



**UDESC**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE ARTES – CEART**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***“A GENTE ENSINA, APRENDE E  
INVENTA, TUDO DE UMA VEZ”:***

as aprendizagens colaborativas nas  
brincadeiras cantadas e jogos  
musicais numa oficina de música  
com crianças

ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA DE OLIVEIRA

FLORIANÓPOLIS, 2015

**ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA DE OLIVEIRA**

**“A GENTE ENSINA, APRENDE E INVENTA, TUDO DE UMA VEZ”**: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Dra. Viviane Beineke.

**FLORIANÓPOLIS - SC**  
2015

048g

Oliveira, Andréia Pires Chinaglia de

"A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez": as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças / Andréia Pires Chinaglia de Oliveira. - 2015.

255 p. il.; 21 cm

Orientadora: Viviane Beineke

Bibliografia: p. 239-243

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2015.

1. Jogos educativos. 2. Música. 3. Recreação para crianças. I. Beineke, Viviane. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 790.1922- 20.ed.

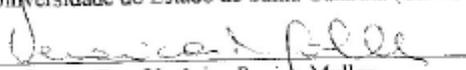
## ANDRÉIA PIRES CHINAGLIA DE OLIVEIRA

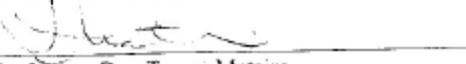
*“A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez”*: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade de Santa Catarina na área de concentração Educação Musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

### Banca Examinadora:

Orientadora:   
Professora Dra. Viviane Beineke  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro:   
Professora Dra. Verônica Regina Müller  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Membro:   
Professora Dra. Teresa Matcero  
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 30 de Março de 2015

Dedico este trabalho aos meus filhos,  
Gabriela (*in memoriam*), Rafael e Lucas,  
por suas vidas preciosas, e por  
partilharem comigo a paixão pela música.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir que eu trilhasse esse caminho, me abençoando e guiando em cada momento, em cada viagem, em cada decisão!

À minha família que tanto amo, meu esposo Jael, meus filhos Rafael e Lucas que tanto me apoiaram e incentivaram, me acolhendo na alegria e no cansaço, compreendendo minhas ausências e irritações, me dando motivos para continuar. Ah Lucas, obrigada pela edição dos vídeos!!!!!!

Aos meus pais, Bento e Cleuza, por terem me dado todas as oportunidades para ingressar e crescer na música, sempre com seu incentivo e apoio, pelas palavras amigas e me acolherem sempre com alegria quando eu estava desanimada. Pela presença e suporte em todos os momentos!

Aos meus sogros Carlos (in memoriam) e Cida, pelas alegrias e tristezas que juntos vivemos ao longo deste caminho!

À minha orientadora Dra Viviane Beineke, por aceitar construir esse trabalho comigo, pelos preciosos momentos de orientação sempre esclarecedores e motivadores, pela paciência, profissionalismo e seriedade em tudo que faz!

Aos meus familiares, especialmente minhas irmãs Marcella e Michelle, pela torcida e por acreditarem tanto em mim!

Às minhas novas “irmãs” do mestrado: Cinthia, Tatiane e Priscila, pelo carinho, amizade, pelas risadas, choros, confidências, e toda a aprendizagem que me deram!

Aos colegas da turma de mestrado pela trocas, pelas parcerias e compartilhamentos de aprendizagens e das nossas músicas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da Udesc, por partilharem seus conhecimentos e amizades!

À professora ministrante do curso de extensão Brincando Criando e Cantando e aos monitores: Rosicléia, Milene, Aline, Bruna e Fernando, por aceitarem esta pesquisa, pelo trabalho com as crianças, pelas fotos e filmagens.

À todas as crianças que participaram desta pesquisa, sem as quais esta não seria possível, por suas alegrias, sua disposição e suas ideias!

Aos pais dos alunos do Curso de extensão, que autorizaram a participação das crianças e se dispuseram em trazê-los em horários extras para as entrevistas comigo.

Aos membros da banca, profa. Dra. Teresa Mateiro e profa. Dra. Veronica Muller, por aceitarem participar da banca, pela cuidadosa leitura do trabalho e pelas preciosas contribuições.

À professora Dra. Ilza Zenker Jolly, pelas contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao DMU UEM, pela colaboração para que eu pudesse me ausentar e realizar as viagens para este estudo, especialmente, a área de educação musical pelo companheirismo e apoio constante.

À todos os meus alunos pela torcida, motivação e reflexões ao longo de nossa jornada de trabalho!

Aos meus amigos, que são tantos, que acompanharam essa trajetória, desejaram sucesso e se alegraram comigo, por entenderem minhas ausências, me acolherem no cansaço e pelo carinho sempre.

À Cecília Marcon, pela ajuda com os vídeos no corpo do texto e formatação final.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia. “*A gente ensina, aprende e inventa, tudo de uma vez*”: as aprendizagens colaborativas nas brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música com crianças. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## RESUMO

Este trabalho apresenta pesquisa de mestrado na área de Educação Musical e teve como objetivo principal investigar como as crianças participantes se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais numa oficina de música. O referencial teórico foi construído a partir dos estudos de Kathryn Marsh (2008; 2013), que investigou os jogos cantados realizados pelas crianças nos pátios escolares em diversos contextos sociais e étnicos. Ao investigar esses jogos, a autora observou que eles serviam como base para importantes estudos sobre como as crianças transmitiam, mantinham e transformavam os jogos do parque infantil com seus pares. Assim, identificou o caráter colaborativo entre as crianças, tanto no processo de transmissão, quanto de composição. A pesquisa de Marsh (2013) contempla sugestões sobre como os professores podem trabalhar os jogos na sala de aula, permitindo que as crianças manipulem e alterem o repertório, tal como elas fazem criativamente no recreio e sugere que as características desses jogos realizados nos contextos informais podem ser incorporadas no ambiente de sala de aula para aprendizagem musical. Tal proposta motivou esta pesquisa que busca melhor compreender como a aprendizagem musical com os pares no contexto informal sugerida por Marsh (2013) ocorre no contexto da sala de aula. A pesquisa foi realizada no Curso de Extensão Brincando Criando e Cantando oferecido pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Para responder a questão, buscou-se compreender as perspectivas das crianças sobre os processos de aprendizagem musical. A investigação consistiu num estudo de caso com abordagem qualitativa e os dados foram coletados num período de três meses por meio de observação participante, de cadernos de anotações das crianças e entrevistas de grupo focal. Após a organização e descrição dos dados, destacamos três categorias de análise a partir das quais as crianças fizeram, falaram e escreveram relacionando-as com os estudos de Marsh (2008; 2013): o processo de aprendizagem com abordagem holística; os trabalhos realizados em grupo e interação com os pares; o tempo e espaço dados

para que as crianças pudessem realizar as brincadeiras e os jogos na sala de aula. Diante das análises observou-se que brincando as crianças se socializaram, construíram e aumentaram a interação entre os pares, desenvolveram mais sua autonomia musical e realizaram processos holísticos de aprendizagem. Todas essas categorias auxiliaram nas apropriações, transmissões e reinvenções das brincadeiras e dos jogos musicais, porque as crianças puderam estar envolvidas no processo construindo o mesmo. Acredita-se, então, que os resultados de estudos dessa natureza possam contribuir para repensar as metodologias de ensino da música, reconhecendo as práticas da aprendizagem musical informal e incorporando-as à educação musical. Tal perspectiva também valoriza a aprendizagem entre as crianças, valorizando sua autonomia, sua capacidade de ação na elaboração de suas próprias ideias de música, reconhecendo ainda a perspectiva das crianças sobre os próprios processos de aprendizagem musical.

**Palavras chave:** brincadeiras cantadas; jogos musicais; oficina de música; aprendizagem colaborativa.

## ABSTRACT

This dissertation presents a master's research in the field of music education and aimed to investigate how children appropriate, transmit and reinvent the singing games and music games in a music workshop. The theoretical framework was built on the studies of Kathryn Marsh (2008; 2013) that investigated the singing games played by children in school playgrounds in different social and ethnic backgrounds. By investigating these games, the author noted that they held important data for studies on how children transmitted, maintained and transformed the games in the playground with their peers. Therefore, she identified the collaborative nature among children both in the process of transmission and composition. Marsh's research (2013) includes suggestions on how teachers can work with the games in the classroom, allowing children to manipulate and change the repertoire as they do creatively during break time and suggests that the characteristics of those games played in informal settings can be incorporated into the classroom environment for learning music. This proposal motivated this research that seeks to better understand how learning music with peers in informal contexts as suggested by Marsh (2013) occurs in the context of the classroom. The research took place in the extension course called "Playing, Creating and Singing" offered by the State University of Maringá (UEM). In order to answer this question, the perspectives of children on the processes of learning music were searched out. The research consisted of a case study with a qualitative approach and data was collected over a period of three months through participatory observation, children's notebooks and focus group interview. After the organization and description of data, three categories of analysis were highlighted from what the children had done, spoken and written relating them to the studies of Marsh (2008; 2013): the learning process with an holistic approach; the work done in groups and interaction with peers; time and room provided so that the children could play the games in the classroom. Based on the analysis, it was noticed that by playing children socialized, built and increased interaction among peers, developed more their musical autonomy of decision and held holistic learning processes. All these categories helped in appropriations, transmissions and reinventions of music games, because children were able to be involved in the process by building it together. It is believed, therefore, that the results of such studies can contribute to reconsidering music teaching methods, recognizing the practices of informal music learning and

incorporating them into music education. This perspective also values learning among children, enhancing their autonomy, their ability to act and elaborate their own music ideas, yet recognizing the children's perspective on their own music learning process.

**Keywords:** singing games; music games; music workshop; collaborative learning.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa.....	62
Figura 2: Observações participantes com registro em vídeo.....	69
Figura 4: Segundo encontro dos grupos focais.....	74
Figura 5: Tabela das brincadeiras e dos jogos realizados nas aulas.....	78
Figura 6: Parlendas usadas para realizar um jogo de.....	96
Figura 7: Duplas e as respectivas parlendas.....	97
Figura 8: Grupos que fizeram as onomatopeias.....	111
Figura 9: Partitura do jogo vocal com onomatopeias do grupo 1.....	112
Figura 10: Partitura do jogo vocal com onomatopeias do grupo3.....	113
Figura 11: Sons usados no jogo vocal da <i>Orquestra de Bocas</i> .....	116
Figura 12: Grupos que fizeram as partes da canção <i>Paquetumbe</i> .....	123
Figura 13: Descrição dos movimentos realizados pelos grupos das partes da canção <i>Paquetumbe</i> .....	124
Figura 14: Quadro descrevendo a performance escolhida para a primeira parte da canção <i>Fico assim sem você</i> .....	131
Figura 15: Descrição a performance escolhida para a segunda parte da canção <i>Fico assim sem você</i> .....	133
Figura 16: Resumo das brincadeiras e jogos que se apropriaram, transmitiram e reinventaram.....	136
Figura 17: Registro de “Bimo” sobre a brincadeira cantada <i>Do re mi fa sol, lá vai o sol</i> .....	204
Figura 18: Desenho de “Jonas Marra” sobre a aula das <i>histórias inventadas</i> .....	205
Figura 19: Desenho da “Draculaura” sobre a aula que modificaram o jogo de mão <i>Unidunitê</i> .....	206
Figura 20: Desenho que a “Gaby Estrela” representou sobre a interação na aula de música.....	207
Figura 21: Registro de “Leon” sobre o jogo de mão que inventou com sua dupla sobre a parlenda .....	209
Figura 22: Desenho do “Jack Bartes” de um jogo de mãos que trouxe para ensinar.....	210
Figura 23: Jogo de mão que “Megan” trouxe na aula para ensinar.....	211
Figura 24: Registro de “Megan” sobre o jogo de mão com a parlenda que fez com sua dupla.....	212
Figura 25: Representação da “Princesa de gelo” do jogo <i>Adoleta</i> realizado em aula.....	213

Figura 26: Registro de “Cor de Ouro” sobre o jogo do espelho que aprendeu na aula sobre as notas musicais.....	214
Figura 27: Registro de “Princesa de Gelo” sobre o jogo da memória que inventou sobre as notas musicais.....	215
Figura 28: Registro de “Gaby Estrela” sobre o jogo de caracol que inventou sobre as notas musicais.....	215
Figura 29: Registro da música <i>Ta vendo aquela lua</i> que “Megan” trouxe com letra e movimentos.....	218
Figura 30: Registro da música <i>Bate a mão, bate o pé</i> que “Nany” trouxe com letra e movimentos.....	219
Figura 31: Legenda que “Draculaura” fez para usar nos movimentos da canção <i>Fico Assim sem você</i> .....	220
Figura 32: Legenda dos movimentos usados nas partes da canção <i>Fico assim sem você</i> .....	221

## LISTA DE VÍDEOS

Vídeo 1: Performance do Jogo de copo para a canção *Paquetumbe*....125

Vídeo 2: Performance da parte 1 da canção *Fico assim sem você*.....132

Vídeo 3: Performance da parte 2 da canção *Fico assim sem você*.....134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
1.1 LUDICIDADE.....	24
1.1.1 O brincar e as interações sociais.....	27
1.1.2 O jogo.....	31
1.1.3 Jogos tradicionais infantis e a música.....	35
1.2 INTERAÇÕES MUSICAIS EM JOGOS CANTADOS.....	39
1.2.1 Interação com os pares.....	46
1.2.2 Aprendizagem holística.....	47
1.2.3 Tempo e espaço.....	52
<b>2. TRAJETÓRIAS DA PESQUISA.....</b>	<b>55</b>
2.1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	58
2.1.1 Observação participante com registro em vídeo.....	58
2.1.2 Caderno das brincadeiras e dos jogos musicais.....	60
2.1.3 Entrevista de grupo focal.....	61
2.2 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	63
2.3 OS MOMENTOS DE ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: a descrição do campo da pesquisa.....	66
2.3.1 Síntese das observações e das entrevistas.....	69
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	75

<b>3. VAI COMEÇAR...A BRINCADEIRA...: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM E FALAM!.....</b>	<b>77</b>
3.1 AS BRINCADEIRAS CANTADAS: <i>O Sorveteiro; Do re mi fa sol, lá vai o sol.....</i>	79
<b>3.1.1 Vamos começar a brincadeira: quem quer sorvete? .....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.2 Cantando e brincando: <i>Do re mi fa sol.....</i></b>	<b>81</b>
3.2 É HORA DE CRIAR: OS JOGOS DAS NOTAS MUSICAIS INVENTADOS PELAS CRIANÇAS.....	86
3.3 JOGOS DE MÃOS: parlendas e histórias inventadas.....	90
<b>3.3.1 Brincadeiras com parlendas: aprendendo e ensinando os jogos de mãos.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3.2 Brincando com novas parlendas: hora de inventar e ensinar.....</b>	<b>94</b>
<b>3.3.3 Aprendendo o jogo: Fui lá na horta!.....</b>	<b>100</b>
<b>3.3.4 Reinventando o Unidunitê.....</b>	<b>101</b>
<b>3.3.5 Criando um jogo novo com uma história inventada: Fui ao parque.....</b>	<b>104</b>
3.4 JOGOS VOCAIS.....	107
<b>3.4.1 Modificando e reinventando uma história e um clip de vídeo com jogos vocais: a criança é o sonoplasta.....</b>	<b>107</b>
<b>3.4.2 Inventando com onomatopéias.....</b>	<b>110</b>
<b>3.4.3 O Jogo da orquestra de bocas: que som é esse?.....</b>	<b>115</b>
3.5 JOGOS DE COPOS.....	119
<b>3.5.1. Inventando um jogo de copos para a música Zen!.....</b>	<b>119</b>
<b>3.5.2. Apropriando-se do jogo Escravos de Jó.....</b>	<b>121</b>

<b>3.5.3 Reinventando e Criando o jogo de copos para a canção Paquetumbeme.....</b>	<b>123</b>
<b>3.5.4. Reinventando a canção Fico assim sem você.....</b>	<b>127</b>
<b>4. O QUE AS CRIANÇAS FALAM!.....</b>	<b>136</b>
4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL.....	139
<b>4.1.1 Processo holístico de aprendizagem.....</b>	<b>143</b>
4.2. INTERAÇÃO COM OS PARES NOS TRABALHOS EM GRUPO.....	158
<b>4.2.1 Em grupo se aprende e se ensina.....</b>	<b>170</b>
<b>4.2.2 Reinterpretando jogos conhecidos.....</b>	<b>181</b>
4.3 ESPAÇO E TEMPO PARA BRINCAR NA AULA DE MÚSICA: CONSTRUINDO AUTONOMIAS.....	183
<b>4.3.1. Espaço para inventar na aula de música.....</b>	<b>184</b>
<b>4.3.2. O tempo para brincar na aula.....</b>	<b>194</b>
<b>5. OS CADERNOS DE ANOTAÇÕES: O QUE AS CRIANÇAS ESCREVEM E DESENHAM!.....</b>	<b>200</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>226</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>239</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>254</b>



## INTRODUÇÃO

Minha motivação para a realização da pesquisa se deu a partir da minha experiência como professora de canto na cidade de Maringá e na utilização do lúdico para o ensino da música.

Antes mesmo de me formar como Bacharel em Canto, trabalhava como professora de canto em escolas de música de Maringá. Depois de muito tempo atuando nesses espaços, iniciei um trabalho de canto coletivo em escolas particulares de ensino básico e em outros espaços informais. Percebi, então, que precisava aprofundar minha formação pedagógica. Assim, busquei como segunda formação o curso de Licenciatura em Música.

Ao ingressar como aluna no curso de Licenciatura em Música, tive, então, a oportunidade de atuar como educadora musical ampliando meu olhar e conhecendo diversas formas de inserir os alunos no contexto das aulas de música expandindo seus conhecimentos musicais de forma prazerosa por meio de práticas diversificadas e significativas. Meu primeiro contato com o campo escolhido para esta pesquisa foi o estágio supervisionado, no qual atuei em 2010. Nesse contexto tive a experiência de usar atividades lúdicas para o ensino do canto coletivo para crianças. A princípio, imaginava que a aprendizagem das crianças com metodologias lúdicas ficaria muito superficial, uma vez que elas “só estariam brincando”. Porém, o fator motivacional e o envolvimento que elas apresentavam nas aulas me mostraram o contrário: as crianças mostravam-se bem atentas às atividades e se prendiam a elas de forma intensa.

Assim, adaptei e modifiquei metodologias de ensino a fim de que os conteúdos abordados nas aulas de canto fossem assimilados, vivenciados e entendidos pelos alunos a partir de um aprendizado musical mais prazeroso, mas principalmente significativo. A partir disso, incorporei o aspecto lúdico nas

minhas aulas como um fator motivador da aprendizagem musical dos alunos com os quais venho trabalhando desde então.

Diante deste panorama, decidi realizar uma pesquisa que tivesse a ludicidade como tema. Ao ingressar no programa de Mestrado em Música, na Udesc, minha motivação em pesquisar o universo lúdico das crianças aumentou ainda mais quando conheci os estudos de Kathryn Marsh (2008, 2013), que investigou os jogos cantados realizados pelas crianças nos pátios escolares em diversos contextos sociais e étnicos. Ao investigar esses jogos nesses contextos, a autora identificou o caráter colaborativo entre as crianças nos processos de transmissão dos jogos, observando também processos de reinvenção nas práticas desses jogos.

Em suas pesquisas, Marsh (2008) observou que no pátio escolar as crianças ensinam livremente os jogos que conhecem umas às outras, sugerem outros textos, músicas ou movimentos, ensinando novos jogos que são aprendidos em outros contextos. Além disso, Marsh (2008) constatou que as crianças manipulam criativamente canções da música popular quando realizam esses jogos, incorporando-os na invenção de novos jogos em suas *performances* nos pátios escolares.

Marsh (2013) ainda esclarece que “as diferentes formas de realizar um jogo podem ser aceitas como prática de *performance*” (Marsh, 2013, p. 17, tradução da autora), promovendo, assim, aprendizagens colaborativas, pelas quais as crianças são capazes de criar códigos sociais e potencializar o desenvolvimento das suas habilidades e competências.

A autora observou que esses contextos ofereciam, então, importantes estudos sobre como as crianças transmitiam, mantinham e transformavam os jogos do parque infantil. E assim, identificou o caráter colaborativo entre as crianças, tanto no processo de transmissão, quanto de composição.

A pesquisa de Marsh (2013) contempla também sugestões sobre como os professores podem trabalhar os jogos

na sala de aula, permitindo que as crianças manipulem e alterem o repertório, tal como elas fazem criativamente no recreio. Segundo a autora, em sala de aula, os professores podem dar oportunidade para que as crianças elaborem variações do repertório trabalhado em dinâmicas com pequenos grupos ou com a turma toda. “As crianças podem ser convidadas a mudarem o texto ou movimentos dentro da *performance* de uma música ou jogo, como no desenvolvimento de novos versos com ações correspondentes.” (MARSH, 2013, p. 17, tradução da autora).

Assim, Marsh (2013) apresenta o potencial educativo proporcionado pela inclusão de recursos e características dos jogos cantados dentro do ambiente de sala de aula.

Tal proposta motivou esta pesquisa, que busca melhor compreender como ocorre a aprendizagem musical com os pares no contexto informal, como sugere Marsh (2008; 2013), dentro do contexto de sala de aula. Tal questão conduz a outra pergunta: se as crianças ensinam e aprendem os jogos de forma livre e espontânea no recreio nos pátios escolares, como elas podem fazer isso dentro da sala de aula?

Nessa perspectiva, construiu-se o objetivo da pesquisa que visa investigar como as crianças participantes se apropriam, transmitem e reinventam brincadeiras cantadas e jogos musicais numa oficina de música.

A pesquisa foi realizada no Curso de Extensão “Brincando, Criando e Cantando”, que é uma ação do Projeto Música, Escola e Comunidade da Universidade Estadual de Maringá. O Curso de Extensão acontece desde 2010 e cada ano tem participantes novos. Atuei por dois anos nesse curso como professora e atualmente, como professora colaboradora desta universidade, sou coordenadora do mesmo. O objetivo deste curso de extensão é desenvolver a aprendizagem do canto e de técnicas vocais para crianças por meio de atividades lúdicas que incluem brincadeiras cantadas, brinquedos e jogos musicais. Neste ano o curso foi ministrado por uma estagiária

do último ano do curso de Licenciatura em Música e mais quatro monitores, sendo dois do Curso de Música e dois do Curso de Artes Cênicas. Atendeu em torno de vinte e cinco crianças da comunidade com idades entre sete e doze anos, mas participaram desta pesquisa vinte e três crianças.

Para responder ao objetivo da pesquisa, que foi investigar como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais, foi preciso compreender as perspectivas das crianças sobre o que e como elas entendem os processos de aprendizagem musical. Por isso, a metodologia escolhida foi um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados foram gerados por meio de múltiplas fontes de coleta de dados: observação participante com registro em vídeo; a confecção, pelas crianças, de um caderno de anotações e a entrevista de grupo focal.

A observação participante é uma técnica na qual o pesquisador encontra-se inserido no contexto que está sendo investigado, sendo considerado como membro do grupo, estando integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas. Realizei nove observações das ações, falas e comportamentos dos participantes, entre os meses de abril e junho de 2014 com registro em vídeo, e estive envolvida junto aos participantes para verificar suas interações no contexto das aulas e como estas interferem em suas experiências (Grey, 2012). Esses registros contribuíram para a elaboração de um diário de campo, no qual foram descritas as brincadeiras e jogos realizados em aulas, transcrevendo as falas, os gestos e comportamentos sobre como se sentiam e como se articulavam para realizar as atividades, observando os sentidos e as interpretações que elas davam às suas atividades musicais. Esse processo de observação e registro das aulas também foi importante para ajudar a construir e delinear o foco que seria dado nas entrevistas de grupo focal.

O grupo focal tem sido utilizado em pesquisas qualitativas com o objetivo de coletar dados através da

interação grupal para identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto. Em pesquisas com crianças, esse é um tipo de entrevista adequada, pois segundo afirma Barbour (2009), desempenha um papel importante para ouvir as vozes das crianças. Nesta pesquisa o grupo focal foi realizado em dois momentos distintos com as crianças, sendo o primeiro após cinco aulas observadas, e o segundo momento ao final do semestre. As crianças foram divididas em três grupos menores em cada um dos momentos dos grupos focais para que pudessem interagir melhor no grupo, debatendo as ideias propostas. Em cada um dos momentos das entrevistas foi gerada uma dinâmica diferente para motivar as crianças a interagirem nas falas e para que gerassem as discussões.

O caderno de anotações também foi outra fonte de coleta usada. Foi utilizado um caderno em formato de bloco, que as crianças receberam no início da pesquisa e foram convidadas a nele escreverem suas impressões sobre a aula, sobre as dinâmicas de aprendizado, sobre os jogos que aprenderam, os que modificaram e inventaram, colocando nele suas opiniões, ideias e reflexões sobre todo o processo. Essa metodologia foi utilizada por alguns pesquisadores (GRIFFIN, 2011; PINHEIRO MACHADO, 2013) com o objetivo de registrar e discutir as ideias e experiências musicais dos alunos. Os cadernos foram recolhidos na última entrevista de grupo focal, quando as crianças os levaram para compartilharem com os colegas e a pesquisadora. Esses cadernos foram importantes no processo de análise dos dados e discussões sobre as produções das crianças referentes aos jogos musicais, pois por meio de suas escritas, algumas crianças, que não se expressavam muito oralmente, puderam se expressar sobre as abordagens musicais realizadas na aula.

Os dados gerados das observações participantes, das entrevistas de grupo focal e dos cadernos foram organizados e separados em arquivos diferentes para cada método de coleta

utilizado. Depois disso, as análises aconteceram a partir do que as crianças fizeram, falaram e escreveram, separando os temas que surgiam e buscando pontos comuns que apareciam nas entrevistas e nos diários das observações participantes.

Após catalogar, separar e identificar os temas por meio das entrevistas e observações, busquei no caderno as anotações e registros das crianças que pudessem ser relacionados com os temas que já tinha em mãos. As temáticas que surgiram dessas análises para responder a questão da pesquisa foram: a abordagem holística para aprendizagem musical; interação com os pares nos trabalhos em grupos; tempo e espaço para a realização das atividades.

Para discutir a abordagem holística na aprendizagem musical, os dados mostraram que a apropriação, transmissão e reinvenção das crianças aconteceram ao mesmo tempo, num processo de totalidade, no qual as partes estavam inter-relacionadas. Ao mesmo tempo em que as crianças se apropriavam de uma brincadeira já estavam modificando, ou quando estavam ensinando também estavam aprendendo ao mesmo tempo.

Ao apresentar a interação entre os pares por meio dos trabalhos em grupos, as discussões giraram em torno de como elas se organizaram colaborativamente com os pares para compartilharem e negociarem suas ideias. Para isso, o ambiente lúdico da oficina foi importante, a fim de que as crianças se conhecessem melhor e desenvolvessem a interação por meio das atividades lúdicas que aconteciam.

Com relação ao tempo e espaço que as crianças tiveram para o processo de aprendizagem, os dados mostraram que elas desenvolveram autonomia para gerar ideias novas e decidirem como queriam realizar uma brincadeira ou um jogo, escolhendo a *performance* da música.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo que os dois primeiros apresentam os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a pesquisa e os outros três

capítulos apresentam as discussões sobre os dados coletados. Concluo trazendo as considerações finais, retomando os dados discutidos e interpretando-os à luz do referencial estudado.

## 1. REVISÃO DE LITERATURA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tendo a ludicidade e as atividades lúdicas como tema motivador para esta pesquisa, realizei uma revisão de literatura procurando pesquisas que tivessem o lúdico, mais especificamente as brincadeiras e os jogos musicais, como tema para nortear os rumos deste trabalho. Neste capítulo são detalhados os pilares conceituais que orientaram a construção desta pesquisa, no qual destaco dois subtítulos.

No primeiro, apresento os conceitos de ludicidade, a fim de contextualizar o ambiente da oficina, bem como o brincar, que tem as atividades lúdicas como as brincadeiras e os jogos como meio de desenvolver a aprendizagem musical das crianças e a interação social com os pares. No segundo subtítulo apresento o referencial teórico construído a partir dos estudos de Kathryn Marsh sobre a interação musical em jogos cantados, para contextualizar as atividades que foram desenvolvidas na sala de aula e olhar as ações e relações das crianças no contexto da oficina de música para se apropriarem, transmitirem e reinventarem as brincadeiras e os jogos musicais.

### 1.1 Ludicidade

Luckesi (2002; 2004) e Volpato (2002) afirmam que o “lúdico” tem origem na palavra latina *ludus* e significa “jogo”. Porém, ela deve ser vista de modo ampliado da sua origem, como um potencial transformador presente em ações criativas e como parte inerente do ser humano. Desta forma, o lúdico está relacionado a uma atividade humana, um estado de espírito, de bem-estar evocando sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação, sendo espaço de possibilidades, investigação, autoria, autonomia e construção de conhecimento.

Na abordagem dada por Luckesi (2002), a ludicidade é entendida como uma experiência interna do sujeito. O autor

conceitua o fenômeno da ludicidade focando a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. Luckesi (2002; 2004) afirma que o que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia, ou seja, na vivência de uma atividade lúdica as pessoas têm uma experiência plena e se encontram inteiras no momento.

Por isso, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo promovendo:

ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam com materiais simbólicos” (SANTIN, 1994, p.3).

Segundo este autor, a ludicidade está associada com algo alegre e prazeroso, com características básicas que levam o aprendiz à plenitude da experiência e à valorização interpessoal.

O lúdico possui, então, a marca da singularidade do sujeito que o vivencia, uma vez que a experiência é pessoal e intrínseca e que cada pessoa tem a sua experiência que é única e pessoal. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna. Segundo Luckesi (2002), a partilha e a convivência poderão oferecer sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um; mesmo quando o grupo harmonizar-se nessa sensação comum. Porém um grupo não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum.

Vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. Luckesi (2002) afirma que o grupo tem a força e a energia do grupo. Ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa a alegria, mas somente cada indivíduo, nesse conjunto vital e vitalizado, poderá viver essa sensação de

alegria, partilhada no grupo. Assim, ao descrever uma atividade como lúdica, ela não necessariamente propiciará a todos que a vivenciarem o mesmo estado de plenitude.

Nesse sentido, Sarmiento (2004) afirma que a ludicidade é um traço fundamental das culturas infantis e uma das suas atividades sociais mais significativas, sendo vista como o potencial de estar entregue ao momento presente de forma integral, conectando e harmonizando pensamento, sentimento e ação. Segundo este autor, é pelo lúdico que as crianças desenvolvem a imaginação e a criação; por meio de socialização e trocas com os pares. É este aspecto de envolvimento que torna uma atividade com forte teor motivacional e significativa capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Por isso, uma atividade lúdica pode ser qualquer atividade que tem como objetivo produzir prazer, satisfação plena, estado de entrega, divertimento e interação a quem vivencia esta atividade. Ainda nessa perspectiva, Santos (2002) afirma que:

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza, uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. (SANTOS, 2002, p. 12).

É possível então, diante desse panorama, entender o aspecto lúdico como um leque com inúmeras possibilidades e atividades que proporciona aos indivíduos envolvidos no processo a capacidade de agir de forma livre num estado de prazer e bem-estar, entrega e interação.

Neste sentido, esta pesquisa foi realizada no contexto do Curso de Extensão Brincando Criando e Cantando, que tem como objetivo desenvolver nas crianças a aprendizagem do canto e de técnicas vocais por meio de atividades lúdicas, as quais incluem brincadeiras cantadas, brinquedos e jogos musicais.

Ao trazer os conceitos de ludicidade para esta pesquisa, minha intenção foi contextualizar o ambiente entendendo que o lúdico está muito além de fazer uma atividade lúdica. Está na relação com a vivência e com o estado que a pessoa apresenta ao estar inserida nesse contexto e em como isso pode interferir em suas relações sociais com os pares para as aprendizagens musicais.

### **1.1.1 O brincar e as interações sociais**

Pesquisas têm revelado a importância do uso de brincadeiras e jogos para a aprendizagem das crianças procurando relacionar o lúdico com processos de construção de conhecimentos (FREITAS, 2004; SILVA, 2011; BRITO, 2012; BONA, 2012).

Toda criança aprende de forma mais significativa enquanto brinca e isso é muito importante. Porém, o brincar não pode se estabelecer na sala de aula apenas como ferramenta para o ensino. De acordo com Volpato (2002), o jogo não pode perder sua dimensão lúdica sufocada apenas para uso didático. O que faz do jogo um jogo é a possibilidade que a criança tem de tomar decisões, de combinar regras, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos significativos para ela. Isso possibilita que a criança se torne cada vez mais autônoma.

Nesse sentido, as atividades lúdicas são consideradas como momentos em que as crianças aprendem enquanto brincam, mas também se relacionam com o outro, constituindo-

se como sujeitos e atingindo um maior desenvolvimento do potencial criativo e de interação com seus pares.

Então, além de trazer o aspecto facilitador da aprendizagem, as atividades lúdicas também enfatizam a importância dessa aprendizagem estar voltada para o aspecto da sociabilidade das crianças. O brincar mostra-se, então, como atividade social fundamental entre as crianças, e é esse aspecto do brincar que pretendo salientar na pesquisa. O brincar das crianças é primordialmente interativo, sendo que o mais importante é brincar com os outros.

Essas atividades são momentos de descoberta, construção e compreensão de si mesmo, compartilhamentos, trocas, estímulos à autonomia, imaginação e criação. As crianças não apenas se divertem enquanto brincam, mas recriam e interpretam o mundo em que vivem, produzindo uma forma de compreensão e reformulação de suas experiências cotidianas tornando-se criadoras e construtoras de novos conhecimentos. (Silva 2011).

O termo *brincadeira* é utilizado para se designar alguma ação cujo objetivo claro é divertir. O brincar faz parte do cotidiano e é uma necessidade do ser humano, sendo uma atividade livre e social que contribui para o conhecimento e interação entre os pares.

Nesta linha de pensamento Fantin (2000) afirma que, pensando no contexto da brincadeira ser uma atividade social, ela pode ser entendida no seu múltiplo aspecto que, além de ser um fim em si mesmo, pode servir ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos e à apropriação da cultura. A autora ainda faz relações com as interações sociais que ela provoca quando diz que:

Brincando a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem o mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. Assim, além de ser forma de conhecimento do mundo físico e social, na brincadeira a criança interage com outros e convive com diferentes sentimentos, vive emoções e aprende a lidar melhor com seus sentimentos (FANTIN, 2000, p. 26).

Nesta perspectiva, Kishimoto (2008) afirma que quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, o funcionamento do pensamento, a aquisição de conhecimento sem estresse e sem medo, o desenvolvimento da sociabilidade, cultivando a sensibilidade, o desenvolver intelectual, social e emocional.

Segundo essa autora, todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança em todas as etapas da sua vida. As brincadeiras são importantes por fazerem parte do mundo das crianças e por proporcionarem momentos agradáveis, dando espaço à imaginação, à criatividade e espontaneidade. Ao brincar a criança não está preocupada com os resultados, mas é o prazer e a motivação da brincadeira que impulsionam a ação para explorações livres.

Não há distinção, para as crianças, entre brincar e fazer coisas sérias (SARMENTO, 2004), uma vez que o brincar é o que elas fazem de mais sério. Brincar é algo que a criança realiza com muita naturalidade. Basta observá-las para perceber o quanto o brincar é significativo, como uma das necessidades básicas para o desenvolvimento integral e sadio

das crianças, bem como para o desenvolvimento de suas competências. Para Sarmento (2004) brincar é um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. “A natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos das culturas da infância.” (SARMENTO, 2004, p.25-26.). De acordo com o autor, o brincar é a condição da aprendizagem e sociabilidade acompanhando as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

A brincadeira é, então, caracterizada como a atividade ou ação própria da criança, espontânea, prazerosa e livre, com um fim em si mesmo, tendo uma relação íntima com a criança (BROUGÈRE, 2008) e dotada de uma significação social. Brougère (2008) considera o brincar como o espaço de uma prática social e cultural que deve ser construído para e pela criança. Ao brincar ela é capaz de improvisar elementos de seu ambiente buscando novas significações.

Quando um grupo de crianças começa a brincar, elas não sabem, a princípio, os passos que serão dados e nem como a brincadeira terminará (Jardim, 2003). É no processo de brincar que novos significados serão negociados, objetos poderão ser introduzidos, e caminhos percorridos. Segundo Jardim (2003) o brincar pode ser colocado como um espaço de criação e inovação e, nesse sentido, a brincadeira surge de forma original, na qual a criança se autoriza a inventar, a criar e a inovar.

Por isso, enriquecer a imaginação das crianças por meio das brincadeiras significa permitir que elas não apenas se divirtam e aprendam enquanto brincam, mas que produzam uma forma de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana tornando-se criadoras e construtoras de novos conhecimentos por meio das trocas com os pares.

Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica. A criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, tendo uma maior liberdade de ação e

viver num mundo de fantasias (Kishimoto, 2001). Nem sempre apresenta uma evolução regular. Ela simplesmente acontece e segue se desenvolvendo enquanto houver motivação e interesse por ela. As brincadeiras podem sofrer modificações durante o seu desenrolar, de acordo com os interesses do momento e com a vontade dos participantes.

Nesta pesquisa, ao utilizar o termo brincadeira, este será abordado para se referir a “ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. A brincadeira é algo que acontece quando se joga, é o lúdico em ação (KISHIMOTO, 2001, p. 25).

A temática do brincar envolve não só as brincadeiras, mas os jogos que vêm sendo estudados por pesquisadores de diversas áreas, o que permite uma visão ampliada deste tema. Para esta pesquisa optei por abordar uma perspectiva social com uma visão antropológica e educacional nas perspectivas de Huizinga (1993; 2007), Kishimoto (2001; 2008) e Brougère (2003; 2008).

### **1.1.2 Jogo**

Existe uma linha muito tênue que diferencia a brincadeira do jogo. Jardim (2003) afirma que existe a dificuldade em definir as situações e comportamentos denominados como sendo brincadeira e jogo para cada indivíduo, uma vez que os diferentes grupos sociais, no decorrer da história, não faziam diferenciação semântica entre jogo e brincadeira, apresentando esses termos como equivalentes. Com isso, utilizam ambas as palavras para designar o mesmo comportamento para a atividade lúdica, apesar de o jogo diferenciar do brincar em alguns aspectos.

Enquanto a brincadeira aparenta ser mais livre, seguindo uma evolução regular, ela simplesmente acontece e segue se desenvolvendo enquanto houver motivação e interesse por ela, envolvendo a fantasia e o imaginário, possuindo um

fim em si mesmo, podendo ser realizada sozinha ou com outras pessoas. “O jogo possui mais regras que direcionam a ação a se realizar. Pode ser utilizado como meio para se chegar a um fim, e é sempre realizado com mais parceiros.” (JARDIM, 2003, p.33)

O jogo normalmente inclui a presença de um objetivo final a ser alcançado que pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas e que, geralmente, já chegam prontas às mãos da criança e, na maioria das vezes, têm relação íntima com as regras sociais, morais e culturais existentes. Porém, segundo Brougère (2008), mesmo as regras chegando prontas às crianças, estas têm a liberdade e a flexibilidade de incorporar, modificar ou simplesmente ignorá-las. Isto pode depender do contexto no qual a criança estará inserida e dos parceiros nos jogos. Portanto, de acordo com esse autor, o prazer do jogo pelo jogo faz com que esta atividade também tenha um fim em si mesma, não importando mais a vitória final, mas sim o processo em que os jogadores estão envolvidos.

Brougère (2003; 2008), Kishimoto (2001) e Huizinga (1993; 2007) afirmam não ser simples definir o termo jogo, uma vez que possui significados distintos dependendo da cultura. Para estes autores, o jogo acontece a partir de uma relação estabelecida com o meio e depende do contexto em que se inserem. Além disso, os fatores históricos que o definem também devem ser levados em conta para entender seu significado e sua característica. O sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas.

Nos estudos de Kishimoto (2001) sobre as concepções e definições de jogo, a autora aborda que uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo dependendo da cultura e das significações a ela atribuídas. Segundo essa autora, os jogos possuem modos diferentes de serem entendidos, ou seja, têm

suas especificidades dependendo do tipo de jogo: jogos políticos, jogos de adivinha, jogos de carta, jogos de quebra-cabeça, jogo de futebol, jogos musicais. Por isso, a dificuldade de estabelecer uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de manifestações. Em qualquer modalidade de jogo as interações são construídas no instante em que a situação lúdica acontecer.

Nesse caso, o jogo só existe dentro de um sistema de interpretação, e para ser definido como jogo, a atividade precisa de um contexto cultural que lhe dê sentido. Com isso, o jogo pode ser caracterizado por uma variedade de fenômenos e denominações, o que mostra a complexidade de tentar defini-lo.

Encontramos na filosofia do jogo, exposta por Huizinga em seu livro *Homo Ludens*, os parâmetros básicos desse tipo de atividade. Esse autor argumenta que o jogo é uma categoria absolutamente primária da vida, e que o elemento lúdico está na base do surgimento e desenvolvimento da civilização. De acordo com Huizinga (2007), o ato de jogar é tão antigo quanto o próprio homem e só pode ser entendido quando vinculado aos fatores históricos e culturais que o originaram.

Huizinga (1993; 2007) descreve o jogo como elemento da cultura produzido pelo meio social. Ele nos fala do jogo como uma função da própria vida, fundamental para a sobrevivência do ser humano, presente desde o início da sociedade humana. Segundo o autor, o jogo tem feito parte de quase todas as sociedades ao longo da história e pode sofrer modificações de acordo com a sociedade em que é desenvolvido.

Assim, Huizinga (2007) define jogo como: "uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento

de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana." (HUIZINGA, 2007, p.33).

Diante desse conceito, ao analisar os jogos produzidos pelos meios sociais, Huizinga (2007) afirma que o jogo pode ser compreendido por alguns elementos que o caracterizam, como a adesão voluntária (atividade voluntária); a existência de regras (coordenam e conduzem a ação de jogar); a evasão da vida real (mundo imaginário); e o espaço e tempo.

Por tratar-se de um sistema de regras, permite identificar, em qualquer jogo, uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. Tais estruturas sequenciais de regras permitem diferenciar cada jogo, ou seja, quando alguém joga, está executando as regras do jogo e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma atividade lúdica.

Na concepção de Brougère (2003), cada cultura delimita o que é designado como jogo. Este autor afirma que o jogo infantil só pode ser entendido a partir de sua origem e de sua história e das formas que adquire na atualidade para as crianças. Para ele, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui: “a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado.” (BROUGÈRE, 2003, p.16).

Brougère (2008) considera, então, a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele “uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2008, p.23).

Com isso, o autor propõe a existência de uma cultura lúdica, “um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo [...] o jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 2008, p. 23). Portanto, para ser caracterizado

como jogo é necessário que seja interpretado como tal pelas pessoas que dele participam, ou seja, é necessário dispor de referências que possibilitem a interpretação do jogo como tal pelos participantes. Neste sentido, a cultura lúdica se origina das interações sociais desenvolvidas no próprio jogo, sendo necessário compartilhar dessa cultura para poder jogar. Na cultura lúdica, segundo esse autor, aprende-se a brincar enquanto se brinca, na própria brincadeira.

De acordo com as concepções de jogo apresentadas por esses autores, diante de tantas modalidades e especificidades que o termo apresenta, para tentar definir e entender melhor, é preciso especificar a qual modalidade e a qual contexto se inserem. Por isso, discuto para esta pesquisa a modalidade dos jogos musicais inserida nos jogos tradicionais infantis, os quais passo a discutir a seguir.

### **1.1.3 Jogos tradicionais infantis e a música**

Considerando o contexto da pesquisa e a multiplicidade de fenômenos conhecidos como jogos, destaco a modalidade denominada jogo infantil estudada por Kishimoto (1995). A autora desenvolveu muitos estudos sobre os jogos infantis e suas relações com as crianças. Dentre os diferentes jogos infantis existentes, os que mais se destacam são os jogos tradicionais infantis, sendo que alguns foram utilizados na oficina de música com as crianças.

Segundo Kishimoto (1995), o jogo tradicional infantil se destaca pelo poder da oralidade enquanto manifestação da cultura popular e “está sempre em transformação, incorporando criações das outras gerações que vão se sucedendo” (KISHIMOTO, 1995, p. 15). Tem a função de perpetuar a cultura infantil e de desenvolver as formas de convivência social.

Kishimoto (1995) afirma que não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos, mas sabe-se que

são provenientes de práticas de adultos. “A tradicionalidade e a universalidade dos jogos assenta-se no fato de que povos distintos brincaram de amarelinha, de empinar papagaios, de jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma” (KISHIMOTO, 1995, p. 15). Esses jogos, segundo a autora, foram transmitidos através das gerações e muitos deles preservam sua estrutura inicial, enquanto outros modificam-se recebendo novo conteúdo.

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, transmitido espontaneamente por uma motivação interna da criança, por intermédio da qual ela brinca pelo prazer de fazê-lo (Kishimoto, 1995). Esses jogos, por fazerem parte da dinâmica da vida social da criança, permitem alterações, criações e recriações.

Kishimoto (1995) afirma que os jogos tradicionais infantis brasileiros advêm de diversas culturas retratando influências portuguesas, africanas e indígenas. Para ela, a maioria dos jogos tradicionais que chegou ao Brasil, sem dúvida, por intermédio dos portugueses.

Assim, o repertório dos jogos tradicionais infantis brasileiros é grande. Muitos deles apresentam diferenças de nomes e regras dependendo da região. Esses jogos, como por exemplo, cantiga de roda, pula corda, pula elástico, são jogados pelas crianças na rua, nos pátios escolares, em festas de aniversário, etc, e envolvem ações como correr, pular, dançar, cantar, bater palmas. Segundo Kishimoto (1995) eles caracterizam-se por fazerem parte da tradição oral das crianças e por promoverem interação entre os pares e grupos estabelecendo a socialização, aprendizagem e amizade entre as crianças.

Nesse sentido, alguns jogos tradicionais infantis estão diretamente relacionados com a música e, na maioria das vezes, envolvem rimas, versos, ditados populares, cantigas, parlendas. Um desses é o jogo de mãos considerado por Souza (2009):

como um jogo tradicional pertencente à cultura musical infantil, sendo desenvolvido em um reduto de livre iniciativa das crianças, onde se apresentam interações sociais e colaborativas, marcadas pela transmissão oral, assumindo as características de anonimato, tradicionalidade, conservação, mudança, transformação e universalidade”. (SOUZA, 2009, p. 62).

Em sua pesquisa, Souza (2009) mostra que as brincadeiras cantadas e jogos musicais fornecem um contexto apropriado para aprendizagens musicais, apontando questões importantes dos jogos incorporados à música.

Souza (2009) investigou como as crianças aprendem e desenvolvem habilidades musicais a partir das relações construídas com seus pares no contexto dos jogos de mãos, vivenciados por elas espontaneamente no recreio escolar. A partir da transcrição dos jogos e das reflexões sobre os dados obtidos, a pesquisadora buscou compreender a participação orientada estabelecida entre as crianças a partir de suas reflexões individuais e coletivas, a partir dos processos de criação e de transformação dos jogos de mãos.

Segundo Souza (2009), as pesquisas mais relevantes sobre jogos musicais em educação musical apresentam estudos e análises dos jogos musicais em ambientes livre, ou seja, fora do contexto de sala de aula. Para a pesquisadora:

Esses estudos verificam as maneiras intuitivas com que as crianças fazem música a partir de seus próprios recursos, procurando fornecer informações importantes sobre as atividades educativas que podem ser apropriadas à aprendizagem musical em sala de aula, a partir de como as aprendem em um contexto informal (SOUZA, 2009, p. 65).

Complementa ainda que “as crianças possuem um grande repertório musical para cantar, brincar e jogar” (SOUZA, 2009,

p. 184) os quais os professores podem utilizá-los como ferramentas para desenvolver habilidades musicais em sala de aula.

Como resultados a autora apresenta que os jogos de mãos fornecem um contexto apropriado para que a aprendizagem musical ocorra, sendo este construído a partir das perspectivas das próprias crianças, o que nos traz ricas possibilidades de compreender melhor o seu pensamento musical.

Porém a pesquisadora afirma que algumas características que ocorrem no processo de aprendizagem dos jogos de mãos que verificou em sua pesquisa não são facilmente transferidas a um contexto de sala de aula devido à sua própria natureza. Porém afirma também que os professores precisam aprender a prover momentos em que as crianças possam estruturar suas participações e engajamentos nas atividades musicais em sala de aula.

As investigações sobre os jogos de mãos revelam a riqueza presente nessa atividade essencialmente espontânea do universo infantil, que envolve desde um caráter lúdico até aprendizagens complexas. Essas atividades promovem aprendizagens colaborativas pelas quais as crianças são capazes de criar códigos sociais em suas interações, revelando a presença de um dinâmico ambiente sociocultural. Esse ambiente é um espaço cultural criado pelas próprias crianças para brincar, criar e aprender, do qual podemos extrair muitas aprendizagens sobre o desenvolvimento humano. (SOUZA, 2009, p. 81)

Assim, apresenta que o objetivo é utilizar o estudo da aprendizagem envolvida na brincadeira dos jogos de mãos, bem como a sofisticação musical que as crianças demonstram

nesse contexto, para auxiliar as estratégias formais de ensino musical.

## 1.2 INTERAÇÃO MUSICAL EM JOGOS CANTADOS

O trabalho musical com crianças está fortemente relacionado com atividades lúdicas. Na área de educação musical, vários autores corroboram com a perspectiva lúdica e o brincar no processo do ensino de música. Pesquisadores como Marsh (2008, 2009, 2013), Harwood (1998), Campbell (1998, 2005) e Young (2003) têm estudado os jogos musicais das crianças em idade escolar focando os processos musicais presentes nessa atividade.

Os estudos desenvolvidos por eles envolveram análises minuciosas dos jogos musicais das crianças em ambiente livre, a maioria nos pátios escolares. Tais estudos revelam características como: a natureza espontânea dos jogos musicais infantis; a presença de uma forte habilidade cognitiva no que diz respeito ao desenvolvimento da aprendizagem musical; uma intensa interação sociocultural entre as crianças. Além disso, algumas dessas pesquisas verificaram que as crianças fazem música de maneiras intuitivas a partir de seus próprios recursos. Isso fornece informações importantes sobre atividades educativas que podem ser apropriadas à aprendizagem musical em sala de aula, a partir da compreensão de como as crianças aprendem em um contexto informal.

Diante disso, o referencial teórico desta pesquisa foi construído a partir dos estudos de uma dessas pesquisadoras, Kathryn Marsh (2008; 2013), que investigou jogos cantados realizados pelas crianças em pátios escolares, *playground*, em diversos contextos sociais e étnicos na Austrália, Noruega, Estados Unidos, Reino Unido e Coreia do Sul.

O que motivou a autora a realizar sua pesquisa foram as múltiplas variantes que ela encontrou do mesmo jogo num pátio escolar na cidade de Canberra, na Austrália. A partir

disso, Marsh (2008) começou a explorar o jogo musical nesses diversos lugares e observou que o jogo musical das crianças nos pátios escolares engloba muitas formas e características diferentes e de propriedade daquelas crianças. Todas estas formas são realizadas de maneira espontânea, transmitidas oralmente pelas crianças e geralmente envolvem texto, movimentos e elementos rítmicos.

A autora afirma no início de seu livro que já tinha utilizado jogos de recreação infantil como matéria-prima para o desenvolvimento de habilidades musicais e conhecimento em sala de aula, mas não tinha realmente investigado as características dos jogos que havia usado. (MARSH, 2008). A partir disso, sentiu necessidade de aprofundar seu entendimento sobre as características contemporâneas da música, texto e movimento, e sua inter-relação nesses contextos. Marsh (2008) explica, então, que embora uma variedade de oportunidades de *performance* que incorporam jogos de recreio tenham sido concebidas para uso em sala de aula, sua atenção, nesta pesquisa, estava voltada para as práticas de *performance* das crianças nos pátios escolares “incluindo o contexto da *performance*, como fatores importantes na determinação das características sócio-musicais desses gêneros de jogo musical”. (MARSH, 2008, p. 5 – tradução da autora).

Dessa forma, a autora apresenta que a investigação do jogo musical das crianças nas situações em que ocorre naturalmente também permitiu que ela observasse as práticas de transmissão, isto é, as formas em que as crianças ensinam e aprendem. Segundo Marsh (2008), “essas observações têm implicações importantes na prática da educação musical” (MARSH, 2008, p.5 – tradução da autora).

Segundo a autora, a transmissão e inovação no jogo musical das crianças apresenta uma grande variedade de influências, tanto de dentro, quanto de fora do que pode ser percebido como "cultura das crianças" (grifo da autora). Os efeitos dessas influências sobre o repertório e as práticas das

crianças no seu jogo musical também servem para delinear as características da vida musical das crianças, como elas ocorrem em um ambiente contemporâneo. Sua pesquisa está, então, voltada para as questões de transmissão, inovação e prática da *performance*, que são relevantes para a educação musical.

Marsh dividiu seu campo de pesquisa em duas áreas distintas combinando os contextos educacionais para crianças no início e meados da infância. A primeira área é baseada em observações de comportamentos musicais espontâneos das crianças na primeira infância, em grande parte, em ambientes educacionais que tenham sido concebidas por adultos para promover o jogo livre. Esses jogos podem envolver o canto, movimentos rítmicos, objetos sonoros, bem como instrumentos de percussão.

A segunda área envolve as pesquisas realizadas em meados da infância, ou na infância intermediária (crianças entre 7 a 12 anos). No meio da infância, atividades lúdicas musicais infantis são comprimidas em contextos educativos. Nessa área, as crianças foram mais observadas a tocar juntas em áreas de lazer ao ar livre, em ambientes fora do contexto educacional, ou então nos pátios escolares. Normalmente essas pesquisas fazem parte dos estudos no campo do folclore e da etnomusicologia, e são marcadas por um repertório de tradição oral.

Independente da cultura, Marsh (2008) e Marsh e Young (2009) afirmam que as crianças igualmente apresentam vontade de brincar e de participar dos diferentes jogos musicais. Assim, nos diversos pátios escolares citados em seus estudos, (New York, Londres, Sydney, comunidades de Venda na África do Sul, da Venezuela e do Vietnã ou da Austrália) as crianças dançam, cantam e criam com seus pares. Em alguns lugares, os jogos musicais apresentam-se de maneira mais sofisticada do que em outros, mas muitas características básicas mantêm-se semelhantes, não apenas no que se refere a

aprendizagens musicais, mas também na interação colaborativa e dinâmica deste contexto, o que nos faz acreditar em uma cultura que é própria do universo infantil.

Ao definir o jogo musical para realizarem suas pesquisas, as autoras Marsh e Young (2009) fundamentaram-se nos estudos de Rogers e Sawyers, 1988; Isenberg & Jalongo, 1993, que definem o jogo musical para criança como

as atividades que as crianças iniciam por vontade própria e em que eles podem optar por participar com os outros de forma voluntária. À semelhança de outros modos de jogo, essas atividades são agradáveis, motivadas intrinsecamente, e controladas pelos jogadores. Elas são livres de regras impostas externamente, mas podem envolver regras desenvolvidas pelas crianças que estão jogando. São formas 'diárias' de atividade musical, que acontecem nos lugares onde as crianças habitam quando não estão envolvidas em atividades educativas ou recreativas. [...] Nesses lugares, certas formas de jogo musical são possíveis, até mesmo incentivadas por adultos, e em outros podem ser fortemente limitadas. As restrições impostas pelo espaço, os níveis de ruído aceitáveis, o que poderia ser usado para produzir um som, e disponibilidade de outras pessoas com quem fazer música, influenciam a maneira pelas quais as crianças vão brincar musicalmente. (MARSH; YOUNG, 2009, p. 289, tradução da autora)

Observa-se que essas definições vão ao encontro das definições que trouxemos sobre o jogo a partir dos estudos de Huizinga (2007), Brougère (2002; 2003) e Kishimoto (2001; 2002). A partir dessas ideias, ao explorar o jogo musical das crianças, Marsh (2008, 2013) concentrou-se nos jogos de canto que envolvem os elementos inter-relacionados de melodia, ritmo, texto e movimento com batidas de mãos e

coreografias. Estes jogos são aprendidos e ensinados pelas próprias crianças, e através do trabalho de campo minucioso de Marsh (2008) na transmissão oral, ela traça a conservação de determinados padrões e a constante transformação e inovação de texto, música e movimento.

Marsh (2008) explica que suas observações nesses contextos apoiam a visão de que os jogos são muitos sofisticados e “as práticas e processos de transmissão e geração utilizados pelas crianças nas *performances* de suas brincadeiras demonstram a complexidade que muitas vezes é descontada em ambientes educacionais” (MARSH, 2008, p. 305 - tradução da autora). Além disso, a autora diz que o jogo tem uma dimensão social, uma vez que é realizado por crianças em situações de vida real e, assim, apresentam grande variabilidade devido ao contexto. Com isso, ela apresenta algumas características encontradas nos jogos pesquisados, que envolvem o ritmo e a melodia.

Por muito tempo, acreditou-se que os jogos musicais realizados no pátio escolar pelas crianças apresentavam características rítmicas, melódicas e formais simples e que apresentavam um “ritmo universal” que se refere a um ritmo binário equivalente a oito batidas. (MARSH, 2008). Porém, Marsh (2008) verifica que esse “ritmo universal” refere-se a uma análise somente do ritmo dos textos, não levando em consideração o elemento integral do movimento das mãos, que também acompanha os textos.

Segundo Marsh (2008), ritmicamente os jogos de canto realizados nos pátios escolares são muito mais complexos do que as músicas encontradas em materiais pedagógicos. Isso pode ser constatado no uso constante de sínopes e algumas relações polimétricas entre aspectos vocais e de movimento de jogo musical realizadas por crianças de várias idades. Os padrões de movimento das palmas muitas vezes são metricamente contrastantes com o ritmo dos textos. A maioria

dos textos desses jogos apresenta uma métrica binária, frequentemente em contraste com a métrica ternária do padrão das palmas observados. Assim, a autora diz que crianças na Austrália, nos E.U.A., Inglaterra e Noruega fazem um padrão de palmas que criam uma relação polimétrica com o texto e que é aplicável à maioria dos textos que fazem. Algumas pesquisas têm mostrado que as crianças com mais idade realizam relações polimétricas de maior complexidade com padrão de palmas de sete pulsos e métricas aditivas, ou ainda um padrão de treze pulsos.

Com relação à melodia, Marsh (2008) observou que nos pátios escolares, os jogos apresentam uma faixa melódica de não mais de uma quinta e raramente ultrapassam uma oitava (Marsh, 2008). De acordo com a autora isso acontece por várias influências de escuta. A faixa melódica de jogos individuais em *performances* analisadas variou muito entre diferentes escolas. Intervalos de até uma nona foram encontrados em alguns jogos na Noruega, Inglaterra e Coreia, embora alguns dos jogos com amplas faixas vocais tenham derivado de fontes adultas. A autora exemplifica que em escolas americanas e australianas e em uma escola inglesa, faixas de músicas executadas no parque infantil raramente ultrapassaram uma sexta. Por isso, é difícil generalizar a este respeito devido às diferenças locais e culturais significativas.

Segundo Marsh (2008), a característica estrutural melódica muito mais importante dos jogos de canto em alguns pátios escolares é a presença de tonalidade móvel ou flexível dentro e entre as linhas de texto. Marsh (2008) afirma que isso traz implicações para as práticas de ensino que têm tonalidade funcional. Para ela, a tonalidade em jogos de canto destas crianças opera de uma maneira diferente das tonalidades pentatônicas, maiores, menores, ou modais, defendidas por metodologias de sala de aula. Melodias tonais fazem parte do ambiente musical mais amplo das crianças e são adotadas e adaptadas para o desempenho em um contexto de parque

infantil. Quando realizadas dentro do repertório de um grupo que executa por um período prolongado de tempo, podem ser facilmente incorporadas nos ambientes de parque infantil. Porém, o que pode ter se originado como uma melodia tonal é frequentemente transformado em algo completamente diferente.

Sobre isso, Marsh (2008) afirma que as práticas realizadas na sala de aula têm a capacidade de influenciar uma prática no parque infantil. Para exemplificar isso, a autora aponta que o jogo *Sar Macka Dora*, observado no pátio escolar em Springfield, foi repetidamente transmitida na sala de aula. E a tessitura mais realizada no parque infantil (C - G) era a mesma que a da versão ensinada na sala de aula. Outros jogos também apresentaram essas características de transferência da aprendizagem em sala de aula para o parque. Nesse sentido, a autora afirma que a sala de aula é uma fonte de material para o desempenho das crianças e manipulação criativa no parque infantil, pois podem ser modificadas. Músicas que são apreciadas na sala de aula também entram no parque e o ensino de jogos de recreio pode ser incorporado na sala de aula para ajudar a perpetuar a tradição.

A autora observou que esses contextos servem, então como importantes campos de estudos sobre como as crianças transmitem, mantêm e transformavam os jogos do parque infantil. E assim, identificou o caráter colaborativo entre as crianças, tanto no processo de transmissão, quanto de composição. A partir disso, a autora faz uma importante reflexão, que vem ao encontro desta dissertação, ao apontar como uma das características do jogo musical a sua importância como forma de interação social.

### 1.2.1 Interação entre os pares no jogo musical

A música é um meio para se jogar com outros em pares. Assim, segundo Marsh (2008), no pátio escolar as crianças partilham ideias no jogo musical, sincronizam seus movimentos rítmicos com os outros e imitam ideias melódicas. Além disso, elas ensinam os jogos que já sabem umas às outras, livremente, sugerem outros textos, músicas ou movimentos, ensinando novos jogos que são aprendidos em outros contextos, criando variações para diversão de seus companheiros de jogo. Tais atividades promovem uma interação colaborativa e dinâmica entre os participantes do grupo criando um grupo de amizade.

A participação ativa no jogo musical no parque infantil ocorre no contexto de um grupo de amizade dentro do qual as crianças podem acomodar tanto a estética do jogo, como as diferenças socioculturais. Nesse sentido, Marsh (2008) observou que a prática de desempenho dos jogos dentro dos grupos sociais em alguns pátios escolares é inclusiva e, além disso, propícia para a variação. De fato, a variação constante e a busca por novidade faz parte da estética do jogo, que varia, significativamente, em diferentes contextos.

A autora observou que a inclusão de diferenças performáticas e de ideias apareceu, mais facilmente, em contextos em que o comportamento cooperativo foi fomentado e nos quais fora permitido um maior grau de responsabilidade e liberdade às crianças. Com isso, a participação na *performance* do jogo confirma a solidariedade do grupo e aparece para ajudar as crianças a atingirem popularidade enquanto indivíduos, ou pelo menos aceitação no meio em que estão inseridos.

Desde os primeiros anos até o início da adolescência, Marsh (2008) afirma que as crianças colaboram e aprendem com o jogo musical não só com adultos, mas também umas com as outras. Segundo ela, competência e habilidade nos

jogos musicais aumentam por meio de observação e participação em comportamentos de jogo modelados, facilitados pela proximidade física e o contato físico com outros jogadores.

Assim, Marsh (2008) observou que o meio social da configuração no pátio escolar, ou seja, com adultos ou outras crianças, permite vários níveis de competência na convivência entre os pares a ser incorporados em atividades lúdicas e para a criança aprender no seu próprio ritmo.

Nesse sentido, Marsh (2013) considera a criatividade como elemento da interação social. Quando as crianças brincam juntas, constantemente se envolvem em reformulação criativa do material musical, textual e do movimento, ao invés de focar em reproduzir um produto fixo.

A partir da análise desses jogos, a autora revelou processos de aprendizagens colaborativos e criativos nas formas de transformação e de inovação dos jogos cantados. Segundo a autora, as crianças geram variações nos gestos, textos, melodias e ritmos a partir de uma expansão e combinação de ideias que acontecem de forma espontânea durante a *performance* do jogo. Normalmente, os motivos curtos ou ideias são revisitados, repetidos e gradualmente transformados, dentro de si, por extensão, ou por combinação com outras ideias.

### **1.2.2 Aprendizagem holística**

Assim, as crianças transmitem os jogos e adquirem habilidades por meio da observação e tentativa de desempenho no jogo como um todo. De acordo com Marsh (2008, 2013), habilidades de desempenho em pares nunca foram isoladas para serem ensinadas em segmentos de desenvolvimento individuais, fragmentados e separados, mas foram ensinadas no âmbito holístico do jogo por completo. Portanto, a aquisição da canção no jogo ocorre através da junção e da soma de música,

texto e movimento durante repetidas interpretações de um todo musical. Portanto, as habilidades das crianças para aprenderem um jogo são holísticas.

Em muitas etnias, por exemplo, Marsh (2008) observou que as crianças não separam as partes de um jogo ou música para aprendizagem. As crianças sempre aprendem canções e movimentos que acompanham a *performance* como um todo, tocando uma música, ou gravam um jogo repetidamente em sua totalidade, muitas vezes, de forma a aprendê-lo.

As crianças podem escolher o seu próprio nível de participação, a partir da observação, da experimentação de alguma forma limitada de participação, tais como os movimentos, ou através de uma participação plena no jogo para cantar ou tocar ao lado de outros com os instrumentos: “as crianças aprendem novo repertório pela modelagem e imitação auditiva, oral, cinestésica e tátil” (MARSH, 2013, p. 22 tradução da autora), isto é, estando por perto ouvindo e observando os modelos sonoros e visuais fornecidos por outras crianças e juntando-se ativamente no jogo e desenvolvem habilidades visuais, auditivas e cinestésicas ao mesmo tempo.

As crianças não parecem exigir que uma habilidade ou gênero de jogo seja aperfeiçoado antes de passar para uma nova habilidade ou para um novo jogo. Ao invés disso, Marsh (2008) diz que eles criam desafios para si mesmos através da elaboração e adoção de fontes externas novas, variantes de movimento, música ou texto. Estas variantes poderiam, então, ser transmitidas para outros jogadores de diferentes configurações de amizade ou ser imitadas por observadores que assistiram ao desempenho das crianças que estavam jogando. Nesse caso, as crianças aprendem não só com os adultos, mas umas com as outras, em grupos, ou ainda sozinhas, numa organização “auto dirigida”.

Dessa forma, no pátio escolar as crianças não necessariamente consideram o nível de dificuldade de um jogo ou de uma música para jogar da mesma forma como um adulto.

As crianças estão conscientes dos níveis de dificuldade, especialmente em relação aos padrões de movimento e, às vezes, elas podem usar esse conhecimento para elevarem a aprendizagem de um colega mais jovem ou menos hábil. Em muitos casos, entretanto, as crianças vão decidir sobre repertório e aprendê-lo de forma eficaz, porque lhes interessa, independentemente do nível de dificuldade.

Para Marsh (2008) nas práticas geradoras das crianças não há dicotomia entre processo e produto, pois o repertório está em constante evolução. Dentro da segurança social dos seus grupos de amizade, as crianças se envolvem de forma colaborativa na geração de variantes.

Marsh (2008) afirma que na seleção de fórmulas para uso em jogos, as crianças recorrem a diversas matérias-primas de seu ambiente auditivo. Músicas, textos e fórmulas de movimentos são, portanto, derivados dos meios de comunicação, da sala de aula e de músicas ou jogos realizados por outras crianças ou adultos. Como eles combinam fórmulas em suas brincadeiras, as crianças consideram conscientemente adequação formal, rítmica e melódica e demonstram um sofisticado conjunto de processos inovadores. Estes incluem, então, a reorganização das fórmulas, a elaboração através da adição de um novo material ou a expansão de material conhecido, a condensação através da omissão ou contração de fórmulas e a reformulação de material, por exemplo, através da substituição de palavras novas ou movimentos.

Além disso, a autora constatou que as crianças manipulam criativamente materiais da música popular quando realizam esses jogos, incorporando-os na invenção de novos jogos em suas performances nos pátios escolares. O desempenho da música popular incluiu os elementos visuais e auditivos que são rapidamente absorvidos e imitados por crianças em seu jogo. Gravações de músicas eletrônicas fornecem modelos que as crianças podem usar para ouvir, visualizar e repetir. Tal como acontece com a aprendizagem

dos jogos no pátio escolar as canções e coreografias também são aprendidas de forma holística.

Segundo Marsh (2013), as crianças não se apropriam apenas do texto e da canção, mas podem ainda se apropriar das *performances* e de estilos de determinado ídolo popular. Em um jogo registrado por Marsh (2013), em uma escola de West Yorkshire, duas meninas de 11 anos de idade, uma de Bengali e um Punjabi, discutem preferências musicais e demonstram suas músicas favoritas, começando com a música *Like a Prayer* da cantora Madonna, realizada como um jogo de palmas. Elas, então, passam a reproduzir a canção do filme *Bollywood* e dançam uma sequência aprendida a partir de vídeos em casa com excepcional precisão estilística. A menina de Bengali que lidera o canto muda seu estilo vocal sem esforço igualando Madonna e as características da canção *Bollywood*. As duas meninas de desempenho recriam os movimentos para acompanhar a dança na sequência do filme. Assim, a canção *Bollywood* também foi transformada em um jogo de palmas que incorporou movimentos de sequência de dança do filme.

Uma vez que estas fontes geradas por adultos são transportadas para o campo de jogos, elas são imediatamente reapropriadas e submetidas aos esforços criativos das crianças. Assim, Marsh (2008) afirma que ao utilizar este material para fins criativos, as crianças exercem propriedade e controle sobre ele e não são destinatários passivos da cultura adulta.

Para a autora, o que fica claro a partir da análise da composição das crianças nas *performances* nesses ambientes dos pátios escolares, é seu alto nível de habilidade inovadora. Como as crianças estão envolvidas em um ciclo contínuo de criação e variação dentro e entre várias *performances*, este processo pode ser visto como uma síntese das estratégias de improvisação e composição.

Marsh (2013) ainda aborda que “as diferentes formas de realizar um jogo desenvolvem competências e podem ser aceitas como legítimas formas de prática de *performance*”

(MARSH, 2013, p. 17, tradução da autora). E ainda, “alguns dos aspectos ritmicamente complexos dos jogos de pátio podem ser utilizados como ponto de partida para o trabalho musical” (MARSH, 2013, p. 24, tradução da autora).

Marsh (2008) constatou em seus estudos que a grande variedade de estratégias de composição em uso nos pátios escolares ultrapassam os dispositivos de composição usuais disponíveis para uso em sala de aula na escola. Enquanto nos pátios escolares as crianças são capazes de manipular materiais musicais complexos utilizando uma vasta gama de técnicas, em sala de aula a limitação de materiais para composição é agravado pelas técnicas limitadas disponíveis para uso e expectativas dos professores.

A autora aborda, então, algumas sugestões sobre como os professores podem incorporar e facilitar a criatividade nos jogos na sala de aula como, por exemplo, permitir que as crianças manipulem e alterem o repertório ao longo do tempo como eles fazem criativamente no recreio. A criação de várias versões de músicas, jogos e peças instrumentais promove propriedade e o desenvolvimento de habilidades de composição e *performance*.

Se os professores aumentarem a complexidade e diversidade de materiais e técnicas disponíveis para a composição da sala de aula e improvisação, é provável que os resultados de composição melhorem e que as crianças sejam capazes de demonstrar o seu potencial ao máximo. Nesse sentido, Marsh (2008) explica que eles podem manipular os contornos melódicos de uma peça, aumentar ou diminuir a duração das frases, ou reorganizar uma série de fórmulas rítmicas, melódicas ou textuais.

### 1.2.3 Tempo e espaço

De igual importância é a necessidade de permitir que as crianças tenham tempo de rever e aperfeiçoar o material que está sendo explorado. Marsh (2008) lembra que enquanto os horários escolares e currículos impõe prazos inevitáveis em empreendimentos criativos, as composições em sala de aula podem talvez ser vistas com mais frequência como obras em andamento, com crianças sendo os árbitros do tempo necessário para produzirem o que julgarem ser um produto.

Outra implicação importante que Marsh (2013) aborda e que vem ao encontro dessa pesquisa, diz respeito ao espaço. Os professores podem permitir que a atividade de composição colaborativa tenha lugar na sala de aula, bem como nos pátios escolares. Muitos documentos curriculares defendem o trabalho colaborativo, em certa medida. No entanto, segundo a autora, muitos professores parecem incapazes de confiar que as crianças trabalhem de forma independente e tomem suas próprias decisões como pequenos grupos ou indivíduos.

Nesse sentido, Marsh (2013) afirma que os professores podem colaborar com as crianças na oferta de oportunidades para essas variações a partir de atividades em sala com todos ou em pequenos grupos. “As crianças podem ser convidadas a mudarem o texto ou movimentos dentro de uma *performance* de uma música ou jogo, como no desenvolvimento de novos versos com ações correspondentes.” (MARSH, 2013, p. 17, tradução da autora)

A autora afirma que nem todos os aspectos do jogo musical demonstrados no pátio escolar vão ser adotados na sala de aula devido as suas próprias características e limites. Porém, ela também afirma que generalizar estas limitações a todas as formas de atividade em sala de aula não é a abordagem mais adequada para o desenvolvimento de todo o potencial performativo e criativo das crianças.

Por isso, a autora considera que ao incorporar manifestações observadas destes jogos na sala de aula, é possível desenvolver divertimento, interações e aprendizagens, que levam em conta as nuances e as realidades de capacidades e preferências musicais, proporcionando desafio cognitivo, performativo, criativo e cinestésico. Ao fazê-lo, educadores musicais podem diminuir a dicotomia entre o parque infantil e a sala de aula promovendo aprendizagens colaborativas, pelas quais as crianças são capazes de criar códigos sociais potencializando o desenvolvimento das suas habilidades e competências.

Na sala de aula o professor é responsável pelo planejamento e programação de atividades musicais. O professor geralmente determina qual música será cantada, tocada, como será executada e, portanto, apresenta a propriedade do repertório. Em contraste, com a música no parque infantil, as crianças determinam o que vai ser jogado e, portanto, exercem a propriedade da música e a escolha quanto à sua seleção e desempenho. Este aspecto da aprendizagem baseada em jogo pode ser facilmente adotada e adaptada a uma sala de aula, colaborando com os alunos para escolherem o repertório e fomentarem a agência das crianças.

Nas últimas décadas, as formas como as crianças têm realizado, aprendido e ensinado dentro de seu jogo musical têm sido um foco crescente de estudo acadêmico. Pesquisadores têm investigado muitos aspectos como, por exemplo, os modos infantis de aprendizagem, as relações sociais, o envolvimento com a mídia, etnia e gênero, identidades e as características musicais de diferentes tradições de jogo. Uma série de características relacionadas à aprendizagem musical das crianças, como a aquisição e transmissão do jogo, repertório e habilidades, surgiram a partir desses estudos.

Diante dessas ideias, fiquei instigada a compreender melhor as aprendizagens musicais com os pares sugeridas por Marsh (2008; 2013) e isso me fez questionar sobre como esses

processos de aprendizagem musical intuitiva das crianças realizados em ambientes informais, fora da sala de aula, se apresentam, e sobre como podem ser utilizados para o ensino musical em uma aula de música. Ou ainda, se as crianças ensinam e aprendem os jogos de forma livre e espontânea, dentro de uma cultura de pares, nos espaços de recreio nos pátios escolares no processo de aprendizagens colaborativas, como elas podem fazer isso dentro da sala de aula sem perder essa autonomia?

Dessa forma, busco, então, compreender melhor como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam jogos musicais no contexto de uma oficina de música, e, assim, como este aspecto de aprendizagem pode ser adotado e adaptado à uma aula de música. Como as crianças compartilham dos jogos que brincam no dia a dia e os reinventam na aprendizagem de atividades de música, bem como em processos nos quais as crianças são envolvidas quando participam dos jogos.

A partir dessas considerações desenhei meu objeto de pesquisa, que foi investigar como as crianças se apropriam<sup>1</sup>, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais no contexto de uma oficina de música.

---

<sup>1</sup> O verbo “apropriar” é transitivo direto e pede a preposição “de”. Assim, a questão de pesquisa ficaria “.....crianças se apropriam das brincadeiras cantadas e dos jogos musicais, transmitindo-os e reinventando-os numa oficina de música...”. Dessa forma, dá uma ideia que para elas transmitirem e reinventarem seria necessário que elas se apropriassem primeiro. Porém, minha intenção não foi verificar se as ações aconteceram de forma separada, e não era uma condição que elas teriam que se apropriar para transmitir e reinventar. Mas sim, se todo o processo aconteceu ao mesmo tempo. Por isso, o verbo “apropriar”, na questão de pesquisa, vem junto com os outros dois, num processo cíclico. Segundo Bechara (2005), em sua gramática, a língua frequentemente se impõe à gramática.

## 2. TRAJETÓRIAS DA PESQUISA

Os caminhos metodológicos da pesquisa vão sendo construídos conforme a pesquisa vai acontecendo e o campo vai apresentando as trajetórias que não são fixas e que vão se moldando a partir dos acontecimentos do dia a dia, da vivacidade e complexidade da sala de aula. Por isso, optou-se nesta pesquisa por uma abordagem qualitativa. Nessa abordagem, os dados são gerados no contato direto e interativo com o objeto estudado, permitindo aprofundar a compreensão dos fenômenos que se estuda e das ações dos indivíduos (GRAY, 2012).

O ingresso do pesquisador no campo permite uma rica descrição das ações e das falas dos sujeitos. Na abordagem qualitativa o contexto é estudado em sua complexidade e totalidade e, assim, os campos de estudos são as práticas e as interações dos sujeitos, como será o caso desta pesquisa, que tem como objetivo investigar como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais no contexto de uma oficina de música.

Para isso, procurei me aprofundar na compreensão das interações entre os pares para as aprendizagens musicais, nas ações das crianças para a troca de ideias e experiências no seu ambiente e contexto social e a decisão sobre a maneira como queriam realizar a atividade, definindo a *performance*, interpretando-a segundo a perspectiva dos participantes. (GRAY, 2012)

Optei, então, por realizar um estudo de caso com uma turma de crianças do Curso de Extensão “Brincando, Criando e Cantando” da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Segundo autores como Lüdke e André (1986) e Alvez Mazzoti (2006), o estudo de caso se caracteriza pela investigação detalhada de uma unidade específica que pode ser um indivíduo, um grupo ou uma instituição, situada dentro de um

dado contexto que oferece uma visão holística do fenômeno estudado.

Assim, de acordo com Gray (2012), para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica na qual ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas. Os estudos de caso buscam, ainda, retratar a realidade de forma completa e profunda, procurando revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema.

De acordo com essas afirmações, os estudos de caso exploram temas e questões nos quais as relações podem ser ambíguas e incertas, tentando atribuir relações causais e não apenas descrever uma situação. A abordagem é particularmente útil quando o pesquisador estiver tentando relevar uma relação entre um fenômeno e o contexto no qual ele ocorre (Gray, 2012).

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente (GRAY, 2012). Dessa forma, o pesquisador deve estar mergulhado no campo empírico com objetivo de fornecer uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo de maneira que este obtenha o conhecimento amplo, integral e detalhado. Ou seja, o fenômeno não está isolado de seu contexto, uma vez que o interesse do pesquisador é justamente essa relação entre o fenômeno e o contexto. Assim os estudos de caso enfatizam a interpretação do fenômeno dentro do contexto em que acontece.

Yin (2005) também afirma isso e ainda apresenta que esse tipo de pesquisa deve evitar generalizações, ou seja, afirmar que o fato teve determinados resultados devido aquele grupo e aquele contexto. Por isso, esse autor afirma que o método de estudos de caso é ideal quando se faz uma pergunta do tipo “como” ou “por que” sobre um conjunto de eventos

contemporâneos inseridos em um contexto de vida real, dos quais o pesquisador não tem qualquer controle. (YIN, 2005).

No caso dessa pesquisa, ao investigar “como” um grupo de crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais, não pretendo olhar para as ações de forma isolada, ou seja, não vou observar primeiro se elas se apropriam, depois se elas reinventam e depois se elas transmitem, mas pretendo olhar para o fenômeno acontecendo numa totalidade, tendo uma visão holística do fenômeno estudado. Estarei inserida no contexto para observar como as ações acontecem naquele ambiente e com aquelas crianças em específico. Assim, o fenômeno estudado está plenamente inserido num contexto contemporâneo e foi observado em situação real no contexto em que ocorre, não tendo havido, portanto, a manipulação dos acontecimentos por parte do pesquisador.

Além disso, o estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes. (ALVEZ-MAZOTTI, 2006).

Portanto, a abordagem do estudo de caso requer a coleta de dados de múltiplas fontes, que devem ter algum tipo de foco. A riqueza das informações detalhadas auxilia num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado. O uso de fontes diversificadas permite também que se tenha uma compreensão mais contextualizada sobre o objeto de pesquisa.

Nesse sentido, considerando os objetivos da pesquisa e acreditando que a utilização de múltiplas fontes auxilie a obter diferentes perspectivas para compreender a questão, optou-se por três fontes de coletas de dados: 1) observação participante com registro em vídeo; 2) caderno de anotações; 3) entrevista de grupo focal. Essas fontes permitiram olhar não apenas para o que as crianças faziam, mas também para o que falavam e escreviam, dando ênfase à compreensão e à interpretação das

perspectivas e significados que atribuíam ao processo em que estavam envolvidas. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

## 2.1. DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As fontes de coletas de dados escolhidas para compreender como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais foram desenvolvidas no período de abril a julho e aconteceram em momentos diferentes, mas de forma que se complementassem.

### 2.1.1 Observação participante e registro em vídeo

Uma técnica fundamental da pesquisa qualitativa é a observação. Ela desempenha papel importante no processo de coleta de dados, uma vez que eles são percebidos diretamente pelo investigador. É uma técnica sempre usada na coleta de dados, tanto de forma exclusiva, quanto aliada a outras técnicas de coleta para conhecer e interpretar as ações, os acontecimentos, situações e as falas dos participantes. Ao observar um fenômeno que se quer pesquisar, concebe-se uma noção real do ambiente e das pessoas como fonte direta de dados.

De acordo com Angrosino (2008) a observação, no âmbito da pesquisa, envolve o olhar sistemático sobre as ações das pessoas e o registro, análise e interpretação de seus comportamentos que combinam sensação e percepção do pesquisador diante do objeto estudado. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

Na pesquisa científica são utilizadas várias modalidades de observação que variam de acordo com as circunstâncias e os objetivos do estudo. Uma delas é a observação participante utilizada nesta pesquisa.

Segundo alguns autores (LUDKE, ANDRÉ, 1986; FREIRE, 2010), a observação participante é uma técnica na qual o pesquisador encontra-se inserido no contexto que está sendo investigado, permitindo que o observador chegue mais próximo das perspectivas dos sujeitos investigados. O estudo dos jogos e brincadeiras no contexto da sala de aula requer um contato direto do pesquisador com o contexto da pesquisa.

Nesse sentido, a principal intenção das observações participantes foi apreender e registrar os processos de apropriação, transmissão e reinvenção dos jogos e brincadeiras em sala de aula. Para isso, era preciso não só observá-las, mas envolver-se com elas para captar melhor as falas e ações das crianças no momento que realizavam as atividades musicais com os colegas. Na observação participante, o pesquisador imerge no contexto que está sendo investigado, sendo considerado como membro do grupo, partilhando, na medida em que as circunstâncias o permitem, das atividades, das ocasiões, dos interesses do grupo. (ANGROSINO, 2008)

Nesta pesquisa procurei me inserir no grupo como participante para estar mais integrada e mais envolvida com as crianças, atuando junto delas, sem deixar de exercer meu papel de pesquisadora, observadora. De acordo com Gray (2012), trabalhar ou atuar junto às pessoas para observar suas interações com o meio social e explorar como isso interfere em suas ideias e seus comportamentos é um dos principais objetivos da observação participante.

Foram realizadas nove observações participantes registradas em vídeo com uma câmera móvel. Esta opção foi importante para captar o dinamismo da aula e pela qualidade de aproximação do material coletado com o objeto pesquisado diante da complexidade que se tem em contextos de sala de aula (FLICK, 2004). Esses registros contribuíram para a elaboração de um diário de campo, no qual foram descritas as brincadeiras e jogos realizados em aulas, transcritas as falas, os gestos e comportamentos de como se sentiam e como se

articulavam para realizar as atividades, observando os sentidos e as interpretações que elas davam às suas atividades musicais.

Esse processo de observação e registro das aulas também foi importante para ajudar a construir e delinear o foco que seria dado nas entrevistas de grupo focal que aconteceram no mesmo período das aulas, mas em outros horários previamente combinados com as famílias das crianças.

### **2.1.2. Caderno das Brincadeiras e dos Jogos Musicais**

As crianças receberam um caderno com formato de bloco de anotações para servir de arquivo, tanto das suas impressões pessoais, como dos registros semanais referentes às brincadeiras e aos jogos realizados durante as aulas e dos que fizeram em casa. Ao final da aula, as crianças escreviam nesse caderno suas ideias sobre a aula. Elas também podiam registrar brincadeiras ou jogos que conheciam, os que aprenderam, os que modificaram ou inventaram, colocando suas opiniões, ideias e reflexões sobre o processo.

Além de utilizá-los no decorrer das aulas, solicitou-se que as crianças trouxessem esses cadernos nas entrevistas de grupo focal para que pudessem compartilhar com a pesquisadora e com os colegas as anotações que haviam feito para troca de experiências e opiniões entre os participantes sobre seus registros.

Alguns pesquisadores (GRIFFIN, 2011; PINHEIRO MACHADO, 2013) se utilizaram dessa metodologia para coletar os dados com o objetivo de registrar e discutir as ideias e experiências musicais dos alunos, por meio de cadernos. Na pesquisa de Griffin (2011), a autora utilizou diários com meninas sobre suas vidas musicais fora da escola. Neste caderno a autora pediu que elas criassem histórias, poemas, canções, colocassem ilustrações, etc, para expandirem suas experiências musicais. Depois de algum tempo, as meninas compartilharam os registros nos diários individuais em

conversa durante encontro filmado e dividiram com a pesquisadora uma variedade de ideias musicais.

Pinheiro Machado (2013) também utilizou cadernos de ideias de música, nos quais as crianças foram convidadas a fazerem colagens, pinturas, desenhos e escreverem sobre o que pensavam, inventavam e gostavam de música, registrando as suas experiências. Por meio dos registros das crianças, a pesquisadora buscou discutir como as crianças refletem e compartilham suas ideias de música a partir de conversas sobre esses apontamentos.

Tais pesquisas mostram que o uso dos cadernos permite ampliar nosso conhecimento a respeito dos sentidos que as crianças atribuem às suas experiências, abrindo também outro modo de comunicação de suas ideias, o que permite complementar os dados da pesquisa.

### **2.1.3 Entrevista de grupo focal**

O grupo focal tem sido utilizado em pesquisas qualitativas com o objetivo de coletar dados através da interação em grupo. Tal método permite complementar os dados obtidos nas observações participantes por meio das falas e concepções das próprias crianças. Como afirma Barbour (2009), as entrevistas de grupo focal têm como objetivo central identificar sentimentos, percepções, atitudes e ideias dos participantes a respeito de determinado assunto.

Com relação à estrutura operacional, tanto Barbour (2009), quanto Gondim (2003), afirmam que o grupo focal é coordenado por um moderador, no caso o pesquisador, que tem o papel de conduzir o grupo e manter o foco da discussão no tópico da pesquisa, tendo como objetivo coletar as informações. Segundo Barbour (2009), o moderador ouve atentamente as respostas, ao mesmo tempo em que estimula os mais tímidos, quietos ou passivos a participar, mas sem colocar sua opinião ou julgar as respostas.

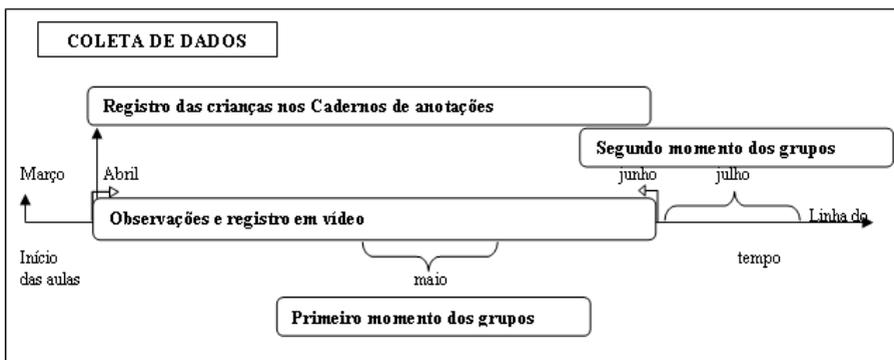
Em pesquisas com crianças, esse é um tipo de entrevista adequada, pois, segundo afirma Barbour (2009), desempenha um papel importante para ouvir as vozes das crianças. A autora também constata que deve haver um grau de reciprocidade entre o moderador e as crianças. O moderador deve promover um ambiente de respeito mútuo, facilitando a interação entre os participantes e criando um ambiente no qual se sintam livres para discutirem.

Nesta pesquisa, buscou-se obter a compreensão dos participantes em relação a como se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais através de suas próprias palavras e comportamentos. Por isso, a escolha deste tipo de entrevista foi a mais adequada.

Apesar de terem um roteiro de questões, as crianças foram gerando outras discussões durante as conversas. As crianças descreveram e compartilharam, detalhadamente, suas experiências com relação às atividades musicais que realizaram nas aulas, e o que pensavam referente aos comportamentos, às percepções e às atitudes nas tomadas de decisões.

A figura a seguir mostra um esquema do desenho metodológico da pesquisa:

Figura 1: Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Desenho elaborado pela autora.

## 2.2. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Segundo Gray (2012), a ética da pesquisa está relacionada à adequação do comportamento do pesquisador aos sujeitos da pesquisa ou àqueles que são afetados por ela. Consiste em conjuntos de princípios morais ou normas que são adotados para guiar as escolhas morais de comportamento e relacionamento com o outro. Os princípios éticos apresentam a necessidade de evitar danos aos participantes, garantir seu consentimento informado e respeitar sua privacidade.

Na área das humanas, especialmente na área da música, muito se tem discutido sobre a questão ética na pesquisa. Azevedo, Santos, Beineke e Hentschke (2005) falam sobre a precisão ao avaliar as necessidades do pesquisador resguardando os direitos e deveres e prezando pela integridade moral dos envolvidos. Para as autoras, é preciso que discutamos e reflitamos sobre o papel ético do pesquisador que constrói o conhecimento em Educação Musical nas proporções sociais e culturais.

Queiroz (2013) também aponta a relevância da reflexão sobre os aspectos e as implicações da ética na pesquisa em música, apresentando perspectivas pertinentes a serem estudadas. Segundo o autor, “entre as muitas questões que permeiam o campo da música, nas suas distintas subáreas, a discussão sobre ética na pesquisa tem ganhado cada vez mais importância, considerando os impactos da ação investigativa na sociedade” (QUEIROZ, 2013, p. 7). Assim sendo, Queiroz (2013) afirma que a produção do conhecimento científico da área de música tem realçado as discussões para as questões éticas.

Diante dessas colocações, entendo a importância de zelar pela proteção dos participantes quanto ao sigilo dos dados e a participação voluntária. Para esta pesquisa, foram estudados os procedimentos indicados para pesquisas com seres humanos a partir do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres

humanos da UDESC, ligado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. A Resolução 466/2012 foi utilizada como base para elaborar os documentos utilizados para entregar aos pais e às crianças.

Esta resolução define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Além disso, a resolução descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa. Por meio desse termo, o sujeito da pesquisa declara que foi informado, de forma clara, detalhada e por escrito, da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa.

A partir desses estudos foram elaborados três documentos para esta pesquisa: o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (apêndice 1), a Autorização do uso de imagens (apêndice 2) e o Termo de Assentimento (apêndice 3).

No Termo de Consentimento Livre Esclarecido faço uma apresentação de quem sou e da pesquisa que pretendo realizar, trazendo o objeto que desejo investigar, o tempo de duração da pesquisa, explicando que a participação das crianças é totalmente voluntária e que podem sair da pesquisa se assim o desejarem. Também apresento as pessoas que estarão envolvidas na pesquisa (professora e monitores). Explico que as aulas serão filmadas para fins pedagógicos e de pesquisa e que em alguns momentos farei entrevistas com as crianças, mas que zelarei para resguardar suas identidades. Apresento também que haverá riscos mínimos e que haverá benefícios e vantagens.

No documento para autorização do uso de imagens solicito que os pais permitam que sejam realizadas fotografias,

gravações e filmagens para uso em eventos e publicações científicas.

O Termo de Assentimento é um documento assinado pela própria criança que declara ter sido informada sobre a pesquisa que vai acontecer. Nesse documento utilizo uma linguagem mais próxima da criança explicando o que vou investigar, o que desejo compreender e o que vou fotografar, gravar e filmar nos encontros para interpretar melhor as aulas. Neste documento ainda declaro que vou conversar com as crianças para saber o que elas pensam sobre o processo das aulas e que elas podem ou não participar. Ainda digo que o nome verdadeiro das crianças não aparecerá na pesquisa.

Para isso expliquei em momentos separados, tanto para os pais, quanto para as crianças, o que significavam aqueles documentos. Como os pais não tiveram dúvidas e todos concordaram prontamente, solicitei que assinassem o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e a Autorização do uso de imagens.

Algumas crianças fizeram perguntas sobre quando eles fariam as entrevistas, sobre porquê ter nomes diferentes. Expliquei que as entrevistas iriam acontecer em dias e horários diferentes das aulas, mas que eles seriam consultados e poderiam escolher os horários. Sobre os nomes, expliquei que tendo nomes diferentes, eles poderiam falar com sinceridade sem que ninguém soubesse quem realmente tinha dito aquilo. Assim, como ninguém teve mais dúvidas e todos concordaram, solicitei que assinassem o Termo de Assentimento.

Os documentos ficarão sob minha responsabilidade e, dessa forma, estarei zelando para que os participantes sejam protegidos ao máximo quanto ao sigilo dos dados e quanto à participação que deve ser voluntária.

### 2.3 OS MOMENTOS DE ENCONTROS COM AS CRIANÇAS: a descrição do campo da pesquisa.

Esta pesquisa foi realizada no Curso de Extensão “Brincando, Criando e Cantando” do Projeto Música, Escola e Comunidade da UEM. Este curso de extensão acontece na Universidade desde 2010. Durante esse período atuei como professora estagiária no primeiro ano, como professora da turma no segundo ano, e como coordenadora do curso nos anos seguintes. O objetivo deste curso é desenvolver nas crianças a aprendizagem do canto e de técnicas vocais por meio de atividades lúdicas que incluem brincadeiras cantadas, brinquedos e jogos musicais.

Diante do meu envolvimento com o curso e conhecendo as dinâmicas de trabalho desenvolvidas, achei que este contexto de ensino seria apropriado para investigar o objeto desejado.

O curso atende crianças com idades entre 7 e 12 anos da comunidade externa, nas dependências do Bloco de Música da UEM. As inscrições acontecem no início do ano e têm um limite de 20 vagas. O curso acontece no período de março a novembro, com aulas gratuitas, uma vez por semana, com duração de uma hora cada aula.

O curso de extensão, além de oferecer atividades musicais à comunidade externa, é um espaço para a formação de professores, no qual atuam os estagiários de música e monitores desta universidade, e também um espaço de pesquisas para produção de conhecimento na área de Educação Musical.

Neste ano de 2014, o curso de extensão foi coordenado por mim, e ministrado por uma estagiária do último ano do curso de Licenciatura em Música da UEM, e ainda por quatro monitores, sendo duas alunas do primeiro ano do curso de Artes Cênicas e dois alunos do segundo ano do curso de Licenciatura em Música.

Neste ano tivemos uma grande procura nas inscrições. Por isso aceitamos 30 crianças inscritas, mas em média 23 crianças frequentavam com mais assiduidade as aulas. As aulas iniciaram no dia 14 de março. Nesse primeiro dia ajudei a receber as crianças e me reuni com os pais, expliquei como aconteceriam as aulas, os horários, falei sobre quem seria a professora, expliquei sobre a presença dos monitores, e introduzi o assunto sobre a pesquisa que aconteceria no curso durante os meses de abril a julho. Expliquei que em alguns dias elas iriam receber um documento explicando maiores detalhes sobre essa pesquisa.

Além de coordenar os trabalhos da professora e dos monitores para que tudo transcorresse de uma forma tranquila e agradável para as crianças, desde o início das aulas também atuei como participante nos trabalhos junto às crianças. No primeiro dia de aula me apresentei para as crianças como coordenadora do curso e disse que estaria à disposição para ajudá-las no que precisassem, tirando dúvidas e organizando as coisas. Expliquei que estaria presente em todas as aulas participando junto, ora tocando piano, ora cantando e fazendo as atividades com eles. A nossa interação foi muito rápida e positiva. As crianças se identificaram logo com a equipe pedagógica e se sentiram muito à vontade. Assim, fiquei um mês junto das crianças participando das aulas para maior interação, o que facilitou o processo de observação da pesquisa que viria a seguir.

Uma semana antes de iniciar as observações participantes conversei com as crianças sobre a pesquisa que eu queria realizar com eles referente às aulas de música e sobre as brincadeiras e jogos que eles estavam aprendendo. Disse que queria observar como eles iriam aprender, ensinar e modificar as brincadeiras e jogos musicais. Além disso, eu disse que queria ver como iriam trabalhar em pequenos e grandes grupos, como seriam as relações de trocas entre eles e como iria acontecer essa dinâmica entre os colegas.

Eles me fizeram vários questionamentos sobre como seria esse processo: você vai ficar só olhando o tempo todo? Vai gravar tudo? Não vai mais tocar? Como vai ser essa entrevista, todo mundo junto? O que a gente vai falar? Por que tenho que ter outro nome? Posso mudar meu nome agora?

Procurei responder a todas as perguntas, dizendo que todas as aulas seriam gravadas para que pudesse assistir depois e observar se eu tinha anotado tudo o que tinha acontecido e como eles realizavam as atividades musicais. Sobre as entrevistas, expliquei que não seria todo mundo junto, que eles fariam em grupos menores e que no dia certo eu avisaria e agendaria com eles e os pais. Disse também que nas entrevistas eles iriam falar sobre as aulas, sobre as brincadeiras e os jogos, sobre como os realizaram e sobre o que acharam de fazê-los. Com relação aos nomes, expliquei que o fato de ter um nome fictício era para guardar a identidade deles. E assim, eles poderiam ficar mais a vontade na hora de falar alguma coisa e ninguém saber, na verdade, quem havia dito. Mas expliquei que esse nome eles iriam me dizer no dia da entrevista. Eles ficaram muito empolgados com tudo isso. Perguntei se eles queriam participar e todos ficaram muito empolgados.

Expliquei para eles que a participação era totalmente voluntária e que poderiam sair a qualquer momento da pesquisa. Então entreguei o Termo de Assentimento (apêndice 3) e pedi para lermos juntos. Nesse documento as crianças assinam e reconhecem sua própria participação. No mesmo dia entreguei aos pais o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 1) e a autorização para uso das imagens (apêndice 2) para que assinassem. Alguns pais já assinaram na hora e outros levaram para casa e enviaram na semana seguinte.

### 2.3.1 Síntese dos procedimentos de coleta de dados: as observações e as entrevistas

As observações participantes iniciaram em abril, um mês após o início das aulas, e aconteceram em nove encontros sequenciais. Nesses encontros, as crianças realizaram diversos tipos de jogos musicais, que foram divididos da seguinte forma: brincadeiras cantadas; jogo das notas; jogos de mãos; jogos de copos; e jogos vocais. Para realizar esses jogos as crianças trabalharam com canções folclóricas, parlendas, histórias inventadas, histórias sonorizadas, clipes de vídeo de filmes conhecidos e canções da mídia que elas trouxeram para a aula.

Essas atividades foram feitas ora com o grupo todo, ora com grupos menores. As crianças puderam explorar movimentos e sonorizações corporais, instrumentos de percussão e brinquedos para desenvolverem o jogo que estavam brincando. Nessas atividades as crianças não só se apropriaram das brincadeiras e dos jogos novos, mas modificaram textos, melodia, ritmos, inventaram brincadeiras e jogos novos, e ainda apresentaram suas *performances* e ensinaram os colegas. Na figura sintetizo os dias das observações realizadas:

Figura 2: Observações participantes com registro em vídeo

Nº de observação	Data	Duração
Observação 1	11/04/2014	1 hora
Observação 2	25/04/2014	1 hora
Observação 3	02/05/2014	1 hora
Observação 4	09/05/2014	1 hora
Observação 5	16/05/2014	1 hora
Observação 6	23/05/2014	1 hora
Observação 7	30/05/2014	1 hora
Observação 8	08/06/2014	1 hora
Observação 9	13/06/2014	1 hora

Fonte: Tabela elaborada pela autora

A principal intenção das observações participantes era apreender e registrar como elas se apropriavam, transmitiam e reinventavam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais. Para isso, além de participar junto com elas, também anotava o que estavam fazendo, como estavam fazendo, observando e registrando as dinâmicas que envolviam o processo. Para ajudar nesta fase, foram feitos registros de vídeo de todas as aulas observadas.

Os registros em vídeo foram feitos por um aluno que atuava como monitor com uma câmera de vídeo tipo Sony Handycam DCR – PJ5. Nesses registros das observações constam todos os momentos da aula incluindo: a hora que as crianças chegavam e se organizavam na sala, conversando com os novos colegas, se inteirando com a turma, com a professora, comigo e com as monitores; momentos que elas mostravam os registros que haviam feitos nos cadernos sobre as outras aulas; desenrolar das atividades nas quais elas aprendiam as canções e os jogos, as divisões dos grupos nos quais elas experimentavam e negociavam as ideias e as decisões de como queriam realizar determinada atividade, e ainda os ensaios para mostrar ou ensinar o que estavam inventando; por fim, também foi registrado o momento que as crianças trabalhavam com os registros nos cadernos e as conversas finais que incluíam sempre pequenas reflexões que as crianças faziam com a professora e monitores.

Outro material utilizado para a coleta de dados foi o caderno de anotações. Esse caderno tinha um formato de bloco e foi entregue para as trinta crianças no primeiro dia da observação participante. As crianças foram convidadas a utilizá-los para registrar, da forma como quisessem, suas impressões sobre as aulas, as atividades musicais e a forma que desenvolviam. Elas podiam usar o caderno nas aulas e em casa durante todo o período em que estariam sendo realizadas as observações participantes.

Porém, nem todas as crianças fizeram uso dos cadernos de forma assídua. O interesse e o envolvimento para usar esse material se mostraram bem variados. Das 22 crianças participantes da pesquisa, 15 fizeram algum tipo de registro no caderno em forma de frases, poesia ou desenho. As crianças que não o usavam muito alegavam que se esqueciam de trazer, porque vinham direto da escola; outras, que não gostavam de carregar; outras diziam que as folhas caíam.

As crianças foram solicitadas a levarem os cadernos nos momentos das entrevistas para que pudessem compartilhar com a pesquisadora e com os colegas seus registros ajudando nas reflexões e discussões que seriam realizadas.

Nesta pesquisa, as entrevistas de grupo focal foram realizadas nas dependências da Universidade Estadual de Maringá e aconteceram em duas etapas, nas quais as crianças foram separadas em três grupos menores para que pudessem interagir melhor, debatendo as ideias propostas. Tanto Barbour (2009), quanto Gondim (2003), afirmam que na etapa de levantamento de dados, uma vantagem é que um número pequeno de participantes no grupo pode gerar um extenso número de ideias sobre as categorias do estudo desejado. Isso porque os participantes se dão conta das crenças e atitudes que estão presentes em seus comportamentos e nos dos outros, do que pensam e aprenderam com as situações e processos a que foram submetidas através da troca de experiências e opiniões entre os participantes, pois comparam diferentes visões sobre o mesmo tópico (BARBOUR, 2009).

Todos os encontros foram gravados tanto em áudio, quanto em vídeo, visando captar tanto a fala, quanto os gesto e expressões das crianças.

A primeira etapa aconteceu no final do mês de maio. Considerei este momento oportuno para a realização do primeiro encontro com o grupo focal, pois havia observado metade das aulas estipuladas para as observações e os processos de aprendizagem ainda estavam acontecendo. Para a

separação dos grupos foram sugeridos alguns horários, os quais os pais e as crianças escolheram diante das suas disponibilidades. Nem todas as crianças que participaram das aulas participaram das entrevistas devido a motivos pessoais como dificuldade em conciliar os horários da pesquisadora com os das crianças e os pais. Participaram desta etapa da entrevista 23 crianças. No quadro abaixo é possível visualizar uma síntese dessa etapa:

Figura 3:Primeiro encontro dos grupos focais

<b>Entrevista</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Participantes</b>
Grupo 1 (G1-1)	26/05/2014	50'	6
Grupo 2 (G2-1)	27/05/2014	55'	9
Grupo 3 (G3-1)	29/05/2014	55'	7

Fonte: Tabela elaborada pela autora

Nesta etapa solicitou-se que as crianças escolhessem seus nomes fictícios para serem identificadas, zelando assim por suas identidades. A escolha dos nomes foi algo muito interessante. A maioria das crianças já tinham seus nomes escolhidos há bastante tempo e disseram que só estavam aguardando o momento de revelá-los. Elas escolheram, em sua maioria, nomes de personagens de filmes, novelas ou desenhos que gostam de assistir como foi o caso de “Princesa de Gelo”, “Jonas Marra”, “Megan”, “Pinguim”, “Pacman” e outros. Duas crianças escolheram nomes de jogadores de jogos de vídeo game, “Tony Halk” e “Jack Bartes”, e uma criança escolheu o nome de um jogador do time da Bósnia, já que estávamos em clima de Copa do Mundo. Duas meninas escolheram seus apelidos: “Lily” e “Nany”. Um menino escolheu um nome de música: “Metoro”. Duas crianças inventaram seus nomes e disseram que não tinha nenhuma referência. Foi o caso do “Jow” e da “Cor de Ouro”.

Para esta etapa o foco das entrevistas esteve nas perspectivas, sentidos e interpretações das crianças em relação ao processo nas oficinas, visando compreender o processo de

interação em grupo, contribuindo para as aprendizagens musicais por meio de autonomias e decisões das próprias crianças para realizar, modificar, reinventar uma brincadeira ou um jogo. Segundo Morgan (1997), o uso do grupo focal requer uma cuidadosa combinação dos objetivos da pesquisa e os dados que se pode produzir a partir de um roteiro de tópicos relevantes sobre o assunto e promoção de uma discussão produtiva.

Portanto, realizei um roteiro com três tópicos principais, abordando questões sobre o que pensam sobre música e o curso, a percepção das crianças com relação às aulas e as atividades desenvolvidas e questões relacionadas a utilização dos cadernos. A partir desses tópicos foram geradas discussões relacionadas ao ingresso no curso, o que esperavam aprender antes de frequentar as aulas, que tipo de música gostavam, o que estavam aprendendo nas aulas e o que gostavam de fazer, o que achavam das brincadeiras e dos jogos que a professora trazia, se elas gostavam de modificar, reinventar e de inventar brincadeiras e jogos, o que achavam de trabalhar em grupo, o que achavam sobre decidir sobre uma *performance* musical, como utilizavam o caderno, qual importância davam para seu uso, entre outras questões que foram surgindo no decorrer das discussões.

Assim, as questões eram direcionadas para promoverem discussões e debates sobre o andamento das atividades e o desenrolar do processo de aprendizagem, sem ter um formato de questionário fechado, mas que, segundo Gondim (2003)

permitia que o moderador coloque algumas perguntas e tópicos para debate com um roteiro, sem ser confundido com questionário, que não só permite um aprofundamento progressivo, mas também a fluidez da discussão sem que o moderador precise intervir muitas vezes (GONDIM, 2003, p. 154).

Por isso, a cada tópico e questão direcionada, procurei gerar uma dinâmica de interação e confiança em que as crianças ficassem à vontade para falarem, estimulando um ambiente de troca, como sugere Barbour (2009), no qual as crianças se sentissem à vontade para compartilharem suas ideias e opiniões.

A segunda etapa aconteceu no início de julho, após a conclusão do semestre. Novamente as crianças foram separadas em três grupos, mas ficaram em grupos diferentes dos da primeira etapa. Para este segundo momento dos grupos focais tivemos 16 crianças participantes. Isso aconteceu, porque sete crianças que participaram do primeiro momento não puderam estar presentes, pois duas delas deixaram de participar do curso e cinco delas já estavam de férias e haviam viajado. O quadro abaixo sintetiza este momento:

Figura 4: Segundo encontro dos grupos focais

<b>Entrevista</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Participantes</b>
Grupo 1 (G1-2)	03/07/2014	1'12''	4
Grupo 2 (G2-2)	03/07/2014	1'18''	6
Grupo 3 (G3-2)	03/07/2014	1'32''	6

Fonte: Desenho elaborado pela autora

Para essa etapa das entrevistas, foram preparados, para a discussão, pequenos clipes das brincadeiras e dos jogos realizados nas aulas para que as crianças pudessem assistir e, a seguir, discutir e conversar sobre o processo. Esse tipo de recurso é utilizado para estimular discussões e interações, principalmente com crianças, porquanto, conforme sugerem Morgan (1997) e Gray (2012), o uso de materiais de estímulo e abordagens criativas e imaginativas como cartas, vídeos, fotografias e desenhos podem ser mais eficazes para capturar as percepções com determinados grupos.

Assim, nessa etapa o foco dos clipes foi gerar discussões sobre como realizaram as atividades, como aconteceram os processos de aprendizagem, o que gostaram ou

não, o que podia melhorar, o que acharam dos resultados, reforçando suas percepções sobre os trabalhos em grupo e as decisões das crianças de realizarem as atividades musicais.

## 2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As observações foram filmadas e armazenadas em um *pendrive* e também em um HD externo e organizados em uma pasta com número e data da observação realizada. Foram tiradas fotos de algumas atividades e de alguns momentos das aulas, que também foram armazenadas no *pendrive* e HD externo. Isso permitiu que se construísse um diário de campo, no qual foram descritas as brincadeiras e jogos realizados em aulas, transcrevendo como essas atividades tinham sido realizadas e procurando capturar suas ideias, gestos, comportamentos, como se sentiam e como se articulavam para realizar as atividades. Esses diários também foram numerados conforme o dia da realização da aula.

As entrevistas de grupo focal foram registradas em áudio e vídeo para captar as falas e os gestos das crianças durante as discussões e reflexões em grupo. Esses materiais também foram armazenados no HD externo e em um segundo *pendrive*, nos quais foram organizados de acordo com o grupo que estava sendo entrevistado e o dia realizado. As entrevistas foram transcritas em arquivos separados de acordo com o grupo. Em seguida foram realizadas marcações no texto transcrito usando cores diferentes para cada tema que aparecia nas falas das crianças. A seguir, voltei ao diário de campo das observações e procurei nos relatos pontos que apresentavam as temáticas que apareciam nas entrevistas.

Após isso, organizei as falas das crianças dividindo-as pelas temáticas que apareceram e organizei outro arquivo para cada tema. Os temas que apareceram foram: aprendizagem holística e cíclica; interação com os pares nos trabalhos em grupos; tempo e espaço para a realização das atividades.

Os cadernos de anotações foram fotografados nos dois momentos das entrevistas de grupo focal e também em alguns momentos da aula. As fotos foram armazenadas no HD externo e separadas num arquivo para cada criança. Na última entrevista os recolhi para uma melhor análise e para fotografar os cadernos que não tinha conseguido verificar nos outros momentos.

Depois de catalogar, separar e identificar os temas por meio das entrevistas e observações, busquei, no caderno, anotações e registros das crianças que pudessem ser relacionados com os temas que já tinha em mãos. As análises continuaram por todo o período da escrita da dissertação e, conforme trabalhava com os dados que tinha organizado, outros pontos de reflexão que a princípio não haviam sido percebidos, foram surgindo para reforçarem as categorias previamente selecionadas.

### **3. VAI COMEÇAR... A BRINCADEIRA...: O QUE AS CRIANÇAS FAZEM E FALAM!**

Neste capítulo apresento as brincadeiras cantadas e os jogos musicais realizados pelas crianças. Descrevo as brincadeiras e os jogos, transcrevo as letras das músicas e das brincadeiras, detalho os movimentos e a maneira de jogar e, ainda, alguns aspectos sobre o processo dos grupos negociando as ações e ideias sobre o momento da transmissão e reinvenção das brincadeiras e dos jogos criados. Junto à descrição de alguns jogos, incluo também alguns registros em vídeo que mostram o resultado da *performance* escolhida pelas crianças para realização.

Esses dados coletados das observações apresentam o que as crianças fazem e falam do processo de aprendizagem musical que aconteceu nas aulas. As atividades descritas serão separadas nos seguintes conjuntos de atividades: brincadeiras cantadas; invenção dos jogos musicais com as notas musicais; jogos de mãos, jogos vocais e jogos de copos.

A classificação das atividades em brincadeiras e jogos aconteceu pelas suas características e diante do que a revisão de literatura apresentou sobre o que vem a ser brincadeira e o que é jogo. As brincadeiras cantadas eram canções curtas e as crianças tiveram liberdade para fazerem o que quisessem: só cantar, coreografia, mudar o texto, o jeito de cantar, usar instrumentos, usar percussões corporais. Ficaram mais livres nas ações que conduziram a atividade.

Os jogos tinham regras que definiam e conduziam a ação e a conduta do jogo, uma estrutura sequencial que especificava sua modalidade. Ou seja, o jogo de mãos se refere a um jogo no qual as crianças podiam criar, modificar, inventar qualquer ação feita com movimentos de mãos. No jogo de copos elas podiam fazer os movimentos com copos, e assim por diante. É uma condição daquele tipo de jogo usar mãos, ou

copos. Mas as crianças manipularam os copos e os movimentos das mãos da forma como quiseram, tiveram a liberdade de ação, de invenção, e elas puderam fazer isso, porque o meio, o contexto lhes permitiu (BROUGÉRE, 2008).

No quadro abaixo, podemos visualizar essa classificação:

Figura 5: Brincadeiras e dos jogos realizados nas aulas observadas

<u>Brincadeiras cantadas</u>	<u>Jogos diversos das notas musicais</u>	<u>Jogos de mãos</u>	<u>Jogos vocais</u>	<u>Jogos de copos</u>
Aulas 1, 2	Aula 3	Aulas 4 e 5	Aulas 6 e 7	Aulas 7, 8 e 9
<i>O Sorveteiro</i>	Combine as notas	<i>Aranha caranguejeira</i>	Sonoplastia de uma história e um videoclipe	Canção <i>Zen</i>
Canção <i>Dó ré mi fá sol, lá vai o sol</i>	Batata quente musical	<i>Adoleta; Fly si; Popeye</i>	Musica com onomatopéias de gibis	<i>Escravo de Jô</i>
	Jogo do espelho	Parlendas novas	Orquestra de boca	Canção <i>Paquetumbe</i>
	Mude a ordem	<i>Fui lá na horta</i>		Canção <i>Fico assim sem você</i>
	<i>Rap dó ré mi</i>	<i>Fui na floresta unidunitê</i>		
		Histórias inventadas		

Fonte: Tabela elaborada pela autora

### 3.1 AS BRINCADEIRAS CANTADAS: *O Sorveteiro; Dó ré mi fé sol lá vai o sol*

Nas duas primeiras aulas observadas a professora trouxe duas brincadeiras cantadas com as canções *O Sorveteiro* e *Dó, ré, mi, fá, sol, lá vai o sol*. São canções curtas com melodias simples e, a partir delas, as crianças puderam experimentar performances diferenciadas para realizá-las.

#### 3.1.1. Vamos começar a brincadeira: quem quer sorvete?

Na primeira aula observada as crianças fizeram uma brincadeira cantada chamada *O Sorveteiro*<sup>2</sup> (anexo 1). Elas aprenderam e cantaram com a professora o refrão, que diz: “Olha o sorvete, quem quer comprar?”, executando percussão corporal para marcar o pulso. A percussão utilizada foi peito, estalo, palma, estalo. Em seguida, a professora perguntava de quais sabores de sorvete elas mais gostavam, e as crianças foram dizendo. A professora cantou para elas a próxima estrofe, que trazia alguns sabores de sorvete. Entretanto, as crianças sugeriram modificar o texto da estrofe que a professora cantou, substituindo-o pelos sabores de sorvete que elas haviam citado. A professora aceitou, e as sugestões das crianças foram incorporadas.

O texto original é o seguinte:

Olha o sorvete quem quer comprar?  
 Olha o sorvete quem quer comprar?  
 Tem de uva, tem de coco, sapoti, maracujá  
 Tangerina, abacate que sabores vai levar?

---

<sup>2</sup>Elvira Drumond (2000)

Com a modificação das crianças o texto ficou assim:

Olha o sorvete, quem quer comprar?

Olha o sorvete quem quer comprar?

Tem de uva, de morango, abacaxi e de nata

Tem de flocos, chocolate que sabores vai comprar?

A seguir, as crianças começaram a inventar diferentes motivos rítmicos com percussão corporal, uma para cada sabor de sorvete. “Tem de uva” batiam palmas, “de morango” estalavam os dedos, “abacaxi” percutiam no peito, “de nata” batiam o dedo indicador na mão, “tem de flocos” batiam os pés, “chocolate” batiam nas coxas.

Uma aluna perguntou se eles não podiam cantar essa canção do jeito como a fizeram noutra aula, com outra música. Ela não lembrava o nome daquele “jeito de cantar”, e a professora lembrou que foi um cânone. A turma se dividiu em dois grupos, e elas realizaram o cânone fazendo simultaneamente a percussão corporal. Ao final, bateram palmas, entusiasmadas, e algumas crianças disseram que ficou bonito.

Outro aluno lembrou que na primeira aula do curso a professora cantou com eles uma canção dos bichos, com “vozes diferentes, cada grupo cantando uma melodia diferente”. Ele perguntou se não dava para fazer igual com aquela música. Antes de a professora responder, outra menina já disse que dava e que um grupo podia ficar cantando o refrão, enquanto o outro cantava a estrofe. A professora explicou que nesse caso eles estariam fazendo uma sobreposição melódica. E assim foi feito. Cantaram duas vezes e executaram a percussão corporal. Cantaram, inverteram os grupos e, ao final da aula, estavam bem animadas com o resultado da brincadeira.

Na atividade relatada, as crianças foram incentivadas a darem suas ideias e, nesse processo, foram apropriando-se da brincadeira, porque tiveram espaço para exercer sua autonomia, dando sugestões, experimentando e decidindo

como a música deveria ser. Além disso, puderam reinventar a canção ao modificar o texto e elaborarem a percussão corporal. Elas avaliaram que, da forma como realizaram a canção, incorporando suas ideias à música, deram um “efeito bonito na música”. Elas se envolveram e pareciam satisfeitas com o resultado, o que demonstraram ao término da atividade: bateram palmas; ficaram eufóricas após cada elemento novo que sugeriam (percussão, cânones e sobreposição das melodias). Suas falas ao final da aula também mostraram isso: “Ficou lindo!”; “O efeito das vozes e da percussão ficou demais!”; “Professora, temos que apresentar essa brincadeira.”

Essa brincadeira cantada acabou sendo incorporada ao repertório da turma e as crianças pediam para cantá-la em outras aulas.

### **3.1.2. Cantando e brincando: *Dó ré mi fá sol lá vai o sol!***

Na segunda aula, uma das atividades que fizeram foi a reinvenção da canção *Dó ré mi fá sol, lá vai o sol!* (anexo 2) A professora relembrou a canção que eles aprenderam em outra aula. As crianças ficaram empolgadas e animadamente cantaram a canção. Elas se lembravam de toda a letra e melodia:

Dó ré mi fá sol, lá vai o sol  
 Dó ré mi fá o sabiá  
 Dó ré mi já vai dormir  
 Cantando o sol fá mi ré dó.

As crianças disseram que a canção era muito bonita e que a “voz fica suave com essa música”. A professora disse que tinha inventado uma coreografia parecida com a que haviam feito em outra aula para a música *Epo etai* e a mostrou para as crianças. Ela batia no joelho ao cantar o “dó”, na cintura para o “ré”, o “mi” bateu na barriga, o “fá” cruzou as

mãos nos ombros e estalou os dedos na nota “sol” e para o restante da frase ela batia palmas.

As crianças pediram para aprender. Um dos meninos disse para a professora que tinham que fazer bem sincronizados para ter um ritmo. A professora cantou devagar e foi mostrando o movimento das coreografias. Ela quis mostrar uma frase por vez, mas uma menina disse que ela podia fazer tudo de uma vez, porque estava fácil.

Então a professora perguntou o que eles achavam de modificar a música. Uma das meninas perguntou como seria isso, e a professora sugeriu que eles podiam criar uma coreografia ou movimentos rítmicos para a música assim como eles haviam feito com a canção do sorveteiro, mas agora eles fariam em vários grupos e, assim, teriam várias coreografias para a mesma música.

As crianças acharam a ideia boa e começaram a conversar sobre como poderiam fazê-lo. Algumas já foram cantando e criando uma “dança”. Elas foram divididas em cinco grupos da seguinte forma: a professora contou de um a cinco e formou um grupo, e assim por diante. Essa foi a primeira vez que as crianças trabalharam em pequenos grupos para reinventarem uma brincadeira. As crianças começaram a conversar e dar sugestões.

Em três grupos as crianças tiveram boa interação e observei que todos deram ideias e conseguiam negociá-las. Outro grupo tinha uma criança que comandava tudo, enquanto as outras não falavam nada e concordavam com as ideias desse “líder”. No quinto grupo as crianças tiveram mais dificuldades de interação, pois não estavam dando ideias, ficava uma criança olhando para a outra, ninguém falava nada. Uma das monitoras foi conversar com eles para tentar estimulá-los e as crianças disseram que não se lembravam direito da música e não sabiam como fazer. Então ela disse que ia ficar com o grupo e ajudá-los a cantar e, assim, eles podiam pensar numa coreografia bem bonita.

A sala ficou bem barulhenta nesse momento. Observei que um grupo ficou bem incomodado com o barulho e algumas meninas diziam que “os colegas estavam atrapalhando eles a pensarem”. Ao terminar o tempo dado pela professora, ela pediu para cada grupo mostrar como fez a brincadeira.

As crianças do grupo 1 usaram movimentos ascendentes e ritmados. Na hora de se apresentarem, eles disseram que haviam feito uma coreografia com ritmo: na nota *dó* bateram com o pé direito no chão; no *ré* bateram o pé esquerdo; no *mi* bateram com as mãos nas mãos do colega; na nota *fá* bateram com as mãos cruzadas nos ombros e no *sol* jogaram as mãos para cima e ficaram assim até o final da frase. Cantaram a música toda repetindo os movimentos da coreografia conforme a letra da canção.

O grupo 2 fez uma coreografia que estava associada a uma “luta”. Nesse grupo teve um garoto que foi “líder” e comandou a maioria das ações. Os movimentos foram: na nota *dó* bateram o pé direito no chão; no *ré* bateram o pé esquerdo; na nota *mi* bateram palmas concha; no *fá* jogavam o pé direito no chão e a mão direita cruzando na frente; e na nota *sol* fizeram o mesmo movimento da nota anterior, mas com o lado esquerdo. Esse grupo só treinou a primeira frase e não fez o restante da música. Eles disseram que não tinha dado tempo para ensaiar tudo.

Os membros do grupo 3 fizeram movimentos rítmicos ascendentes com uma coreografia no final das frases: no *dó* bateram no joelho direito; no *ré* bateram no joelho esquerdo; no *mi* estalaram a mão direita; no *fá* estalaram a mão esquerda e no *sol* levantaram as mãos para cima e ficaram girando a mão até acabar a frase. Cantaram a música toda e sempre nos finais de frases ficavam com as mãos para cima girando.

Já o grupo 4 realizou movimentos rítmicos mais repetitivos sem muita variação, mas que deu um efeito bem interessante na música toda. Bateram o pé direito nas notas *dó* e *mi* e *sol*; bateram palmas nas notas *ré* e *fá*; na frase lá vai o

sol eles fizeram estalos de dedos. Eles disseram que não lembravam como se cantavam todas as frases. Acabavam se perdendo, às vezes. A professora pediu para todos ajudarem o grupo a cantar, enquanto eles mostravam os movimentos.

Por fim, o grupo 5 trabalhou com uma coreografia. Cada criança ficou responsável pelo movimento de uma nota e eles disseram que não podiam errar, porque tinha que estar sincronizado. Todos começaram agachados e com as mãos no chão, um do lado do outro, olhando para baixo. A criança que estava numa ponta cantou o *dó* se levantando e virando o corpo para a esquerda; a criança que estava na outra ponta cantava o *ré* e fez o mesmo movimento da colega, mas virando o corpo para a direita; a criança que estava no meio cantou o *mi* levantando o corpo, mas ainda de joelhos; a criança que cantou o *fá* ficou em pé e fez movimentos de “ondas” com as mãos para o lado esquerdo e a criança que cantou o *sol* fez o mesmo movimento da colega anterior, mas para o lado direito. E no final da frase “lá vai o sol” todas saltavam. Essa turma cantou somente a primeira frase da música, porque disseram que ficava ruim ficar agachando toda hora.

Nessa atividade pudemos perceber que as crianças se apropriaram da brincadeira cantada, da coreografia ensinada pela professora e ao serem convidadas para fazerem as suas próprias, elas ficaram bem animadas e motivadas realizando diversos tipos de modificações. O grupo 3, por exemplo, ao terminar de mostrar o jeito que haviam feito sua coreografia, disse que também modificaram a canção e mudaram a ordem das notas. Cantaram a primeira frase da música de outro jeito: *dó, ré, do, mi, sol, lá vai o sol*. Eles disseram que como haviam terminado logo, ficaram inventando outros jeitos de cantar a música. O grupo 5 fez uma *performance* diferente do que os outros grupos apresentaram. Isso fez com que as crianças achessem que a apresentação desse grupo fosse melhor, todos aplaudiram e disseram: “Esse ficou bonito”.

Com relação ao processo de transmissão, observei que, de certo modo, todos os grupos ficaram esperando que alguém do grupo tomasse a frente e começasse a apresentar. No grupo 2 isso ficou bem evidente, pois um menino acabou liderando todo o trabalho. Ele fazia e as outras crianças ficavam fazendo junto, mas olhando o tempo todo para o colega. Nos grupos 1, 3 e 4, ao irem para a frente mostrar o trabalho, verifiquei que as crianças se olhavam hesitando um pouco em começar. O grupo 3 contou até 4 e começaram todos juntos, no grupo 1, uma das crianças fez um sinal com a cabeça para iniciarem, e no grupo 4 uma criança precisou começar, mas as outras imediatamente acompanharam sem ficar olhando para o colega. Já no grupo 5, como tinham movimentos independentes, cada criança fazendo um movimento diferente em sequência, não teve problemas em começar.

Essa foi a primeira experiência da turma na realização de um trabalho de criação em grupo, no qual elas precisavam dar ideias, sugestões e negociar com os colegas. Isso acabou gerando um estado de euforia e provocando um ambiente mais barulhento do que elas estavam acostumadas, o que incomodou algumas crianças.

Após a aula terminar, muitos falaram que o barulho foi algo que atrapalhou a concentração. Disseram que a aula ficou bem barulhenta e uma menina disse que “Parecia o recreio da escola.”. Como ainda não estavam acostumadas a trabalharem em grupos, negociando e dando ideias para modificarem e reinventarem uma brincadeira, observei que elas demoraram muito tempo pensando e sugerindo o que iam fazer e alguns grupos acabaram não conseguindo realizar a música toda, provocando um estado de euforia e exaltação nas crianças.

### 3.2. É HORA DE CRIAR: OS JOGOS DAS NOTAS MUSICAIS INVENTADOS PELAS CRIANÇAS.

Na terceira aula observada, as crianças mostraram os jogos que inventaram tendo como tema as notas musicais. Elas utilizaram o caderno de anotações para desenharem e escreverem sobre o que haviam inventado e mostraram para o grupo. Essa aula aconteceu após um feriado nacional e muitas escolas deram recesso. Então muitas crianças viajaram e faltaram. Por isso, estiveram presentes somente doze crianças, das quais cinco haviam feito jogos musicais e compartilharam os jogos que haviam inventado, ensinando-os aos demais colegas.

O primeiro jogo foi apresentado pela aluna “Cor de Ouro”. Seu jogo consistia em dividir a turma em dois grupos. Escolhe-se uma música e um dos grupos fica responsável por cantá-la. O outro grupo escolhe notas musicais aleatórias e canta a melodia da música escolhida com as notas escolhidas, fazendo uma sobreposição. A cada música nova escolhida, muda-se as notas. Quanto mais variadas forem as notas escolhidas, mais desafiador fica. A aluna começou a explicar como jogar, mas a turma não conseguia entender. Ela achou difícil ficar explicando. Então resolveu mostrar fazendo o jogo, dizendo que “fazer era melhor”. A aluna “Cor de Ouro” disse que enquanto um grupo cantava uma música, o outro grupo cantava uma sequência de notas escolhidas. Para exemplificar o jogo, ela cantou um trecho da canção “*Meu pintinho amarelinho*” e, em seguida, cantou notas aleatórias *dó ré mi mi mi fá mi ré dó* com a melodia dessa música, substituindo a letra da canção para mostrar como era o jogo.

“Cor de Ouro” dividiu as crianças em dois grupos e pediu para que escolhessem uma música. Um aluno escolheu a música “*O Pato da arca de Noé*” de Vinicius de Moraes. Os alunos gostaram, concordaram com a escolha e todos cantaram a música para lembrar. O grupo 1, que ficou responsável por

cantar a música, decidiu que fariam somente a primeira parte da canção. Então, enquanto o grupo 1 ficou ensaiando a música, o grupo 2 se reuniu e ficou inventando como queriam a sequência das notas. O grupo 2 decidiu escrever as notas escolhidas no papel *craft* para que todos do grupo pudessem ler no momento de cantar. A sequência escolhida por eles foi: *dó ré mi fá sol lá si sol dó mi ré fá*. Assim realizaram o jogo.

As crianças gostaram e quiseram inverter os grupos para experimentarem. “Cor de Ouro” não havia inventado um nome para seu jogo. Depois de brincarem, as crianças foram dando ideias e uma sugeriu *Trocando as Bolas*. “Cor de Ouro” gostou da sugestão e aceitou o nome para o seu jogo.

“Lily” foi a segunda aluna a mostrar seu jogo. Ela disse que o jogo dela chamava *Batata quente musical* e que era diferente do jogo “original” que faziam na escola (O jogo da escola consistia em passar um objeto, enquanto tocava a música. E quem estivesse com o objeto na mão quando esta parasse, pagava o castigo). No seu jogo a regra era que os participantes, em círculo, passariam a bola cantando as notas de *dó a sol* num pulso igual. “Lily” explicou o jogo bem baixinho e disse que precisava de uma bola. Como não tinha uma bola na sala, a professora pegou o feltro do piano e improvisou uma bola. Então “Lily” disse que enquanto “a bola” passava iriam cantando as notas *dó, ré, mi, fá, sol* e quem pegasse a bola na nota “sol” pagava um castigo. Ela foi explicando e fazendo, cantando as notas e passando a “bola” ao mesmo tempo. Todos entenderam imediatamente e já foram se ajoitando no círculo para jogar.

A professora perguntou para a “Lily” como seria o castigo, quem ia dar o castigo e a aluna ficou pensando. Então outra criança sugeriu que poderia ser quem começasse com a nota *dó* e que o castigo poderia ser “coisas relacionadas com música, ou alguma coisa que tivesse a ver com as notas”. A “Lily” concordou e iniciaram o jogo. As crianças e a professora ficaram muito envolvidas com esse jogo e brincaram bastante.

O “Pacman” foi o próximo a mostrar sua atividade. Ele disse que não havia feito nem brincadeira e nem jogo, mas sim uma música. Ele disse que compôs um *rap*. Todos quiseram ouvir, mas ele não queria mostrar, ficou com vergonha. A irmã dele pegou o caderno e começou a cantar. A letra do *rap* era:

Quer aprender a cantar e não sair do tom  
Eu vou te ensinar se liga nesse som  
Agora o dó, agora o ré,  
Depois o mi, fá, agora o sol.

As outras crianças acharam a música criativa e quiseram aprender. Como era uma canção curta, todos conseguiram cantar. Eles aprenderam da seguinte forma: a irmã do “Pacman” foi cantando e eles foram cantando junto, mesmo sem saber as frases, até que aprenderam. Enquanto cantavam, algumas crianças começaram a inventar uma percussão corporal na hora, algumas batiam palmas, outras na coxa e no peito, outras estalavam os dedos. Ao final, a professora fez um elogio para ele e um aluno disse: “Olha, conseguimos brincar com sua música”. E todos concordaram.

O aluno “Edinzenko” foi o próximo a ensinar seu jogo. Inicialmente ele não queria ensinar, mas todos insistiram. Ele disse que tinha feito um jogo com tabuleiro e mostrou como desenhou isso no caderno. Porém, disse que ia “adaptar” e que não iria fazer com o tabuleiro, porque o desenho no caderno estava muito pequeno e não ia dar certo.

O nome do jogo dele era *Jogo do Espelho*. Ele explicou como jogava, ao mesmo tempo em que exemplificava. Em círculos, alguém fica com uma bola na mão e cantava uma sequência qualquer de notas e jogava a bola para outra pessoa. Quem recebesse a bola, deveria cantar a sequência de notas de quem havia jogado, e em seguida, criar e cantar outra sequência e jogar a bola para outro, e assim por diante. Ele disse que também precisava de uma bola. Como não tinha bola, uma das crianças sugeriu que fizessem com um estojo. As

crianças brincaram e todas conseguiram jogar o estojo realizando uma sequência musical. Ao receberem o estojo, elas repetiam as notas feitas pelo jogador, mas demoravam um pouco para fazerem sua sequência, pois ficavam pensando em como queriam cantá-la.

Faltavam uns 10 minutos para terminar a aula e havia mais um jogo para eles realizarem. Então a professora pediu para que a aluna “Pinguim” ensinasse seu jogo para a turma. Ela explicou que seu jogo era parecido com o do “Edinzenko”, mas que tinha outro jeito de fazer. Em círculos uma pessoa ficava com a bola, cantava uma sequência qualquer de notas e jogava a bola para outra pessoa. Quem recebesse a bola tinha que cantar outra sequência totalmente diferente e jogar para outro colega, e assim por diante. Ela pegou o estojo usado no jogo anterior e foi explicando e já dando exemplo e jogando para outro colega. Então a turma começou a jogar, mas não jogaram muito, porque a aula já estava encerrando. “Pinguim” também não havia inventado um nome para seu jogo. A turma deu várias ideias e ela gostou do nome *Invertida*.

Nessa aula foi possível perceber bastante autonomia das crianças na tomada de decisões: estiveram à frente das ações, ensinando, explicando e fazendo os jogos que inventaram. Elas também sugeriram algumas regras e nomes para alguns jogos. Além de inventarem o jogo, elas precisaram transmitir e ensinar como jogar. Observou-se que nos jogos realizados as crianças tentaram explicar, mas logo desistiram de ficar falando e preferiram fazer, ou seja, as crianças que ensinaram os jogos decidiram realizar o jogo ao mesmo tempo em que explicavam. Isso também se mostrou no *rap* que o aluno ensinou. As crianças estavam aprendendo a cantar e ao mesmo tempo já experimentavam movimento e percussões corporais.

Outro ponto a destacar é que as crianças se mostraram engajadas ao realizarem os jogos que os colegas inventaram. Conforme começavam a jogar, elas mostravam entusiasmo, euforia, queriam falar todos ao mesmo tempo, escolhendo

combinações de notas musicais para dificultarem a dinâmica da atividade, dando ideias para as regras do jogo, querendo modificar algo ou inventando os castigos. Isso ficou bem evidente no jogo da batata quente que elas não queriam parar de fazer. A turma ficou muito empolgada e envolvida ao realizar esse jogo e nem viram o tempo passar. Ficaram muito tempo neste jogo. A professora precisou intervir por causa do tempo da aula e dos outros jogos que faltavam, mas eles pediram para repetir esse jogo em outra aula.

### 3.3 JOGOS DE MÃOS: PARLENDAS E HISTÓRIAS INVENTADAS.

Na quarta e na quinta aula observadas, as crianças brincaram com jogos de mãos. Elas ensinaram jogos que conheciam, aprenderam outros com colegas e com a professora e modificaram e reinventaram alguns deles. Elas também aprenderam algumas parlendas novas e a partir delas inventaram jogos de mãos. Além disso, criaram um texto com uma história inventada, criando os movimentos e os ritmos. Como as crianças realizaram várias ações com jogos de mãos nas duas aulas, optei por descrever essas atividades da seguinte maneira: o que aprenderam, o que ensinaram, o que reinventaram.

#### **3.3.1 Brincando com parlendas: aprendendo e ensinando os jogos de mãos**

Na quarta aula as crianças brincaram com parlendas. Primeiro aprenderam um jogo de mão com a professora e a monitora; depois ensinaram alguns jogos de mão que conheciam; por fim, aprenderam algumas parlendas novas e criaram os movimentos de mãos, coreografias e melodia. A professora iniciou a quarta aula dizendo que iria mostrar uma brincadeira que ela e a monitora Mileni haviam aprendido. Elas

fizeram, em duplas, o jogo de mãos da *Aranha Caranguejeira*<sup>3</sup> que tem a seguinte letra:

**Parte 1:** A aranha, caranguejeira

A bicha é feia, mas é faceira

Levei no médico, pra consultar

O médico disse, melhor matar

**Parte 2:** Não mata não senão vou dar um beliscão  
bem na ponta do dedão.

Nesse jogo, o movimento das mãos é feito de maneira sobreposta com as mãos invertidas seguidas de três palmas. Ou seja, uma das pessoas da dupla fica com a mão direita virada para cima e a esquerda virada para baixo e a outra pessoa fica com as mãos de forma invertida. Bate um tempo desse jeito, no segundo tempo inverte as posições das mãos e bate três palmas (colcheias e semínima). Esses movimentos vão se repetindo em toda a primeira parte. Na segunda parte tem uma mudança rítmica, as batidas de mãos ficam mais rápidas e não tem mais as palmas, e no final tem o desafio de tentar dar um beliscão na ponta do dedão do pé do colega.

As crianças não conheciam a brincadeira e pediram para aprender. Então a professora pediu para ficarem em duplas e começou a ensinar tudo de uma vez: verso e movimentos. E as crianças foram acompanhando junto. A princípio, as crianças acompanharam bem os movimentos das mãos, mas não falavam muito o texto. Isso porque o texto não era conhecido, mas os movimentos sim, pois faziam os mesmos em outros jogos de mãos. Repetiram o jogo duas vezes para aprenderem e rapidamente realizaram tudo: texto e movimentos.

---

<sup>3</sup>Brincadeira infantil da cultura popular brasileira. Ouvir: CD Abra a roda tin do-lêlê, faixa 11.

Em seguida, a professora perguntou se as crianças conheciam outros jogos de mãos para ensinarem e elas mostraram uma variedade de jogos. Uma menina começou a cantar *Adoleta*<sup>4</sup> e todos cantaram com ela:

Adoletalepetipetipola  
Le café com chocola  
Adoleta  
Puxa o rabo do tatu quem saiu foi tu  
Puxa o rabo da cadela quem saiu foi ela  
Barra, berra, birra, borra burra.

Jogaram em duplas e uma das crianças fica com as mãos viradas para cima e a outra com as mãos viradas para baixo. Elas vão batendo as mãos na sílaba forte do texto da parlenda, invertendo a posição da mão, que ora está virada para cima, e ora para baixo, e assim sucessivamente. Na última sílaba */bur-ra/* não pode deixar que o colega bata na sua mão.

Algumas crianças disseram que conheciam outra letra que dizia “nescafé com chocola”. Outras ainda disseram que faziam o jogo de outro jeito, em círculos e com as mãos sobrepostas. A professora pediu para fazerem. Eles se organizaram num círculo e imediatamente já colocaram as mãos sobrepostas, com a mão direita ficando virada para cima e em cima da mão esquerda do colega e a mão esquerda virada para cima, embaixo da mão direita do outro colega. A mão direita vai bater na mão direita do colega da esquerda em cada sílaba forte do texto da parlenda, e assim sucessivamente, e também não pode deixar o colega bater na mão na última sílaba.

---

<sup>4</sup>Brincadeira infantil da cultura popular brasileira. Ouvir: [www.youtube.com/watch?v=NQPMIcNzEWc](http://www.youtube.com/watch?v=NQPMIcNzEWc)

Na sequência, outra menina começou a cantar o jogo de mãos do *Popeye*<sup>5</sup> e novamente todas as crianças cantaram com ela. Algumas conheciam a letra de outra forma, mas a maioria cantava como ela:

**Parte 1:** Popeye, Popeye

**Parte 2:** Popeye foi a feira não sabia o que comprar  
 Comprou uma cadeira pra Olivia se sentar  
 A Olivia se sentou a cadeira esborrachou  
 Coitadinha da Olivia foi parar no corredor  
 Corredor estava sujo, sujo de poeira  
 Coitadinha da Olivia foi parar na geladeira  
 Geladeira estava suja, suja de mingau  
 coitadinha da Olivia foi parar no hospital  
 hospital estava cheio, cheio de remédio  
 coitadinha da Olivia foi parar no cemitério.

**Parte 3:** tériotériotério

era meio noite, noite, noite noite  
 tinha uma caveira, veira, veiraveira  
 era vagabunda, bunda bundabunda  
 olha o respeito, peito, peito peito  
 olha a educação abaixa o seu calção

Assim que ela terminou de cantar, a professora disse que o texto era muito grande e que ela já tinha se perdido, mas as crianças disseram que era fácil. Todos conheciam. Então a professora quis aprender, perguntou como jogava, e imediatamente eles se reuniram em duplas e começaram a fazer. Uma das alunas foi fazer com a professora. Esse jogo tem movimentos de mão diferentes em cada parte.

---

<sup>5</sup>Brincadeira infantil da cultura popular brasileira. Ouvir:  
[www.youtube.com/watch?v=GTewtFkExdw](http://www.youtube.com/watch?v=GTewtFkExdw)

Na parte 1 as mãos ficam alternadas, igual a primeira parte do jogo da *Aranha caranguejeira*. Na segunda parte os movimentos de mãos continuam da mesma forma e ficam bem rápidos e não com as palmas. Na terceira parte tem uma coreografia junto ao final de cada frase. A professora ficava se perdendo no texto e na terceira parte se perdeu nos movimentos também. A aluna não parou e foi ensinando todo o jogo. Quando terminou, a professora falou para ela que era difícil e que precisava aprender melhor a parte final, mas a aluna disse que não dava para ensinar só uma parte. Que tinha que fazer ele todo.

Outra aluna mostrou o jogo *Flai ci*<sup>6</sup>. Ela imediatamente se juntou com a professora e começou a fazer e todas as crianças já ficaram em duplas e começaram a fazer junto. Esse jogo tinha movimentos de mãos igual à primeira parte do jogo da *Aranha caranguejeira*. A menina esqueceu o finalzinho do texto, mas as outras crianças conheciam e cantaram mais alto para não deixarem o jogo parar.

Flai ci, si o lai, S ou i, flai ci  
 Dona caxeta coluna recheada  
 Vai comer piolho com água e salada  
 cana de açúcar, cana de limão  
 limão, limão limão  
 bate aqui na minha mão

Nem todas as crianças faziam esses jogos da mesma forma. Às vezes, o texto tinha uma variação e, às vezes, o movimento é que mudava. No *Adoleta*, como vimos, algumas crianças faziam movimentos diferentes com as mãos e no *Popeye* acrescentaram outras frases ao texto.

---

<sup>6</sup>Brincadeira da cultura popular brasileira. Ouvir: CD Abra a roda tin do-lêlê, faixa 12.

### **3.3.2 Brincando com novas parlendas: hora de inventar e ensinar!**

A professora disse que ia dar um desafio para eles. Pediu para que voltassem a ficar em duplas e que modificassem, inventassem outro jeito de realizar os movimentos de mãos do jogo da *Aranha Caranguejeira*.

Duas irmãs estavam fazendo duplas e quiseram trocar, pois queriam fazer com outras pessoas. Então as crianças começaram a jogar. A maioria das duplas foi inventando e já cantando ao mesmo tempo. Observei que muitos fizeram rapidamente o trabalho, mas algumas duplas demoravam mais, porque davam várias ideias, experimentavam as sugestões, não gostavam, começam de novo, esqueciam.

Terminado o tempo, a professora disse que todos iriam fazer o jogo ao mesmo tempo, ou seja, iriam falar o texto e os movimentos que haviam inventado. Ela deu o sinal e todos começaram a realizar o jogo. A maioria das duplas conseguiu fazer a sobreposição com o que haviam inventado. Três duplas não acompanharam o processo. Logo no início se perderam, não fizeram o que inventaram e acabaram fazendo o movimento igual ao da professora.

A professora explicou que o texto do jogo de mão que tinham acabado de fazer era uma parlenda, que eram versos curtos que normalmente tinham rimas e que podiam ser cantados ou não. Ela disse que tinha trazido cinco parlendas escritas em folha de papel e que iria entregar aleatoriamente uma parlenda por dupla.

A professora fez a proposta para eles brincarem com essas parlendas. Sugeriu para as crianças que elas inventassem um jogo de mãos para fazerem e que podiam recitar ou cantar, fazer do jeito que quisessem. Os textos das parlendas que foram sugeridas para que as crianças fizessem o jogo foram:

Figura 6: Parlendas que usaram para inventarem um jogo de mãos.

<b>Pisei na pedrinha</b>	<b>Bom barqueiro</b>	<b>Papagaio louro</b>	<b>Rua vinte e quatro</b>	<b>Botequim</b>
Pisei na pedrinha pedrinha rolou Olhei pro mocinho mocinho piscou Contei pra mamãe mamãe nem ligou Contei pro papai chinelos dançou	Bom barqueiro bom barqueiro Dá licença de passar Recheado de filhinho Para acabar de criar Passarás, passarás, Dá licença de passar Se não for o da frente pode ser o de trás.	Papagaio louro do bico dourado Leva essa cartinha pro meu namorado Se estiver dormindo bata na porta Se estiver acordado deixa recado	Lá na rua vinte e quatro a mulher matou um gato com a sola do sapato o sapato derreteu a mulher morreu O culpado não fui eu.	Fui no botequim tomar café Encontrei um cachorrinho com o rabinho em pé sai pra fora cachorrinho que eu te dou um pontapé.

Fonte: Tabela elaborada pela autora

As duplas que realizaram as parlendas foram as mesmas que fizeram o jogo da *Aranha Caranguejeira*. Como formaram onze duplas, a professora disse que algumas estariam com as mesmas parlendas, mas que cada uma iria mostrar um jeito diferente de brincar.

Figura 7: Nomes das duplas e as parlendas respectivas.

1. Meteoro e Megan	Rua vinte e quatro
2. Green e Cor de Ouro	Papagaio louro
3. Princesa de Gelo e Cloydeen	Bom barqueiro
4. Princesa jujuba e Gaby estrela	Rua vinte e quatro
5. Nany e Pamela Park	Pisei na pedrinha
6. Draculaura e Felicia	Bom barqueiro
7. Jonas Marra e Lily	Papagaio louro
8. Solução e Rozeta	Bom barqueiro
9. Packman e Jack Bartes	Pisei na pedrinha
10. Jow e Jack	Botequim
11. Edinzenko e Pingüim	Papagaio louro

Fonte: tabela elaborada pela autora

As duplas começaram a brincar. Como as parlendas eram desconhecidas, observei que quatro duplas (3, 4, 5 e 6) fizeram a leitura do texto algumas vezes para decidir como seria o ritmo da fala do texto e em seguida já começaram a trabalhar os movimentos. Mas as outras duplas já foram lendo e fazendo os movimentos ao mesmo tempo. A professora separou bastante tempo para essa atividade.

A maioria das duplas anotou códigos do movimento que iriam fazer para não esquecer. Eles fizeram isso por conta própria e anotaram de várias formas: alguns escreviam os movimentos, outros desenhavam. Alguns anotaram no caderno, e outros anotaram na própria folha em que estava digitada a parlenda.

Nessa aula também houve muito barulho durante os trabalhos em grupo e observei que algumas duplas ficaram incomodadas, porque elas tampavam o ouvido, cantavam mais alto, pediam para falar mais baixo.

Terminado o tempo, a professora pediu para todos se sentarem e chamou uma dupla por vez para apresentar. Ela

disse que a dupla iria apresentar e em seguida ensinaria o jogo aos colegas. E assim as duplas foram se apresentando e ensinando.

Cinco duplas (1, 3, 4, 6 e 9) foram muito criativas e inventaram movimentos bem diferentes: batidas de mãos e pés cruzados, batidas de mãos e pés sem cruzar, estalos, batida na coxa do amigo abrindo e fechando as mãos. Além disso, três dessas duplas (1, 3 e 6) fizeram coreografia realizando uma *performance* no jogo. Duas duplas (2 e 10) fizeram melodias para as parlendas e modificaram movimentos de outros jogos de mãos que conheciam.

A dupla 2 batia com as mãos cruzadas e acrescentou estalos. A dupla 10 modificou o movimento de mão da primeira parte da “*Aranha caranguejeira*”: usaram as mãos sobrepostas na posição invertida, mas acrescentaram estalos, palmas e pés. A dupla 9 fez movimentos associados a cumprimentos de batidas de mãos abertas e fechadas e movimentos de mãos do *Rap*. As duplas 7 e 11 não criaram movimentos novos e se apropriaram de movimentos de outras brincadeiras: batiam as invertidas mãos sobrepostas e batiam palmas. A dupla 7 fez num pulso mais lento da parlenda e a dupla 11 quis fazer bem rápido.

Quatro duplas tiveram um pouco de dificuldade em apresentar. Duas delas, porque esqueciam os versos da parlenda, e as outras duas, porque esqueciam os movimentos que haviam inventado. Essas duplas repetiram duas vezes para se lembrarem e usaram as anotações que fizeram.

Outro ponto a destacar é que, mesmo tendo parlendas com o mesmo texto, algumas duplas fizeram uma rítmica diferente para falar o texto. Algumas foram mais pausadas entre uma frase e outra para fazer um ritmo de palmas, outras foram mais rápidas, uma falou em forma de *rap*, duas fizeram melodia.

Então, como a turma já havia memorizado os versos das cinco parlendas, eles falavam o texto junto com as duplas. Isso

ajudou algumas duplas que haviam esquecido alguma parte do texto.

Porém, uma dupla não gostou que a turma falasse junto, pois haviam inventado uma rítmica diferente para falar o texto. Quando a turma começou a falar com a dupla, as crianças se perderam bastante, porque o movimento que eles haviam inventado não encaixava com o jeito que a turma estava falando. Algumas crianças da turma ficavam falando que eles estavam errando toda hora. Uma das monitoras, ao perceber isso, perguntou se eles queriam fazer de novo sem a turma falando e eles aceitaram. A professora disse que era para eles falarem o texto como haviam inventado, bem alto para que todos pudessem entender o que tinha de diferente.

Das onze duplas que inventaram os jogos de mãos para as parlendas, oito conseguiram ensinar para a turma toda. As outras não o fizeram devido ao tempo da aula. Para ensinar, as crianças simplesmente começavam a fazer o jogo de mãos cantando a parlenda e os outros tinham que acompanhar. Nenhuma das duplas ficou explicando as partes, os movimentos separadamente. As crianças começavam a fazer tudo ao mesmo tempo e a turma precisava acompanhar.

Para as duplas que apresentaram movimentos mais simples que se repetiam ao longo do jogo, foi rápido e fácil de se apropriarem e reproduzirem. As crianças aprenderam, mas não pediram para repetir. Porém, os jogos das duplas que apresentaram as parlendas com movimentos diferenciados e mais complexos e os que tinham coreografia, as demais crianças tinham interesse em aprender e pediam para repetir, porque elas diziam que eram “mais desafiadores” e “mais bonitas”.

Ao final da aula, a professora pediu para inventarem uma história em casa que começasse com a frase: “Fui ao parque”. Ela disse que na aula seguinte eles iriam inventar um jogo de mãos com as histórias.

Nessa aula as crianças conheceram possibilidades sobre o que poderiam fazer musicalmente com parlendas, tanto as conhecidas, quanto as novas. Elas se apropriaram da brincadeira nova ensinada pela professora e rapidamente aprenderam como fazer. Conforme elas já haviam se apropriado do texto e do ritmo, começavam a fazer o jogo cada vez mais rapidamente. Ao transmitirem as parlendas com os jogos de mãos que conheciam, elas tiveram a oportunidade de estarem à frente da atividade exercendo momentos de autonomia. Além disso, foram motivadas e incentivadas a modificaram as mesmas e, assim, por meio das falas na hora de brincar, foram percebendo que podiam fazer a mesma brincadeira de várias formas. Após brincarem com esses jogos de mãos, elas tiveram a oportunidade de inventarem jogos de mãos com parlendas que elas não conheciam, podendo realizá-las da forma que fosse mais interessante para elas.

### **3.3.3 Aprendendo o jogo: Fui lá na horta!**

A quinta aula foi uma continuação dos jogos de mãos para serem brincados em grupos. A professora pediu para ficarem em pé e em círculos, disse que iria ensinar um jogo de mãos com a turma toda em roda, no qual todos ficariam com as mãos sobrepostas (mão direita virada para cima, em cima da mão esquerda do colega, e a mão esquerda virada para cima, embaixo da mão direita do colega). O jogo era com a canção *Fui lá na horta*, que tem a seguinte letra:

Fui lá na horta tatatata. Era divertido ticticta.  
Era divertido raio raioaiá  
1, 2, 3...(e escolhe até que número vai contar).

O jogo consistia em, no pulso da música, bater a mão direita na mão direita do vizinho que estava sobreposta. A pessoa que recebesse a batida de mão no número escolhido saía da roda. As crianças não conheciam a música, mas conheciam

o movimento das mãos. Então elas começaram a brincar e a repetir algumas vezes para cantar um número diferente a cada vez que começasse de novo, e assim foram se apropriando do jogo.

Conforme elas foram repetindo, sugeriam alguns desafios: fazer mais rápido para ficar mais difícil, escolher contar números mais altos como 43, 54, e por fim, fizeram a contagem dos números sem som, contando mentalmente na cabeça para “confundir”.

Ao final desta atividade, a professora perguntou se alguém conhecia alguma outra brincadeira naquele formato, em círculos com as mãos sobrepostas, para ensinar e, imediatamente, uma garota falou sobre a *Adoleta* que haviam feito na aula anterior. Diante desta fala, a professora disse que os jogos sempre podem ser modificados. E uma das crianças concordou e disse: “Sim prô, a gente pode ir modificando pra deixar mais legal, mais desafiador ...e deixar do nosso jeito né?”

### **3.3.4 Reinventando o Unidunitê**

Na sequência da quinta aula, a professora perguntou se alguém se lembrava de mais brincadeiras para ensinar e muitas crianças quiseram ensinar e participar. Então a professora escolheu uma menina que havia levantado primeiro a mão. A menina, que era a “Green”, disse que o jogo dela era da *Floresta*. A professora pediu para ela mostrar e ensinar para todos. “Green” hesitou um pouco e disse que era parecido com o da *horta*, mas depois acabou dizendo que não conhecia nenhum. Então ela disse para a professora: “Olha...na verdade... eu não conheço não, mas a gente pode inventar.” A professora perguntou como seria isso.

Nesse momento “Green” tomou a frente da aula e foi dando as ideias de como a brincadeira poderia ser feita. Ela disse que seriam dois jogos em um e a partir de um jogo

conhecido eles iriam criar outro. Assim, disse que todos em roda com as mãos sobrepostas viradas para cima, deveriam fazer a primeira parte do jogo *Unidunitê*, cantando “*unidunitê salameminguê*”. Enquanto cantavam, os colegas iam, em sequência, batendo as mãos na mão do colega vizinho. A pessoa que recebia a batida de mão na última sílaba da frase, ou a criança que não conseguisse bater na mão do colega nesta mesma sílaba, deveria completar a frase *Fui na Floresta...* e sair da roda. E assim sucessivamente, conforme parasse na última sílaba, quem recebesse a batida ou quem não conseguisse bater, deveria montar uma ideia da continuação da história com outra frase.

Ao explicar o jogo, “Green” ficava hesitando na fala. Ela transmitia o que queria que fizessem, mas estava demorando em dar uma continuidade nas suas ideias. Isso fez com que as crianças, a professora e as monitoras ficassem um pouco confusas com a explicação dela. Então, ela decidiu explicar, cantar e mostrar como seria. Outra criança perguntou se eles não poderiam cantar o texto da floresta junto com a canção *Unidunitê*. Então “Green” pensou um pouco e outros alunos disseram que ficaria legal. Então ela respondeu que sim, que eles iriam cantar *Fui na floresta* acrescentando as frases e em seguida *unidunite salameminguê*.

A partir do exemplo dado entenderam imediatamente e ficaram animados em fazer. Começaram a brincar cantando somente *unidunitê, salameminguê*. A primeira menina que recebeu a batida na sílaba combinada ficou rindo e pensando na frase que daria sequência. Ela não ficou envergonhada e disse: “Fui na floresta catar folhinhas”. Todos começaram a rir e o grupo iniciou a sequência do jogo da seguinte maneira: “Fui na floresta catar folhinhas, unidunitê, salameminguê”. E assim continuaram. Observei que as crianças que recebiam a batida de mão, ou que não conseguiam bater na mão do colega na sílaba combinada (*/míngüe/*) e que tinham que dar sequência na

história, acrescentando as frases, procuravam completá-la de modo que deixassem a história da floresta engraçada.

Ao final o jogo ficou com o seguinte texto:

Fui na floresta  
catar folhinhas e flores  
e vi o lobo mal  
com uma cara de fome  
e eu fugi,  
Unidunitê, salameminguê.

As crianças gostaram muito de como ficou o jogo e disseram que iriam ensinar para outros amigos. Em outros momentos e outros dias observei que algumas crianças ficavam brincando com esse jogo antes de começarem as aulas.

Para a sua realização, as crianças sugeriram, não só as frases para montar o texto novo, mas principalmente as regras. Isso porque a aluna que deu a ideia não tinha a brincadeira pronta. Ela inventava na hora e os outros alunos “entravam no jogo”, consideravam que a brincadeira seria interessante e iam se envolvendo, dizendo o que podiam fazer. Uma criança deu uma ideia, outra continuou a ideia desse amigo e assim foram fazendo. E dessa forma as crianças foram se integrando e interagindo com os pares. A cada frase que uma criança inventava para acrescentar ao texto, todos ficavam em silêncio e ansiosos esperando o que o colega iria falar e vibravam, achavam graça a cada frase engraçada. Depois de decidirem as regras e começarem a brincar, ao baterem com as mãos o ritmo das batidas estava bem sincronizado com as frases e com o pulso.

Ao final da atividade a professora elogiou a iniciativa de “Green” e perguntou se eles haviam gostado do jogo dela. Um dos meninos disse “Dela não né, profê? Nosso, porque ela deu a ideia de fazer, mas foi a gente que montou tudo né?” A

professora concordou e aproveitou para introduzir o próximo jogo que iria sugerir para as crianças.

### **3.3.5 Criando um jogo novo com uma história inventada: Fui ao parque...!**

Ainda nessa aula, as crianças fizeram outro jogo de mãos. Na outra parte da aula a professora trabalhou com as histórias inventadas pelas crianças. A professora aproveitou que as crianças estavam empolgadas com esse momento de criação do jogo *Unidunitê* e já fez uma ponte com a proposta de que as crianças criassem um jogo de mãos com a história que haviam feito em casa. Pediu para que as crianças lessem suas histórias e depois de lerem disse para as crianças: “Que tal fazermos um jogo totalmente novo, usando as nossas histórias”? Uma das crianças perguntou como seria isso.

Então a professora disse que eles poderiam ficar em grupos e que cada criança do grupo pegaria sua história feita em casa e iria compartilhá-la com o grupo. Eles deveriam negociar como utilizar as histórias de cada um e, a partir disso, montar uma história nova e criar um jogo de mãos novo.

E assim os grupos começaram a brincar. Nesse jogo a professora deixou que eles formassem os grupos com quem quisessem e eles se dividiram com quem estava perto. Ao todo formaram quatro grupos com cinco crianças em cada um, sendo que dois desses grupos tiveram a presença de monitores para garantir que as crianças se organizassem com as ideias. Isso porque em um dos grupos haviam ficado as crianças menores e mais tímidas e em outro grupo havia um menino que era muito líder e que, normalmente, não aceitava ideias das outras crianças.

Observei que os grupos utilizaram bastante o caderno nessa atividade. As crianças leram suas histórias e já foram escolhendo as partes que queriam juntar. Três grupos (1, 3 e 4) pegaram partes da história de cada um do grupo e montaram outra nova. Eles disseram que não queriam uma história longa,

mas que fosse divertida. Queriam que ficasse engraçada. O grupo 2, após ler as histórias dos participantes, decidiu escolher a história de uma menina e só modificaram o final.

Após a negociação das ideias, o texto do grupo 1 ficou assim: “Fui ao parque de assombração e encontrei o bicho papão. Quando ele me viu, me deu um macarrão, e depois um arrotão”. O grupo 2, que usou a história pronta de uma aluna, ficou com o seguinte texto: “Fui ao parque brincar no balanço, quando vi caí no chão. Chorei e gritei bem alto, ai que dor, que dor no coração”.

O texto do grupo 3 tinha algumas histórias com temas parecidos e as crianças acharam fácil juntar e fizeram a seguinte letra: “Fui ao parque ver os animais. Vi uma porca e os seus leitõezinhos. Fui ao *show* e ao rodeio. Fui no brinquedo e gastei o meu dinheiro: um real, dois reais, três reais, quatro reais, cinco reais, seis reais, sete reais, oito reais, nove reais, dez reais”. Além de juntar os textos, as crianças ainda inventaram uma letra no final do texto para acrescentar um desafio à brincadeira. Por fim, o grupo 4 inventou o seguinte texto: “Fui ao parque de diversão, bem na portaria levei um escorregão, eu queria andar de balão, o balão caiu e eu morri”.

Durante as negociações para a elaboração dos textos, observei que alguns grupos já foram pensando nos movimentos do jogo de mãos. As crianças falavam o texto e já iam fazendo junto uma *performance* de acompanhamento, experimentando um ritmo, uma batida, uma coreografia. Assim elas iam elaborando ao mesmo tempo o texto e o movimento.

Os grupos 3 e 4 mantiveram os movimentos das mãos sobrepostas em círculos que haviam feito no jogo *Fui lá na horta*. O grupo 3 disse que no seu jogo quem deixasse bater a mão na hora que cantasse “10 reais” sairia da roda. O grupo 4 também fez algo semelhante e disse que quem deixasse bater na palavra “*morri*” pagaria um castigo e sairia da roda.

Os grupos 1 e 2 fizeram movimentos bem diferentes e ambos realizaram uma coreografia juntos. O grupo 1 jogou em

duplas com movimentos de mãos que se cruzavam, estalavam os dedos, batiam a mão na cabeça e batiam na coxa. O grupo 2 jogou em círculos com a mão direita virada para cima e a esquerda para baixo, alternando o movimento das mãos na sequência, seguido de duas batidas de mãos no colega com uma batida de pé. Ao cantar “*chão*” eles se jogavam para o chão como se fossem mergulhar e seguiam com os movimentos terminando com batidas no coração de “*tumtumtum*”.

Como ainda tinha um tempo para terminar a aula, a professora pediu para que cada grupo ensinasse o seu jogo para a turma aprender. Os dois grupos que haviam feito com movimentos de mãos sobrepostas, (3 e 4) disseram que o movimento era fácil e que a turma precisava aprender só o texto da história.

No grupo 4 todas as crianças do grupo falaram o texto com bastante empolgação e todos fizeram juntos. Estavam bem seguros. No grupo 3 ninguém queria começar. Esse grupo teve a presença de uma monitora e ela os elogiou dizendo que eles haviam trabalhado muito bem em grupo, que todos haviam dado ideias e ajudado a montar o texto com suas histórias. A partir disso, eles começaram a fazer o jogo e falar o texto. Três crianças do grupo tomaram a frente e começaram a ensinar o jogo com movimentos e texto.

O grupo 2, que fez movimentos aliados à coreografia, ensinou o jogo do jeito que eles haviam inventado. Uma menina do grupo quis explicar antes de fazer, mostrando a coreografia. Ela disse que o movimento das mãos era parecido com o jogo do *Popeye*: mão direita virada para baixo, bate na mão esquerda virada para cima do colega da direita, ao mesmo tempo em que a mão esquerda virada para cima bate na mão direita virada para baixo do colega da esquerda, depois inverte a posição das mãos. Em seguida bate com as duas mãos na palma da mão dos colegas vizinhos, e por fim bate palma. Acrescentou que havia gestos nas palavras: “*chão*” e “*coração*”. O grupo todo cantou o texto bem baixinho, na

metade deram uma pausa mais longa, porque todos haviam pensado que tinha acabado.

Já o grupo 1, que também fez movimentos com coreografia, disse que o deles não iria dar certo fazer em roda e decidiram fazer com as mãos sobrepostas, igual do grupo 2, ensinando só o texto novo. As crianças desse grupo eram mais quietas e tímidas e não lembravam mais do texto delas. As meninas diziam que “os textos dos outros grupos confundiram o delas”. Então uma das meninas (“Green”) disse que iria pegar o caderno para cantar o texto. Porém, ela fez uma leitura muito lenta, leu sílaba por sílaba, o que ficou bem diferente do que elas haviam ensinado. Outra garota do grupo (“Draculaura”) disse que não era assim, foi até a menina, pediu o caderno e disse que ela iria ler. Enquanto ela lia, as outras crianças se lembravam e falavam baixinho com ela e já começaram a fazer os movimentos juntos. Nesse grupo teve a presença de uma monitora, que disse que as crianças haviam usado um pouquinho de cada história e que haviam decidido fazer coreografia para deixar a história “mais bonita”. No final, uma das meninas do grupo disse que assim não tinha ficado bom. Ela disse que “ficou pobre”, porque ficou com movimento igual ao dos outros grupos.

### 3.4 JOGOS VOCAIS

Na sexta aula e parte da sétima aula as crianças realizaram jogos vocais envolvendo atividades diversificadas como: a sonorização de uma história, a sonorização de um *clip* de vídeo, a invenção de uma música com onomatopeias de gibis e a criação de uma orquestra de bocas.

#### **3.4.1 Modificando e reinventando uma história e um *clip* de vídeo com jogos vocais: a criança é o sonoplasta!**

Ao iniciar a sexta aula, as crianças foram chegando e sentando nas cadeiras que estavam em círculos. Estava

projetado na parede um pingo d'água. Ficaram curiosas sobre o porquê daquela imagem. E a professora dizia que era um mistério, uma surpresa, que iria contar uma história para eles. Ela leu a história *O pingo d'água*<sup>7</sup>:

Era uma vez um pingo d'água  
 Ora caía sobre a pedra...Ora sobre a terra...  
 Estava muito sozinho quando outro pingo veio com ele  
 se encontrar...  
 Depois outros pingos d'água vieram juntar-se a eles...  
 E quando já eram muitos pingos d'água, começaram a  
 correr pelo chão, pulando pedras, por entre gravetos e  
 folhagens, subindo e descendo.....  
 Formaram então, uma grande poça d'água onde os  
 passarinhos vieram matar a sede.

A professora leu uma vez, pausadamente, e com bastante inflexão na voz. Quando terminou de ler, ela disse que a história poderia ficar mais interessante se tivesse uma sonoplastia e explicou o que era isso.

Então ela convidou as crianças para fazerem um jogo vocal. Disse que podiam usar sons com a boca e com o corpo para realizarem a sonoplastia da história. Ela iria ler novamente a história e as crianças fariam os sons conforme elas achassem que seria o momento. E assim aconteceu: usaram sons do corpo, sons vocais, sons de bicho, bateram com os pés no chão, com as mãos na carteira. Algumas crianças faziam os sons e também faziam gestos corporais acompanhando. As crianças ficaram muito atentas à atividade e entenderam bem a proposta. Fizeram o som do seu jeito deixando a história bem interessante.

---

<sup>7</sup>Conto retirado do artigo: LINO, Dulcimarta L. *Música é...cantar, dançar...e brincar! Ah tocar também!* In: Cunha SRV. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. 3.ed. Porto Alegre (RS), 2002. p.59-92.

Em seguida a professora disse que iriam usar o jogo vocal em outro tipo de história. Ela pediu para todos se sentarem no chão de frente para o aparelho de data *show*, porque iria passar um filme. As crianças ficaram empolgadas ao saberem o que iriam assistir. Ela disse que esse filme não teria som, que era para eles prestarem bastante atenção nas imagens e que depois eles iriam fazer a sonoplastia.

Era um *clip* dos *Minions*<sup>8</sup> com duração de 3'15''. Um dos meninos disse que tinha esse aplicativo no celular. A professora passou o *clip* e as crianças ficaram em silêncio, bem atentas, observando as imagens.

Na segunda vez, ela solicitou que as crianças fizessem a sonoplastia do filme conforme achassem que seria interessante, utilizando sons do corpo e vocais, assim como haviam feito com a história. E assim aconteceu. As crianças ficaram muito atentas ao realizarem esse jogo. Enquanto passava a imagem do *clip*, procuraram explorar sons do corpo, diversos sons vocais, na carteira, no chão, estojo e outros objetos que estavam perto deles. Para finalizar essa atividade, ela passou o *clip* com o som original. Uma menina disse que o som deles havia ficado melhor que o original. A professora e todos concordaram. Então a professora teve uma ideia e disse que iria editar o vídeo com a sonoplastia das crianças e mostrar numa outra aula. As crianças ficaram muito animadas com isso e bateram palmas.

Na sequência ela mostrou um *clip* dos bastidores de um trecho de preparação da sonoplastia do filme *O menino e o Mundo*<sup>9</sup> feito pelo grupo de percussão corporal *Barbatuques*<sup>10</sup>,

---

<sup>8</sup>Personagens do filme *Meu Malvado Favorito*. Essas criaturas são os ajudantes de “Gru”, personagem principal do filme.

<sup>9</sup>Filme de animação brasileiro lançado em 17 de janeiro de 2014 e dirigido por Alê Brandão.

<sup>10</sup>Barbatuques é um grupo de quinze integrantes que foi formado em 1995 por Fernando Barba. Tem como proposta principal fazer música utilizando o corpo como instrumento. São exploradas possibilidades da voz e percussão corporal.

para que as crianças entendessem e observassem um pouquinho como um trabalho corporal e vocal poderia ser usado para sonorizar um filme.

A partir disso, ela fez uma reflexão com as crianças questionando-os sobre o uso de jogos corporais e jogos vocais para esses fins. Um dos meninos disse que se fizer bem feito, se observar os movimentos e pensar em sons que combinam fica muito bom. Outra menina disse que se fechasse o olho não parecia que era som de percussão corporal ou de voz. Outro menino disse que ele percebeu que tanto faz se o som é do corpo, da voz, de um instrumento ou do computador, igual ao que os programadores fazem, mas tem que ser bem sincronizado com o movimento e tem que combinar, tem que “representar o movimento”.

Durante a realização dessas atividades as crianças se mostraram atentas e envolvidas. Elas não imaginavam que só com sons vocais poderiam criar um acompanhamento musical e fizeram várias perguntas para a professora sobre esse “jeito de fazer música”. Ao assistirem os bastidores da montagem sonora de um filme por um grupo de percussão corporal e vocal, elas disseram que música não precisa ser feita só com instrumentos. Isso instigou os momentos de reflexão na aula, nos quais as crianças puderam questionar e dizer o que achavam dessa forma de fazer música e, assim, permitiu uma ponte para a próxima atividade que fariam, que seria o uso de onomatopeias para criar uma música.

### **3.4.2 Inventando com as onomatopeias**

Ainda nessa mesma aula e dando sequência aos jogos vocais, a professora convidou as crianças para fazerem mais um jogo vocal: um jogo sonoro com onomatopeias. Ela perguntou se sabiam o que eram onomatopeias e um garoto explicou. A professora disse que havia trazido vários gibis e que, em grupos, iriam escolher as onomatopeias para criar uma música.

Ela disse que eles poderiam montar uma partitura com isso, uma sequência sonora com as onomatopeias.

Um menino perguntou se poderiam usar sons corporais e a professora disse que se eles achassem importante, poderiam fazer com sons corporais. Disse também que poderiam usar instrumentos junto com os sons corporais se quisessem. Outra menina perguntou se poderiam repetir as onomatopeias e a professora disse que sim, que eles fariam as regras do jogo.

Dividiu a turma em 3 grupos e deu um tempo para eles realizarem a atividade. As crianças perguntaram se poderiam ter a ajuda dos monitores para ajudar a cortar e colar as onomatopeias no cartaz e também para marcar o tempo e a professora aceitou.

Figura 8: Grupos que fizeram as onomatopeias.

Grupo 1	Meteoro, Solução, Edinzenko, Tony Halk
Grupo 2	Cor de ouro, Green, Roseta e Felicia
Grupo 3	Draculaura, Packman, Jack Bartes e Pinguim

Fonte: tabela elaborada pela autora

Depois da divisão, uma menina disse que um grupo era só dos meninos, um só de meninas e outro misto. Na realização desse jogo também houve bastante barulho na sala, mas observei que as crianças não estavam se incomodando tanto com isso. A professora ficava dizendo quanto tempo faltava e as monitoras ficaram ajudando as crianças a colar as onomatopeias no cartaz conforme o jeito que as crianças pediam.

Em um grupo, por exemplo, eles queriam repetir uma das onomatopeias três vezes para dar um ritmo e não sabiam como fazer, porque não tinham outra para recortar. Então tiveram a ideia de escrever “três vezes” ao lado da onomatopeia. E assim foram se organizando.

No outro grupo, as crianças escolheram aleatoriamente várias onomatopeias e rapidamente foram colando e fazendo os sons ao mesmo tempo. Nesse grupo a monitora ficou segurando o cartaz para as crianças ensaiarem.

No terceiro grupo, conforme as crianças cortavam as onomatopeias, um garoto já ia organizando a ordem dos sons numa sequência melódica. A monitora perguntou se todos concordavam e eles ensaiaram uma vez para ver como tinha ficado. Uma menina não gostou e trocou a ordem de duas onomatopeias e todos concordaram sobre como ficou.

As figuras a seguir apresentam o resultado da partitura do jogo vocal das onomatopeias de dois grupos:

Figura 9: Partitura do jogo vocal das onomatopeias do grupo 1.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Figura 10: Partitura do jogo vocal das onomatopeias do grupo 3.



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

A professora perguntou se alguém iria querer usar instrumentos e ninguém quis usá-los. Eles disseram que não precisavam, que já tinham o que queriam. Ao término do tempo, a professora solicitou que apresentassem suas músicas.

As crianças decidiram que as monitoras iriam ficar segurando os cartazes para eles cantarem. Cada grupo apresentou sua música de onomatopeias. Os grupos estavam bem seguros do que iam apresentar. Os meninos do grupo 1 contaram até quatro e começaram todos juntos. Um deles ficava marcando com o pé o tempo do pulso e outro menino ficava marcando com a mão.

As meninas do grupo 2 estavam eufóricas demais. Elas queriam ter mostrado primeiro. Enquanto elas mostravam, balançavam o corpo como se quisessem dançar. No grupo 3 as crianças começaram todas juntas e ficavam marcando com as mãos como se quisessem reger.

Então uma das alunas sugeriu que realizassem uma sobreposição sonora. Ela disse que poderiam fazer como um coral, com cada um cantando sua música ao mesmo tempo. Assim como haviam feito em outras aulas.

A professora gostou da ideia e disse que iria fazer a regência e os grupos iriam ficar cantando suas músicas conforme sua regência. Então eles arrumaram o corpo, se organizaram em ordem e assim aconteceu. Primeiro cada grupo cantou sua música separadamente, e na sequência começaram a cantar em sobreposição. Depois ela perguntou se alguma criança queria ser o regente e um menino quis fazer a regência.

Ele escolheu um grupo para começar e depois pediu que parasse de cantar e que outro começasse. Depois ele misturou dois grupos e pediu para cantarem forte e depois fraco e só depois ele colocou o terceiro grupo cantando. Depois dele, mais duas crianças também foram reger.

A segunda criança que regeu decidiu que um grupo por vez cantaria. Depois ela escolheu um grupo que ficou repetindo o tempo todo e os outros dois grupos cantavam alternadamente, ou seja, enquanto um grupo fazia o tempo todo, o outro grupo cantava uma vez e parava e o outro grupo cantava e parava.

A terceira criança que fez a regência decidiu escolher algumas partes da música de cada grupo e fez a sobreposição com essas partes. Então tinha uma onomatopeia de um grupo que ficava dando uma rítmica bem interessante e ele decidiu que esse grupo iria fazer só essa onomatopeia e que os outros grupos iriam fazer as outras partes que ele havia escolhido. Ele pedia para acelerar o andamento e diminuir. E também pediu para que quando o grupo que estava só com uma onomatopeia cantasse, que eles fizessem os sons mais fortes e os outros grupos cantassem fraco e, quando esse grupo parasse de cantar, os outros cantassem forte.

A professora perguntou o que eles haviam achado dos jogos vocais e da música com onomatopeias. Uma menina disse que ficou bem musical. Um menino disse que ficou interessante e que teve muito ritmo. Eles pediram para fazerem mais jogos com a voz.

Nessa aula observei que os grupos tiveram uma boa interação e conseguiram negociar bem os sons que queriam e

como queriam que eles acontecessem. As crianças dividiram as tarefas dentro dos grupos, alguns escolhiam as onomatopeias, outros as organizavam na “partitura”. Quando a professora disse que eles fariam suas regras, as crianças ficaram mais à vontade para criar e eu ouvia elas dizendo “Pode fazer assim, sim.”; “A professora disse que a gente que pode inventar do jeito que a gente quiser”.

Após experimentarem os sons e de organizá-los, as crianças quiserem ensaiar várias vezes e diziam que “era para ficar bom”. Dessa forma, podemos entender que, nesse tipo de atividade as crianças se preocuparam com o resultado, assim como o fizeram com o processo. Elas queriam cantar sincronizando o tempo, o ritmo, as entradas, o término. E, a partir do resultado positivo, elas quiseram experimentar mais coisas.

As crianças exerceram autonomia não só quando criaram a música com onomatopeias, mas também, no momento que quiseram realizar a *performance* em sobreposição, pedindo para a professora a forma como queriam cantar e quando foram os regentes das *performances*.

### **3.4.3 O jogo da *Orquestra de boca*: que som é esse?**

O jogo vocal chamado *Orquestra de bocas* é um jogo bem parecido com as onomatopeias dos gibis, mas nesse caso quem inventa os sons são os participantes desse jogo. Ele foi realizado no início da aula 7. Nesse dia a professora estava passando mal, então, como orientadora de estágio, assumi a aula. O jogo consiste em escolher sons de boca diferentes para criar uma sequência melódica.

Ao dizer isso para os alunos, uma menina disse que isso é como um aquecimento de voz, igual ao que ela faz no coral da igreja dela e eu respondi que sim. Então falei que eles precisavam me mostrar sons diferentes feitos com a boca para podermos escolher depois.

Então várias crianças mostraram sons bem variados usando lábios vibrados, lábios estalados, sons diversos com a língua, com os dentes, sons com a boca como beijinhos, sons de sirene, bocejos, som do *tictac* de relógio. Conforme eles mostravam um som, eu pedia para todos ouvirem e fazerem junto com o colega.

Algumas crianças tinham dificuldades com alguns sons e eu pedia para quem tinha inventado o som para ensinar e explicar como fazer. Os alunos que estavam ensinando falavam o que faziam com a boca, onde colocavam a língua, os dentes, de que forma estava o céu da boca, etc, mas preferiam ficar fazendo os sons e diziam que não dava para ficar explicando.

Após essa experimentação, pedi para eles escolherem cinco dos sons que haviam mostrado. Eles não chegavam a um acordo. Olhei para eles e disse que eles precisavam se organizar para escolher. Então Cor de Ouro se levantou e disse: “Quem gostou mais do som de sirene levanta a mão”. E assim, as crianças foram levantando a mão conforme ela falava o som e contava aqueles que haviam tido mais votação, seguindo assim até que haviam escolhido os cinco sons:

Figura 11: Tabela dos sons usados no jogo vocal da *Orquestra de bocas*.

Som 1	Som 2	Som 3	Som 4	Som 5
som de sirene	som vibrando os lábios	ponta da língua para trás, presa ao céu da boca e faz como <i>tictac</i> , como se estivesse estralando.	som de bocejo	som de beijinhos bem rapidinho

Fonte: tabela elaborada pela autora

Então perguntei por que eles achavam que o jogo chamava orquestra de bocas. Eles ficaram pensando, se

olhavam, não se arriscaram a falar. Até que um dos meninos disse: “Uma vez eu vi que na orquestra os instrumentos ficam separados pelo som. E o maestro mostra qual instrumento que vai tocar naquela hora. Então acho que vamos fazer isso”. Concordei com ele e disse que seria mais ou menos isso. Expliquei que na orquestra os instrumentos são separados por sons iguais. Refleti com eles que cada som tinha uma particularidade e que isso os identificava e os diferenciava.

Então eu disse que eles inventariam uma música com esses sons, que precisavam determinar como cada som seria feito, quanto tempo ficaria fazendo, em que ordem seria e como iriam separar os sons para formarem uma orquestra. Então as crianças se empolgaram e foram sugerindo várias coisas, quase que todas ao mesmo tempo. Pedi que cada um falasse em momentos diferentes para ouvirmos as ideias. Um menino disse que poderiam ter um tempo para cada som. Nesse momento, uma das alunas falou: “Vamos contar até quatro”. Então perguntei se concordavam, se cada som poderia ter quatro tempos. Eles aceitaram e decidiram que iríamos fazê-los na ordem de escolha. Então cantamos isso duas vezes para assimilar bem a ordem.

Em seguida dividi a turma em três grupos na roda. Falei que iríamos fazer um cânone, lembrei o que era, e disse que o grupo 1 iria começar e, quando estivesse no segundo som, o grupo 2 iria iniciar, e assim por diante. E assim realizei uma regência e fizemos três vezes seguidas.

Pedi para que imaginassem que os sons que estavam fazendo faziam parte de uma orquestra. Expliquei que os sons seriam separados por grupos e que teria um maestro que organizaria os sons para criar a música. Assim, cada maestro teria a sua própria música com aqueles sons.

Perguntei quem seria o primeiro maestro. Muitos quiseram ser e aponte para a aluna que havia levantado primeiro a mão. Ela sugeriu assim: o grupo 1 faria os dois primeiros sons alternando quatro tempos cada um, o grupo 2

faria o terceiro e quarto som alternando também, e o grupo 3, o último som sem parar. Ela ficou com um pouco de vergonha em iniciar a regência, mas depois se soltou. Marcou a entrada de cada grupo com a mão e com o olhar, pediu para os grupos repetirem, cortou um grupo de cada vez, deixou o grupo 3 que estava com o último som fazendo sozinho por um tempo e encerrou.

Após isso, outra garota pediu para ser a regente, e disse que poderia ser de outro jeito também. Ela sugeriu que os grupos que estivessem com dois sons fariam quatro tempos cada som e o grupo que estivesse só com um som poderia fazê-lo em dois tempos e ficar dois tempos em silêncio. Ela ficou bem animada para reger o grupo. Ela começou com o grupo 2 que estava com o som do *tictic* e do bocejo deixou o grupo fazendo, deu a entrada para o grupo 3 que estava com o som do beijinho rapidinho em dois tempos e, na sequência, deu a entrada para o grupo 1 que estava com o som de sirene e da língua vibrada. Ela foi regendo para o grupo fazer suave, depois forte, depois suave e foi dando os cortes para cada grupo, deixando por último o som do beijinho estalado.

Devido ao tempo da aula e para não cansar as crianças e esgotar o jogo, falei que teríamos mais um maestro. Escolhi um menino que tinha levantado a mão e que participava pouco das aulas, não dava muitas ideias nos grupos. Quis observar como ele se sairia nessa atividade.

Ele decidiu coisas bem diferentes. Pediu para o grupo 1 fazer o som de bocejo. Depois, ficou pensando e pediu para o grupo 2 fazer o som de sirene e o grupo 3 faria o som de *tictic*, da língua presa. Ele apontou para o grupo 1, deixou o grupo fazer um tempo, cortou e apontou para o grupo 3, deixando também por um tempo, cortou e voltou a apontar para o grupo 1, mas deixou menos tempo. Cortou o grupo, apontou para o grupo 2, deixou a sirene tocando por um tempo e foi pedindo para fazerem bem alto. Cortou o grupo 2 e apontou para o grupo 1, e encerrou.

Batemos palmas para todos os maestros e encerrei o jogo explicando que cada pessoa que fosse o regente daria outro sentido para a música, porque inventaria outro jeito de cantar os sons. As crianças falaram que queriam brincar com esse jogo outro dia e que inventariam outro som.

Ao final desses jogos vocais, verifiquei, pelas ações e falas das crianças, que essa foi uma experiência bem diferente para eles, pois diziam que não imaginavam que dava para fazer um jogo com a voz, com sons tão diferentes com a boca e com o corpo. Disseram também que não haviam pensado que esses sons poderiam fazer parte de uma história, um filme e que poderia virar uma música somente com sons de boca.

### 3.5 JOGOS DE COPOS

Nas aulas 7, 8 e 9, as crianças exploraram os jogos de copos. Nessas aulas elas aprenderam a manipular o copo com jogos sugeridos pelas crianças como *Escravos de Jô*, apropriando-se desse jogo. Além disso, elas foram convidadas a inventarem jogos de copos para canções que haviam aprendido em aula como a música *Paquetumbeme* e para canções da mídia que os colegas haviam trazido para a aula como a música: *Zen e Fico Assim sem você*.

#### **3.5.1. Inventando um jogo de copos para a música *Zen!***

Ainda na aula 7, após o término do jogo da orquestra de bocas, pedi que se sentassem no chão, em círculos, e entreguei copos de plásticos para eles. Havia três cores de copos: vermelho, verde e roxo, e cada criança escolheu a cor que queria. Eles ficaram perguntando o porquê daqueles copos e eu disse que iríamos fazer música com copos, que faríamos um jogo chamado jogo de copos. Uma menina disse que tinha visto na *internet* uma menina fazendo uns movimentos de copos e mão com a música *Zombie*. Outra menina disse que sabia fazer o *Escravo de Jô*, que tinha aprendido na escola. Outro menino

disse que na escola dele as meninas faziam e ficavam “enlouquecidas” e mexiam com a mão, viravam o copo.

Então perguntei como eles achavam que poderíamos usar os copos para fazermos som, para fazermos música. Um garoto mostrou um som que o copo poderia fazer batendo um ritmo com a boca do copo virada no chão. Expliquei para as crianças que eles poderiam explorar sons do copo e que teriam um minuto para isso e para escolherem um som que gostassem. E assim fizeram. Alguns escolheram arrastar o copo, outros batendo a boca virada no chão, outros batendo o lado no chão, outros batendo o fundo do copo no chão, outros batiam o lado do copo e a boca em sequência, sugeriam bater no copo do vizinho, etc.

Após escolherem o som, mostrei um ritmo com o meu copo e disse que cada um iria fazer aquele ritmo com o som que havia escolhido. E assim aconteceu. Pedi para outras crianças sugerirem outros ritmos, Três crianças sugeriram ritmos e nós fizemos juntos.

Então perguntei se alguém poderia sugerir uma música que poderia ser feita com os copos. Uma menina sugeriu a música *Zen*<sup>11</sup> e todos começaram a cantar imediatamente. Perguntei como eles achavam que o jogo de copos poderia acontecer com essa música. Uma garota sugeriu que quem estivesse com o corpo verde poderiam fazer um ritmo, quem estivesse com o copo roxo faria outro ritmo e quem estivesse com o copo vermelho faria outro. Perguntei se todos concordavam e disseram que sim. Então pedi para darem sugestões de como iriam fazer com os copos.

Uma menina sugeriu que o grupo do copo verde marcasse o pulso batendo alternadamente o fundo do copo e a

---

<sup>11</sup>**Zen** é uma canção da cantora brasileira Anitta, gravada para o seu álbum de estreia “auto-intitulado”. Foi composta por ela, Junior e Umberto Tavares. A sua gravação ocorreu em 2013, no Brasil, e foi lançada como *single* e promovida em rádios brasileiras.

boca do copo e o grupo vermelho batesse um ritmo. As crianças gostaram da sugestão dada para o copo verde, mas não gostaram do ritmo que ela havia sugerido para o copo vermelho. Outra criança sugeriu que o copo vermelho fosse batido com a lateral da boca e mostrou outro ritmo com semicolcheias no primeiro tempo, colcheias no segundo e terceiro tempo e semínima no quarto tempo. As crianças gostaram e acharam bonito. Um menino ficou ouvindo esses ritmos e sugeriu outro ritmo para o copo roxo demonstrando-o. Ele me disse que queria um ritmo que combinasse com os outros. Todo mundo gostou. Para finalizar a aula, fizemos todos juntos cantando e cada grupo fazendo seu ritmo.

Ao final da aula solicitei que as crianças escolhessem uma canção que gostassem e criassem em casa um jogo de copos e mãos para mostrarem na aula seguinte e que poderiam escrever no caderno sobre essa canção.

### **3.5.2. Apropriando-se do jogo *Escravos de Jó***

Na aula 8 a professora iniciou com todos sentados no chão, em círculo, com os copos. Ela queria fazer o jogo de copo com *Escravos de Jó*, porque as crianças haviam citado esse jogo na aula anterior. Primeiro ela cantou com as crianças para verificar se todos sabiam. Ela perguntou se eles sabiam como se jogava e a maioria sabia cantar, mas não sabia como jogar. Na segunda vez, ela cantou e pediu para baterem o copo no tempo forte da música. Na terceira vez, ela disse que no “zigue zigue za” o copo iria passar e mostrou como fazê-lo.

Muitas crianças estavam dispersas e cansadas, deixavam o copo rolar, demoravam ao passarem os copos. A professora precisou chamar várias vezes à atenção das crianças. Então eles cantavam a música, batiam o copo no tempo forte sem passar, e só passavam no “zigue zigue za”. Eles fizeram várias vezes, até se apropriarem e entenderem como se fazia. Em seguida, fizeram com os copos passando o tempo todo. Nas

primeiras vezes não deu muito certo, as crianças deixavam o copo rolar, esqueciam de passá-lo. Um das crianças ficou irritada e falou em voz alta que “Os outros que erravam precisavam ficar atentos, prestar atenção, senão não iria ter sincronia”. A professora percebeu que as crianças estavam achando “chata” aquela brincadeira, que estava ficando cansativo, e disse que por enquanto estava bom e que outro dia eles fariam este jogo novamente.

Na sequência, a professora disse que havia gostado do ritmo que as crianças haviam feito para a música *Zen* da cantora Anita na aula anterior e que ela também tinha inventado um jogo para aquela música. O jogo apresentado por ela tinha movimentos de mãos e copos bem variados: batia palmas, batia as mãos no chão, no copo, virava o copo, cruzava as mãos. As crianças adoraram e quiseram aprender. Ao contrário da atividade anterior, elas ficaram bem atentas e disseram que era “difícil e desafiador”, mas que “era bonito” e não mostraram ter dificuldade em aprender os movimentos.

Acredito que, ao sugerirem uma música que gostavam, as crianças não imaginavam que a professora fosse dar importância para isso, não só pelo fato de aceitar a música delas, mas por inventar um jogo de copos que pudesse interessá-las. Quando a professora disse que tinha gostado da música que eles haviam sugerido e que tinha inventado um jogo de copos, ela começou dizendo assim: “Gente, eu gostei da música que vocês cantaram na aula passada e eu também inventei um jogo para ela”. Ela modificou o tom de voz, falando de forma mais animada e criou um ambiente de envolvimento quando lançou a “novidade”.

Além disso, era algo diferente, inovador, uma percussão de copos com uma música que estava entre uma das mais ouvidas na mídia. O jogo da professora era diferente. Ela trouxe movimentos inovadores e que as crianças não haviam experimentado ainda, como: batia o copo no chão, cruzava as mãos, girava os copos. Os movimentos era inovadores, e isso

motivou as crianças. A “novidade” chamou a atenção, e provocou não só a curiosidade, mas o desafio de aprender algo novo.

### 3.5.3 Reinventando e criando o jogo de copos para a canção *Paquetumbeme*

Depois disso, a professora lembrou a canção *Paquetumbe*, que haviam feito numa outra aula, no início do curso. Todos se lembravam da canção inteira e cantaram empolgados, porque haviam gostado daquela música.

Paquetumbemetume papa, Paquetumbemetumepa (2x)  
 Duduêduduê papa Duduêduduêpa (2x)  
 Iepêiepê, iepê ia (2x)

Então a professora perguntou o que eles achavam de fazer um jogo de mãos e de copos para essa música. Todos quiseram fazê-lo. Então ela dividiu a classe em três grupos e cada grupo seria responsável por uma parte da canção. Assim as crianças começaram a realizar a atividade e a brincar com a música.

Figura 12: Grupos que realizaram as partes da canção *Paquetumbe*.

Grupo 1 parte 1	Tony Halk, Jonas Marra, Megan, Pamela Parck, Pacman e Nany.	Paquetumbeme tume papa, Paquetumbeme tume pa
Grupo 2 parte 2	Draculaura, Edinzenko, Pinguim, Cor de Ouro, Meteoro e Jow	Duduêduduê papa Duduêduduêpa
Grupo 3 parte 3	Jack Bartes, Lily, Princesa de fogo, Cloydeen, Gaby Estrela e Princesa de Gelo.	Iepê, iepê, iepê ia

Fonte: tabela elaborada pela autora

Os grupos exploraram movimentos de: bater nas mãos com os colegas de formas variadas; movimentos de passar os copos; sons do copo misturado com sons do corpo, batendo na coxa, batendo palmas, estalando os dedos; movimentos de

bater e virar os copos; bater a lateral do copo. Terminado o tempo, a professora pediu para que cada grupo mostrasse sua parte separadamente. Enquanto os grupos apresentavam seu jogo, todos cantavam a música juntos. Na sequência mostro a descrição dos movimentos inventados por cada grupo:

Figura 13: Descrição dos movimentos criados pelos grupos referente a canção *Paquetumbe*.

Grupo 1 – parte 1	Palma, palma, mão esquerda bate três vezes na coxa direita, depois mão direita bate uma vez na coxa esquerda, pega copo e bate copo.
Grupo 2 – parte 2	Bate duas palmas, bate no copo, bate duas palmas, pega o copo e passa o copo. Bate duas palmas e bate uma vez nas mãos dos colegas vizinhos, repetindo esse último movimento.
Grupo 3 – parte 3	Bate duas vezes nas mãos dos colegas vizinhos, bate o copo duas vezes, bate na coxa duas vezes e vira o copo. Repete o movimento.

Fonte: tabela elaborada pela autora

A Professora quis juntar todas as partes para gravar. Então ela treinou em casa para aprender o que as crianças haviam realizado e na aula seguinte fez a música inteira com todo o grupo, conduzindo o que acontecia em cada parte, para que todos assimilassem as partes de todos. O vídeo abaixo mostra a *performance* inteira da canção.

## Vídeo 1: Performance inventada para canção Paquetumbe



Fonte: registro da pesquisadora

Depois disso, cada grupo ensinou sua parte para a turma até que todos se apropriassem dos movimentos inventados. Na hora de transmitir, o grupo 1, que misturou percussão do copo com o corpo, fez bem devagar, mostrando parte por parte. A professora estava aprendendo junto e errou o movimento algumas vezes. Um dos meninos mostrava para ela, que batia na coxa e no copo bem rápido. Ele repetiu umas duas vezes isso para ela ver. Depois disso, todos entenderam como se fazia.

O grupo 2, que começava com batida de mãos com os vizinhos, acompanhou o andamento dado pelo grupo 1, fez devagar, mas a turma aprendeu bem rápido os movimentos desse grupo. Já o grupo 3, que tinham feito movimentos de passar o copo, palmas e bater com o amigo, começou mais rápido que os outros dois grupos, foi mostrando e fazendo sem parar.

Os alunos pediram para que repetisse tudo. A professora disse que tinham que ficar atentos aos movimentos de passagem de uma parte da música para outra. Assim, ficaram o restante da aula tocando para assimilarem e, segundo algumas crianças, “deixar a música redondinha e sem erro”.

Observei que os grupos tiveram bastante entrosamento e envolvimento. Eles estavam motivados para o processo de criação. Nessa música muitas crianças deram ideias, e eles demoraram um pouco para decidirem sobre a *performance*, porque queriam experimentar as sugestões dadas. Eles quiseram explorar movimentos bem variados e falavam que queriam que ficasse bem bonito e bem interessante. Uma menina disse que era para eles inventarem coisas diferentes para dar um efeito legal. Isso mostra que as crianças não estavam preocupadas com a dificuldade do movimento, mas era a vontade de realizar algo diferente e desafiador que os motivava.

Além disso, o fato de fazer algo bonito e sem erro também estava presente no processo de ensaio. As crianças queriam mostrar um trabalho que fosse significativo para elas, mas também de qualidade, não queriam tocar qualquer coisa. A professora comentou que eles nem precisaram de instrumentos para tocarem e um aluno disse: “Mas os copos não são instrumentos?” Assim, as crianças haviam entendido que podem fazer música com o corpo, com objetos e com instrumentos.

Após essa atividade, a professora introduziu a próxima atividade e disse que estava relacionada com o que tinham acabado de fazer, mas que agora usariam as músicas deles.

#### **3.5.4. Reinventando a canção *Fico assim sem você***

No final da aula 8, a professora perguntou quem havia lembrado de trazer as músicas para mostrar o jogo de copos. Seis crianças haviam trazido, mas só três crianças quiseram

mostrar: “Megan” sugeriu *Ta vendo aquela Lua*<sup>12</sup> do grupo Exaltasamba; “Draculaura” sugeriu *Fico assim sem você*<sup>13</sup> de Claudinho e Bochecha; e “Green” sugeriu *A Dona Aranha*<sup>14</sup> de autor de Domínio Público. Cada criança mostrou sua canção com o jogo de copos que haviam inventado.

A “Draculaura” foi a primeira a mostrar sua música. Ela escolheu um único ritmo para bater os copos – duas colcheias no primeiro tempo e nos demais tempos semínimas - no qual a cada quatro tempos ela invertia a posição do copo, ora batendo com a boca, ora com o fundo.

Depois quem mostrou a música foi a “Green”. Ela cantou a canção e batia o copo no ritmo da melodia. Às vezes, ela batia a mão no copo e, às vezes, ela batia só o copo. Quando repetiu a música, ela passou a bater o copo no tempo forte, trocando o jeito de bater como se estivesse inventando na hora.

Na sequência, quem mostrou foi a “Megan”, que usou movimentos de copos variados: batia com o dedo indicador no fundo do copo quatro vezes, depois batia de forma alternada com a boca e com o fundo quatro vezes. Repetiu isso nas estrofes. No refrão, ela batia três colcheias bem rapidinhas, seguidas de duas semínimas com a lateral da boca do copo. Depois fez estalos, palmas e bateu o copo.

A professora elogiou a apresentação das alunas e teve a ideia de escolher uma dessas músicas para realizar um jogo de copos com todos. Ela pediu para que as crianças escolhessem qual das músicas apresentadas pelos colegas eles mais haviam gostado para criarem juntos uma *performance* com os copos. Eles fizeram votação secreta e escolheram a música *Ta vendo*

---

<sup>12</sup>Pagode composto em 2011 e gravado pelo grupo Exaltasamba.  
[www.youtube.com/watch?v=O\\_vzefyV-4U](http://www.youtube.com/watch?v=O_vzefyV-4U)

<sup>13</sup>Canção brasileira composta por Cacá Moraes e Abdullah gravada em 2002 por Claudinho e Bochecha e em 2004 interpretada por Adriana Calcanhoto.  
[www.youtube.com/watch?v=iojYDSjKK00](http://www.youtube.com/watch?v=iojYDSjKK00)

<sup>14</sup> Canção de domínio Popular.

*aquela lua* em primeiro lugar e a música *Fico assim sem você* em segundo lugar. A professora disse que quase havia empatado e que eles poderiam aprender as duas músicas na aula seguinte.

Na aula 9, a aluna que iria ensinar a canção escolhida pelo grupo *Ta vendo aquela lua*, não compareceu. Então, como a outra aluna que também havia tido a canção escolhida estava na aula, a professora disse que eles iriam aprender a música *Fico assim sem você*. A aluna “Draculaura” mostrou o que havia feito para a música. As crianças sabiam cantar e como os movimentos eram mais simples e repetitivos, aprenderam rapidamente.

A professora perguntou o que eles achavam de criar outro jeito de fazer a músicas, todos juntos. As crianças ficaram falando ao mesmo tempo, eufóricas, e concordaram. Uma das crianças disse: “Foi bonito o jeito que ela apresentou, mas ficou meio paradinho né? A gente podia fazer muitos movimentos que nem na outra música (se referindo a música escolhida para votação)”. Dessa vez a professora explicou que iriam trabalhar todos juntos em roda, num grande grupo.

Uma das meninas disse: “Que bom que foi essa música, porque não gosto muito da outra”. Várias crianças concordaram com ela. A professora perguntou sobre o porquê, e eles disseram que todo mundo sabia cantar.

**parte 1:** Avião sem asa, Fogueira sem brasa  
 Sou eu assim, sem você  
 Futebol sem bola Piu-Piu sem Frajola  
 Sou eu assim, sem você

Por que é que tem que ser assim?  
 Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante nem mil auto-falantes  
 Vão poder falar por mim

**parte 2:** Amor sem beijinho Bochecha sem Claudinho  
 Sou eu assim sem você  
 Circo sem palhaço namoro sem abraço  
 Sou eu assim sem você

Tô louco pra te ver chegar tô louco pra te ter nas mãos  
 Deitar no teu abraço retomar o pedaço  
 Que falta no meu coração

**Refrão:** Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo  
 Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo (2x)

Por quê? Por quê?

“Draculaura” falou que como a música era bem grande, eles poderiam fazer do início até o refrão, porque depois mudava a letra, mas cantava igual. Todos concordaram. Então ela sugeriu que eles poderiam dividir esse pedaço da música em três partes, sendo que a primeira estrofe poderia ter só jogo de mãos, a estrofe dois poderia ser jogo de mãos e copos e o refrão poderia ser com instrumentos de percussão. E completou dizendo que assim a música começaria com sons mais suaves, e iria aumentando a sonoridade até chegar nos instrumentos. A professora gostou e perguntou se todos concordavam. Ficaram empolgados e começaram a trabalhar.

Cantaram a música uma vez com o piano acompanhando antes de começarem a fazer os jogos. Em seguida, começaram a criar os jogos de mãos para a primeira estrofe. Muitos deram ideias e a professora foi ouvindo cada sugestão, experimentando cada som sugerido, perguntando o que achavam até chegarem a um acordo. Nany começou dando ideias de bater palmas e fazer estalos. Cor de Ouro disse que poderiam ter palmas e batida na coxa. Experimentaram essas

duas ideias e resolveram usar. Meteoro disse que poderiam bater com as mãos nas mãos do colega ao lado. Draculaura completou a ideia dizendo que poderiam bater uma vez com o colega da direita e depois com o colega da esquerda. Na hora de experimentar essa ideia, deu um pouco de confusão. Então eles decidiram sobre as duplas, dizendo com quem iriam fazer primeiro e com quem iriam fazer depois.

Nessa estrofe, as crianças exploraram e experimentaram palmas diferenciadas, estalos, batidas na coxa, mãos cruzadas, batidas com a mão invertida do vizinho. Conforme eles iam escolhendo, ensaiavam e anotavam os movimentos para não esquecerem e para se apropriarem deles. Depois de experimentarem, decidiram pelos movimentos de palmas diferenciadas, coxas, palma com o amigo, estalos e mãos cruzadas na coxa e no amigo. Na sequência, trago a descrição dos movimentos de mão que as crianças inventaram para os trechos da canção com o vídeo, mostrando a *performance*:

Figura 14: Tabela da *performance* escolhida pelas crianças da primeira parte da canção *Fico assim sem você*.

Avião sem asa, fogueira sem brasa	Palma, palma, coxa
Sou eu assim sem você	Palma longa, estalo, estalo, estalo
Futebol sem bola, piupiu sem frajola	Coxa, palma, palmo com amigo (2x)
Sou eu assim sem você	Palma longa, estalo, estalo, estalo
Por que, que tem que ser assim?	Mãos cruzadas na sua coxa, mão na coxa do amigo (2x)
Se o meu desejo não tem fim	Coxa, coxa, palma, palma, mão do amigo (3x)
Te quero a todo instante	Bate as mãos cruzadas com o amigo do lado
Nem mil alto falantes	Troca de amigo e bate com as mãos cruzadas
Vão poder falar por mim	Estalo, estalo, estalo, estalo (2x)

Fonte: tabela elaborada pela autora

Vídeo 2: Performance da parte 1 da canção *Fico assim sem você*

Fonte: Registro da pesquisadora

Depois começaram a trabalhar com a segunda estrofe acrescentando o jogo de copos. Na segunda estrofe, as crianças ficaram mais empolgadas. A professora pedia para eles experimentarem os sons sugeridos e irem escolhendo aqueles que mais gostavam.

Nessa parte “Pacman” sugeriu que poderiam ficar virando os copos, e partir dessa ideia “Meteoro” sugeriu um ritmo com batidas de mãos e copos, virando os copos. Todos gostaram. Em seguida “Cor de Ouro” disse que depois que virassem os copos, poderiam bater uma palma, pegar o copo e bater num ritmo bem rápido. Ela fez o que os colegas tinham mostrado antes e acrescentou a ideia dela. Eles gostaram de como ficou com o som e quiserem fazer isso duas vezes na estrofe. Anotaram para não esquecerem.

Para dar continuidade às frases, “Nany” sugeriu que poderia bater no chão, passar e voltar os copos. “Draculaura” completou que poderia fazer uma vez passando para o colega da direita e volta e depois para o colega da esquerda e volta. Ela completou que assim ficaria com a mesma ideia das mãos na primeira estrofe. Então eles experimentaram e gostaram. Depois de experimentarem as opções, a estrofe ficou com ritmos de copos bem variados: bate a boca do copo no chão virando e voltando, bate palma, pega copo e bate copo, pega o copo passa pra direita e volta o copo, bate o copo na frente do colega da esquerda, da direita e na frente do jogador. Na sequência, trago a descrição dos movimentos de copos que as crianças inventaram para essa parte da canção com o vídeo mostrando a *performance*:

Figura 15: Tabela da *performance* escolhida pelas crianças da segunda parte da canção *Fico assim sem você*.

Amor sem beijinho, bochecha sem Claudinho	Bate, bate, bate a boca do copo no chão, vira e volta (2x)
Sou eu assim sem você	Bate palma, pega copo e bate copo (4x rápidos)
Circo sem palhaço namoro sem amasso	Bate, bate, bate a boca do copo no chão, vira e volta (2x)
Sou eu assim sem você	Bate palma, pega copo e bate copo (4x rápidos)
To louco pra te ver chegar, to louco pra te ter nas mãos	Bate palma, pega copo, passa para a direita e volta o copo para você. (4x)
Deitar no teu abraço retomar o pedaço que falta no meu coração	Bate o copo na frente do colega da esquerda, bate o copo na sua frente, bate o copo na frente do colega da direita, bate na sua frente (4x)

Fonte: tabela elaborada pela autora

Vídeo 3: Performance da parte 2 da canção *Fico assim sem você*

Fonte: registro da pesquisadora

Antes de inventar o acompanhamento do refrão, eles repetiram tudo o que haviam feito até aquele momento, porque queriam assimilar bem os movimentos para que ficasse tudo certinho sem errar.

No refrão eles usaram os instrumentos de percussão. A professora deixou vários instrumentos disponíveis para que escolhessem quais queriam. Escolheram tambores, tamborins, chocalhos, ganzás, cocos e pandeiros meia lua. Eles ficaram explorando um pouco os instrumentos e quando começaram a cantar o refrão, um dos meninos que estava com o tambor fez um ritmo bem forte que marcava e os outros tambores e tamborins imitavam ele.

“Cor de Ouro” disse que tinha dois sons diferentes: os fortes, se referindo aos tambores, tamborins e cocos, e os sons suaves, se referindo aos outros instrumentos. Então a professora disse que isso se devia ao fato dos instrumentos tinham timbres parecidos. Então “Cor de ouro” concordou e sugeriu dividirem em dois ritmos: todos que estivessem com tambores, tamborins e cocos fariam o mesmo ritmo, enquanto que os chocalhos, ganzás e pandeiros fariam outro ritmo ao

mesmo tempo. Eles começaram a cantar e foram fazendo até que chegaram num ritmo que todos gostaram.

A professora comentou que eles terminaram essa parte da música mais rapidamente do que as outras partes. “Meteoro” disse que era “porque com os instrumentos eram fáceis, era só escolher o ritmo e tocar, mas com as mãos e copos não era tão fácil, porque tinha que escolher como tocar”. Em seguida, outro menino disse: “Quem consegue tocar com todos os movimentos de mãos e dos copos, consegue com os instrumentos”.

A partir daquele momento, eles ficaram ensaiando a música inteira para gravar todas as partes. Eles adoraram o resultado e uma menina disse que eles poderiam mostrar essa música para os pais, que poderiam apresentar. Todos gostaram da ideia e combinaram de mostrarem na aula seguinte.

A análise que se segue focará, então, nas percepções das crianças, por meio das falas dos grupos focais e dos registros que fizeram nos cadernos, diante das atividades que elas desenvolveram nas aulas e que foram descritas e detalhadas neste último capítulo.

#### 4. O QUE AS CRIANÇAS FALAM!

Durante as aulas observadas, diversas brincadeiras cantadas e jogos musicais foram realizados, nos quais as crianças não só aprenderam brincadeiras e jogos novos, mas puderam intervir de formas diferentes: modificaram textos e melodia; reinventaram movimentos e ritmos; inventaram brincadeiras e jogos novos; inventaram textos, melodias, movimentos e ritmos novos. Elas puderam, também, decidir como queriam cantar e realizar a brincadeira ou o jogo, decidindo a *performance* daquela atividade. E ainda ensinaram brincadeiras e jogos aprendidos nas aulas para aprendizagem musical.

Na figura seguinte podemos visualizar um resumo do que fizeram em cada uma das atividades na aula de música:

Figura 16: Resumo das brincadeiras e jogos que se apropriaram, transmitiram e reinventaram.

<b>Aula 1</b>	-Apropriação, reinvenção dos textos e movimentos da brincadeira cantada <i>O Sorveteiro</i> e escolha da <i>performance</i> da música.
<b>Aula 2</b>	-Apropriação, transmissão e invenção de movimentos da brincadeira cantada <i>Canção dó, ré, mi, fá, sol, lá vai o sol</i> escolhendo a <i>performance</i> .
<b>Aula 3</b>	-Invenção e transmissão de <b>brincadeiras e jogos</b> referente às <b>notas musicais</b> .
<b>Aula 4</b>	-Apropriação e modificação do jogo de mão <i>Aranha Caranguejeira</i> , -Transmissão dos jogos de mãos <i>Adoletta, Fly Si e Popeye</i> . -Apropriação, transmissão e invenção de novos jogos de mãos com <b>parlendas diversas</b> .

<b>Aula 5</b>	-Apropriação da brincadeira cantada <i>Fui lá na horta</i> . -Apropriação, transmissão e reinvenção de movimentos e texto do jogo de mão <i>Unidunitê (Fui na Floresta)</i> .  -Apropriação, transmissão e invenção de novos <b>jogos de mãos</b> por meio de uma <b>história inventada</b> .
<b>Aula 6</b>	-Apropriação e criação de <b>jogos vocais</b> por meio da <b>sonorização de uma história e sonorização de um clip de vídeo</b> . -Criação e decisão da <i>performance</i> de uma <b>música por meio de onomatopeias de gibis</b> .
<b>Aula 7</b>	-Criação e decisão da <i>performance</i> da <b>Orquestra de bocas</b> . -Apropriação e invenção de <b>jogo de copos canção Zen</b> .
<b>Aula 8</b>	-Apropriação do <b>jogo de copo Escravos de Jó</b> . -Apropriação e criação de jogo de mãos e copos com a canção <i>Paquetumbe</i> .
<b>Aula 9</b>	-Apropriação e criação de <b>jogos de mãos e copos da canção Fico Assim sem você</b> .

Fonte: tabela elaborada pela autora

Procurando responder a como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais numa oficina de música com crianças, busquei gestos, ações e falas das crianças nos dados das observações participantes, das entrevistas e dos cadernos, que mostrassem o processo de aprendizagem das brincadeiras e dos jogos que fizeram na aula de música. Conforme fui trabalhando, organizando e separando os dados, observei vários aspectos que se destacavam e estavam relacionados com a forma como aprendem, ensinam e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais.

Em todas as aulas as crianças fizeram muitos jogos em grupos e falaram que “gostaram desse jeito de aprender e criar

com os colegas”. Para realizar esses trabalhos em grupo em todas as aulas foi dado espaço e tempo para que tivessem certa autonomia nas decisões e pudessem modificar os jogos aprendidos ou ainda inventar novos, dar ideias, negociar, decidir como queriam realizar uma determinada brincadeira. Além disso, elas também tiveram que mostrar e ensinar para os colegas o que haviam feito nos grupos.

Diante dessas percepções, separei três categorias que considero relevantes para o objetivo da pesquisa: o processo de aprendizagem; os trabalhos realizados em grupo e interação com os pares; o tempo e espaço dados para realizar as brincadeiras e os jogos na sala de aula.

A primeira categoria está relacionada a como as crianças entenderam os processos de aprendizagem musical enquanto brincavam com um jogo de mãos, um jogo de copos ou jogo vocal: o que estavam aprendendo, com quem aprenderam, como aprenderam. Além disso, quando elas tinham que ensinar aos colegas, como ensinaram, o que elas ensinaram. Isso tudo sendo observado num processo de totalidade, no qual as partes estavam inter-relacionadas.

A segunda categoria discute os trabalhos relacionados em grupo menores mostrando: como aconteceram as interações com os pares para que elas negociassem as ideias para modificar ou mesmo inventar uma atividade; como elas aprendiam e ensinavam dentro dos grupos; como elas se organizavam para compartilhar e realizar as trocas de aprendizado com os colegas.

A terceira categoria trata do tempo e espaço dados nas aulas para desenvolver as autonomias para a realização das atividades: os espaços dados para colocarem suas ideias, pontos de vista e decidirem entre elas como queriam realizar as atividades, estando a frente das ações nos momentos que realizavam brincadeiras e jogos todos juntos; e ainda, o tempo que precisavam para organizar, experimentar as sugestões, ensaiar para transmitir e ensinar aos colegas.

Ao longo de todo este capítulo procurarei responder à questão de pesquisa, destacando nas discussões de cada temática algumas atividades que foram realizadas nas aulas, apontando suas relações com o tema, por meio das ações que aconteceram e também da percepção e das falas das crianças nos grupos focais, dos sentidos e das interpretações que os participantes atribuíram ao processo como um todo, visando suas aprendizagens musicais, os trabalhos realizados em grupos, a interação entre os pares, o tempo e espaços que tiveram para realizarem as atividades e os processos envolvidos na realização das atividades musicais.

#### 4.1 PROCESSOS DE APRENDIZAGEM MUSICAL

Depois de descrever os dados das observações participantes apresentando as brincadeiras e os jogos realizados, podemos dizer que as atividades realizadas nas aulas foram ensinadas e aprendidas de diversas formas: com a professora, com os monitores, com o colega, com os grupos. Em todas as aulas as crianças foram convidadas a reinventarem uma brincadeira e um jogo que conheciam ou que haviam aprendido ou a inventarem uma brincadeira e um jogo novo, no qual elas precisariam transmitir e ensinar como fazer. Ao longo das observações foi possível perceber que as crianças que ensinaram suas brincadeiras e seus jogos decidiram realizá-los ao mesmo tempo em que explicavam. Além disso, observei que elas aprendiam ao mesmo tempo em que realizavam as atividades.

Por isso, para compreender como aconteciam os processos de aprendizagens das crianças e como elas entendiam esse processo de aprendizagem foi preciso olhar para o processo como um todo e não de forma separada. Ou seja, não olhar primeiro para como elas se apropriaram para depois transmitir ou depois reinventar, mas para todo o processo, pois entendo que tudo aconteceu ao mesmo tempo:

de forma holística e cíclica como sugere Marsh em diversas de suas pesquisas.

Como explica Marsh (2013), normalmente as crianças aprendem as canções de forma imitativa e holística o que facilita a apropriação e a transmissão da brincadeira e do jogo, pois os dois processos acontecem ao mesmo tempo (MARSH, 2013, p. 22). As crianças, quando aprendiam uma brincadeira e um jogo com a professora ou com os colegas, não esperavam para ouvir e ver como faziam. Elas já queriam ir realizando junto, olhando e fazendo ao mesmo tempo:

Pesquisadora: Como vocês aprendem as brincadeiras e os jogos?

Megan: A professora explicando e mostrando.

Pamela Parck: A professora e os colegas né, eles mostram, dão exemplo e a gente faz junto.

Jonas Marra: É...vai explicando e vai fazendo daí a gente aprende...(falando com empolgação) (GF3-1)

Quando a professora e os colegas ensinavam alguma brincadeira mostrando ao mesmo tempo e não paravam para ficar explicando as partes, a apropriação da brincadeira e do jogo acontecia de forma mais rápida e mais significativa para o grupo. As crianças ficavam repetindo até aprender, mas sempre fazendo junto. Isso ficou evidente em várias das brincadeiras e dos jogos ensinados. Uma delas foi a brincadeira cantada *Epo etai* que a professora ensinou para as crianças na primeira aula observada. Ela foi cantando e mostrando o movimento das mãos ao mesmo tempo sem parar e as crianças aprenderam rapidamente a canção. O mesmo aconteceu com a canção *Dó ré mi* e *Paquetumbe*, que as crianças não conheciam e a professora foi cantando sem parar e as crianças acompanharam bem e rapidamente se apropriaram das canções.

Pesquisadora: Mas vocês ficam fazendo junto? Não é melhor ficar olhando primeiro e aprendendo por partes e daí fazer depois?

Jonas: Não....fica chato e cansa.

Megan: Assim ó (gesticulando bastante)...conforme vai mostrando vai fazendo junto e repetindo tudo pra aprender...É mais rápido.

Jack Bartes: Eu também não gosto quando fica fazendo por partes. Quando a gente vai fazendo junto parece que a gente aprende melhor.

Pamela Parck: Sabe o que eu acho? Acho que é meio assim...normal a gente já começar fazendo junto. A gente aprende melhor mesmo.

Meteoro: Quando faz por partes acho que demora muito e a gente se perde, acaba esquecendo o começo. (risos) (GF3-1)

Nas vezes que a professora queria fragmentar uma brincadeira para ensinar partes separadas, de forma mais devagar, as crianças sempre ficavam mais impacientes. E quando isso acontecia, elas diziam que esqueciam o começo, que demorava muito e que ficava mais difícil, perdendo rapidamente o interesse. Isso ficou bem evidente quando fizeram o jogo de copos *Escravos de Jó*. As crianças disseram que acharam o jogo cansativo, porque a professora ficou fazendo por partes e ficou repetindo muito tempo a mesma atividade. No decorrer da aprendizagem, elas demonstravam desinteresse e diziam que estavam cansadas:

Meteoro: Eu já sabia cantar a música, mas o jogo foi bem cansativo (com expressão de entediado e fazendo careta).

Cor de Ouro: Então, na verdade a profe ficou muito brava. Ela ficava repetindo as partes e ninguém tava mais prestando atenção.

Bimo: No começo ela até fez tudo de uma vez sem parar, mas depois ela ficou separando ensinando frase por frase, daí cansou.

Rozeta: Eu não cansei.

Todos os outros: Ah, eu cansei.

Meteoro: Na verdade, é, é, algumas pessoas não estavam prestando atenção. (Falou em pé, enfático e com o dedo indicador levantado.) Daí ela queria que todo mundo ficasse quieto olhando e fazendo, mas não foi assim.

Bimo: Olha...cada errinho que tinha ela ficava parando e fazendo aquele pedaço várias vezes.

Jow: Eu acho que cansou... Todo mundo já sabia como cantar e ela ficava parando, fazendo. (GF3-2)

Na aula seguinte a professora retomou esse mesmo jogo no início da aula, mas ela fez outra dinâmica: foi tocando, cantando e fazendo tudo ao mesmo tempo e disse para as crianças que era para fazerem juntos com ela. As crianças não demonstraram cansaço e rapidamente realizaram a jogo. Elas se lembravam e imediatamente começaram a cantar e passar os copos. Isso mostra que elas conseguiram se apropriar do jogo, mas a sensação de não ter aprendido é porque haviam achado cansativo na aula anterior pelo fato de ficarem fazendo a atividade por partes.

Segundo Marsh (2013), na sala de aula normalmente os professores ensinam uma atividade musical por partes, pois consideram mais viável para que as crianças aprendam. O ensino de canções é frequentemente ensinado linha por linha, ou ainda, as músicas são segmentadas em versos e refrões para o ensino, com a finalidade de ser dada uma atenção especial a um trecho ou frases difíceis.

Por outro lado, segundo a autora, as crianças dificilmente separam uma parte da música ou de um jogo para a aprendizagem. Elas aprendem as canções e os movimentos de *performance* que as acompanham como um todo, tocando uma música ou gravando um jogo repetidamente em sua totalidade de forma que se apropriem dele. (MARSH, 2013).

#### 4.1.1. Processo holístico de aprendizagem

Na aula 3, em que as crianças mostraram as brincadeiras que eles haviam inventado sobre as notas musicais, o que se observou foi que quando foram ensinar esse jogos para os colegas, elas faziam o jogo ao mesmo tempo em que explicavam. As crianças que estavam aprendendo também já iam fazendo, sem ficar esperando para ver como brincava. Disseram que com o colega explicando e dando o exemplo junto, mostrando e fazendo ao mesmo tempo, achavam que ficava mais fácil e entenderam mais rápido. Além disso, em dois jogos, conforme eles estavam aprendendo, as crianças sugeriam algumas modificações para facilitar algumas partes, e ainda deixar mais bonito ou desafiador.

A primeira aluna a ensinar seu jogo foi tentar explicar antes e as crianças não estavam entendendo. Depois que ela resolveu fazer enquanto explicava, as crianças entenderam na hora. Os outros colegas que ensinaram seus jogos depois dessa aluna, já ensinaram explicando e fazendo ao mesmo tempo para os outros entenderem. No grupo focal elas foram questionadas sobre essa atividade em específico e disseram:

Cor de Ouro: A gente tinha que inventar e saber falar, explicar o jogo e ainda fazer com todo mundo.

Pesquisadora: Na hora que você foi explicar o jogo, que você inventou, parece que não deu muito certo...o pessoal não entendeu muito e você resolveu fazer. Por que?

Cor de Ouro: Ai.....é difícil ficar explicando, parece que ninguém entende, ficar falando, falando, é muito melhor fazer, a gente aprende mais rápido. Vai vendo, vai fazendo e daí aprende.

Pesquisadora: Mais alguém se sentiu assim como a colega?

Edinzenko: Eu me senti, porque pra explicar meu jogo, eu fui explicando, mas tive que pegar

o estojo e fazer junto, dando o exemplo, parece que os outros entendem melhor.

Meteoro: Eu acho que quando fica falando muito, parece que fica difícil, não dá pra entender.

Pesquisadora: Por que será?

As crianças ficaram um pouco pensativas e começaram a falar ao mesmo tempo.

Cor de Ouro: Acho que porque a gente não sabe explicar direito, e daí invés de ajudar atrapalha.

(GF1-1)

Em outros grupos focais as crianças falaram muito sobre dois dos jogos que haviam feito naquele dia: *Batata quente* e *Jogo do espelho*. Com relação ao jogo da *batata quente*, elas disseram que de todos foi o jogo que mais gostaram de fazer, ficaram muito empolgadas e absorvidas brincando e não queriam parar de brincar. Além disso, nesse jogo elas haviam ajudado a definir a regra do castigo que a aluna que o inventara não havia feito, e ainda puderam sugerir os castigos dos colegas.

Jow: Esse jogo da batata quente foi o mais legal. A gente não queria parar de fazer.

Nany: Todo mundo brincou né, pagou o castigo. (risos)

Draculaura: A gente fez bastante mesmo. Ele era bem simples, mas os castigos eram engraçados e a gente cantava as notas certinho, afinadinho. (GF2-1)

Nos segundo encontro dos grupos focais, assistindo aos vídeos e relembrando com bastante empolgação da atividade, as crianças conseguiram dar mais sugestões e pensar em mais elementos que poderiam deixar a brincadeira diferente. Em um desses grupos, um aluno começou a dar sugestões de modificação para esse mesmo jogo e conforme ele falava, as crianças do grupo compartilhavam com ele as ideias para a modificação:

Meteoro: As que eu mais gostei foi duas (Se referindo às brincadeiras realizadas: dó ré mi fá sol ( Se referindo ao jogo da batata quente. ) e a de jogar os estojos (Se referindo ao jogo do espelho.). É..eu achei divertida e...eu ia falar mais uma coisa...é...como é mesmo?...Ah,tá, lembrei...que na brincadeira da batata quente eu agora tava aqui pensando agora... que a gente podia fazer até a nota que a gente queria...ou usar uma música.

Pesquisadora: Como seria?

Cor de Ouro: Hummm (Concordando com o colega.), é pra ficar mais difícil né...Legal. Gostei...

Meteoro: A gente podia misturar as notas também...tipo...não precisa ser assim seguidinho, na sequência, né? Pode pular...

Pesquisadora: A gente pode ir reinventando essas brincadeiras?

Cor de Ouro: Sim...ir modificando as nossas brincadeiras... São nossas mesmo...

Meteoro: Igual a gente faz com as brincadeiras da escola.

Pesquisadora: Como assim?

Meteoro: Ah...por exemplo... Tem uma brincadeira conhecida que a gente cansa e muda ela...pra ficar mais divertida...(GF1-1)

Em outro grupo focal um aluno também sugeriu dois tipos de modificações para realizar com esse mesmo jogo a fim de deixá-lo mais desafiador e mais interessante.

Jack Bartes: Eu mudaria. Eu misturaria as notas.

Pesquisadora: Hum e como seria?

Jack Bartes: Assim...(Falando e gesticulando bastante.) Invés de usar só as notas, poderia usar uma música, pra não ficar só com dó ré mi fá sol (Faz cantando.), entende? Posso dar outra ideia?

Pesquisadora: Claro.

Jack Bartes: Hum... o da batata quente também dá pra fazer com instrumentos. Cada um fica com um instrumento na mão, por exemplo, cada um fica com um instrumento diferente do vizinho, não pode ficar com instrumento igual. Por exemplo, eu fico com tambor, ele com chocalho, ele com aqueles que batem, o coco, ela com outro... Cada instrumento toca junto com uma nota musical, e quem bate o instrumento no sol, paga o mico. Pode tocar uma música com seu instrumento. (GF3-1)

O outro jogo que haviam feito nessa aula em que as crianças falaram bastante nos grupos focais foi o *jogo do espelho*. Mas, ao contrário do anterior, este foi considerado “meio difícil” por algumas crianças, e desinteressante por outras. Durante a observação, o aluno que havia inventado e ensinado o jogo falando e fazendo, explicando e mostrando tudo junto, e as crianças entenderam rapidamente como faziam. Então no grupo focal os questioneei sobre porquê acharam difícil e desinteressante:

Princesa de Gelo: Eu acho que quando é assim, fica difícil. Eu achei difícil, porque tinha que ficar parando.

Jack Bartes: Não gostei muito desse jogo, do espelho, porque tinha que pensar bastante pra fazer a sequência das notas e ficava meio chato, parado.

Princesa de Gelo: Você não gosta de pensar? (Se dirigindo para a criança 4.)

Jack Bartes: Claro que eu gosto... É que tinha que ser mais rápido...tipo...pra falar a ordem sem repetir. Não podia repetir,...daí tinha que pensar...e daí o jogo meio que.. .quebra sabe...não pode ser assim.

Gaby Estrela: O jogo foi legal, mas a gente demorava pra ficar pensando mesmo...É, você tem razão (Concordando com o colega)...quebra mesmo....(GF1-2)

Como era um jogo que elas tiveram que ficar pensando para não repetir as notas do jogador anterior, demorava um pouco para passar de um jogador para outro, e isso quebrou um pouco a fluidez do brincar. Nesse caso, as crianças entenderam e consideraram que para que o jogo fosse interessante e eles pudessem se apropriar dele era preciso que ele não tivesse “quebras”, mas que acontecesse numa totalidade. Toda vez que alguém precisava passar a “bola” (estojo), eles paravam para ficar pensando em notas diferentes e isso realmente “quebrava” o jogo, o que deu a sensação de ser difícil para alguns.

Na aula 4, na qual trabalharam com os jogos de mãos, também percebi várias dessas características em que aprendem fazendo. Quando a professora ensinou o jogo da *Aranha caranguejeira* que as crianças não conheciam, elas viram a professora mostrar primeiro e depois já começaram a fazer junto. Essa atividade a professora ensinou fazendo e não ficou ensinando por partes. Decidiu fazer o jogo e *performance* do movimento como um todo. Brincaram juntas, ao mesmo tempo, mesmo que algumas não soubessem a letra toda, ou o movimento inteiro. As crianças foram acompanhando e repetindo até aprenderem. Assim, elas já consideravam ter aprendido a brincadeira.

Jow: Essa brincadeira da Aranha a gente aprendeu rapidinho. A professora ensinou tudo de uma vez e a gente foi repetindo até aprender. Foi bem rápido.

Cloydeen: Isso...foi fácil, porque a gente foi fazendo, fazendo todo mundo junto.

(GF2-1)

Quando tiveram que reinventar o jogo da *Aranha caranguejeira*, algumas duplas haviam esquecido o movimento que haviam criado. Quando foram fazer todos juntos, cada dupla o seu movimento, para não ficarem sem brincar e para

não “quebrar” o jogo, elas decidiram repetir os movimentos que haviam aprendido com a professora.

Cloydeen: Ahh, teve alguns movimentos diferentes...algumas pessoas capricharam...mas teve uns movimentos repetidos. Eles não fizeram o que a profe pediu.....

Pesquisadora: Como assim repetidos?

Cloydeen: Teve gente que fez a mesma coisa da professora. Não inventou. Ou mudou só uma coisinha.

Rozeta: Eu fui uma que fiz isso, porque a minha dupla...a gente esqueceu...e daí tava todo mundo jogando, e pra gente não ficar sem brincar, a gente fez igual da profe.

(GF2-1)

Vimos ainda, nesta mesma aula, que quando elas tiveram que mostrar os jogos de mãos que conheciam (*Adoleta*, *Flaici*, *Popeye*), as crianças faziam todas juntas ao mesmo tempo e sem parar. Algumas crianças conheciam as brincadeiras com outro movimento ou com alguma modificação na letra, mas a maioria conhecia do mesmo jeito. Quando fizeram juntos, os que conheciam de forma diferente ficavam olhando e fazendo igual ao colega. Isso porque não queriam ficar parados e sem brincar. Queriam fazer todos ao mesmo tempo e não pediram para aprender o “jeito diferente” do colega.

Pesquisadora: Quando vocês foram brincar juntos esses jogos de mãos, vocês faziam do mesmo jeito?

Draculara: Eu conhecia igual as meninas começaram a fazer.

Gaby Estrela: Eu também.

Princesa Jujuba: Eu não. O do *Popeye* conhecia com uma letra diferente no meio, mas conforme fui fazendo com elas, eu aprendi desse jeito aí.

Pesquisadora: Por que vocês não quiseram mostrar do outro jeito?

Princesa Jujuba: Ah...sei lá... A maioria sabia desse outro jeito, então eu aprendi fazendo com eles. Não era difícil não. (GF2-1)

A professora não conhecia alguns desses jogos. Uma das alunas, ao ensinar o jogo de mãos do *Popeye* para a professora, não explicou. Ela fez dupla com a professora e fez tudo ao mesmo tempo. Começou a cantar e a fazer os movimentos sem parar, insistindo para que a professora continuasse até o final. A professora pediu para repetir uma parte que não tinha entendido, mas a aluna começou o jogo todo de novo. Segundo Marsh (2013), se as crianças cometem um erro, elas preferem voltar ao início da música ou do jogo e repeti-lo completamente ou até um ponto em que elas apresentem dificuldade para continuar.

Pesquisadora: Como você ensinou o jogo para a professora?

Pamela Parck: O jogo do *Popeye*? Ah, eu fui fazendo com ela, mas ela se perdeu um pouco (risos). Ela não conhecia né? Mas ela aprendeu.

Pesquisadora: Ela pediu pra você repetir uma parte que não estava entendendo e vi que você resolveu começar do início. Por quê?

Pamela Parck: Porque é complicado você começar no meio ou só fazer um pedaço. Não tem sentido. Se você fizer tudo de novo, aprende mais rápido. Faz mais sentido fazer tudo e não só um pedaço. (GF3-1)

Isso mostra que as crianças entendem que a aprendizagem de uma canção, de um jogo, deve acontecer em sua totalidade, de maneira holística, porque faz mais sentido tocar tudo, cantar tudo. Elas entendem que aprendendo em sua totalidade as canções, ou os movimentos de um jogo, tem mais fluidez e, assim, a apropriação se torna mais significativa e fica mais fácil.

Outro ponto a destacar com respeito ao processo holístico de aprendizagem ainda aconteceu nesta mesma aula, que foi o trabalho de jogos de mãos com as parlendas. Após se apresentarem, as duplas, ao ensinarem para os colegas os jogos de mãos que haviam inventado com as parlendas, não ficavam explicando o que faziam primeiro, e o que vinha depois. Elas simplesmente jogavam, mostravam, e as crianças iam fazendo junto.

Isso fez com que todos se apropriassem, rapidamente, da letra de todas as parlendas que, no início da aula eram desconhecidas. Assim, quando uma dupla ia mostrar o seu jogo de mão, as crianças já estavam recitando a parlenda junto com os colegas. Isso foi bom para ajudar algumas duplas que não se lembravam da letra na hora de mostrar seu jogo. Quando todos cantavam, normalmente as duplas que estavam mostrando faziam melhor a *performance* dos movimentos, e as crianças que estavam aprendendo tinham maior liberdade para se concentrarem no aprendizado dos movimentos.

Pesquisadora: Vocês aprenderam os jogos de mãos com as parlendas?

Gaby Estrela: As letras eu aprendi todas. Sei até hoje.

Princesa de Gelo: Eu também.

(Durante a exibição dos vídeos com as duplas jogando, todos foram cantando as parlendas.)

Leon: Os movimentos eu não lembro, assim, de todos. Mas agora que você mostrou, eu lembrei da maioria.

Pesquisadora: O que vocês acharam quando os colegas falavam junto com vocês?

Cor de Ouro: Eu gostei. Acho que ajudou.

Meteoro: Eu achei bom. Acho que ficou mais animado e ajudou a gravar os movimentos.

Pamela Parck: Eu acho que a gente aprendeu mais rápido, porque como a gente já sabia a

letra. Era só prestar atenção no movimento que era diferente. (GF3-1)

Assim, elas já consideram ter aprendido os jogos dos amigos. Naquele momento elas não estavam preocupadas com o resultado, mas queriam ver que tipo de movimentos diferentes a outra dupla tinha pensado para a mesma parlenda.

Porém, uma dupla não quis que a turma cantasse junto enquanto eles mostravam. Disseram que o fato dos colegas cantarem junto atrapalhou sua *performance*, porque essa dupla havia inventado um outro jeito de falar as frases da parlenda. Eles haviam inventado uma rítmica diferenciada, do jeito que os colegas estavam recitando, e com os colegas falando junto, eles se perderam um pouco nos movimentos. No grupo focal, ao mostrar o vídeo para uma das crianças dessa dupla, eu o questionei sobre isso:

Pesquisadora: O que vocês acharam quando os colegas falavam junto com vocês?

Bimo: (Era um dos membros dessa dupla.): Eu acho que atrapalhou, porque a gente tinha feito o jeito de cantar de outro jeito sabe....e a gente se perdeu.

Cor de Ouro: Profe eu acho que eles se perderam, porque não queriam cantar do nosso jeito né.....queriam fazer diferente.

Jow: É ...a gente atrapalhou...

Rozeta: Na verdade, eu achei legal todos cantando junto, mas no nosso caso atrapalhou.

(GF2-1)

Com relação à aprendizagem dos movimentos, quando as duplas ensinavam para os colegas, todos faziam juntos e não ficavam olhando primeiro, e nem fazendo uma parte separada. Ao fazerem junto, algumas crianças disseram que haviam conseguido aprender na hora o jogo ensinado pelos amigos, mas que depois só conseguiram se lembrar de alguns. Mas

quando mostrei o vídeo no grupo focal, eles se lembraram da maioria e iam dizendo o que o colega iria fazer na sequência. Ao questioná-las sobre isso, elas disseram:

Megan: Na hora eu consegui aprender todos, mas aqueles que a gente repetiu mais vezes eu aprendi mais.

Rozeta: Eu lembro de alguns. O deles (Apontando para uma criança que estava no grupo.) eu lembro até hoje. (GF3-1)

Nany: Teve uns... uns jogos né... que a gente fez mais vezes, que a gente repetiu, e daí a gente aprendeu mais, gravou né?

Meteoro: A gente fez junto com os amigos...Eles apresentaram primeiro e depois a gente já foi fazendo. Daí a gente aprendeu tudo na hora, mas teve uns que a gente fez mais mesmo...e também porque foram mais divertidos.

Princesa Jujuba: Nossa profe, eu achei que tinha esquecido, mas agora que você mostrou, eu lembrava de quase todos. (GF1-1)

Porém, alguns dos jogos de mãos com as parlendas ensinados naquela aula não chamaram a atenção para a aprendizagem dos colegas. Isso aconteceu porque em alguns momentos algumas duplas ficavam parando para mostrar e ensinar para os colegas a sua *performance* dos movimentos.

Pesquisadora: Olhando esses jogos agora, nos vídeos, o que vocês acharam?

Princesa de Gelo: Eu gostei da maioria, mas teve alguns que eu não gostei muito. Achei meio assim, parado.

Gaby Estrela: Teve gente que ficou parando né...esqueciam como haviam inventado.

Nany: É daí ficava difícil pra gente aprender, porque eles iam ensinar e não continuavam.

Lily: É quebrava... ficava difícil.

Draculaura: Eu achei feio. Eles tinham que ensaiar mais pra ensinar pra gente.

Pacman: É, eu não consegui aprender muito.  
Princesa de Fogo: Ai profe, não mostra o vídeo da minha dupla não. A gente errou muito.  
(GF2-1)

Nesse caso, as crianças não se interessaram muito em aprendê-los. Algumas disseram ser difícil, outras disseram ser chato, e outras disseram que não entenderam como fazer, porque as crianças “quebravam” a brincadeira e acabava dando a sensação de ser difícil ou de ser desinteressante, porque faltava a fluidez no jogo. Não havia uma totalidade e, assim, as crianças não conseguiram se apropriar daquele jogo. Para eles, quem vai ensinar tem que saber fazer sem parar para deixar o jogo bonito. Assim, eles sentem vontade de aprender, mesmo que seja difícil.

Numa outra aula as crianças também fizeram jogos de mãos que estavam relacionados com as histórias que eles haviam inventado. Nessa atividade também foi possível observar algumas dessas características, por meio das quais as crianças aprendiam fazendo junto. Contudo, além delas, nessa atividade um dos grupos de crianças resolveu modificar ao mesmo tempo em que ensinavam.

Cada grupo apresentou para a turma seu jogo de mãos com as histórias inventadas, e enquanto mostravam, todos prestavam atenção ao jogo. Em seguida, a professora sugeriu que eles os ensinassem para a turma. Quando as crianças ensinavam, faziam tudo ao mesmo tempo e não paravam para ficar mostrando frase por frase e nem o movimento de cada frase. Falavam e faziam os movimentos das suas histórias sem ficarem separando as partes. Ensinavam o texto e os movimentos todos juntos. E as crianças que estavam aprendendo já se apropriavam dos movimentos e iam tentando cantar o texto da história enquanto olhavam.

Pesquisadora: Nessa atividade cada grupo tinha uma história diferente não é? Como vocês aprenderam esses jogos?

Cor de Ouro: Ah eu não aprendi o texto deles não. A gente só ia fazendo pra brincar junto.

Meteoro: É. Eu lembro do texto do meu grupo e dos outros grupos eu lembro que teve um que falava que gastou todo dinheiro no parque de diversão e no rodeio e outro grupo que falava da porca e dos seus porquinhos. Não lembro de tudo, mas lembro de uns pedaços.

Draculaura: Eu também lembro desses pedaços aí ....ahhhh...e do meu grupo claro né...

(GF3-2)

As crianças explicaram que é normal elas fazerem junto, mesmo que não tenham aprendido tudo, porque não querem ficar sem brincar. Segundo Marsh (2013), as crianças aprendem novo repertório pela modelagem e imitação auditiva, oral, cinestésica e tátil, isto é, ouvindo e observando os modelos sonoros e visuais fornecidos por outras crianças e juntando-se ativamente no jogo.

Nesse processo de transmissão um dos grupos decidiu modificar seus movimentos na hora de ensiná-lo para a turma, devido à disposição em círculos (Configuração da turma.). Esse grupo havia feito algumas coreografias, alguns movimentos diferenciados em dupla, por meio dos quais as duplas jogavam umas com as outras com as mãos batendo por cima da cabeça e trocando. Como acharam que não iria dar para fazer naquela configuração, elas decidiram reinventar o movimento na hora em que estavam ensinando, escolhendo um no qual a turma continuasse em círculo. Num dos grupos focais estavam três das crianças daquele grupo. Questionando-as sobre porquê elas modificaram, me disseram:

Pesquisadora: Por que o grupo de vocês decidiu mudar os movimentos para ensinar a turma?

Draculaura: Ué, porque a gente tinha inventado um jeito que não ia dar para ensinar, não dava pra brincar...Tava todo mundo em círculo....e o nosso não tinha como fazer no círculo.

Nany: O nosso tinha muitos movimentos e o texto era grande, e daí não ia dar tempo.

Draculaura: A gente achou que tinha que ser no círculo e daí...para facilitar, a gente fez aquele outro movimento sem graça (Com tom de indiferença, fazendo caretas e balançando a cabeça negativamente.).

Pesquisadora: Vocês não gostaram do jeito que ensinaram?

Green: Eu não gostei, porque ficou igual ao movimento dos outros.

Draculaura e Nany (Ao mesmo tempo): Também não gostei...

Nany: O nosso era mais bonito mesmo.  
(GF2-1)

As crianças do grupo disseram que o seu jogo apresentava uma *performance* mais elaborada do que a que os outros grupos haviam realizado. Elas haviam trabalhado em grupo e haviam feito uma *performance* diferente, decidindo movimentos que as agradasse e que fosse interessante para elas. Mas ficaram um pouco frustradas, porque se arrependeram de ter modificado na hora de ensinar. Elas julgaram que seria difícil de ensinar e modificaram os movimentos para deixá-los mais rápidos e mais fáceis, porém, o resultado final não as agradou e assim, a modificação que fizeram não foi relevante e significativa para elas.

Além de terem a oportunidade de ensinarem para a professora e os colegas da aula de música as brincadeiras e os jogos que haviam inventado e reinventado, as crianças disseram que elas haviam ensinado as brincadeiras cantadas e

os jogos musicais que estavam aprendendo, criando e reinventando para outras pessoas.

Jonas Marra: Eu e minha irmã (Se referindo a Heloisa.) ensinamos pra minha mãe e minha tia.....Eu comecei a mostrar, cantando, fazendo, daí elas “começam” a aprender e foram fazendo junto comigo. Foi fácil.

Pamela Parck: É, fui fazendo e explicando junto com elas...minha mãe ficava pedindo para fazer mais devagar e pedindo para ensinar frase por frase, mas eu não fiz assim. E ela aprendeu.

Megan: Sabe.... Lá na minha escola tem o recreio né... Então...eu ensinei uns jogos de mãos que a gente fez aqui na aula. (GF3-1)

As crianças relataram que as pessoas gostaram de aprender e que acharam muito criativas essas brincadeiras e os jogos que eles estavam inventando na aula de música. Além disso, conversei com elas sobre como ensinaram e o que quiseram ensinar:

Pamela Parck: Eu ensinei minha mãe a brincadeira do sorveteiro, do paquetumbe e da aranha. Eu ensinei do jeito que a gente fez aqui. Eu lembrava como faziam do sorveteiro e da aranha. E a música do paquetumbe eu não lembro todo o jogo de copos certinho, tem coisas que ainda não aprendi direito, então eu ensinei a cantar.

Megan: Ensinei a brincadeira do sorveteiro, que foi massa né....da aranha caranguejeira, da parlenda que eu fiz da rua vinte e quatro e do Unidunitê. (Falando bem animada e gesticulando bastante.). Eu também ensinei igual a gente fez na aula e a gente foi fazendo junto e eles aprenderam. Posso falar mais uma coisa?

Pesquisadora: Claro.

Megan: Que nem...eu faço aula de violão lá perto da minha casa né...E tem coisas que eu

aprendo aqui que levo lá na aula pra gente fazer música que eu aprendo aqui. Eu mostro pra ele, e a gente aprende a tocar no violão... Teve um dia que eu falei pro meu profe que aprendi a fazer música com copos, daí ele tava me ensinando uma música no violão e levou um copo pra gente fazer junto e pediu pra eu ensinar pra ele umas coisas da aula. Acho que essa foi minha melhor aula de violão! (Falando bem entusiasmada.). (GF3-1)

Nessas transmissões elas disseram que ensinaram aqueles jogos que elas aprenderam melhor e gostaram mais, porque estavam mais seguras e sabiam fazer a brincadeira toda sem ficar parando. Alguns dos jogos elas não se lembravam como fazia por inteiro, mas ensinaram aquilo de que haviam se apropriado mais. Ou seja, se não lembravam do movimento, ensinavam a canção, ou ainda elas modificavam alguma coisa reinventando movimentos para ensinar um jogo de mão ou de copo. Além disso, uma das alunas se apropriou das canções da aula e da aprendizagem dos jogos de copos para usá-la na aprendizagem da aula de violão.

A partir dessas falas das crianças é possível constatar que elas conseguiram ensinar o que aprenderam na aula para outras pessoas e que também fazem isso de forma imitativa e holística como sugere Marsh (2008; 2013). Mesmo que não se lembrassem exatamente de tudo, as crianças se apropriaram das canções, ou dos movimentos, para ensinar e brincar entre elas na aula e também com outras pessoas.

Pamela Parck: Eu gosto de ensinar as coisas que a gente faz aqui na aula. As aulas de música estão muito legais, porque a gente aprende e também ensina. Quando a gente ensina, a gente aprende mais rápido, porque tem que fazer junto. (GF3-1)

Dessa forma, isso nos leva a pensar que quando as crianças têm espaços e possibilidades para ensinar o que aprenderam ou inventaram, elas se apropriam melhor da própria brincadeira, pois desenvolvem mais segurança para transmitir, e assim, a apropriação acontece de forma mais efetiva e significativa.

Quando as crianças estiveram a frente das atividades foi possível perceber em muitas delas que elas realizam tudo de forma holística aprendendo, ensinando e modificando ao mesmo tempo. Ao aprender uma brincadeira elas vão olhando, cantando e fazendo junto para aprender e, conforme ensinam, elas explicam e mostram ao mesmo tempo sem fragmentar e sem fazer por partes. Além disso, elas dão ideias sobre fazer de outro jeito para ficar mais fácil, ou mais desafiador, ou simplesmente para ficar mais bonito e diferente.

#### 4.2. INTERAÇÃO COM OS PARES NOS TRABALHOS EM GRUPO.

A aprendizagem por pares sugere que as atividades sejam realizadas para facilitar ou incentivar as interações entre os alunos, o que requer envolvimento de todos os participantes na organização e na realização de atividades.

Para que o aprendizado entre pares aconteça de modo efetivo é preciso que os membros dos grupos valorizem e utilizem a experiência e o conhecimento de cada pessoa do grupo respeitando também as diferenças de cada um. Além disso, é importante estabelecer regras de convivência ao se iniciar as atividades buscando combinar algumas normas para que as discussões não percam o foco, observando comentários e julgamentos que possam interferir, tanto positivamente como negativamente, no processo ensino-aprendizagem. Uma das falas das crianças em um grupo focal mostra isso:

Jack Bartes: Pra fazer coisas nos grupos tem que ter bastante colaboração e participação, senão não dá certo.

Meteoro: Eu acho assim...pra você trabalhar em grupo tem que respeitar...colaborar. (GF1-1)

Para realizar as brincadeiras cantadas e os jogos musicais, em quase todas as aulas as crianças fizeram trabalhos em pequenos grupos. Os grupos tinham formações variadas em cada aula e, às vezes, era separado pela professora, ou separados a partir de algum jogo, ou ainda, eles mesmos se dividiam em grupos.

Esses trabalhos em grupo permitiram, na maioria das vezes, que as crianças negociassem as ações que queriam desenvolver em determinada atividade, aprendessem umas com as outras, interagindo entre si e adquirindo diferentes aprendizados por meio de troca de conhecimentos e ideias com seus pares para as aprendizagens musicais em grupos. Essas negociações permitiram que se apropriassem de novas aprendizagens, novas atividades, transmitissem suas ideias e conhecimentos e, por meio deles, inventassem e reinventassem novas formas de fazerem a mesma brincadeira.

Nem todas as crianças participaram sempre com a mesma energia nos grupos e nem participam igualmente de tudo com a mesma vontade. E isso é normal, porque umas são naturalmente mais participativas que outras. Além disso, outros fatores poderiam influenciar: algumas crianças vinham direto da escola e estavam cansadas; outras, porque tinham mais dificuldade em interação por timidez e por não se conhecerem tanto; às vezes, algumas não gostavam de alguma atividade em específico. Mas o que observei é que, conforme a aula acontecia, a energia das crianças ia mudando e elas ficavam dispostas a fazerem e a participarem, ficavam estimuladas pela ação do brincar e acabavam se envolvendo.

Quando conversei com eles no primeiro encontro do grupo focal sobre o que achavam de trabalhar em grupos, eles

disseram achar importante trabalhar em grupo, porque assim poderiam ajudar a “fazer a aula” e que não ficavam aprendendo só com a professora, mas com os amigos também. Em diversos grupos focais as crianças relataram isso:

Meteoro: Acho muito bom trabalhar em grupo, porque a gente aprende junto... e faz junto...as ideias ficam de todo mundo...(GF1-1)

Cloydeen: Eu gosto de trabalhar em grupo, porque quando eu dou uma ideia, vem outro amigo e dá outra pra completar, daí a brincadeira fica legal.

Bimo: Às vezes, eu tô no grupo e nem sei que ideia vou dar. Daí vem um amigo e fala uma coisa legal e eu...daí eu tenho uma ideia.  
(GF2-1)

Jonas Marra: Eu também...às vezes, fico meio tímido no grupo e não dou muita ideia, mas aí alguém dá uma ideia legal e eu consigo pensar em outra, mas às vezes falo, às vezes não falo.

Megan: No grupo... a gente aprende e a gente ensina.

Marceline: Eu acho muito importante trabalhar em grupo...porque é como uma banda né professora... A gente faz música junto dando ideia...

Lily: Na aula a gente aprende com a professora e com os amigos. Eu acho muito bom, porque daí a gente aprende de jeitos diferentes a mesma música. (GF3-1)

As crianças disseram que valorizam o aprendizado com a professora, mas também acham muito importante aprender com os amigos, porque, segundo elas, não fica a ideia de uma pessoa só e não fica só um jeito de fazer, pois podem aprender a mesma brincadeira de várias formas, uma vez que tem várias ideias envolvidas. Com essas afirmações, elas demonstram perceber que não existe só um único jeito de fazer uma música,

mas podem experimentar muitas possibilidades e usar aquela que mais lhes agrada.

Em algumas aulas, observei a presença de monitores junto com alguns grupos para a realização das atividades. Durante as observações participantes procurei observar e entender o motivo de eles estarem nos grupos, o que faziam, e se isso não prejudicava o espaço dado para as crianças decidirem sozinhas o que e como realizariam a atividade.

O que observei é que como no início algumas crianças tinham dificuldade de interação e outras não conseguiam administrar o tempo dado, os monitores faziam o papel de incentivar e de instigar a participação nos grupos e ainda de controlar o tempo da realização das atividades. Eles não participavam de todos os grupos e nem em todas as aulas. Enquanto os observava nos grupos percebi que não interferiam nas ideias e nas decisões das crianças sempre dizendo coisas como: “Já temos a ideia do fulano e agora quem completa?” ou ainda, “Já temos muitas ideias, e agora como vocês vão organizar isso? O tempo tá correndo.”.

Ao questionar as crianças nos grupos focais sobre a presença de monitores em alguns trabalhos de grupo, elas me confirmaram que eles ajudavam algumas crianças que não conseguiam se organizar e outras que não conseguiam controlar o tempo, e ainda, que elas ajudavam a lembrar as ideias que eles haviam dado:

Pesquisadora: Observei que algumas vezes algumas monitoras foram nos grupos junto com vocês. O que elas faziam lá?

Gaby Estrela: Brincavam com a gente.

Princesa de Gelo: No nosso, ela ficou olhando e ajudou a organizar nossas ideias e lembrar o que a gente tava fazendo.

Princesa Jujuba: É, eu tava nesse grupo e...tipo assim...todo mundo falava ao mesmo tempo né... Daí ela ficou organizando nossas ideias, quem falou o quê...ela falou assim: “Porque

“você não usou a ideia de fulano e depois a do fulano?” Sabe...estas coisas.... (GF2-1)

Meteoro: No grupo que eu fiquei das histórias inventadas, ela tava organizando a gente e lembrando o que a gente já tinha inventado e ela também quis aprender também. Ela gostou da nossa brincadeira...

Cor de Ouro: Eu gosto quando elas ficam junto. Acho que dá mais segurança.

Pesquisadora: Hum...mas elas davam ideias também?

Cor de Ouro: Não, elas ajudam a lembrar, a organizar, ah ficam junto...(GF1-1)

Marceline: No nosso elas não davam ideia.

Leon: A ideia era das crianças...da gente.... (GF2-1)

Mesmo com a presença de adultos, professora e monitores, as crianças tiveram espaços para criar e reinventar. Foram incentivadas a usarem sua imaginação e criatividade. Foram estimuladas a transmitirem e ensinarem aos colegas para que esses se apropriassem das brincadeiras e dos jogos que estavam sendo realizados.

Outro aspecto importante na aprendizagem entre pares é encorajar a participação de todos nesse processo através do uso de uma ampla variedade de atividades de aprendizado a fim de inteirá-los cada vez mais no grupo. Isso aconteceu em todas as aulas. As crianças foram submetidas a diversas atividades bem diferenciadas para trabalharem em grupos e, com isso, a interação entre elas foi aumentando cada vez mais. Sobre isso as crianças afirmaram que:

Leon: Eu gostei muito, porque a gente...aprendeu vários tipos de brincadeira diferente. E...é...e todo mundo dava ideia e fazia junto e fazia de forma diferente, né... Foram muitas atividades.

Cor de Ouro: Eu acho muito legal. Porque daí aprende a fazer coisas novas, várias atividades diferentes com a mesma brincadeira. (GF1-1)

Pamela Parck: Aprende e inventa ela de outro jeito né?

Megan: Dá pra fazer de vários jeitos. Do jeito normal e do nosso jeito. Daí a gente aprende um monte de coisa.

Jack Bartes: Quanto mais atividade, mais a gente aprende né?E cada uma diferente da outra...não enjoava. (GF3-1)

Na maioria das vezes que fizeram os trabalhos em grupos, as crianças foram separadas pela professora de diversas formas: às vezes, ela realizava um sorteio, em outras, separava por números, em outros momentos escolhia aleatoriamente as crianças e, às vezes, ela deixava que eles formassem os grupos.

Fiquei instigada a compreender como as crianças realizariam os trabalhos em grupos uma vez que não se conheciam e a interação entre os pares ainda não havia acontecido de forma efetiva. O que observei e constatei foi que pelo fato desses trabalhos em grupos serem realizados por meio de brincadeiras e de jogos, as crianças foram se sentindo à vontade e seguras para realizarem as atividades, adaptando-se facilmente ao meio. Dessa forma, o lúdico, segundo Santos (2002), se torna uma maneira pela qual o indivíduo pode expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Ao questioná-las sobre esse assunto, elas disseram:

Pesquisadora: Vocês tem problema de trabalhar com quem não conhecem ou preferem com quem vocês já conhecem?

Meteoro: Eu não tenho problema... Gosto de fazer novos amigos... e sempre dou ideias, eu tenho muitas ideias...

Cor de Ouro: Depende. Tem vezes que sim e tem vezes que não. Eu prefiro ficar no grupo com meu irmão, mas eu gostei dos outros grupos que fiquei também. (GF1-1)

Megan: Eu não conhecia ninguém quando entrei aqui... No começo fiquei meio assim...mas depois entrosa...porque a gente tá brincando, então que...como é por brincadeira, a gente entrosa mais rápido.

Pamela Parck: Eu achava meio difícil no começo. Tinha que pensar muito e depois falar, e às vezes, outra pessoa já deu a ideia...daí demorava pra pensar em outra coisa diferente..... Sabe, no início eu não conseguia pensar em coisas diferentes tão rápido, mas depois eu fui melhorando e tendo mais ideias. Eu gostei disso. (GF3-1)

Rozeta: Eu só conhecia meu irmão quando entrei aqui. Depois fiquei num grupo que tinha umas meninas que estudavam na minha escola, daí a gente fez amizade aqui. Eu gosto de fazer com elas...Lá na escola a gente faz coisas que aprende aqui.

Marceline: Eu fico meio assim... No começo achei que não ia dar certo, porque quase ninguém se conhecia, mas foi só no começo. Depois foi funcionando. (GF2-1)

Segundo a percepção das crianças, por meio das brincadeiras elas foram fazendo amigos e assim foram se entrosando cada vez mais promovendo as interações entre os pares para se apropriar, transmitir e reinventar, criando novas possibilidades para realizarem uma brincadeira e interagindo com os colegas para compartilharem seus conhecimentos e ideias, aprendendo uns com os outros. De acordo com Tabanez (2009), por meio do jogo as crianças se tornam amigos. Segundo a autora, usando jogos não-competitivos, como é o caso dos jogos que foram usados nas aulas de música, nos

quais os alunos têm de trabalhar em conjunto para alcançar algo, promove-se a coesão do grupo e ajuda-se a criar ligações entre elas. E, assim, as interações ficam mais evidentes.

Nany: Eu conheci muitas pessoas aqui, fiz muitos amigos e eu ficava em qualquer grupo depois.

Green: Antes de entrar eu esperava conhecer gente nova e fazer novas amizades, e eu gosto de ficar em grupos com pessoas diferentes.

Jack Bartes: Faz o grupo ficar mais...é mais...entrosado. (GF1-1)

As crianças vêm de contextos e realidades diferentes, com experiências diferentes. E nessas aulas estavam aprendendo umas com as outras, “nos espaços de partilha comum”. (Sarmiento, 2004. p. 23). E dessa forma, estabeleceram-se as interações entre os pares por meio de um conjunto de atividades “que as crianças partilharam entre si, que permite às crianças apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia”. (SARMENTO, 2004, p. 22).

À medida que os trabalhos em grupo foram acontecendo, as interações entre as crianças foram melhorando, aumentando, progredindo e ficando cada vez mais significativas. As crianças já esperavam essa dinâmica e ficavam ansiosas para ver qual tipo de atividade em grupo fariam na aula e o que teriam que inventar. As *performances*, textos e melodias criadas e reinventadas para a realização dos jogos foram ficando cada vez mais elaborados. A cada atividade em grupo realizada observávamos as crianças cada vez mais envolvidas e entusiasmadas.

Pesquisadora: Como era a dinâmica nos trabalhos dos grupos?

Pamela Parck: Nos grupos que eu fui a gente fez assim, ouviu a sugestão de todo mundo e viu qual ficava melhor a gente usava.

Jack Bartes: Nos que eu fui a gente fez isso também, perguntava assim... alguém tem uma ideia pra começar.

Pesquisadora: Hum e como vocês decidiam assim qual era a melhor, como vocês escolhiam?

Pamela Parck: Ah....assim... a gente fazia, experimentava e daí tinha que ficar legal né.... daí a gente escolhia até ficar bom.

Pesquisadora: Como assim bom?

Pamela Parck: Ah...como posso dizer...

Megan: Do jeito que a gente queria né?

Pamela Parck: Isso...

Jack Bartes: Nos grupos que eu fui também a gente ficava vendo qual seria o melhor pra combinar. (GF3-1)

A partir do momento em que as crianças se sentem parte de um grupo, elas se apropriam facilmente de uma brincadeira e de um jogo, se sentem confiantes e livres para modificarem da forma como acham que fica mais interessante para brincarem e transmitirem com mais facilidade.

Apesar de termos a maioria das crianças gostando e querendo realizar as aprendizagens em grupos, duas crianças no grupo focal disseram que tinham achado que a aula fosse individual. Um deles disse que gosta de fazer as coisas em grupo, mas que quando se matriculou achava que teria aula sozinho, porque na escola dele é assim e ele acha melhor. Durante as aulas sempre observei que este menino nunca estava muito disposto a fazer as coisas. Ele nunca faltou nas aulas e sempre participava e colaborava dos grupos, mas com menos energia que outras crianças, demonstrando, às vezes, certa indisposição. No grupo focal conversei com ele sobre como se sentia com relação a isso:

Edinzenko: Eu acho que a gente faz muito grupo...podia ser um negócio mais individual assim.

Pesquisadora: Como assim?

Edinzenko: Tipo...(Passa a mão no cabelo e coloca uma perna na cadeira.) Além de fazer coisas de grupo, porque a gente faz muito grupo, a aula podia ser individual.

Meteoro: Nossa que chato que ia ser.

Pesquisadora: Você acha que não poderia ser individual Meteoro?

Meteoro: Não né? Já viu só aula de música individual? Muito chato. Não dá pra aprender com os outros....nem brincar.

Edinzenko: Na minha escola é individual.

Meteoro: Mas deve ser chato. Não dá para brincar sozinho!!! (Com tom de indignação.).

Leon: Não seria tão legal né, porque daí, ia ter só uma ideia assim né, e daí ia ficar meio.... chato, estranho. Mas com todo mundo “dando” ideia, a gente aprendia mais coisas. Se só um dá ideia, a gente aprende só uma coisa. E só de um jeito.

Edinzenko: No grupo tem sempre alguém que vai falar tudo e que não deixa outro dar ideia. Não gosto muito não, mas eu participo. E na minha escola já tem aula de música. (GF1-1)

Para esta questão, a hipótese que tenho é que algumas crianças são mais individualistas que outras e não se adaptam tão bem ao trabalharem com crianças que não conhecem. Elas têm mais dificuldade de se integrar, participam menos e preferem um aprendizado mais individualizado. E isso é bastante natural, pois nem todos se adaptam com dinâmicas mais interativas. Não é um consenso que isso é relevante para todos. Por isso, é importante oferecer diversos tipos de aprendizado.

Antes de destacar algumas atividades realizadas em grupo para a análise dessa temática, quero discutir ainda algo

que algumas crianças disseram. Que no início achavam que fazer trabalhos em grupos não iria dar certo primeiro por não se conhecerem direito e segundo por causa do barulho.

Em diversos momentos no grupo focal as crianças tocaram nesse ponto e acharam que o ambiente ficava muito barulhento. Muitos disseram que ficavam incomodados com isso, já que todos falavam ao mesmo tempo, dando ideias, negociando as ações e tocando:

Pamela Parck: Eu penso assim... Quando a gente tá nos grupos...todos juntos...fica muito barulho e eu me desconcentro, porque um tá fazendo uma coisa, outro grupo tá fazendo outra coisa...daí não dá, às vezes, pra gente se concentrar... O bom seria se cada grupo ficasse numa sala separada, (Fala a palavra “separada” com ênfase e separando as sílabas.) daí dava pra fazer, assim, ensaiar.... Acho que daí dava tempo....

Pesquisadora: Sobre ficar em salas separadas, vocês acham que seria melhor mesmo?

Meteoro: Pode ser...às vezes...(Indiferente.)

Jonas Marra: Ah, eu não sei não... Acho que depende. (Balançando a cabeça e com fala decidida.)

Pamela Parck: A gente pode se concentrar mais e não fica aquele barulho todo.

Megan: Daí dá pra gente se concentrar mais e fazer mais rápido. (GF3-1)

A professora se incomodou no começo também, e imaginei que ela poderia desistir de dar espaços para que as crianças compartilhassem entre si as brincadeiras e jogos musicais e não realizasse mais os trabalhos em grupo. Mas ela entendeu que esse barulho fazia parte do processo de interação, de tomada de decisões e foi transmitindo isso para as crianças que, com o tempo, também entenderam e já não mais se incomodavam:

Gaby estrela: nossa aula é muito barulhenta...

Pesquisadora: É que pra trabalhar em dupla, em grupos, e inventar as coisas todos acabam falando ao mesmo tempo ne...Voces acham bagunçado?

Princesa de gelo: Não, não, é porque tem ne...o barulho...

Cloyden: eu me incomodava com o barulho no começo, mas depois fui me acostumando, não me incomodou mais

Leon: eu também nem ligo mais, porque a profe explicou né que era assim mesmo, porque todo mundo trabalhando junto fazendo coisas diferentes ao mesmo tempo. É normal, ainda mais porque a gente ta brincando....você já viu brincadeira silenciosa profe?

Meteoro: e a gente ta aprendendo brincando né.  
(GF2-1)

Depois que entenderam a dinâmica dos trabalhos em grupo, as crianças julgaram que as interações nos grupos exigiam que falassem, tocassem, cantassem, ao mesmo tempo. O que, a princípio, parecia “bagunça”, na verdade era um processo de aprendizado que fazia parte do brincar na aula de música. Assim, elas foram se acostumando e se incomodaram cada vez menos com o barulho gerado pelos grupos e conseguiram continuar e desejar realizar esses trabalhos.

Na sequência destaco especificamente as atividades que as crianças realizaram nos grupos menores destacando suas percepções sobre esses trabalhos e sobre as interações que aconteceram para as aprendizagens musicais.

### 4.2.1 Em grupo se aprende e se ensina

Na segunda aula observada, quando fizeram o primeiro trabalho divididos em grupos para inventar movimentos e *peformance* para a brincadeira cantada *Dó ré mi fá sol, lá vai o sol*, já relatada no capítulo anterior, poucos grupos conseguiram trabalhar juntos. Em alguns deles, algumas crianças não ficaram muito à vontade para realizarem a brincadeira. Observei que trabalhando dentro dos grupos nessa aula, algumas crianças tiveram dificuldade de negociação e outras crianças de administrarem o tempo; outras crianças se distraíam muito e outros não tinham afinidade entre os pares e não conversavam muito entre eles. Um dos grupos, por exemplo, teve um líder que não respeitou as ideias dos colegas e quis comandar tudo, dificultando a interação dos demais.

Para essa atividade a professora dividiu as crianças por meio de um sorteio com bolinhas coloridas e, assim, muitas delas ficaram em grupos com crianças que não conheciam muito. Ao questioná-las sobre essa brincadeira cantada, as crianças disseram que lembravam em partes:

Nany: Eu lembro como canta, mas não lembro direito do movimento que a gente criou...

Pamela Parck: E também no grupo que eu fiquei, o pessoal não pegava o ritmo, o movimento, tipo assim...a gente inventava e algumas pessoas se perdiam...ficavam distraídas, daí dava confusão...

Draculaura: No nosso grupo a gente demorou muito pra decidir, tinha muitas ideias e cada hora que a gente cantava a frase, vinha outra pessoa e dava outra ideia e mudava tudo, daí a gente demorou pra escolher e não deu tempo de fazer a música inteira.

(GF2-2)

Nesse trabalho diante do que elas fizeram nas aulas e do que elas falaram nos grupos focais, podemos afirmar que as interações aconteceram, mas de forma ainda muito sutil. Nos grupos que houve boa interação, as crianças tentaram inventar movimentos diferenciados, desafiadores, mas como demoraram a articularem as ideias entre os pares, não fizeram a brincadeira inteira por causa do tempo. Em outros grupos, nem todas as crianças ficaram à vontade para trabalharem com quem não conheciam e demoraram a se entrosarem. Nesse caso, quando começaram a se entrosar, elas tiveram pouco tempo para fazerem a brincadeira proposta e realizaram movimentos mais simples, repetitivos e sem muitos desafios.

Como esse foi um dos primeiros trabalhos que tiveram que criar em grupos essa dinâmica não era muito familiar a eles. Dessa forma aquelas crianças que naturalmente têm facilidade para se enturmar acabaram tomando a frente nos trabalhos, e as que não têm tanta familiaridade não colocaram muito suas opiniões. Além disso, como as crianças demoraram a compartilharem as ideias nos grupos, elas não tiveram tempo para ensinar e só mostraram o que haviam feito.

Assim, as crianças se apropriaram de partes da brincadeira, pois, nos grupos focais, quando as questioneei sobre essa atividade, elas se lembravam da canção, mas não se lembravam muito de como tinham realizado a *performance* dos movimentos. Segundo elas, faltou mais tempo para que elas brincassem mais com a brincadeira cantada.

Na aula<sup>4</sup> quando fizeram duplas para inventarem movimentos e *performances* para jogos de mãos com parlendas foi possível perceber que os pares já apresentavam mais interação. As crianças escolheram suas duplas e pareciam mais à vontade nessa atividade. Essa interação foi estimulada na aula por vários aspectos: a professora introduziu uma brincadeira nova de mãos na qual eles se juntaram em duplas e imediatamente começaram a brincar para aprender. Em seguida, para integrá-los mais, a professora pediu para que

quem conhecesse outros jogos os mostrasse para os colegas e todos ficaram muito empolgados para brincarem. Assim, quando foram fazer os trabalhos de criação sozinhos já estavam bem estimulados:

Leon: Na minha dupla, nós dois demos ideia, só que...só que tipo...eu fiquei meio que dando ideia sozinho, porque meu amigo não tinha muita ideia, ele espera eu dar uma ideia para ajudar.

Pacman: Eu dei ideia, mas o outro deu mais...eu gostei...a gente não conseguiu ensaiar muito, porque a gente demorou pra...escolher.

Marceline: A gente ficou cantando e fazendo um jogo de mão que a gente conhecia primeiro, daquele que bate as mãos sabe...daí depois a gente foi mudando ele.

Meteoro: Na minha dupla foi fácil, a gente quis fazer meio uma coreografia. Eu mostrava um movimento e ela completava e daí a gente fez.

(GF3-2)

Nesse jogo a maioria das duplas foi muito criativa. Conforme elas jogavam, experimentavam movimentos variados de mãos. Se agradasse a dupla, eles usavam, mas se algum deles não gostasse, já mudavam. Nos grupos focais as crianças disseram que as meninas queriam deixar o jogo bonito e ritmado e os meninos queriam deixá-lo mais criativo e desafiador.

Pesquisadora: Vocês acharam fáceis ou difíceis?

Pamela Parck: Alguns foram bem fáceis ...teve uns difíceis... e outros foram chatos.

Pesquisadora: Como assim?

Pamela Parck: Teve uns que ficaram bem diferentes...bem legais... e teve uns que ficaram sem graça, o pessoal ficava parando, não lembrava como cantava ou como fazia o movimento.... Esses ficaram chatos.

Jack Bartes: Eu achei assim...teve uns que tiveram movimentos fáceis, mas foram bem criativos, e teve uns que tiveram movimentos difíceis, mas foram divertidos. Pra mim tem que ser divertido. Se for divertido, daí tanto faz ser fácil ou difícil, que eu quero aprender.

Pesquisadora: Todos concordam com isso?

(Crianças falando ao mesmo tempo que sim, bem empolgadas, gesticulando bastante.)

Pamela Parck: Que nem o dela (Aponta pra Megan.) da parlenda *rua vinte e quatro*, ficou fácil, mas ficou bem divertido.

Jack Bartes: É foi legal mesmo. O deles teve movimentos diferentes.

Pedro Henrique: Eu achei o deles bem legal, eu lembro ainda como faz,

Pamela Parck: E teve também da dupla da Draculaura que ficou cheio de movimentos e ficou complicado, mas eu quis aprender, porque ficou bonito, sincronizado ficou musical.

(GF3-1)

Conforme as crianças disseram, elas precisavam gostar das *performances* para quererem aprender, independente de serem fáceis ou difíceis. De acordo com suas falas, as duplas se preocuparam em modificar o jogo para que ele ficasse não só mais desafiador, mas também, mais bonito e divertido. Segundo Marsh (2013), as crianças estão conscientes dos níveis de dificuldade, especialmente em relação aos padrões de movimento. Em muitos casos, as crianças vão decidir sobre repertório e aprendê-lo de forma eficaz, porque lhes interessa, independentemente do nível de dificuldade.

Porém, duas duplas não ficaram tão à vontade e satisfeitas ao fazerem esse trabalho com as duplas que trabalharam. Uma delas, porque não conseguiu se inteirar e se organizar e o resultado não ficou como haviam ensaiado:

Cor de Ouro: Na minha dupla não foi muito bom, porque aquela menina que tava comigo, aff... (Fica com tom de irritação e gesticula muito.) ela é muito distraída profe. A gente tinha acabado de inventar uma coisa daí quando ia treinar ela fazia outra, queria mudar na hora. Não gostei não. Daí na hora de mostrar ela ficava lá parada, porque não sabia mais como tinha que fazer...e olha que o nosso jogo tinha ficado beem fácil! (GF3-2)

E a outra dupla não ficou satisfeita com a realização dessa atividade, porque chegaram atrasados e ficaram se sentindo um pouco perdidos ao realizarem a atividade e não conseguiram terminá-la:

Tony Halk: Com a minha dupla foi assim...eu cheguei atrasado. E tinha ficado sem dupla e tava fazendo com uma monitora e daí chegou outra menina atrasada e a profe me colocou com ela. Daí eu fui fazendo, ensinando ela o que já tinha inventado com a monitora. Era bem facinho sabe, mas a menina não gostou de nada e não deu ideia de nada. Ficou lá emburrada, porque chegou atrasada. A gente não terminou e não mostrou nada. (GF1-2)

Dessa forma, as crianças demonstraram que se importam e valorizam o processo para realização da atividade. A partir das falas é possível afirmar que elas não queriam apresentar qualquer coisa, mesmo que fosse simples. Elas queriam participar do processo de elaboração, mas queriam ter um produto final para mostrar. Diferente do que afirma Marsh (2008) que no pátio as crianças não se preocupam tanto com o resultado final e rapidamente mudam de um jogo para outro, na sala de aula, talvez pela própria configuração do espaço e ambiente, elas demonstram se preocuparem com o resultado e querem ter algo significativo para mostrar.

Em outro jogo de mãos que as crianças fizeram a partir das histórias inventadas, os grupos tiveram experiências bem diferenciadas na interação entre os pares o que influenciou no processo de apropriação e transmissão do jogo. As crianças foram separadas pela professora em quatro grupos. Eles precisavam negociar como iriam usar as histórias de todos e depois inventarem um jogo de mãos. Nessa atividade observei que todos os grupos fizeram a seguinte dinâmica: ouviram as histórias que os colegas que haviam feito para decidirem como utilizariam as histórias. Como as histórias iniciavam de forma igual, observei que três dos quatro grupos juntaram as partes das histórias para que o produto ficasse engraçado e um dos grupos escolheu a história completa de uma garota do grupo.

Ao decidirem os movimentos que fariam para os jogos de mãos, dos três grupos que juntaram as partes das histórias para criarem uma nova história, observei que dois se apropriaram do mesmo movimento do jogo *fui lá na horta* que haviam feito no início da aula sem modificarem nada e um grupo inventou uma história um pouco mais longa e fez movimentos bem diferenciados com coreografias.

Edinzenko: Foi meio difícil no meu, porque alguns não concordavam...

Marceline: Ah não... no nosso grupo todo mundo concordou.

Princesa de Fogo: Às vezes né...na hora de misturar a história foi meio confuso, de decidir as partes, mas na hora de fazer os movimentos foi rápido.

Rozeta: No meu grupo a gente usou um pouquinho de cada pessoa. Teve de todo mundo, mas o jogo de mãos foi simples. A gente tava preocupado com o texto... Pegou a frase de uma menina, de outro, de outro, até completar.

Meteoro: É, eu tava no seu grupo. Primeiro fizemos um círculo, e daí fizemos a história

pegando de cada um. Lembro que a gente tinha gostado do jeito que fizemos o jogo da horta e daí a gente fez um texto que se encaixasse com esse movimento.

Draculaura: No nosso grupo muita gente deu muitas ideias. A gente conseguiu decidir o texto até que rápido, mas os movimentos....foi uma confusão... (risos)....demorou pra decidir e no final a gente não sabia o texto direito, não decoramos, tivemos que ler. (GF3-2)

Nesse caso, nos grupos em que as crianças só haviam reinventado o texto e se apropriado do movimento percebe-se que elas se preocuparam em como encaixar o texto novo no movimento que elas haviam aprendido, gostado e queriam usar. Com isso esse grupo focou mais em uma coisa do que em outra, ou seja, como o movimento já era conhecido, elas se dedicaram mais a trabalhar no texto para que assimilassem melhor a letra.

Já o grupo que juntou as partes das histórias para criar uma nova e fez movimentos e coreografias diferenciados, teve um pouco mais de dificuldade, porque era tudo novo: texto e movimento. Nesse grupo as crianças sabiam todos os movimentos, mas algumas delas esqueciam partes do texto. O grupo fez um texto grande e com muitos movimentos, o que dificultou a apropriação do jogo pelo próprio grupo. Uma das crianças decidiu ler a história, enquanto o grupo realizou o movimento, e assim o grupo ficou mais seguro, porque o texto acompanhava os movimentos e elas se lembravam de tudo.

O quarto grupo não juntou as histórias. Somente uma criança no grupo tinha feito a história e os outros membros do grupo não quiseram inventar outra, porque gostaram da história da colega. Nesse caso, o grupo aprendeu a história da colega, enquanto inventavam os movimentos de mãos. Como eles não tiveram trabalho para elaborarem o texto, fizeram movimentos mais elaborados com coreografias no jogo de mãos. Tiveram

uma boa interação na negociação e execução dos movimentos e ensaiaram várias vezes.

Jow: No meu grupo a gente decidiu usar a história dela (Apontou para Cor de Ouro.). Porque nem todo mundo tinha feito a história e os que fizeram não estava tão legal assim sabe.

Cor de Ouro: Então, mas daí a gente trabalhou bem em grupo para inventar o jogo de mãos. Todo mundo deu ideia e ficou bem diferente dos outros grupos.

Bimo: É sim, pra mim o mais difícil foi o movimento de mãos de lado que a gente fez, eu tive dificuldade.

Pesquisadora: Hum e porque você não pediu pra mudar?

Bimo: Ah...é que as pessoas do grupo gostaram....e eu tive que aprender (rindo), mas o grupo me ajudou. (GF3-2)

Tony Halk: Pra mim era difícil de...fazer... falar... e fazer ritmo junto.

Pesquisadora: Mais alguém do seu grupo achou também?

Tony Halk: Acho que só eu.

Pesquisadora: Alguém te ajudou?

Tony Halk: Sim, a gente treinou, os amigos me mostraram, mas mesmo assim... (Falou rindo e meio tímido.) (GF1-2)

A partir das outras aulas, e após entenderem melhor a dinâmica dos trabalhos em grupos, as crianças foram conseguindo se organizar melhor. Observei que elas começavam a ouvir mais os colegas dos grupos, e que aos poucos, foram aceitando e negociando como usarem as ideias de todos. Além disso, as crianças estavam mais entrosadas, menos distraídas e mais focadas ao realizarem coisas novas nos jogos que elas estavam brincando. Elas sabiam que tinham

determinado tempo para realizarem a atividade e com o tempo conseguiram se organizar com isso.

Isso foi gerando mais confiança e interação entre eles. Pois observaram que as ideias dos colegas somadas às ideias deles deixavam os jogos e as músicas mais interessantes, porque incrementavam cada vez mais coisas na *performance* das atividades.

Quando fizeram o jogo vocal das onomatopeias isso ficou bem claro. As crianças ficaram muito empolgadas com esse jogo e queriam usar onomatopeias bem diferenciadas para a criação da música. Nessa atividade, o trabalho em grupo aconteceu de forma bem intensa. As crianças foram organizadas em grupos pela professora novamente, e se organizaram para escolherem as onomatopeias, cortarem, colarem, montarem a sequência da música, ouviam as opiniões dos colegas para decidirem sobre a *performance* final.

Jack Bartes: Nesse jogo os grupos fizeram coisas bem legais, foi bem criativo e a música foi legal, tinha sentido sabe? A professora fez igual maestro né pra gente cantar. (GF1-2)

Cor de Ouro: No meu grupo é...a gente pensou em organizar as onomatopeias que dava uma ideia assim...de começo, meio e fim... Sabe...a gente escolheu um monte de onomatopeias, cortamos e daí a gente foi colocando e fazendo o som, o que a gente gostava ficava e o que não gostava jogava fora.

Bimo: É...teve mesmo uma ordem e teve um ritmo né...

Meteoro: Ficou bom... muito bom....no nosso grupo a gente foi olhando os gibis e a gente quis umas onomatopeias diferentes que não repetiam, daí a gente decidi a ordem, a sequência...a gente pensou numa estrofe e num refrão... (GF3-2)

As crianças julgaram que o jogo fora muito criativo e que a turma ficara muito envolvida com esse trabalho. Elas haviam sido estimuladas no início da aula com outro jogo vocal fazendo uma sonoplastia de uma história e de um *videoclip* e quando tiveram que fazer essa atividade em grupos elas queriam sons que combinassem, que dessem uma sequência e que tivessem um sentido musical. Os grupos trabalharam bem e todos os participantes conseguiram colaborar com ideias e sugestões. Segundo Marsh (2008), as crianças podem se envolver de forma mais produtiva em atividades musicais em sala de aula em pequenos grupos ou pares. Trabalhar dentro dos grupos, segundo a autora, parece promover e estimular o pensamento musical independente, criando um ambiente rico, no qual os alunos parecem sentir-se seguros para gerarem ideias musicais originais.

Na aula em que criaram um jogo de copos usando a canção *Paquetumbe*, a interação entre os pares foi bem significativa. Os grupos divididos pela professora já conheciam a música que havia sido ensinada em uma aula anterior e quando começaram a criar os movimentos para a *performance* consegui observar que eles se organizavam sem problemas. As ideias de todos eram aceitas e incorporadas de acordo com o que o grupo estava inventando. Eles ouviam um colega sugerir um tipo de movimentos e imediatamente outro colega já “pegava o gancho” e dava uma ideia que desse uma sequência interessante ao movimento que estava sendo incorporado. Em um dos grupos observei que ao mesmo tempo em que sugeriam os movimentos, as crianças já iam fazendo e treinando para deixar pronto. Em outro grupo as crianças mostravam as ideias e escolhiam o que combinava e o que gostavam mais.

Cor de Ouro: Esse foi o mais fácil... A gente foi dando as ideias no grupo e já vinha outro e completava o movimento e foi bem legal de fazer. (GF3-2)

Marceline: Tem que saber combinar né...os movimentos, para ficar bonito. No meu grupo a gente foi combinando e todo mundo ajudou, foi ótimo. A gente foi sugerindo e fazendo ao mesmo tempo.

Princesa Jujuba: Esse foi o que eu mais gostei. No meu grupo todo mundo falou, todo mundo estava muito atento e queria fazer certinho.

Draculaura: É...a gente aprendia com os colegas daí, porque daí a ideia dele era boa e dava um resultado legal, daí a gente usava, e quanto mais ideia, mais coisa a gente aprende, mais formas diferentes a gente tem de escolher e mais a gente aprende. (GF2-2)

Pesquisadora: Vi que vocês quiseram fazer movimentos bem diferentes. Foi pra ficar difícil?

Cor de Ouro: Não, não tava difícil, porque senão a gente ia se confundir e podia errar.

Meteoro: Ah...eu acho que ficou normal, teve movimento diferente, mas não foi difícil.

(GF3-2)

Marceline: Teve uns movimentos diferentes, mas não era difícil. A gente fez em outras aulas de novo. (GF2-2)

Os movimentos da *performance* desse jogo eram bem mais elaborados do que os outros que as crianças haviam feito e elas julgaram que tinha sido o mais fácil. Isso porque a partir do momento que elas se sentiram mais inteirados na turma, achavam cada vez mais fácil dar ideias e trabalhar nos grupos. Conseguiram sugerir mais modificações, mais criações, e assim, se apropriaram de mais atividades novas. Além disso, as crianças faziam ao mesmo tempo em que sugeriam as ideias, pois entendiam que assim a apropriação acontecia melhor. No momento da transmissão dessa atividade para a ensinarem aos colegas, as crianças o fizeram com muita facilidade. Nas aulas

seguintes as crianças pediram para fazerem essa música de novo, porque elas gostaram e queriam aprender melhor os movimentos.

A partir do que observei nas aulas e das falas das crianças, pude compreender que com o tempo de convívio e com as interações que foram criadas nos grupos, muitos participantes se sentiam mais confortáveis ao darem ideias em pequenos grupos e que isso permitiu que as apropriações, transmissões e reinvenções das brincadeiras cantadas e dos jogos musicais ficassem cada vez mais significativas para elas, pois tinham confiança entre os pares e achavam que as ideias dos colegas, incorporadas às delas só acrescentavam. Assim, poderiam realizar as atividades como eles queriam. Além disso, trabalhar dentro dos grupos, segundo Marsh (2008), parece promover e estimular o pensamento musical independente, criando um ambiente rico, no qual os alunos parecem sentir-se seguros para gerarem ideias musicais originais.

#### **4.2.2 Reinterpretando jogos conhecidos**

Outro aspecto muito importante a destacar é que nos trabalhos dos grupos, ao criarem, ou reinventarem um jogo, as crianças se apropriaram de movimentos, ritmos, *performance* de outras brincadeiras que haviam aprendido e procuravam atribuir outros sentidos a elas num jogo que era delas. Em várias das atividades as crianças, ao aprenderem uma brincadeira e um jogo, acabavam apropriando-se de elementos dessas brincadeiras para usá-los em outras que precisavam reinventar ou criar. Ao se apropriarem de uma brincadeira e de um jogo, as crianças repetiam alguns dos elementos dessas brincadeiras para incorporá-los à reinvenção ou invenção de nova brincadeira.

Um primeiro exemplo disso foi no jogo da *batata quente musical*, em que a aluna reinventou uma brincadeira que ela conhecia da aula de educação física, incorporando novos

elementos e regras, dando a ele um novo significado por causa da aula de música.

Nos jogos de mãos também foi possível perceber que as crianças usavam movimentos dos quais já haviam se apropriado em outros jogos de mãos, modificando e incorporando sempre alguma coisa para ficar diferente. Outras vezes, elas se apropriavam de todo o movimento de um jogo de mão conhecido e criavam um novo texto e nova canção.

Isso ficou bem evidente, por exemplo, quando reinventaram o jogo de mão *Unidunitê*, ao qual incorporaram novo texto. Contudo mantiveram o movimento de mãos do jogo que haviam aprendido com a professora e a regra de sair da roda para quem levasse a batida de mão no momento combinado. Ou então nos jogos de mãos das parlendas, nos quais observamos que algumas duplas se apropriavam de movimentos já conhecidos e realizavam alguma modificação nesses movimentos para ficarem “diferentes do que já conheciam”.

Draculaura: A gente foi lembrando de outros jogos que a gente conhecia, ficou pegando de outros, e foi ajeitando.

Leon: Assim, tem uns movimentos que, às vezes, é sempre a mesma coisa, daí, a gente pega ela e faz uma coisa a mais, pra ficar do nosso jeito, daí só a gente conhece.

Jack Bartes: Porque pra ficar legal tem que ter movimentos diferentes né, senão fica chato e cansativo. (GF2-2)

Nos jogos de copos também aconteceu isso. Quando eles tiveram que inventar o jogo de copos para as canções *Paquetumbe* e *Fico assim sem você*, trouxeram alguns movimentos do jogo *Escravos de Jó* ao baterem os copos no pulso e ao passarem os copos e voltarem (Relembrando o movimento *zigzigzá*). Porém nesses jogos, elas procuraram trazer mais elementos novos, inventados por elas, queriam

incrementar mais coisas, trazendo algo que lembrasse outro jogo de copo que haviam aprendido para modificá-lo.

Pesquisadora: Olhando esses vídeos, vocês observam que fizeram muitas atividades variadas em grupo. O que vocês acharam de trabalhar em grupos?

Draculaura: A-do-rei! (Falando bem enfática e silabicamente.)

Leon: Era legal, porque todo mundo dando ideia, a gente aprendia mais coisas. Se só um dá ideia, a gente aprende só uma coisa. E só de um jeito.

Draculaura: É...a gente aprendia com os colegas daí, porque daí a ideia dele era boa e dava um resultado legal, daí a gente usava.

Leon: Quanto mais ideia, mais a gente aprende. (GF2-2)

As crianças se apropriaram de elementos que gostavam e que chamavam a atenção nas brincadeiras e nos jogos, e nos grupos incorporavam novos movimentos e elementos para deixar a atividade mais bonita e mais autoral. Assim, segundo Brougère (2008), ao brincar a criança é capaz de improvisar elementos de seu ambiente buscando novas significações. Isso cria uma satisfação que está associada à apropriação de uma brincadeira conhecida pelas crianças que teve uma modificação relevante e significativa para elas.

#### 4.3. ESPAÇO E TEMPO PARA BRINCAR NA AULA DE MÚSICA: CONSTRUINDO AUTONOMIAS.

Para que a apropriação, transmissão e reinvenção das brincadeiras cantadas e dos jogos musicais acontecessem, as crianças precisavam de tempo e espaço nas aulas de música para poderem exercer certa autonomia na forma como iriam realizar determinada atividade. Elas precisavam de espaço para

colocarem suas ideias, pontos de vista e decidirem entre elas como queriam realizar as atividades. E precisavam de tempo para organizar, experimentar as sugestões, ensaiar para transmitir e ensinar aos colegas para que estes pudessem aprender novas brincadeiras e novos jogos.

Para essa temática, ao discutir sobre os espaços dados, abordarei as atividades que realizaram todos juntos, sem divisão dos grupos, trazendo suas percepções por meio dos gestos e das falas das crianças. Com relação ao tempo dado às crianças, a análise abordará o tempo dado tanto nas atividades que realizaram todos juntos, como nas atividades que fizeram em grupos menores.

#### **4.3.1. Espaço para inventar na aula de música**

Em diversos momentos da aula de música, as crianças fizeram atividades todas juntas, sem separar em grupos. Nesses momentos, elas foram convidadas pela professora a darem sugestões de como poderiam realizar aquela atividade, foram incentivadas a darem suas ideias e, nesse processo, foram apropriando-se da brincadeira, porque tiveram espaço para exercerem sua autonomia, dando ideias e sugestões, experimentando e decidindo como a música deveria ser. Diversas foram as brincadeiras cantadas e os jogos musicais em que as crianças foram incentivadas a darem suas ideias e, nesse processo, foram apropriando-se da brincadeira, experimentando e decidindo como a música deveria ser.

Ao questioná-las no grupo focal sobre como se sentiam ao darem ideias e como elas eram incorporadas às atividades da professora, as falas das crianças indicaram que elas valorizavam tanto a aprendizagem com a professora, quanto com os colegas, e gostavam quando eram questionadas pela professora sobre como uma música ou um jogo poderia ficar:

Draculaura: Ah, assim... Eu gostei, porque cada um fazia as coisas que queria e.....ai não sei explicar...a gente podia escolher como queria fazer sabe? (GF2-2)

Cor de Ouro: A professora deixa a gente fazer sozinhos...a gente dar ideias... tipo construir a aula junto com ela.

Bimo: Isso a gente ajuda a fazer e não sabe direito como vai ficar no final...vamos fazendo...

Meteoro (Em pé e gesticulando bastante.):É assim ó...ela (a professora) dá uma ideia, ou uma música, e a gente vai fazendo do nosso jeito...com a nossa ideia a partir do que ela deu.

Pesquisadora: E o que vocês acham?

Meteoro: Eu acho...porque daí...fica do nosso jeito, mas eu gosto dos dois jeitos também...

Marcelina: Eu prefiro quando a gente faz.

Cor de Ouro: Se for dar confusão é melhor ela trazer pronto, mas se for uma coisa, assim, tipo essas que a gente faz, daí é melhor assim...a gente ajudando. (GF3-2)

Segundo as falas das crianças, elas gostam de “ajudar a fazer a aula” e, para elas, isso é bom, porque a professora não leva tudo pronto e ninguém sabe o resultado, como vai ficar a atividade, uma vez que depende das ideias das crianças para que a atividade fique pronta. A partir das falas das crianças percebe-se que a professora as deixava construírem junto o que iria acontecer na aula perguntando constantemente se elas estavam satisfeitas ou se queriam modificar mais alguma coisa.

Na brincadeira cantada “O *Sorveteiro*”, que as crianças realizaram na primeira aula observada, elas tiveram bastante espaço para realizarem a brincadeira como elas queriam. Elas não conheciam a canção. A professora ensinou o refrão e quando foi ensinar a estrofe da canção, as crianças sugeriram modificar o texto da estrofe que a professora cantou, substituindo-o pelos sabores de sorvete que elas haviam citado.

A professora aceitou, e as sugestões das crianças foram incorporadas. As crianças também sugeriram uma percussão corporal diferente para cada sabor de sorvete que cantavam. Além de reinventarem a canção ao modificarem o texto e elaborarem a percussão corporal, as crianças decidiram como queriam cantar a música escolhendo efeitos de vozes com cânones e sobreposições de melodias.

Megan: Essa brincadeira eu não imaginava que poderia ficar do jeito que ficou no final da aula. É uma música simples né, mas a gente inventou tanta coisa que ficou bem elaborada. Acho que nem a profe pensou que ia ficar tão bonita. (Fala com tom de satisfação e bem empolgado.)

Pesquisador: Por que você acha isso?

Megan: Ah... é que foi assim...a gente que pediu pra fazer as coisas e ela foi deixando e usando nossas ideias.... Como ela ia imaginar que a gente ia dar essas ideias?

Pesquisadora: Hum será que se outras crianças brincarem com essa música e a profe deixar elas darem ideias vai ficar de outro jeito?

Todas as crianças falaram, ao mesmo tempo, que sim, e a criança 4 ressaltou: sim, elas podem ter outros sorvetes, outros movimentos corporais e de repente elas podem usar instrumentos.

Pesquisadora: Como assim?

Jack Bartes: Por exemplo, no lugar de fazer percussão corporal, de repente pode usar instrumento, pra ficar outro som. (GF3-1)

Com essa brincadeira, a reação das crianças sugere que elas se sentiram muito valorizadas e por isso avaliaram que, da forma como realizaram a canção, incorporando suas ideias à música, deram um “efeito bonito na música”. Elas se envolveram e pareciam satisfeitas com o resultado, o que demonstraram ao término da atividade: bateram palmas; ficaram eufóricas após cada elemento novo que sugeriam

(percussão, cânones e sobreposição das melodias); “Ficou lindo!”; “O efeito das vozes e da percussão ficou demais.”; “Professora, temos que apresentar essa brincadeira.” Como alerta Marsh (2013), quando alguns dos aspectos musicais conhecidos das crianças são utilizados como ponto de partida para o trabalho em sala de aula, as crianças sentem que seu conhecimento é valorizado.

Outra atividade em que as crianças tiveram espaço para criação foi a modificação do jogo de mãos *Unidunitê*. Nesse jogo uma das crianças sugeriu inventarem na hora uma modificação para o jogo conhecido incorporando um novo texto que seria inventado por todas as crianças. A sugestão dela foi aceita pela professora e pelo grupo que imediatamente começou a brincar e realizar o jogo proposto.

Meteoro: O grupo todo foi construindo como o jogo ia ficar. A Green deu a ideia inicial e daí outras crianças foram sugerindo outras regras pra ficar assim, o grupo todo é que inventou o texto né, a gente modificou toda a brincadeira. (GF3-2)

Gaby Estrela: Ficou muito bom esse jogo, eu lembro até hoje, adorei e ensinei para outras pessoas.

Marceline: Eu fui a primeira a fazer a frase. (Começa a rir.)

Jow: Eu fiz uma frase, fiz do lobo mal.

Leon: Eu fiz a última frase depois da dele. (Aponta para a criança 3.)

Pesquisadora: Como vocês tiveram a ideia de usar essas frases?

Marceline: Eu demorei um pouquinho, porque não tinha ideia do que falar. Daí fiquei pensando no que tinha na floresta e falei a primeira coisa que me veio na cabeça “catar folhinhas.” (Falando e gesticulando muito, as crianças dando risada do jeito dela.)

Jow: Foi assim...eu fui vendo como tava ficando a história com as frases que o pessoal foi colocando, daí achei que podia ficar engraçada.

Leon: Eu também, como ele falou que o lobo, da cara de fome, eu pensei assim, eu vou fugir. (Dando risadas.) (GF2-2)

De acordo com a percepção das crianças, ao conversarmos sobre esse jogo nos grupos focais, elas ficaram muito satisfeitas com o resultado desse jogo. Elas se lembravam como havia acontecido todo o processo, descrevendo como tinham se organizado, de que forma pensavam para inventarem as frases e darem sequência ao texto.

Nessa atividade, pode-se perceber que a criatividade das crianças, ao pensarem numa história engraçada, resultou num produto novo para elas e esteve relacionada com uma atitude criativa, na qual elas ditaram as regras, se organizaram nas ideias e na ordem das coisas, apropriando-se de todo o processo. Nesse sentido, o produto criado revelou uma prática musical extremamente relevante e de um importante significado para as crianças, uma vez que elas não só gostaram de realizá-la, mas quiseram ensiná-la para outros colegas.

Na aula em que realizaram jogos vocais, as crianças também tiveram bastante espaço para a realização da sonoplastia do *videoclip* dos Minions. A professora incentivou as crianças lendo uma história para elas sonorizarem em um ambiente, para que se sentissem estimuladas e seguras ao realizarem a atividade proposta. Em seguida, elas realizaram a sonoplastia de um *videoclip* dos personagens do *Minions*. As crianças ficaram muito atentas ao *videoclip*, observando as imagens, as ações dos personagens. No momento em que começaram a criar os sons para a sonoplastia, elas procuraram utilizar sons bastante variados:

Bimo: Eu adorei fazer esse jogo, acho que o nosso som ficou bem parecido com o original. Eu tenho esse aplicativo no meu celular, eu sabia o que era a história. Tentei incorporar.

Meteoro: A gente fez vários sons pra combinar com as imagens...

Marceline: A professora deixou a gente bem à vontade né, pra gente fazer do jeito que a gente queria.

Rozeta: Sim, a nossa sonoplastia ficou quase profissional. (GF3-2)

De acordo com seus gestos na aula e suas falas nos grupos focais, elas se mostraram muito animadas com essa atividade. Prestavam atenção nas ações e movimentos dos personagens, nos sons que os colegas estavam fazendo e procuravam acrescentar outros para combinarem e completarem o que achavam que estava faltando. Depois que elas fizeram esse jogo, a professora mostrou o som do *videoclip* original para elas apreciarem. Elas se mostraram muito satisfeitas com o resultado, dizendo, na hora da aula, que “o nosso ficou melhor”.

Outro jogo vocal realizado pelas crianças e no qual teve bastante espaço para criação e autonomia das decisões foi o jogo da *Orquestra de bocas*. Nesse jogo elas tinham que criar uma música somente com sons vocais. É muito semelhante com o que haviam feito com as onomatopeias de gibis. Mas nessa atividade, eles tinham que inventar os sons e podiam realizar qualquer tipo de som vocal. As crianças foram muito incentivadas a fazerem diversos sons e a ensinarem aos outros da turma como faziam esses sons. Nos grupos focais eles disseram que tinha sido uma atividade muito prazerosa e que tinham aprendido muitas coisas:

Pesquisadora: Como foi que vocês decidiram usar os sons?

Meteoro: O efeito de juntar os sons foi muito bom, e eu adorei ser regente.

Princesa de Gelo: Ah, esse jogo aí foi bem legal. Teve cada som diferente pra fazer que foi difícil escolher.

Gaby Estrela: Tiveram uns sons bem engraçados e uns difíceis que eu não consegui fazer, tinha um que era pra enrolar a língua e era bem difícil. (risos) (GF2-2)

Princesa Jujuba: Eu inventei um monte de sons. Cada vez que eu ouvia um já me dava ideia de fazer outro. Eu gostei mesmo.

Princesa de Fogo: Achei que foram muitos sons mesmo, bastante gente deu ideia e participou. E a gente pode ter opções pra escolher.

Pesquisadora: E pra quem foi regente, como foi que vocês decidiram as ordens?

Princesa de Gelo: Aquela aula foi você que deu né? (Se referindo à pesquisadora.) E você disse que a gente podia escolher sons que a gente gostasse para fazer uma música. Então a gente escolheu uns que não eram tão difíceis e que todo mundo sabia fazer e que fosse diferente um do outro pra combinar.

Princesa de Fogo: É mesmo, e quando eu fui reger, eu vi quando você regeu, que você brincava com os sons e o menino que foi antes de mim também quis fazer umas misturas diferentes. Então eu pensei nos sons e fiquei pensando no efeito das misturas, e fui tentando. Acho que ficou bom. (GF2-1)

De acordo com suas falas e seus gestos, as crianças disseram estar incentivadas a fazerem diversos sons e ensinarem aos outros da turma como faziam esses sons. Elas foram se apropriando dos sons dos colegas, criando outros, aprendendo a fazer com os amigos. Elas ficaram bem à vontade nessa atividade. Riam e se empolgavam com os sons que

faziam. Acharam alguns fáceis e outros difíceis, uns engraçados, outros interessantes, uns bonitos e outros feios. Com isso elas mesmas decidiam os sons que queriam usar na música e como usá-los. Além disso, elas decidiram sobre a forma como queriam cantar e o efeito que queriam dar na música quando assumiram os papéis de regentes da mesma.

A última atividade que fizeram na aula com o grupo todo junto foi o jogo de mãos e copos para a *performance* da canção *Fico assim sem você*. Nesse jogo os espaços dados para criação e autonomia foram bem evidentes e significativos também. As crianças escolheram a canção e decidiram todos os movimentos das mãos, dos copos e dos instrumentos. Elas sugeriram a divisão das partes da música, o que e como fariam em cada uma delas, decidiram quais instrumentos queriam usar e como iriam tocá-los. Elas foram unânimes em dizer que gostaram de realizar esse jogo musical e disseram que ficaram muito satisfeitas com o resultado:

Jack Bartes: Eu adorei fazer música com copos, não imaginava que pudesse ficar tão bonito, tão bom.

Cor de Ouro: Eu gostei de todas as brincadeiras que a gente fez, mas essa foi a melhor, eu acho que a gente se superou nela. (rindo)

Nany: Ficou linda nossa música. Eu acho que a gente tem que apresentar.

Pesquisadora: Como vocês tiveram as ideias?

Meteoro: Ah, a gente sabia cantar a música e teve a ideia de separar a música em três partes usando jogo de mãos primeiro, copos depois e instrumentos no refrão. Muita gente contribuiu nessa música....deu ideias né...

Nany: As minhas ideias também...conforme eu dava ideia a professora perguntava pra turma, a gente experimentava e daí ia encaixando nas frases.

Cor de Ouro: Isso....foi assim que a gente fez. Tinha bastante gente dando ideia, um falava

uma ideia, daí já vinha outro e falava outro pra encaixar...e a gente experimentou tudo e daí decidiu o que ia usar.

Pesquisadora: Como vocês selecionaram o que iam e o que não iam usar?

(As crianças ficaram pensativas, se entreolhando e começaram a responder.)

Meteoro: Ah, eu acho que conforme tocava, a professora perguntava se a gente tinha gostado ou não e a gente selecionava o que achavam que ficava bom.

Cor de Ouro: Que combinava com o ritmo, com as frases, tinha uns movimentos assim meio complicados, mas se tava bonito a gente queria. (GF3-2)

Nesse jogo musical a *performance* dos movimentos criada pelas crianças foi muito elaborada. As crianças se mostraram muito satisfeitas e orgulhosas com o que haviam criado e suas falas mostram que julgam que o que realizaram ficou muito bonito. Seus gestos também mostram isso: elas batiam palmas entusiasmadas, queriam ensaiar mais vezes para deixarem bem bonito e pediram para a professora para apresentarem para outras pessoas.

Além disso, em outro grupo focal, algumas crianças acharam que realizaram movimentos mais complexos e elaborados com os jogos e deram igual importância para os jogos de mãos e copos, assim como para os instrumentos.

Jow: Profe, quando a gente dividiu as partes deu uma ideia bem legal né? A gente fez uns movimentos bem diferentes e teve a parte dos instrumentos depois, que foi mais simples. Mas quer saber? Eu acho que nem precisava dos instrumentos.

Leon: Eu achei também, nem precisa de instrumento.

Pesquisadora: Por que?

Marceline: Ah, eu achei assim, que a parte das mãos e dos copos ficou bem bonito e quando a

gente pegou os instrumentos, foi assim, meio sem graça, ficou bom, mas ficou simples, eu gostei mais da parte das mãos e dos copos.

Pacman: Eu gostei da parte dos instrumentos, mas a gente caprichou mais na outras partes mesmo.

Leon: Mas os copos são instrumentos, também são instrumentos não são profe? Porque a gente fez música com eles. (GF2-1)

Quando usaram os instrumentos, elas fizeram ritmos complexos também, mas nem perceberam isso, e julgaram que ficou muito simples e fácil com os instrumentos. Elas consideraram os copos como instrumentos, não fizeram diferenças entre eles, porque realizaram sons para acompanharem uma música e isso parece que os deixou satisfeitos.

Em todas essas atividades analisadas, percebe-se que as crianças tiveram espaços para serem autoras do seu processo de aprendizagem. Elas puderam decidir o que e como queriam realizar um jogo conhecido, reinventando-o para que ficasse mais interessante. Elas ainda puderam aprender novos jogos com os colegas e trocar possibilidades de realizar o mesmo jogo. As crianças se apropriaram dos jogos que transmitiram e reinventaram na aula de música e sentiram-se “donas” deles. Isso foi constatado em vários momentos do grupo focal, quando conversávamos sobre as brincadeiras e os jogos que elas haviam feito e comentavam: “Ensinei o nosso jogo do Unidunitê para os meus amigos da escola.”; ou ainda, “Os nossos jogos aqui da aula de música, eu faço na minha aula de violão.”

Dessa forma, quando as crianças têm espaço para escolherem e decidirem como vão fazer, elas acham divertido e legal, porque foram elas que escolheram. Elas se sentem não só estimuladas e motivadas, mas valorizadas, pois constroem o próprio processo de aprendizagem. Quando a criança está a

frente das ações e ela pode escolher como quer realizar a atividade para aprender música, isso se torna algo muito significativo e importante para ela. Segundo Luckesi (2004), o aspecto lúdico pressupõe a participação ativa da criança no processo de aprendizagem. A criança se torna autora do seu processo de aprendizagem quando tem espaço para incorporar suas brincadeiras, suas músicas, suas ideias, podendo aproveitá-las e transformá-las em momentos de aprendizagem pela própria criança.

#### **4.3.2. O tempo para brincar na aula**

Na sala de aula, as crianças precisavam realizar as atividades em determinado tempo por conta do horário da aula. Observei que quando realizavam os trabalhos em grupos menores algumas crianças tinham dificuldade no início das aulas em se organizarem com o tempo ou porque demoravam em dar ideias, ou porque tinham muitas ideias e não conseguiam decidir-se. Mas com o decorrer das aulas, essas crianças se familiarizaram com esse processo e conseguiram organizar o tempo que era dado para realizarem as atividades.

Com relação a isso as crianças tiveram opiniões bem variadas. Algumas acharam que não tiveram tempo suficiente para pensarem e decidirem sobre como realizariam as atividades e outros acharam que foi adequado. Para analisar essa questão, trago o tempo dado tanto nos trabalhos que realizaram todas juntas, como o tempo que tiveram para fazerem as atividades em grupos menores.

Nos trabalhos em que as crianças não se dividiram em grupos e que fizeram todos juntos, elas foram unânimes em dizer que o tempo para fazerem o jogo, dar as ideias para modificação, para criação da *performance*, e de como seria realizado foi adequado. Além disso, a maioria disse que nos trabalhos de grupos menores conseguiram decidir a *performance* e transmitir para ensinar os colegas.

Pesquisadora: O que vocês acharam do tempo que tiveram para realizar as brincadeiras e os jogos?

Nany: Esses que a gente fez junto, da sonoplastia, do sorvete, da música fico assim sem você, eu achei que a gente teve bastante tempo para fazer.

Marceline: Eu também, a gente conseguiu decidir todas as ideias, escolher como queria fazer e ainda ensaiar e deixar pronto...ou quase, mas deu tempo.

Leon: A gente teve bastante tempo pra fazer as coisas. No jogo de mãos da parlenda eu e meu amigo acabamos rapidinho e fizemos um jogo bem legal.

Jow: Naquele que fizemos em grupo do paquetumbe também deu tempo de fazer tudo, a gente decidiu as ideias, escolhemos e ainda ensaiamos.

Meteoro: No jogo de mãos das parlendas eu e minha amiga também fizemos rapidinho, tivemos tempo de ensaiar e todo mundo gostou muito do nosso... A gente que faz o tempo né... (GF3-2)

Porém, algumas crianças julgaram que o tempo dado nos trabalhos em grupos menores foi pequeno e que a professora não dava tempo suficiente. Nas primeiras aulas, muitas não conseguiram administrar bem esse tempo que era dado, até porque envolvia outros aspectos também, como o fato de não estarem ainda tão entrosadas e integradas. Na aula 2, na qual trabalharam em grupo a brincadeira cantada *Dó ré mi fá sol, lá vai o sol*, nenhum dos grupos conseguiu realizar a brincadeira por completo. As crianças demoraram para se organizarem e, com isso, não conseguiram usar o tempo que fora dado para o trabalho de criação.

De acordo com Marsh (2008), os professores não precisam se preocupar tanto com o resultado do produto

quando deixam as crianças criarem por sua própria conta. O importante é o processo que está sendo desenvolvido. Ela afirma que “dar às crianças o tempo, a diversidade de materiais, e confiança que lhes permita chegar na sala de aula com o potencial que eles apresentam com tanta confiança no parque infantil” (MARSH, 2008, p. 315. tradução da autora).

Conversando nos grupos focais, algumas crianças destacaram alguns fatores que, na perspectiva delas, estavam relacionados à falta de tempo. Um deles foi que a *performance* de seus jogos de mão com as parlendas e com as histórias inventadas não ficou tão boa, porque não tiveram tempo suficiente para treinarem. Algumas crianças julgaram que o jogo que haviam realizado poderia ter ficado mais bonito para mostrar, se tivessem tido mais tempo para ensaiarem. Eles acharam que tinham demorado para decidirem o que queriam fazer e isso prejudicou a *performance*.

Tony Halk: Eu gosto muito de fazer as coisas nos grupos, mas demora um pouco.

Pesquisadora: Demora? Como assim?

Tony Halk: Ah, às vezes não dá tempo de fazer.

Megan: Eu acho que, às vezes, não fica muito bom, porque não tem muito tempo suficiente pra gente fazer, precisava ensaiar mais, às vezes não dá tempo, porque a gente demora pra ter as ideias, decidir né...

Pamela Parck: É...tem dia que a gente tá fazendo alguma coisa no grupo e demora mesmo pra decidir como fazer, daí quando ela diz que deu o tempo, a gente nem ensaiou direito.... Se tivesse mais tempo ficaria melhor, com certeza, mas num geral...assim....os jogos ficaram bons...(GF3-1)

Outro fator citado por duas crianças com relação ao tempo está associado à interação com os pares no início. Elas disseram que tiveram dificuldade de se inteirar por serem mais

tímidas e isso fez com que elas não tivessem tempo suficiente para pensarem em ideias e colaborarem com o grupo.

Jonas Marra: Eu acho difícil... mais ou menos difícil.

Pesquisadora: Ah é? Por que?

Jonas Marra: Porque tem gente que tem ideias na hora, mas eu não tenho, tem que pensar, e eu demoro também, fico meio devagar, (risos) .... daí quando eu vou falar alguém já falou, e já tá fazendo, daí não dá tempo.

Tony Halk: Eu sou igual ele. Eu demoro também, sou meio tímido, eu fico pensando muito e daí quando tenho uma ideia o grupo já está até ensaiando...(GF3-1)

Outras crianças entenderam que faltou tempo para aprender. Elas disseram que nas primeiras aulas não tiveram muito tempo para aprenderem algumas das brincadeiras e dos jogos e que foi corrido, mas que nas outras aulas a professora deu mais tempo para isso. Porém, o que observei durante as aulas foi que a professora deixava tempo equivalente em quase todas as aulas para o momento de reinvenção e para que elas ensinassem aos colegas.

Acredito que conforme as crianças foram entendendo a dinâmica nos grupos, elas já mais entrosadas e envolvidas com o processo, administraram melhor o tempo, se organizaram melhor ao compartilharem as ideias e tiveram a sensação de que tiveram mais tempo para aprenderem os jogos. Além disso, as crianças esperavam por esse momento na aula, ou seja, para saber o que iriam modificar ou inventar na aula, e assim, estavam estimuladas a fazerem, pois haviam se apropriado desse processo de trabalho. Sobre isso elas disseram:

Cor de Ouro: Eu acho que teve uns assim, que a gente não teve muito tempo pra aprender...que nem o das histórias inventadas, eu não lembro

das histórias dos outros grupos, lembro de umas frases assim, mas não, lembro porque naquela aula a gente fez muita coisa e ficou bastante tempo no grupo pra inventar, mas daí na hora de jogar, foi muito corrido...

Green: Eu lembro de todos os jogos, mas esse da história não lembro mesmo, acho que a gente podia ter brincado mais com ele... não deu tempo.

Nany: A gente tem bastante tempo pra fazer, mas não tem tempo pra aprender alguns.

Cor de Ouro: Mas nas outras aulas eu acho que foi melhor que a profe deu mais tempo.

(GF1-1)

Observei que, nessa atividade citada por elas, as crianças realmente tiveram menos tempo para ensinarem aos colegas. Elas fizeram muitas atividades nessa aula, inclusive a modificação de um jogo sugerida por uma aluna e que não estava nos planos da professora, mas que ela deixou que acontecesse. As crianças tiveram tempo para inventarem a história e para decidirem sobre a *performance*. Cada grupo conseguiu transmitir e mostrar, mas no momento de aprenderem o jogo dos colegas, elas foram fazendo junto, entenderam os movimentos, mas não aprenderam completamente os textos, e assim, não se apropriaram de tudo.

Então o que se percebe é que algumas crianças tiveram mais dificuldades em administrar o tempo do que outras por vários fatores observados. Com o decorrer das aulas a professora sempre reforçava essa questão do tempo que teriam para realizar. E conforme as crianças foram se envolvendo no processo, elas foram administrando melhor o tempo e não mais reclamavam que não conseguiam fazer por causa disso. Elas foram se organizando e as atividades eram tranquilamente realizadas no tempo dado e, às vezes, elas terminavam antes da hora.

Diante dos dados aqui analisados referente aos espaços e tempo, entendo que o brincar proporcionado pelos jogos

musicais realizados com as crianças possibilitou momentos de intensa criação desenvolvendo a autonomia, por meio da qual as crianças decidiam como brincar na aula, como seria a *performance* da brincadeira, como iriam cantar, como seriam os movimentos, o ritmo. Essas decisões aconteceram, porque as crianças tiveram tempo e espaços para darem ideias e negociarem como fariam as atividades, possibilitando que realizassem as brincadeiras e os jogos numa maior interação entre os pares, facilitando, assim, a apropriação, transmissão e reinvenção desses jogos.

## **5. OS CADERNOS DE ANOTAÇÕES: O QUE AS CRIANÇAS ESCREVEM!**

Buscando compreender as perspectivas das crianças sobre como se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais, além das observações e das entrevistas de grupo focal, as crianças tiveram um caderno, no qual podiam escrever suas impressões de forma individual sobre as aulas, as brincadeiras, os jogos, as músicas que estavam aprendendo e reinventando. O caderno era grande e tinha formato de um bloco. As folhas não tinham linhas o que permitia que as crianças pudessem escrever, desenhar, fazer colagens, conforme desejassem.

Os cadernos foram entregues no final da primeira aula observada para que utilizassem durante todo o período de observação e os mostrassem durante as aulas e nas entrevistas. As crianças receberam com muita empolgação esse caderno e diziam: “É tipo um diário?”; “Nossa que lindo! Posso fazer uma capa?”; “Já até sei o nome que vou dar para o meu caderno.” A partir disso, expliquei que iríamos usá-lo sempre nas aulas e que eles poderiam registrar como quisessem no caderno.

Ao final de cada aula pedíamos para as crianças escreverem suas impressões sobre a aula, as atividades e a forma como as tinham realizado. A professora abria esse espaço para que elas pudessem anotar, porém, às vezes, o tempo era pouco para elas registrarem e algumas crianças demoravam ao escrever, porque estavam sendo alfabetizadas e não tinham uma fluência rápida na escrita. Percebia que elas queriam escrever, registrar, desenhar, mas como o tempo era corrido e muitas precisavam ir embora, elas faziam poucas coisas ou não faziam.

Para que suas anotações não ficassem na superficialidade, eu disse que elas poderiam fazer em casa as

anotações do jeito que quisessem e que elas teriam mais tempo para lembrar o que haviam feito.

Princesa de Gelo: Nunca dá tempo de anotar na aula. Acho meio corrido. Teria que ter mais tempo na aula pra gente escrever nele. Não gosto muito de usar.

Princesa Jujuba: Eu gosto de usar, mas não gosto de ficar carregando.

Jack Bartes: É mesmo, mas às vezes é tão corrido que eu nem pensei...passa a semana e eu esqueço e eu venho direto da escola e muitas vezes esqueço o caderno em casa.

(GF1-2)

Nem todas as crianças levavam com frequência seus cadernos nas aulas e utilizaram os cadernos da forma como eu esperava. Algumas fizeram muitas anotações interessantes, outras começavam a anotar e não terminavam, outras não faziam anotações.

As crianças que os utilizaram com mais frequência, apresentaram anotações, frases e desenhos das suas impressões sobre as aulas. Das trinta crianças que receberam o caderno, vinte e duas fizeram algum tipo de registro nele. Dessas vinte e duas que fizeram algum registro, doze escreviam com mais assiduidade e traziam os cadernos sempre para as aulas. Essas anotações eram compartilhadas com a pesquisadora, a professora, e os monitores antes de iniciarem as aulas. Aquelas crianças que haviam feito algum tipo de anotação, ao chegarem vinham mostrar-nos o que tinham escrito ou desenhado com bastante entusiasmo. Nesse momento aproveitava para questioná-las sobre essas anotações, pedindo para que elas me falassem, porque haviam feito aquele desenho ou ainda me contassem sobre as frases que haviam escrito.

As anotações das crianças estavam relacionadas a dois aspectos principais: o primeiro aspecto apresentava relações que elas faziam sobre o que elas achavam da aula e como se

sentiam e o segundo aspecto mostrava sobre coisas que elas estavam criando ou reinventando, ou seja, sobre o que estavam aprendendo. Em algumas aulas, quando as crianças chegavam mais cedo, elas tinham o hábito de me mostrar o que haviam escrito ou desenhado no caderno sobre a aula anterior, ou ainda sobre algo que elas haviam trazido para a aula daquele dia. Nesses momentos tinha a oportunidade de questioná-las sobre essas anotações, pedindo que elas me explicassem melhor o que significava aquela representação para elas.

Com relação ao primeiro aspecto relacionado ao que traziam, sobre o que elas achavam das aulas e como se sentiam, as crianças trouxeram dois tipos de registros: escritos e desenhos. Neles elas escreviam que tinham gostado da aula e da atividade por diversos motivos. Os registros eram referentes em algumas aulas específicas e outras as aulas em geral. Vou destacar alguns registros das crianças que fizeram anotações primeiramente na forma escrita e em seguida por desenhos.

“Meteteoro” escreveu “Achei a aula hoje bem legal, musical e divertida.” fazendo referência à aula que as crianças haviam ensinado os jogos com o tema das notas musicais. Ao questioná-lo sobre isso, ele disse que não sabia explicar, mas que ele se sentia muito bem por estar participando das aulas e que estava aprendendo muitas coisas novas. Por isso ele gostava. A aluna “Cor de Ouro” fez um registro sobre a aula em que fizeram a brincadeira cantada *O Sorveteiro*: “Eu achei legal a aula de hoje, foi fácil e divertida, nós demos ideias de tocar.” Nesta anotação ela diz que gostou pelo fato de terem tomado a frente na atividade. Essa mesma aluna também fez outra anotação sobre a brincadeira cantada *Dó ré mi fá sol, lá vai o sol*: “Eu adorei hoje, a aula foi divertida, porque nós usamos instrumentos.” Aqui ela justifica ter gostado da aula, porque usou instrumentos de percussão naquela aula e aprendeu a tocar. Como ela nunca tinha experimentado mexer com esses instrumentos, foi uma novidade. Por isso a empolgação no “adorei”.

Como algumas dessas anotações traziam de forma mais direta e superficial suas perspectivas, sempre que possível, pedia para que se expressassem mais. Algumas crianças explicavam que quando escreviam que gostavam da aula era porque elas haviam se sentido bem em estar ali, haviam aprendido brincando, haviam feito amigos e aprendido coisas novas.

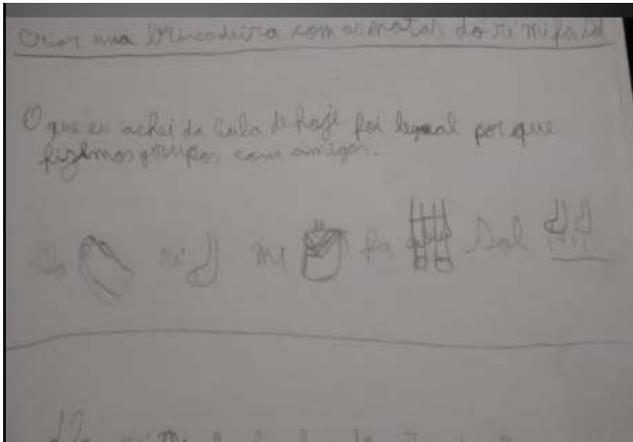
Algumas anotações vinham com certas justificativas como foi o caso de “Cloydeen” quando escreveu “Eu gosto quando a gente pode inventar movimentos juntos, com os amigos.” Ao perguntar para ela sobre qual atividade estava falando, a aluna disse que eram as aulas que haviam feito em grupos, o que mostra que a aluna gostava de fazer esse tipo de trabalho, reforçando a temática das interações entre os pares.

Outras anotações vieram mais detalhadas, como a de “Lily”, ao escrever sobre a aula em que haviam feito a brincadeira cantada *O Sorveteiro*. Registrou que: “Achei a aula de hoje muito legal e diferente, porque nós que inventamos os ritmos. Mais achei que foi mais curta, acabou logo. Queria que tivesse sido um pouco maior. Porque sexta que vem não vai ter aula e é feriado e a gente já vai ficar sem fazer. Mas, enfim, eu adorei a aula de hoje”. A aluna transparece que gosta de estar na aula e se sentiu absorvida com a atividade, pois não percebeu o tempo passar e achou que passou muito rápido. Ela reforça isso quando coloca sobre o feriado que vai atrapalhar e quando não terá aula de música. Ela também traz um comentário sobre o que fizeram na atividade para justificar porque achou legal e diferente, o que demonstra que se sentiu valorizada ao inventar algo na atividade.

“Bimo”, ao relatar a brincadeira cantada *Dó ré mi fá sol, lá vai o sol*, escreveu o que achou da aula. A partir do que ele escreveu, podemos entender que ele considerava as pessoas do grupo do qual ele participava como amigos, e assim nos remete a ideia de que por meio do lúdico as crianças fazem amigos. Ele ainda fez um desenho mostrando como o grupo

dele fez na atividade e como aprendeu os movimentos. A figura a seguir mostra como ele registrou esse momento:

Figura 17: Bimo registrando sobre a brincadeira cantada *Do re mi fa sol, lá vai o sol*.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

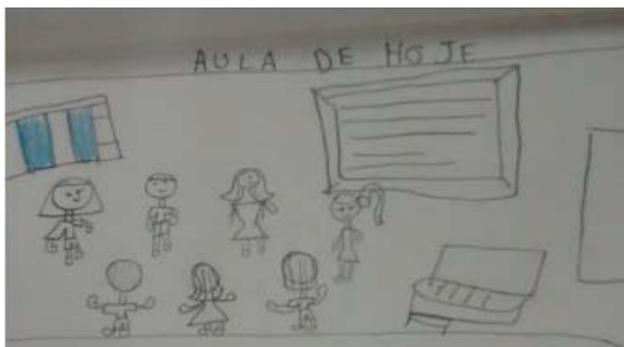
Ainda com relação ao primeiro aspecto sobre o que elas achavam da aula, algumas crianças fizeram seus registros em forma de desenhos. Assim como os registros escritos mostram que elas gostavam das aulas, de estar naquele ambiente e de aprender com os amigos, os desenhos também mostraram isso. Havia desenhos das crianças em roda, das crianças brincando em duplas, das crianças brincando com amigos trazendo percepções relacionadas com os trabalhos em grupos e a interação entre os pares.

Com relação a isso, o aluno “Bimo”, além do registro mostrado na figura, em outro momento fez um desenho dele mesmo fazendo um sinal de positivo com o polegar com a legenda em cima: “Eu e a aula de música.” Ao questioná-lo sobre esse outro desenho, ele disse que “curtia” as aulas de música e que se sentia muito bem nas aulas e que gostava de

participar e não gostava de faltar para não perder nenhuma novidade.

Na figura a seguir, “Jonas Marra” desenhou sobre atividades musicais em grupo representando uma das aulas. Ao questioná-lo, ele afirmou que gostava muito de fazer aula assim e de fazer música com os amigos.

Figura 18: Jonas Marra desenhou sobre a aula das *histórias inventadas*.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Draculaura” também representou em desenho a aula sobre a modificação do jogo de mãos *Unidunitê*. Na figura a seguir, podemos observar que a aluna representou como eles haviam feito o jogo naquela aula. Quando foi questionada sobre isso, a aluna disse que o desenho indicava que nas aulas de música as crianças aprendiam juntas, davam muitas ideias e faziam atividades em grupo, e que na aula do desenho eles haviam inventado um jogo muito legal em rodas, todos juntos.

Figura 19: Draculaura desenhou sobre a aula que modificaram o jogo de mão *Unidunitê*.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Rozeta” fez um desenho dela e sua dupla realizando o jogo de mãos com parlendas e ao lado do desenho anotou “Eu e meus amigos brincando com a música.” Seu registro aponta para algumas evidências de que a aluna considerava como amigos as crianças da aula de música. Além disso, quando ela coloca que brinca com a música, ela indica como entende o aprendizado na aula de música.

“Pacman” trouxe um desenho com três crianças juntas e algumas notas musicais “voando”. Na sua representação ele contou que na aula de música ele faz e aprende música com amigos. Ele não anotou o dia em que ocorreu a aula do desenho, mas quando o questionei, afirmou que todas as aulas são assim, então poderia representar qualquer uma delas.

A aluna “Gaby Estrela” também fez um desenho sobre uma atividade que havia realizado em grupo. Ao questioná-la sobre isso, ela afirmou que o desenho representava todas as aulas de música, porque eles sempre faziam coisas juntos, decidiam juntos e o desenho mostrava que ela aprendia com os amigos e fazia amigos novos. De acordo com seu registro e sua fala, podemos também relacionar com o fato de entenderem

que brincando eles fazem novos amigos e aprendem melhor, valorizando a interação entre os pares.

Figura 20: Desenho da Gaby Estrela que representa a interação na aula de música.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Em um dos registros que “Nany” trouxe sobre o que achava da aula de música, ela escreveu e desenhou: “Achei muito legal.” e desenhou um grande coração. Ao questioná-la sobre seu desenho, ela disse que se sentia muito bem nas aulas, que não gostava de faltar e que o coração significava que a aula fora uma coisa muito bonita na vida dela.

Diante de todos esses registros sobre o que elas achavam das aulas de música, podemos relacioná-los com a temática que discutimos sobre os trabalhos em grupo e música com os amigos sobre os quais as crianças falaram nos grupos focais e também registraram de formas diferenciadas nos cadernos.

Com relação ao segundo aspecto que apareceu nas anotações dos cadernos relacionado ao que criavam ou reinventavam, as crianças anotaram as brincadeiras e os jogos que estavam trabalhando, escrevendo ou desenhando como realizá-los; anotaram também o que tinham feito e o que haviam aprendido; elas também registraram as músicas que

gostavam e que queriam aprender nas aulas mostrando como poderiam realizá-las.

Uma das atividades que quase todas as crianças registraram no caderno foi a *História inventada* que tinha como frase inicial: Fui ao parque. Nesse caso, elas escreveram o texto que haviam inventado em casa para poderem compartilhar com os colegas nos grupos e inventarem um novo texto. Nos textos que as crianças trouxeram pudemos constatar que elas abordaram vários aspectos diferentes sobre ir ao parque.

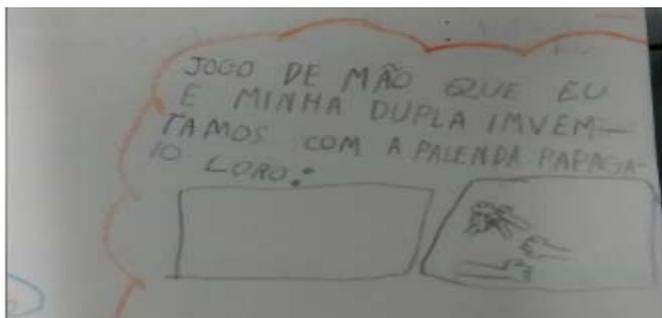
“Draculaura”, por exemplo, elaborou um texto sobre assombração: “Fui ao parque da assombração e encontrei o bicho papão, quando ele me viu me deu um beliscão e depois um arrotão e ele é o meu bichão e é de assombração”. Outra aluna, “Cloydeen”, trouxe o parque de exposição para sua história com o texto: “Fui ao parque com 1.000 reais e gastei 100 reais com o rodeio e o resto gastei em brinquedo.” A aluna “Cor de Ouro” relatou uma história sobre um parque infantil. Ela disse que realmente essa história trata sobre algo que realmente havia acontecido com ela: “Fui ao parque e brinquei no balanço. Quando vi caí no chão. Chorei e gritei bem alto: que dor, que dor, que dor, que dor no coração. Minha mãe ouviu e perguntou então: o que, o que, que ouve, porque chora então.” Trago ainda o texto de “Rozeta” que também escreveu sobre o parque de exposição: “Fui ao parque ver os animais, encontrei uma porca e onze leitões.”

Os textos foram compartilhados nos grupos e as crianças pegaram algumas partes dessas histórias para juntarem com as histórias dos outros colegas. A partir desses registros é possível reconhecer trechos dos textos dessas crianças nos textos que os grupos apresentaram na aula 5.

Outra atividade sobre a qual várias crianças fizeram anotações foi sobre os jogos de mãos que fizeram com parentas ou outros que elas conheciam e que haviam anotado para mostrar para a professora e para os colegas.

“Leon” foi um dos alunos que anotou sobre o jogo de mão com a parlenda que havia feito com sua dupla. Nesse registro ele desenhou alguns sinais que representam alguns movimentos que haviam feito.

Figura 21: Registro de Leon sobre o jogo de mão que inventou com sua dupla sobre a parlenda.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Jack Bartes desenhou um jogo de mão que conhecia e criou uma simbologia diferente para mostrar como poderia ser jogado. O texto de seu jogo é: “Batom...batom...tira o ba...fica o tom...vou te contar...uma história...da velha...do velho...velha caiu...velho viu...calcinha dela...verde amarela...cor do Brasil...”. Perguntei para ele o que seriam esses desenhos e ele me explicou que cada desenho representava um batom e os alunos ficavam em fila lado a lado. A letra “a” indicava uma fila e a letra “b” outra fila. Na figura vemos como ele representou:

Figura 22: Jack Bartes desenhou como poderiam realizar esse jogo de mão.

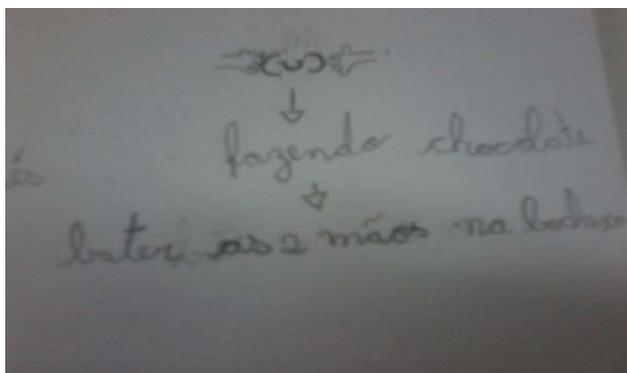
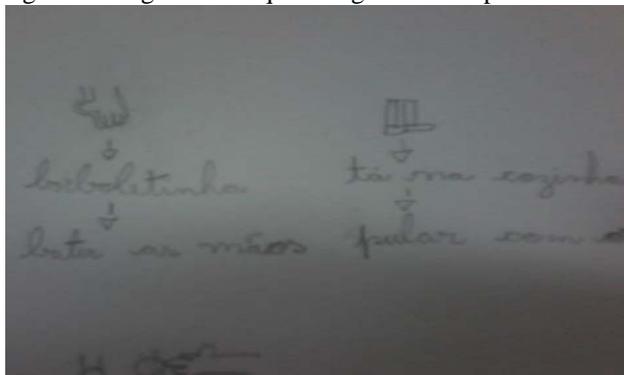


Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Megan” foi uma aluna que fez muitas anotações no caderno. A maioria delas estava relacionada com as músicas e as brincadeiras que tinha aprendido, como aprendera, registros sobre como fazer, e ainda traz algumas anotações relacionadas aos jogos que ela conhece e músicas que gostaria de fazer em aula. Em um desses registros ela escreveu um trecho de um jogo de mão que conhecia para compartilhar na aula colocando embaixo do texto desenhos dos movimentos com as mãos que faz nesse jogo.

Antes de iniciar a aula ela estava fazendo esse jogo com uma das meninas. Cheguei perto e vi o caderno aberto com esse jogo. Perguntei sobre ele e ela me disse que trouxera para mostrar para a professora e ensinar para os colegas. Ela explicou que anotara os sinais e ainda escrevera o que era para fazer embaixo de cada sinal para servir como legenda para quem fosse ler. Ela ainda me disse que inventara os movimentos em casa e que tivera essa ideia depois da aula sobre as parlendas. Nas figuras abaixo podemos verificar como a aluna tentou registrar isso:

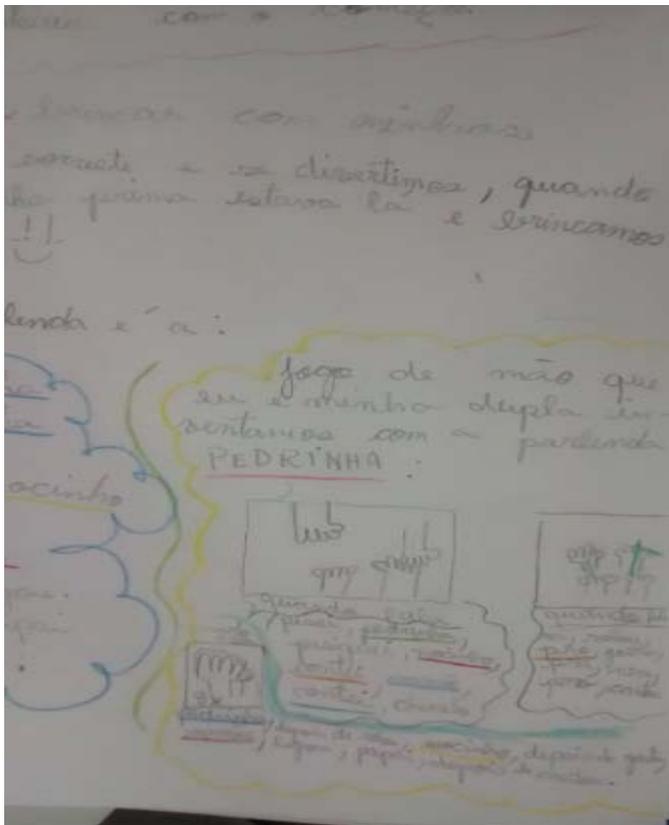
Figura 23: Jogo de mão que “Megan” trouxe para ensinar na aula



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

A aluna “Megan” registrou também sobre o jogo de mão da parlenda que havia feito com sua dupla. Nesse registro ela escreveu o texto e marcou alguns sinais para determinadas frases e ainda escreveu explicando o que fazer, como, por exemplo, “quando fala pedrinha bater a mão 3 x”. Enquanto ela fazia isso durante a aula com o colega da dupla dela, observei que ela anotava. Aproximei-me e perguntei por que ela estava anotando e ela disse que fez esse registro para eles não esquecerem como fazer que era só para se lembrarem.

Figura 24: Registro de Megan sobre o jogo de mão com a parlenda.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Outra atividade que apareceu no registro de uma das crianças foi a modificação para o jogo de mãos *Unidunitê* a partir da sugestão. A aluna “Gaby Estrela” quis registrar o novo texto que a turma tinha inventado, e ela também desenhou a forma como as crianças tinham jogado no grupo, em círculo, com mãos sobrepostas. Quando perguntei para ela porquê ela tinha feito esse desenho, ela disse que tinha escrito o texto para não esquecer, e o desenho, porque tinha sido um jogo inventado por ela.

A aluna “Princesa de Gelo” representou em forma de desenho e de escrita a aula que brincaram com o jogo *Adoleta* que foi ensinado por uma colega na sala. No desenho ela escreve que brincou com a amiga dela e no desenho mostra ela e as crianças fazendo o jogo em duplas e a professora aprendendo, assim como haviam feito na aula.

Figura 25: Representação da Princesa de Gelo do jogo *Adoleta* realizado em aula.



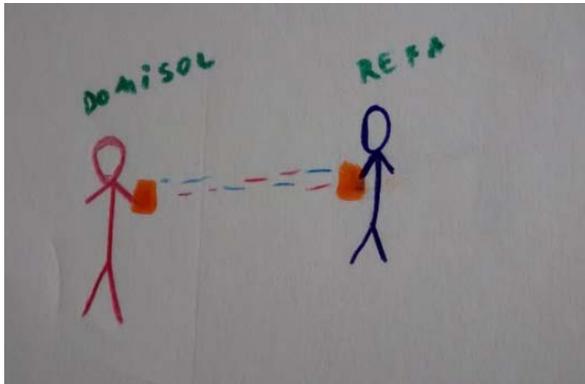
Fonte:foto tirada pela pesquisadora

Outra atividade que encontramos nos cadernos das crianças foi sobre as brincadeiras e os jogos que inventaram sobre as notas musicais. No caderno de algumas crianças

tivemos algum tipo de registro sobre esses jogos. Alguns desses registros representam os jogos que as crianças inventaram, mas outros registros se referem ao jogo que as crianças aprenderam na aula com os amigos.

“Cor de Ouro” desenhou sobre o jogo do espelho que aprendeu na aula. Ela fez um desenho que retrata como foi feito o jogo: duas crianças uma de frente para outra com um estojo na mão, e escreveu o que cada uma cantava quando jogava.

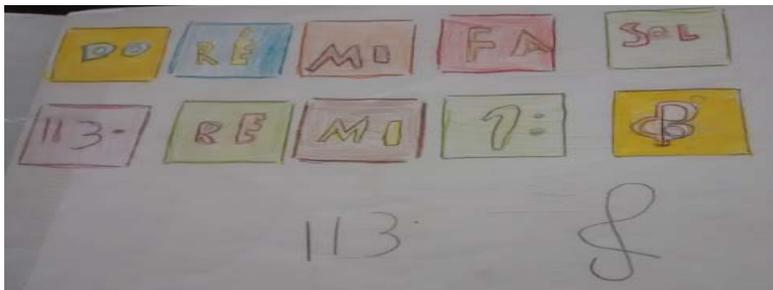
Figura 26: Registro de Cor de Ouro sobre o jogo do espelho que aprendeu na aula.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Princesa de Gelo” fez um desenho representando um jogo de memória com as notas musicais que pensou para uma aula. Mas, as crianças não o jogaram, porque no dia em que realizaram a atividade ela não havia comparecido. Em outro momento ela mostrou para a turma como mostra a figura.

Figura 27: Registro de Princesa de Gelo sobre o jogo da memória que inventou.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Gaby Estrela” também não esteve presente na aula em que era para mostrar os jogos inventados sobre as notas musicais. No grupo focal ela mostrou que tinha inventado um jogo de caracol, e explicou que podia ser jogado com pedrinhas ou bola. A figura mostra como ela pensou no jogo:

Figura 28: Registro de Gaby Estrela sobre o Jogo de caracol que inventou.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

O aluno “Edinzenko” registrou por escrito o jogo do espelho que inventou para uma aula. No caderno o registro escrito do jogo estava assim: “A brincadeira é assim: tem que falar uma ordem de nota diferente de dó ré mi fá sol. Tem que ser tipo assim: fá ré lá sol. Também dá pra fazer dó sol ré lá. Outra nota assim, mas tem que ser outra ordem”. No dia da aula ele tentou ler o que tinha escrito, mas deixou o caderno de

lado e explicou o jogo enquanto demonstrava para os colegas entenderem. Na hora de ensinar para a turma ele preferiu fazer junto. O registro escrito foi uma forma que ele encontrou para se lembrar do que tinha criado. Se antes de jogar tivéssemos lido esse registro não teríamos entendido ao certo o que era para fazer, pois realmente o jogo não fica claro. Porém, após o jogo, quando lemos, conseguimos nos lembrar do que havia sido feito diante do que as crianças haviam realizado no dia e a forma como ele tinha explicado.

“Pacman” registrou em forma de escrita e desenho o que tinha inventado para a aula sobre as notas musicais. Ele não fez um jogo, mas compôs um *Rap*. No Caderno ele registrou a letra da música que diz: “Quer aprender a cantar e não sair do tom, eu vou te ensinar, se liga nesse som. Agora o dó, agora o ré, depois o mi, fá agora o sol”. Além disso, ele desenhou um piano e umas notas musicais “voando” e disse que isso representava o tema da atividade e ainda disse que esses desenhos significavam que era para cantar e não falar.

Outro tipo de registro encontrado no caderno foi um jogo que a aluna “Princesa de Gelo” inventou para fazer com instrumentos musicais. Ela representou esse jogo em forma de desenho e disse que tinha pensado nesse jogo depois de uma aula em que eles puderam “brincar” com os instrumentos. Ela fez três desenhos representando três grupos de instrumentos diferentes em cada um. No grupo 1 ela desenhou três instrumentos que foram um chocalho, um pandeiro e duas baquetas. No grupo 2 ela desenhou dois instrumentos: um triângulo e um par de pratos, e no grupo 3 ela desenhou um teclado. Ao questioná-la sobre como seria o jogo, ela disse que poderia ser de várias maneiras, e que não havia pensando num jeito de fazer, mas na aula o grupo iria inventar como fazer.

As crianças também registraram nos cadernos algumas músicas que gostavam de cantar para criarem jogos de copos na aula. Algumas crianças escreveram a música que queriam fazer. Tivemos dois tipos de registros: crianças que trouxeram

a letra da canção escrita e crianças que trouxeram a letra da canção com sugestões de movimentos.

Das crianças que trouxeram só a letra da canção, algumas decidiram trazer a letra toda, como foi o caso de “Green”, que trouxe a música *A Dona aranha* (já citado no capítulo 3) e “Draculaura”, que trouxe a música *Fico Assim sem você* (já citado no capítulo 3). Outras crianças decidiram trazer só um trecho da canção escrita como “Princesa de Gelo”, que escreveu a letra da música *Dona mentirinha*<sup>15</sup>; “Gaby Estrela”, que escreveu a música *O amor está em jogo*<sup>16</sup>; e “Pacman”, que escreveu a letra da música *Conquistando o impossível*<sup>17</sup> e “Jow”, que escreveu a música *Bom dia*<sup>18</sup>.

E tivemos duas crianças que trouxeram a letra da canção escrita com algumas ideias de movimento para o jogo que haviam imaginado, como foi o caso de “Megan”, que escolheu a música *Tá vendo aquela lua* (já citado no capítulo 3) e “Nany”, que representou a música *Bate a mão, bate o pé*<sup>19</sup>.

“Megan” escreveu a letra da canção e em cima dos trechos da música ela desenhou uma simbologia com o copo virado para baixo, quantas vezes tocar, depois com o copo virado para cima, com o copo e a mão, conforme segue a figura a seguir:

---

<sup>15</sup>Música da cantora Aline Barros. Conferir em [www.lettras.mus.br](http://www.lettras.mus.br) > Gospel/Religioso > Aline Barros

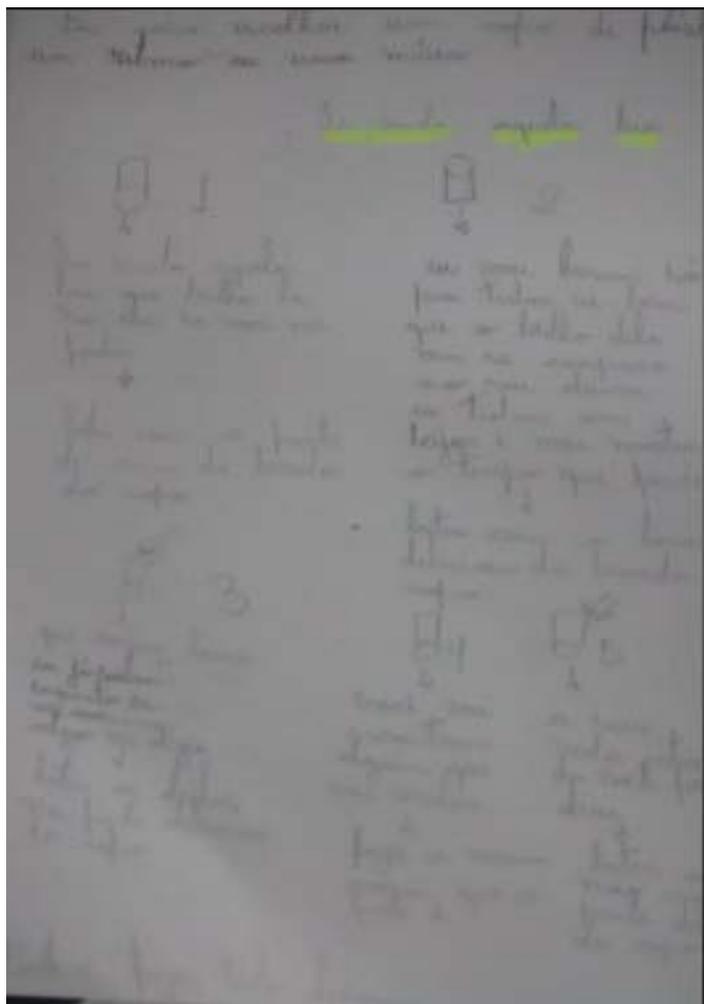
<sup>16</sup>Música do grupo Rebeldes. Conferir em [www.lettras.mus.br](http://www.lettras.mus.br) > Pop > Rebelde

<sup>17</sup>Música da cantora Jamily. Conferir em [www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br)

<sup>18</sup>Música da dupla Chitãozinho e Xororó. Conferir em [www.lettras.mus.br](http://www.lettras.mus.br) > Sertanejo > Chitãozinho & Xororó

<sup>19</sup>Música de Xuxa. Conferir em [www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br)

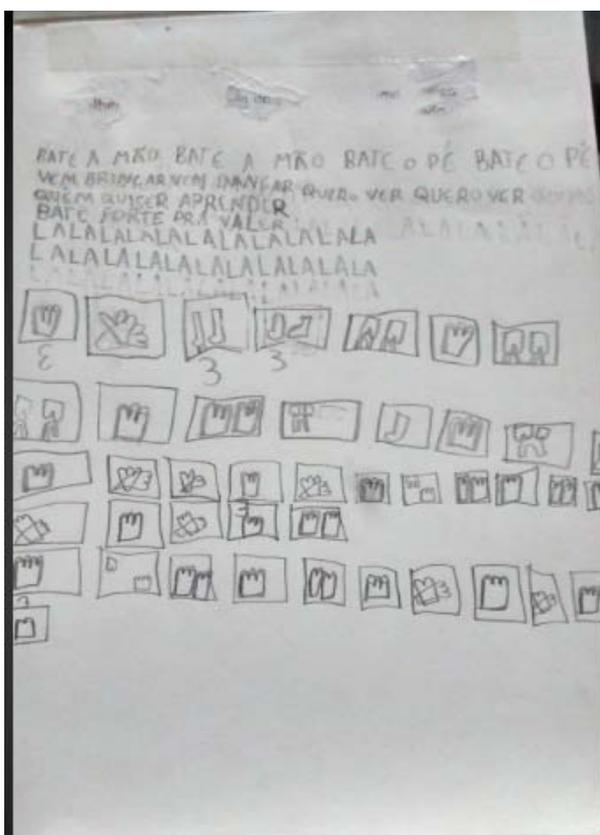
Figura 29: sugestão da música *Tá vendo aquela lua* da Megan com letra e movimentos.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

“Nany” trouxe a letra da canção e depois de escrever a letra ela fez uma legenda com sinais de jogo de mão que ela mesma havia inventado. Como ela chegou atrasada na aula, ela não mostrou, mas depois no grupo focal ela mostrou para o grupo o que ela tinha pensado para essa música, conforme segue na figura a abaixo:

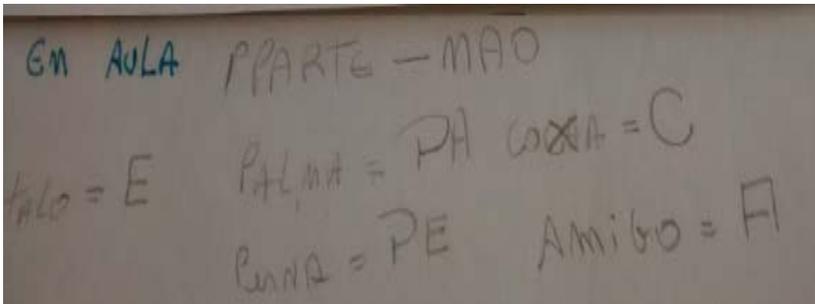
Figura 30: Sugestão da música *Bate a mão, bate o pé* que Nany trouxe com letra e movimentos.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Na aula 9 as crianças escolheram a canção *Fico assim sem você* para criarem juntas um jogo de mãos e copos. A aluna Draculaura, que sugeriu a música, decidiu junto com a colega “Cor de Ouro” registrar os movimentos que eles estavam criando para não esquecê-los. Primeiro elas fizeram uma legenda para identificar o que significava cada registro, conforme mostra a figura abaixo:

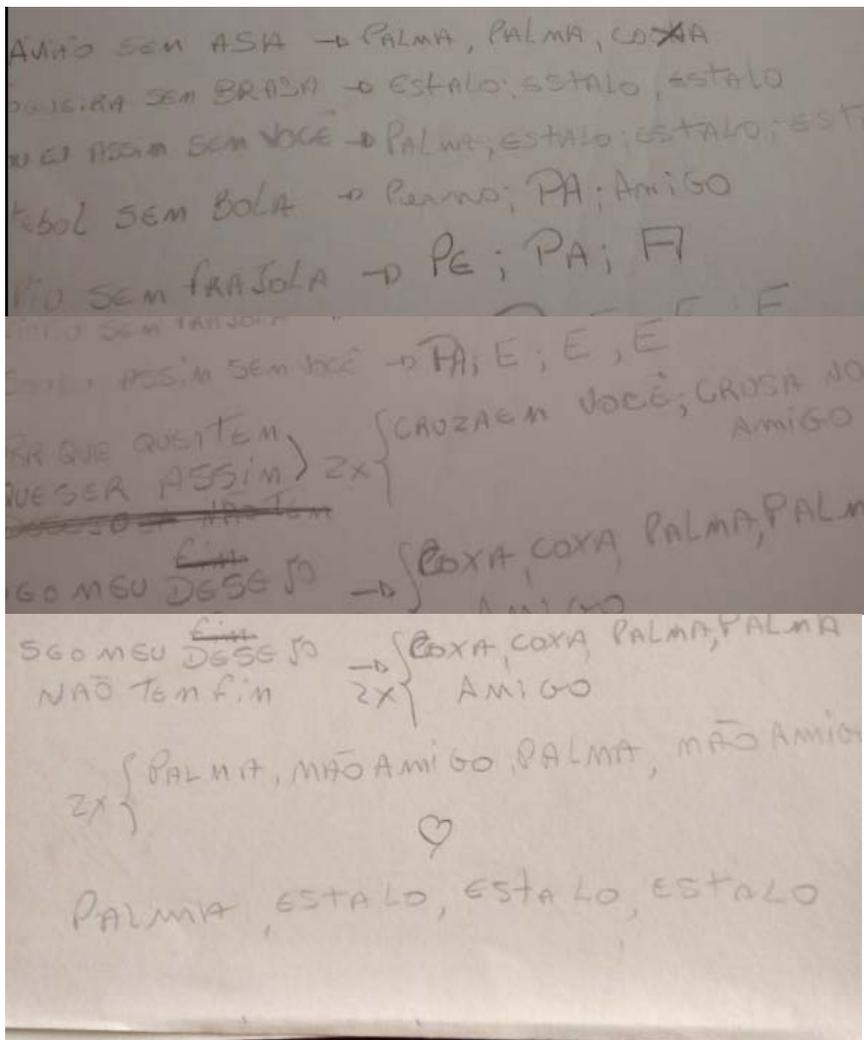
Figura 31: Legenda que as alunas fizeram para os movimentos da canção *Fico Assim sem você*.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

Em seguida as alunas escreveram a letra da música colocando ao lado de cada frase ou do trecho o que era para fazer, a quantidade de vezes que eles deveriam tocar, conforme mostram as figuras:

Figura 32: Legendas dos movimentos inventados para acompanhar a canção *Fico assim sem você*.



Fonte: foto tirada pela pesquisadora

No primeiro encontro dos grupos focais poucas crianças trouxeram os cadernos para que pudéssemos compartilhar suas anotações. Nesses encontros perguntei para elas sobre o que elas tinham achado de usarem esses cadernos, quem tinha usado e o que tinham escrito. Elas me disseram que achavam importante usar o caderno para registrar não só as impressões delas, mas também o que estavam aprendendo e criando para não esquecer. A maioria disse que gostava de usá-lo apesar de nem sempre se lembrarem de fazer, e outras disseram que não gostaram de usá-lo.

Megan: Eu adoro usar. Escrevo sempre. Às vezes escrevo, às vezes desenho, mas sempre faço alguma anotação.

Jonas Marra: Aqueles jogos do copo eu anotei, anotei uma propaganda que eu gosto...desenhei sobre o que acho da aula com os amigos.

Pesquisadora: O que vocês estão achando de usar esses cadernos?

Jack Bartes: Tá sendo bem eficiente pra gente não esquecer.

Pamela Parck: Eu acho bom, porque assim... “invés” da gente só fazer...as brincadeiras na aula de música, a gente faz em casa de tarefa pra usar na aula, daí...agente aprende mais...Eu acho né...por exemplo, quando tem que criar uma coisa em casa pra trazer na aula, a gente aprende.

Megan: É bom anotar pra gente aprender...e não esquecer... Eu gosto de escrever bastante coisa.... (Mostra o jogo de mão que desenhou e criou.)

Pesquisadora: Por que você fez esses sinais?

Megan: Pra não esquecer...(GF3-1)

Draculaura: Eu acho importante usar o caderno pra ficar guardado na lembrança, pra registrar e ficar pra sempre, não perder. (GF2-1)

No segundo encontro para as entrevistas de grupo focais todas as crianças que participaram das entrevistas trouxeram seus cadernos. Foi quando os recolhi para análise. Encontrei cadernos com frases sobre a aula, com jogos que estavam fazendo, com desenhos e outros com quase nada. Nos encontros quando conversamos sobre os cadernos, elas abriam e me mostravam o que tinham feito, compartilhando seus apontamentos e ideias no grupo e explicando de forma mais descritiva sobre seus registros, detalhando um pouco mais suas perspectivas. Algumas crianças puderam ensinar jogos que tinham feito e não haviam mostrado em aula. Além disso, algumas crianças puderam dar suas impressões finais sobre o uso do caderno:

Cor de Ouro: Olha só, eu não anotei muita coisa, mas escrevi aqui a história inventada do meu grupo, escrevi sobre umas aulas também.

Meteoro: Olha profe, eu não anotei nada. Eu nunca lembrava e sempre esquecia em casa. Mas eu sempre participei bastante né das aulas, eu dou muitas ideias também, então acho que tá valendo. (GF3-2)

Draculaura: Eu anotei algumas vezes sobre o que achei da aula, mas eu anotei sobre a história inventada do meu grupo também, e trouxe a música que queria que a gente fizesse no jogo de copos.

Jack Bartes: Eu anotei pouco também, mas eu também trouxe um jogo de mão que eu queria fazer na aula.

Jonas Marra: Eu fiz alguns desenhos, prefiro desenhar.

Pesquisadora: O que você quis representar com esse desenho?

Jonas Marra: Eu gostei bastante das aulas e fiz desenhos da gente junto fazendo as atividades com os amigos, achei muito bom trabalhar com os amigos, aprendi.

Pesquisadora: Jow, você escreveu assim: “A aula de hoje foi divertida.” Poderia me falar mais sobre isso?

Jow: É que as nossas aulas sempre são divertidas, porque a gente aprende brincando né, então eu gosto de vir aqui, de estar aqui, de fazer aula desse jeito, acho que é divertido e ....e.....(Fica pensando, coloca a mão na cabeça.) ah ,eu me sinto bem. (GF2-2)

As crianças pediram se podiam dar nomes para os cadernos. Algumas não colocaram nenhum tipo de nome, mas a maioria delas deu nomes bem variados para seus cadernos. No segundo encontro dos grupos focais conversamos também sobre isso. Pedi que elas compartilhassem nos grupos sobre essas escolhas. Conforme elas mostravam os nomes, diziam o porquê de terem escolhido os mesmos. Os nomes estavam relacionados a vários aspectos como: o que faziam na aula, como foi o caso do caderno da “Princesa Jujuba”, que deu o nome de “caderno de música e brincadeira” e desenhou dois tipos de brincadeira; ou o caderno de “Pacman”, que deu o nome de “caderno de criar” relacionando-o com as modificações e invenções dos jogos e das *performances* das canções que eles haviam feito; o tipo de música que gostavam, como trouxe “Jack Bartes”, que deu o nome de “*rock*”, porque disse que gosta desse tipo de música; ou ainda como “Tony Halk”, que deu o nome de “*music*”, porque disse que acha as músicas em inglês bonitas; e outro aspecto que trouxeram, esteve relacionado com o sentimento que tinham com relação à aula de música propriamente, como “Princesa de Gelo”, que deu o nome de “musical” e junto desenhou um coração; ou como “Bimo”, que deu o nome de “caderno de som, de vida e de alegria”.

Os graus de participação das crianças quando expressavam suas ideias foram diferentes. Ao me mostrarem as anotações, percebi que algumas crianças mais tímidas e que tinham uma participação menor nos grupos traziam mais

anotações nos cadernos do que outras crianças que participavam mais nos grupos e que pouco anotaram no caderno. Porém isso não foi uma regra, porque crianças que tinham boa participação nos grupos também apresentaram boa participação nos cadernos e vice e versa. Isso pode nos apontar uma hipótese de que algumas crianças se expressam de formas diferentes e participam de formas diferentes.

Por isso a importância de ter vários tipos de coletas dos dados. Com os cadernos permitimos que algumas crianças tivessem a possibilidade de expressarem suas ideias escrevendo sobre as aulas, as brincadeiras, os jogos, os trabalhos em grupos, as criações e reinvenções. Do ponto de vista pedagógico, a aula de música proporcionou às crianças que se expressassem musicalmente fazendo, falando e escrevendo.

As anotações em frases e desenhos confirmam que as crianças deram muita importância para o trabalho realizado com os colegas, tanto nos grupos menores, quanto no grande grupo. Além de falarem sobre esses momentos nos grupos focais, elas representaram que as trocas de aprendizagem proporcionadas pelas brincadeiras e pelos jogos foi bastante significativa. As crianças não só se divertiram e aprenderam enquanto brincavam, mas se socializaram, fizeram amigos, e assim, construíram juntos novos conhecimentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais numa oficina de música. Para responder a essa questão, foi preciso ouvir as crianças a fim de captar suas perspectivas diante do processo de aprendizagem musical. Por isso, foi realizado um estudo de caso com abordagem qualitativa com as crianças que participaram do Curso de Extensão Brincando Criando e Cantando, que permitiu o uso de múltiplas fontes de coleta de dados, como a observação participante, as entrevistas de grupo focal e a elaboração de um caderno de anotação pelas crianças.

As práticas musicais em aulas incluíram brincadeiras cantadas, jogos de mãos, jogos vocais e jogos de copos. De acordo com a brincadeira ou o jogo realizado, os resultados foram bem específicos e ajudaram a responder a questão da pesquisa. As brincadeiras cantadas que as crianças realizaram envolveram canções curtas, com melodias simples e extensão vocal média. Elas aprenderam a cantar as canções e fizeram muitas intervenções nessas brincadeiras: inventaram percussão corporal com jogos de ritmo, modificaram a letra, criaram coreografias, decidiram usar sobreposições melódicas e rítmicas para darem um efeito no resultado final. A partir das canções, as crianças deram novos significados a elas, enriquecendo-as com elementos inovadores gerando uma nova versão para aquela música.

Os jogos de mãos que fizeram nas aulas tiveram como conteúdo as parlendas, tanto conhecidas como novas que eles criaram. Além disso, elas também inventaram histórias e canções para brincarem com os jogos de mãos. Nesse tipo de jogo as crianças realizaram diversos tipos de ações: conheceram a cultura popular, desenvolveram o ritmo e andamento com movimentos criados para acompanharem o

ritmo e a sílaba de forma precisa, o desafio, a invenção de novos textos, a interação, o trabalho coletivo em grupo.

Normalmente quando se fala em jogos de mãos, muitos consideram que é um jogo mais realizado por meninas. No grupo pesquisado havia muitos meninos participantes. O que verifiquei foi que eles não se intimidaram ao fazerem os jogos de mãos e diziam que os jogos que as meninas faziam eram muito simples, muito iguais, que elas sempre faziam a mesma coisa. Eles foram mais inovadores do que elas em vários desses jogos, pois queriam fazer movimentos diferentes e mais desafiadores. Minha hipótese para isso é que por ser um ambiente de sala de aula e por eles estarem envolvidos no processo de aprendizagem musical, os meninos não viram isso como brincadeira de menina, mas como atividade da aula de música.

Além disso, as crianças perceberam que podiam realizar o mesmo jogo de várias formas e isso é muito importante, porque dessa forma elas entendem que não existe uma única maneira de fazer uma música, mas que eles podem tocar de várias formas, experimentar novos sons, novos ritmos e deixar a música do jeito deles. Assim, as crianças se apropriam, porque realizam a música da forma como eles escolhem. Nesse jogo também foi possível perceber que ao ensinar o seu jeito de fazer para os colegas, muitos quiseram aprender o que eles criaram, e assim as crianças se sentiram valorizadas. Em aulas de música, o professor precisa estar atento a isso e incorporar essas possibilidades permitindo que os alunos toquem a mesma música de várias formas e experimentem novas maneiras de realizarem a mesma música para estimular e motivar a aprendizagem musical, a criatividade e exploração.

Quando fizeram os jogos vocais, as crianças consideraram que foi muito diferente de tudo o que elas já haviam feito. Nos três jogos que realizaram, elas se mostraram muito envolvidas e motivadas a brincarem. Nesses jogos as ações que aconteceram foram exploração vocal e rítmica,

inovação nas sonoridades, invenção de música, participação na regência, elaboração de partitura alternativa, além da colaboração entre os pares e o desenvolvimento da autonomia. Os momentos de criação foram intensos nesses jogos e elas diziam que não imaginavam que dava para fazer música assim. Algumas crianças falaram que para elas tocarem uma música ou inventarem uma música, isto só poderia ocorrer se fosse com instrumentos. Dessa forma, elas fizeram momentos de reflexão entendendo que ao apropriar-se desses sons diferentes, elas manipulam, modificam e os transformam em música.

Ao realizarem os jogos de copos as crianças julgaram que foi o que elas mais gostaram do resultado musical. Essa modalidade de jogos foi feita no final do semestre, as crianças estavam bastante envolvidas com a dinâmica das aulas, as interações estavam mais estabelecidas, e elas já esperavam ansiosas para saberem o que iriam inventar de novidade. Nesses jogos as ações envolvidas foram manipulação dos copos, do corpo e instrumentos, o desenvolvimento do ritmo, desafio nos movimentos complexos, desenvolvimento da autonomia, interação musical entre os pares.

O resultado final foi considerado positivo, porque as crianças criaram uma *performance* elaborada e complexa para as músicas com os materiais que tinham em mãos. Elas se apropriaram de elementos de outros jogos que conheciam para usar no desempenho desses jogos, mas também inovaram com elementos novos, diferentes, criando seus próprios arranjos para as canções escolhidas.

Além disso, o fato de usarem músicas escolhidas por elas também foi um fator positivo, pois além de decidirem a *performance*, elas escolheram também o repertório, e dessa maneira, quando as crianças decidem o quê e como fazer, a aprendizagem fica mais prazerosa e significativa. Quando as crianças utilizam as músicas que gostam da mídia para fins criativos, elas exercem propriedade e controle sobre elas e, portanto, nunca são destinatários passivos de cultura adulta

(MARSH, 2008). Dessa forma, elas não precisam realizar a música tal como ela realmente acontece, imitando as *performances* do cantor, mas ao incorporá-las numa *performance* de jogo, elas manipulam ativamente esse material inventando novas formas de fazer.

Tanto nas brincadeiras cantadas como nos jogos realizados, tanto de mão, vocais e de copos, nos grupos focais, as crianças compararam que usar som com a boca, com copos, com o corpo e com instrumento é a mesma coisa, tudo é fazer música. Elas disseram que só muda o som, mas que a forma como elas modificam esses sons dos quais se apropriam faz com que eles se transformem em música.

Elas julgaram também que foi importante ter atividades variadas e que fossem tanto fáceis como complexas, porque assim não cansa sempre fazer a mesma coisa, ou seja, eles disseram que aprendem ritmos variados, aprendem a cantar, a usar a voz, a criar atividades novas a cada aula com uma atividade diferente, e para as crianças isso é aprender música.

Diante dessa abordagem das crianças, às vezes, o professor na sala de aula alega que não sabe o que trabalhar, porque não tem instrumentos, ou ainda, que determinadas atividades são “simples”, usadas como passatempo e não sabem como explorá-las. Diante dessas práticas dos alunos e das suas falas, percebe-se que, na sala de aula, os professores podem gerar outras possibilidades para desenvolverem a aprendizagem da música, usando outros materiais, outras formas de desenvolver o conhecimento e como isso pode ser relevante para os alunos.

Segundo Marsh (2013), a complexidade musical das crianças é frequentemente mais elevada e mais difícil do que os adultos acreditam. Assim como Marsh (2008; 2013) observou que nos *playgrounds* as crianças realizam jogos musicais ritmicamente complexos, nesta pesquisa observou-se que alguns dos aspectos ritmicamente complexos de jogos no ambientes informais podem ser utilizados como um ponto de

partida para o trabalho musical com vozes e instrumentos na sala de aula. Por isso, as crianças precisam ter a oportunidade de trabalharem com material muito mais complexo na sala de aula estimulando sua capacidade performática.

Apesar de essas atividades apresentarem resultados específicos às características de cada tipo de jogo, tivemos também resultados mais abrangentes que apareceram em quase todas as atividades que fizeram e que estão relacionados às temáticas discutidas nos capítulos 4 e 5: abordagem holística para aprendizagens musicais; interações musicais nos trabalhos em grupo; tempo e espaço.

Diante dos dados coletados as crianças afirmaram que elas aprendem música de várias formas e, de um modo geral, na aula de música elas aprendem a fazer música brincando. Em diversos momentos das aulas, nas observações participantes, ouvia comentários como: “É divertido aprender assim.”; ou ainda, “Aprender assim brincando é muito melhor.” Isso também apareceu em muitos cadernos com expressões como “Essa aula é muito divertida.”; “Foi fácil aprender assim.” E ainda, nos grupos focais, quando os questionei sobre como estavam aprendendo, eles me responderam que aprendiam por brincadeiras, ou ainda que aprendiam brincando.

Muito mais do que desenvolver um conteúdo musical, o brincar nas aulas de música proporcionou momentos de entrega, alegria, envolvimento e prazer. Ao final das aulas, muitas crianças faziam comentários como: “Nossa, a aula já acabou?”. Ou ainda: “Essa aula termina muito rápido.” As crianças mostravam pelos gestos, falas e registros escritos que gostavam e se sentiam bem em estar ali naquele ambiente envolvidas num processo de interação e colaboração e isso facilitou o processo de apropriação, transmissão e reinvenção das brincadeiras e dos jogos musicais com pessoas que ainda não tinham tanta afinidade.

Ao observar como as crianças manipulavam as brincadeiras e os jogos que faziam nas aulas foi possível

perceber que as atividades lúdicas não estavam vinculadas somente ao uso didático com o único objetivo de ensinar um conteúdo. Isso aconteceu e foi muito importante, porque elas aprendiam o conteúdo de forma mais prazerosa e motivadora, o que as animava a cada aula. Mas o que vimos foi além disso. Foram momentos que se basearam na proposição de desafios, na criação de possibilidades, na permissão de tempo e espaço para que os alunos pudessem interagir e aprender com os outros colegas, trocando experiências e desenvolvendo autonomia nas decisões das *performances*.

Na aula em que as crianças ensinaram os jogos que haviam inventado sobre as notas musicais, por exemplo, imaginei que a proposta desses jogos nessa aula seria que fossem usados como ferramentas para ensinar notas musicais e afinação. Porém, não foi isso que observei. As crianças não estavam preocupadas em cantar a nota real da música escolhida (solfejo), mas era o prazer do jogo em si que motivava o brincar. De acordo com Kishimoto (2008), ao brincar a criança não está preocupada com os resultados, mas é o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres.

O fato de combinar as notas com a melodia, independentemente de a altura real ser a nota que estava sendo cantada, foi o que motivou o divertimento do jogo e as ações das crianças. O aprendizado das notas, a afinação aconteceu, mas isso acabou ficando em segundo plano e o que mais se destacou foi o brincar em si que os jogos proporcionaram, o momento lúdico, a cultura de pares na interação com os colegas e na liderança das atividades por parte das crianças dando a elas autonomia nas ações.

Diante das atitudes, falas e percepções das crianças, é possível afirmar que por meio das atividades lúdicas elas ficaram muito envolvidas com o que estavam fazendo absorvendo-os de forma intensa e criando um clima de entusiasmo e prazer. Isso facilitou o processo de apropriação, transmissão e reinvenção das brincadeiras e jogos musicais no

ambiente da sala de aula, uma vez que as crianças se sentiam à vontade e envolvidas com o processo e produziam uma forma de compreensão e reformulação de sua experiência cotidiana tornando-se criadora e construtora de novos conhecimentos. (KISHIMOTO, 2002)

Segundo Luckesi, (2004) é este aspecto de envolvimento que torna uma atividade em algo com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. O autor conceitua o fenômeno da ludicidade focando a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. Luckesi (2002; 2004) afirma ainda que na vivência de uma atividade lúdica as pessoas têm uma experiência plena e se encontram inteiros no momento.

O ambiente lúdico das aulas de música proporcionou momentos agradáveis e esteve relacionado a um estado de bem-estar nas crianças evocando sentimentos de liberdade e espontaneidade de ação. Foi um espaço de possibilidades de interação e construção de conhecimento colaborativo o que possibilitou que as crianças se socializassem com mais facilidade e assim, se apropriassem dos jogos que aprendiam nas aulas. Isso promoveu e propiciou momentos de envolvimento com um potencial transformador presente em ações criativas das crianças que se sentiam seguras para modificar ou transmitir uma brincadeira que conheciam ou que realizaram nos grupos em aula.

Dessa forma, o sentimento de alegria apresentado pelas crianças diante da aprendizagem musical vinculada à diversão, ao aprender brincando, nos leva a refletir que a dicotomia entre aprender e se divertir dentro das aulas de música deve ser repensada. Ao utilizar atividades lúdicas nas aulas de música os professores devem saber que as brincadeiras não podem ser consideradas como um passatempo superficial e sem relevância, ou que brincando elas não estão aprendendo nada. Mas precisam prover momentos assim para que as crianças se

sintam bem em estar naquele ambiente e a aprendizagem musical seja enriquecedora para as crianças.

Diante desse contexto as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras cantadas e os jogos musicais ao mesmo tempo num processo holístico de aprendizagem, no qual as partes estão todas integradas. Durante as observações participantes verificou-se que elas se apropriaram da maioria das brincadeiras e dos jogos que brincaram nas aulas de música, nas quais modificaram e reinventaram muitos deles criando outro jeito de brincar, muitas vezes recriando a brincadeira e transformando totalmente o jogo, adaptando-os e ajustando-os de acordo com a dinâmica do grupo.

Além disso, elas transmitiram as brincadeiras que conheciam e os jogos que inventaram e reinventaram ensinando aos colegas e à professora, permitindo assim que todos se apropriassem dessas outras brincadeiras que estavam sendo ensinadas. Assim, as dinâmicas aconteceram num processo de totalidade, não sendo possível observar as ações de forma separada.

Nos jogos de mãos que fizeram, por exemplo, elas afirmam que não conseguem ficar olhando primeiro para aprender e fazer depois. Elas se apropriam ao mesmo tempo em que transmitem e reinventam, ou ainda, elas reinventam ao mesmo tempo em que transmitem e assim se apropriam. Quando elas transmitem um jogo que aprenderam, que reinventaram, ou que criaram, elas o fazem ao mesmo tempo em que explicam e as crianças que estão aprendendo também já vão fazendo junto sem esperar para aprender, porque, segundo elas, elas aprendem fazendo e não olhando. Segundo Marsh (2008; 2013) as crianças aprendem novo repertório pela modelagem e imitação auditiva, oral, cinestésica e tátil, isto é, estando perto, ouvindo e observando os modelos sonoros e visuais que as outras crianças fazem e vão e juntam-se ativamente ao jogo para aprender. Elas dizem que quanto mais

elas vão fazendo junto, mais rápido elas aprendem, e assim, fica mais fácil se apropriar de uma atividade e com isso se sentem mais seguras para modificarem e inventarem.

Dessa forma entendo que nas aulas de música, assim como as crianças que participaram dessa pesquisa tiveram uma abordagem holística para o aprendizado musical das brincadeiras cantadas e dos jogos musicais, os professores podem oferecer momentos de aprendizagem musical com abordagens holísticas no aprendizado do canto, de um instrumento em suas aulas de música, pois o fazer musical e a aprendizagem nesse tipo de abordagem parece ser melhor assimilados, as crianças aprendem com mais facilidade, não esquecem, não acham chato, não se cansam. Aprendem música tocando música, experimentando e explorando o instrumento, fazendo junto com o professor, com os colegas, aprendem fazendo, e assim assimilam melhor. Quando se aprende com o lúdico de uma forma mais descontraída, nunca mais se esquece. (Kishimoto, 2013)

Nesta pesquisa as atividades lúdicas também promoveram momentos de socialização e interação entre elas. Apesar de termos alguns irmãos dentro do grupo, a maioria das crianças não se conheciam antes de entrarem no curso, vieram de contextos diferentes e poderiam não se sentir à vontade para reinventarem, criarem, ensinarem as brincadeiras e os jogos que fariam em sala de aula. Fiquei instigada para saber como elas iriam realizar as brincadeiras e os jogos na sala de aula para se apropriarem, transmitirem e reinventarem e como elas teriam liberdade para trabalharem juntas num processo de aprendizagem colaborativa como fazem nos pátios escolares, pois se elas não se integrassem, a pesquisa poderia ter um resultado diferente.

O ambiente lúdico possibilitou e facilitou os trabalhos em grupos, tanto em grupos menores, quanto no grande grupo, pois brincando, as crianças foram se conhecendo, se tornando amigos e criando uma relação de confiança e segurança,

estreitando as relações entre eles para que pudessem gerar novas ideias, negociar com os colegas, experimentar as *performances* que estavam sendo sugeridas e decidirem qual iriam usar.

As crianças consideraram que aprenderam com os colegas e que os trabalhos em grupo foram muito importantes, porque diziam que as ideias eram de todos e que um complementava o que o outro sugeria para que pudessem deixar a música da forma como eles queriam. Nesse sentido, Marsh (2013) afirma que os professores podem colaborar com as crianças na oferta de oportunidades para essas variações dentro de atividades de classe com o grupo todo ou em pequenos grupos.

Assim, o brincar, dentro da oficina de música nos trabalhos em grupos, constituiu-se de momentos em que as crianças exerceram sua expressão, transformando e ampliando sua capacidade criativa num processo de interação social por meio de trocas de experiências, negociação das ideias, definição da *performance*. Brincando com o outro, as crianças deram novas significações às brincadeiras e aos jogos musicais, de forma colaborativa entre os pares.

E as crianças conseguiram fazer isso porque tiveram tempo e espaço para ações livres e tomadas de decisões nas atividades. Dentro do grupo, tanto o grande grupo como os menores, as crianças puderam manipular ativamente as brincadeiras e os jogos musicais, porque puderam intervir contribuindo para a construção de uma autonomia musical. As crianças dão significado próprio aos jogos que inventam e que compartilham com os amigos na escola, em casa, criando um repertório próprio e um modo de utilizá-lo e que ajuda a constituir uma cultura musical infantil. O fato de as crianças tomarem a frente nas decisões criou inúmeras possibilidades de realização com uma mesma música e, na pesquisa, isso aconteceu em várias atividades.

Mesmo com a presença de adultos, no caso da professora e dos monitores, as crianças tiveram muito espaço para inventarem suas brincadeiras, como queriam fazer, a forma de brincar. A professora levava o tema, o que iriam brincar, mas eram as crianças que decidiam de que forma iriam fazer a brincadeira, e como seria a *performance*.

As crianças deram ideias e tomaram a frente em como queriam que ficasse a brincadeira, e a professora não sabia como ficaria o resultado final, pois as regras, as escolhas das *performances*, o ritmo, andamento, o jeito de cantar, a realização da brincadeira, ficou por conta das crianças que se organizaram, criaram como queriam fazer e ensaiaram. Elas foram aprendendo a se organizar no tempo e espaço, pois estavam focadas, envolvidas e engajadas com o processo de invenção e de tocar aquela música de um jeito novo, o jeito delas.

Além disso, em momentos em que a professora interagiu mais com a turma estimulando o trabalho, as crianças sentiram que havia mais espaço para darem ideias e criarem. Mas quando ela conduzia mais, comprometia o resultado final, porque ela deixava menos tempo e espaço para eles fazerem.

Dessa forma, ao valorizar as ideias das crianças, dando tempo e mais espaço e possibilitando maior autonomia das mesmas, a professora facilitou a aprendizagem e apropriação das atividades, e as crianças se sentiram seguras e valorizadas para modificarem e ensinarem uma canção ou um jogo. E com isso, podemos remeter às ideias de Marsh (2013) que em aulas de música os professores podem assumir um papel de facilitador promovendo a criatividade, ao invés de papel diretivo, oferecendo novos materiais para o desempenho, escuta, e composição e reconhecendo que as habilidades musicais atuais sugeridas pelas crianças podem ser um pontapé inicial para futuras práticas de *performances* levando-os a novas aprendizagens.

Nas aulas de música, às vezes, os professores afirmam que precisam de muito tempo para criar na sala de aula, para ensaiar uma música ou jogo musical que inventaram, e acabam não provendo isso. Mas como professores, temos de dar às crianças o tempo, a diversidade de materiais, o espaço necessário que permita que elas cheguem à sala de aula com o potencial que, com tanta confiança, elas exibem no parque infantil. (MARSH, 2008).

Ao levar brincadeiras específicas e jogos prontos para sala de aula, o professor pode dirigir todo o processo, ensinando-as do jeito que são ou, então, permitir que os alunos as manipulem e experimentem novas possibilidades de realizar com uma ação mais ativa das crianças no processo de aprendizagem musical. Para a área de educação musical todo esse processo é relevante, pois os professores precisam ter, por um lado, a responsabilidade pela liderança musical em sala de aula, mas também abrir mão do controle assumindo um papel de facilitador, colaborador no processo de aprendizagem, interagindo e construindo junto com o aluno.

Dessa maneira, as crianças não apenas reproduzem as canções que aprendem, mas reinventam, se apropriam criativamente e passam a ser protagonistas na produção das suas músicas, das suas brincadeiras. Segundo Marsh (2013), os professores podem permitir que as crianças manipulem e alterem o repertório ao longo do tempo como elas fazem criativamente nos pátios. A criação de várias versões de músicas, jogos e peças instrumentais promove propriedade e o desenvolvimento de habilidades de composição e *performance*.

Nesta pesquisa observei que brincando as crianças se socializaram, construíram e aumentaram a interação entre os pares, desenvolveram mais sua autonomia musical de decisão e realizaram processos holísticos de aprendizagem. Todas essas categorias auxiliaram nas apropriações, transmissões e reinvenções das brincadeiras e dos jogos musicais, porque as crianças puderam estar envolvidas no processo construindo de

forma conjunta. Por isso esse tipo de aprendizagem pode e deve ser estimulado nos alunos em sala de aula para a aprendizagem musical.

As crianças afirmaram que deram muito valor ao processo, mas consideraram o resultado também importante. Na maioria das vezes, as crianças buscavam *performances* que as agradassem, não se importando com o fato de serem fáceis ou difíceis, se tinham ou não complexidade na forma de tocar, mas elas precisavam gostar do que haviam criado para desejarem aprendê-las e ensiná-las para outras pessoas (MARSH, 2013).

As crianças construíram uma cultura musical rica e elaborada. Elas apresentaram atividades criativas, desafiadoras, complexas e divertidas, que foram muito significativas para que as aprendizagens musicais acontecessem. Além disso, ao dar voz às crianças, os professores permitem que suas ideias sejam incorporadas às atividades de música. Acredita-se, então, que os resultados de estudos dessa natureza possam contribuir para repensar as metodologias de ensino da música, reconhecendo as práticas da aprendizagem musical informal e incorporando-as à educação musical. Tal perspectiva também valoriza a aprendizagem entre as crianças, valorizando sua autonomia, sua capacidade de ação ao elaborarem suas próprias ideias de música, reconhecendo ainda a perspectiva das crianças sobre os próprios processos de aprendizagem musical.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, p.637-651, set/dez., 2006.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e Observação Participante*, São Paulo, Artmed, 2008. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascellide; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; BEINEKE, Viviane; HENTSCHKE, Liane. **Ética na pesquisa**: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2005. 14., Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: p. 1-10, ABEM, 2005.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**, Porto Alegre: Artmed, 2009. (coleção pesquisa qualitativa).

BODGAN, Robert; BICKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, Clarisse Strapasson Desengrini. **A Importância do Lúdico no ensino**: aprendizagem da Educação Básica nos anos iniciais. 2012, 63p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

BRITO, Ana Isabel Moura. *A Ludicidade no Jardim de Infância*. 2012. 71p. Dissertação (Mestrado). Programa de mestrado em educação, Instituto Politécnico de Beja, Beja, 2012.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_. **A criança e a Cultura Lúdica**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais** Petrópolis: Vozes, 2006.

FANTIM, Monica. **No mundo da Brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais**. In: FREIRE, Vanda Bellard, *Horizontes da pesquisa em música*, Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

FREITAS, Ivan Antônio de. **À escola com alegria: a importância da incorporação do componente lúdico no cotidiano da escola**, 98p. Dissertação (mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba, Curso de Mestrado em Educação Física, Piracicaba, 2004.

GONDIN, Sonia M. G. **grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Revista Paidéia, Cadernos de Psicologia e educação, v.12, n.24, p. 149-161, 2002.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**, Porto Alegre, Penso, 2011. (série Métodos de pesquisa)

GRIFFIN, Shelley. M. **Through the Eyes of Children: telling insights into music experiences**. *Visions of research in Music Education*, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007

JARDIM, Cláudia S. **Brincar: um campo de subjetivação na infância**. São Paulo: Annablume, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo, Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (1995) **Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano. **Estados de consciência e atividades lúdicas**. In: PORTO, Bernadete (Org.). *Educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, 2004

\_\_\_\_\_, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. Educação e

ludicidade. GEPEL/ FACEB/UFBA, 2002. Disponível em: [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em: 12 de dezembro 2013.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSH, Kathryn. **The Music playground**: global tradition and change in children's songs and game. Oxford: Oxford University Press, 2008.

\_\_\_\_\_. **Exploring children's musical play**. In: BURNARD Pamela; MURPHY, Regina. *Teaching music creatively*. 2013

MARSH, Kathryn, YOUNG, Susan. **Musical Play**. In: McPHERSON, Gary E. *The child as musician: a handbook of musical development*. New Yor: Oxford University Press, 2009.

PINHEIRO MACHADO, Cecília M. “**No nosso mundo a gente inventa**”: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em Música – Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Ética na pesquisa em música...** *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.7-18.

SANTOS, Marli P. S. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis, Rj: Vozes, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*:

Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação, Porto, Editora Asa, 2004.

SILVA, Fabiana Fernandes da. **A vivência lúdica na prática da educação infantil**: dificuldades e possibilidades expressas no corpo da professora. 109p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação Processos socioeducativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2011.

SOUZA, Fernanda de. **Os jogos de mãos**: um estudo sobre o processo de participação orientada na aprendizagem musical infantil. 2009, 222p. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Música da UFPR, Curitiba, 2009.

TABANEZ, Andrea M. **Desafios e descobertas em aprender brincando na educação infantil**. Jornal da educação, 2009

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento de métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **Apêndice 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

**CEART- Centro de Artes**

**PPGMUS –Programa de Pós Graduação em Música**

### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezados Pais, Mães ou Responsáveis

Sou Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, professora do Curso de Graduação em Música da UEM, Universidade Estadual de Maringá, e coordenadora do Curso de Extensão Brincando Criando e Cantando. O curso de extensão tem como objetivo principal musicalizar as crianças com foco no aprendizado do canto e execução de instrumentos musicais por meio de atividades lúdicas.

Atualmente estou fazendo Mestrado em Música na UDESC, com pesquisa dentro da área de Educação Musical. Minha pesquisa é orientada pela professora Dra. Viviane Beineke da UDESC. Pretendo investigar como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais nas aulas de música, buscando compreender os processos criativos envolvidos na realização das atividades musicais.

O Curso de extensão, além de promover aulas de música para a comunidade, também tem os objetivos de formar professores de música, produzir pesquisas e gerar novos conhecimentos

pedagógicos musicais, motivo pelo qual esta pesquisa está sendo realizada no espaço do Curso de Extensão Brincando Criando e Cantando.

O motivo desta carta é explicar que a pesquisa acontecerá durante os horários das aulas entre os meses de abril e maio. A participação das crianças é totalmente voluntária. Eu estarei o tempo todo com os alunos acompanhando o trabalho da professora e dos monitores ajudando e registrando o trabalho. Estarei sempre atenta para que tudo aconteça de forma saudável e agradável par as crianças.

Estarão trabalhando no projeto a professora estagiária Rosicléia Lemes e os alunos monitores Aline Luppi, Bruna Williena da Silva, Hellen AkemiYotani, Fernando Henrique Pereira e MileneVanalli.

Para que eu possa analisar com mais propriedade como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam os jogos e brincadeiras, bem como o trabalho desenvolvido pela professora e monitores, os encontros serão filmados apenas, e exclusivamente, para fins pedagógicos e da pesquisa, podendo ser usado para apresentação em evento científico que envolva a pesquisa. Serão realizadas algumas entrevistas com o grupo para conhecer o que pensam sobre esse trabalho e como acontecerão suas improvisações e composições dos jogos musicais. Todo esse material ficará sob minha responsabilidade, nenhum vídeo será publicado na internet, redes sociais ou outros veículos de comunicação. Os nomes das crianças participantes da pesquisa não serão divulgados, pois usarei nomes fictícios.

Como a participação da pesquisa é voluntária, se por algum motivo a criança não quiser mais participar da pesquisa, ela poderá sair a qualquer momento, e durante os dois meses de coleta de dados farão outras atividades com os monitores em outra sala.

Os riscos são mínimos uma vez que as crianças poderão se sentir um pouco intimidadas ou mesmo, eufóricas com a filmadora causando um pouco de estranhamento no momento das filmagens.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão: ampliar os conhecimentos das práticas de Educação Musical, promovendo processos criativos; e, oportunidade de vivenciar uma experiência de improvisação e composição de Brincadeiras e Jogos musicais .

Assim, peço a autorização do vocês, pais, mães ou responsáveis, para a participação de seus filhos na minha pesquisa de mestrado.

Para maiores informações e esclarecimentos, ou para tirarem dúvidas, estarei à disposição de vocês pelo telefone 8827 2881 ou pelo email [andpoliveira@hotmail.com](mailto:andpoliveira@hotmail.com)

Desde já agradeço

Professora Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

-----  
Eu, (nome do responsável)

---

Declaro estar ciente da pesquisa de mestrado a ser realizada no curso de extensão Brincando, Criando e Cantando, do qual meu filho participa. Também fui informado que esta pesquisa tem como objetivo investigar como as crianças se apropriam, transmitem e reinventam as brincadeiras e os jogos musicais colaborativamente por meio de improvisações e composições no período de dois meses. Estou ciente que nos encontros semanais das aulas a professora e mestrando Andréia Pires Chinaglia de Oliveira realizará filmagens e entrevistas com as crianças, sendo que este material será utilizado

apenas para fins pedagógicos e de pesquisa e o anonimato das crianças será mantido. A participação é voluntária sendo permitida a desistência em qualquer momento da pesquisa. Assim, permito a participação do aluno

---

Na pesquisa que acontecerá no Curso de extensão Brincando, Criando e Cantando, assim como a utilização de suas imagens para fins pedagógicos e de pesquisa.

---

Assinatura do responsável pelo sujeito pesquisado  
Maringá, \_\_\_\_\_ de março de 2014.

## Apêndice 2: Consentimento para fotografias, vídeos e gravações

	<p align="center"><b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA</b></p> <p align="center"><b>CEART- Centro de Artes</b></p> <p align="center"><b>PPGMUS –Programa de Pós Graduação em Música</b></p>
--	--

### CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica a ser realizada no Curso de extensão Brincando, Criando e Cantando e concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Os vídeos e gravações ficarão sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Nome do Sujeito Responsável pelo Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_

Assinatura do Sujeito Responsável pelo Sujeito Pesquisado

## Apêndice 3: Termo de Assentimento



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

**CEART- Centro de Artes**

**PPGMUS –Programa de Pós Graduação em Música**

## **Termo de Assentimento**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa que será realizada no Curso de extensão Brincando, Criando e Cantando.

Declaro que a pesquisadora Andréia Pires Chinaglia de Oliveira me explicou todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Ela vai investigar como nós, crianças, nos aprendemos as brincadeiras e os jogos musicais nas aulas de música. Ela deseja compreender os processos criativos envolvidos na realização das atividades musicais. Ela me explicou que os encontros serão gravados e fotografados para melhor interpretação do processo e que vai conversar comigo e com os colegas para compreender melhor como pensamos diante das atividades propostas. Compreendi que não sou obrigado (a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não. A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança:

---

Assinatura dos pais/responsáveis:

---

Ass. Pesquisador:

---

Dia/mês/ano: \_\_\_\_\_

## **Apêndice 4: ROTEIRO PARA O PRIMEIRO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL**

**NOME E IDADE DA CADA PARTICIPANTE (aqui eles usarão o nome original e me dirão qual o nome fictício).**

### **SOBRE O CURSO:**

1. Como ficou sabendo do curso? Como surgiu a ideia de fazer o curso?
2. O que esperava aprender nas aulas antes de entrar? E agora, o que acha das aulas? O que gosta de fazer?

### **SOBRE A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS COM RELAÇÃO ÀS AULAS E A MANEIRA COMO SE APROPRIAM, TRASMITEM E REINVENTAM AS BRINCADEIRAS E JOGOS:**

3. O que você está aprendendo nas aulas? O que acha mais importante?
4. Se você tivesse que contar para seus pais, avós, amigos como são as aulas como você iria explicar?
5. Como é que vocês aprendem os jogos na aula?
6. Você já ensinou um jogo para um colega? Como você fez? Me mostra?
7. Quando a professora pede para vocês inventarem ou modificarem as brincadeiras e os jogos como são essas atividades pra você? Como você se sente? E quando ela pede sugestões para realizar uma atividade, uma brincadeira, como você participa?

8. Ao trabalhar em grupo, normalmente a professora escolhe o grupo ou faz algum tipo de sorteio. Como é trabalhar em grupo pra você? Como tem sido nos grupos que você participou? Quando foi mais legal pra você? Por quê?
9. Nas atividades em grupo ou que você fez sozinho, o que achou dos resultados?

**SOBRE A UTILIZAÇÃO DOS CADERNOS/ BLOCOS:**

10. Você está usando o Bloco de anotações? De que maneira? O que você está anotando ali? O que você achou de usá-los?

## **Apêndice 5: ROTEIRO PARA O SEGUNDO ENCONTRO DO GRUPO FOCAL**

### **PRIMEIRO MOSTRAR OS PEQUENOS CLIPES DAS ATIVIDADES MUSICAIS COM JOGOS E BRINCADEIRAS**

(jogo das notas musicais; jogo de mãos, história do parque e parlendas; jogo vocal; jogo de copos; musica final)

Entregar uma folha para cada crianças e pedir para anotarem algumas coisas sobre o vídeo que estão vendo

- 1) o que vocês querem falar sobre essas atividades? gostaram? não? fariam diferente? por que? fale um pouco sobre cada delas.
- 2) o que vocês estão aprendendo com essas atividades? (jogos das notas musicais, jogos de mãos – história e parlenda-, jogo vocal, jogo de copos, musica final)
- 3) vocês mostrariam, ensinariam ou apresentariam essas atividades para outras pessoas? expliquem melhor....
- 4) na maioria das atividades vocês realizaram em grupo. Falem sobre esses trabalhos em grupo
- 5) as monitoras e a professora interferiam nas ideias de vocês ou deixavam vocês darem suas ideias e organizarem elas?
- 6) qual a ideia de musica que você tem? essas atividades tem essa ideia?

# Anexo 1: Partitura brincadeira cantada O Sorveteiro

## O Sorveteiro

(Pregão)



O-LHA O SOR-VE-TE QUEM QUER COM-PRAR?

TEM GOI-A-BA, TEM DE CO-CO, SA-PO-TI, MA-RA-CU-JÁ  
*de sorvete*

TAN-GE-RI-NA A-BA-CA-TE QUE SA-BO-RES QUER CHU-PAR  
*de sorvete*

**Anexo 2: Partitura da brincadeira cantada *Do, re mi fa sol, lá vai o sol***

The image shows a musical score for a game. It consists of two staves of music in 3/4 time, written in treble clef. The melody is simple and consists of eighth and quarter notes. The lyrics are written below the notes. Chords are indicated by letters above or below the notes.

Staff 1: C F  
 D0 Re Mi Fa Sol La vai o Sol, Do Re mi Fa. o Sa bi

Staff 2: 5 Am G C  
 à Do Re Mi. já vai dor mir. can tan do Sol.. fa mi re Dó