

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BRINCADEIRAS CANTADAS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESTRUTURA RÍTMICA BINÁRIA**

LILIAM KEIDINEZ BACHETE DA CONCEIÇÃO RABASSI

**MARINGÁ
2011**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**BRINCADEIRAS CANTADAS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESTRUTURA RÍTMICA BINÁRIA**

Dissertação apresentada por LILIAM KEIDINEZ BACHETE DA CONCEIÇÃO RABASSI, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):
Prof^(a). Dr(a).: GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ
2011

LILIAM KEIDINEZ BACHETE DA CONCEIÇÃO RABASSI

**BRINCADEIRAS CANTADAS: UMA INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A CONSTRUÇÃO DA
ESTRUTURA RÍTMICA BINÁRIA**

BANCA EXAMINADORA

**Prof^(a) Dra. GEIVA CAROLINA CALSA
(Orientadora) – UEM**

**Prof^(a) Dra. LEDA DE ALBUQUERQUE
MAFFIOLETTI – UFRGS – Porto Alegre/RS**

Prof^(a) Dra. REGINA LÚCIA MESTI – UEM

19 de dezembro de 2011

Aos amores da minha vida... meus filhos.

Luiz Eduardo e Maria Luiza

AGRADECIMENTOS

...À Deus pela minha vida e pela oportunidade de compartilhar conhecimentos e sentimentos com as pessoas que contribuíram para me tornar uma pessoa melhor neste processo de aprendizagem.

...À minha querida Orientadora Prof^(a). Dra Geiva Carolina Calsa, pela orientação na construção deste trabalho, pelo companheirismo, dedicação, sabedoria e disposição. Obrigada por compartilhar seus conhecimentos... é um privilégio ser sua orientanda.

...À minha querida e amada Mãe, uma pessoa maravilhosa que me ensinou a amar, a gostar de estudar, a apreciar a música, a beleza da vida, enfim, ajudou-me a ser o que sou. Àquela pessoa especial também, que com carinho de avó derrama diariamente amor nos cuidados com meus filhos, principalmente nos momentos em que estudava para esta dissertação.

...Ao meu amado Hamilton, por ser meu grande companheiro.

...Aos meus filhos, amor eterno.

...Aos meus irmãos, por serem verdadeiros irmãos.

...Aos demais familiares, pela compreensão nos momentos de ausência.

... À Prof^(a). Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti por aceitar ser membro de minha banca examinadora e dividir seus conhecimentos musicais com doçura e prontidão.

...Aos professores membros da banca, especialmente, à Prof^(a). Dra. Regina Lúcia Mesti e Prof^(a). Dra. Sônia Maria Vieira Negrão pelas sugestões e valiosas contribuições no Exame de Qualificação.

...Aos colegas dos grupos de estudos GEPESP e GEPAC/UEM/CNPq, pelos momentos que estivemos juntos e pela contribuição de conhecimentos e testagem das intervenções.

...Ao Departamento de Música – UEM – especialmente à Prof^(a). Ms. Vânia Malagutti Fialho.

...Ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM, aos professores, aos colegas do Mestrado em Educação turma 2009 e aos prestativos funcionários da secretaria.

...Aos educadores e alunos da Escola Estadual “Carlos de Campos”, pela acolhida e oportunidade de realizar as intervenções pedagógicas.

...Aos autores que me ajudaram a construir meus conhecimentos teóricos.

...Às minhas professoras de música, em especial a dona do tapete de pelúcia - Prof^(a). Mara Zilda Moreno Brambilla.

...Aos meus alunos de música que me encantaram e me impulsionaram a aprender mais.

...À todos que contribuíram próximos ou distantes, no passado ou no presente, aqueles que passaram, deixaram um pouco de si e continuaram seu caminho...

Muito Obrigada!

Liliam Keidinez Bachete da Conceição Rabassi

*Tudo tem o seu tempo determinado, e há
tempo para todo o propósito debaixo do
céu. (Eclesiastes 3.1)*

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **Brincadeiras cantadas: uma intervenção pedagógica para a construção da estrutura rítmica binária.** 142 f. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2011.

RESUMO

A música está presente no cotidiano da educação básica e na formação de professores, fato reforçado pela Lei n. 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino da música na Educação Básica Escolar. Contudo, relatos de educadores e alunos, também estudos recentes mostram ausência ou pouca informação dos docentes sobre as especificidades da música no contexto do ensino da arte. A brincadeira cantada favorece o desenvolvimento do senso rítmico, um dos conteúdos da música no Ensino Fundamental. Dada a importância das brincadeiras cantadas e do ritmo musical para o desenvolvimento infantil nosso problema de pesquisa foi: como brincadeiras cantadas, movimentos corporais e ritmo musical podem ser abordados na instituição escolar? Para responder a esta questão investigamos como o ritmo musical, em especial a estrutura rítmica binária, pode ser construída por meio de brincadeiras cantadas entre alunos de 6ª série / 7º ano do Ensino Fundamental. Realizamos quatro sessões de intervenção pedagógica de uma hora e meia de duração com características construtivistas. A metodologia de ensino foi adaptada do método clínico piagetiano. Os dados foram coletados por meio de observação das sessões com auxílio de filmagem, relatos e explicações orais, atividades escritas e atividades motoras dos alunos. Os dados revelaram um movimento progressivo dos alunos em direção ao conceito de ritmo binário. Esse movimento foi dividido em três etapas, também subdivididas, que o caracterizam: Etapa I - Percepção do Tempo Forte (TF) e do tempo fraco (tf); Etapa II - Variação da velocidade de medidores de tempo e manutenção do padrão métrico binário TF e tf e Etapa III – Compreensão do prolongar e subdividir do tempo métrico. As etapas foram sistematizadas desta maneira por considerarmos o tempo forte / tempo fraco uma categoria importante para acompanhar o movimento do grupo em direção à construção da estrutura rítmica binária. Os dados coletados se mostraram compatíveis com estudos anteriores sobre os estágios de construção do senso rítmico e sobre a construção do isocronismo e sincronismo do tempo. Concluímos que as brincadeiras cantadas apoiadas em uma metodologia construtivista são ferramentas de ensino adequadas para a aprendizagem do ritmo binário.

Palavras-chave: Brincadeira Cantada, Intervenção Pedagógica, Educação Musical.

RABASSI, Liliam Keidinez Bachete da Conceição. **SINGING GAMES: A PEDAGOGIC INTERVENTION FOR THE CONSTRUCTION OF BINARY RHYTHMIC STRUCTURE.** 142 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2011.

ABSTRACT

The music is present in everyday basic education and in teacher training what is reinforced by the law n. 11.769/2008 mandating the teaching of music in Basic Education School. However, reports of educators and students, also recent studies show that the teachers have no or little information about the specifics of music in the context of art education. The singing games promote the development of rhythmic sense, one of the contents of music in elementary school. Due to the importance of singing games and musical rhythm to the child development our research problem was: how singing games, body movements and musical rhythm can be approached in schools? To answer this question we investigated how the musical rhythm, especially the binary rhythmic structure, can be built through singing games among students in the 6th and 7th years of Elementary School. We conducted four sessions of pedagogic intervention during one hour and half with constructivist characteristics. The teaching methodology was adapted from Piaget's clinical method. Data were collected through observation of session by filming, reports and oral explanations, written activities and motor activities of students. The data revealed a progressive movement of students toward the concept of binary rhythm. This movement was divided into three steps, also subdivided, which are characterized like this: Step I - Perception of the Strong Tempo (ST) and the weak tempo (wt), Step II - Variation of the speed of tempo measurer and maintenance of the binary metric standard ST and wt and Step III - Understanding of the extend and split of the metric tempo. The steps were systematized that way because we consider the strong/weak tempo an important category to follow the group movement toward the construction of binary rhythmic structure. The data are consistent with previous studies about the stages of construction of the rhythmic sense and the construction of isochronism and synchronism of the tempo. We conclude that the singing games, supported by a constructivist methodology are appropriate teaching tools for the learning of the binary rhythm.

Key words: Singing Games; Pedagogical Intervention; Music Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	25
2.1 Objetivos	26
2.2 Procedimentos da Pesquisa.....	26
a. Sujeitos	26
b. Brincadeiras cantadas e jogo de copos	28
c. Método Clínico	31
d. Coleta de Dados	36
3. EDUCAÇÃO MUSICAL	55
3.1 Estudos sobre Educação Musical	56
3.2 Educadores Musicais e o Ensino da Música	75
4. BRINCADEIRA CANTADA.....	82
4.1 Brincadeira Cantada e Folclore	89
4.2 Brincadeira Cantada e Ritmo	95
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	101
5.1 Etapa I – Percepção do Tempo Forte (TF) e do tempo fraco (tf).....	102
5.2 Etapa II – Conservação do padrão métrico binário TF e tf independente da variação da expressão musical	117
5.3 Etapa III – Compreensão do prolongar e subdividir do tempo métrico	122
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
7. REFERÊNCIAS.....	136
8. ANEXOS	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Intervenções verbais da pesquisadora que instigaram condutas construtivas por parte dos alunos durante as sessões da pesquisa.....	34
QUADRO 2: Diagramas da posição dos alunos nas sessões de intervenção pedagógica.....	39
QUADRO 3: Sequência de movimentos da brincadeira cantada Bate no Monjolo.....	51
QUADRO 4: Atividade para registro dos tempos fortes e fracos com cores vermelho e amarelo e da subdivisão e prolongamento de cada um desses tempos com um x	53
QUADRO 5: Teses sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2005-2009.....	57
QUADRO 6: Teses sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2006 e 2008.	59
QUADRO 7: Teses que abordam a relação entre a palavra-chave Educação Musical e as outras em 2009.....	64
QUADRO 8: Dissertações sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2005-2009.....	66
QUADRO 9: Dissertações que abordam a relação entre a palavra-chave Educação Musical e as outras 2005 - 2009.....	67
QUADRO 10: Teses e Dissertações sobre o tema Brincadeira Cantada encontradas na CAPES/ 1999-2009.	85
QUADRO 11: Dissertações que relacionam Brincadeira Cantada com Música e Folclore/ 2005-2009.	88

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Partitura Escravos de Jó – elaborada pela pesquisadora.....	30
FIGURA 2: Partitura Bate o Monjolo – retirada do livro Lenga la Lenga	30
FIGURA 3: Apresentação do vídeo Batom.....	42
FIGURA 4: Demonstração do monjolo pela pesquisadora.....	93
FIGURA 5: Aluno observando fotografia do monjolo.....	94
FIGURA 6: Ações do grupo A evidenciando inexistência de sincronismo.....	103
FIGURA 7: Ações do grupo B evidenciando inexistência de sincronismo.....	104
FIGURA 8: Notação espontânea das batidas do copo no chão no TF no decorrer da brincadeira cantada Escravos de Jó	105
FIGURA 9: Realização da brincadeira Escravos e Jó, para notação espontâneas dos alunos observadores.....	106
FIGURA 10: Notação espontânea do aluno A7 (um registro)	106
FIGURA 11: Notação espontânea do aluno B4 (dois registros)	107
FIGURA 12: Notação espontânea do aluno B3 (dois registros)	108
FIGURA 13: Notação espontânea do aluno A5 (um registro)	109
FIGURA 14: Notação espontânea do aluno A2 (um registro)	110
FIGURA 15: Aluno colorindo o TF na letra da música Escravos de Jó	111

FIGURA 16: Alunos colorindo o TF e o tf na letra da música Escravos de Jó	111
FIGURA 17: Alunos verificando o TF e o tf na letra da música Escravos de Jó...	112
FIGURA 18: Atividade de colorir o TF e tf na letra Escravos de Jó do aluno A2..	113
FIGURA 19: Notação espontânea do aluno B9 (dois registros)	114
FIGURA 20: Notação espontânea do aluno B2 (um registro)	114
FIGURA 21: Notação espontânea do aluno B7 (quatro registros).....	114
FIGURA 22: Notações espontânea do aluno A10 (três registros).....	115
FIGURA 23: Atividade de colorir o TF e tf na letra Escravos de Jó do aluno A5..	116
FIGURA 24: Atividade de colorir o TF e tf na letra Bate o Monjolo do aluno B8. .	118
FIGURA 25: Atividade de colorir os TF de vermelho no número 1 e tf de amarelo no número 2 – abaixo da letra da música Bate o Monjolo – Grupo A -	120
FIGURA 26: Atividade de colorir os TF de vermelho e tf de amarelo na letra da brincadeira cantada Bate o Monjolo – Grupo A.....	120
FIGURA 27: Realização da brincadeira Bate o Monjolo – Grupo B.	123
FIGURA 28: Metrônomo eletrônico acoplado ao computador	124

FIGURA 29: Pesquisadora mostrando a ampulheta para o grupo A.....	124
FIGURA 30: Grupo B – os alunos batendo os copos no TF observando o escoamento da areia da ampulheta.	125
FIGURA 31: Grupo A – os alunos realizando a passagem dos copos na brincadeira cantada.....	127
FIGURA 32: Atividade realizada pelo Aluno B11	130

1. INTRODUÇÃO

Quando decidi participar do processo de seleção para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – Turma 2009, havia dentro de mim uma inquietação e uma insatisfação com o que se conhecia e fazia com a música na educação básica. Através de minha prática profissional verificava que a música poderia contribuir muito para melhorar o aprendizado dos alunos, mas a formação dos professores parecia-me debilitada e as ações pedagógicas com o apoio da música que observava partiam do senso comum dos docentes.

Com a aprovação nessa seleção iniciei os meus estudos encantada e, ao mesmo tempo, ansiosa por modificação em minha forma de pensar e agir a educação musical na escola. Buscava um olhar de pesquisadora e um diálogo reflexivo com os autores estudados, metas que aos poucos com minha orientadora pude ampliar e compreender.

Neste processo de aprendizado confirmei o meu desagrado com as significações e verdades vigentes sobre a educação e a música na escola. Iniciei o desenho de minha problematização e uma direção para meu percurso como pesquisadora. Aqui tomo emprestadas as palavras de Negrão (1999) dentre as quais ressalto:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão aos modelos, uma maneira de cultivar amigos e fazer inimigos. Está inserida em processos de subjetivação e individualização particulares. Portanto, uma prática de pesquisa está implicada em nossa própria vida. (NEGRÃO, 1999)

Passei a questionar minha formação, quais os autores e teorias que interferem e participam da construção de minha maneira de ver e agir na educação como educadora e pesquisadora. Também não pude deixar de pensar na minha trajetória de vida, lembrando o músico gaúcho Lupicínio

Rodrigues que nos diz: *“o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar”*.

Deixando o pensamento correr pelas lembranças de minha vida, lembro como se fosse hoje o dia em que iniciou a minha paixão pela música. Eu tinha por volta dos cinco anos de idade e minha mãe ganhou de meu pai um piano, lindo e enorme, a emoção de minha mãe se ampliava em meu encantamento com a música. Neste mesmo dia, minha mãe, como já tinha conhecimentos musicais, entre muitas outras coisas da vida, ensinou-me a dedilhar e tirar de um simples toque o som do coração. Tanto foi assim, que quando comecei a estudar o instrumento com uma professora particular eu ainda era tão pequena que ao sentar em seu sofá olhava para baixo e via seu tapete de “*pelúcia*” branco como se fosse uma enorme nuvem e, ao estudar os primeiros sons, tinha a sensação de estar flutuando pelas nuvens.

Esta paixão veio percorrendo toda a minha vida e na minha formação como educadora. Sempre estudei música enquanto também me dedicava aos estudos formais da educação básica e do ensino superior em Pedagogia. Profissionalmente, atuei como professora de instrumentos musicais, regente de coral, educadora musical para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e professora do quadro próprio do magistério do Estado do Paraná na função de pedagoga. Posso dizer que em minha trajetória de vida até o momento, trilhei dois caminhos de conhecimento: o da música e o da educação.

Acredito que todo processo de aprendizado tem um ponto de partida que leva a uma trajetória de conhecimento e intervenções pedagógicas. Minha formação pessoal e profissional teve, desde o início, a presença da música e este fato fez com que eu me envolvesse e com questões e ações relacionadas à música no contexto educacional. Então, como professora de música, me indagava como o processo de aprendizado musical poderia auxiliar a compreensão de conceitos da educação básica. Essa preocupação tem me levado a buscar uma possível relação da música com outras áreas da educação. Em minha atividade profissional atuei em práticas pedagógicas que eu considerava inovadoras em relação ao que era feito nas instituições escolares onde realizava os estágios do curso de Pedagogia. Essas práticas

converteram-se também em monografias¹ de dois cursos de especialização – Fundamentos Pedagógicos para o Ensino da Música e Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Ao iniciar minha atividade como pesquisadora, verifiquei em estudos e pesquisas locais² organizados por mim, bem como na literatura especializada que a música está presente no cotidiano da educação básica e na formação de professores. No entanto, os relatos de educadores e alunos demonstram ausência ou pouca informação sobre as especificidades da música no contexto do ensino da arte. Em decorrência desses estudos, outros questionamentos foram levantados, agora no sentido de compreender como a música pode estar presente na escola de uma forma construtiva?

A partir desta interrogação, verifiquei a Lei nº. 11.769 que foi sancionada em 18 de agosto de 2008 e que altera a Lei nº. 9.394/96, tornando obrigatório o ensino da música na Educação Básica Escolar. Trata-se de um marco histórico gerado por reflexões e discussões sobre a institucionalização da música na escola. Esse processo teve início em meados do ano de 2006, com a mobilização de entidades e profissionais em torno da campanha do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música e de manifestações do grupo “Quero Educação Musical na Escola”. Esses movimentos buscavam explicitar a necessidade de um novo olhar sobre a música no contexto escolar.

Paralelamente, organizados pelos educadores no Estado do Paraná, foram publicadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica que versavam

¹ Especialização em Fundamentos Pedagógicos para o Ensino da Música. Centro de Educação Profissional Rosa Mística/ Curitiba-Pr. *Título:* A música na diversidade das habilidades cerebrais. *Orientadora:* Prof^(a). Maria José de Abreu Guimarães.
Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Faculdade de Jandaia do Sul / FAFIJAN *Título:* Apontamentos sobre o desenvolvimento de conceitos musicais e matemáticos para uma prática psicopedagógica. *Orientadora:* Prof^(a). Dra. Geiva Carolina Calsa.

² Estudo 1: Brincadeiras e a música: uma relação possível? 2008. Jandaia do Sul – Pr. Estudo 2: A música e sua influência no processo de ensino dos alunos do Ensino Médio. 2009. Arapongas – Pr. Estudo 3: A presença da música nas brincadeiras e a importância da música na escola. 2009. Assis Chateaubriand – Pr. Estudo 4: A presença da música nas brincadeiras e a importância da brincadeira cantada na escola. 2009. Jandaia do Sul – Pr. Estudo 5: A música é um elemento importante na educação dos alunos? E qual a função que a música desempenha na sala de aula na visão de alunos da Graduação em Pedagogia? 2009. Maringá-Pr. Estudo 6: A música é um elemento importante na educação dos alunos? E qual a função que a música desempenha na sala de aula na visão de alunos de Pós-Graduação? 2009. Diversas localidades.

sobre a Arte e, dentro desse componente curricular, a Música. Esse documento se inicia com a apresentação do contexto histórico da arte na instituição escolar no Brasil. Mais especificamente, no Governo Getúlio Vargas no qual Villa Lobos institui como obrigatório o ensino da música nas escolas. Nesse período a teoria e o canto orfeônico integravam a música erudita e a popular. Até por volta da década 1970, o ensino da música foi reduzido ao estudo da teoria musical e execução de hinos e canções cívicas.

Em 1971 foi promulgada a Lei Federal nº. 5692/71, com o artigo nº. 7 determinando a obrigatoriedade do ensino da arte nos currículos do Ensino Fundamental (a partir da 5ª série) e do Ensino Médio. Segundo as Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica do Estado do Paraná, essa lei demarcava um ensino de arte que minimizava o conteúdo, o trabalho criativo e o sentido estético da arte para o mero desenvolvimento de habilidades e técnicas, concentradas na disciplina de Educação Artística.

Como lembra Fernandes (2004), a instalação da Educação Artística nas escolas com a referida lei e com ela a polivalência na arte, inicia-se na educação brasileira um quadro de interpretações errôneas sobre a Arte-Educação. Este fato trouxe consequências desastrosas para as práticas pedagógicas com a nítida diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, servindo somente para popularizar de forma deturpada o ensino da arte.

Outro fator importante, destacado por Penna (2004), sobre o período de 1970 e 1980 foi a publicação de inúmeros livros didáticos de Educação Artística com predominância das artes plásticas. Nesse período, o ensino de arte na escola teve como ênfase a linguagem visual o que serviu para reduzir de forma significativa o ensino das demais linguagens artísticas, inclusive da música.

A Constituição de 1988 e as mobilizações sociais e educacionais ocorridas levaram ao resgate do ensino da arte voltado para a formação humanística e passa a enfatizar os sentidos, o saber estético e o trabalho artístico. Com a promulgação da Constituição iniciam-se discussões para uma nova lei de diretrizes e bases da educação.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Segundo o artigo nº. 26 § 2º, o ensino da arte tornou-se um componente curricular obrigatório nos

diversos níveis da educação básica. Nesse artigo, a Arte é demarcada com conteúdos próprios ligados à cultura artística. Sobre esse momento da educação brasileira Penna (2004, p. 23) relata que:

as críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação 'educação artística', em prol de 'ensino de arte' – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, etc. Isto se reflete na nova LDB – Lei 9.394, homologada em 1996, após um longo processo de elaboração –, que também dispensa aquela expressão. (PENNA, 2004, p. 22)

Com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, entre 1997 a 1999, o ensino de Arte passou a envolver as modalidades das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro com a perspectiva de integração entre o fazer, a apreciação e a contextualização histórica. O documento não define as modalidades artísticas a serem trabalhadas em cada ciclo (nível) do ensino fundamental, incluindo o que foi foco da presente pesquisa, deixando livre a definição do educador e das equipes escolares para tal.

Penna (2004) assinala que, de fato, os PCNs fazem indicações sobre como encaminhar o ensino das quatro modalidades na escola e a decisão sobre quais, quando e como abordar as linguagens artísticas é das instituições escolares. Essa flexibilidade permite que as escolhas não contemplem todas as linguagens, uma vez que a carga horária da disciplina de Arte ainda é pequena, mesmo seguindo a Instrução Secretarial nº. 015/2006 do Estado do Paraná em estabelecer o mínimo de duas aulas semanais/ano para todas as disciplinas da Base Nacional Comum da Matriz Curricular que inclui a disciplina de Arte.

Em 2003, o Estado do Paraná elabora as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte enfatizando o processo reflexivo dos alunos. Os conhecimentos são divididos em dois campos conceituais: o estético

relacionado à criação sensível e cognitiva; e a produção artística relacionado aos processos do fazer e da criação. Segundo o documento, o encaminhamento metodológico deve promover: o teorizar que proporciona ao aluno o desenvolvimento de conceitos artísticos; o sentir e perceber de forma a apreciar as obras artísticas e o trabalho artístico que seria a prática criativa. (PARANÁ, 2008, p. 70)

Em Música, para atingir estes princípios do ensino da Arte, segundo esse documento, são previstos os seguintes conteúdos estruturantes: a) elementos formais, b) composição e c) movimentos e períodos. Os elementos formais envolvem os elementos do som: altura, duração, timbre, intensidade e densidade. A composição aborda os elementos da música: ritmo, melodia, harmonia, tonal, modal, contemporânea, escalas, sonoplastia, estrutura, gêneros e técnicas. Os movimentos e períodos referem-se ao contexto histórico da Arte.

Bündchen (2005) destaca que pensar em ritmo, um elemento essencial da música, nos faz pensar em movimento do corpo. Complementa este pensamento com os dizeres de Maffioletti (1987) para quem o movimento corporal tem papel fundamental no desenvolvimento das noções de espaço e tempo, bases das experiências rítmicas. A integração entre o espaço, o tempo e o ritmo por meio do movimento corporal possibilitaria a compreensão da estrutura rítmica da música.

Entre as atividades que envolvem o movimento corporal e o ritmo destacam-se as brincadeiras cantadas, foco de investigação da presente dissertação. Tanto as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Arte como os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como uma forma de conhecer e resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade. Segundo Lara, Pimentel e Ribeiro (2005), as brincadeiras cantadas são formas de brincar com o corpo a partir da relação estabelecida entre movimento corporal e expressão vocal por meio de músicas, frases, palavras ou sílabas ritmadas. Permitem a associação tanto espontânea como organizada de gestos e sonoridades, funde a musicalidade, a dança, a dramatização, a mímica e o jogo.

Em um estudo monográfico realizado por mim em 2009, professoras da educação infantil apontaram a brincadeira cantada como sendo importante para o desenvolvimento dos alunos neste nível de ensino. Por outro lado, em

outro estudo, realizado em 2008, constatei que as brincadeiras propostas e desenvolvidas no ensino fundamental não apresentavam relação com músicas cantadas. O ato de cantar brincando na escola era resumido à reprodução de músicas divulgadas pela mídia.

A brincadeira cantada faz parte das formas artísticas populares e que fazem parte do cotidiano da criança. Potencializam a atividade lúdica no contexto educacional e, segundo Noda (apud LARA, PIMENTEL e RIBEIRO, 2005), favorecem o desenvolvimento da coordenação sensório-motora; do senso rítmico; da socialização; do gosto pela música e pelo movimento; da autoexpressão e da criatividade. O autor destaca que por meio da brincadeira cantada a criança produz movimentos correspondentes às vibrações sonoras e aos significados daquilo de que é cantado.

A relação entre brincadeiras cantadas, movimentos corporais e ritmo musical me levou a perguntar: como estes elementos poderiam ser abordados na instituição escolar? Considero que responder essa questão é uma maneira de responder às minhas inquietações sobre o ensino de música que há tanto tempo me impulsionam a criar maneiras diferentes de abordar esta disciplina na escola. Além disso, dada a importância das brincadeiras cantadas e do ritmo musical para o desenvolvimento das crianças, neste trabalho, me propus investigar como o ritmo musical pode ser construído por meio de brincadeiras cantadas. Nesta direção, busquei promover a construção da estrutura rítmica binária, a encontrada entre as músicas mais cantadas pelos alunos de acordo com estudos anteriores³.

Neste estudo adotei a perspectiva de Lara, Pimentel e Ribeiro (2005) na qual brincadeira cantada é considerada uma atividade lúdica, rítmica e de expressão do movimento corporal, integra nossa cultura popular e folclórica, e favorece o relacionamento com o grupo. A escolha favoreceu o processo de aprendizagem da estrutura rítmica binária uma vez que, de acordo com Jourdain (1998), esta modalidade musical apresenta como característica rítmica a sucessão de tempo forte seguido de tempo fraco. Dessa maneira, os alunos participantes da pesquisa, ao brincar movimentando seu corpo e cantando músicas de nossa cultura folclórica, puderam perceber a sequência

³ Refiro-me aos estudos monográficos citados na segunda nota de rodapé desta Introdução.

regular de tempo forte seguido de tempo fraco que define a estrutura rítmica binária.

A pesquisa contou com alunos de 6^a. Série / 7^o. Ano do Ensino Fundamental na qual, de acordo com os documentos oficiais aqui citados, é indicado o ensino destes dois temas: ritmo e brincadeira cantada (compreendida como uma manifestação folclórica). Para o desenvolvimento desses temas optei por uma abordagem pedagógica construtivista com adaptação do método clínico piagetiano. Considerei, por hipótese, que ao compreender a aprendizagem como um processo construtivo, ao mesmo tempo, individual e coletivo, a abordagem selecionada em questão seria adequada para favorecer a construção do conceito de estrutura rítmica binária.

Características do método clínico foram consideradas apropriadas para o desenvolvimento dessa construção conceitual, como a valorização da fala e da ação espontânea dos sujeitos; a apresentação de situações-problema e indagações desafiadoras; a solicitação de hipóteses dos sujeitos sobre os problemas e indagações apresentadas; a solicitação de argumentação para suas afirmações, bem como a elaboração de contra-argumentações por parte da pesquisadora, entre outras. Essas características são decorrentes dos princípios epistemológicos do método clínico.

O método clínico foi elaborado sobre uma base epistemológica construtivista, segundo a qual o sujeito constrói um novo conhecimento, uma novidade, a partir de uma relação construtiva e recíproca entre o sujeito que aprende⁴ e o objeto de conhecimento. Nesta relação, por meio do processo de assimilação o sujeito modifica o objeto de conhecimento em um movimento de subjetivação desse objeto. De outro lado, por meio da acomodação o objeto de conhecimento modifica o sujeito ampliando seus conceitos e habilidades cognitivas. Esse processo construtivo é capaz de modificar os esquemas conceituais do sujeito e, ao mesmo tempo, manter os anteriores ampliando os recursos cognitivos do sujeito (esquemas assimilativos) para novas aprendizagens.

Para sua efetivação, contudo, esse processo depende da disponibilidade interna do sujeito para desequilibrar-se e reequilibrar-se cognitivamente. Ou

⁴ A expressão “sujeito que aprende” tem o sentido de “sujeito que conhece” assumindo a conceituação mais geral de aprendizagem definida por Piaget.

seja, colocar-se em dúvida, interrogar-se, elaborar hipóteses e escolher a mais adequada para aquele momento e aquela determinada situação-problema. Embora pessoal, o movimento de desequilíbrio e reequilíbrio cognitivo é favorecido pelo meio externo cultural e social. Assim, a diversidade e amplitude de contato com objetos de conhecimento, bem como a intervenção de outro/s indivíduo/s nesta relação sujeito-objeto pode favorecer a ocorrência de desequilíbrio e reequilíbrio cognitivo dos quais depende a construção do novo conhecimento.

Ao adaptar o método clínico para um método de ensino-aprendizagem mantendo seus princípios epistemológicos, busquei favorecer o desequilíbrio cognitivo dos alunos participantes da pesquisa em relação ao conceito de tempo e ritmo que já possuíam. A reequilíbrio cognitivo implicou a reorganização desses conhecimentos em um patamar superior com a incorporação de novas informações perceptuais e conceituais sobre estrutura rítmica binária.

Essa novidade conceitual construída por meio do processo de desequilíbrio-reequilíbrio cognitivo foi evidenciada pelos dados coletados durante a pesquisa. As falas e ações dos alunos mostraram seu movimento em direção à compreensão da estrutura rítmica binária, indicando que as intervenções pedagógicas construtivistas realizadas no decorrer das brincadeiras cantadas influenciaram de forma positiva a aprendizagem deste conceito.

Para facilitar o acompanhamento e o entendimento da pesquisa desenvolvida por parte do leitor o relato é iniciado pela descrição de sua metodologia. Assim, a primeira seção fundamenta teoricamente e descreve as sessões pedagógicas construtivas desenvolvidas com os alunos-participantes. Em seguida, a segunda seção esclarece os elementos da educação musical que justificam a escolha do ritmo e da brincadeira cantada como conteúdos das sessões de intervenção pedagógica; a terceira seção apresenta as relações existentes entre brincadeira cantada, jogos de copos e ritmo e que permitiram a construção da estrutura binária por parte dos alunos-participantes; a quarta seção apresenta e discute os dados obtidos durante as sessões de intervenção pedagógica a luz dos referenciais teóricos adotados. A última seção apresenta

as considerações finais do estudo quando então explico como e porque considero ter atingido os objetivos da pesquisa.

Desta maneira, na próxima seção o leitor encontrará a fundamentação e a descrição dos procedimentos de coleta e análise dos dados da pesquisa, em especial do método clínico piagetiano adaptado como método de ensino-aprendizagem das sessões pedagógicas desenvolvidas pela pesquisadora em colaboração com a orientadora desta dissertação. Nessa seção é apresentado, ainda, o modelo básico dos encontros de intervenção pedagógica realizada na pesquisa.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para atingir os objetivos da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa dos dados tanto na coleta como em sua análise. Por suas características esta modalidade de investigação científica parece representar melhor o trabalho realizado: experimento de uma metodologia construtivista para o ensino da estrutura rítmica binária com alunos da segunda etapa do ensino fundamental.

Como relata Freire (2010), o olhar da pesquisadora e a natureza das indagações formuladas direcionam os procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, uma vez que não são neutros. O pesquisador pode conduzir a pesquisa de diferentes maneiras e chegar a diferentes conclusões, conforme o olhar utilizado.

Buscando seguir as orientações de Macedo (1994) sobre o desenvolvimento de um método de ensino-aprendizagem construtivista, conduzi a coleta de dados com o olhar voltado à observação do processo de aprendizagem dos alunos, sujeitos da pesquisa. Os dados colhidos orientaram as hipóteses e decisões do trabalho da pesquisadora que por suas características construtivistas foram se modificando conforme as condutas dos alunos-sujeitos. Os dados são relativos o “que” os alunos estavam aprendendo (conteúdo) e ao “como” estavam aprendendo este conteúdo (processo). Tais informações me permitiram favorecer condutas construtivas por parte dos alunos-sujeitos. Tendo como base a descrição de Macedo (1994) denominamos essas condutas como de reconstituição, antecipação, comparação/verificação/contraposição e explicação/justificativa, explicadas posteriormente.

A pesquisa envolveu dois grupos de alunos de 6ª. Série / 7º. Ano do Ensino Fundamental cuja coleta de dados foi registrada por meio de filmagens, anotações de campo e aplicação de um questionário de avaliação da pesquisa realizada por parte dos alunos. A análise dos dados foi realizada por meio de procedimentos que evidenciam o movimento de aprendizagem do grupo em relação ao conceito de tempo musical binário.

2.1 OBJETIVOS

GERAL

Investigar como uma intervenção pedagógica construtivista com uso de brincadeiras cantadas influencia a aprendizagem da estrutura rítmica binária de alunos de 6ª. Série / 7º. Ano do Ensino Fundamental.

ESPECÍFICOS

Elaborar uma intervenção pedagógica construtivista com uso de brincadeiras cantadas.

Aplicar o processo de intervenção pedagógica construtivista com uso de brincadeiras cantadas aos alunos de 6ª. Série / 7º. Ano do Ensino Fundamental.

Verificar através dos movimentos e verbalização oral e escrita dos alunos a construção do padrão métrico binário.

2.2 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da cidade de Jandaia do Sul, Estado do Paraná, que pertence ao Núcleo de Educação de Apucarana e é mantida pela Secretaria de Estado da Educação, nos termos da legislação em vigor e regido pelo Regimento deste estabelecimento de ensino.

a. Sujeitos

A pesquisa foi realizada com 26 alunos de 12 e 13 anos de idade⁵, de duas turmas⁶ de 6ª. Série / 7º. Ano do Ensino Fundamental de uma escola

⁵ Somente uma aluna ainda não havia atingido essa idade no período da pesquisa: tinha 11 anos e 10 meses.

estadual. A instituição foi escolhida pelo fato de a pesquisadora ser parte do quadro de servidores, atuando como pedagoga. Isso facilitou a organização e o planejamento das sessões de intervenção pedagógica.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa utilizamos como critério os alunos estarem matriculados na 6ª. Série do Ensino Fundamental, pois, é este o período sugerido pelas Diretrizes Curriculares do Estado Paraná para a aprendizagem do gênero folclórico e popular, relacionando o conhecimento com formas artísticas populares e o cotidiano do aluno, no qual estão incluídas as brincadeiras cantadas, foco da pesquisa.

Após a primeira sessão pedagógica a pesquisadora constatou que todos os alunos das duas turmas gostavam de música e afirmaram nunca haver estudado música em sua escola. A aluna de um dos grupos, turma B, lembrou que só vivenciou música na escola quando houve um Festival de Música, um projeto escolar em que apresentavam e cantavam músicas referentes a um tema como, por exemplo, a paz.

Em relação as atividades musicais fora da escola, na turma A apenas uma aluna relatou que estava estudando teclado há um mês e um aluno contou que teve breve contato com o violão aprendendo alguma coisa com um primo; os demais não tiveram acesso a nenhum estudo de música. Na turma B somente um aluno relatou que estudou violão por três meses e outro que estudou bateria por dois anos.

O grupo A (10 alunos – participantes da primeira sessão) afirmou gostar mais das músicas do grupo *Restart* (60%), de rap (20%) e de pop internacional (20%). O grupo B (13 alunos – participantes da primeira sessão) disse gostar mais de músicas internacionais. Uma aluna reclamou quando os colegas falaram suas preferências e excluíram o rock e disse: “___ *Nossa gente rock é o mais legal!*”, outro aluno B10⁷ fala para toda a turma: “___ *Justin Bieber e Lady Gaga.*” Dois alunos manifestaram gostar de todas as músicas menos de rock, dois alunos de música sertaneja, um aluno afirmou gostar de qualquer

⁶ As turmas envolvidas na pesquisa são designadas como turma A e B.

⁷ Os alunos serão referidos como Aluno A pertencente ao grupo A seguido do número de identificação e como Aluno B pertencente ao grupo B seguida do número de identificação. O número de identificação será o mesmo em todas as sessões mesmo este estando em lugar diferente no diagrama do dia da sessão.

coisa, uma aluna disse gostar de tudo menos de rock e rap, outra menos das músicas internacionais.

Os dados referentes aos sujeitos investigados confirmam os obtidos por estudo anterior desenvolvido por Santos (2007) sobre as preferências musicais de alunos de 5ª a 8ª série da rede municipal de ensino de Curitiba. No grupo de 6ª Série com 50 alunos, população idêntica a desta pesquisa, as músicas preferidas apontadas foram os gêneros pop, romântica e RBD (grupo musical mexicano surgido em 2004 na novela *Rebelde*) os meninos preferiram mais o rap. A grande maioria entre 10 e 12 anos encontrava-se no período de definição ou identificação da adolescência. Como a maior preferência é pelo grupo RBD podemos verificar que eles projetam uma imagem idealizada dos personagens da novela *Rebeldes* que caracterizam-se pela beleza, boa posição e rebeldia. Cabe lembrarmos que os alunos, sujeitos de nossa pesquisa, também identificaram com um grupo de maior preferência o *Restart*.

Sobre as músicas folclóricas a turma A lembrou de *ciranda-cirandinha*, *atirei o pau no gato*, *corre lenço* e *escravos de Jó*. Entre as brincadeiras de roda a turma lembrou de *passa anel*, *batata quente*, *corre lenço* e *ciranda-cirandinha*. O grupo B lembrou de *ciranda-cirandinha*, *atirei o pau no gato*, *escravos de Jó* e *se eu fosse um peixinho*. Entre as brincadeiras cantadas em roda a turma recordou de *batata quente*, *telefone sem fio*, *ciranda-cirandinha*, *se eu fosse um peixinho* e *lenço atrás*.

Ao serem indagados sobre folclore, os alunos dos dois grupos lembraram algumas histórias como: *sítio do pica-pau amarelo*, *mula sem cabeça*, *saci pererê*, *o boto rosa* e *currupira*.

b. Brincadeiras cantadas e jogos de copos

Como já relatado, o interesse por pesquisar as brincadeiras cantadas foi despertado pelos resultados de estudo monográfico realizado anteriormente por mim e que revelou como músicas cantadas pelos alunos de diferentes níveis escolares as veiculadas pela mídia. Em decorrência disto, e como contraposição ao vivenciado pelos alunos, decidi investigar as brincadeiras

cantadas folclóricas que poderiam ser abordadas na instituição escolar, em especial na segunda etapa do ensino fundamental.

Neste estudo sobre brincadeiras cantadas e com a vivência das atividades de Estágio de Docência - Mestrado⁸ entrei em contato com o trabalho de Beineke (2006) através do livro *Lenga la Lenga – Jogo de Mãos e Copos*. A obra apresenta um repertório de brincadeiras cantadas em diversas culturas musicais, utilizando materiais simples como copos plásticos que proporcionam o jogar em linguagem musical e um fazer musical coletivo e lúdico para crianças e adolescentes. Resolvi então utilizar este referencial no presente estudo.

Ao selecionar as músicas que iria utilizar nas intervenções, escolhi *Escravos de Jó*, uma brincadeira cantada folclórica cuja característica é o jogo coletivo em roda com movimentos de objetos. No caso desta pesquisa, selecionei como objetos os copos. A segunda brincadeira cantada foi *Bate o Monjolo*, presente no livro *Lenga la Lenga – Jogo de Copos e Mãos*.

As partituras (abaixo) das brincadeiras cantadas *Escravos de Jó* e *Bate o Monjolo*, apresentam semelhança em sua estrutura rítmica: compassos binários, uma regularidade temporal/tempo forte e tempo fraco com igualdade de 16 tempos fortes e 16 tempos fracos, somando o total de 32 tempos. Essa coincidência reforçou a escolha das duas brincadeiras cantadas nesta pesquisa uma vez que optei por abordar a estrutura rítmica mais comum presente nas músicas preferidas pelos alunos, sujeitos da pesquisa (Figuras 3 e 4).

⁸ O Estágio de Docência, atividade curricular obrigatória no PPE, foi realizada sob responsabilidade da orientadora Prof^(a). Dra. Geiva Carolina Calsa e em conjunto com a professora Prof^(a). Ms. Vânia Malagutti Fialho, responsável pela disciplina de Prática de Ensino de Arte na Escola/ Módulo Música do Curso de Pedagogia / UEM.

Escravos de Jó

Folclore

ES - CRA - VOS DE JÓ JO- GA-VAM-CA-XAM-GÁ

TI - RA PÕ - E DEIXA - FI- CAR GUERREIROS COM GUER-

REI-ROS FA-ZEM ZI-GUE-ZI-GUE - ZÁ GUER- REI- ROS-COM-GUER-REI-ROS FA-ZEM

ZI - GUE ZI- GUE ZÁ

Figura 1: Partitura Escravos de Jó – elaborada pela pesquisadora.

Bate o monjolo

Brinquedo cantado | tradicional
Jogo de copos: Gabriela Flor

Ba - te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe - ga a man - di - o - ca pra fa - zer fa -

ri - nha. On - de foi pa - rá meu tos - tãõ? E - le foi pa - ra a vi - zi - nha.

Figura 2: Partitura Bate o Monjolo – retirada do livro *Lenga la Lenga*.
(BEINEKE, 2006, p.20.)

c. Método clínico

As sessões de intervenção pedagógica de caráter construtivista desenvolvidas durante a pesquisa basearam-se no método clínico piagetiano. O método clínico originalmente foi sistematizado por Piaget (1926) para acompanhar e compreender o processo de pensamento dos sujeitos em situação de entrevista. Para tanto, busquei orientação nas considerações de Macedo (1994) sobre as possibilidades dessa adaptação. Concordando com o autor, esta adaptação para um método de ensino-aprendizagem buscou respeitar a base epistemológica do método clínico piagetiano. Neste sentido, a aprendizagem se constitui em um movimento em espiral em que os conceitos podem ser ampliados e aprofundados a cada vez que são problematizados, discutidos e reorganizados pelo sujeito que aprende. Isso significa que, nesta pesquisa, as atividades desenvolvidas durante as sessões de intervenção pedagógica tiveram como objetivo indagar e desafiar os alunos frente ao conteúdo em foco: estrutura rítmica binária.

As intervenções pedagógicas partiram do pressuposto construtivista sobre a necessidade de desequilibrar os conceitos prévios dos sujeitos, colocando-os em situação de dúvida e de indagação sobre seus próprios conhecimentos para que o processo de reequilibração conceitual pudesse se realizar. Desta perspectiva teórico-metodológica a reequilibração implicou a construção de uma novidade. Um novo conhecimento que se construiu pela reorganização dos conhecimentos prévios e das informações colhidas durante as sessões da pesquisa em um novo patamar conceitual.

Nesta pesquisa, assumi que em contato com um novo conhecimento (regularidade de tempos fortes e fracos) os alunos-sujeitos o assimilaram com os recursos intelectuais que já possuíam (conceitos de tempo e ritmo). Por meio da intervenção pedagógica construtivista com uso de situações-problema (vivências e indagações sobre as brincadeiras cantadas e os jogos de copos) os alunos-sujeitos puderam entrar em desequilíbrio cognitivo sobre seus conhecimentos anteriores e gerar um novo conhecimento (estrutura rítmica binária) através do processo de acomodação.

Esse movimento pode ser explicado pela relação sujeito cognoscente-objeto de conhecimento, na qual o sujeito pela assimilação modifica o objeto e

este modifica o sujeito pela acomodação desde que ocorra desequilíbrio cognitivo por parte do sujeito. Promover a desequilíbrio e a reequilíbrio do sujeito cognoscente é uma das tarefas do professor nesta abordagem pedagógica, como afirma Macedo (1994).

Adaptando a postura do investigador do método clínico piagetiano para o a docência, o autor assinala que, nesta perspectiva, o professor não deixa de assumir uma postura investigativa, isto é, deve se constituir um professor-pesquisador. Nesta posição, o professor se coloca em contínua elaboração de hipóteses e de tomadas de decisão no decorrer de sua atuação pedagógica: hipóteses e decisões sobre sua atuação e hipóteses sobre a aprendizagem dos alunos. Ambas devem basear-se em observações das ações e das representações (falas, desenhos, notações entre outros) de seus alunos.

O autor destaca a observação como uma das características fundamentais de um professor-pesquisador uma vez que os dados colhidos sobre os alunos lhe fornecem as informações necessárias para orientar as hipóteses e decisões de seu trabalho. São informações relativas ao “que” os alunos estão aprendendo (conceitos) e ao “como” estão aprendendo o conteúdo escolar em questão (procedimentos). Tais informações permitem ao professor-pesquisador, segundo Macedo (1994), promover condutas construtivas por parte do aluno como: reconstituição, antecipação, comparação/verificação/contraposição e explicação/justificativa.

A reconstituição significa o aluno, de uma forma atual e retroativa, descrever o seu pensar e o seu agir por meio de palavras, imagens e outras representações. Neste caso, o professor-pesquisador pode solicitar ao aluno: O que você fez? Conte para nós o que você pensou para realizar esta tarefa? Como você está pensando ao realizar esta tarefa?

A antecipação implica elaboração de hipóteses pelos alunos frente a uma situação-problema proposta pelo professor. Na visão de Macedo (1994, p.112) antecipar se refere ao ato de “planejar, projetar, pré-corrigir erros, etc., deduzir algo ainda não ocorrido, mas sobre o qual se pode concluir (por exclusão ou qualquer outro argumento)”. Para promover a antecipação o professor-pesquisador pode solicitar ao aluno: O que você acha que poderá acontecer se fizermos esta alteração nesta tarefa? O que faria nesta situação se fosse você a realizar esta tarefa? Como você realizaria esta tarefa para

evitar que ocorra tal fato novamente? O que você acha que pode vir a ocorrer se fizer tal tarefa?

Na comparação/verificação/contraposição o aluno deve avaliar dois pontos de vista, duas ou mais respostas, duas ou mais possibilidades e avaliar e escolher uma delas como a mais provável ou necessária para uma determinada situação. O professor-pesquisador pode instigar estas condutas solicitando: O colega “A” concluiu “x” o que vocês acham disso? (verificação) O colega “A” concluiu “x” e o colega “B” concluiu “y” sobre este assunto, como vocês avaliam isto? Com qual das duas posições concordam? (comparação) Um aluno de outra turma me disse que não concorda com “x” e nem com “y”, ele acha que a resposta mais adequada é “z”. O que vocês pensam disso? (contraposição).

Explicação/justificativa se refere à verbalização dos “porquês” dos pensamentos e das ações por parte dos alunos. Para tanto, o professor-pesquisador pergunta: Por que você pensou desta maneira? Como você sabe que tal tarefa se realiza desta maneira?

Durante a pesquisa, com base nas observações das ações e representações dos alunos, busquei direcionar minha atuação pedagógica para a construção do conceito de estrutura rítmica dos alunos-sujeitos como exemplificamos no quadro abaixo (Quadro1). Nesse quadro são identificadas as condutas dos alunos que procurei favorecer e as intervenções verbais que realizei para que ocorressem.

Quadro 1: Intervenções verbais da pesquisadora que instigaram condutas construtivas por parte dos alunos durante as sessões da pesquisa.

Perguntas – RECONSTITUIÇÃO ___ Você pode nos mostrar o que pensou? ___ Quantas batidas fizeram no chão? Como cada um de vocês registrou no papel as batidas dos copos no chão?
Perguntas - ANTECIPAÇÃO ___ Tem outra maneira (de fazer a tarefa) e quer tentar? ___ E você (outro aluno), tem outra maneira? ___ Quer tentar fazer? ___ Será que existe outra maneira? ___ Alguém sugere uma variação destas duas últimas maneiras executadas pelos colegas? ___ Comentamos com o grupo se podemos observar mais de um movimento em um mesmo tempo: Podem mostrar como?
Perguntas - COMPARAÇÃO/VERIFICAÇÃO/CONTRAPOSIÇÃO ___ Em outra escola me disseram que a gente bate os copos no chão no momento forte da música. O que vocês acham disso? (contraposição) ___ O que aconteceu com a ampulheta e o metrônomo enquanto cantamos Escravos de Jó? (comparação) ___ Em outra escola sugeriram que o passar do copo poderia ser do lado esquerdo. O que vocês acham? Concordam? Vamos experimentar? (contraposição e verificação)
Perguntas - EXPLICAÇÃO/JUSTIFICATIVA ___ Podem explicar? ___ Como podemos explicar isso?

Ao encontro das intervenções realizadas nesta pesquisa e, de acordo com Delval (2002), o método clínico permite a intervenção contínua do experimentador tanto ao interrogar como ao contra-argumentar as respostas dos sujeitos. A adaptação do método clínico ao fazer pedagógico leva o professor-pesquisador a descobrir os caminhos intelectuais que o aluno está

percorrendo em seu processo de construção conceitual por intermédio dessas intervenções. Com essas informações ao professor-pesquisador é possível formular hipóteses sobre o processo como o aluno-sujeito está organizando seus conhecimentos e reorganizar seu trabalho pedagógico de forma a lhe permitir alcançar níveis mais complexos de compreensão do conceito estudado.

O uso do método clínico em pesquisa é extremamente exigente para o experimentador que, entre outros cuidados, deve evitar a indução de respostas prontas ou fabulações por parte dos sujeitos. Ao pesquisador interessam respostas cujas explicações sejam desencadeadas durante o processo de pesquisa ou tenham sido pensadas e organizadas pelo sujeito anteriormente (DELVAL, 2002).

Ao esclarecer as respostas possíveis dos sujeitos na abordagem do método clínico, Piaget (1926) destaca cinco alternativas as quais procurei observar durante a pesquisa em minha atuação como pesquisadora. Na resposta espontânea o sujeito não evidencia esforço ou investimento uma vez que a resposta já faz parte de seu repertório de conhecimentos. A resposta desencadeada é elaborada ao longo da entrevista e se constitui um produto da construção do sujeito. A resposta sugerida evidencia indução por parte do pesquisador, enquanto a resposta de tipo fabulada e tipo não-importismo indica distanciamento do sujeito em relação à tarefa solicitada pelo pesquisador. Segundo Macedo (1994), ao responderem desta última maneira o sujeito não manifesta esforço de adaptação cognitiva, pois inventa uma história ou responde qualquer coisa e de qualquer forma.

Durante as sessões de intervenção pedagógica desta pesquisa, as respostas espontâneas e desencadeadas foram consideradas manifestações do conhecimento dos alunos-sujeitos sobre a estrutura binária. As respostas espontâneas revelaram conhecimentos já existentes no sistema cognitivo dos alunos e, portanto, um processo de assimilação do objeto de conhecimento (estrutura binária) suficiente para compreender e resolver as tarefas propostas por mim, como professora-pesquisadora e pelos colegas da classe. As respostas desencadeadas revelaram a ocorrência de um processo de assimilação do objeto de conhecimento insuficiente para dar conta das tarefas propostas, de desequilíbrio cognitivo por parte dos alunos, como também de

acomodações conceituais favoráveis ou não à compreensão da estrutura rítmica binária. Acentuo o plural da ocorrência do processo de acomodação, pois nenhuma acomodação é definitiva. As acomodações são temporais e provisórias decorrentes das condições do meio interno e externo ao sujeito que aprende.

A partir do desequilíbrio cognitivo favorecido pela interação com o objeto de conhecimento, colegas e professora-pesquisadora, os alunos participantes da pesquisa puderam se organizar em direção a um novo equilíbrio cognitivo, uma nova e provisória maneira de compreender a estrutura rítmica das brincadeiras cantadas. Isso significou a passagem coletiva e individual de um conhecimento mais simples para um conhecimento cada vez mais complexo sobre a estrutura rítmica binária.

Além de discussões teóricas, a adaptação do método clínico foi experimentada em diversas ocasiões com os colegas de nosso grupo de pesquisa – GEPAC⁹ – até sua aplicação ser apropriada para a pesquisa. Denominada testagem-piloto, essas experimentações do método clínico adaptado pedagogicamente foram fundamentais para que me sentisse com condições de realizar a coleta definitiva dos dados com alunos da 6ª. série do ensino fundamental.

d. Coleta de dados

A pesquisa foi realizada no período de aula regular dos alunos, em sala de aula, durante as duas aulas semanais propostas pela grade curricular para a disciplina de Arte, durante quatro semanas. Foi fundamental para que as atividades da pesquisa alcançassem seu objetivo uma adaptação no horário da

⁹ Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura, tem como objetivo investigar fenômenos relativos à comunicação e produção do conhecimento de uma perspectiva psicopedagógica e multicultural da aprendizagem. Busca integrar princípios da psicopedagogia, da psicologia social e dos estudos culturais para analisar o currículo escolar, as representações de alunos e professores, a aprendizagem oriundas de processos escolares e midiáticos. Seus resultados podem oferecer contribuições importantes para a compreensão e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Coordenadoras: Prof^(a). Dra. Geiva Carolina Calsa e Prof^(a). Dra. Teresa Kazuko Teruya - UEM / Departamento de Teoria e Prática da Educação.

disciplina de Arte, de forma que as duas aulas semanais ocorreram em um único dia e em horários seguidos – aulas geminadas. Esta adaptação foi solicitada à escola pelo fato de que a execução das brincadeiras cantadas com jogo de copos exige pelo menos uma hora e meia de tempo entre sua organização e execução com o grupo de alunos. Realizei, então, quatro sessões de intervenção pedagógica com 90 minutos de duração o que quase equivale a oito aulas convencionais.

A investigação foi realizada nas duas últimas aulas após o intervalo – 4ª e 5ª aulas – iniciando às 10h 15m e terminando às 12h 50m, sem interrupção. Para conveniência da escola as sessões de intervenção pedagógica foram programadas para as quartas-feiras com o Grupo A e as terças-feiras com o Grupo B, durante quatro semanas.

A professora da disciplina de Arte esteve presente na sala de aula durante a realização da pesquisa. Também no decorrer de cada sessão foram realizadas filmagens e fotografias com profissional especializado, preservando a identidade dos alunos.

Antes de iniciar o conjunto das sessões de intervenção pedagógica, fui apresentada pela professora às duas turmas de alunos comentando a temática do trabalho, o critério de escolha dos alunos para montagem do grupo e a definição do número de encontros, datas e horários. Estabeleci um contrato de trabalho com os alunos que enfatizou seu compromisso com a frequência ao trabalho. Comentei que todo o material realizado pelos alunos seria recolhido, guardado e analisado pela pesquisadora e sua orientadora. Também expliquei a necessidade das filmagens e fotografias dos movimentos e sons produzidos pelos alunos preservando, entretanto, sua identidade.

Em cada sessão as atividades da pesquisa eram iniciadas com a solicitação, ao final da 3ª aula da manhã (antes do intervalo), que os alunos guardassem os seus materiais, pois as carteiras seriam afastadas para sua melhor organização em círculo no chão. No início de cada sessão era organizado um protocolo com a posição dos alunos na roda para facilitar o registro dos diálogos e dos movimentos do grupo. Na primeira sessão, já na roda, defini aleatoriamente da esquerda para direita um número para cada aluno-participante não modificado ao longo da pesquisa, mesmo que ocorresse troca de lugar em outros encontros. Além disso, os alunos do grupo A

receberam a letra A antes de seu número individual e os alunos do grupo B, a letra B.

As duas turmas de 6^a. série realizaram quase todas as atividades com exceção de uma em cada grupo: o grupo A não realizou a atividade de colorir a letra da canção *Escravos de Jó* – referente ao TF e tf¹⁰; o grupo B não realizou o final da atividade em pequenos grupos que requeria a divisão da letra da música tempo forte e um tempo fraco.

No grupo A, dos 15 alunos regularmente matriculados faltaram cinco na primeira sessão, na segunda sessão faltaram da primeira sessão os alunos A1 e A8 e vieram pela primeira vez os alunos A11 e A12, na terceira sessão faltaram os alunos A11 e A12 e na quarta sessão participou o aluno A13 pela primeira vez e dois alunos matriculados não participaram de nenhuma sessão. No grupo B, dos 13 alunos matriculados todos participaram na primeira sessão, na segunda sessão o aluno B2 se recusou em participar por motivo de má saúde e os alunos B9 e B10 saíram da escola sem autorização, na terceira sessão faltou o aluno B1 e na última sessão faltaram os alunos B1 e B9. Conforme diagramas a seguir (Quadro 2).

¹⁰ A pesquisadora definiu TF para Tempo Forte e tf para tempo fraco.

Quadro 2: Diagramas da posição dos alunos nas sessões de intervenção pedagógica.

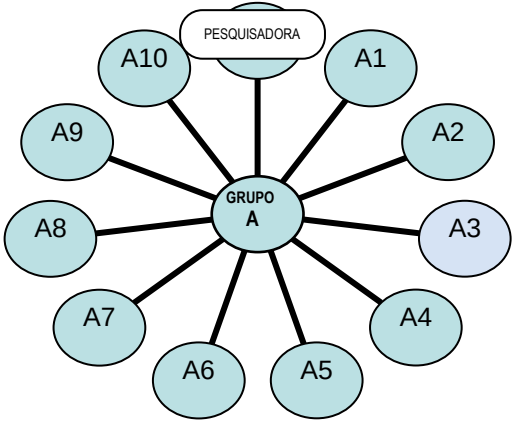
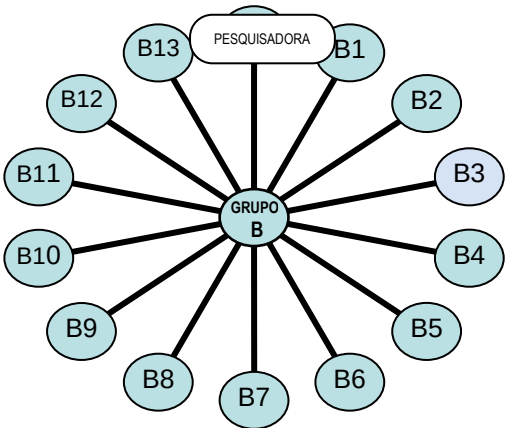
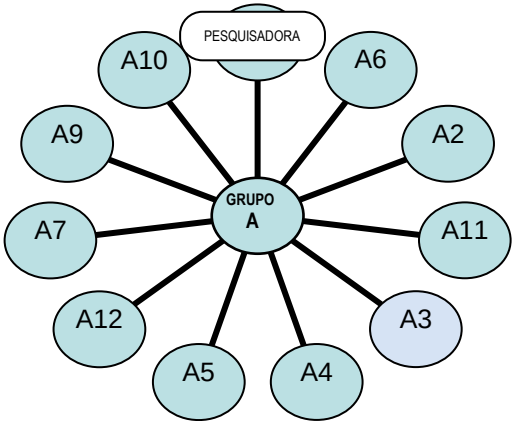
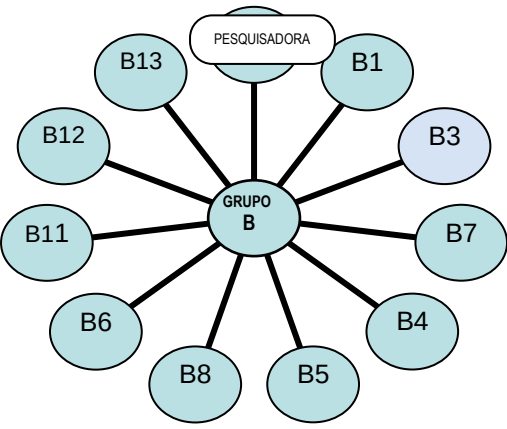
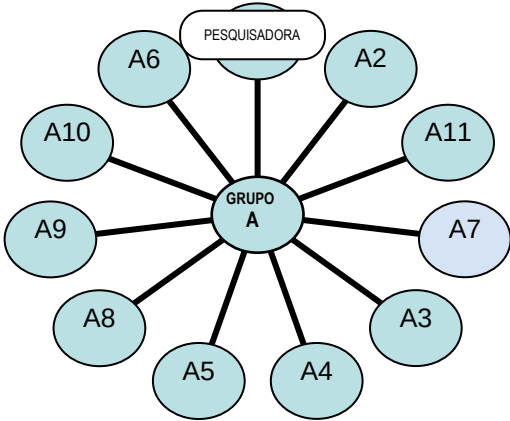
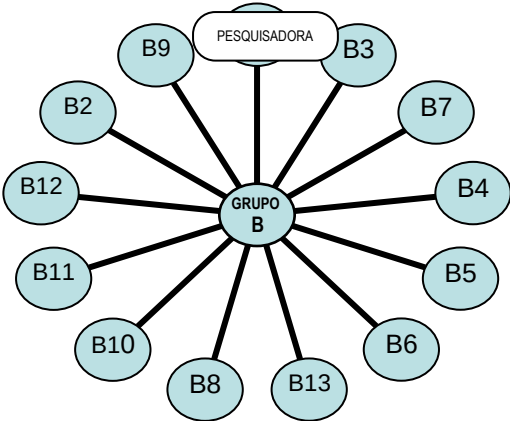
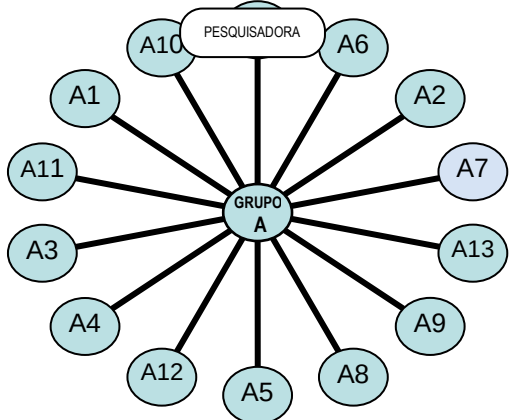
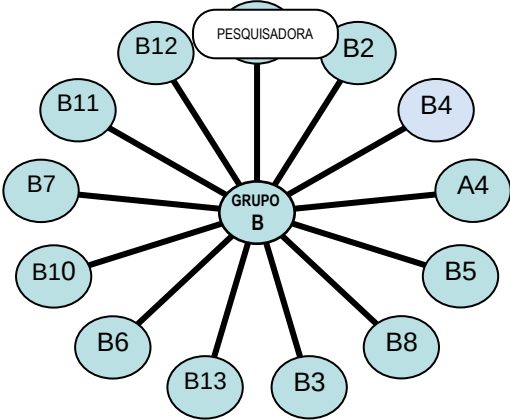
<i>Diagrama 1: Grupo A – 1ª sessão de intervenção</i>	<i>Diagrama 2: Grupo B – 1ª sessão de intervenção</i>
	
<i>Diagrama 3: Grupo A – 2ª sessão de intervenção</i>	<i>Diagrama 4: Grupo B – 2ª sessão de intervenção</i>
	

Diagrama 5: Grupo A – 3ª sessão de intervenção 	Diagrama 6: Grupo B – 3ª sessão de intervenção 
Diagrama 7: Grupo A – 4ª sessão de intervenção 	Diagrama 8: Grupo B – 4ª sessão de intervenção 

As sessões pedagógicas abaixo descritas serviram como direcionamento das intervenções, embora em sua execução devido às diferentes características dos dois grupos tenham ocorrido pequenas alterações como já explicado.

- **1ª sessão de intervenção**

Nesta sessão solicitei que os alunos se sentassem no chão formando uma roda. No momento da utilização dos copos entreguei o material para a realização das brincadeiras cantadas individualmente e relembrei o contrato estabelecido com o grupo.

Ao apresentar o sentido de folclore, tomando como referência a obra de Ruiz (1983) esclareci que se refere ao conjunto de pensamentos, emoções, crenças, histórias, provérbios, literatura e tradições produzidas por um grupo de pessoas independente de sua classe social, cultura, religião, entre outros. Podemos considerar folclórica uma obra em que a autoria foi perdida ao longo do tempo e obteve aceitação coletiva. Em geral essas obras são transmitidas oralmente (ideias passadas de boca a boca) e caracteriza a sabedoria constituída de geração em geração.

Em continuidade, apresentei o vídeo *Batom* mostrando uma brincadeira cantada da nossa cultura popular em que se utiliza o jogo de mãos (Figura 6). Esta canção é procedente de Florianópolis, Santa Catarina e informada por Gabriela Flor (BEINEKE, 2006, p.45).



Figura 3: Apresentação do vídeo Batom.

Seguindo, apresentei a música *Escravos de Jó*, outra brincadeira de roda cantada que pertence ao nosso folclore. Expliquei sua origem e manifestações no Brasil.

Ao terminar a explicação sobre a cantiga *Escravos de Jó* solicitei que os alunos cantassem conforme a letra apresentada (abaixo). A letra cantada foi padronizada devido à variação ocorrida com esta cantiga de geração em geração. Para que todos iniciassem o canto da música no mesmo momento, foi contado até o número três (3) ¹¹.

ESCRAVOS DE JÓ, JOGAVAM CAXANGÁ
TIRA, PÕE, DEIXA FICAR...
GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ
GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ.

Após o canto sem acompanhamento instrumental, distribui os copos virados com a boca para baixo, pedi que pegassem os copos com a mão direita

¹¹ A cada vez que for iniciada uma atividade que envolva o canto ou jogo de copos com o grupo, contei até três (3) para que iniciassem ao mesmo tempo.

pelo fundo e batessem no chão acentuando o pulso métrico. Depois de repetir esta atividade várias vezes e o grupo conseguir bater o pulso de cada tempo em sincronia solicitei que os alunos identificassem o número de batidas do copo no chão¹²: Vocês sentem que nós batemos os copos no chão em todos os momentos da música? ____ Em que momentos da música vocês acham que a gente bate no chão? Nos momentos fortes? Nos momentos fracos? Ou isto não faz a diferença? Que diferença? Como assim? Você pode nos mostrar o que pensou? Mais alguém concorda com ela (e)? ____ Alguém pensa diferente deste colega? ____ Vamos testar a idéia deste colega? Em outra escola me disseram que a gente bate os copos no chão no momento forte da música. O que vocês acham disso? Concordam? Por quê?

A partir da constatação dos alunos que a música apresenta tempos fortes, repeti-a realizando com o grupo os acentos métricos (tempos fortes) com as batidas do copo no chão. E continuei indagando: ____ Quantas batidas com o copo no chão fizemos ao longo da música? Repeti a execução da música mais uma vez: meu objetivo era que os alunos percebessem que as batidas dos copos no chão coincidem com as batidas fortes da música, assim como que na música apresenta uma regularidade de tempos fortes e fracos. Quando o grupo mostrou ter percebido a regularidade dos acentos da música por intermédio das batidas dos copos no chão (16 batidas) solicitei que três alunos escolhidos aleatoriamente registrassem livremente, em uma folha em branco, as batidas dos copos no chão. Após as anotações comentamos sobre: ____ Quantas batidas fizeram no chão? Como cada um de vocês registrou no papel as batidas dos copos no chão. ____ Vocês tem idéia de outra maneira de anotar? ____ Podem mostrar? ____ Podem explicar? ____ Tem outra maneira e quer tentar? ____ E você (outro) tem outra maneira? ____ Quer tentar fazer? ____ Será que existe outra maneira?

Com base em Piaget (1946/2002), o objetivo desta atividade foi de que os alunos percebessem a conservação e seriação de tempos fortes fixos no

¹² Como destacado na descrição do método clínico as perguntas indicadas serviram de guia para a discussão com o grupo de alunos. Durante estas discussões a pesquisadora não corrigia as respostas dos alunos, mas apresentava: contra-argumentação; ou adiante apresentava uma nova situação que levasse o grupo a repensar o seu posicionamento; ou, ainda, apresentava um conceito que também levasse o grupo a refletir sobre sua resposta anterior.

decorrer da música como um todo e que posteriormente seria seguido do tempo fraco (estrutura rítmica binária) em sequência ordenada.

Ao solicitar que os alunos registrassem as batidas dos copos no chão, pretendi que eles reconstituíssem sua ação para poder acompanhar seu processo de aprendizagem: suas hipóteses sobre a regularidade dos tempos fortes. São informações relativas ao “que” os alunos estão aprendendo (conteúdo) e ao “como” estão aprendendo este conteúdo (procedimentos).

Em seguida, mostrei o metrônomo mecânico e seu funcionamento, como exemplo de um instrumento de marcação do tempo da música. Também foi ouvido o metrônomo digital manual e outro acoplado ao computador, com o objetivo de ouvir melhor as batidas pelo grupo ao executar a música *Escravos de Jó*. Solicitei, então, aos alunos que enquanto ouvissem o metrônomo digital acoplado ao computador (trabalhando em 60 bpm – batida por minuto) cantassem a música e batessem os copos no chão, também contassem os tempos fortes e tempos fracos (32 tempos). Comentei a ocorrência de tempos diferentes com os alunos: De que maneira são diferentes? Como acontece com o metrônomo? ____ E com a música *Escravos de Jó*? Com estas questões pretendi favorecer as condutas de verificação e comparação dos dados (regularidade da sucessão e duração das batidas – isocronismo; e sincronismo entre batidas dos copos, canto e metrônomo) por parte dos alunos.

Para verificar se os participantes estavam observando o tempo métrico – batida do copo no chão/tempo forte, distribui a letra da música *Escravos de Jó* e solicitei que pintassem com a cor vermelha o momento em que o metrônomo batia o tempo forte. Comparamos o que foi pintado com o número de batidas fortes do metrônomo (16). Solicitei, então que batessem com os copos e verificamos juntos a correspondência entre a anotação na letra da música, as batidas do metrônomo e as batidas dos copos no chão.

Cantamos a música novamente, acompanhados do metrônomo, e assinalamos na letra da canção os tempos fortes com a cor vermelha e os tempos fracos com a cor amarela. Constatamos a coincidência entre a quantidade de batidas fortes e fracas, pintadas de vermelho e amarelo, respectivamente. Dividimos a letra da música em grupos que continham um tempo forte e um tempo fraco circulando e verificamos que tínhamos o total de 16 grupos.

Solicitei que os alunos anotassem os seguintes números: 1 para o tempos fortes e 2 para os tempos fracos em cada grupo. Expliquei que cada grupo constituído de tempo forte e tempo fraco poderia ser chamado de compasso. Com a característica de nossos grupos de tempo forte seguido de tempo fraco temos compassos de estrutura binária. Cantamos a música novamente com o acompanhamento do metrônomo digital (computador).

ESCRAVOS DE JÓ, JOGAVAM CAXANGÁ

TIRA, PÕE, DEIXA FICAR...

GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ

GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ.

Encerramos a sessão anotando algumas conclusões do grupo até o final desta sessão: a música da brincadeira cantada apresenta momentos fortes e momentos fracos; depois de um momento forte ocorre um momento fraco; batemos o copo no chão no momento forte.

- **2ª sessão de intervenção**

Iniciando a segunda sessão, escrevi em papel manilha afixado no quadro negro apontamentos sobre o que os alunos lembravam da sessão anterior, uma reconstituição retroativa. Em seguida, expliquei que nesta sessão realizaríamos a mesma brincadeira cantada de formas diferentes.

Realizamos a passagem do copo a cada tempo métrico com o acompanhamento do metrônomo digital (computador): o copo encaminhado ao jogador da direita. Conversamos sobre a ocorrência dos tempos, fortes e fracos: em que tempos passamos o copo para o colega e em que tempos batemos o copo no chão.

Continuando, com o objetivo de igualar a medida do tempo no metrônomo digital e na ampulheta, comparamos as batidas dos pulsos métricos

nestes dois instrumentos batendo o copo no chão. Primeiro com o metrônomo e depois com a ampulheta. Com ambos contamos 32 batidas: 16 batidas fortes e 16 batidas fracas. Verificamos que o escoamento da areia ocorria simultaneamente ao tempo das 32 batidas do metrônomo eletrônico. Conversamos sobre o que aconteceu com a areia no decorrer das batidas do metrônomo; quantas batidas do copo no chão ocorreram durante o escoamento da areia da ampulheta. Nestas intervenções objetivamos favorecer as condutas de verificação e comparação dos alunos.

Cantamos a música *Escravos de Jó* em conjunto com a ampulheta e o metrônomo eletrônico e comentamos sobre o que aconteceu: ____ O que aconteceu com a ampulheta e o metrônomo enquanto cantamos *Escravos de Jó*? ____ Podemos afirmar que cantamos a música *Escravos de Jó* ao mesmo tempo do escoamento da areia da ampulheta e das 32 batidas do metrônomo eletrônico?

Aumentamos a velocidade de andamento do metrônomo eletrônico com a marcação da velocidade para 120 pulsos, durante um minuto, em andamento rápido (*allegro*) e comentamos com o grupo sobre o tempo métrico: Ao tocarmos e cantarmos mais rápido, verificamos o tempo forte? ____ O tempo forte continua sendo no tempo um? ____ Aumentou o número de batidas da música ou ficou o mesmo? ____ Como podemos explicar isso?

Diminuímos a velocidade de andamento do metrônomo eletrônico com a marcação de velocidade para 40 pulsos durante um minuto em andamento muito lento (*largo*) e conversamos novamente sobre o que ocorreu com o tempo métrico: Ao tocarmos e cantarmos mais devagar ainda verificamos o tempo forte? ____ O tempo forte continua sendo no tempo um? ____ Diminuiu a quantidade de batidas da música ou ficou a mesma? ____ Como podemos explicar isso?

É importante destacar que tanto nesta intervenção como em pesquisas anteriores procurei definir com o grupo de alunos a quantidade de tempos fortes e fracos ocorridos durante a execução das brincadeiras acompanhadas ou não de batidas de copos, metrônomo e ampulheta. Minha preocupação estava direcionada ao conceito de sincronismo. Considerei que este conceito fosse compreendido mais adequadamente se os alunos se apercebessem da possibilidade de execução da mesma quantidade de batidas fortes e fracas em

duas situações: com uso de instrumentos diferentes e mesmo andamento dos compassos binários e com uso de instrumentos diferentes e andamentos diferentes dos compassos binários. Ou seja, os compassos binários se conservam ainda que os andamentos sejam modificados.

Visando a perspectiva construtivista objetivei promover condutas de verificação, comparação e explicação por parte dos alunos. Supus que as situações-problema apresentadas favorecessem o desequilíbrio cognitivo dos sujeitos ao colocá-los em dúvida sobre seus conhecimentos e habilidades já existentes. Este desequilíbrio poderia levá-los a reorganizar os conceitos ampliando-os pelo processo de acomodação.

Em seguida, individualmente os alunos executaram a sequência de movimentos do jogo de copos da brincadeira cantada Escravos de Jó da seguinte maneira:

1. Primeiro movimento: engloba o passar dos copos para o participante do lado direito em cada tempo métrico, enquanto cantamos a melodia: “Escravos de Jó, Jogavam caxangá”.
2. Segundo movimento: quando a letra da música entra na parte: “Tira, põe” executamos como solicitado: tira o copo do chão com a boca para baixo e põe o copo no chão com a boca para baixo.
3. Terceiro movimento: na parte que se canta: “Deixa ficar” o copo deve ficar no chão e o participante deve apontar com o dedo indicador da mão direita mostrando na parte superior do copo cantando: “Deixa ficar”.
4. Quarto movimento: ao cantar: “Guerreiro com guerreiros” volta ao primeiro movimento passando o copo para o participante do lado direito de acordo com o acento métrico, o pulso da música.
5. Quinto movimento: ao cantar “zigui, zigui, zá” o participante deve segurar o copo pelo fundo com a mão direita e executar o movimento batendo no chão à direita, à esquerda e, por último, à direita e em seguida soltar o copo para o participante da direita, onde este deve pegar o copo e continuar o jogo repetindo o quarto e o quinto movimento. Esta parte do jogo é

caracterizada como um desafio de concentração e atenção, pois, é nesta parte que possibilita o surgimento do erro.

Repeti o jogo de copos com a brincadeira cantada *Escravos de Jó* de acordo com a minha opção ou das turmas até obter um melhor sincronismo de movimentos e ritmo por parte dos grupos.

Em seguida, executamos a brincadeira cantada ouvindo o pulso do metrônomo mecânico e conversamos sobre os movimentos executados no tempo forte da música: Quantos tempos fortes acontecem no decorrer da brincadeira *Escravos de Jó*? ____ Para acertarmos a brincadeira precisamos manter o mesmo tempo forte?

Então passamos para as próximas etapas com variações da mesma brincadeira cantada:

- 1ª variação: cantando a letra com boca *chiusa*¹³ e batendo os copos no chão, depois cantamos e batemos os copos com o metrônomo mecânico e conversamos novamente sobre os movimentos podemos observar o tempo forte: Quantos tempos fortes temos no decorrer da brincadeira *Escravos de Jó*? ____ Vocês sentem que para acertar a brincadeira precisamos manter o mesmo tempo forte?

- 2ª variação: interiorizamos a letra sem canto (silêncio) fazendo somente o jogo dos copos ao ritmo da música e comentamos com o grupo: perguntamos: Nesta execução dos movimentos podemos observar o tempo forte? ____ Quantos tempos fortes temos no decorrer da brincadeira *Escravos de Jó*? ____ Ao executar corretamente a brincadeira mantemos o mesmo tempo forte? ____ Alguém sugere uma variação diferente destas duas últimas executadas? ____ Em outra escola sugeriram que o passar do copo poderia ser do lado esquerdo. O que vocês acham? Concordam? Vamos experimentar? ____ Existe outra possibilidade? Continuar os questionamentos: ____ E o que permaneceu? ____ O que mudou? ____ Existem possibilidades?

- 3ª variação: por último realizamos a brincadeira cantando a melodia, seguimos sem parar com a variação da boca “*chiusa*” e com a

¹³ Boca *chiusa* terminologia italiana utilizada na técnica vocal que significa cantar com a boca fechada por fora e aberto por dentro, como se fosse um murmúrio.

variação do silêncio. Deixamos para os alunos criarem até a sessão seguinte uma nova variação da brincadeira.

Encerramos a sessão comentando as conclusões alcançadas pelo grupo até aquele momento: A ampulheta mantém a duração independente do canto e da ação mais rápida ou mais devagar, mantendo sempre as 32 batidas; podemos realizar movimentos diferentes, mas o tempo é sempre o mesmo: forte e fraco.

- **3ª sessão de intervenção**

Iniciei a terceira sessão escrevendo em papel manilha afixado no quadro negro o que os alunos lembravam das sessões anteriores. O grupo lembrou que podemos ter movimentos diferentes, mas o tempo é o mesmo; a ampulheta mantém a duração independente do canto e da ação mais rápida ou mais devagar, mantendo sempre 32 batidas.

É importante assinalar que, além de promover a conduta de reconstituição por parte dos alunos, este tipo de intervenção objetivou acompanhar o seu processo de aprendizagem por intermédio de suas verbalizações. Essas informações, como as demais obtidas em todas as sessões por intermédio de verbalizações, desenhos, movimentos corporais ou qualquer outra forma de representação orientaram a formulação de minhas hipóteses e de minhas decisões quanto ao encaminhamento da atuação pedagógica.

Realizamos a brincadeira *Escravos de Jó* com as duas variações realizadas na sessão anterior e depois propus a realização das variações criadas pelos grupos. O grupo A criou a seguinte variação: cantaram “lá, lá, lá” no lugar da letra da canção *Escravos de Jó*, um canto baseado no ritmo das sílabas “lá, lá, lá” e depois fizeram mais uma variação cantando o “lá, lá, lá” intercalando momentos de silêncio/ pausas. O grupo B criou outra variação. Cantou *Escravos de Jó* de olhos fechados tentando acompanhar com os copos, mas não deu certo. Depois substituiu a letra da música por “estralos rítmicos” feitos com a boca e a língua enquanto realizava os movimentos com os copos.

Em seguida, apresentei a brincadeira cantada *Bate no Monjolo*. Expliquei seu uso e importância no Paraná. Cantamos juntos a música batendo o copo no chão nos tempos fortes. Comentamos a quantidade de tempos fortes que percebemos na música. Em seguida, cantamos com o metrônomo digital (computador) batendo o copo a cada batida forte. Comentei novamente a ocorrência as batidas fortes: As batidas fortes da música e do metrônomo são batidas juntas? ____ Podemos falar que a batida forte da música e do metrônomo ocorreram ao mesmo tempo?

Distribuí a letra da música e solicitei que pintassem com a cor vermelha o momento que o metrônomo digital (computador) batia o tempo forte. Comparamos o que já foi pintado com o número de batidas fortes do metrônomo (16). Solicitei que batessem com os copos e comparassem suas na letra da música e as batidas dos copos. Cantamos a música novamente com o metrônomo digital (computador) e assinalamos as batidas fracas com a cor amarela. Dividimos a letra da música em grupos que continham um tempo forte e um tempo fraco encontrando novamente 16 grupos como na letra de *Escravos de Jó*.

Em seguida, cantamos a música com o acompanhamento do metrônomo digital.

BATE O MONJOLO NO PILÃO
 PEGA A MANDIOCA PRA FAZER FARINHA
 ONDE FOI PARAR MEU TOSTÃO¹⁴?
 ELE FOI PARA A VIZINHA.

Encerramos a sessão abordando as conclusões alcançadas pelo grupo: as duas músicas têm a sequência de momentos fortes seguidos de momentos fracos; 16 batidas fortes nas duas músicas; 16 compassos nas duas brincadeiras cantadas.

¹⁴ Tostão significa: antiga moeda brasileira de cem réis (XIMENES,1954)

- **4ª sessão de intervenção**

Na quarta e última sessão retomei as conclusões anotadas na sessão anterior. Logo após, expliquei a sequência de movimentos de copos e mãos da brincadeira cantada *Bate no Monjolo* seguindo a proposta do livro *Lenga la Lenga*: palma, palma, mão direita, esquerda e direita batendo no chão ao lado do copo, palma pega o copo pelo fundo com a mão esquerda e termina batendo a boca do copo no chão. Em seguida, com acompanhamento do metrônomo executamos a sequência de movimentos dentro do tempo métrico e rítmico da música. Conforme o quadro abaixo (Quadro 3):

Quadro 3: Sequência de movimentos da brincadeira cantada Bate no Monjolo.

PALMA PALMA	CHÃO CHAO CHÃO*	PALMA COPO**	COPO NO CHÃO***
1 2	1 2	1 2	1 2
* Diferente da proposta do livro <i>Lenga la Lenga</i> as pesquisadoras escolheram bater a mão no chão na ordem: direita, esquerda e direita. ** Simplificando: pegar o copo com a mão direita pelo fundo. *** Significa bater no tempo 1 o copo no chão e esperar o tempo 2.			

Após isso, executamos os movimentos cantando a letra da música em outras variações:

1. Primeiro movimento: ao cantarmos “Ba- te-o mon-“ executamos ao tempo binário duas palmas e continuando cantando “jo – lo” batemos alternando ao lado do copo direita, esquerda e direita no chão com a mão¹⁵. Na parte cantada “no pi –“ batemos uma palma e pegamos o copo pelo fundo para batermos no chão ao

¹⁵ Esta parte foi modificada pela pesquisadora por batidas alternando as mãos no chão, Beineke (2006) refere-se a três batidas no fundo do copo alternando as mãos.

cantar “lão”(dois tempos de duração). De forma contínua seria em compasso binário de dois tempos.

2. Segundo movimento: repetimos a mesma sequência do primeiro movimento modificando somente a letra, ficando da seguinte maneira: ao cantar “Pe - ga - a man- di-“ executamos ao tempo binário duas palmas e continuando cantando “o - ca pra fa-” batemos alternando ao lado do copo direita, esquerda e direita no chão com a mão. Na parte cantada “ - zer fa -“ batemos uma palma e pegamos o copo pelo fundo para batemos no chão ao cantar “rinha” (dois tempos de duração – um movimento com copo, mas cantamos um tempo “ri” e o segundo tempo “nha”).
3. Terceiro movimento: também se repete a mesma sequência do primeiro movimento modificando somente a letra, ficando da seguinte maneira: ao cantarmos “On - de“ executamos ao tempo binário duas palmas e continuando cantando “foi parar” batemos alternando ao lado do copo direita, esquerda e direita no chão com a mão. Na parte cantada “meu tos -“ bater uma palma e pegamos o copo pelo fundo para batemos no chão ao cantar “tão?”(dois tempos de duração). De forma contínua seria em compasso binário de dois tempos.
4. Quarto movimento: repetimos a mesma sequência do primeiro movimento somente modificando a letra, ficando da seguinte maneira: ao cantarmos “E - le“ executamos ao tempo binário duas palmas e continuando cantando “foi pa - ra” batemos alternando ao lado do copo direita, esquerda e direita no chão com a mão. Na parte cantada “a vi -“ batemos uma palma e pegamos o copo pelo fundo para batemos no chão ao cantar “zinha” (dois tempos de duração – um movimento com copo, mas cantamos um tempo “zi” e o segundo tempo “nha”).
5. Depois que aprenderam a primeira parte do jogo de copos tradicional, a pesquisadora com o objetivo de demonstrar a execução do jogo de copos completo para os alunos executa a sequência do tradicional jogo de copos.

Seguindo com o objetivo de coordenar o tempo métrico, o canto e os movimentos, solicitei a cada participante que pintassem de vermelho o tempo forte na letra e de amarelo o tempo fraco e depois marcassem 1 e 2 abaixo da letra da canção, indicando os tempos do compasso (1 TF e 2 tf). Após isso, escutando as batidas do metrônomo digital o aluno deveria anotar um “x” para cada movimento realizado no jogo de copos (Quadro 3) nos tempos fortes e fracos da música. Essa notação foi feita em uma folha de registro (Quadro 4) em dois momentos: primeiro registro nas quatro primeiras colunas e depois em todas as colunas do quadro (música inteira). O objetivo foi o de verificar que em uma batida/um tempo pode se realizar dois movimentos ou um movimento prolongado para dois tempos.

Tomando como referência Piaget (1946/2002) e Lacerda (1966) esta atividade aborda a subdivisão e o prolongamento do tempo, indicadores do sincronismo temporal. Além disso, levando em conta Dalcroze (1921/1967 apud GODINHO, 2006) o movimento corporal realizado no jogo de copos buscou favorecer a compreensão do conceito musical de duração do tempo.

Quadro 4: Atividade para registro dos tempos fortes e fracos com cores vermelho e amarelo e da subdivisão e prolongamento de cada um desses tempos com um x.

Bate o mon- 1 2	jo - lo 1 2	no pi- 1 2	lão. 1 2	Pega a mandi- 1 2	oca pra fa- 1 2	zer fa- 1 2	ri - nha. 1 2
On - de 1 2	foi pará 1 2	meu tos- 1 2	tão? 1 2	E - le 1 2	foi para 1 2	a vi- 1 2	zi - nha. 1 2

Comentei com o grupo se podemos realizar mais de um movimento em um mesmo tempo: Podem mostrar quando? ____ Esse tempo é forte ou fraco? ____ É correto afirmar que para uma batida podemos realizar dois movimentos? ____ Podem mostrar? ____ Vamos criar outras possibilidades ouvindo as batidas do metrônomo?

Encerramos a sessão anotando as conclusões finais do grupo: na música temos um tempo homogêneo e uniforme que chamamos de métrico, podemos realizar movimentos sincrônicos prolongados ou divididos em dois movimentos para cada tempo métrico.

Além das conclusões alcançadas, solicitei que os alunos relatassem oralmente o que aprenderam durante as quatro sessões pedagógicas realizadas. No dia seguinte, pedi aos alunos que respondessem por escrito as seguintes questões: ____O que aprendeu durante a pesquisa? ____O que eles pensavam sobre o que (conteúdo) foi trabalhado durante a pesquisa? ____ O que eles pensavam sobre o jeito ou como (metodologia) os conteúdos foram trabalhados durante a pesquisa? Também foi solicitada que cada aluno deixasse um recado espontâneo para a pesquisadora.

Continuando o relato da pesquisa, nas duas seções seguintes, são apresentados os fundamentos teóricos que sustentam o experimento realizado no que se refere aos conceitos de educação musical e brincadeira cantada. Como indicado na descrição da metodologia de pesquisa o método clínico piagetiano foi adaptado para uma abordagem pedagógica. Para tanto, além dos estudos piagetianos já citados nesta seção a pesquisa apoiou-se em estudos e práticas de educadores musicais do início do século XX – Escola Ativa –, cuja base epistemológica foi considerada próxima da Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesta seção são abordados elementos da Educação Musical que tenham relação ainda que indireta com o tema da pesquisa. Apresento, em primeiro lugar, o levantamento realizado em bancos de teses e dissertações da CAPES contemplando os últimos cinco anos, 2005 a 2009¹⁶, sobre temas relativos à Educação Musical; e, em segundo lugar, apontamentos sobre a Educação Musical a partir da Lei nº. 11.769/ 2008.

Ao final deste levantamento deparei-me com a inexistência de pesquisas que envolvessem brincadeiras cantadas e ritmo na educação musical escolar. Esta constatação motivou-me ainda mais fortemente ao desenvolvimento do presente estudo, embora não possa me valer da contribuição de pesquisas anteriores diretamente relacionadas ao tema.

Entre os trabalhos encontrados, um dos que mais contribuiu para o presente estudo foi a dissertação de mestrado de Denise Blanco Sant'Anna Bündchen (2005) que investigou os educadores musicais da primeira geração dos métodos ativos, desenvolvida no início do século XX. Esses autores impulsionaram a construção de novas concepções da educação musical: Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff. A concepção de educação musical abordada por este grupo de autores mantém estreito vínculo com o método de ensino-aprendizagem experimentado na pesquisa, ora relatada. Ou seja, ao discutir métodos ativos os autores se aproximam do método clínico piagetiano adaptado para o ensino da estrutura rítmica binária e desenvolvido por meio de brincadeiras cantadas nesta pesquisa.

Além deste, encontrei outros estudos como de Alexandra Silva dos Santos Furquim (2009) sobre a formação musical de professores em cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Rio Grande do Sul, que tratam da educação musical escolar em nosso país e que sublinham a crescente preocupação da produção acadêmica nesta área, nos últimos anos. É interessante observar que esses estudos são desenvolvidos com maior ênfase a partir de 2009, já sob a perspectiva do ensino de Música, obrigatório na

¹⁶ O período de pesquisa na CAPES abrangeu os dez anos anteriores ao início dos estudos do mestrado da pesquisadora, que foi em 2009.

escola dentro da disciplina de Arte. Podem ser citadas as teses de doutorado de Vera Lúcia Gomes Jardim (2008) sobre a introdução do estudo da arte na educação e a utilização da música nas escolas públicas; de Cristina Rolim Wolffenbuttel (2009) sobre a inserção da música no projeto político pedagógico, em especial do caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS; Guilherme Gabriel Ballande Romanelli (2009) sobre a música que soa nas séries iniciais do ensino fundamental; Iveta Maria Borges Avila Fernandes (2009) sobre a utilização da música na escola como desafios e perspectivas na formação continuada de educadores da rede pública; e Keila de Mello Targas (2009) examinou as canções, diálogos e educação musical como uma prática escolar humanizadora.

Entre as dissertações de mestrado com alguma relação com esta pesquisa, podem ser destacados os estudos de Sonia Regina Catellino Loureiro (2009) sobre a música na educação infantil; Aruna Noal Corrêa (2008) sobre o Programa LEM e o tocar e cantar na formação musical de estudantes da Pedagogia; Celio Roberto Eing (2008) sobre a apropriação de conceitos musicais no ensino fundamental; Leila Yuri Sugahara (2008) sobre uso da música na escola em um estudo a partir da psicogenética walloniana.

A apresentação dos demais trabalhos acadêmicos realizados entre 2005 e 2009 e encontrados na CAPES foi dividida em teses de doutorado e dissertações de mestrado conforme a data de publicação de seus resumos.

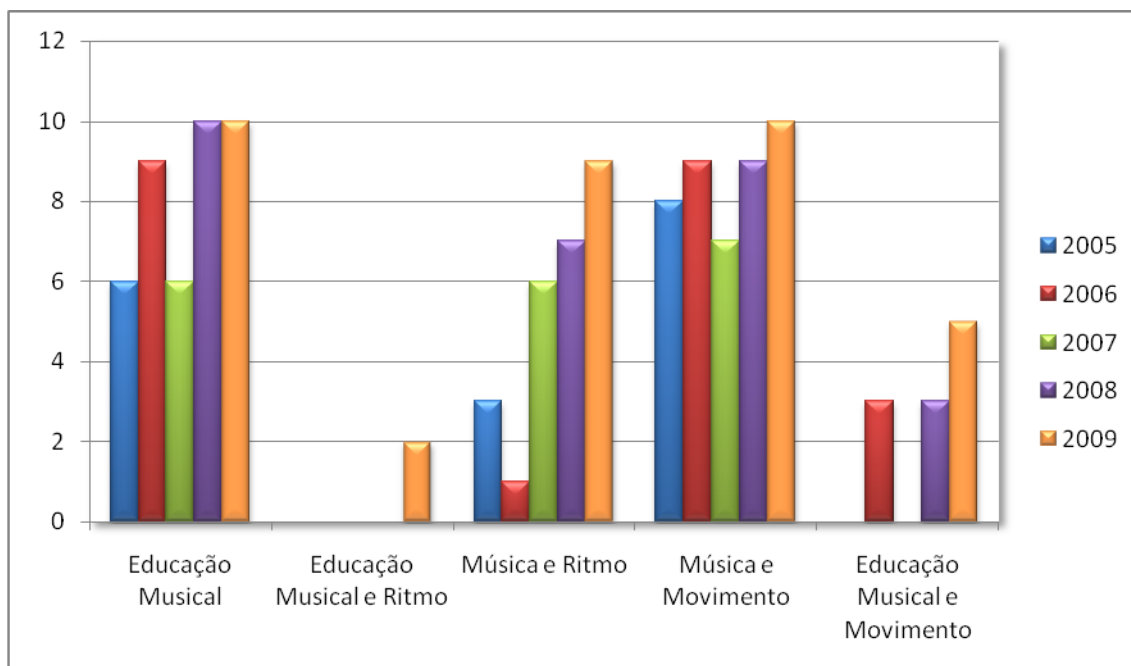
3.1 ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL

Para o levantamento baseamo-nos nas palavras-chave: educação musical, educação musical e ritmo, música e ritmo, música e movimento e educação musical e movimento.

Conforme o quadro abaixo (Quadro 5) nos anos de 2008 e 2009 houve um aumento de produções acadêmicas, neste caso teses de doutorado, sobre o tema em relação aos anos anteriores. Educação musical e ritmo começaram a ser pesquisados em 2009, enquanto música e ritmo apresentam aumento considerável de produção no mesmo ano. O mesmo acontece com os estudos

que envolvem as palavras-chave música-movimento e educação musical-movimento.

Quadro 5: Teses sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2005-2009.



No ano de 2005 encontramos dezesseis teses de doutorado a partir das palavras-chave selecionadas na presente pesquisa, nos deparamos com: Carlos Henrique Almeida Alves, Celso Martins Rosa, Glaura Lucas, Eliane Ferreira da Silva, Eugenio Pacelli Leal, Feliciano José Bezerra Filho, Fernando Ribeiro de Moraes Barros, Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros, José Alberto Salgado e Silva, José Lindomar Coelho Albuquerque, Lucíola Andrade Maia, Luis Ricardo Silva Queiroz, Maria José Ferreira de Araujo Ribeiro, Marildo Jose Nercolini, Nídia Beatriz Nunes Kiefer e Silvia Cordeiro Nassif Schroeder. Estes estudos são descritos a seguir.

A tese de Luis Ricardo Silva Queiroz (2005) chamou a atenção por demonstrar a existência de relação entre música- ritmo e música-movimento, diferentemente das outras teses deste ano que não se relacionam entre as palavras-chaves pesquisadas. Sua pesquisa aborda a performance musical nos ternos de Catopés de Montes Claros, do norte de Minas Gerais.

Com a palavra-chave educação musical encontramos os trabalhos de Leal (2005) que se refere uma práxis unitária direcionada ao estudo do conto musical Pedro e o Lobo sob a perspectiva de uma avaliação reflexiva; Barros (2005) que estudou Goethe e o pensamento estético-musical de Ernst Mahle: um estudo do conceito de harmonia; Silva (2005) que apresenta um estudo etnográfico entre estudantes universitários de música sobre a profissão musical; Ribeiro (2005) que investigou a memória, a imigração e a educação musical relacionada à fábrica de tecidos Carioba em uma vila industrial paulista na região de Americana, no Estado de São Paulo, no início do século XX; Kiefer (2005) que estudou o prelúdio em uma proposta de educação musical e Schroeder (2005) que estudou o conceito de musicalidade em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical.

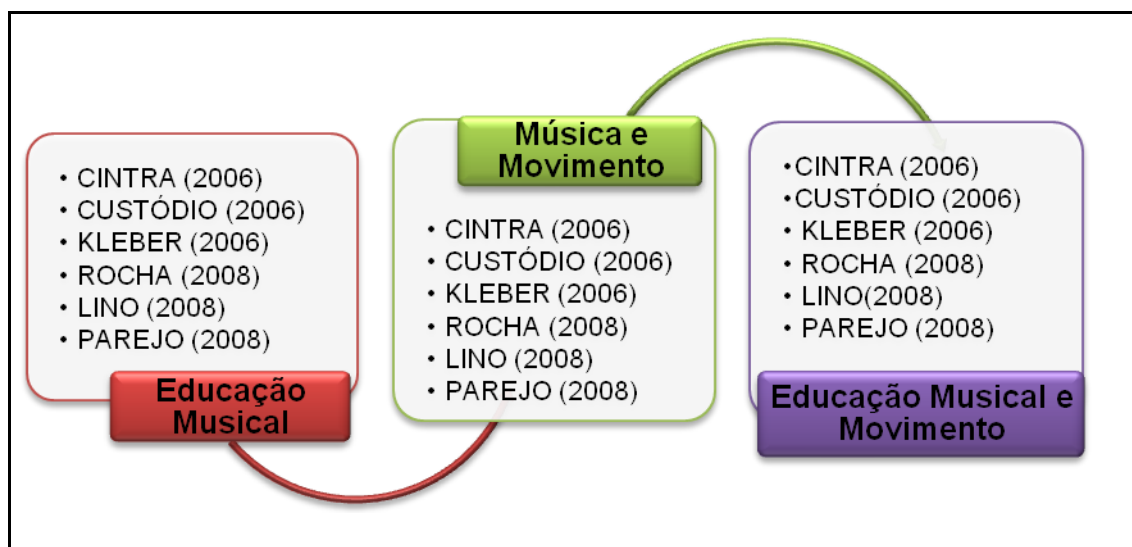
Não encontramos nenhuma tese ao procurarmos com base na palavra-chave: educação musical e ritmo. Contudo, com as palavras-chave música e ritmo encontramos o trabalho de Rosa (2005) que pesquisou a cultura rap e a comunicação como “linguagens das bordas”; Lucas (2005) que pesquisou a música e o tempo nos Rituais do Congado Mineiro dos Arturos e do Jatobá.

Empregando a palavras-chave música e movimento encontramos as teses de Alves (2005) que estudou Chico Science e a nação zumbi, suas interseções, tradição e ruptura na cena contemporânea da poesia brasileira; Silva (2005) que estudou o gênero charge em ambiente digital, em particular o caso da charge-okê; Filho (2005) que analisou as ressonâncias da tropicália como mídia e cultura na canção brasileira; Barros (2005) que em seu trabalho examinou o pensamento musical de Nietzsche; Albuquerque (2005) que pesquisou as fronteiras em movimento e identidades nacionais ligadas a imigração brasileira no Paraguai; Maia (2005) que buscou examinar a mística, educação e resistência do movimento dos sem-terra – MST no assentamento Antônio Conselheiro, na cidade de Ocara, no Estado do Ceará; e Nercolini (2005) que elaborou seus estudos sobre as metáforas na MPB e no rock argentino como formas de repensar as fronteiras globalizadas.

Retirado dos dados gerais (Quadro 5) o quadro seguinte (Quadro 6) deixa evidente que entre os anos de 2006 e 2008 os estudos que envolvem educação musical – música - movimento e educação musical - movimento apresentam a mesma quantidade sugerindo o interesse acadêmico pelo tema,

neste período. Tais temas guardam relação com os objetivos da presente pesquisa e por esta razão estão destacados dos demais. No ano de 2007, curiosamente, não foram encontradas produções com este foco.

Quadro 6: Teses sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2006 e 2008.



As teses destacadas no quadro acima são as seguintes: de Fabio Cardozo de Mello Cintra (2006) que pesquisou a educação musical no teatro; de Luceni Caetano S. de O. Custódio (2006) que investigou Gazzzi de Sá e o prelúdio da educação musical da Paraíba nas décadas de 30 a 50; e de Magali Oliveira Kleber (2006) que estudou a prática de educação musical em ONGs no contexto urbano brasileiro. Em 2008 foram encontradas as pesquisas de Ana Clara Bonini Rocha (2008) que estudou as evidências cognitivas do desenvolvimento da coordenação e do controle motor na aprendizagem; de Dulcimarta Lemos Lino (2008) que investigou o “barulhar” e a escuta sensível da música nas culturas da infância; de Enny José Pereira Parejo (2008) que estudou a escuta musical como uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o sentir e pensar música.

No ano de 2006, além das três teses destacadas podemos citar mais treze produções: Ana Cláudia de Assis, Arlinda Cantero Dorsa, Charles

Kirschbaum, Fatima Carneiro dos Santos, Glauber Lúcio Alves Santiago, Heloísa Muller, Jorge Luiz Schroeder, Marcio Penna Corte Real, Maria Cristina dos Santos Peixoto, Maria Guiomar de Carvalho Ribas, Rogério Tavares Costante, Rosa Maria Araújo Simões e Sonia Breitenureser Alves dos Santos Castino.

A palavra-chave educação musical levou aos trabalhos de Santos (2006) sobre a paisagem sonora, a criança e a cidade por meio de exercícios de escuta e de composição como uma forma de ampliação da idéia de música; de Santiago (2006) que elaborou um modelo para diagnóstico dos atributos do educador musical em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em música baseado na gestão de competências; de Schroeder (2006) que pesquisou a corporalidade musical e as marcas do corpo na música, no músico e no instrumento musical; de Real (2006) que abordou as musicalidades das rodas de capoeira(s) e os diálogos interculturais como campo e atuação de educadores musicais; de Peixoto (2006) que examinou os cenários de educação através da arte, abordando linguagens criativas na formação de educadores (as); de Ribas (2006) que estudou as práticas musicais nas relações geracionais de estudantes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Não foram encontrados estudos com a introdução das palavras-chave educação musical e ritmo. Com as palavras-chave música e ritmo encontramos a pesquisa de Assis (2006) sobre os doze sons, a cor nacional e as conciliações estéticas e culturais na produção musical de Cesar Guerra-Peixe (1944-1954). Com as palavras-chave música e movimento encontramos cinco pesquisas Dorsa (2006) sobre a língua e discurso nas crenças culturais sul-pantaneiras; Kirschbaum (2006) sobre os campos organizacionais em transformação, em especial sobre o caso do jazz americano e da música popular brasileira; Muller (2006) sobre *le nuove musiche* e o estilo no canto de Giulio Caccini; Costante (2006) que analisou os aspectos da estruturação temporal no concerto para violão e orquestra; Simões (2006) cujo estudo tratou da inversão à re-inversão do olhar, o ritual e a performance na capoeira angola; e Castino (2006) que examinou as produções de Affonso Romano de Sant'Anna e o estudo da poesia em quatro movimentos.

No ano de 2007 foram encontrados dezenove teses de doutorado a partir das palavras-chave utilizadas: André Henrique Dick, Carlos Alberto Bonfim, Daniel Eduardo Quaranta, Elvis de Azevedo Matos, Elza Lancman Greif, Ernesto Trajano de Lima Neto, Flavio Terrigno Barbeitas, Guilherme Paoliello, Heloisa Maria Moraes Moreira Penna, Joana Ribeiro da Silva Tavares, José Ruy Henderson Filho, Kellen Maria Junqueira, Lilia Neves Gonçalves, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Maria Tereza Alencar de Brito Rocha, Miguel Alfredo Carid Naveira, Nahim Marun Filho, Rodrigo Fonseca e Rodrigues e Sara Cohen.

Sobre educação musical encontraram-se os trabalhos de Matos (2007) que realiza um inventário luminoso em uma trajetória humana de formação musical; Paoliello (2007) cujo trabalho refere-se à circulação da linguagem musical com o estudo do caso Fea; Filho (2007) que analisou a formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem *online*; Gonçalves (2007) que pesquisou sobre a educação musical e a sociabilidade em Uberlândia/MG nas décadas de 1940 a 1960; Azevedo (2007) sobre os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música; Rocha (2007) verificou a importância de uma educação musical do pensamento como nova estratégia de comunicação. Não encontramos pesquisas introduzindo as palavras-chave educação musical e ritmo.

Com as palavras-chave música e ritmo foram encontrados o estudo de Bonfim (2007) sobre a música urbana latino-americana nos anos 90; Greif (2007) sobre o ensinar e o aprender música e o bandão no caso escola portátil de música; Neto (2007) sobre a descoberta automática de conhecimento em interpretações musicais com o acompanhamento rítmico ao violão; Penna (2007) sobre as implicações da métrica nas Odes de Horácio; Rodrigues (2007) sobre a imagem da escuta nos sites *person-to-person* e os compositores heterônimos; Cohen (2007) que examinou os polirritmos nos estudos para piano de György Ligeti em seu primeiro caderno.

Em pesquisa com as palavras-chave música e movimento foram encontrados sete estudos: Dick (2007) sobre o silêncio, a melancolia e a quase-arte de Mallarmé; Quaranta (2007) sobre processos composicionais como discurso poético e o lugar da música no encontro com diferentes meios de expressão; Barbeitas (2007) sobre a música habita a linguagem, a teoria da

música e a noção de musicalidade na poesia; Tavares (2007) sobre a vida de Klauss Vianna em sua trajetória como coreógrafo e diretor de movimento no teatro brasileiro; Junqueira (2007) sobre a imagem e a memória nos processos de criação, em especial a cultura caipira no imaginário da luta pela terra; Naveira (2007) sobre os sons da memória, os afetos e o parentesco entre os *Yaminahua*; Filho (2007) sobre a técnica para piano de Johannes Brahms, os 51 exercícios e as relações com a obra pianística do compositor.

Na busca referente ao ano de 2008, além das três teses destacadas no quadro acima (Quadro 6) com as palavras-chaves educação musical-música-movimento e educação musical-movimento encontraram-se mais vinte e duas teses: Adriana Lopes da Cunha Moreira, Alômia Abrantes da Silva, Ana Carolina Carneiro Leão do Ó, Andréia da Silva Moassab, Angelo Rafael Palma da Fonseca, Bernardo Borges Buarque de Hollanda, Brasilena Pinto de Trindade, Diósnio Machado Neto, Fabio Adour da Camara, Jacyan Castilho de Oliveira, Jefferson José Queler, José Henrique de Freitas Santos, Kelly Stifft, Luis Carlos Justi, Marcelo Pereira Coelho, Marco Antônio Farias Scarassatti, Mario de Souza Maia, Patricia Fernanda Carmem Kebach, Sergio Carvalho de Assunção, Teumaris Regina Buono Luiz, Valeria Carvalho da Silva e Vera Lúcia Gomes Jardim.

Com a palavra-chave educação musical encontraram-se os trabalhos de Trindade (2008) sobre a abordagem musical *Clatec* para deficientes visuais. Camara (2008) sobre o ferfil conceitual de harmonia; Stifft (2008) sobre a construção do conhecimento musical no bebê; Scarassatti (2008) sobre os emblemas sonoros e os emblemas da memória; Kebach (2008) sobre a musicalização coletiva de adultos e o processo de cooperação nas produções musicais em grupo.

Com música e ritmo foram encontrados sete estudos: Fonseca (2008) sobre as "impressões sinfônicas" sobre festas das igrejas do compositor Francisco Mignone; Oliveira (2008) sobre o ritmo musical da cena teatral e a dinâmica deste tipo de espetáculo; Justi (2008) sobre a interpretação em Villa-Lobos por meio do caso do duo para oboé e fagote; Coelho (2008) sobre a aplicação da polirritmia desenvolvida por José Eduardo Gramani no processo composicional da suíte *Juca Pirama*; Maia (2008) sobre o *Sopapo* e o *Cabobu*, uma tradição percussiva do extremo sul do Brasil; Assunção (2008) sobre a

ficção e fricção em Waly Salomão; Luiz (2008) sobre o uso de softwares para estimulação da percepção do surdo frente aos parâmetros de velocidade do ritmo.

As palavras-chave música e movimento levaram-me aos trabalhos de Moreira (2008) sobre Olivier Messiaen e a inter-relação entre conjuntos, textura, rítmica e movimento em peças para piano; Silva (2008) sobre Paraíba mulher-macho como uma tessitura de gênero; Leão Do Ó (2008) sobre a “nova velha” cena da ascensão da vanguarda *Mangue Beat* no campo da cultura recifense; Moassab (2008) sobre as periferias e a comunicação insurgente do hip-hop no Brasil; Neto (2008) a festa, a música e o iluminismo no Brasil Colonial; Santos (2008) sobre as fronteiras fluidas, muros sólidos e a globalização imaginada no Mundo Livre S/A.

Ao buscar a produção acadêmica de 2009 encontraram-se vinte e cinco pesquisas: Ana Angélica Freitas Gois, Ana Margarida Lins Leal de Camargo, Angela Maria de Souza, Antonio Carlos Moreira, Antonio Henrique Lian, Celson Henrique Sousa Gomes, Cintia Thais Morato, Cláudia Couto Sigilião, Cristina Rolim Wolffenbuttel, Eduardo Flores Ganesella, Expedito Leandro Silva, Fabio Scarduelli, Flávia Maria Chiara Candusso de Santana, Gisleine Bartolomei Fregoneze Corrêa, Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Iveta Maria Borges Avila Fernandes, Joao Luiz Leocádio da Nova, Jorge Luís Sacramento de Almeida, Katya Guglielmi Marcondes Freire, Keila de Mello Targas, Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, Paulo Roberto Ferraz Von Zuben, Pedro Lodovici Neto, Regina Finck e Sonia de Almeida do Nascimento.

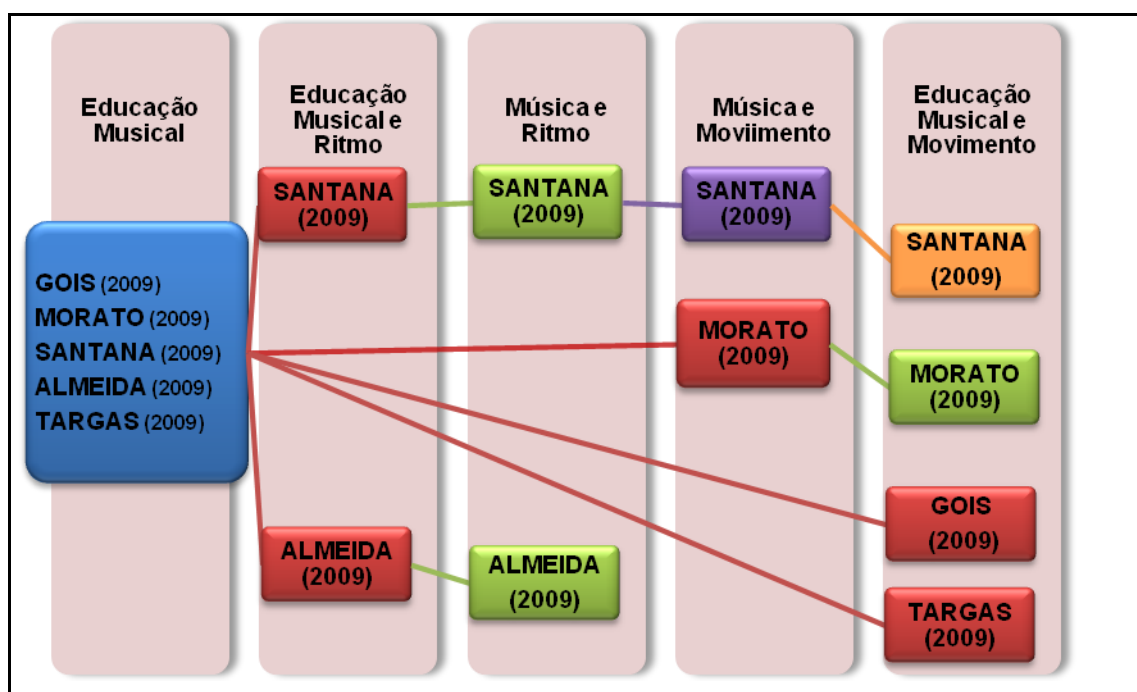
Dessas produções foram destacadas as cinco que partem do tema educação musical e fazem relação com as outras palavras-chaves pesquisadas (Quadro 7). A quantidade de estudos produzidos no ano de 2009 (e também 2008) sugere o crescente aumento do interesse acadêmico sobre o tema da educação musical em relação aos anos anteriores (Quadro 5), como uma possível consequência das modificações ocorridas na legislação educacional e que tornaram a música uma disciplina escolar obrigatória.

A tese de Flávia Maria Chiara Candusso de Santana (2009) partindo do tema educação musical foi encontrada também nos demais itens pesquisados. Sua pesquisa trata da capoeira Angola, educação musical e valores civilizatórios afro-brasileiros. A tese de Cintia Thais Morato (2009) apresenta

ligação com os temas música-movimento e educação musical-movimento: sobre a formação profissional do músico e do professor de música.

Com as palavras-chave educação musical-música-ritmo foi encontrada a tese de Jorge Luís Sacramento de Almeida (2009) sobre ensino e aprendizagem dos *alabês* nos terreiros *Ilê Axé Oxumarê* e *Zoogodo Bogum Malê Rundó*. As palavras-chave educação musical-movimento indicam as teses de Ana Angélica Freitas Gois (2009) que aborda a dança como expressão cultural na educação física e de Keila de Mello Targas (2009) que examina as canções, diálogos e educação musical como uma prática escolar humanizadora.

Quadro 7: Teses sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/2009.



Apenas com a palavra-chave educação musical encontramos os trabalhos de: Camargo (2009) sobre a adaptação idiomática ao piano em uma experiência de ensino coletivo de instrumento suplementar com alunos da Universidade Federal da Bahia; de Gomes (2009), um estudo sobre a educação musical na família e as lógicas do invisível. As demais foram relatadas no início desta seção.

Com as palavras-chave música e ritmo encontramos as pesquisas de Giancesella (2009) sobre a percussão orquestral brasileira e os problemas editoriais e interpretativos; Freire (2009) sobre o treinamento auditivo musical e uma proposta para idosos usuários de próteses auditivas; Amaral (2009) sobre o estigma e cosmopolitismo na constituição de uma música popular urbana de periferia em Belém do Pará; Von Zuben (2009) sobre os planos sonoros e a experiência da simultaneidade na música do século XX; Neto (2009) sobre os velhos musicistas em ação e os efeitos da música em suas vidas e Nascimento (2009) sobre a música e a dinamogênese do poético.

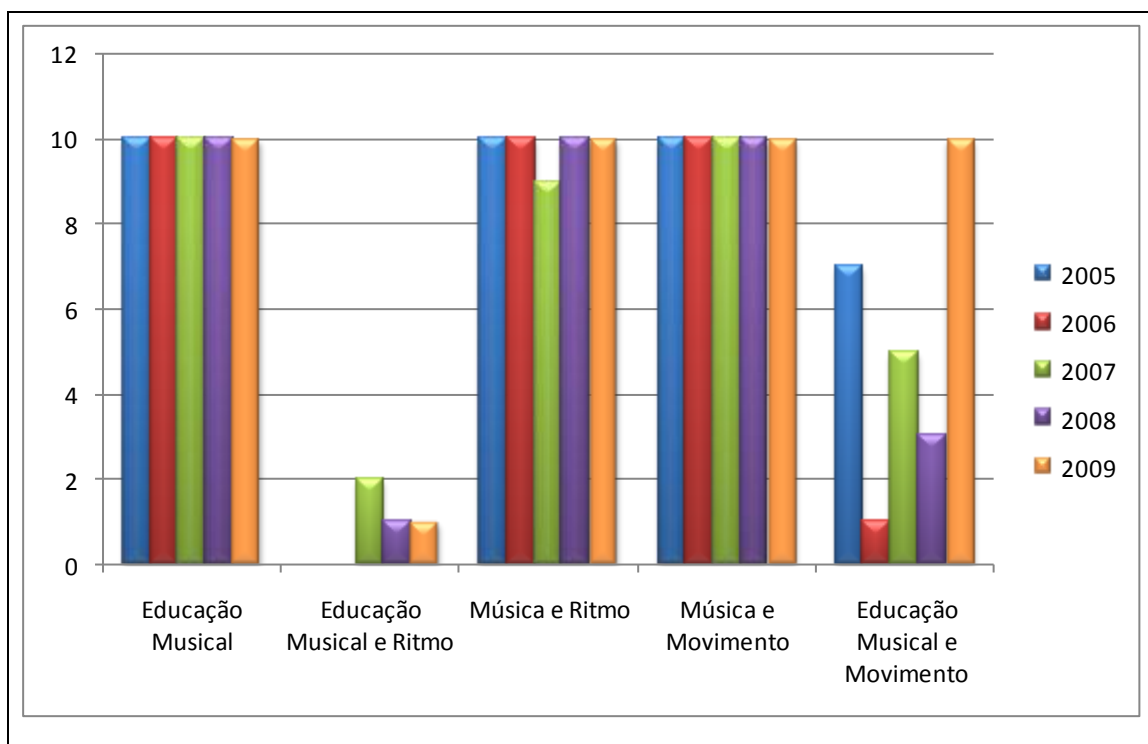
Da pesquisa de música e ritmo e música e movimento foi encontrada a produção de Sigilião (2009) sobre as duas tendências de reafricanização, no Rio de Janeiro e Salvador.

Por fim, ao pesquisar as palavras-chave música e movimento verifiquei sete produções: Souza (2009) sobre o movimento hip-hop em Florianópolis e Lisboa; Moreira (2009) sobre a questão da re-territorialização do Assentamento Conquista, na fronteira de Dionísio Cerqueira/SC; Lian (2009) sobre o cubismo musical e a estética comparada; Silva (2009) sobre bordel, aparelhagens na música brega paraense e a cultura popular; Scarduelli (2009) sobre *Khamailéon* e a fantasia para violão e orquestra de Almeida Prado; Nova (2009) sobre a dramaturgia da forma das trucagens eletrônicas digitais em Peter Greenaway e Corrêa (2009) que fala sobre as contribuições ao estudo da adoção de produtos/marcas por meio de comportamentos imitativos: uma investigação com o consumidor infantil. Com educação musical e movimento encontramos: Finck (2009) sobre o ensino da música ao aluno surdo na perspectiva pedagógica inclusiva.

O levantamento de dissertações de mestrado revelou que entre 2005 e 2009 (Quadro 8) ocorreu a mesma quantidade de pesquisas envolvendo as palavras-chave educação musical-música-movimento. As pesquisas envolvendo as palavras-chave educação musical-ritmo apresentaram baixa frequência, enquanto educação musical-movimento apresentou uma produção crescente evidenciando, como no caso das teses de doutorado (Quadro 5). Os dados sugerem crescimento do interesse sobre o tema da educação musical a partir da definição de obrigatoriedade da disciplina de música no sistema educacional brasileiro. Em conjunto com os dados referentes às teses de

doutorado, os obtidos sobre as dissertações de mestrado situam a presente investigação entre a produção acadêmica dos últimos anos que abordam educação musical, movimento e ritmo.

Quadro 8: Dissertações sobre o tema Educação Musical encontradas na CAPES/ 2005-2009.



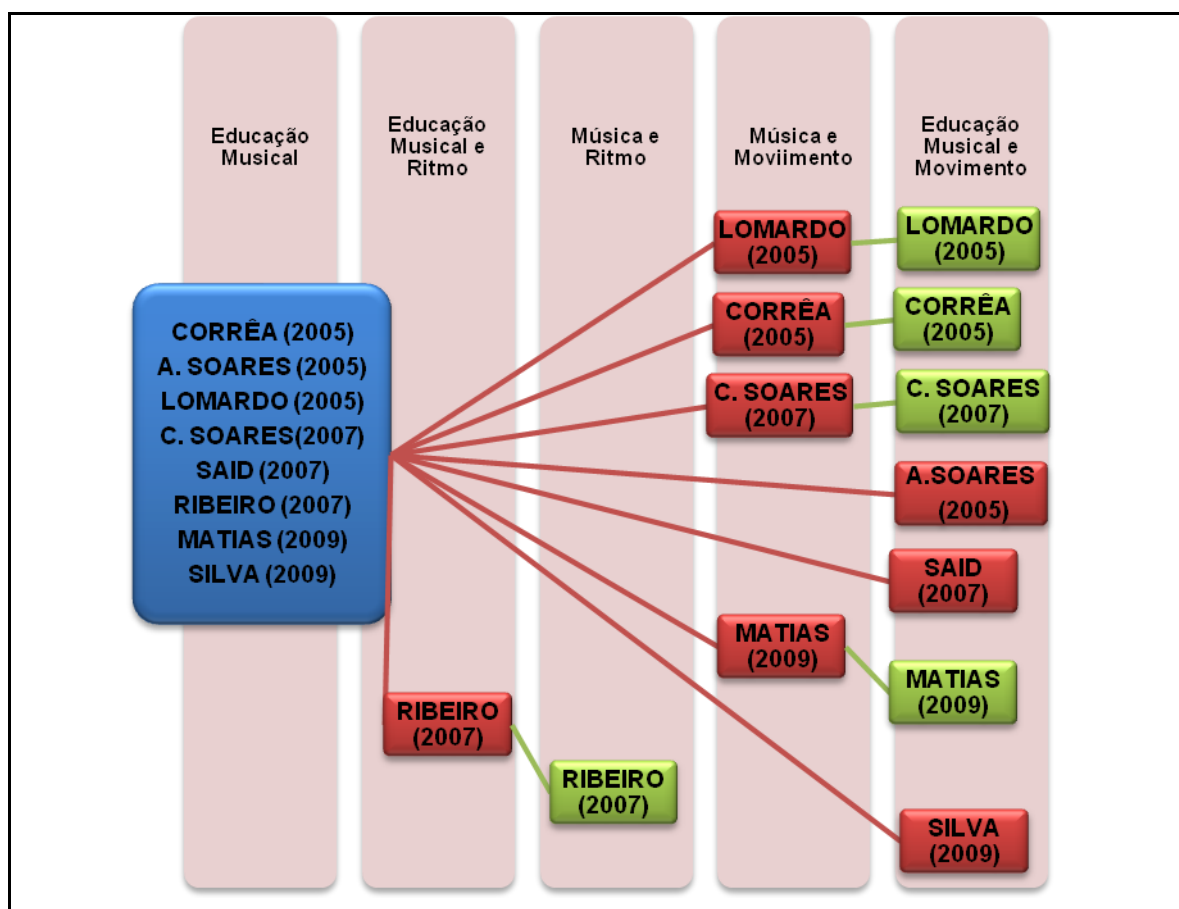
Do grande número de dissertações de mestrado do período de 2005 a 2009 (Quadro 8) destaquei oito pesquisas dos anos de 2005, 2007 e 2008 (Quadro 9). Os demais anos não apresentaram evidências sobre pesquisas que relacionam o tema educação musical com outras palavras-chave.

Quatro delas fazem relação entre educação musical-música-movimento são de: Andrea Francklin Lomardo (2005) sobre a influência da mídia televisiva e de sua música no significado da dança como uma manifestação de valores e comportamentos em crianças; de Ana Grasielle Dionisio Corrêa (2005) sobre o sistema gestual interativo de expressão e criação musical; de Cintia Vieira da Silva Soares (2007) sobre a música na educação de bebês e de Carlos dos Passos Paulo Matias (2009) sobre a Ópera no Estado Novo (1937-1945).

Outras três dissertações fazem relação entre educação musical-movimento que são: Ana Yara de Campos Pereira Soares (2005) estudou a história do Coral Universitário na PUC – Campinas (1965-2004), a partir da voz de seus egressos. A segunda dissertação é de Camila do Carmo Said (2007) sobre rima, jovens mulheres e o movimento Hip-Hop de Belo Horizonte e a terceira é de Aparecida da Glória Gonçalves da Silva (2009) sobre a qualidade de vida na perspectiva da pessoa idosa que pratica dança sênior.

Como demonstrei no quadro anterior (Quadro 8) entre 2005-2009 ocorre baixa incidência de pesquisas sobre educação musical-ritmo-música-ritmo por este motivo foi encontrada somente uma dissertação que relaciona estas palavras que é de Edith Valladão Campos Ribeiro (2007) sobre o *design* e o uso de um micromundo musical para explorar relações aritméticas multiplicativas.

Quadro 9: Dissertações que abordam relação entre as palavras-chave pesquisadas sobre Educação Musical do ano de 2005 a 2009.



Continuando a apresentação das demais dissertações encontradas nesta pesquisa, das trinta e duas pesquisas encontradas no ano de 2005, com a palavra-chave educação musical encontraram-se os trabalhos de: Schmelling (2005) sobre cantar com as mídias eletrônicas, um estudo de caso com jovens; Neto (2005) sobre a iniciação infantil à flauta do píforo: repertório, aspectos técnicos e recursos didáticos; Lisboa (2005) sobre Villa-Lobos, o canto orfeônico e o ideal civilizador; Nogueira (2005) sobre a educação musical para adultos no ensino noturno das escolas municipais do Rio de Janeiro; Rodrigues (2005) sobre Tagliaferro, a música, a educação e cultura; Pires (2005) sobre o olhar e a escuta na Educação Musical, repensando a prática pedagógica de professores de piano e/ou teclado sob o enfoque do desejo de aprender do aluno e de Bertunes (2005) sobre a influência das bandas na formação musical.

As palavras-chave música e ritmo indicaram os estudos de Souza (2005) sobre a adolescência em ritmo de videoclipe; Kubatamaia (2005) sobre dispositivos musicais que auxiliam a aprendizagem de portadores de síndrome de Down; Souza (2005) sobre o gênero musical no cinema; Anastácio (2005) sobre a construção de identidades periféricas positivadas a partir do rap em Uberlândia; Souza (2005) sobre as canções de Fim de Século, música e comportamento; Viana (2005) sobre a “comunicabilidade” nas peças dodecafônicas para flauta e piano de César Guerra Peixe; Rodrigues (2005) sobre o funk enquanto narrativa e crônica do cotidiano e de Costalonga (2005) sobre um sistema multiagentes para simulação de performances em violão.

Das palavras-chave música e movimento é possível citar: Soares (2005) cujo trabalho atribui à coordenação pedagógica das escolas um ato de maestria; Levinson (2005) sobre jovens vozes em cena e as experiências de integração e autodeterminação através da arte performática no Rio de Janeiro; São José (2005) sobre o samba de gafieira e os corpos em contato na cena social carioca; Ferreira (2005) sobre a edição de performance e recital da sonata para cello e piano op. 24 nº1 de Helza Camêu; Carrara (2005) sobre o movimento axial do antebraço, resistência e flexibilidade como uma proposta para a realização dos 24 Estudos de Frédéric Chopin; Portela (2005) sobre as mulheres pianistas e compositoras nos salões aristocráticos do Rio de Janeiro de 1870 a 1910; Minczuk (2005) sobre a Orquestra Sinfônica do Estado de São

Paulo, sua história e concepção e de Bezerra (2005) sobre o passado do movimento manguê e a antropofagia.

Com as palavras-chave educação musical e movimento encontraram-se: Santana (2005) sobre o rap e escolaridade em um estudo de caso com afro-descendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba/SP; Freitas (2005) sobre o gesto provável em uma investigação acerca do gesto musical; Laranjeira (2005) sobre a música como área de construção de conhecimento, de emancipação e de libertação humana e de Marton (2005) sobre música, filosofia e formação para uma visão sensível do mundo.

Em 2006 verifiquei trinta dissertações: Adriana de M. Vilas Boas Prado, Alberto Boscarino Junior, Alexandre Randi, Aline Faria Silveira, Aline Martins Oliveira, Amélia Martins Dias Santa Rosa, Amilcar Araujo Pereira, Ana Maria Paes Leme Carrijo Abrahão, Ana Paula Barrozo Stefano Dal Molin, Ana Paula Meneghetti de Freitas, André Machado Queiroz, André Santos Leite, Andre Vinicius Pessôa, Angela Falabella de Sousa Aguiar, Antonio Leandro da Silva, Beatriz Aparecida dos Reis Turetta, Camila Maciel Campolina Alves Mantovani, Camila Valiengo, Carla Delgado de Souza, Carmem Vianna dos Santos, César Andrés Ciappino, Claudiane de Oliveira Carvalho, Cybelle Maria Veiga Loureiro, Eliton Perpetuo Rosa Pereira, Fabio Saito dos Santos, Fernando Trocado Maurity, Franciele Krindges Vieira, Itatiara Teles de Oliveira, José Eduardo Oliva Silveira Campos e Marcio Bonesso.

A palavra-chave educação musical apontou Prado (2006) que realizou uma análise da influência da música no processo de desenvolvimento da escrita; Randi (2006) que estabeleceu ser o palco, a academia e a periferia uma dissonante polifonia da banda *Bate Lata*; Silveira (2006) que estudou música e educação no município de Paraty. Santa Rosa (2006) que examinou a construção de musicais como prática artística interdisciplinar na educação musical; Abrahão (2006) investigou as concepções dos professores sobre música na escola e representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade; Dal Molin (2006) estudou as histórias de vida de três professoras do ensino fundamental e interações corporais; Valiengo (2006) pesquisou a educação musical no século XX em duas instituições musicais em São Paulo; Souza (2006) que investigou Villa-Lobos e o canto orfeônico; Santos (2006) estudou o teclado eletrônico, as estratégias e abordagens criativas na

musicalização de adultos em grupo e de Loureiro (2006) investigou a aplicação da musicoterapia na educação musical de portadores de atraso do desenvolvimento leve e moderado na rede regular de ensino.

Com música e ritmo: Junior (2006) sobre o uso do apito no samba e os diferentes matizes do samba-enredo na cidade do Rio de Janeiro; Oliveira (2006) sobre a questão rítmica e a defasagem dos códigos no piano nacionalista brasileiro; Queiroz (2006) sobre bateria e uma linguagem brasileira na elaboração de estudos de coordenação, criação e improvisação; Pessoa (2006) sobre a poética da musicalidade na obra de João Guimarães Rosa; Carvalho (2006) sobre narrativa e videoclipe como interação entre música e imagem nas três versões audiovisuais da canção *One do U2*; Santos (2006) sobre as influências do Jazz na Bossa Nova; Oliveira (2006) sobre o papel da música no crescimento do neopentecostalismo em Goiânia, no período de 1985 a 2005; Campos (2006) sobre a poesia, a música e a performance da obra de Glauco Velásquez e de Bonesso (2006) sobre o Encontro de Bandeiras no ciclo festivo do Triângulo Mineiro.

Leite (2006) sobre memória musical da baixada fluminense; Silva (2006) sobre o rap como narrativa dos jovens da periferia de Teresina; Mantovani (2006) sobre o info-entreterimento na telefonia celular: informação, mobilidade, interação social e música em um novo espaço de fluxos; Ciappino (2006) sobre o estilo musical rock'n roll e a dança; Maturity (2006) sobre a improvisação em Victor Assis Brasil; Vieira (2006) sobre o vínculo entre a música e a vontade na filosofia de Schopenhauer. Com as palavras-chave: música e movimento e educação musical e movimento encontramos Pereira (2006) sobre computador, multimídia e softwares na educação musical.

No ano de 2007 são trinta e duas dissertações: Aldemir Leonardo Teixeira, Aldo Luiz Leoni, Alessandra Cristina Rosa, Alexandre Henrique Isler Chagas, Ana Carolina Oliveira e Rodrigues, Ana Cláudia Specht, Ana Paula Caldeira Alencar de Sousa e Carvalho, Antonio Braz Spolti, Antonio Carlos Silvano Pessotti, Belmira da Silva Cunha, Brenda Marques Pena, Bruno Silva Mardini, Camila do Carmo Said, Carolina Mary Medeiros, Cintia Vieira da Silva Soares, Cleonice dos Santos, Cristiano Bedin da Costa, Cristina Maria Campos, David Souza Martins, Edith Valladão Campos Ribeiro, Edson Bastos Marinelli, Eduardo Cavalcanti Bastos, Elizângela Gonçalves Pinheiro, Elmiro

Lopes da Silva, Gabriel Muniz Improta França, Jaqueline Pricila dos Reis Franz, José Eugênio de Matos Feitosa, Judson Gonçalves de Lima, Juracy do Amor Cardoso Filho, Marcelo Jardim de Campos, Maria de Lourdes Souza Farias e Silvia Regina Beraldo Penteado.

Com a palavra-chave educação musical encontraram-se Leoni (2007) sobre as pessoas que viveram da arte da Música, em Vila Rica, século XVIII; Chagas (2007) sobre a Orquestra de Cordas infanto-juvenil como instrumento metodológico na Educação Musical; Rodrigues (2007) sobre a atenção visual em músicos e não-músicos; Specht (2007) sobre o ensino do canto segundo uma abordagem construtivista na educação infantil; Carvalho (2007) sobre o primeiro ano de piano o repertório para a faixa etária de seis a nove anos; Mardini (2007) sobre o canto e a vida humana e de Santos (2007) sobre as preferências musicais de alunos de 5^a a 8^a série da rede municipal de ensino de Curitiba (comparar os dados com o que você encontrou nos seus alunos/ está em Sujeitos).

Com educação musical e ritmo: Penteado (2007) sobre o aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental como um repertório didático. Com música e ritmo encontramos Pessotti (2007) sobre o estilo na interpretação cantada e falada de uma canção de câmara brasileira a partir dos dados de cinco cantoras líricas; Pena (2007) sobre poesia sonora como expressão da oralidade, a história e desdobramentos de uma vanguarda poética; Medeiros (2007) sobre as ações da censura à música popular brasileira na obra de Chico Buarque de Holanda, no período de 1966 a 1981; Pinheiro (2007) sobre cantadores nos trabalhos de Castro Alves, João Cabral de Melo Neto e Elomar Figueira de Melo; França (2007) sobre Moacir Santos e composição para seção rítmica na década de 1960; Franz (2007) sobre os mapas do acaso nas canções de Humberto Gessinger; Feitosa (2007) sobre a obra de Thomas Newman para o cinema e os fatores musicais que contribuem para a criação da narrativa fílmica e de Lima (2007) sobre ritmo e melodia no poema lido e musicado no repertório brasileiro.

A palavra-chave música e movimento apontou Teixeira (2007) sobre o movimento punk no ABC Paulista; Rosa (2007) sobre a música na Renovação Carismática Católica e o Grupo de Oração Universitário; Spolti (2007) sobre as implicações do Tropicalismo na emergência da contracultura no Brasil na

década de 1930; Campos (2007) sobre o hip hop na rua e na escola como movimento porta voz dos sem vez; Martins (2007) sobre os gestos musicais na fantasia concertante para piano, clarinete e fagote de Villa-Lobos; Marinelli (2007) sobre um violeiro migrante nordestino em São Paulo; Bastos (2007) sobre a Nova Cantoria e a condição do movimento poético-musical em Elomar Figueira Mello, Dércio Marques e Xangai; Silva (2007) sobre a música, o comportamento da juventude nos embalos do rock'n'roll e a Jovem Guarda. Com educação musical e movimento encontramos Filho (2007) sobre música, circo e educação na Companhia de Circo Picolino; Campos (2007) sobre a obra para orquestra de sopros de Villa-Lobos a partir da *Fantasia em três movimentos em forma de choros* e de Farias (2007) sobre Violeta Parra e a identidade cultural latino-americana moderna.

A busca no ano de 2008 levou a trinta e três dissertações: Adriano Del Mastro Cantó, Ageu Cleon de Andrade, Alessandra Oliveira Araujo, Alexandre Collares Baiocchi, Alexandre Mascarenhas Espinheira, Alexandre Remuzzi Ficagna, Alexandre Trajano Pequini, Alexandro Francisco Camargo, Aline Hirotsu, Aline Rodrigues dos Santos, Alvaro Henrique Borges, Ana Carolina Antunes Gomes, Aruna Noal Corrêa, Ayumi Shigeta, Camila Cornutti Barbosa, Carin Beatriz Carreira Zachariadis, Carla de Medeiros Silva, Carlos Alberto Silva, Carlos Eduardo Ferreira Soares, Celio Roberto Eing, Cintia Ishi, Claudia Eboli Corrêa dos Santos, Cláudia Jotto kawachi, Claudio Weizmann, Cristiane Costa Fonseca, Emília Maria Chamone de Freitas, Fabiano Rodrigues Ferreira, Flavia Blay Levisky, João Paulo do Amaral Pinto, Leila Yuri Sugahara, Luciana Barongeno, Maria do Socorro de Araujo Cavalcante e Petrionília Pereira dos Santos.

Com educação musical: Araujo (2008) sobre as trajetórias juvenis nas ondas da rádio-escola; Pequini (2008) sobre o sentido do ensino das artes com a perspectiva de Gardner; Hirotsu (2008) sobre a música como instrumento de desenvolvimento de alunos com deficiência mental; Santos (2008) sobre o ensino de piano em grupo no município do Rio de Janeiro; Borges (2008) sobre as abordagens criativas e as possibilidades no ensino/aprendizagem da música contemporânea; Santos (2008) sobre a educação musical especial, em seus aspectos históricos, legais e metodológicos; Kawachi (2008) sobre a música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de

ensino e de Weizmann (2008) sobre a educação musical e o trabalho social com uma orquestra de Violões.

Em música e ritmo: Cantó (2008) sobre técnicas de orquestração da música brasileira na *Suíte Brasileira n. 1* de Cyro Pereira; Zachariadis (2008) sobre a canção popular aplicada ao processo de ensino-aprendizagem da língua alemã; Soares (2008) sobre os usos e costumes, da identidade ao conflito na Assembléia de Deus em São Luís; Ishi (2008) sobre os ritmos musicais diferentes e a influência da velocidade no potencial evocado P3008; Fonseca (2008) sobre o esquema corporal e imagem corporal na dança de salão e seus aspectos motivacionais; Pinto (2008) sobre a contribuição para a música da Viola Caipira de Tião Carreiro; Barongeno (2008) sobre o espírito da canção na obra de Mário de Andrade; Cavalcante (2008) sobre os micro sistemas de valores subjacentes aos discursos de cantorias de rua das ceguinhas de Campina Grande-PB e de Santos (2008) sobre as contribuições de Petronília Pereira para compreensão da relação entre a infância e os produtos culturais massivos.

A palavra-chave música e movimento indicou a pesquisa de: Andrade (2008) sobre a educação ambiental no ensino superior e a disciplinaridade; Baiocchi (2008) sobre a trajetória singular pelo rock gaúcho e os sentidos do trabalho acústico para um músico profissional; Espinheira (2008) sobre a suíte sinfônica de gêneros baianos com a utilização da teoria pós-tonal na geração de material compositivo; Ficagna (2008) sobre métodos de análise da música eletroacústica; Camargo (2008) sobre festas Rave sob uma abordagem da geografia psicológica para identificação de territórios autônomos; Gomes (2008) sobre a relação entre sujeito *expert* e objeto de conhecimento em música; Shigeta (2008) sobre a interpretação pianística historicamente informada da *Bagatela op. 126* de Beethoven; Barbosa (2008) sobre a bossa nova, seus documentos e articulações como um movimento para além da música e de Silva (2008) sobre a disputa de hegemonia da música chilena folclórica e o movimento da Nova Canção Chilena entre 1965 e 1970.

Com a palavra-chave educação musical e movimento encontraram-se as dissertações de Freitas (2008) sobre o gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira e de Levisky (2008) sobre as contribuições da psicanálise a compreensão do grupo como sujeito da criação musical.

Na busca de estudos realizados no ano de 2009 foram encontrados trinta e oito dissertações a partir das palavras-chave utilizadas: Alan Oliveira Machado, Alexandra Silva dos Santos Furquim, Alexandre Martinello Sanches, Alexei Alves de Queiroz, Aline Pires de Moraes, Aline Ribeiro Fiamenghi, Ana Cláudia Neif Sanches, Ana Paula Sant'Ana, Anahi Ravagnani, André Bonotto, Andréa Aceti Gurgel, Andrey Garcia Batista, Angelita Maria Vander Brook, Aparecida da Glória Gonçalves da Silva, Arlete de Souza Ferreira Gonçalves, Bernardo Pellon de Lima Pichin, Carlos Augusto Bonacorso Manhanelli, Carlos dos Passos Paulo Matias, Carolina Ferrucci Monção, Carolina Santos Petitinga, Caroline Brendel Pacheco, Celso Pacheco Junior, Christianny Maria Brambila, Conrado Vito Rodrigues Falbo, Eduardo Cerqueira Roberto, Erika Maria Ribeiro, Evandro Carvalho Menezes, Fabrício Pires Fortes, Fernanda Marcon, Francisco de Assis Santana Mestrinel, Gleice Aparecida de Assumpção, Lya Celma Pierre de Moura, Magda Dourado Pucci, Melina Fernandes Sanches, Michal Siviero Figueredo, Michelle Mantovani, Regina Maria Grossi Campos e Sonia Regina Catellino Loureiro.

Com a palavra-chave educação musical encontraram-se os trabalhos de Furquim (2009) sobre a formação musical de professores em cursos de Pedagogia nas universidades públicas do Rio Grande do Sul; Queiroz (2009) sobre o canto popular, pensamentos e procedimentos de ensino da Música na Unicamp; Ravagnani (2009) sobre a educação musical de crianças com síndrome de Down em um contexto de interação social; Gurgel (2009) sobre as consonâncias e dissonâncias no ensino da música na escola pública primária no Distrito Federal na Primeira República; Brook (2009) sobre a abordagem Pontes na musicalização para crianças entre zero e dois anos de idade; Gonçalves (2009) sobre as memórias de professoras de música em relação às práticas escolares entre as décadas de 1950 a 1980. Pacheco (2009) sobre habilidades musicais e consciência fonológica em um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba.

Com as palavras-chave educação musical e ritmo: Figueredo (2009) sobre o Coral *Canto que Encanta* com idosos da região metropolitana de Salvador/Bahia. Com as palavras-chave música e ritmo encontramos Sanches (2009) sobre a estruturação audiovisual através de qualidades morfológicas; Pichin (2009) sobre a música e emoção em uma nova proposta de análise e

composição musical; Manhanelli (2009) sobre *jingles* eleitorais nas campanhas presidenciais brasileiras; Falbo (2009) sobre palavras, performances e personagens nas canções de Itamar Assumpção; Roberto (2009) sobre a nova resistência do rock antropofágico nos meios alternativos de Sorocaba; Ribeiro (2009) sobre os aspectos interpretativos da *Sonata op. 110* de Beethoven; Fortes (2009) sobre pensamento simbólico e notação musical; Marcon (2009) sobre a produção de música nativista no festival Sapecada da Canção Nativista em Lages/SC; Mestrinel (2009) sobre a *Batucada da Nenê de Vila Matilde* e a formação e transformação de uma bateria de escola de samba paulistana e de Assumpção (2009) sobre as representações sociais do rap brasiliense na mídia regional da cidade.

Utilizando as palavras-chave educação musical e movimento: Brambila (2009) sobre Vinicius de Moraes e relações entre amizade e música; Menezes (2009) sobre educação musical na ONG *Corpo Cidadão*; Moura (2009) sobre a *Escola de Música de Manguinhos/RJ*; Pucci (2009) sobre a arte oral de *Paiteer Suruí* de Rondônia; Sanches (2009) sobre dança e música e sua contribuição para uma educação humanizadora em prática musical coletiva; Mantovani (2009) sobre o movimento corporal na educação musical sob a influência de Émile Jaques-Dalcroze e de Campos (2009) sobre os conservatórios musicais em Londrina.

3.2 EDUCADORES MUSICAIS E O ENSINO DE MÚSICA

Com a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica Brasileira determinada pela Lei nº. 11.769/ 2008, os educadores musicais vêm repensando suas práticas e refletindo como ensinar música nas escolas. Para atender essa demanda Fonterrada (2008) sugere a revisão dos trabalhos já realizados pelos educadores musicais pioneiros deste campo de atuação. A autora acredita que através do estudo dessas propostas educacionais é possível extrair subsídios, reavaliar e proceder adaptações para a educação musical atual.

Entre esses educadores, a autora lembra os pedagogos musicais da primeira geração, do início do século XX, que adotavam os métodos ativos

desenvolvidos neste período. São eles: Émile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Carl Orff. Os estudos e propostas pedagógicas destes educadores são aqui abordados por manterem estreita relação com o tema de nossa pesquisa – ensino do ritmo por meio de movimentos corporais; com sua metodologia de ensino – adaptação do método clínico piagetiano; e com o uso do folclore, em nosso caso, as brincadeiras cantadas tradicionais.

No Brasil, a influência desses educadores foi reduzida com a implementação da Lei nº. 5692/71. Com esta lei o professor escolar polivalente é fortalecido e ensino da música foi enfraquecendo aos poucos. A ênfase deste período às ciências naturais e exatas causou o enfraquecimento das disciplinas das ciências humanas. De acordo com Fonterrada (2008, p.120) o enfraquecimento dos métodos pedagógicos ativos no ensino da música foi abrindo espaço para a aplicação de métodos descontextualizados, experimentos individuais, ensino técnico-instrumental e ensino da música como entretenimento.

[...] o esquecimento dos métodos ativos de educação musical vem sendo danoso ao ensino de música no país, provocando duas posturas opostas: a de adotar um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada, descartando outras possibilidades, e a de ignorar seus procedimentos, investindo em propostas pessoais, geralmente baseadas em ensaio-e-erro e, em geral, privilegiando o ensino técnico-instrumental ou a diversão, dentro do pressuposto de que música é lazer. (FONTERRADA, 2008, p.120)

De acordo com Bündchen (2005), Fonterrada (2008) e Mariani (2011), entre os pioneiros, Dalcroze se destacava com uma proposta metodológica de educação musical baseada no movimento e na escuta ativa dos alunos. Explicam que Dalcroze propunha uma educação musical voltada para toda a população. Apresenta o sentido de disseminação democrática uma vez que considera a música um dos sentido mais significativos de uma educação para todos. Willems, um de seus seguidores manteve seu pensamento e sua proposta pedagógica.

Segundo Mariani (2011), o sistema de educação musical de Dalcroze denominada *Rítmica* se distancia da prática mecânica da música presente até

aquele momento nas instituições escolares. A *Rítmica* busca o desenvolvimento da consciência rítmica dos indivíduos por meio da escuta ativa e da interação dos elementos musicais com o movimento do corpo no tempo e no espaço. As experiências musicais motoras são o primeiro objetivo dessas atividades buscando o estabelecimento de relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo.

Zamith (2008 apud MARIANI, 2011, p. 32) relata que “sua experiência com a cultura tradicional permitiu aproximar alguns exercícios de Dalcroze com brincadeiras e danças folclóricas brasileiras e estrangeiras”.

No mesmo sentido, Fonterrada (2008) explica que a interação música, movimento e corpo levava os indivíduos a realizar atividades como o bater palmas.

Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente, um movimento, expressar com um gesto o caráter anacrúsico de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical, são exemplos do que se pode explorar numa aula dalcroziana (FONTEERRADA, 2008, p.135).

Segundo, Parejo (2011), entre os educadores que seguiam os métodos ativos Dalcroze destaca-se ao estabelecer as bases de uma educação musical viva. Neste tipo de ensino musical a criança e o prazer nas atividades são fundamentais.

[...] estabeleceu as bases para a concepção de uma educação musical viva, que concebesse a criança como um ser integral de corpo, mente e espírito. Suas idéias influenciaram profundamente outros grandes pedagogos musicais – além de Edgar Willems, também Carl Orff e Zoltán Kodály. Juntos, eles constituíram a primeira geração de transformadores, e promoveram a passagem de um sistema de ensino musical mecânico e desprovido de vida, para um ensino musical vivo, prazeroso e, mais que tudo, centrado na criança (PAREJO, 2011, p.92)

Bündchen (2005, p.144) afirma que, do mesmo modo que Dalcroze, Willems considera o movimento do corpo para o desenvolvimento rítmico estabelecendo ligações entre som e ritmo. Segundo a autora, Willems “sugere que a movimentação através da música conduz a criança a uma escuta geradora de aprendizagem.

Parejo (2008) relata que para Willems o movimento pode ser considerada uma expressão criativa da música. Por essa razão, sua metodologia permite viver os elementos rítmicos e auditivos da música em dois pólos – material e espiritual – música e vida. Esta visão integra os aspectos fisiológico, afetivo e mental que se manifestam nos elementos essenciais da música – ritmo, melodia e harmonia. Para Willems, por meio das canções pode-se desenvolver a musicalidade, a consciência rítmica, a consciência melódica e a consciência reflexiva.

De acordo com Maffioletti (1987), Willems se vale das canções para explorar noções rítmicas como as de palmas ou percussão simples do tempo e do compasso, enquanto Dalcroze explora o sentido rítmico através da ação corporal e da consciência do movimento. Ambos utilizam o ritmo como ponto de partida do ensino musical, considerado o elemento mais corporal, elementar, direto e espontâneo da música.

Willems, conforme Maffioletti (1987, p.59), o sentido rítmico evolui por meio das seguintes etapas:

1. O primeiro estágio do desenvolvimento do sentido rítmico se caracteriza pela consciência numérica, ou seja, momento em que a criança se detém mais no número de impactos sonoros desligando-se da importância do silêncio, ou da organização das durações que compõem o ritmo.
2. No segundo estágio a criança tem consciência da relação que existe entre os golpes que realiza e o fluir do tempo que passa. O movimento e a imaginação matriz resultante da experiência vivida ajudarão a criança a adquirir noção de tempo básico que possibilitará a compreensão da noção de unidade de tempo.
3. No terceiro estágio a criança passa da consciência de tempo à consciência de uma unidade superior, ou seja, é capaz de sentir o compasso, identificando-o através das acentuações dos tempos. A identificação dos acentos musicais vai permitir tomar consciência desta unidade superior, sem ajuda de cálculo. Os valores binário e ternário irão complementar os dados teóricos.

Segundo Maffioletti (1987), Willems compreende o desenvolvimento do sentido rítmico em três estágios: o primeiro se refere à vida inconsciente, ou seja, o instinto rítmico como uma ação instintiva; a segunda, a tomada de consciência do ritmo (uma etapa semi-consciente); e a terceira e última, a consciência intelectual, indispensável para escrever e ler os ritmos.

Bündchen (2005) assinala que Orff, outro educador da primeira geração, compreende o ritmo e o corpo como forma de aprendizado musical. Ao encontro dessa afirmação, Bona (2011) considera que por meio da prática de movimentos o aprendizado do ritmo e da melodia acontecem simultaneamente; enquanto Fonterrada (2008) destaca que a proposta de ensino de música de Orff baseia-se no ritmo, movimento e improvisação.

De acordo com Bona (2001), Orff “visa o ensino da música a partir da prática – fazer música” (p.128). Bündchen (2005) apresenta três aspectos importantes da contribuição de Orff para o ensino da música: o ritmo da palavra, o ritmo do corpo e a confecção de instrumentos de percussão para a prática musical.

Sobre o ritmo da palavra, Massini-Cagliari (1992) comenta que a língua portuguesa se constrói com as sílabas acentuadas, mas aspectos de prosódia entonação, volume, qualidade de voz entre outros fatores, deixa sua descrição complexa. Dessa maneira, os acentos podem ter diferentes percepções fonéticas em diferentes contextos. Além disso, a percepção do ritmo lingüístico em textos, como os de canções, dificulta a definição métrica.

Outro pedagogo musical da primeira geração, como Orff, Kodály valoriza o resgate do folclore, pois a música é parte integrante da cultura da humanidade. Conforme Silva (2011), para Kodály a alfabetização musical significa apropriar-se de capacidades de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever a linguagem musical. Este trabalho pode ser realizado por meio de canções e jogos infantis cantados em língua materna, melodias folclóricas nacionais e temas do repertório erudito ocidental.

Choksy (1974 apud Silva, 2011) afirma que Kodály partir do ponto de vista que canções, jogos infantis e melodias folclóricas são parte importante da educação musical escolar. Por meio destas canções e jogos os alunos podem formar valores musicais e sua identidade cultural.

[...] as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola. Não se trata de melodias compostas para atender padrões pedagógicos, mas de canções que oportunizam a vivência natural de rimas, frases, formas e que estão diretamente ligadas ao idioma materno, no qual a criança cresce e se comunica. Neste sentido, a utilização de canções folclóricas e populares apropriadas às crianças coopera na formação de valores musicais e no estabelecimento de sua identidade cultural. (SILVA, 2011, p.58)

Silva (2011) considera que as propostas dos educadores musicais pioneiros ainda são válidas para o sistema educacional brasileiro de maneira que sejam utilizadas,

[...] rimas, jogos, brincadeiras e canções que representem a tradição musical brasileira e que possam ser utilizados como material de ensino adaptados à pedagogia de Kodály, tanto por serem cantadas em português, quanto pela identificação de elementos de nossa cultura e conteúdo musical. (SILVA, 2011, p.59)

Em Kodály (apud Silva, 2011) o ensino de ritmo parte de dois pressupostos: a estratégia métrica e a estratégia com uso de sílabas no solfejo rítmico ou mnemônica. A estratégia métrica envolve o ensino do ritmo escrito por meio de canções do folclore ou da cultura local. Tais estratégias são vivenciadas na sala de aula através de palmas, batidas de pés ou marcações com instrumentos de percussão. Aos poucos o ritmo vai abordado em sua estrutura, inicialmente a pulsação, depois a pulsação subdividida em partes iguais, e mais adiante em quatro partes iguais. A segunda estratégia envolve a leitura de ritmos por meio do uso de sílabas atribuídas a cada uma das figuras musicais, onde as sílabas constituem expressões de duração faladas e tem a função de auxiliar a aprendizagem do ritmo.

Sobre as duas estratégias de ensino de ritmo, Caregnato (2011) afirma que ambas trabalhadas em conjunto seriam a melhor alternativa para o ensino de ritmo atualmente na escola. Ao encontro do posicionamento de Caregnato (2011), consideramos que a perspectiva da nova lei sobre o ensino da música

na escola resgata a visão teórica e metodológica dos pioneiros da primeira geração. Essa perspectiva anula a visão técnica e mecânica do ensino da música.

Comungando com essa perspectiva de educação musical, na seção seguinte apresentei as brincadeiras cantadas cujas características são favoráveis ao ensino do ritmo musical.

4. BRINCADEIRA CANTADA

A brincadeira cantada está presente na vida humana mesmo antes da aquisição da fala. Desde que o indivíduo nasce é embalado pela mãe ao som de pequenas cantigas. Na medida em que cresce o corpo ganha firmeza e as cantigas se tornam parlendas ou versinhos acompanhados de movimentos do corpo, quando então começa a conhecer o ritmo e a rima. Crescendo um pouco mais, o indivíduo aprende a bater palmas e a descobrir os movimentos do corpo com brincadeiras e jogos lúdicos, uma maneira de iniciar o aprendizado musical.

Segundo Lino (2010), em diferentes culturas o fazer música significa brincar e fazer música brincando permite às crianças experimentar o som, cultivar a escuta e movimentar o corpo. Beineke (2008) lembra que ao brincar, as crianças vivenciam as músicas de uma forma mais ampla, privilegiando os aspectos culturais, criando significados e apropriando-se de formas diferentes de brincar e fazer música coletivamente.

Maffioletti (2008) explica que o brincar é uma ação natural de diversos seres vivos, mas somente o ser humano pode brincar e desenvolver-se musicalmente. Estudos demonstram que a musicalidade faz parte da essência humana. Constitui-se uma capacidade não apenas de tocar instrumentos musicais, mas através de gestos, de movimentos e da ludicidade de brincar e produzir sons. Entre as brincadeiras infantis, em outro estudo (MAFFIOLETTI, 2004, p.37) a autora destaca que a brincadeira cantada é uma atividade cooperativa e coletiva em que aprendemos a ser mais humanos, por gerar o sentimento de “estar com”. Por meio da brincadeira cantada são criados vínculos sociais e é retratada a cultura do meio social.

Para Brougère (1998, p.4), brincando as crianças partilham possibilidades lúdicas e constroem a cultura lúdica. O autor lembra que “a cultura lúdica não está isolada da cultura geral”. Em perspectiva complementar, podemos nos valer de Lima (apud Pereira, 2009, p.127) para quem “a cultura se constitui como a expressão do pensar, sentir e agir do homem em sociedade”.

Para Santos (2003), o sentido de brincar pode ser encontrado na origem do termo lúdico. Lúdico origina-se do latim *ludus* e abrange atividades artísticas, culturais, brincadeiras e jogos. Na língua portuguesa não há distinção clara entre os termos brincar e jogar. Ortiz (2005) destaca que o jogo é um fenômeno antropológico ligado intimamente ao ser humano, constante nas civilizações e na cultura dos povos. É jogando que o ser humano aprende normas de comportamento e a identidade de seu povo.

Paiva (2000) reafirma que desde o início da humanidade os jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte do universo infantil, enquanto Santos (2003) complementa que o brincar é a tradução das impressões e dos sentimentos da criança sobre o mundo que a cerca.

Brougère (1998, p.4) esclarece ainda mais esta relação entre jogar/brincar e cultura.

[...] existe realmente uma relação profunda entre o jogo e a cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Macedo (2005/2008) distingue brincar e jogar comentando que o ato de jogar é um dos mais importantes substitutos do brincar no desenvolvimento humano. O jogar é brincar com regras e objetivos definidos. Segundo, Kishimoto (2008), no Brasil, pode-se considerar indistintos os termos jogo, brinquedo e brincadeira em função de seu uso indiscriminado. Brougère (1998) destaca a complexidade do termo jogo, uma vez que em uma cultura uma atividade pode ser considerada jogo e em outra não. Cada contexto produz uma concepção de jogo, ou seja, dependendo do lugar e da época o jogo pode ter distintas significações.

Para Macedo, Petty e Passos (2005/2008, p.14) brincar é considerada uma atividade envolvente por proporcionar às crianças um momento interativo, com manuseio de objetos, envolvimento e construção de conhecimentos, reais ou imaginados. Brincar pressupõe uma atividade agradável e prazerosa, pois “no brincar, objetivos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança numa atividade gostosa por si mesma”.

Paiva (2000), de um ponto de vista próximo, comenta que o ato de brincar expressa o comportamento da criança tanto no aspecto afetivo e moral como no motor e social. Assinalando a relevância do jogo/brincar no ensino escolar Fortuna (2000, p. 9) também ressalta o quanto o professor pode conhecer o aluno por meio deste tipo de atividade. Ao incluir atividades lúdicas e brincadeiras em suas aulas o professor tem a oportunidade de observar e refletir sobre o conhecimento do aluno, que ao jogar demonstra como aprende, como levanta hipóteses e como processa as informações recebidas. Tais informações podem iluminar o processo de ensino do professor quanto aos conteúdos, o método de ensinar e o papel do aluno, entre outros aspectos.

[...] uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando o modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. (FORTUNA, 2000, p.9)

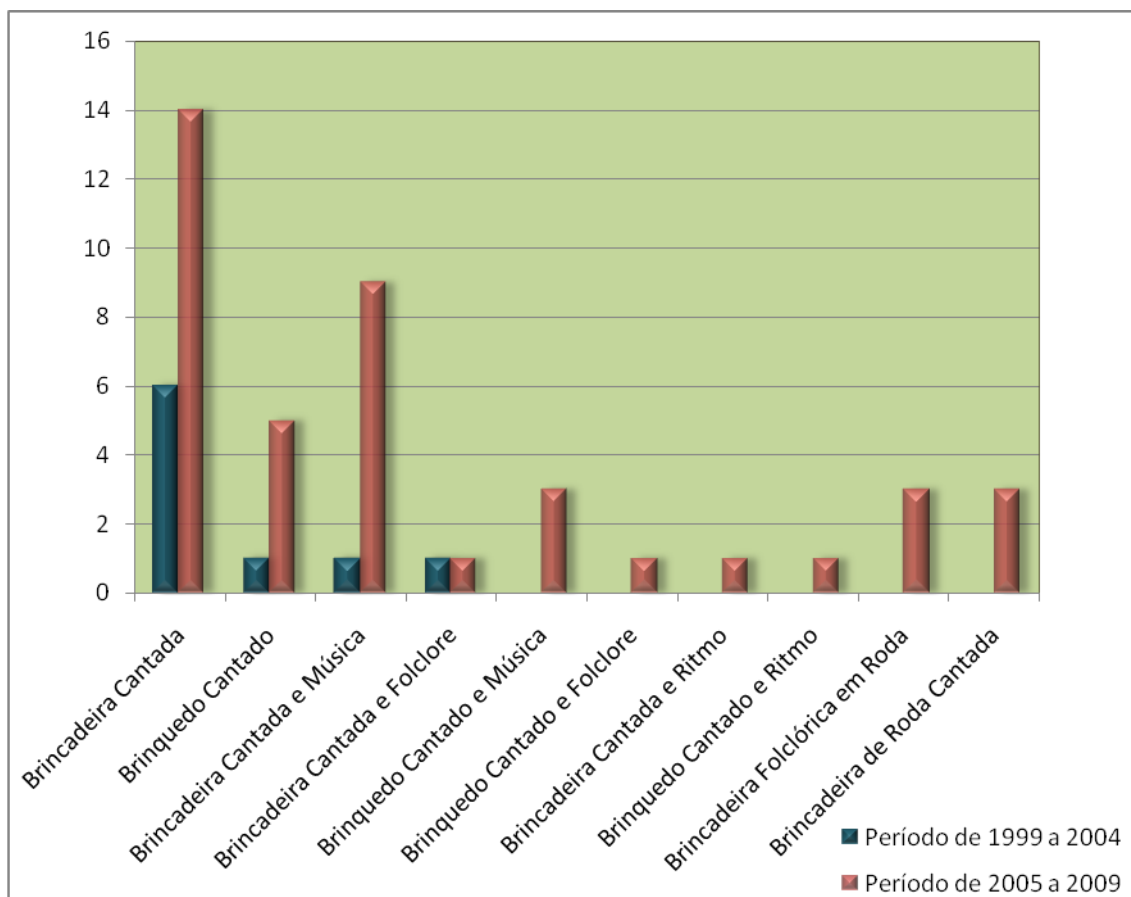
Para o uso de atividades lúdicas Macedo (2005/2008) aponta indicadores de sua validade para o contexto escolar. A primeira dimensão refere-se ao prazer funcional da atividade: motivação intrínseca. Outra dimensão refere-se ao elemento desafiador, de superação e de enfrentamento de obstáculos que a atividade proporciona. Outra dimensão é a adequação da atividade às características e condições do aluno. A quarta dimensão se refere às possibilidades de simbolização da atividade, e, por último, permitir a expressão construtiva e criativa do indivíduo.

Para compreender a dimensão de nosso estudo entre a produção acadêmica brasileira realizamos um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES contemplando a última década: de 1999 a 2009¹⁷. Para ter acesso a essas produções introduzimos as palavras-chave: brincadeira cantada, brinquedo cantado, brincadeira cantada e música, brincadeira cantada e folclore, brinquedo cantado e música, brinquedo cantado

¹⁷ O período de pesquisa na CAPES abrangeu os dez anos anteriores ao início dos estudos do mestrado da pesquisadora, que foi em 2009.

e folclore, brincadeira cantada e ritmo, brinquedo cantado e ritmo, brincadeira folclórica em roda e brincadeira de roda cantada (Quadro 10).

Quadro 10: Teses e Dissertações sobre o tema Brincadeira Cantada encontradas na CAPES/1999-2009.



Os dados (Quadro 10) mostram um aumento da quantidade de pesquisas sobre o tema brincadeira cantada do período de 1999-2004 para 2005-2009, assim como o surgimento de investigações sobre o tema brincadeira cantada relacionadas ao ritmo e ao folclore (brincadeiras folclóricas). Além disso, o crescimento de produções sobre brincadeira cantada no ano de 2009 evidencia o interesse atual da pesquisa científica nesta direção. Em conjunto, com a obrigatoriedade do ensino de música na escola brasileira esses dados situam a presente investigação no quadro geral da produção brasileira e sugerem sua pertinência de seu desenvolvimento neste momento.

Na década investigada foram encontradas apenas três teses de doutorado com o uso de todas as palavras-chave utilizadas: Ismael Tressmann (2005), Érico José Souza de Oliveira (2006) e Maria Eugênia Castelo Branco Albinati (2008). Com as palavras-chave brincadeira cantada e brincadeira de roda cantada foi encontrado o trabalho de Tressmann (2005) sobre o canto entre comunidades camponesas do estado do Espírito Santo. O autor subdividiu o canto em canção de baile, acompanhado por concertina, cantiga de ninar e cantiga de roda.

Com as palavras-chave brincadeira cantada, brincadeira cantada e música foi encontrado o estudo de Albinati (2008) sobre o potencial terapêutico dos recursos musicais encontrados em atividades musicais praticadas na sociedade ocidental como: jogos e brincadeiras musicais; apreciação musical; canto; instrumentos musicais; criação musical; expressão corporal e dança; e ensaio e apresentação musical.

Com a palavra-chave brincadeira folclórica em roda foi encontrada uma tese de doutorado: de Érico José Souza de Oliveira (2006) sobre a brincadeira do *Cavalo Marinho*, manifestação de caráter tradicional de Pernambuco. No período de 1999 a 2004, com a mesma palavra-chave foi encontrado o estudo de André Curiati de Paula Bueno (1999) sobre a manifestação anual do Bumba-boi maranhense em São Paulo, com reflexões semióticas sobre esta festa popular e sua significação presente nos temas cantados na brincadeira do boi; de Kelly do Socorro Machado Lopes (2000), Reonardo Manoel Gonçalves (2000) e Ione Maria Ramos de Paiva (2000). No estudo de Lopes (2000) é abordada a brinquedoteca como sendo um espaço importante para suprir a necessidade do brincar infantil, a partir da organização e dinâmica do espaço. Gonçalves (2000) estudou a brincadeira do Boi de Mamão e sua contribuição como prática cultural na Ilha de Santa Catarina. Junto aos cantadores da referida brincadeira investigou os elementos significativos para suprir a função de ensinar brincando.

Com a palavra-chave brinquedo cantado encontraram-se as dissertações de Ione Maria Ramos de Paiva (2000) sobre os brinquedos cantados e o seu valor para a formação da cidadania da criança; de Débora Oliveira Granha (2001), Cristiane Werlang (2002) e Abmalena Santos Sanches (2003). Granha (2001) analisa situações em que as músicas infantis foram

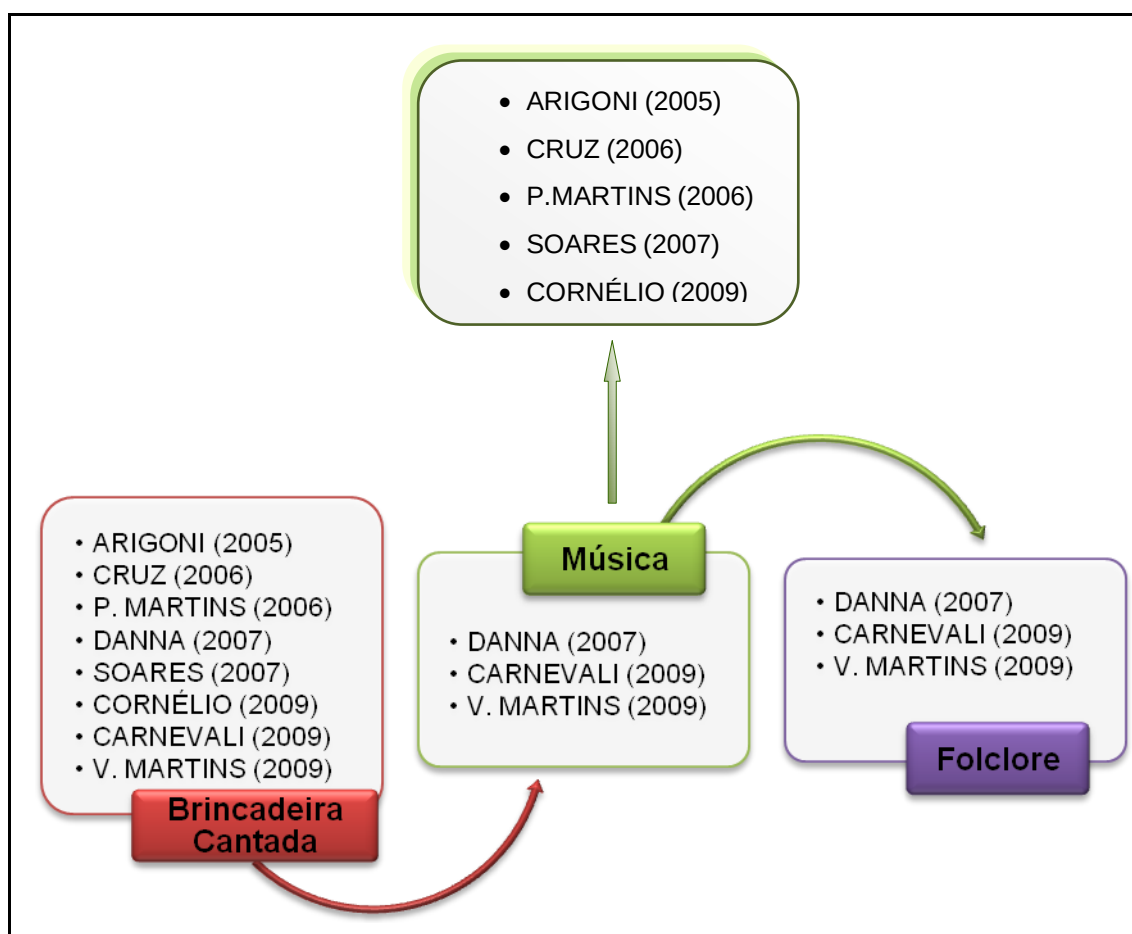
utilizadas no processo terapêutico fonoaudiológico de uma criança deficiente auditiva, na terapia de linguagem com ênfase na audição residual. No trabalho de Werlang (2002) é abordada a ludicidade no trabalho do educador dos anos iniciais do ensino fundamental apresentando como tema a brincadeira do bumba-meu-boi na cidade de São Luís, Maranhão. O trabalho de Sanches (2003) estudou a tradição como herança cultural do saber-fazer da farinha, a “farinhada”.

No segundo período de pesquisa entre 2005 a 2009 foram encontradas quinze dissertações sobre brincadeira cantada com uso de todas as palavras-chave utilizadas na pesquisa. O estudo de Maryane Meneses Silveira (2006) pesquisou a “farinhada” compreendida como uma construção simbólica na reprodução da agricultura familiar. Dulce Maria Rosa Cintra (2007) estudou a dança escolar como possibilidade de educação integral, um instrumento lúdico que estimula o aprendizado geral da criança através da socialização, cooperação, disciplina e percepção auditiva. O estudo de Marizete Araldi (2007) abordou a integração entre o brincar, cuidar e educar não efetivado na maioria das instituições de educação infantil. Constatou a existência da dicotomia cuidar-educar e propõe um programa de apoio pedagógico com estimulação e integração do brincar, cuidar e educar.

Daniela da Silva Araújo (2008) investigou a utilização das cantigas de roda como iniciação à vivência literária entre alunos do ensino fundamental. Isabela Jane Steininger (2009) analisou os relatos das professoras de educação infantil que atuavam em instituições públicas considerando as formas de planejar as brincadeiras. Eliza Revesso Vieira (2009) pesquisou a influência da organização e do uso do espaço da escola infantil sobre o desenvolvimento das crianças pequenas quanto ao acesso à cultura.

Neste período de 2005 a 2009, a brincadeira cantada também foi estudada em conjunto com a música e o folclore – oito dissertações, conforme destaca o quadro abaixo (Quadro 11).

Quadro 11: Dissertações que relacionam Brincadeira Cantada com Música e Folclore/ 2005-2009.



O quadro mostra cinco dissertações envolvendo as palavras-chave brincadeira cantada e música: Benedita Gláucia Arigoni¹⁸ (2005) sobre os jogos e brinquedos cantados nas escolas estaduais e particulares do ensino fundamental do município de Mogi das Cruzes/SP; Maria Cristina Meirelles Toledo Cruz (2006) sobre a prática educativa da Casa Redonda Centro de Estudos da chácara de Carapicuba-SP que focaliza o desenvolvimento da sensibilidade da criança e sua forma de se expressar através da linguagem do brincar; Patrícia Martins (2006) sobre as relações sociais que envolvem a prática musical do fandango da ilha dos Valadares (Paranaguá-Pr); Cintia Vieira da Silva Soares (2007) sobre os movimentos realizados pelos bebês em atividades musicais realizadas em creches públicas como cantar, dançar e ouvir por meio de cantigas de roda, canções de ninar, parlendas e brincadeiras

¹⁸ Embora este tenha sido procurado não foi possível sua localização. Este trabalho também foi citado no capítulo Educação Musical.

musicais diversificadas; Paloma Sá de Castro Cornélio (2009) sobre o folguedo Reisado Careta que envolve música, dança, canto e poesia e é realizado por trabalhadores rurais no sertão da região do Médio Itapecuru, leste do Maranhão.

Com as palavras-chave brincadeira cantada, música e folclore foram encontradas três dissertações (Quadro 11): Taís Danna (2007) sobre a escola como meio de difusão das atividades artísticas, entre elas: a leitura ou contação de histórias, trabalhos com cânticos, poesias, lendas e folclores, demarcando a literatura e a imaginação na realidade e possibilidade no contexto da educação infantil; Flávia Guia Carnevali (2009) sobre a cultura popular sob a forma de cantos, contos, provérbios e brincadeiras infantis conforme é tratada pela folclorista mineira Alexina de Magalhães Pinto (1870-1921); Valéria Cristina de Paula Martins (2009) sobre a dança coletiva em brincadeiras de viola e seus aspectos musicais, estéticos e sociais envolvidos nesta atividade, realizadas em Minas Gerais.

O trabalho de Juliane de Sousa Silva Paiva (2009) foi encontrado a partir das palavras-chave brinquedo cantado e não brincadeira cantada também abordou a relação deste tipo de atividade com a música e o folclore. Buscou compreender o uso da música nas propostas educacionais dos parques infantis da cidade de São Paulo, com base no Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Cultura do município de São Paulo, entre os anos de 1947 a 1957.

4.1 BRINCADEIRA CANTADA E FOLCLORE

O conceito de folclore está diretamente relacionado ao de cultura, pois integra identidades socioculturais de grupos, sociedades e continentes. Como lembra Pereira (2009), o folclore é produto de um movimento contínuo entre o velho e o novo cuja assimilação recíproca produz os artefatos culturais. Segundo o autor,

Folclore-cultura acompanha a evolução da sociedade, absorvendo as inovações, reelaborando-as e assumindo para si uma parcela do novo, moderno, tecnológico, reinterpretado de maneira espontânea. Amplia-se assim, o campo de ação do folclore que passa a incorporar as inovações (PEREIRA, 2009, p. 126).

Desta perspectiva, cultura refere-se à ação do homem sobre a natureza e os próprios homens por meio de suas práticas, idéias, moral e sentimentos. Na visão da sociedade letrada a cultura folclórica pode ser denominada popular, ou seja, que independe do mundo letrado para ser criada e mantida.

Para Brandão (1982 apud PAIVA, 2000) folclore é a maneira de pensar, sentir e agir de um povo, preservada pela tradição popular e pela imitação. Paiva (2000) segue um caminho conceitual próximo indicando que folclore pode ser considerado popular, anônimo e tradicional. Além disso, sofre modificações ao ser transmitido oralmente de uma pessoa a outra, de geração a geração.

Segundo Inocente (s/d apud PAIVA, 2000) folclore tem como características a tradicionalidade passada de geração para geração, a aceitação coletiva, a transmissão oral através do “boca a boca”, o anonimato, a funcionalidade, a interligação com uma rede popular.

Todo folclore é popular, mas nem todo popular é folclore. O folclore infantil é parte integrante da cultura folclórica. É um elo entre o presente e o passado preservando os valores sociais. A riqueza natural da criança manifesta suas potencialidades físicas, corporais, sensoriais, intelectuais e sociais através do folclore (PAIVA, 2000, p.69).

Ao citar o pensamento de Chartier¹⁹, Pereira (2009) considera um erro estabelecer relação do folclore com as condições sociais e culturais dos indivíduos, pois refere-se aos diferentes modos e formas de ser dos diversos grupos e indivíduos. Pereira (2009) também lembra Sartriani (1986) que considera folclore a cultura do povo.

¹⁹ Roger Chartier cientista social de renome internacional que ajudou a autora a fundamentar através do seu ponto de vista histórico e científico a cultura popular.

Pereira (2009, p.140) prefere a denominação cultura popular-folclórica que tem como objeto o folclore e afirma que o folclore pode ter gênese ancestral e/ou atual e é legitimado pela aceitação dos indivíduos ou grupos.

[...] devem sua existência aos comportamentos padronizados que se transmitem informalmente na comunicação e na vivência, na interação e na experiência e não por determinação de hierarquias oficiais. Eles representam uma cultura legitimada pela aceitação espontânea de grupos humanos consolidados. Esta cultura carrega uma gênese antiga de raízes ancestrais que passaram de geração a geração por meio da herança cultural e sobreviveram na consciência coletiva, no entanto, ela pode também se constituir em criações recentes, colocadas no contexto atual, resguardadas pela reinterpretação e pela aceitação coletiva (PEREIRA, 2009, p.140)

Além disso, folclore indica uma cultura funcional e dinâmica que transforma-se, adapta-se e reinterpreta-se coletivamente. Segundo Gramsci, citado por Pereira (2009) implica inovações frequentes, criativas e progressivas, de forma espontânea e por condições de vida em processo de desenvolvimento.

De acordo com Paiva (2000), entre as manifestações folclóricas podem ser incluídas as cantigas de roda, as danças e as canções típicas, conhecidas no território nacional, mas com variações regionais. Os brinquedos cantados²⁰ são também conhecidos como brinquedos de roda, rodas infantis, rodas cantadas ou cirandas. A palavra ciranda tem origem portuguesa e significa “peneira grossa” ou “joeiro”. Lembra o movimento rotativo das peneiras ao serem manuseadas. A roda pode ser considerada uma das formas mais primitiva de dançar e está presente em todos os povos com influência de várias culturas.

Algumas brincadeiras cantadas em roda surgiram de cenas do cotidiano, outras de canções populares, fandango ou até mesmo crítica política. Uma das brincadeiras cantadas mais conhecidas no Brasil é a *Escravos de Jó*. Nas brincadeiras cantadas as crianças realizam movimentos sincronizados em que

²⁰A autora aborda brinquedos cantados como sinônimo de brincadeiras cantadas.

cada um é fundamental para o sucesso do desempenho do grupo. Paiva (2000, p.64) lembra que,

As crianças, assim como os bailarinos, passam a fazer movimentos juntos, sincronizados, não podendo ser reduzidos, nem fragmentados. Todos adquirem uma identidade adicional evoluindo criativamente e em harmonia por intermédio da dança. É o holismo que emerge dentro do grupo. Cada um pode fazer sua parte, à sua maneira, mas todos são parte de uma só roda. Nenhum elemento é mais importante ou mais real que o outro. Exatamente como no reino quântico onde as relações são tão importantes quanto as individualidades. A roda tem identidade própria e cada criança enquanto participa da brincadeira adquire uma nova identidade: a de membro da roda.

As brincadeiras cantadas requererem a companhia do outro e dependem da cooperação ativa e participativa de todos os integrantes. Na brincadeira de roda cantada não existe hierarquia, como o mais forte ou mais sabido. Ninguém se preocupa em vencer, pois todos estão se relacionando com o prazer de estar juntos. Para Lara, Pimentel e Ribeiro (2005) “brincadeiras cantadas podem ser caracterizadas como formas de expressão do corpo e integram o folclore infantil, a musicalidade e os movimentos como a música *Escravos de Jó*”

A cantiga *Escravos de Jó* utilizada nesta investigação tem origem desconhecida fazendo parte de uso coletivo e de domínio público, segundo Macruz (1999), do Museu do Folclore de São Paulo. A autora relata que após pesquisa de cinco anos este foi o único entre 120 jogos que não conseguiu descobrir sua origem. Ela comenta que o personagem Jó citado na letra da música se refere ao Antigo Testamento. Foi posto à prova por Deus e perdeu tudo o que tinha exceto a fé, contudo em nenhum momento a Bíblia aborda que Jó tivesse escravos. Sobre a palavra caxangá também presente na letra da música, a autora explica que não se refere a jogo. Sua origem é tupi *caaçamga* que significa reunião de rezadores. Segundo Macruz, a letra da cantiga foi tão modificada pelo tempo que perdeu seu sentido original acabando por misturar temas diferentes em uma mesma cantiga.

ESCRAVOS DE JÓ, JOGAVAM CAXANGÁ

TIRA, PÕE, DEIXA FICAR...

GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ

GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE ZIGUE ZÁ.

A cantiga *Bate o Monjolo*, também utilizada nesta investigação, apresenta batidas que representam um pilão em funcionamento, um instrumento utilizado para triturar o milho e outros grãos. Como o pilão e o monjolo podem moer café sua escolha relacionou-se à cultura de Jandaia do Sul – cidade em que foi realizada a pesquisa. A região foi destaque na produção do café no Paraná (a cidade tem um monumento central referente ao café e a Praça do Café). As figuras abaixo ilustram o monjolo utilizado neste período e as músicas selecionadas pela pesquisa fazem parte do contexto cultural e social em que os sujeitos/adolescentes estão inseridos (Figuras 1 e 2).



Figura 4: Demonstração do monjolo pela pesquisadora.



Figura 5: Aluno observando fotografia do monjolo.

As partituras (abaixo) das brincadeiras cantadas *Escravos de Jó* e *Bate o Monjolo*, apresentam semelhança em sua estrutura rítmica: compassos binários, uma regularidade temporal/tempo forte e tempo fraco com igualdade de 16 tempos fortes e 16 tempos fracos, somando o total de 32 tempos. Essa coincidência reforçou a escolha das duas brincadeiras cantadas em nossa pesquisa (Figuras 4 e 5).

BATE O MONJOLO NO PILÃO
 PEGA A MANDIOCA PRA FAZER FARINHA
 ONDE FOI PARAR MEU TOSTÃO²¹?
 ELE FOI PARA A VIZINHA.

Em continuidade, o próximo tópico trata da relação entre brincadeira cantada e ritmo, foco desta pesquisa.

²¹ Tostão segundo Ximenes, 1954 (Dicionário) significa: antiga moeda brasileira de cem réis.

4.2 BRINCADEIRA CANTADA E RITMO

Para Maffioletti (2008) o ritmo apresenta um caráter lúdico que leva os sujeitos a jogar com o outro, seja em dupla, trio ou grande grupo. Em conjunto com a brincadeira cantada torna-se um motivo para estar uns com os outros. Desde a tenra idade as crianças brincam acompanhando o tempo das músicas e fazem movimentos percutidos com adultos ou outras crianças.

Segundo Jourdain (1998), o ritmo presente na música auxilia o cérebro a reconhecer o início e o final dos objetos musicais. O autor argumenta que o ritmo por meio de figuras musicais e de seqüências rítmicas é como se dissesse ao cérebro: “Este é o começo, ou o fim, de um objeto musical” (JOURDAIN, 1998, p.169). Assim, o cérebro sabe que adquiriu todas as informações que precisa para entender uma figura musical particular. O ritmo pode ser comparado às batidas de um relógio, por apresentar as medidas das durações temporais. O cérebro ao medir o tempo tem o mesmo objetivo ao medir os intervalos das notas musicais, mas, neste caso, é determinado pelos acentos métricos e encadeamento de pulsações.

A compreensão de um trecho musical está relacionada ao seu tempo métrico, pois o cérebro primeiramente compreende a unidade do som emitido para depois entender o agrupamento dessas unidades métricas estáveis na música. Finalmente, o indivíduo pode compreender o ritmo melódico como um todo. A compreensão musical está relacionada a esta busca de padrão e modelagem temporal, uma tendência do ser humano de dividir experiências longas em mais curtas.

Jourdain (1998) destaca ainda duas concepções de ritmo. A primeira define o ritmo como padrões de batidas acentuadas considerado *metro ou instrumental* por derivar da maneira como tocamos os instrumentos musicais. A segunda define o ritmo a partir do movimento orgânico como o ritmo da fala denominado *fraseado* e designada como *vocal*. Neste caso o ritmo é também considerado melódico. Para o autor, assinala que o primeiro seria relacionado ao ritmo das mãos e o segundo ao ritmo da voz.

O ritmo considerado métrico, segundo Jourdain (1998), é o ritmo que se ouve na maioria das músicas populares. O núcleo do metro está na pulsação e ao se ouvir uma música o cérebro percebe o encadeamento de

pulsações destacadas com uma acentuação. Ao ouvir esta acentuação o sujeito demarca mentalmente as distâncias dos agrupamentos pelo acento na primeira nota de cada grupo. Neste sentido, uma música com metro de duas batidas é classificada como compasso binário, o que significa agrupamento de duas batidas, sendo a primeira com acento (forte) e a seguinte sem acento (fraca). Essas acentuações estabelecem o metro permitindo ao cérebro o estabelecimento de um padrão rítmico onde a harmonia e a melodia se ajustam às unidades de tempo.

Segundo Lacerda (1966), as unidades de tempo que são figuras musicais que determinam um tempo dentro de um compasso. Esta unidade de tempo pode ser dividida em figuras musicais de menores valores ou outra figura pode ter o dobro do seu valor, no caso do compasso de estrutura binária temos dois tempos para cada compasso, então poderemos ter uma figura com dois tempos que equivale a uma figura com duas unidades de tempo.

Para Levitin (2006), os mecanismos neurais de temporização são acionados pelos padrões temporais rítmicos das músicas que se repetem em diversas músicas. De acordo com o autor, os seres humanos têm necessidade de compreensão cognitiva de padrões que no caso da música emergem, se reagrupam, se repetem e se desdobram de maneiras diversas. A música engloba percepção, memória, tempo, agrupamentos de objetos, atenção e coordenação da atividade motora.

Voltando a Jourdain (1998), o tempo pode ser compreendido através de duas vertentes: a perceptual e a analítica. A primeira se refere à extensão finita do tempo e sua medida que permite senti-lo, percebê-lo e categorizá-lo. A segunda se refere ao tempo psicológico que permite ao sujeito experienciar internamente períodos da música, bem como suas paisagens sonoras.

A segunda vertente de entendimento do tempo está relacionada com a segunda concepção de ritmo descrita pelo autor e denominada fraseado. Não mantém relação com o metro, pois, enquanto o metro é uma sucessão regular e previsível de notas enfatizadas, o fraseado carrega uma idéia musical que varia constantemente durante a música. Presentes na fala e no fraseado musical, as palavras se organizam em um fluxo significativo para o sujeito.

Santos (2003) define o tempo em três categorias: o tempo do relógio que marca as horas fisicamente; o tempo biológico que se refere ao funcionamento

do organismo humano; e o tempo psicológico, um tempo atemporal que equivale à dimensão dos acontecimentos para cada indivíduo.

O tempo pode ser medido pela contagem das notas e pelos acentos métricos de uma música. Ao acompanhar as notas, contamos os elementos independentemente do valor de duração de cada evento, enquanto o ritmo mede o tempo por meio de pulsações. Krumhansl (2006) comenta que o ritmo é determinado pelo pulso regular e periódico do compasso, que inclui subdivisões em proporções simples de duração.

Segundo Maffioletti (1987), a regularidade rítmica permite a percepção de intervalos de tempo e duração. Para Willems (1963, p.36) citado pela autora “as variações de intensidade forte e fraco podem dar ao som movimento que caracteriza o ritmo”.

Ao tratar da medida de tempo, Krumhansl (2006) destaca a pesquisa de Fraisse (1982) sobre processamento temporal. Esta pesquisa demonstra o papel fundamental do pulso periódico básico nas atividades perceptivas e físicas dos indivíduos. Solicitados a ajustar a velocidade de sons os participantes da pesquisa evidenciaram convergência de medidas diferentes o que levou o autor a concluir que sobre a existência de uma espécie de compasso interno como um metrônomo que regula as atividades humanas. Para o autor (citado por Krumhansl, 2006, p.50) “as pessoas sincronizam facilmente seus movimentos com uma sequência regular de sons”.

Para Piaget (1946/2002, p. 318), a “métrica do tempo aparece [então] como uma síntese operatória” do isocronismo e do sincronismo. O isocronismo significa igualação de durações sucessivas de tempo em um processo de construção de um tempo “homogêneo e uniforme”. O sincronismo imprica a “imbricação das durações” de tempo. Assim, um tempo com determinada duração pode ser subdividido em tempos de durações menores. Ou ao contrário, dois ou mais tempos podem ser agrupados em um tempo. Levando-se em conta esta perspectiva, considero que na estrutura binária o isocronismo se manifesta como sucessão de tempo forte e de tempo fraco (TF - tf, TF - tf, TF - tf...); enquanto o sincronismo significa um tempo, seja forte ou fraco, se subdividir em dois tempos ou dois tempos serem agrupados em um tempo.

Segundo o autor, os indivíduos manifestam a compreensão do isocronismo e do sincronismo temporal por meio da sincronização de

movimentos. Habilidade desenvolvida desde o nascimento a sincronização do tempo funciona como se o indivíduo fosse capaz de antecipar um estímulo rítmico e acionar os comandos motores coordenados com os sons.

Santos (2003) explica que a criança é inserida nos ritmos da vida desde cedo: o ir e vir da respiração; o compasso do coração; o tempo de se alimentar; a hora do aconchego no colo da mãe; o ritmo do andar; o ritmo da música; a cadência da fala; dias de sol e noites de lua; primavera, verão, outono e inverno.

[...] é importante notar que essa habilidade de sincronizar com o estímulo apresentado contrasta com a maioria das reações, que ocorrem após a apresentação do estímulo. Isso sugere que os seres humanos são capazes de antecipar um estímulo rítmico e enviar os comandos motores de modo a coordenar os movimentos, de maneira precisa, com os estímulos. (FRAISSE, 1992 apud KRUMHANS, 2006, p.50)

Em sua pesquisa, ao introduzir uma diferença na seqüência de sons, como um elemento mais longo, mais forte ou de altura diferente, ou seguido de uma pausa mais alongada e repetir várias vezes o padrão, Fraisse (1992 apud Krumhansl, 2006, p.51) supõe que a duração e a intensidade dos sons são percebidos de forma integrada e complementar. Assim,

[...] [a] duração e intensidade de um elemento alternam entre si; um som que é prolongado é percebido como mais intenso, e um som mais intenso é percebido como mais longo. Os sons mais longos e mais intensos são ouvidos como se fossem acentuados, e esses elementos tendem a definir o início dos grupos subjetivos. Da mesma forma, um som de altura mais aguda tende a definir o início de um grupo (FRAISSE, 1992 apud KRUMHANS, 2006, p.51)

Por essa razão, de acordo com Krumhansl (2006), a percepção musical de tons, timbres, agrupamentos, harmonia dependem da velocidade da apresentação: quando a música é tocada mais lenta o presente perceptual diminui e deixa-se de perceber a melodia, a harmonia e o metro. Por outro

lado, se a música é apresentada com velocidade duplicada o cérebro precisa de mais tempo para categorizar os sons.

Esse conjunto de aspectos leva Krumhansl (2006, p.52-53) a concluir também que a capacidade dos indivíduos de perceber e produzir ritmos é mais avançada do que perceber a duração do tempo.

Em primeiro lugar, embora os seres humanos consigam medir o tempo e detectar pequenas diferenças de duração de forma bastante exata, suas capacidades mais impressionantes são encontradas na percepção e produção de ritmos. Portanto, o que é psicologicamente primário são os padrões de durações e não as durações absolutas. (KRUMHANSL, 2006, p.52)

Além disso, o autor conclui que a percepção rítmica está fortemente vinculada à produção de ritmo. Em decorrência em determinado ritmo formam uma unidade perceptivo-motora.

Em segundo lugar, a percepção rítmica está fortemente ligada à produção rítmica. Na prática, quase todos os resultados advindos de experiências sobre a percepção têm paralelo em experimentos sobre a produção. Isso sugere a existência de um forte componente motor relacionado à representação psicológica do ritmo. (KRUMHANSL, 2006, p.52-53)

De acordo com Costa (1992 apud SANTOS, 2003, p.53) “o tempo é, simultaneamente, duração, ordem e sucessão”. A integração desses três fatores permite a construção do conceito de tempo por parte do indivíduo. Para o autor, a música pode ser definida como “a organização de relações entre sonoridades simultâneas ou não, no decorrer do tempo. Sons e silêncios são combinados e encadeados entre si, formando ritmos, melodias e harmonias”.

Concordando com Costa, e de outra perspectiva, Paiva (2000) assinala que atividades rítmicas estimulam a capacidade auditiva e motora. Vivenciando experiências com ritmo o sujeito pode desenvolver sua capacidade perceptivo-motora, bem como compreendê-lo por meio da consciência rítmica. Nesta

direção, os brinquedos cantados²² reúnem os elementos fundamentais e expressivos da música como a melodia, o ritmo, a harmonia, o tempo e a dinâmica.

Neste tipo de atividade musical a aprendizagem pode vir a alcançar um desenvolvimento cognitivo e conceitual significativo para o sujeito. Paiva (2000) afirma que a produção musical, por mais simples que seja como os movimentos sonoros retirados de batidas de copos no chão, podem servir como mediadores do processo de aprendizagem da estrutura rítmica binária, caso da presente pesquisa.

Na seção seguinte apresento os dados colhidos ao longo das sessões de intervenção pedagógica sob a ótica do referencial da pesquisa. Esses dados confirmam as conclusões dos diferentes autores citados que defendem a possibilidade de construção da estrutura rítmica binária por meio de atividades que ofereçam a percepção e a produção de ritmos levando em conta o isocronismo e o sincronismo do tempo.

²² A autora utiliza a expressão brinquedos cantados como sinônimo de brincadeiras cantadas.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção busco descrever e discutir os dados obtidos durante a pesquisa. Ao longo do conjunto de intervenções pedagógicas desenvolvidas com os alunos de 6ª série do ensino fundamental, os dois grupos pesquisados manifestaram a construção gradativa da estrutura rítmica binária.

Para facilitar sua discussão os dados colhidos foram organizados com base no movimento dos dois grupos de alunos – Grupo A e B²³ – quanto à discriminação da noção do tempo forte e fraco realizado nos jogos de copos das brincadeiras cantadas com estrutura rítmica binária. Organizaram-se três grandes etapas deste movimento: Etapa I - Percepção do Tempo Forte (TF) e do tempo fraco (tf); Etapa II – Conservação do padrão métrico binário TF e tf independente da variação da expressão musical e Etapa III – Compreensão do prolongar e subdividir do tempo métrico.

A identificação e compreensão do tempo forte/tempo fraco por parte dos alunos foi considerada fundamental para acompanhar o movimento do grupo em direção ao conhecimento da estrutura rítmica binária. Lembrando Jourdain (1998), considero que nas músicas pertencentes ao folclore-cultural como as escolhidas para a intervenção pedagógica, são encontradas características do ritmo métrico com uma sucessão regular de batidas com acento forte (TF) e acento fraco (tf). As músicas escolhidas para a pesquisa são estruturadas em compasso binário, isto é, uma sequência rítmica de agrupamentos de TF seguido de tf.

A seguir cada etapa é relatada acompanhando o movimento de compreensão da estrutura rítmica com compasso binário. Neste movimento, os alunos partiram de conhecimentos indeferenciados de ritmo para conhecimentos mais diferenciados e precisos.

²³ Os alunos serão referidos como Aluno A pertencente ao grupo A seguido do número de identificação e como Aluno B pertencente ao grupo B seguida do número de identificação. O número de identificação será o mesmo em todas as sessões mesmo este estando em lugar diferente no diagrama do dia da sessão.

5.1 ETAPA I - Percepção do Tempo Forte (TF) e do tempo fraco (tf)

Nesta etapa são identificados três níveis de desenvolvimento progressivo da percepção do TF e do tf²⁴. Esses níveis foram observados entre a maioria dos alunos no transcorrer da primeira sessão de intervenção pedagógica. Alguns desses alunos evidenciaram os três níveis em sequência; outros apresentaram dois desses níveis; e outros, ainda, manifestaram apenas um desses níveis. Os níveis são descritos por meio de atividades da primeira, segunda e terceira sessão de intervenção pedagógica.

§ Etapa IA – apresentam indiferenciação do TF, não manifestam percepção das batidas dos copos no chão nos TF, incluindo sua quantidade, ao executarem a brincadeira cantada. Essa indiferenciação em relação ao TF do ritmo binário foi observada nos dois grupos A e B (Figuras 6 e 7) em que alguns copos mantêm-se no ar, enquanto outros batem no chão. Com base em Piaget (1946/2002), as ações do grupo nesta primeira etapa também evidenciam inexistência de sincronismo na realização da brincadeira cantada com jogo de copos.

O sincronismo é fundamental para o sucesso da brincadeira cantada, pois, segundo Paiva (2000), cada membro deve desempenhar ativamente seu papel em prol da identidade do grupo. Ao vivenciar a brincadeira cantada, o desenvolvimento da capacidade auditiva e motora, bem como a consciência rítmica permitem o sincronismo de movimentos dos sujeitos.

De uma perspectiva dalcroziana (MARIANI, 2011), as experiências musicais motoras como bater os copos no chão no TF promovem a escuta ativa e a consciência rítmica através dos movimentos do corpo. Tais movimentos favorecem o estabelecimento da relação som e ritmo.

A busca dos sujeitos pela sincronização dos movimentos levou-os a um conceito nascente de TF. Esses dados vão ao encontro das conclusões de Piaget (1946/2002) sobre a construção da noção de tempo. Também, neste

²⁴ A pesquisadora definiu TF para Tempo Forte e tf para tempo fraco.

caso, a sincronização é conquistada antes da compreensão da unidade métrica temporal.

Como relata Fraisse (1992 apud KRUMHANL, 2006), é por meio do estímulo rítmico, neste caso do jogo de copos da brincadeira cantada *Escravos de Jó*, que é desenvolvida a coordenação motora e a escuta ativa que permitem sincronizar os movimentos em uma sequência regular de sons.



Figura 6: Ações do grupo A evidenciando inexistência de sincronismo.



Figura 7: Ações do grupo B evidenciando inexistência de sincronismo.

No grupo A, falas e ações dos alunos demonstram as características desta etapa: o aluno A8 aponta os dedos da mão enquanto canta para tentar marcar o TF; o aluno A6 marca em voz alta cada batida forte. Contudo, os alunos comentam que durante a música inteira batem o copo no chão.

Pesquisadora:___Em quais momentos da música batemos o copo no chão?

Aluno A8: ___Inteira, gente.

Em outro momento:

Pesquisadora: ___Existem momentos que batemos o copo no chão e existem momentos que não batemos os copos no chão?

Aluno A7: ___Geralmente é. (responde demonstrando dúvida).

Mais adiante, o mesmo aluno comenta:

Pesquisadora:___Quais os momentos que a gente bate os copos no chão?

Aluno A7: ____ Quase todo o momento.

Pesquisadora: ____ Mas qual é o momento que nós batemos?

Aluno A7: ____ No ponto mais forte da música. (Ainda demonstra insegurança, mas já podemos verificar o conceito nascente de TF mais evidente na etapa IB).

Na atividade de notação das batidas do copo no chão no TF também é constatada a ausência de sincronismo e indiferenciação do TF. As ilustrações (8 e 9) registram a ausência de sincronismo e as dificuldades em representar o TF.



Figura 8: Notação espontânea das batidas do copo no chão no TF após a brincadeira cantada Escravos de Jó.



Figura 9: Realização da brincadeira *Escravos e Jó* para notação posterior das batidas no chão.

Em seu registro, o aluno A7 escreve “*Todas batidas fortes -1 Escravos de Jó é mais forte*” (querendo dizer que ao cantar as palavras *Escravos de Jó* bate o copo no chão). Ao ser convidado a fazer registros de cada tempo forte respondeu não existir mais possibilidades.

- Todas batidas fortes -
- 1 - Escravos de Jó é mais forte

Figura 10: Notação espontânea do aluno A7 (um registro)

Na turma B, o aluno B4 registra de outra maneira sua indiferenciação sobre o TF da música. No primeiro registro marca um círculo com tracinhos e ao ser questionado pela pesquisadora explica: Depende da batida....uma

diferente da outra. No segundo registro, relata: Com ondinhas...10 batidas, [melhorou]. Os dados sugerem que o aluno percebeu a ocorrência de batidas diferentes, mas não consegue defini-las: não percebe com precisão do TF.

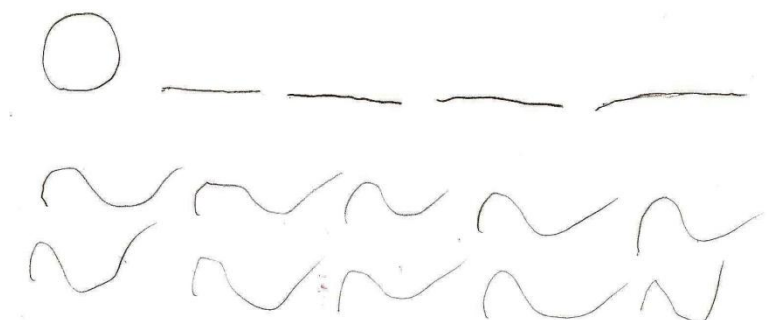


Figura 11: Notação espontânea do aluno B4 (dois registros)

Em acordo com as conclusões de Piaget (1946/2002), considero que o aluno A7 (Figura 10) não realiza diferenciação sonora e rítmica do TF em razão de sua produção rítmica não manifestar coordenação percepto-motora. Este fato pode ser identificado com nitidez na verbalização e no registro escrito de B4 (Figura 11). Ele percebe que ocorrem batidas diferentes indicando o início de uma “escuta ativa”, para usar uma expressão dalcroziana (MARIANI, 2011). No segundo registro, ao afirmar que “melhorou”, B4 sugere a ocorrência de um conceito nascente de TF, mas ainda não de forma a contemplar a percepção de todas as batidas fortes.

§ Etapa IB – apresentam de maneira progressiva a percepção do TF e ao final desta etapa inicia-se a percepção nascente dos tempos fracos - tf.

Lembrando Krumhansl (2006), a contagem do TF corresponde à tomada de consciência das pulsações (TF) da música. Esta contagem evidencia o desenvolvimento da escuta ativa e da compreensão do pulso regular métrico e do compasso binário. Na perspectiva de Jourdain (1998), a compreensão do tempo métrico permite prever a sucessão regular das batidas acentuadas.

A distinção dos tempos fortes é evidente nas falas e ações dos alunos dos dois grupos. As batidas no chão nos tempos fortes vão assumindo sincronização crescente.

Pesquisadora : ____ Quais os momentos que a gente bate os copos no chão?

Aluno A5: ____ Nos pontos fortes da música.

Pesquisadora: ____ Concordam com o pensamento de A5?

Os alunos A9, A6 e A7 começam a fazer a brincadeira e bater os copos no chão antes de responderem a pesquisadora.

Aluno A9: ____ Concordo com o pensamento de A5.

Pesquisadora: ____ Concordam com A5 por quê?

Aluno A9: ____ São os pontos fortes da música (Em seguida, canta a letra e bate o copo novamente).

As notações espontâneas dos alunos confirmam suas falas e ações registrando ora incorretamente, ora corretamente a quantidade de tempos fortes. Embora com certa imprecisão na definição da quantidade de TF, essas notações sugerem o progresso da diferenciação destes tempos por parte dos alunos.

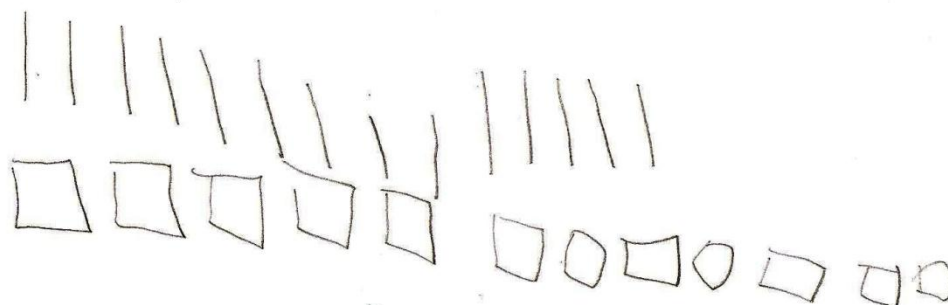


Figura 12: Notação espontânea do aluno B3 (dois registros)

O aluno B3, primeiramente registrou 14 palitos e depois 12 quadrados para marcar os tempos fortes. Jourdain (1998) ajuda a explicar este registro no qual a definição instável da quantidade de pulsações faz supor que o aluno ainda não compreendeu a peça musical como um todo.

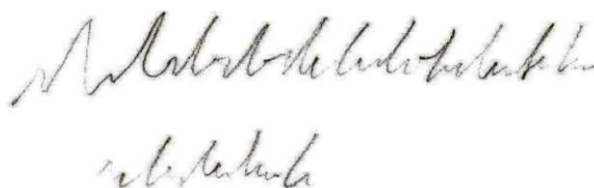


Figura 13: Notação espontânea do aluno A5.(um registro)

O aluno A5 (Figura 12) registrou as batidas fortes por meio dos picos do “terremoto” que desenhou. Comentou que cada batida forte é situada no alto e no chão, a baixa; contou em seu registro 15 batidas fortes. Sua conduta evidencia aproximação correta dos números de TF e o conceito nascente de tf, apesar de o aluno manter-se em dúvida quanto ao número total de pulsos executados.

Esta notação corresponde à caracterização de ritmo realizada por Willems (1963 apud MAFFIOLETTI, 1987) para quem o ritmo é uma variação de intensidade forte e fraca do som em movimento.



Figura 14: Notação espontânea do aluno A2 (um registro)

O aluno A2 (Figura 13) registrou as batidas da música por meio de colunas – tempos fortes e espaços vazios – tempos fracos. Esta notação sugere escuta ativa dos vários elementos do som. Os registros das colunas que demarcam o TF representam a percepção do tempo forte.

Além disso, as batidas dos copos no chão em colunas de diferentes tamanhos, a mais alta acompanhada da escrita “auto” (alto) e assim por diante médio, fraco, médio, fraquinho, indicam a percepção de outra característica do som - a intensidade. Tais dados reforçam as afirmações de Krumhansl (2006) de que a percepção rítmica pode ser definida por vários fatores como mudanças de duração, altura e intensidade.

As falas e notações dos alunos facilitam a hipótese que o progresso do sincronismo e dos movimentos dos copos ocorreu em consequência da melhora de sua escuta e de sua consciência rítmica. Além disso, os alunos A5 e A2 (Figuras 12 e 13) demonstraram consciência de musicalidade e de vários conceitos musicais, entre os quais pode ser destacado o conceito nascente de tf.

As figuras abaixo mostram os dois grupos de alunos, A e B, marcando os tempos fortes (vermelhos) e fracos (amarelos) na letra da música *Escravos de Jó* enquanto a cantam.

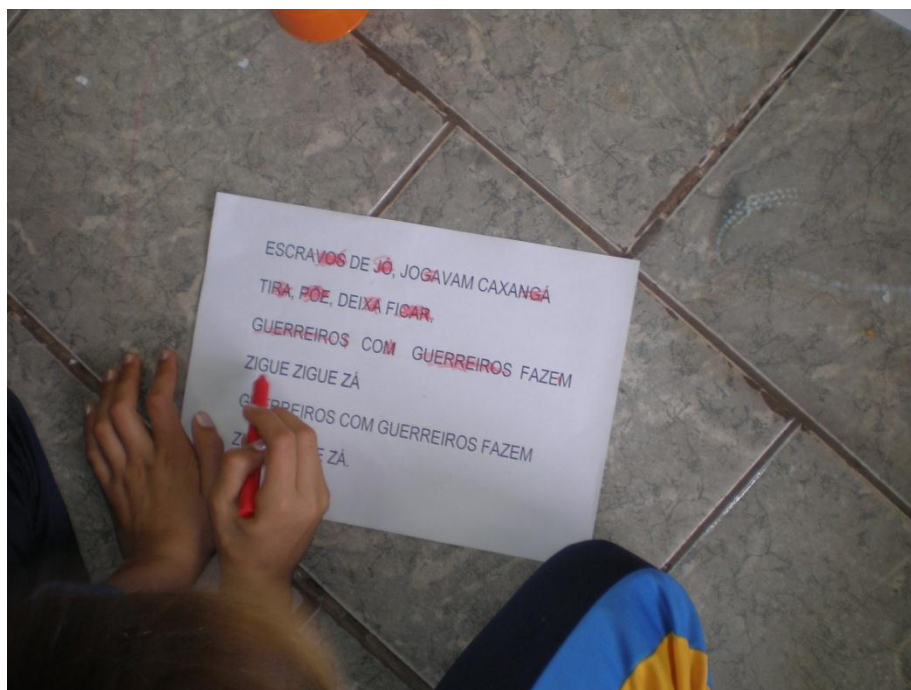


Figura 15: Aluno colorindo o TF na letra da música *Escravos de Jó*.



Figura 16: Alunos colorindo o TF e o tf na letra da música *Escravos de Jó*.



Figura 17: Alunos verificando o TF e o tf na letra da música Escravos de Jó.

As ilustrações (Figuras 18, 19 e 20) mostram os alunos colorindo o TF na primeira figura; colorindo o TF e tf na segunda figura; verificando e refletindo sobre suas marcações de TF e tf, na terceira figura. Durante esta atividade os alunos tentaram manter a métrica binária Tf e tf colorindo-os de maneira seqüencial e expressando assim a discriminação dos dois tempos.

A discriminação dos tempos fortes e fracos é um marco importante do processo de construção da estrutura rítmica binária, pois, acompanhada de canto a brincadeira cantada dificulta esta percepção. Lembrando Massini-Cagliari (1992), a percepção do ritmo linguístico em textos de canções dificulta a definição métrica, embora a língua portuguesa se construa em torno de sílabas acentuadas. Além disso, recorrendo a Jourdain (1998), posso afirmar que, ao não perceberem o tempo métrico durante o jogo de copos da brincadeira cantada, os alunos ainda não apresentam a compreensão do ritmo melódico como um todo.

O aluno A2 (Figura 21) define a sequência de TF e tf, mas não a assinala corretamente de acordo com a métrica e a acentuação. Parece

registrar de uma forma intuitiva, ainda tateando em seu caminho de construção da estrutura rítmica binária. São coloridos 13 TF e 10 tf (seria de 16 TF e 16 tf) o que sugere diferenciação de TF e tf ainda em construção.

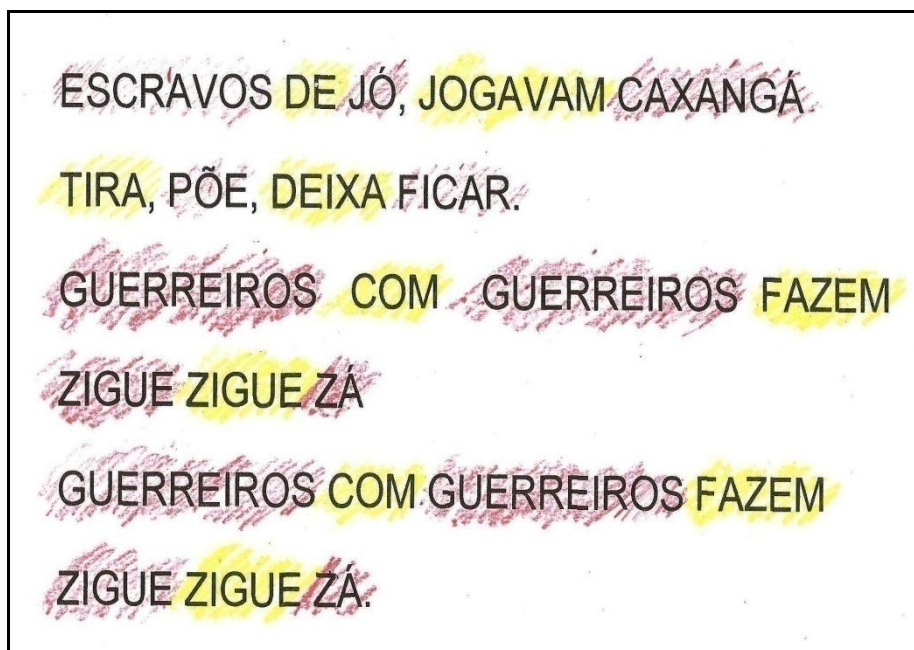


Figura 18: Atividade de colorir o TF e tf na letra *Escravos de Jó* do aluno A2.

§ Etapa IC – apresentam percepção do TF e tf e da quantidade de batidas dos copos no chão nos tempos fortes da brincadeira cantada.

Os alunos B9, B2 e B7 apresentaram a quantidade correta de TF batidos com os copos no chão no decorrer da brincadeira cantada *Escravos de Jó*. Apresentaram respectivamente duas, uma e quatro notações do TF nos fazendo supor que compreenderam o compasso binário (Figuras 14, 15 e 16).

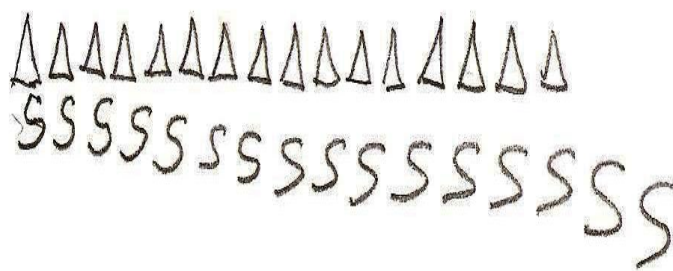


Figura 19: Notação espontânea do aluno B9 (dois registros)

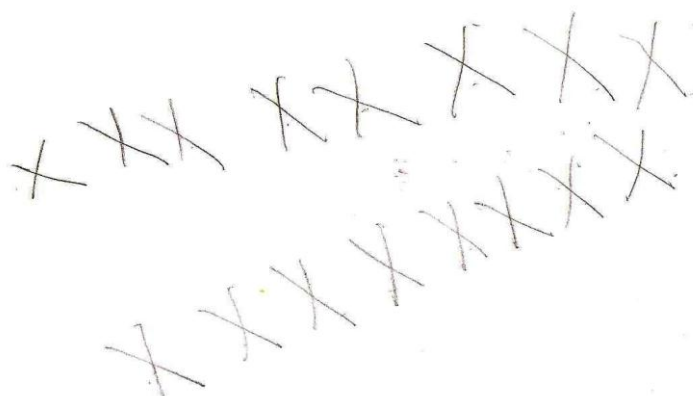


Figura 20: Notação espontânea do aluno B2 (um registro)

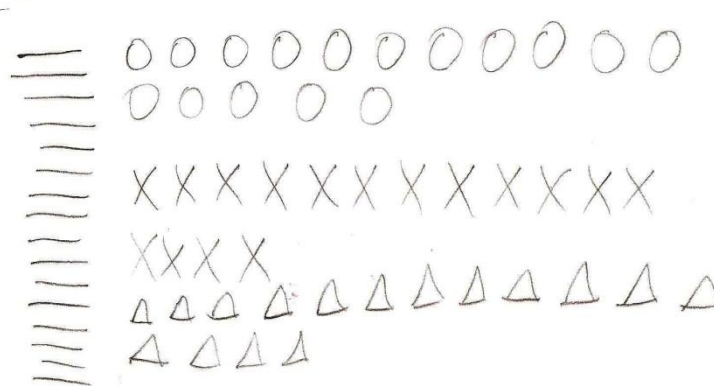


Figura 21: Notação espontânea do aluno B7 (quatro registros)

Vale destacar que nas notações espontâneas do aluno A10 (Figura 16) as batidas fortes e fracas são apresentadas nos dois primeiros registros por meio de tamanhos diferentes do mesmo desenho: traços e corações. A terceira notação faz supor uma construção mais avançada do ritmo métrico representado pela sequência 1 e 2, sendo 1 para o TF e 2 para o tf na música *Escravos de Jó* cujo compasso é binário.

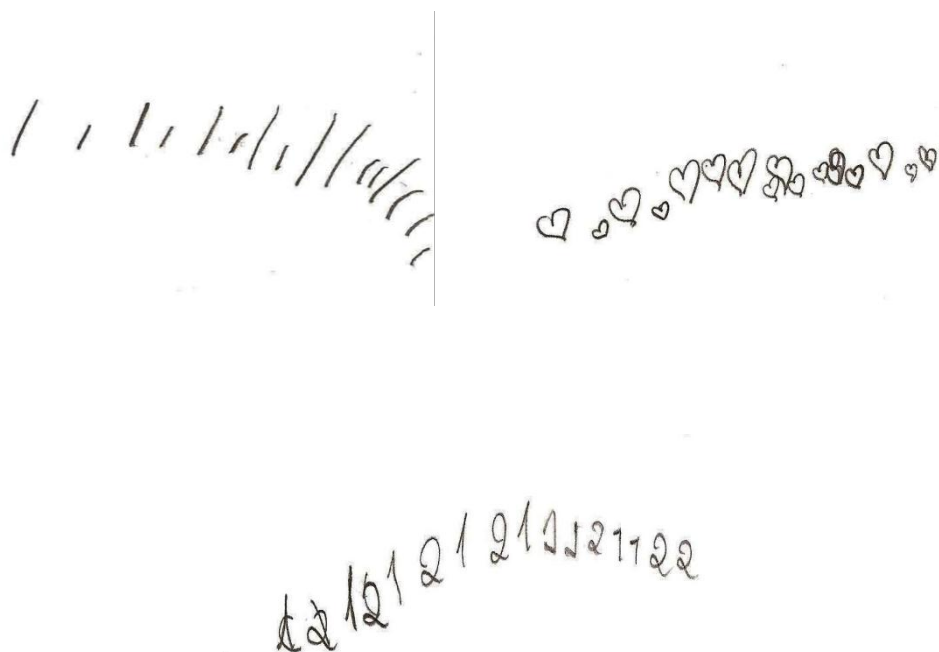


Figura 22: Notações espontânea do aluno A10 (três registros)

Concordando com Willems (1966 apud MAFFIOLETTI, 1987), concluo que as canções (em nossa pesquisa as brincadeiras cantadas) acompanhadas de percussões simples como batidas de copos no chão podem desenvolver as noções rítmicas do tempo no compasso binário.

A ilustração seguinte (Figura 22) evidencia uma maior aproximação da marcação correta dos eventos TF e tf. Seu registro surpreende, no entanto, ao

marcar que a brincadeira cantada *Escravos de Jó* inicia pelo tempo fraco, tf, por ser uma música de compasso anacrúsico²⁵ inicial.

O aluno A5 (figura 22, abaixo) demonstrou a percepção da sequência de tempos fortes e fracos, mas não indicou corretamente a quantidade e localização de TF e tf: marcou 19 TF e 19 tf, quando o correto seria 16 TF e 16 tf. Entretanto, sua conduta sugere o conceito nascente da estrutura rítmica binária TF seguido de tf.

Além disso, com apoio de Costa (1992 apud SANTOS, 2003), para quem é preciso a compreensão conjunta de duração e sucessão para evidenciar o conceito de tempo, considero que o aluno A5 já tem compreendida a ordem, faltando ainda a noção de duração. Essas condições evidenciariam uma conduta compatível com a Etapa III em nossa categorização do percurso de construção da estrutura rítmica binária.

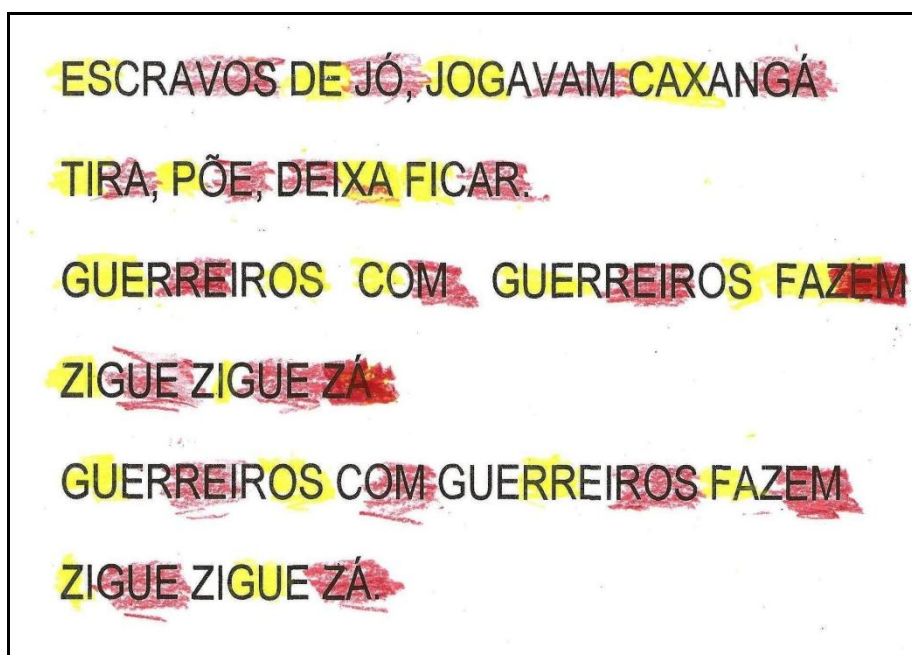


Figura 23: Atividade de colorir o TF e tf na letra *Escravos de Jó* do aluno A5.

²⁵ Compasso anacrúsico se refere à música que começa com o tempo fraco, como se estivesse no ar (COSTA, 1994).

5.2 ETAPA II – Conservação do padrão métrico binário TF e tf independente da variação da expressão musical.

Nesta etapa os alunos identificam o padrão métrico binário TF e tf mesmo que a música apresentada seja diferente de *Escravos de Jó*, como *Bate o Monjolo* ou músicas ouvidas em seu cotidiano como *Restart* e *Luan Santana*; ou cantada de forma diferente como boca “*chiusa*”, sem canto só movimento, com lá, lá, lá e estralos rítmicos entre outras variações. Esta etapa é descrita por meio de atividades da segunda, terceira e quarta sessão de intervenção pedagógica.

Na segunda sessão foram realizadas variações da brincadeira cantada *Escravos de Jó* na seguinte sequência:

- 1ª variação: cantando a letra com boca *chiusa*²⁶ e batendo os copos no chão, depois cantamos e batemos os copos com o metrônomo mecânico.
- 2ª variação: interiorizamos a letra sem canto (silêncio) fazendo somente o jogo dos copos ao ritmo da música.
- 3ª variação: por último realizamos a brincadeira cantando a melodia, seguimos sem parar com a variação da boca “*chiusa*” e com a variação do silêncio.
- 4ª variação, agora criada pelos alunos: cantaram “lá, lá, lá” no lugar da letra da canção *Escravos de Jó*, um canto baseado no ritmo das sílabas “lá, lá, lá”.
- 5ª variação, também criada pelos alunos: cantaram o “lá, lá, lá” intercalando momentos de silêncio/ pausas.
- 6ª variação: cantaram *Escravos de Jó* de olhos fechados tentando acompanhar com os copos.
- 7ª variação: substituíram a letra da música por “estralos rítmicos” feitos com a boca e a língua enquanto realizava os movimentos com os copos.

Na terceira sessão de intervenção pedagógica, durante a atividade de colorir os TF e tf na letra da música *Bate o Monjolo*, o aluno B8 (Figura 27)

²⁶ Boca *chiusa* terminologia italiana utilizada na técnica vocal que significa cantar com a boca fechada por fora e aberto por dentro, como se fosse um murmúrio.

relatou que coloriu 16 TF e 16 tf na sequência do padrão binário, embora não o tenha manifestado correspondência adequada com a letra da canção.

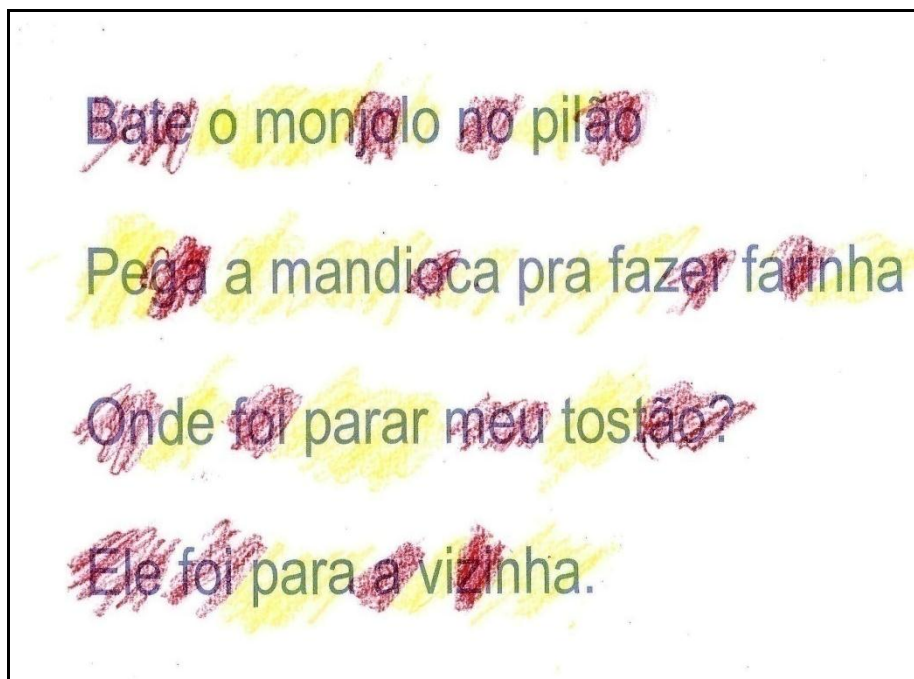


Figura 24: Atividade de colorir o TF e tf na letra Bate o Monjolo do aluno B8.

No decorrer dessas atividades observei comentários dos alunos que confirmam seu processo de escuta e aprendizagem da estrutura rítmica binária:

Pesquisadora: ___ Quantas batidas podemos observar no decorrer da brincadeira Bate o Monjolo?

Aluno B11: ___ 16 batidas fortes e 16 batidas fracas, igual a Escravos de Jó.

Pesquisadora: ___ Na música Escravos de Jó verificamos que existe uma sequência de uma batida forte seguida de uma batida fraca. O que vocês acham disso em relação a Bate o Monjolo?

Aluno B9: ____ **No chão temos a batida forte e no ar temos a batida fraca**²⁷. (Demonstra o aluno ao bater o copo no chão no decorrer da música, *Bate o Monjolo*.)

De acordo com o pensamento de Willems (apud MAFFIOLETTI, 1987), no segundo estágio de desenvolvimento do sentido rítmico pode-se observar a consciência das batidas no tempo.

Ao retomar a atividade de colorir os tempos fortes (vermelhos) e tempos fracos (amarelo) na quarta sessão os alunos manifestaram adequação dos assinalamentos e correção da quantidade de TF e tf. O mesmo ocorreu na atividade de assinalar o 1 de vermelho significando os tempos fortes e o 2 de amarelo nos tempos fracos na letra da brincadeira cantada *Bate o Monjolo* (Figuras 25 e 26).

Estes resultados evidenciam a diferença de conduta dos alunos em relação às duas primeiras sessões de intervenção pedagógica em que brincaram com *Escravos de Jó*. Nas primeiras sessões nenhum dos dois resultados foram alcançados desta maneira nos jogos de copos.

Os progressos gradativos dos dois grupos em relação à distinção e contagem adequadas dos TF e tf, assim como seu melhor desempenho nessa sessão com uma brincadeira diferente (*Bate o Monjolo*) fazem supor que o conjunto de alunos pesquisados se movimentou gradativamente em direção ao conceito de estrutura rítmica binária.

²⁷ No decorrer da apresentação e discussão dos resultados destacamos os comentários dos alunos que mais evidenciam o processo de aprendizagem.

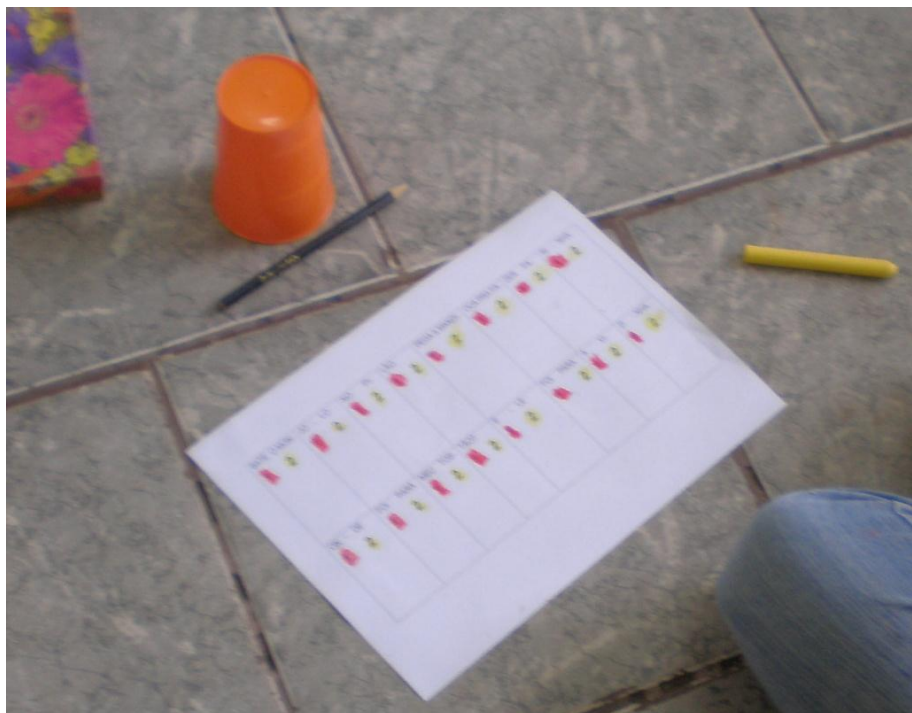


Figura 25: Atividade de colorir os TF de vermelho no número 1 e tf de amarelo no número 2 – abaixo da letra da música *Bate o Monjolo* – Grupo A



Figura 26: Atividade de colorir os TF de vermelho e tf de amarelo na letra da brincadeira cantada *Bate o Monjolo* – Grupo A.

As verbalizações assertivas dos alunos em relação a este tópico também confirmam a ocorrência de um processo construtivo da estrutura binária. Os alunos já não manifestam dúvidas sobre as batidas fortes e fracas:

Pesquisadora: ____ Quantos grupos de TF e tf temos?

Aluno B10: ____ 16 grupos e continua [...] 32 momentos (referindo-se a 32 batidas).

Os dados da segunda etapa são coerentes com os achados de Willems (apud MAFFIOLETTI, 1987), segundo os quais, no terceiro estágio de construção do sentido rítmico, após a compreensão da medida de tempo, os indivíduos passam a levar em conta a unidade métrica do tempo. Consideramos que os alunos pesquisados alcançaram o terceiro estágio descrito pelo autor uma vez que admitiram que existe uma sequência métrica de Tf e tf e que se pode realizar dois movimentos para um tempo e um movimento para um som de dois tempos. Estas conclusões podem ser acompanhadas nos comentários seguintes:

*Alunos B11, B10: ____ **Todas as músicas tem momentos fortes e fracos.***

Aluno B12: ____ Isto entrou na minha cabeça e nunca mais vai sair, vocês podem ter certeza disto e faz o movimentos de um lado para outro indicando o tempo forte e tempo fraco.

*Alunos B10, B11, B5, B10: ____ **Não muda o tempo forte e o tempo fraco, como a ampulheta, mas mudamos os movimentos podendo ter dois movimentos num tempo e em outro tempo prolongamos o som.***

Na quarta sessão os alunos também perceberam que a divisão métrica binária pode ser encontrada em músicas que cantam e ouvem no seu

cotidiano, como do grupo *Restart – Recomeçar* e do cantor *Luan Santana – Meteoro*. Com o acompanhamento dos copos verificamos as sequências de tempo forte e fraco nas duas canções.

Adotando as conclusões de Piaget (1946/2002), a compreensão do tempo métrico ou isocronismo se refere ao que os grupos manifestaram nesta etapa: compreensão da ocorrência de um tempo homogêneo e uniforme do começo ao fim da música, demarcado por acentuação e igualação de durações sucessivas.

5.3 ETAPA III – Compreensão do prolongar e subdividir do tempo métrico.

Na terceira etapa, além de compreenderem o tempo métrico, os alunos também compreendem a duração do tempo ao prolongá-lo e ao subdividi-lo. Os alunos mostram-se capazes de realizar e explicar dois movimentos executados ao mesmo tempo e um movimento executado para um som prolongado. Esta etapa foi observada principalmente no decorrer das atividades da segunda e quarta sessão de intervenção pedagógica.

Os movimentos sincronizados dos alunos evidenciam a ocorrência da cooperação – do fazer junto – por parte de cada integrante durante o jogo de copos das brincadeiras cantadas. Como lembra Paiva (2000), neste tipo de atividade coletiva somente a cooperação de todos garante o sucesso do grupo.

A cooperação dos alunos e a busca do grupo em atingir um objetivo único nos remetem às afirmações de Macedo (2008). Em atividades lúdicas a motivação leva os indivíduos a superar os obstáculos em conjunto, ou seja, o sentido coletivo tende a se impor ao individual. Consideramos que essa dimensão esteve presente nas atividades desenvolvidas pelos dois grupos da pesquisa (Figura 28).



Figura 27: Realização da brincadeira Bate o Monjolo – Grupo B.

A sincronização dos movimentos alcançada pelos dois grupos (A e B) leva a supor a existência de “um metrônomo interno” em cada aluno, uma vez que deixaram de depender das marcações externas do tempo. Com apoio de Fraisse (1982), é possível afirmar que a habilidade de sincronização dos movimentos com os copos foi acionada e desenvolvida por meio do estímulo rítmico dos tempos fortes das canções *Escravos de Jó* e *Bate o Monjolo*. Os alunos tornaram-se capazes de coordenar mentalmente os movimentos corporais (batidas com os copos) e os sons ouvidos: coordenação percepto-motora. A sincronização de movimentos dos alunos expressa sua compreensão da unidade de tempo métrico constituindo um tempo único – isocronismo (PIAGET, 1946/2002).

O primeiro indício da compreensão de que independente da variação da velocidade do tempo, o padrão binário TF e tf não se altera no decorrer da brincadeira cantada, mantendo 16 TF e 16 tf (32 tempos), pôde ser verificada na atividade em que a velocidade dos medidores do tempo em dois instrumentos de medida foi alterada: metrônomo eletrônico acoplado ao computador e ampulheta (Figuras 23 e 24).

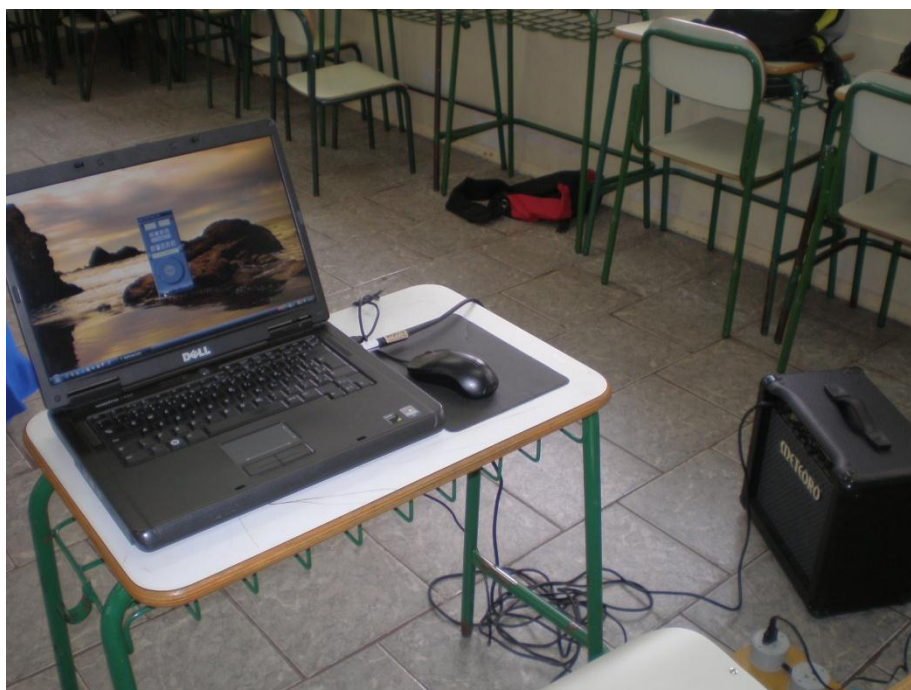


Figura 28: Metrônomo eletrônico acoplado ao computador.



Figura 29: Pesquisadora mostrando a ampulheta para o grupo A



Figura 30: Grupo B – os alunos batendo os copos no TF observando o escoamento da areia da ampulheta.

Durante a realização da comparação dos medidores e das batidas dos copos no chão, a conduta dos sujeitos facilita a hipótese de que compreenderam a conservação da velocidade dos medidores. Primeiro bateram os copos no chão em conjunto com o metrônomo contando 32 batidas (16 TF e 16 tf) e depois acompanhando o escoamento da areia da ampulheta ao longo das batidas do metrônomo (Figura 25). É possível concluir que, ao baterem os copos no chão com acompanhamento dos dois medidores de tempo e relatarem sua simultaneidade, os alunos compreenderam o isocronismo de seus movimentos e dos medidores (PIAGET, 1946/2002).

Os alunos evidenciam mais uma vez essa compreensão em suas verbalizações:

Alunos A3 e A9: ____ Em ciminha.

Aluno A5: ____ Enquanto a areia escorria o metrônomo tocava 32 toques – e mostrava com a mão de um lado para o outro

Pesquisadora: ____ O que aconteceu com a ampulheta e o metrônomo?

Aluno A5: ____ Os dois trabalham tipo junto.

Os Alunos A9, A7 e A6: ____ Acabaram tudo ao mesmo tempo.

Durante a atividade, o aluno A11 mostra dúvida quanto à igualdade das medidas acreditando que a ampulheta perde a areia mais rapidamente que o tempo do metrônomo. No entanto, ao observar novamente os medidores e conversar com os colegas comenta sua “nova” conclusão antes que a pesquisadora a solicitasse:

Aluno A6: ____ Nossa Senhora na hora.

Aluno A2: ____ 32 zerou.

Aluno A11: Confirma. ____ 32 tempos e não apresenta mais dúvida.

A compreensão do isocronismo dos medidores (ampulheta e metrônomo) com as batidas dos copos, também observamos no decorrer da música *Escravos de Jó* (16 TF e 16 tf) quando realizamos a passagem dos copos (Figura 26).



Figura 31: Grupo A – Alunos realizando a passagem dos copos na brincadeira cantada.

Seguindo os procedimentos de Piaget (1946/2002) em sua investigação, foi modificada a velocidade de um dos medidores, o metrônomo digital, para mais rápido e depois mais devagar em relação ao andamento da ampulheta. Ao aumentar a velocidade do metrônomo e executarmos as batidas dos copos ao mesmo tempo, os alunos verbalizaram essa compreensão:

Pesquisadora: ____ O que aconteceu?

Aluno A3: ____ Faltou um tanto.

Aluno A9: ____ Faltou bastante, agora é muito rápido e o outro era lento.

Pesquisadora indaga: ____ Como era antes?

Aluno A2: ____ Igual ao tempo dela.

Pesquisadora: ____ Agora continua as 32 batidas?

Aluno A2: ____ O tempo dela é lerdo e o do metrônomo é mais rápido.

Aluno A6: ____ Que o tempo dele (aponta o metrônomo) não é o mesmo tempo dela (aponta a ampulheta).

Aluno A10: ____ Que aqui continua o mesmo tempo devagar – aponta para a ampulheta – e lá aumentou o tempo – apontando para o

metrônomo. E continua: ____Aqui não mudou (ampulheta) e lá mudou (metrônomo).

Aluno A7: ____O metrônomo e a gente estamos muito rápido.

Pesquisadora: ____Quantas batidas tempos no total no tempo da ampulheta e do metrônomo?

A turma toda responde 32 batidas em consenso.

Aluna A10: ____**A gente está indo mais rápido do que o tempo da ampulheta. A ampulheta não mudou o tempo, continuando o mesmo tempo.**

Quando aumentado o andamento do metrônomo e das batidas dos copos com o acompanhamento da ampulheta os alunos pareceram compreender o sincronismo e o isocronismo presentes nesta situação. Sincronismo quando os tempos da ampulheta permanecem os mesmos enquanto os tempos (TF/tf) do metrônomo e dos movimentos dos alunos (batidas dos copos no chão e copos no ar) são subdivididos em dois. Isocronismo quando é conservada a sequência de batidas (TF/tf) dos copos apesar da mudança de sua velocidade.

Ao reduzir a velocidade do metrônomo e executarmos as batidas dos copos ao mesmo tempo, os alunos verbalizaram a seguinte compreensão:

Aluna A2: ____Esse toque - apontando para o metrônomo- está mais lento e forte.

Aluno A5: ____A areia desceu mais rápido do que a gente (ampulheta) e a gente foi mais devagar.

Aluno A10: ____**A ampulheta foi do mesmo tempo que a das outras vezes e a gente mais devagar do que ela. Continua...ela foi do mesmo jeito e a gente foi mais devagar, por isso que parece que ela foi mais rápido que a gente.**

Quando reduzido o andamento do metrônomo e das batidas dos copos com o acompanhamento da ampulheta os alunos pareceram compreender novamente o sincronismo e o isocronismo presentes na situação. Sincronismo quando os tempos da ampulheta permanecem os mesmos enquanto os tempos (TF/tf) do metrônomo e dos movimentos dos alunos (batidas dos copos no chão e copos no ar) são prolongados. Isocronismo quando mais uma vez foi conservada a sequência de batidas (TF/tf) dos copos apesar da mudança de sua velocidade.

Ao realizar o sincronismo do canto e da passagem de copos da brincadeira cantada *Escravos de Jó* com o metrônomo mais rápido e mais lento e medida constante da ampulheta, os alunos observaram a conservação das 32 batidas independente da velocidade dos medidores.

Pesquisadora: __ Quando realizamos a brincadeira de forma mais lenta o que acontece com a ampulheta?

Aluno B11: __ A gente tá mais devagar e a ampulheta fica normal.

Pesquisadora: __ Quantas batidas temos no escorrer da areia da ampulheta?

Aluno B11: __ 32 batidas.

Pesquisadora: __ Agora se realizarmos a brincadeira mais rápida, quantas batidas temos na ampulheta?

Aluno B11: __ Ampulheta fica do mesmo jeito, com 32 batidas.

Em atividade de colorir o TF de vermelho e o tf de amarelo pela ordem temporal/numérica (número 1 TF e número 2 tf) e pela localização na letra da canção *Bate o Monjolo* (Quadro 4), os alunos constataram o prolongar do som em relação ao padrão métrico binário e a realização de um movimento em dois tempos (TF/tf). Na quarta coluna da figura abaixo (Figura 32) é possível conferir esta constatação na sílaba “lão” (de pilão) em que é marcado apenas um “x” significando um movimento do copo e do canto executados durante o prolongar do tempo – sincronismo. As verbalizações dos alunos indicam o caminho percorrido nesta construção do conceito de tempo métrico.

Aluno B10: ___Pintamos o número 2 (tf) e não apareceu na letra.

Pesquisadora: ___Em que lugar da letra da Bate o Monjolo, vocês podem ver o que o aluno B10 está nos falando?

Aluno B2: ___**No “lão” e no “tão” da letra.**

Pesquisadora: ___O que aconteceu com o som?

Aluno B2: ___**O som entrou pra dentro.**

Aluno B10: ___Demorou um pouco.

Aluno B11: ___Aumentou.

BATE O MON-	JO - LO	NO PI-	LÃO	PEGA A MANDI-	OGA PRA FA-	ZER FA-	PI - NHA.
1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
X X	X X X	X X	X				
X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X
ON - DE	FOI PARA	MEU TOS-	TAO?	E - LE	FOI PARA	VI-	PI - NHA.
1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2	1 2
X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X	X X

Figura 32: Atividade realizada pelo Aluno B11

Verbalizações dos alunos também confirmam esta construção em processo em relação a primeira linha da coluna 2 da figura acima (Figura 32). Os alunos comentam sobre os três “x” referentes a subdivisão do tempo forte em dois movimentos realizados no chão – sincronismo – e um movimento no chão para o tempo fraco (Quadro 2).

Aluno B11: ___**Por que deu três aqui? E o dela (apontando para o registro do aluno B12) não?** – Estava se referindo ao segundo quadrado.

Aluno B2: ___O meu também deu 3 aqui.

Pesquisadora: ____ O que você pode falar sobre seu registro?

Aluno B11: ____ Porque eu vi você fazer assim ... mostra os três movimentos do jogo de copos para esta parte da música.

Na fala de B11 abaixo citada, o aluno se refere ao sincronismo e ao isocronismo registrada na coluna 2 da mesma figura (Figura 32). Sincronismo ao verbalizar “*Se for ver as mãos são três*” [movimentos no chão]. Isocronismo ao verbalizar “*...se ouvirmos o metrônomo as batidas 1 2, são duas.*” [ou seja, são dois tempos que se mantém apesar da subdivisão do movimento no primeiro tempo – tempo forte].

Pesquisadora: ____ No quadrado 2 da palavra jolo o que registraram?

Aluno B13, B5, B4, B2: ____ Três movimentos.

Demais alunos: ____ Dois (mostravam insegurança)

Pesquisadora: ____ Quantos movimentos das mãos no chão temos?

*Aluno B11: ____ **Se for ver as mãos são três, se observarmos, mas se ouvirmos o metrônomo as batidas 1 2, são duas.***

Em seu comentário o aluno B11 aborda dois conceitos fundamentais para a construção do tempo métrico em uma perspectiva piagetiana (PIAGET, 1946/2002): sincronismo e o isocronismo. O primeiro quando admite a ocorrência de sincronismo no registro de dois movimentos em um tempo e um movimento para um som com dois tempos (registrados na primeira linha da figura 32). O segundo, quando admitido o sincronismo o aluno constrói com o metrônomo o isocronismo e o padrão métrico binário ao registrar dois “x” para cada quadro do começo ao fim da música (registrado na segunda linha da figura 32).

Os dados nos levam a concluir que durante o desenvolvimento das sessões pedagógicas os alunos das turmas de 6ª. Série/ 7º. Ano construíram a unidade temporal observada no acento métrico (tempo métrico) do compasso binário, sequência de TF e tf, e o prolongar e subdividir o tempo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando terminamos uma etapa de estudos fazemos considerações que motivem a continuarmos nesta caminhada de aprendizagem, respondemos as nossas inquietações e levantamos mais possibilidades para estudos posteriores. O ensino da música na escola apresenta vários aspectos a serem levantados e estudados e neste trabalho realizamos um pequeno recorte do que pode ser realizado neste campo de conhecimento e atuação profissional.

Tínhamos como objetivo deste estudo investigar como uma intervenção pedagógica construtivista com uso de brincadeiras cantadas pode influenciar a aprendizagem da estrutura rítmica binária de alunos de 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental. Ao final consideramos este objetivo foi atingido, uma vez que os dados obtidos mostram o movimento do grupo em direção à construção do ritmo binário.

Esse movimento foi constatado e dimensionado em três grandes etapas de construção do senso rítmico binário: Etapa I - Percepção do Tempo Forte (TF) e do tempo fraco (tf); Etapa II – Conservação do padrão métrico binário TF e tf independente da variação da expressão musical e Etapa III – Compreensão do prolongar e subdividir do tempo métrico.

Para a descrição do processo de construção da estrutura binária por parte dos alunos, apoiamos-nos em relatos orais, nas atividades escritas e, especialmente, nos movimentos de mãos durante os jogos de copos que acompanharam as brincadeiras cantadas. No transcorrer das sessões pedagógicas verificamos com nitidez o progresso da sincronização dos movimentos dos alunos entre si e dos movimentos com as batidas fortes e fracas das brincadeiras cantadas. Esses dados nos fazem supor que a construção do padrão métrico binário ocorreu durante o conjunto de sessões pedagógicas o que confirma a hipótese do estudo: o ritmo musical binário pode ser construído satisfatoriamente por meio de brincadeiras cantadas. Essas constatações também foram realizadas pelos alunos participantes da pesquisa em suas falas e em depoimentos escritos entregues à pesquisadora (ANEXOS).

Os resultados positivos advindos do conjunto de intervenções pedagógicas, embora se devam à adequação da escolha das brincadeiras cantadas e dos jogos de copos que as acompanharam, são também produto da metodologia de ensino utilizada pela pesquisadora. Consideramos que além dos instrumentos didáticos utilizados, brincadeiras cantadas e jogos de copos, a adaptação do método clínico ofereceu uma contribuição importante no processo de construção do ritmo musical. Com base no método clínico a pesquisadora-docente acompanhou as atividades realizadas pelos alunos com um olhar construtivista. Esse olhar direcionou a atuação da pesquisadora no sentido de se interrogar e interrogar os alunos sobre o porquê e o como da ação, da fala e da escrita de cada um.

As intervenções funcionaram como momentos de realização de tarefas, mas também como estímulo ao processo de tomada de consciência destas realizações. Apesar de não discutido teoricamente nesta dissertação, o processo de tomada de consciência, essencial para uma aprendizagem conceituada do ponto de vista construtivista, permaneceu subjacente às intervenções pedagógicas realizadas. Este processo também presente no método clínico direcionou as solicitações do pesquisador aos alunos: explicar o que fizeram, explicar e justificar o que fizeram, refletir sobre outras possibilidades de realizar determinada tarefa e justificar seu ponto de vista, argumentar e contra-argumentar com os colegas e a pesquisadora. Os dados sugerem a fecundidade do método clínico para a organização de metodologias para o ensino da música.

Outro aspecto a destacar refere-se à dinâmica dos dois grupos durante a pesquisa. Os resultados das intervenções pedagógicas, em especial as verbalizações, evidenciaram o exercício do grupo como sujeito coletivo. Além das falas, a conquista gradual da sincronização dos movimentos das mãos e dos copos, assim como o alcance do consenso em vários conceitos trabalhados pelo grupo, mostram a passagem do sentido individual das tarefas para um sentido coletivo. Tal percurso se deveu às características intrínsecas das brincadeiras cantadas e dos jogos de copos como também à mediação da pesquisadora-docente cujo olhar foi orientado pela perspectiva construtivista de produção do conhecimento.

Na perspectiva construtivista, o conhecimento se produz por meio do contato direto do sujeito com o objeto de conhecimento, mas também em razão das trocas interindividuais e grupais. Neste sentido, podemos afirmar que os comportamentos dos alunos revelam termos atingido mais um dos objetivos desta pesquisa: desenvolver a aprendizagem dos alunos como um processo construtivo, ao mesmo tempo, individual e coletivo capaz de favorecer a construção do ritmo musical binário.

De outra parte, os dados obtidos durante as sessões de intervenção pedagógica confirmam as conclusões de estudos anteriores com o de Willems (1963 apud Maffioletti, 1987) que descreve os estágios de construção do senso rítmico. As etapas identificadas e descritas em nossa pesquisa reproduzem as características dos estágios apresentados pelo autor. As conclusões de estudos de Maffioletti (1987, 2004 e 2008), em especial as que se referem as atividades rítmicas musicais, brincadeira cantada e a dimensão lúdica da música foram confirmados pelos dados de nossa pesquisa.

Nosso estudo também vai ao encontro das conclusões de Silva (2008) sobre a importância da corporeidade para a aprendizagem da música. As conclusões de Bündchen (2005) podem ser compartilhadas por nós na medida em que verificamos no movimento do corpo um elemento essencial para a aprendizagem do ritmo. No mesmo sentido podemos afirmar sobre os estudos da primeira geração do método ativo para o ensino de música. Os estudos do início do século XX de Dalcroze, Kodály, Orff e Willems, já citado, nos apoiaram no desenvolvimento da pesquisa e são referência para nossas conclusões. Assim como os autores defensores dos métodos ativos, e, de acordo com os dados obtidos durante as sessões pedagógicas de nossa pesquisa, podemos afirmar que métodos de ensino com essas características são promissores para a aprendizagem da música.

Os dados de nosso estudo apontam para o mesmo sentido de outros como o realizado por Furquim (2009) que após um estudo sobre a formação dos professores nos cursos de Pedagogia, no qual destaca a importância e a necessidade de uma formação específica e especializada do professor de música para a instituição escolar. Lembrando os documentos oficiais e a literatura, o ensino de música na escola deve ampliar o universo musical dos alunos e democratizar a arte e a cultura (PENNA, 2008). Para dar conta destas

condições, além da obrigatoriedade do ensino de música na escola é urgente a formação conceitual, técnica e pedagógica desses profissionais.

A formação do docente em uma perspectiva construtivista é importante e fundamental, pois, os professores devem tomar consciência sobre sua prática pedagógica, pensar com um olhar crítico para seus procedimentos didáticos, adotar uma postura de pesquisador e não apenas um mero agente transmissor de conteúdos. Devem estar preocupados com o processo de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos, que valorizam a informação contextualizada e o modo como pode ser produzida pela criança. (MACEDO, 1994, p.59)

Enfim, ser construtivista para Macedo (1994) é ter uma postura de quem sabe bem a matéria que ensina, sabe discutir com os alunos embasando seus pensamentos através de perguntas e hipóteses, produzindo uma situação-problema desequilibrando e sistematizando para um conhecimento mais aprofundado e ampliado. Este professor, segundo o mesmo autor, deve ter em mente que não é realizar posturas piagetianas uma única vez, mas praticá-las, exercitá-las com o sentido de pesquisa, de descoberta, de investigação e de construção, em um exercício de superar a si mesmo e fazer sempre melhor.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília**, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República. Acesso em 11.10.2010. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>

BRASIL, **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. Acesso em 11. 10. 2010. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. vol. 06, Brasília, 1997. Acesso em 11.10.2010. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BEINEKE, Viviane. **Culturas infantis e produção de música para crianças**: construindo possibilidades de diálogo. Trabalho publicado nas Actas do I Congresso em Estudos da Criança? Infâncias Possíveis Mundos Reais, realizado na Universidade do Minho, Portugal , fevereiro de 2008.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. Capítulo 4. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba:lbpx, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 24, n.2 São Paulo, July/Dec.1998.

BÜNDCHEN, Denise Blanco Sant'anna. **A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo**: uma abordagem construtivista na prática de canto coral.

Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Mestrado em Educação. Orientadora: Prof^a. Dra. Esther Beyer. Porto Alegre, 2005.

CAREGNATO, Caroline. Estratégia métrica versus estratégia mnemônica: posições contratantes ou complementares no ensino de ritmo? **Revista da ABEM**, Londrina, v.19, n.25. 78-88, jan.jun, 2011.

CAPES. **Banco de Teses**, Ministério da Educação. Acesso em 27.12.2010. Disponível em <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Joaz. **Dicionário de música**. Curitiba: JM Editora, 1994.

DELVAL, Juan. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre : Artmed, 2002.

DEPARTAMENTO EDITORIAL DAS EDIÇÕES MELHORAMENTOS. **Dicionário melhoramentos da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 10, 75-87, mar. 2004.

FREIRE, Vanda Bellard. **Horizontes da pesquisa em música**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre a música e educação. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: Xavier, M.L.M e DALLA ZEN, M.I.H. (org.) **Planejamento em destaque**: analyses menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p.147-164.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos. **A formação musical de professores em cursos de pedagogia**: um estudo das universidades públicas do RS. Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria, Educação, 2009.

GODINHO, José Carlos. O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. Capítulo 10. In: ILARI, Beatriz Senoi. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

JOURDAIN, Robert. **Música, cérebro e êxtase**: como a música captura nossa imaginação. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KISHIMOTO, T. M.(Org.) *et.al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

KRUMHANSL, Carol L. Ritmo e altura na cognição musical. Capítulo 2. In: ILARI, Beatriz Senoi. (org.). **Em busca da mente musical**: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LACERDA, Osvaldo. **Compendio de teoria elementar da música**. 9.ed.São Paulo: Ricordi Brasileira S.A., 1966.

LARA, Larissa Michelle; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; RIBEIRO, Deiva Mara Delfini. Brincadeiras cantadas: educação e ludicidade na cultura do corpo. **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 10 - N° 81 - Febrero de 2005. Acesso em 27/08/2009. <http://www.efdeportes.com/efd81/brincad.htm>

LEVITIN, Daniel. Em busca da mente musical. Capítulo 1. In: ILARI, Beatriz Senoi. (org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.24, 81-88, set.2010.

MACEDO, Lino de. **Ensaaios construtivistas**. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005/2008.

MACRUZ, Fernanda. Jó não tinha escravos e ninguém joga caxangá. **Revista Superinteressante**. Edição 141, jun. 1999. Acesso em 29.10.2010. http://super.abril.com.br/superarquivo/1999/conteudo_88647.shtml

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Atividades rítmica musicais e o desenvolvimento das noções de espaço e de tempo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 1987.

_____. Brincadeiras cantadas. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano II, n.4, abr./jul., 2004.

_____. A dimensão lúdica da música na infância. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre, RS. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículo e cultura. Porto Alegre, RS:EDIPUCRS, 2008.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. Capítulo 1. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **Acento e ritmo**. São Paulo: Contexto, 1992.

MURCIA, Juan Antonio Moreno.(Org.) et.al. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NEGRÃO, Sonia Maria Vieira. **Cartas para desvendar o processo de construção da consciência em Marx e Piaget**. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, SP, 1999.

PAIVA, Ione Maria R. de. **Brinquedos cantados**. Dissertação Universidade Federal de Santa Catarina, Mestrado em Engenharia de Produção. Orientador: Profº. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho. Florianópolis, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica**. Departamento de Educação Básica. Curitiba, 2008.

PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. Capítulo 3. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba:lbpx, 2011.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

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

PEREIRA, Niomar de Souza. O conceito e o comportamento: reflexões sobre o folclore. In: LIMA, Sonia Regina Albano de.(org.) **Ensino, música e interdisciplinariedade**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, (1946/2002)

_____ **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1946.

_____ **A representação do mundo na criança**. Ed. Record:Cultural, 1926.

RUIZ, Corina Maria Peixoto. **Didática do folclore**. 4.ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1983.

SANTOS, Cleonice dos. **Preferências musicais de alunos de 5ª a 8ª série da rede municipal de ensino de Curitiba** - significados da escuta. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SANTOS, Denise Guerra dos. **Brinquedos cantados na psicomotricidade**. Monografia Universidade Cândido Mendes – Projeto a Vez do Mestre, Pós-Graduação “Lato Sensu” em Psicomotricidade. Orientador: Profº. Ms. Nilson Guedes de Freitas, Rio de Janeiro, 2003.

SILVA, Walênia Marília. Zoltán Kodály: alfabetização e habilidade musicais. Capítulo 2. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba:lbpx, 2011.

SCIELO, **Scientific Electronic Library Online**. FAPESP CNPq FapUnifesp BIREME, São Paulo: São Paulo. Acesso em 04.01.2011. Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php>

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da língua portuguesa**. 3.ed.rev.e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

ANEXOS

DEPOIMENTOS DOS ALUNOS DA 6ª SÉRIE/ 7º ANO
PARTICIPANTES DA PESQUISA

Pesquisadora: ____ O que penso sobre o que foi trabalhado durante as sessões? O aluno A11 responde.

Um trabalho diferente legal.
 divertido, um método de aprendizagem
 da muito legal

Pesquisadora ____ O que penso sobre o que foi trabalhado durante as sessões?
 O alunos Aluno A2 responde.

Eu penso que foi super interessante, que aqui no arado
 mundo tem um trabalho diferente.
 Então eu acho muito legal...
 A gente começou a fazer vários toques, então música.

Pesquisadora: ____ O que aprendeu durante as quatro sessões?

Aluno A11 responde

Aprendemos músicas e ritmos, descobrimos
 que 2 músicas podem ter os mesmos rit-
 mos (fórmulas e frases), e o mais legal o jogo
 de cores.

Pesquisadora: ____ Deixe o seu recado.

Aluno A9 responde.

Obrigado por tudo eu aprendi coisas novas
 com vocês que eu não sabia... Gostei muito
 de tudo mesmo tá para falar tem a liberdade
 eu gostei mais da sua pesquisa do que as aulas
 que tem mais coisas muito obrigado mesmo. Se Deus
 quiser tomara que você volte outras vezes e muito
 mais obrigado.

Pesquisadora: ____ O que aprendeu durante as quatro sessões?

Aluno A3 responde:

Eu aprendi músicas novas, bater os copos no mesmo ritmo do músico.

Eu aprendi que o metrônomo é a amperinha tá e que os músicos tem os mesmos batidos 32 todos os músicos, 16 fortes e 16 fracos.

Pesquisadora: ____ O que você pensa sobre o que foi trabalhado durante a pesquisa? O aluno A3 responde.

foi muito bom eu aprendi coisas que eu não sabia eu não sabia que existe tipo boca que "duro", lá, lá, lá, lá, também aprendi a tocar em silêncio.

Não sabia que dava para bater com os copos.

Eu gostei muito não sabia que existia, estava de f e bate no monito.

Pesquisadora: ____ O que você pensa sobre o jeito que os conteúdos foram trabalhados durante a pesquisa? O aluno A3 responde.

Eu gostei foi muito claro deu para entender tudo foi muito bom eu gostei aprendi tudo foi fácil não foi difícil.

Eu gostei de tudo amei.

Pesquisadora: ____Deixe um recado para a pesquisadora. O aluno A3 responde.

Você é muito boa professora deixo as
coisas claras assim Tudo muito bem gostei
de você como professora eu como pedo.
agora.

Você é muito legal!!!

Achei muito bom aprendi Tudo muito rápido