adapte especificamente à idade do grupo. Quando uma criança está no jardim de infância, deseja brincar, e deveria aprender as bases da música por meio de brincadeiras (Szönyi, 1996, p. 33).

As experiências vividas pelas professoras e crianças, por meio dos jogos musicais, colaboraram no desenvolvimento de uma base de vivências musicais, que precisa e deve ser sempre mais alimentada, para que se torne cada vez mais sólida, criando assim um alicerce para que as crianças imaginem e desenvolvam suas próprias criações musicais, seus próprios jogos musicais. Quanto mais experiências as crianças tiverem, quanto mais elas escutam, veem, ouvem e vivenciam experiências, maior será a quantidade de elementos da realidade que terão para alicerçar sua imaginação criativa, pois quanto mais rica a experiência, mais rica deve ser a imaginação (Vigotsky, 2018).

Esse mesmo pensamento vale para as professoras, pois, conforme diz Vigotski, os pseudoconceitos precedem os conceitos propriamente ditos,

independentemente da idade: “Os pseudoconceitos não são apenas uma conquista exclusiva da criança. Neles de, [nos adultos] também se verifica com grande frequência o transcorrer do pensamento no nosso dia a dia” (Vigotski, 2009, p. 218).

Sendo assim, as professoras experienciaram momentos de atividade musical, por meio dos jogos, que desvelaram sua musicalidade, mostrando para elas que essa potencialidade sempre esteve ali, nelas, e que, nesse experimento, elas puderam desenvolvê-la, tornando-as conscientes de suas competências musicais e dispostas a compartilhar isso em sala de aula com as crianças.

Sendo mais lento quando necessário, ou mais rápido quando assim for possível, o *andamento* do desenvolvimento da educação musical no Brasil não pode parar. Caminhemos de forma ascendente, galgando uma *escala maior* de desenvolvimento na educação, em busca de acesso ao conhecimento, à cultura, à educação musical para todos. E que não haja tantos *intervalos, maiores ou menores*, de mais espera, de mais expectativa. Nosso povo é muito criativo e musical, portanto, merece ter acesso à educação para desenvolver, cada vez mais, sua musicalidade. Que a *improvisação* habite apenas nas performances musicais e das demais linguagens artísticas, valorizando a criatividade e a livre expressão do nosso povo, mas não nas ações governamentais, que precisam e devem ser bem planejadas e executadas com o maior rigor e seriedade possível, para o bem do desenvolvimento da educação em nosso país.

Finalizo desejando que as reflexões e sugestões apresentadas aqui gerem novos questionamentos e impulsionem novas pesquisas, e que essas gerem novos frutos, e que estes sejam doces, para que possamos saboreá-los, comemorando, juntos, cada conquista alcançada ao longo da nossa caminhada em busca de uma educação musical para todos!

Tchau, professor! Brincamos muito!  
Tchau, professor! E foi muito legal!  
Tchau, professor! Agora eu vou embora.  
E amanhã, mais uma vez vamos brincar!

## 10.2 VAMOS OUVIR!

Aponte o celular para o QRcode abaixo e escute a canção “Tchau, turminha”, utilizada no jogo no fim dos encontros durante a pesquisa.

Figura 49: QR code para acesso on-line à canção “Tchau, turminha”



Fonte: acervo do autor.

## 10.3 VAMOS VER!

Segue abaixo, a partitura da canção “Tchau, turminha”, utilizada no fim de nosso encontro ao longo dessa pesquisa!

Figura 50: partitura da canção “Tchau, turminha”

**Tchau, turminha!**  
(Canção de despedida) Wanderley Freitas

**Introdução**  
D

**Voz**  
D

9 Tehau tur - mi - nha Brin - ca - mos mui - to

13 Tehau tur - mi - nha e foi mui - to le - gal

17 Tehau tur - mi - nha a go - ra\_eu vou em - bo - o - ra

21 E\_a ma - nhã mais um - a vez va - mos brin - car

25 Tehau pro - fes - so - or Brin - ca - mos mui - to

29 Tehau pro - fes - so - or e foi mui - to le - gal

33 Tehau pro - fes - so - or a - go - ra\_eu vou em - bo - o - ra

37 E\_a - ma - nhã mais um - a vez va - mos brin - car

41 Tehau tur - mi - nha Brin - ca - mos mui - to

45 Tehau tur - mi - nha e foi mui-to le - gal Tchau tur - mi - nha a go-ra\_eu vou em - bo-o ra E\_a ma -

54 nhã mais um - a vez va - mos brin - car

57 E\_a ma - nhã mais um - a vez va - mos brin - car

WF produções 2025

Fonte: acervo do autor.

## REFERÊNCIAS

7 PROJETOS que usam a música como ferramenta de transformação. **Observatório do Terceiro Setor**, 8 jan. 2018. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/7-projetos-que-usam-musica-como-ferramenta-de-transformacao>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ADORNO, T. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALMEIDA, B. de; LEVY, G.. Brincadeiras e brincadeirasinhas: uma experiência de formação de professores pelo Brasil. **Música na Educação Básica**, v. 5, n. 5, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/137>. Acesso em: 7 fev. 2026.

ANDRADE, E. N. F; JEAMNORDES, D. R. M. Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em pedagogia. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [s. l.], v. 11, n. 2, 2022

BARBA, F. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**, v. 5, n. 5, p. 38-49, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/139>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BEINEKE, V. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, set. 2011.

BELING, R. Sobre a diferença entre música e musicalidade: considerações para educação musical. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNISO, 1., 2014. **Anais [...]**. Sorocaba: Uniso, 2014.

BELLOCHIO, C. R. **Educação musical na infância**: concepções e práticas de professores e famílias. Porto Alegre: Sulina, 2003.

BELLOCHIO, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011.

BLACKING, J. **How musical is man?** Seattle: University of Washington Press, 1973.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2011.

BOURDIEU, P. Marginalia: algumas notas adicionais sobre o dom. **Mana**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 7-20, 1996.

BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, 3 mai. 2016, p. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-norma-pl.html>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**: propostas para formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Por uma educação musical do pensamento**: novas estratégias de comunicação. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, T. A. de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, out. 2009.

BRITO, T. A. de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, v. 5, n. 5, p. 101-113, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/144>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

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

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAETANO, S. A musicalização na educação infantil. **Revista Territórios**, [s. l.], v. 3, n. 8, ago. 2021.

CARVALHO, P. A; ROJAS, J. S. A música como linguagem na educação infantil. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 49, p. 119-142, set.-dez. 2018

CHEVALLARD, Y. **La transposition didatique**: du savant au savoir enseig-

CISZEWSKI, W. S. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. **Música na Educação Básica**, v. 2, n. 2, p. 22-33, 2010. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/120>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CISZEWSKI, W. S. Práticas musicais criativas na Educação Infantil: explorações, improvisações e criações sonoras. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 13, n. 16, e131606, 2024.

COSTA, M. de F. V. da. **Brincar e escola**: o que as crianças têm a dizer? Fortaleza: Edições UFC, 2012.

COSTA, P. Lá vem o crocodilo... Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. **Música na Educação Básica**, v. 5, n. 5, p. 78-87, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/142>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CUERVO, L.; MAFFIOLETTI, L. de A. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 22-35, 2016.

CUNHA, S. M. da. **Eu canto pra você**: saberes musicais de professoras da pequena infância. São Paulo: CRV, 2014.

CUNHA, S. M. da. Caixinha com sons na educação infantil. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 9, n. 10/11, p. 8-17, 2019.

DAVIN, L. et al. Bone aerophones from Eynan-Mallaha (Israel) indicate imitation of raptor calls by the last hunter-gatherers in the Levant. **Scientific reports**, London, v. 13, n. 8709, 9 jun. 2023.

DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant**. Paris: Buchet-Chastel, 1993.

DELALANDE, F. **Las conductas musicales**. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, 2013.

DELALANDE, F. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELD, S. **Sound and sentiment**: birds, weeping, poetics, and song in Kaluli expression. 2. ed. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1990.

FERREIRA FILHO, J. V; LIRA, J. R. As brincadeiras musicais e o trânsito entre a diversão e a aprendizagem: propostas práticas. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 11, n. 13/14, p. 122-133, 2022.

FERREIRA, T. T. O que as palavras cantam? **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 6, n. 6, p. 74-85, 2014.

FRANÇA, C. C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020.

FRANÇA, C. C.; GUIA, R. L. M. **Jogos pedagógicos para educação musical**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Wanderley. **Jogos musicais na educação infantil: o uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**. Fortaleza: EdUECE, 2020.
- FREUD, S. **Essais de psychanalyse appliquée**. Paris: Gallimard, 1933.
- GAINZA, V. H. **La improvisación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Summus, 1988.
- GILBERTI, F. P. Jogo e a aprendizagem musical. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 1-9, 2023.
- GORDON, E. **Learning sequences in music: skill, content, and patterns**. Chicago: GIA Publications, 1997.
- GORDON, E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- HALLAM, S. **Music psychology in education**. London: Institute of Education, University of London, 2006.
- HARGREAVES, D. **The developmental psychology of music**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- HARGREAVES, D.; NORTH, A. C. **The social psychology of music**. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- HENRIQUES, W. S. C. **Crianças e músicas como potência de transformação: brincadeira, integração e criação na educação infantil do Colégio Pedro II**. 2018. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018.
- HENRIQUES, W. S. C. Práticas musicais criativas na Educação Infantil: explorações, improvisações e criações sonoras. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 13, n. 16, e131606, 2024.
- HOWE, M. J. A.; DAVIDSON, J. W.; SLOBODA, J. A. Innate talents: reality or myth? **Behavioral and Brain Sciences**, Cambridge, v. 21, n. 3, p. 399-407, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ILARI, B. **A música e o bebê: pesquisas e práticas**. São Paulo: Paulinas, 2002.
- ILARI, B. Música na infância: reflexões sobre a importância do contexto cultural. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 25, n. 37, p. 65-78, 2011.
- LA BOÉTE, Étienne de. **Discurso da servidão voluntária**. Tradução de Layment Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1982.

LEVITIN, D. J. **A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, A. R. B. de; STENCEL, E. de A. B. Vivência musical no contexto escolar. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 88- 103, 2010.

LINO, D. L. **Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MADALOZZO, T. **A prática criativa e a autonomia musical infantis: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização**. 2019. Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

MARCILIO, M. L. **História da alfabetização no Brasil**. São Paulo: EdUSP, 2016.

MARIANI, S. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012, p. 25-54.

MARIN, A.; CASTRO, M. C. A última coisa humana? A música na fronteira entre humanidade e animalidade. **PROA: Revista de Antropologia e Arte**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 80-104, jul.-dez. 2020.

MARTINEZ, A. P. de A.; PEDERIVA, P. L. M. Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo-musicais na creche. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 8, n. 9, p. 95-107, 2017

MATEIRO, T; MELLO, K. Quebra-cabeça sonoro: experiências de exploração, criação e representação sonora na Educação Infantil. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 37, p. 45–68, 2015.

MAZIEIRO, M. G. Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 61-76, jan.-abr. 2020.

MED, B. **Teoria da Música**. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

MERRIAM, A. P. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

NATERA, G. **Música, formação e mídia-educação: um estudo com futuras professoras de crianças**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

NETTL, B. **The study of ethnomusicology: thirty-one issues and concepts**. Urbana: University of Illinois Press, 2005.

OLIVEIRA, L. A. C. de. **Música na primeira infância: crianças com atraso no desenvolvimento e seus familiares**. 2020. Tese (Doutorado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, 2020.

OLIVEIRA, M. K de. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

PACHO, L. E. S. de F; ZIMBICO, O. J. Prática docente no campo da iniciação musical em Maputo: por uma interface do lúdico com a música. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.9, n.11, p. 29434-29448, nov. 2023.

PAPOUSEK, M. Intuitive parenting: a hidden source of musical stimulation in infancy. *In*: DELIÈGE, I.; SLOBODA, J. (org.). **Musical beginnings: origins and development of musical competence**. Oxford: Oxford University Press, 1996. p. 88-112.

PECKER, P. C. **A prática percussiva de bebês: análise microgenética e reflexões pedagógicas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

PEDERIVA, P. L. M. **A atividade musical e a consciência da particularidade**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2009.

PEDERIVA, P. L. M.; TUNES, E. **Da atividade musical e sua expressão psicológica**. Curitiba: Prismas, 2013.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. **Música, cotidiano e educação: repensando a educação musical**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.

PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em música: Um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares**. Editora UFMS: Campo Grande, 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

RANGEL, L. Pesquisador discute a relação entre canto dos pássaros e fala humana. **Conexão UFRJ**, Rio de Janeiro, 5 ago. 2009. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2009/08/pesquisador-discute-a-relacao-entre-canto-dos-passaros-e-fala-humana>. Acesso em: 24 fev. 2025.

- REGO, T. C. **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- REIS, L. A. dos. OLIVEIRA, F. N. de. Oficina de música: a compreensão da música como jogo e o fazer musical criativo. **Schème: revista eletrônica de psicologia e epistemologias genéticas**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 147-168, 2013.
- REYS, M. C. D. Era uma vez... entre sons, músicas e histórias. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.
- RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- RODRIGUES, F. Resenha: BRITO, Teca Alencar de. Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019. 200 p. **Revista da Abem**, [s. l.], v. 28, p. 468-472, 2020.
- ROMANELLI, G. G. B. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na educação infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 61-71, set.-dez. 2014.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SACKS, O. **Alucinações musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SANTORO, T. T. GOMES, R. C. S. Brincando de música dentro e fora da sala de aula: o potencial pedagógico das cantigas, jogos e brincadeiras musicais. **Literartes**, [s. l.], v. 1, n. 10, p. 200-215, 2019
- SANTOS, M. M. B. dos; STERVINO, A. A. M. Música e afetividade: elaboração de atividades como auxílio na aprendizagem musical de crianças com TEA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 865-883 set.-dez. 2022.
- SANTOS, W. de F dos. **O uso de jogos musicais no processo de musicalização de crianças da educação infantil por professores não especialistas em música**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.
- SAWYER, R. K. **Creativity and Development**. New York: Oxford University Press, 2003.
- SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- SCHAMBECK, R. F.; BARRETO, A. dos S. O conceito de audição de Edwin Gordon aplicado na educação musical infantil. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 13, n. 16, e131602, 2024.
- SCHROEDER, P. Musicalidade e talento musical: distinções necessárias. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14., 2005, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: ABEM, 2005. p. 1-12.

- SILVA, A. N. de C. Trilha de sons, construindo a escrita musical. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 4, n. 4, P. 48-57, nov. 2012.
- SILVA, C. A. F. da; CARVALHO, V. L. Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música. **Música na Educação Básica**, [s. l.], v. 9, n. 10/11, p. 18-29, 2019.
- SILVA, I. F. da; TRINDADE, B. G. P.; SANTOS, F. B. Funções básicas da psicomotricidade nas atividades musicais a serem desenvolvidas na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.9, n.3, p. 11770-11790, mar. 2023
- SIUFI, C. J. de S. BERG, S. M. P. C. O lúdico no desenvolvimento das potencialidades criativas musicais na primeira infância. **Ricercare**, [s. l.]v. 6, n. 12, p. 64-79, 2019.
- SLOBODA, J. A. **The musical mind: the cognitive psychology of music**. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- SLOBODA, J. A. **A mente musical: a psicologia cognitiva da música**. Londrina: EDUEL, 2008.
- SMALL, C. **Musicking: the meanings of performing and listening**. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.
- SOUZA, F. de. **Do lado de lá, do lado de cá: um estudo sobre processos criativos de crianças em jogos de improvisação musical**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- SOUZA, J. (org.). **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- SWANWICK, K. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Morata, 1991.
- SWANWICK, K. **Teaching music musically**. London: Routledge, 1999.
- SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. **British Journal of Music Education**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.
- SZONYI, E. **A educação musical na Hungria através do método Kodály**. São Paulo: Sociedade Kodály do Brasil, 1996.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. 2000. **Anais [...]**. Caxambu, MG, 2000.
- TATIT, Luiz. **O cancionista: composição de canções no Brasil**. . São Paulo: EDUSP. Acesso em: 8 mar. 2026. , 2002
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRINDADE, B. G. P. **Abordagem de Educação Musical CLATEC: uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.