

DANIELA VILELA DE MORAIS

**O MATERIAL CONCRETO NA EDUCAÇÃO
MUSICAL INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS
CONCEPÇÕES DOCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música, Área de concentração: Educação Musical.

Linha de Pesquisa: Estudos das Práticas Musicais

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Cavalieri França

Belo Horizonte
2009

M827m

Morais, Daniela Vilela de

O material concreto na educação musical infantil:
uma análise das concepções docentes / Daniela
Vilela de Moraes. --2009.

120 fls., enc. ; il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Minas Gerais, Escola de Música

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília C. França

1. Música - Instrução e ensino. 2. Jogos pedagógicos.

I. Título. II. França, Maria Cecília Cavaleri.

III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Música

CDD: 780.72

AGRADECIMENTOS

Àquele, de Quem fui instrumento para oferecer às pessoas o conhecimento e a reflexão, tão necessários para o crescimento coletivo.

À minha mãe, Dorotéa, minha incentivadora desde sempre, que durante o tempo em que me dediquei a esse trabalho, também foi pesquisadora junto comigo, discutindo, investigando, vasculhando bibliotecas e me enviando dezenas de textos...

À minha irmã, Adriana, pelo carinho de sempre.

Ao César, meu marido, pelos vários dias em que suportamos a solidão a dois. Talvez porque o melhor de tudo era esperar pelo sorriso que vinha depois...

Ao meu querido amigo Robson Bessa, que me incentivou a começar, movida por uma conversa em mesa de bar.

Às amigas, Lina Mendes e Kênia Chantal, pela força que muitas vezes se traduziu em pensamento, sorrisos e palhaçadas.

A Christian e Márcia Schobesberger, Adauto Urben e meu tio Marcos Vilela, que generosamente traduziram os textos em alemão, e à Lígia Garcia, pela ajuda com o francês.

À professora Doutora Beatriz Ilari, pela delicadeza em me atender, mesmo sem me conhecer, enviando-me pelo correio o material sobre Martenot.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram participar da pesquisa, oferecendo inestimável contribuição para a educação musical infantil.

Às escolas onde trabalhei, nas quais adquiri a experiência da qual germinou o tema dessa pesquisa.

À Karla Jaber e Júlia Escalda, companheiras no Mestrado, pelas trocas de sugestões e de apoio, pelos lanches e pelas risadas.

E, finalmente, à minha orientadora Cecília Cavalieri França, pela forma bonita com que me conduziu na confecção deste trabalho, questionando, direcionando e, ao mesmo tempo, sendo preciosamente delicada, companheira e amiga em todas as horas. Tudo isso contribuiu para alimentar a transformação da minha visão sobre a educação musical. Muito obrigada!

Conta-se que um carvalho ridicularizava o junco, pois se julgava firme. Ao vir uma tempestade, o junco, com sua flexibilidade, curvou-se, e o carvalho, rígido, foi abatido.

Sabedoria Oriental

RESUMO

MORAIS, Daniela Vilela de. **O Material concreto na educação musical infantil: uma análise das concepções docentes.** 120 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

Esta pesquisa tem como objeto a busca por uma definição, função e aplicação do material concreto utilizado para educar musicalmente crianças entre três e cinco anos, bem como por uma associação do uso desses materiais com o jogo e o brinquedo. A fundamentação teórica abrange um estudo sobre as definições de jogo, brinquedo e material concreto surgidas no século XX, por meio do qual foi possível conceituar esses termos no campo da educação musical. Também abrange um estudo histórico-evolutivo sobre o jogo e o brinquedo, do século XVIII ao XX, através das figuras de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, e das figuras da pedagogia musical do início do século XX, Willems e Martenot. Os primeiros quatro pensadores apresentam propostas direcionadas tanto à educação geral quanto musical infantil. O conhecimento das suas idéias acerca do jogo e do brinquedo, somadas a uma reflexão crítica daquelas concernentes ao jogo descritas por Willems e Martenot, puderam iluminar a busca de definições e o entendimento da função e aplicação de materiais concretos na educação musical. Através de entrevistas semi-estruturadas, dez professores provenientes de Escolas de Música Livres de Belo Horizonte forneceram seus depoimentos sobre o objeto da pesquisa. Os resultados revelaram definições não consensuais de material concreto e uma preferência consensual pelo seu uso no ensino de música para crianças, bem como relações importantes entre ele, o jogo e o brinquedo. Espera-se, com isto, suscitar reflexões entre os docentes que trabalham utilizando esses materiais para musicalizar crianças entre três e cinco anos.

Palavras-chave: Material concreto. Jogo. Brinquedo. Educação musical infantil.

ABSTRACT

This research aims at to find a definition, function and application for concrete material used in early music education, as well as the association of these materials with play and toys. The theoretical base encompasses the study of the definition of games, toys and concrete material originated in XX century, through which it was made possible to elaborate such concept in the field of musical education. It also embraces historical study of toys and games, from the XVIII to the XX centuries, through the names of Rousseau, Pestalozzi, Froebel and Montessori, and the figures of music pedagogy of the beginning of the XX century, such as Willems and Martenot. The first four thinkers presented propositions directed at children's general and musical education. The knowledge of their ideas, regarding toys and games, in addition to the reflections upon the ideas of Willems' and Martenot's games, can illuminate the search for definitions and understanding of function and application of concrete materials in musical education. Through semi-structured interviews, ten teachers coming from specialized music schools in the city of Belo Horizonte, Brazil, supplied their testimonials on the objectives of this research. The results revealed non-consensual definitions of concrete material and the prioritization of its use in the teaching of music to children, as well as the important relationship between those, toys and games. It is expected, according to this research, to raise reflective questions among teachers who work with these materials in three to five years old children's music education.

Keywords: Concrete material. Game. Toy. Childhood music education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Definições de jogo.....	19
QUADRO 2	Definições de brinquedo como objeto, atividade e material pedagógico.....	23
QUADRO 3	Definições de jogo educativo, brinquedo e material concreto estabelecidas nesta pesquisa	30
QUADRO 4	Estágios de desenvolvimento da criança segundo Rousseau .	32
QUADRO 5	Características da infância à idade escolar e suas relações com o processo evolutivo da criança	37
QUADRO 6	Características dos processos de desenvolvimento e do jogo na Primeira infância, Infância e Idade Escolar.....	41
QUADRO 7	Classificações e caracterizações do jogo na Primeira Infância, Infância e Idade Escolar.....	44
QUADRO 8	Características marcantes e síntese dos comportamentos da criança em cada fase do seu desenvolvimento.....	49
QUADRO 9	Princípios educativos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori.....	59
QUADRO 10	Recursos pedagógicos na subcategoria “Recursos Sonoro-Musicais”	78
QUADRO 11	Recursos pedagógicos na subcategoria “Recursos Não Sonoro-Musicais”	78
QUADRO 12	Recursos pedagógicos na subcategoria “Experiência Profissional”	79
QUADRO 13	Termos e definições fornecidos pelos professores.....	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Citações por recurso pedagógico	79
Gráfico 2	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de definição do material concreto	81
Gráfico 3	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de funções do material concreto	84
Gráfico 4	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de definição de jogo	86
Gráfico 5	Distribuição dos depoimentos na categoria geral e nas subcategorias de definição de brinquedo	89
Gráfico 6	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de relação entre o material concreto e o jogo	91
Gráfico 7	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de relação entre o material concreto e o brinquedo	93
Gráfico 8	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de percepção do material concreto como jogo e/ou brinquedo	95
Gráfico 9	Distribuição dos depoimentos nas subcategorias de opiniões sobre o material concreto	97
Gráfico 10	Distribuição de depoimentos nas subcategorias de interferência do material concreto na relação da criança com a aula de música	99
Gráfico 11	Distribuição dos depoimentos nas subcategorias de relação entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical da criança	101

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1	Ambiente de interações na aula de música, segundo a concepção docente.....	105
DIAGRAMA 2	Estrutura relacionada à função e aplicação dos materiais concretos na aula de música, segundo a concepção docente.....	106
DIAGRAMA 3	Estrutura da aula de música, segundo a nossa concepção.....	107

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1	Notação de arpejos segundo o sistema de Rousseau	35
ILUSTRAÇÃO 2	Exemplos de alguns “dons” ou brinquedos criados por Froebel	45
ILUSTRAÇÃO 3	Exemplos de alguns Materiais Sensoriais	51
ILUSTRAÇÃO 4	Exemplos de alguns instrumentos utilizados por Montessori	53
ILUSTRAÇÃO 5	Exemplos de alguns materiais musicais sensoriais utilizados por Montessori	54
ILUSTRAÇÃO 6	Exemplos de alguns materiais utilizados por Willems na educação musical	61
ILUSTRAÇÃO 7	Exemplos de jogos de pequenos motivos melódicos (Método Martenot)	65
ILUSTRAÇÃO 8	Exemplos de jogos de teoria musical (Método Martenot)..	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DEFINIÇÕES DE JOGO, BRINQUEDO E MATERIAL CONCRETO NA EDUCAÇÃO GERAL: A BUSCA POR DEFINIÇÕES APLICADAS À EDUCAÇÃO MUSICAL	15
1.1 JOGO: UM TERMO POLISSÊMICO	15
1.2 BRINQUEDO COMO OBJETO, ATIVIDADE E MATERIAL PEDAGÓGICO	20
1.3 PANORAMA ANALÍTICO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS NA EDUCAÇÃO GERAL E MUSICAL	24
1.4 JOGO EDUCATIVO	26
1.5 IMPLICAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DO JOGO, DO BRINQUEDO E DO MATERIAL CONCRETO: A BUSCA DE DEFINIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	28
2 O JOGO E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO GERAL E MUSICAL INFANTIL DOS SÉCULOS XVIII, XIX E XX	31
2.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)	31
2.1.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Rousseau	33
2.1.2 A educação musical	34
2.2 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827)	36
2.2.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Rousseau	37
2.2.2 A educação musical	39
2.3 FRIEDRICH WILHELM AUGUST FROEBEL (1782-1852)	40
2.3.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Froebel	41
2.3.2 A educação musical	46
2.4 MARIA MONTESSORI (1870-1952)	47
2.4.1 A pedagogia de Montessori	49
2.4.2 Relações entre o Material Sensorial <i>Montessoriano</i> e o jogo, o brinquedo e o desenvolvimento infantil	51
2.4.3 A educação musical	53
2.5 Análise comparativa entre o pensamento de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori	55

2.6	O JOGO E OS MATERIAIS NOS MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO MUSICAL: UMA VISÃO CRÍTICA	60
2.6.1	O jogo e os materiais em Edgar Willems	60
2.6.2	O jogo e os materiais em Maurice Martenot	63
2.6.3	Comparações entre o jogo e os materiais nas pedagogias de Willems e Martenot	67
3	METODOLOGIA	69
3.1	QUESTÕES ÉTICAS	69
3.2	OBJETIVO E DELINEAMENTO	69
3.3	PROBLEMA	70
3.4	AMOSTRA	71
3.5	MÉTODO	72
3.6	ROTEIRO DA ENTREVISTA	72
3.7	DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS	73
3.8	ANÁLISE DOS DADOS	74
4	RESULTADOS	76
4.1	RESULTADOS E DISCUSSÃO	76
4.2	SÍNTESE DOS RESULTADOS	102
	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

A adoção de materiais concretos como subsídio da prática docente é decorrente de uma gradativa percepção de que a manipulação de objetos facilita a aquisição de conceitos (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 13). Em nossa experiência e observação da prática da educação musical infantil, constatamos que os professores utilizam muitos materiais pedagógicos em sua prática, e atribuem a eles, não raramente, o nome de materiais concretos. Eles são utilizados para ensinar música às crianças das mais diversas idades, e mesmo adolescentes e adultos, mas constatamos que a grande variedade desses materiais se concentra no trabalho realizado com as crianças entre três e cinco anos de idade.

Uma infinidade de objetos, materiais de jogo, quebra-cabeças, dentre outros, são constantemente incorporados à prática educacional. Entretanto, prevalecem dúvidas quanto à classificação desses materiais em jogos, materiais pedagógicos concretos ou brinquedos (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 13-14). Estudos atuais revelam que o jogo e o brinquedo são utilizados, no século XX-XXI, como meios para se atingir objetivos pedagógicos (NICOLETTI e FILHO, 2004; BROUGÈRE, 2003/1998; KISHIMOTO, 2002/1994; OLIVEIRA, 1989; CHATEAU, 1987). Observamos que o mesmo ocorre nas aulas de música para crianças.

Embora esses materiais sejam amplamente utilizados, nenhuma pesquisa acadêmica acerca do que os define e qual sua função na educação musical infantil foi realizada até o momento. Há um relato de pesquisa que descreve as investigações sobre o uso, função, seleção, produção e acesso ao *material didático* na aula de música do ensino fundamental, não especificamente o material concreto (OLIVEIRA, Fernanda, 2007, p. 77-85). Essa pesquisa baseia-se numa concepção generalizada sobre materiais didáticos (livros didáticos, Cd's, *sites* da Internet, exercícios, computador, dentre outros). Além disso, a pesquisadora não relaciona o uso desses materiais com o jogo e o brinquedo. Portanto, é premente entender se e *como* os materiais concretos guardam relações com esses meios, uma vez que eles são incorporados, com frequência, à educação musical.

Acreditamos, portanto, que esse tema é cientificamente relevante e interessa à comunidade docente que leciona para crianças e/ou pesquisa sobre a prática da educação musical infantil. Através desta pesquisa, procuramos responder às

seguintes questões: 1) *O que define os materiais concretos utilizados na aula de música?* 2) *Qual a função e aplicação desses materiais no ensino de música para crianças entre três e cinco anos?* 3) *Qual a relação entre as concepções de jogo, brinquedo e materiais concretos existentes na literatura e aquelas apontadas pelos professores?*

No primeiro capítulo, revisamos os conceitos de jogo, brinquedo e material concreto surgidos no século XX. A partir de suas definições e contextualizações na educação geral, buscamos definir e contextualizar esses termos na educação musical. Entendemos ser primordial defini-los e contextualizá-los nesse capítulo, uma vez que esses termos são foco de nossa pesquisa, especialmente o material concreto. Finalizando, são discutidas possíveis implicações do jogo, do brinquedo e do material concreto na educação musical infantil.

No segundo capítulo, realizamos, primeiramente, um estudo histórico-evolutivo sobre o jogo e o brinquedo, desde o século XVIII até o século XX. Destacamos as figuras de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952), que investigaram a utilização do jogo e do brinquedo na educação geral e musical infantil. Esse estudo pode oferecer subsídios para compreender a inserção dos materiais concretos no ensino da música, a partir de uma perspectiva histórica que pretende relacioná-lo ao jogo e ao brinquedo. Na segunda parte do capítulo, apresentamos e discutimos as pedagogias dos educadores musicais Edgar Willems (1970; 1962) e Maurice Martenot (1970) sob o ponto de vista do jogo e do uso de materiais diversos no ensino de música. À luz de um estudo crítico dessas pedagogias, pretendemos compreender o universo no qual se inserem os materiais concretos utilizados na prática da educação musical atual.

Esperamos, com esta pesquisa, definir o que são materiais concretos e qual sua função e aplicação na aula de música, a partir de sua relação com o jogo e com o brinquedo. As respostas a essas perguntas podem fornecer subsídios que fundamentem e, assim, orientem a prática docente quanto à escolha, adequação e critérios de utilização de materiais concretos de maneira consciente no ensino de música para crianças entre três e cinco anos.

CAPÍTULO I

Definições de jogo, brinquedo e material concreto na educação geral: a busca por definições aplicadas à educação musical

1 DEFINIÇÕES DE JOGO, BRINQUEDO E MATERIAL CONCRETO NA EDUCAÇÃO GERAL: A BUSCA POR DEFINIÇÕES APLICADAS À EDUCAÇÃO MUSICAL

Este capítulo é dedicado ao estudo das definições de jogo, brinquedo e material concreto surgidas no século XX. A partir das definições e da contextualização do jogo, do brinquedo e do material concreto na educação geral, busca-se uma definição desses termos na educação musical. Paralelamente, são traçadas algumas implicações relacionadas ao uso desses elementos na educação musical infantil.

1.1 JOGO: UM TERMO POLISSÊMICO

O jogo é objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, tais como Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Antropologia. Cada uma dessas áreas define e estuda o jogo de maneira própria, levando-se em conta o contexto sócio-cultural e a realidade social em que ele é empregado (SILVA, 2003, p. 8-9).

No início do século XX, a teoria do jogo de Karl Groos (1909) foi bastante difundida (ELKONIN, 1998/1978, p. 84). Denominada “teoria do exercício”, ela partiu do estudo do comportamento dos animais, destacando o papel biológico que a brincadeira assume como meio indispensável para treinar instintos latentes (BROUGÈRE, 2008/1994, p. 93). Essa teoria sofreu muitas críticas, mas os autores que a criticaram não desenvolveram uma nova teoria alternativa sobre o jogo; eles adicionaram emendas e complementações ao trabalho de Groos (ELKONIN, 1998/1978, p. 86).

Os estudos subseqüentes evidenciaram diversas situações denominadas jogo, ampliando suas definições (RETONDAR, 2007; BROUGÈRE, 2003/1998; KISHIMOTO, 2002/1994; RODRIGUES, 1992; ROSAMILHA, 1979; ELKONIN, 1998/1978; HUIZINGA, 2007/1938). Entre elas, podem-se citar jogos de faz-de-conta, motores, verbais, políticos, de adultos, de animais, de salão e muitos outros, cuja diversidade contribui para a polissemia do termo (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 1). A falta de uma conceituação precisa culminou em uma noção aberta e ambígua

do termo (BROUGÈRE, 2003/1998, p. 14). Essa ambigüidade revela-se, de início, no dicionário. Jogo pode designar atividades de natureza ou finalidade recreativa, atividade espontânea da criança (considerada “jogo de aprendizagem”), conjunto de estratégias para determinado fim, ou mesmo “idas e vindas”, incertezas (HOUAISS, 2001, p. 1685). Ainda, os termos jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado na língua portuguesa, pois brinquedo pode significar tanto o objeto com que as crianças brincam como a brincadeira ou jogo propriamente ditos (HOUAISS, 2001, p. 514). Em nossa pesquisa bibliográfica, encontramos 24 definições de jogo. Entretanto, selecionamos aquelas relacionadas à psicologia e à educação infantil.

Para Miranda (2001, p. 30), jogo, brinquedo e brincadeira são conceitos distintos, mas imbricados e abarcados pelo lúdico: “o *jogo* pressupõe uma regra, o *brinquedo* é o objeto manipulável e a *brincadeira* é o ato de brincar com o brinquedo ou com o jogo” (grifos do autor). O jogo é visto como “uma atividade física ou mental, que utiliza materiais concretos ou não, amparada por regras e imbuída de objetivos, seja ela realizada com brinquedos ou não” (MIRANDA, 2001, p. 31). Sob esta concepção, o jogo pode acontecer por meio do brinquedo e do material concreto, ou sem a presença de ambos.

Retondar (2007, p. 9-10) também destaca a regra no jogo, mas a coloca ao lado do imaginário, não de materiais concretos. Para o autor, o jogo é “uma ação humana regida por uma intenção que se justifica por si mesma, sob o pano de fundo do imaginário, e balizado por regras.” As regras regem a estrutura lógica e a imaginação que conduzem o jogo. Esta estrutura lógica está diretamente ligada ao ato imitativo contido no jogo, que não se sustenta na reprodução do mundo real da criança, mas na construção, desconstrução e reconstrução do mesmo segundo as ordens do seu imaginário (RETONDAR, 2007, p. 20-21).

Benjamin (2007/1928, p. 102), por outro lado, relaciona o jogo à formação de hábitos. A essência da atividade reside, acima de todas as regras, na “lei da repetição”. A criança tem prazer em fazer “mais uma vez”, premissa que faz do jogo uma experiência profunda, tanto pelo prazer em repeti-lo, quanto de retornar à situação que o antecedeu (BENJAMIN, 2007/1928, p. 101).

Huizinga (2007/1938, p. 3-4) entende a natureza e o significado do jogo como um fenômeno cultural. Para ele, tal fenômeno encerra um sentido que implica em si a presença de um elemento não material. Através da manipulação de imagens (ou a

transformação da realidade nelas) e da imaginação da realidade, o jogo adquire valor e significado (HUIZINGA, 2007/1938, p. 7). Huizinga identifica certas características para definir uma atividade como sendo jogo: a voluntariedade (pelo fato do jogo ser auto-iniciado), o desinteresse (ele é um fim em si mesmo), a evasão da vida real (o faz-de-conta), a limitação de espaço e tempo (tem lugar para acontecer, tem começo e fim), a ordem (que beira à perfeição estética), e a regra (o que “vale” ou não no jogo) (HUIZINGA, 2007/1938, p. 10-14).

Elkonin (1998/1978, p. 3-4) foca seus estudos no aspecto psicológico do jogo. Ele entende que a imaginação surge da própria evolução do jogo. Por isso, a criança pequena tende a transformar os objetos utilizados naquela atividade. Uma vassoura “vira” um cavalo, um lápis “vira” um avião, uma caixa “vira” uma casa, enfim, tudo lhe serve, mas essa transformação do objeto é um aspecto secundário; para a criança, importa por em prática uma idéia que lhe seja atraente (SULLY, 1901 apud ELKONIN, 1998, p. 25).

A exemplo de Elkonin, Piaget também se concentrou em estudar o jogo sob o ponto de vista psicológico, identificando suas diversas etapas ao longo do desenvolvimento infantil. Piaget entende o jogo como uma conduta que exprime os comportamentos que são reflexos da maturidade cognitiva da criança e como uma forma de conhecimento (BROPHY, 1988, p. 6). Ele identificou que os jogos de exercício predominam entre as idades de zero e dois anos; o jogo simbólico ou imaginativo, entre dois e sete anos; e o jogo com regras, a partir dos sete anos. Nos jogos de exercício, a maior parte dos comportamentos infantis relacionados à inteligência podem se transformar em jogo, se repetidos pelo puro *prazer funcional* (PIAGET, 1971, p. 117). Esse prazer prolonga-se, então, em “manifestações lúdicas” que se transformam em rituais, desenvolvendo um princípio de simbolismo, que Piaget chamou de simbolismo lúdico. Quando esse simbolismo lúdico se desvincula do ritual, surge a representação, que possibilita o aparecimento do jogo imaginativo ou simbólico. No jogo imaginativo, a criança sujeita o mundo ao seu *eu* (PIAGET, 1971, p. 115-125). O jogo com regras é fruto da organização coletiva das atividades lúdicas, pois, para Piaget, a regra incute-se no exercício quando certas relações sociais já se constituíram (PIAGET, 1971, p. 182-183).

Vygotsky também enfoca o jogo¹ sob o ponto de vista psicológico, mas prioriza a influência do meio social como articuladora dos significados que orientam o comportamento humano (MARTINS, 2005, p. 48). Se, por um lado, a criança apreende os significados dos conceitos para comunicar-se com as pessoas, por outro, ela tem a possibilidade de atribuir um sentido próprio e de se apropriar do conjunto de signos/símbolos que o meio social lhe oferece (MARTINS, 2005, p.49). Para Vygotsky, o jogo não é o aspecto predominante da infância, embora ele seja importante para o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007/1984, p. 120). No exercício do jogo, a criança sempre se comporta além do habitual de sua idade. Por isso, o autor considera que essa atividade condensa todas as tendências do desenvolvimento e é, ela mesma, uma fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007/1984, p. 122).

Assim como Piaget, Vygotsky identificou as transformações do jogo ao longo da infância. Através do jogo, a criança pré-escolar age numa esfera cognitiva, em lugar de uma esfera visual externa, pois são os motivos e tendências internas que a levam a agir, e não os incentivos fornecidos pelos objetos externos (VYGOTSKY, 2007/1984, p. 113). Na idade escolar, a criança conscientiza-se de seus propósitos no jogo, os quais decidem, justificam e estabelecem a atitude afetiva da criança em relação à atividade (VYGOTSKY, 2007/1984, p. 123). Numa fase posterior, surgem as regras. O jogo na idade pré-escolar também contém regras, mas elas surgem da situação imaginária, enquanto que, nessa fase posterior, elas comandam os propósitos e se transformam nas situações imaginárias. Para Vygotsky, mesmo o mais simples jogo com regras se transforma numa situação imaginária. O jogo regulamentado por regras, nessa fase, elimina várias possibilidades de ação, uma vez que as regras direcionam a conduta da criança (VYGOTSKY, 2007/1984, p. 112).

A ausência de uma definição rigorosa do termo jogo levou Brougère (2003/1998) a identificar características através das quais normalmente se identifica algo como jogo. A primeira delas é o fato deste vocábulo, cientificamente, denominar “atividade lúdica”, reconhecida tanto por quem observa quanto por quem participa

¹ As traduções dos textos de Vygotsky para a língua portuguesa utilizam o termo *brinquedo*, mas na língua inglesa o termo utilizado é *play*, que significa, em português, jogar, brincar, jogo, brincadeira (OXFORD, 1999, p. 542). Por essas razões, utilizaremos o termo jogo, preferencialmente ao termo brinquedo.

dela. Em seguida, ele identifica a presença de regras, e, como terceira característica, o entendimento do jogo como material de jogo, ou seja, como objeto que serve para o jogo (BROUGÈRE, 2003/1998, p. 14-15). Diferentemente dos autores supracitados, Brougère generaliza a definição de jogo, entendendo que ele tanto pode ser uma atividade lúdica quanto regrada, e também pode ser um objeto que serve para essas atividades.

O Quadro 1, a seguir apresenta, em ordenação cronológica das obras consultadas, as definições dos autores supracitados e suas respectivas definições de jogo.

QUADRO 1 – Definições de jogo

Autores	Definições de jogo
Retondar (2007)	Ação humana auto-motivada e balizada por regras, que tem como pano de fundo o imaginário
Miranda (2001)	Atividade física ou mental que pode utilizar materiais concretos ou brinquedos, amparada por regras e imbuída de objetivos
Brougère (1998)	Atividade lúdica em que se detectam regras. Também pode ser o <i>material de jogo</i>
Vygotsky (1984)	Atividade que é fonte de desenvolvimento e que condensa todas as tendências para tal
Elkonin (1978)	Atividade que possibilita o surgimento da imaginação e a transformação do significado dos objetos utilizados
Piaget (1971)	Conduta que exprime os comportamentos, mas também é uma forma de conhecimento
Huizinga (1938)	Fenômeno cultural imbuído de sentido, que se orienta pela manipulação de imagens e pela imaginação. É voluntário, desinteressado, é evasão da vida real, limitado no tempo e no espaço, ordenado e balizado por regras
Benjamin (1928)	Relaciona-se à formação de hábitos, pelo prazer da repetição da atividade
Karl Groos (1909)	“Teoria do exercício”: meio indispensável para treinar instintos latentes

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

O estudo dos referenciais citados aponta que há uma relação de proximidade conceitual entre o jogo e o brinquedo. Por essa razão, trataremos de expor algumas concepções sobre o brinquedo que contribuirão para distingui-lo do jogo e compreender sua inserção no contexto pedagógico.

1.2. BRINQUEDO COMO OBJETO, ATIVIDADE E MATERIAL PEDAGÓGICO

Alguns autores vêem o brinquedo como sendo condicionado às funções que a criança determina, indicando que ele pode ser utilizado de diferentes maneiras e manipulado livremente, sem estar condicionado à sua predeterminação funcional (BROUGÈRE, 2008/1994, p. 12-13; 2003/1998, p. 15; KISHIMOTO, 2002/1994, p. 7; MIRANDA, 2001, p. 28-30). A opção desses autores por essa definição é reflexo de uma necessidade de se distinguir o brinquedo do jogo, ou mesmo da brincadeira (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 7). Porém, a idéia de brinquedo também é ambígua, pois ele é considerado tanto um objeto como uma atividade, assim como compartilha com o jogo a presença de regras.

Oliveira (1989, p. 8) entende o brinquedo como sendo o objeto que serve de ponte para o imaginário infantil, permitindo a externalização de criações e de emoções da criança. Segundo o autor, o grande prazer que reside no brinquedo não é a descoberta de seus significados óbvios e visíveis, mas daqueles que a criança cria e recria, os quais “negam a interpretação adulta do brinquedo” (OLIVEIRA, 1989, p. 9).

Chateau (1987, p. 73) não utiliza o termo brinquedo, mas sim, *objeto*. Esses objetos podem servir de auxiliares no jogo, como a corda de pular, ou desempenhar um papel de suporte da imaginação, como é o caso da boneca. Como auxiliar do jogo, o que importa é a natureza do objeto (sua forma, peso, etc.); como suporte da imaginação, o que importa são as intenções de quem o manuseia.

Brougère (2008/1994, p. 13) define o brinquedo como “um objeto distinto e específico, com imagem projetada em três dimensões, cuja função parece vaga”. Entretanto, o brinquedo desperta imagens que darão sentido à ação da criança. A função expressiva que destaca o valor simbólico do objeto é que importa; através dela, é possível realizar ações coerentes com a representação, a exemplo da criança que brinca com a boneca imitando as ações comumente realizadas pelos adultos com os bebês (BROUGÈRE, 2008/1994, p. 14-15).

Para Elkonin (1998/1978, p. 46), são sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida da criança e a ensinam a manejá-los. À semelhança de Brougère (2008/1994) ele definiu o brinquedo como sendo a “reprodução simplificada, sintetizada e esquematizada dos objetos da vida e da atividade da sociedade,

adaptados às peculiaridades das crianças” (ELKONIN, 1998/1978, p. 42). Este pesquisador observou uma mudança gradual no papel do material e dos brinquedos nos jogos. Entre as crianças de três e quatro anos, a condução do jogo depende consideravelmente desses objetos. Mais tarde, elas atribuem ao material as propriedades que desejam (ELKONIN, 1998/1978, p. 238). Essa mudança na atitude com o material e com o brinquedo é fruto da própria evolução do jogo enquanto processo: à medida que a criança cresce, as mudanças operadas na exigência com o brinquedo o desvinculam da própria atividade lúdica, tornando o jogo independente do objeto. Por isso, crianças mais velhas preferem jogar elas mesmas a jogar com os brinquedos (USOVA, 1947, p. 36-37, apud ELKONIN, 1998/1978, p. 238). Observamos que Elkonin alterna a utilização dos termos *material* e *brinquedo* em seu texto, o que pode indicar, em termos funcionais, o entendimento deles como sinônimos.

Kishimoto (2002/1994, p. 14), por outro lado, identifica um limiar que separa o *brinquedo* do *material*. Se o brinquedo é suporte de brincadeira, vale a incerteza do ato que não busca resultados. Porém, se esse brinquedo está a serviço da ação docente, buscam-se resultados através de uma ação definida para aprendizagem de conceitos ou desenvolvimento de habilidades. Neste ponto, a autora enfatiza um aspecto importante: o brinquedo perde, portanto, sua função lúdica, e deixa de sê-lo para se tornar um *material pedagógico*. Assim, o contexto é que vai determinar o sentido do brinquedo: na sala de aula, ele se torna um meio para a realização de objetivos pedagógicos (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 14).

Em relação à educação, podemos concluir que a utilização do brinquedo enquanto objeto é modificada no contexto educativo: a função expressiva, bem como a transformação dos significados do brinquedo-objeto, utilizado nas aulas, está vinculada às questões pedagógicas. De acordo com Oliveira (1989, p. 43), a utilização do brinquedo como material educativo traz embutida uma concepção de que prevalece uma mensagem fechada nesse objeto. Preparado pelos adultos, os brinquedos são entregues à criança para que ela reitere e reproduza funções, gestos e modos de ser socialmente. Desse modo, ela recebe o brinquedo e extrai dele exatamente os conteúdos e mensagens que seus idealizadores previram (OLIVEIRA, 1989, p. 49). A capacidade de a criança recriar significados entra em choque com o brinquedo educativo que, de acordo com o autor, contém um “recado pedagógico” pré-determinado (OLIVEIRA, 1989, p. 51).

Se a função expressiva do objeto supera e importa mais que o próprio objeto no brinquedo, pode ser que a visão do brinquedo enquanto atividade encontre nessa função sua maior justificativa. Bijou (1976, p. 34 apud ROSAMILHA, 1979, p. 55) atribui importância à análise funcional do brinquedo, através da qual se compreende tanto a natureza do brincar da criança quanto os comportamentos decorrentes desta atividade. Para Bijou (1976, p. 28 apud ROSAMILHA, 1979, p. 55), o brinquedo é “[...] qualquer atividade de uma criança que ela ou alguém diz que está brincando [...]”. Ele analisa o brinquedo em relação ao comportamento, à diferenciação do comportamento, à intensificação do reforço, à imaginação e à solução de problemas.

Para Leontiev (2001, p. 119), o brinquedo² é uma atividade em que o motivo reside no próprio processo, ou seja, a criança brinca para satisfazer necessidades que não se relacionam com um resultado objetivo. Para o autor, a criança tenta se integrar ao mundo do adulto e deseja agir como ele, mas é impedida por suas próprias limitações. A discrepância entre sua necessidade de agir e a impossibilidade de executar as operações exigidas pelas ações se resolve no brinquedo. Através dessa atividade, operações exigidas e as condições dos objetos podem ser substituídas por outras, mas o conteúdo das ações é preservado (LEONTIEV, 2001, p. 122). Leontiev afirma que a estrutura do brinquedo é sempre direcionada por regras; por exemplo, ao assumir um papel numa brincadeira, a criança age de acordo com as regras latentes à função assumida (LEONTIEV, 2001, p. 125-127). Entendemos, a partir do estudo de Bijou (1976) e Leontiev (2001), que as definições de brinquedo enquanto atividade colocam-no como sinônimo do jogo enquanto atividade. Assim, as definições de brinquedo desses dois autores são muito próximas das definições de jogo apontadas por Elkonin (1998/1978), Piaget (1971) e Vygotsky (2007/1984), descritas anteriormente.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os autores supracitados e suas respectivas definições de brinquedo em ordem cronológica de publicação. Separamos as definições de brinquedo como objeto, atividade e material pedagógico. Apenas os autores Kishimoto (2002/1994) e Oliveira (1989) distinguem claramente entre brinquedo como *objeto para a manipulação livre* e como *material com função pedagógica*.

² A tradução para a língua portuguesa do texto de Leontiev por nós utilizado apresenta, ora o termo brinquedo, ora o termo jogo, para se referir ao mesmo tipo de atividade, em que o alvo não é o resultado, mas a ação em si mesma.

QUADRO 2 – Definições de brinquedo como objeto, atividade e material pedagógico

Autores	Definições de brinquedo como objeto
Miranda (2001) Brougère (1998; 1994) Kishimoto (1994)	Objeto cuja utilização e manipulação não se condicionam à predeterminação funcional
Oliveira (1989)	Objeto que serve de ponte para o imaginário infantil, possibilitando à criança criar e recriar significados
Chateau (1987)	Objeto auxiliar no jogo, como a corda de pular (forma, peso) e a boneca (imaginação)
Elkonin (1978)	“Reprodução simplificada e esquematizada dos objetos, adaptados às necessidades infantis” (p. 42)
Autores	Definições de brinquedo como atividade
Leontiev (2001)	Atividade em que o motivo reside no próprio processo, e que implica na transformação dos significados do objeto
Bijou (1976)	“Qualquer atividade de uma criança que ela ou alguém diz que está brincando” (p. 55)
Autores	Definições de brinquedo como material pedagógico
Kishimoto (1994)	É o objeto que perde sua função lúdica para condicioná-la aos resultados oriundos da ação docente, visando à aprendizagem de conceitos ou ao desenvolvimento de habilidades
Oliveira (1989)	Objeto que encerra uma mensagem fechada, com o qual a criança reproduz funções, gestos e modos de ser socialmente

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Concluimos, assim, que o brinquedo, enquanto objeto, serve tanto para a ação livre quanto para a ação pedagógica. Utilizado com objetivo pedagógico, percebemos, em nossa prática docente, que o objeto não é comumente denominado *brinquedo* ou *brinquedo educativo*, e sim material concreto. Este termo e as implicações de sua utilização como ferramenta educacional serão discutidos a seguir.

1.3 PANORAMA ANALÍTICO SOBRE A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS CONCRETOS NA EDUCAÇÃO GERAL E MUSICAL

O termo material concreto é comumente utilizado na matemática (NACARATO, 2005; FIORENTINI e MIORIM, 1990; FAGUNDES, 1977). Esses autores entendem que ele se refere aos materiais manipulativos utilizados na realização de *jogos educativos*³.

Fagundes (1977, s/p) afirma que os “métodos intuitivos” preconizados por Rousseau foram os responsáveis pela introdução dos materiais concretos no ensino. Fiorentini e Miorim (1990, p. 3) acrescentam que Pestalozzi (séc. XVIII-XIX) também contribuiu para tal, ao introduzir, além dos jogos, a manipulação de objetos que permite nascer o conceito a partir da experiência direta sobre as coisas. Conforme será descrito no Capítulo 2, Rousseau e Pestalozzi, seguidos por Froebel e Montessori foram pioneiros ao estudar e introduzir o jogo e os materiais na educação geral e musical de crianças, entre os séculos XVIII e XX.

Autores como Nacarato (2005) e Fagundes (1977) apontam críticas à utilização de materiais concretos no ensino. De acordo com Fagundes (1977, s/p), o material concreto possibilita novas perspectivas de ensino, mas apresenta limitações quanto à sua fundamentação psicológica. Para este autor, existe a crença de que uma atividade exercida com materiais concretos possa fornecer uma cópia fiel, em termos de percepções ou imagens mentais, do objeto de conhecimento. Nacarato (2005, p. 3) não acredita que os materiais concretos tenham relação com os conceitos, embora, para ela, os professores acreditem que sim. Ao citar Matos e Serrazina (1996 apud Nacarato, 2005, p. 3), a autora entende que “não há nenhuma garantia de que os alunos vejam, no material, as mesmas relações que os professores vêem”.

Nossa observação e prática atestam que os materiais concretos são amplamente utilizados no ensino de música para crianças ainda não alfabetizadas. Em nossa concepção, o material concreto inclui fantoches, bichos de pelúcia, plástico ou borracha, bonecos de pano, brinquedos como molas, cordas, bolas, bambolês, túneis de pano e aramado, caixas táteis (contêm pares de objetos em

³ Esse termo será estudado no item 1.4 deste capítulo.

diferentes texturas reconhecíveis pelo tato), massas de modelar, livros de histórias, cartazes com fotos ou desenhos diversos para montar histórias, cubos contendo grafias musicais ou imagens diversas, cartelas contendo notação gráfica (de movimentos sonoros, grafias musicais contemporâneas, sinais representativos de som e silêncio, por exemplo), fitas de tecido, dentre muitos outros objetos. Dessa forma, o material concreto inclui objetos que não são produtores de som, o que exclui os instrumentos musicais e outros objetos, como por exemplo, apitos, sinos, bolas com guizos dentro, ou caixinhas contendo sementes, clipes ou pedrinhas.

Até o momento, não encontramos pesquisas acadêmicas que abordem o uso de materiais concretos na educação musical. Encontramos apenas o relato de pesquisa de Fernanda Oliveira (2007, p. 77-85). Entretanto, a autora descreve as investigações sobre o material didático numa concepção generalizada (livros didáticos, Cd's, *sites* da Internet, exercícios, computador, dentre outros), não especificamente o material concreto. Sua pesquisa concentra-se em investigar como os professores escolhem, produzem e têm acesso a esse material.

Com relação à música, acreditamos que determinadas situações de aprendizado em que se utilizam materiais concretos estão sujeitas às críticas apontadas por Nacarato (2005) e Fagundes (1977). Podemos citar o exemplo de cartazes contendo imagens de um personagem triste e outro alegre para designar as sensações relacionadas ao modo menor e maior, respectivamente. Percebemos que, ao rotular os modos dessa forma, esse material fornece uma imagem que limita e direciona a percepção individual da criança em relação às sensações decorrentes da escuta.

Acreditamos que a função da educação musical deva ser justamente o contrário: a de aproveitar e preservar a incapacidade da criança pequena de estereotipar e taxar para engajá-la efetivamente em um *fazer musical*⁴ versátil e criativo. Defendemos que o uso de materiais concretos no ensino de música ou nos jogos com música deva estar em conformidade com esses propósitos. Portanto, o professor necessita se conscientizar de que as 'impressões' causadas pelo material não podem sobrepujar ou limitar aquelas que a criança obtém por meio do contato direto com a música.

⁴ Entendemos a expressão *fazer musical* como a atuação humana – que é geradora de experiência – sobre a música e os materiais musicais, seja tocando, compondo ou escutando música.

Se o material concreto pode estar a serviço do jogo aplicado à educação, é necessário compreender o que fundamenta esta atividade com fins pedagógicos, comumente denominada *jogo educativo*.

1.4 O JOGO EDUCATIVO

A utilização do jogo como elemento educativo remonta à Roma e Grécia antigas. Posteriormente, foi reforçada, principalmente por pensadores como Froebel, cujas idéias são abordadas no Capítulo 2 deste trabalho. Com ele, o jogo passou a ser incluído nos currículos da educação infantil (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 23). A proposta de Froebel envolvendo os “*dons*” se baseava na auto-atividade e na manifestação espontânea da criança, mas refletia, na prática, uma concepção imitativa com conteúdo predeterminado (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 23). Mesmo com o surgimento de outras propostas educativas alicerçadas no jogo, a exemplo da de Montessori, foi justamente a ambigüidade da concepção de Froebel que possibilitou a estruturação da noção de ***jogo educativo***, entendido como “**a mistura da ação lúdica com a orientação do professor, com vistas à aquisição de conteúdos e ao desenvolvimento de habilidades**” (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 23).

O *jogo educativo* nasceu da junção da necessidade de a criança jogar com a necessidade de se educá-la (BROUGÈRE, 2003/1998, p. 122). Ele contém, ao mesmo tempo, uma função lúdica e uma função educativa, exercidas em equilíbrio. Se, porventura, ocorre um desequilíbrio, ele provoca uma situação de ensino onde o jogo não é usado, ou, alternativamente, uma situação onde não ocorre um processo de ensino, apenas o jogo em si. Portanto, o equilíbrio necessário à existência do *jogo educativo* deve combinar a ação pedagógica intencional com a ação voluntária das crianças (KISHIMOTO, 2002/1994, p. 19).

Mas, as definições de jogo que o colocam como uma *ação sem predeterminações que parte da criança* esbarram nos propósitos de sua utilização enquanto recurso educativo. A voluntariedade (ação que parte da criança) e o desinteresse (ausência de predeterminações), anteriormente citados por Huizinga (2007/1938), não se encaixam na modalidade de jogos que são realizados na sala

de aula, pois, geralmente, essas atividades são iniciadas pelo professor e possuem objetivos predeterminados.

Uma visão que contribui para o entendimento da combinação das funções lúdica e educativa é a de Chateau (1987, p. 126). Ele observou que certos jogos infantis (como “fazer comidinha”, ou “brincar de mecânico”) culminavam em trabalhos reais. A escola infantil aproveitou-se dessa transformação do jogo para inseri-lo no aprendizado de tarefas, como ordenar, classificar, empilhar, ações que têm seu esforço diluído quando travestidas de jogo. Desse modo, é possível conciliar a intenção pedagógica com a ação da criança, aliando o esforço (trabalho) com o lúdico (jogo). Quando a atividade é significativa o bastante, a criança aprende a considerá-la tanto como trabalho quanto jogo, ou seja, passa a se esforçar pelo simples prazer contido na atividade lúdica. Essa é a situação ideal de aprendizagem. Através do jogo e da brincadeira, todos os conteúdos podem ser ensinados e todos os conceitos podem ser construídos (NICOLETTI e FILHO, 2004, p. 92-93).

Em relação à voluntariedade e ao desinteresse quanto aos objetos utilizados nos jogos infantis educativos, acreditamos que eles obedecem, como no jogo, às necessidades pedagógicas, não aos interesses naturais da criança. Nesse caso, quando a criança manipula os objetos durante uma aula, sob as óticas de Elkonin (1998/1978) e Huizinga (2007/1938), apresentadas no item 1.1, ela pode não estar “jogando”, pois tanto o exercício quanto a idéia extraída dos objetos não partem dela, e sim do professor.

Dessa forma, no contexto de sala de aula, tanto o jogo quanto os objetos nele utilizados estão subordinados às questões pedagógicas, o que suscita a adequação, tanto da terminologia quanto dos princípios do jogo e do brinquedo (materiais) utilizados para o ensino.

A seguir, serão discutidas algumas implicações terminológicas que possibilitarão estabelecer possíveis definições de jogo, brinquedo e material concreto para a educação musical.

1.5 IMPLICAÇÕES DOS PRINCÍPIOS DO JOGO, DO BRINQUEDO E DO MATERIAL CONCRETO: A BUSCA DE DEFINIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com os princípios que norteiam o *jogo educativo*, entendemos que uma atividade musical só se torna significativa para a criança se a ela são oferecidas condições tanto lúdicas quanto educativas que promovam seu efetivo engajamento com a música. A articulação dos elementos musicais apreendidos em formas expressivas, ou seja, o *fazer musical*, é coerente com a própria natureza imaginativa, criativa e lúdica do jogo. Por isto, acreditamos que, mais do que uma ferramenta educativa, o jogo é algo inerente à própria experiência musical humana (tocar, compor e escutar música).

Em conformidade com esses propósitos, nesta pesquisa, ***jogo educativo ou jogo pedagógico musical será entendido como a conduta de ação da criança em relação ao fazer musical, com vistas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à articulação e compreensão dos elementos sonoros em estruturas e formas expressivas.*** Sob esta concepção, entendemos que o *jogo educativo* preserva simultaneamente a ação voluntária da criança e as intenções do professor. Em relação à criança, permite que ela detenha o “comando do jogo” ao lidar com a música, seja tocando, compondo ou escutando; em relação ao professor, permite que ele oriente essas ações, ordenando-as e direcionando-as de modo a possibilitar o desenvolvimento musical da criança.

Entretanto, na aula de música, temos observado que, muitas vezes, é o objeto que fornece os motivos e incentivos para a atividade, e não a música em si. Esses objetos são usualmente denominados, pelos professores, materiais pedagógicos concretos ou materiais concretos, ao invés de brinquedos. Sua utilização está vinculada a objetivos pré-definidos, relacionados aos conteúdos pedagógicos, conforme descrito anteriormente. Dessa forma, a *função expressiva* do objeto está condicionada às predeterminações de seu uso em função dos objetivos musicais. Por exemplo, um cubo contendo sinais gráficos que sugerem explorações sonoras diversas pode ser considerado um brinquedo pela criança. Isto significa que ela poderia inventar formas de manipular o objeto desvinculadas, inclusive, dos objetivos musicais. Mas as intenções de seu uso por parte do professor estão

diretamente relacionadas ao *fazer musical* a partir da livre exploração dos sinais contidos no cubo: a criança cria sons para os sinais, recria-os, combina-os com outros (gerando formas), explora-os expressivamente (variando intensidades e andamento, por exemplo) e cria outros sinais. Desta forma, pode ocorrer que, para a criança, o objeto do jogo seja *brinquedo*, para o professor, *material pedagógico*. Assim, além do contexto apontado por Kishimoto (2002/1994), importa a perspectiva e as intenções de quem manipula o objeto, para defini-lo como *brinquedo* ou *material pedagógico*. Na aula de música, entendemos que **o brinquedo se transforma em material concreto nas mãos do professor e subordina-se, então, ao jogo educativo ou pedagógico musical.**

Assim sendo, nesta pesquisa, **material concreto será concebido como os objetos que os alunos podem ver, manipular, reproduzir sons, com os quais eles podem se movimentar e se expressar musicalmente e que estão a serviço do jogo educativo ou jogo pedagógico musical.**

Em relação às concepções de brinquedo revistas neste trabalho, encontramos evidências de uma linha tênue que separa o brinquedo-objeto do brinquedo-atividade – mesmo porque o primeiro subordina-se ao segundo –, e uma outra, que os une como dependentes recíprocos no exercício da significação. Essas concepções evidenciaram, também, o entendimento do brinquedo (objeto e atividade) como sinônimo de jogo. *Jogo e brinquedo são duplamente entendidos como materiais e atividades*. Uma vez aceita como válida uma definição de jogo concebido como atividade musical – o *jogo educativo ou jogo pedagógico musical* –, **nesta pesquisa, brinquedo será entendido como sendo o objeto que a criança manuseia, mas que subordina-se a objetivos pedagógico-musicais; nesse caso, ele é concebido como sinônimo de material concreto, utilizado, pelo professor, a serviço do jogo educativo ou pedagógico musical.** Entretanto, a terminologia material concreto será preferida à terminologia brinquedo (visto como o objeto), devido à sua natureza funcional na aula de música para crianças. Além disso, o foco de nossa investigação concentra-se sobre a perspectiva do docente acerca desses objetos.

Entendemos, então, que parece não haver lugar para o brinquedo-atividade na aula de música, pois as ações da criança com o objeto estão normalmente sujeitas a orientações e regras externas, premissa que transforma o brinquedo-atividade em *jogo educativo*. Assim, o jogo, aqui, será entendido como uma

atividade educativa ou pedagógica; o material concreto, como o objeto que, na perspectiva do professor, possui fins pedagógicos a serviço do *jogo educativo ou pedagógico musical*; e o brinquedo, como o objeto, na perspectiva da criança que o manuseia na aula de música.

Concluindo, acreditamos que, na sala de aula, um mesmo objeto pode ser, simultaneamente, material concreto e brinquedo, dependendo do ponto de vista do observador.

O Quadro 3, em seguida, apresenta nossas definições de jogo educativo, brinquedo e material concreto, contextualizadas na educação musical.

QUADRO 3 – Definições de jogo educativo, brinquedo e material concreto estabelecidas nesta pesquisa

Conceito	Definição
Jogo educativo ou pedagógico musical	Conduta da criança em relação ao <i>fazer</i> musical, com vistas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à articulação e compreensão dos elementos sonoros em estruturas e formas expressivas
Brinquedo	Objeto, na perspectiva da criança, que subordina-se a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical
Material Concreto	Objeto, na perspectiva do professor, que os alunos podem ver, manipular, reproduzir sons, com os quais eles podem se movimentar e se expressar musicalmente e que subordina-se a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

CAPÍTULO II

O jogo e o brinquedo na educação geral e musical infantil dos séculos XVIII, XIX e XX

2 O JOGO E O BRINQUEDO NA EDUCAÇÃO GERAL E MUSICAL INFANTIL DOS SÉCULOS XVIII, XIX E XX

Este capítulo tem por objetivo compreender como o jogo e o brinquedo se incorporaram à educação geral e musical de crianças pequenas. Na primeira parte do capítulo, são abordadas as propostas educacionais de quatro expoentes da história da educação: Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori. A escolha desses autores se justifica por suas propostas educativas apresentarem uma evolução das idéias concernentes ao jogo e brinquedo na educação infantil. Além disso, esses autores apresentam propostas ou idéias sobre a educação musical, cujo aprimoramento, de Rousseau até Montessori, culminou na inclusão dos jogos e de outros recursos pedagógicos, no ensino de música para crianças. Tais idéias podem oferecer subsídios para compreender a inserção dos materiais concretos na educação musical infantil. Finalizando a primeira parte do capítulo, é realizada uma análise comparativa entre os principais conceitos desses autores. Na segunda parte, é realizado um estudo das pedagogias de Edgar Willems (1970, 1962) e Maurice Martenot (1970), priorizando suas concepções acerca do jogo e suas relações com a educação musical.

2.1 JEAN-JACQUES ROUSSEAU (1712-1778)

“A vida boa se constrói com a multiplicidade de pequenas experiências saboreadas ao máximo, em profundidade. Na educação de Emílio, a quantidade fica em segundo plano.”
(STRECK, 2008, p. 45)

O autor suíço Jean-Jacques Rousseau foi um grande estudioso de literatura, filosofia, política, educação e música (SIMPSON, 1981/1976, p. 14). Ele é considerado o precursor da psicologia do desenvolvimento (PILETTI & PILETTI, 1993, p. 123). Na sua concepção, “a criança vê, pensa e sente” de forma diferente de um adulto, o que justifica a necessidade de uma educação diferenciada para ela (SIMPSON, 1981/1976, p. 14). Rousseau foi pioneiro ao dividir o desenvolvimento da criança, propondo um formato de educação específico para cada uma das fases que estipulou (SIMPSON, 1981/1976, p. 14).

Em sua obra *Emílio ou da Educação*, Rousseau (1762) descreve o processo da educação que prepara a criança para a idade adulta. Para ele, os períodos de zero a dois anos e de dois até doze anos (períodos denominados **Infância** e **Idade da natureza**, respectivamente), são momentos de experimentação e de **sensorialidade** que, cultivadas pela educação centrada na criança e pelas relações dela com o meio, estimulam a sensibilidade e os afetos. O incentivo à aquisição do conhecimento só deve acontecer a partir dos doze anos (**Idade da força ou energia vital**). O conhecimento deve ser adquirido através da experimentação e da curiosidade (MONROE, 1988, p. 262-263). Dos quinze aos vinte anos (**Idade da inteligência, da razão e das paixões**), com o corpo, os sentidos e o cérebro formados, o jovem é educado para as relações sociais (MONROE, 1988, p. 262-263). A partir dos vinte anos (**Idade da Educação Política e da Sabedoria**), o jovem adulto aprende sobre leis, sociedade, governo, como aprende sobre as relações conjugais. Ele se torna um membro da sociedade plenamente qualificado, senhor de si e de seus atos, através da virtude e da conduta que cultivou (BONATO, 1998).

O Quadro 4 apresenta os estágios de desenvolvimento infantil segundo Rousseau:

QUADRO 4 – Estágios de desenvolvimento da criança segundo Rousseau (1762)

IDADE	CARACTERÍSTICA
0 – 2 anos	Infância
2 – 12 anos	Idade da natureza
12 – 15 anos	Idade da força ou energia vital
15 – 20 anos	Idade da inteligência, da razão e das paixões
20 – 25 anos	Idade da Educação Política ou da sabedoria

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Morais

2.1.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Rousseau

Ao colocar a criança como centro do processo educativo, Rousseau idealiza a sua proposta de **educação natural**, em oposição à educação artificial da época, que moldava a criança como um pequeno adulto. A educação natural baseia-se na **simplicidade** e tem início pelas coisas que se pode experimentar pelo **contato direto**, ao invés de iniciar-se pelos livros ou basear-se em modelos sociais (PILETTI & PILETTI, 1993, p. 123). Deste modo, não é o uso de artefatos sofisticados ou de truques psicológicos que garante um bom ensino (STRECK, 2008, p. 38). Por exemplo, o ensino da geografia ou da biologia pode acontecer pelo contato direto com as formas topográficas, as plantas e os animais (idem). Essa observação através do contato direto é que possibilita à criança formar suas próprias convicções acerca das coisas que a cercam, pela análise, comparação, classificação e diferenciação, tornando o objeto do conhecimento próximo de si.

Do contato direto com as coisas nasce a **atividade**, que Rousseau entende como a aprendizagem pela própria experiência, ao invés da intervenção de outras pessoas. Através da atividade, a criança se desenvolve segundo suas capacidades e limitações e a partir dos próprios erros (LUZURIAGA, 1990, p. 166). Dentro dessa concepção, o **professor ou preceptor** deve garantir que a criança pense com autonomia, permitindo que ela “veja, sinta, e comece a fazer os seus próprios juízos dos fatos” (STRECK, 2008, p. 30-36).

Segundo Rousseau, a ação direta da criança sobre o mundo constitui-se em **jogo** e instrução. Dessa forma, o jogo é algo espontâneo, que agrada e prende a atenção da criança, configurando-se, assim, em estratégia ideal para instruí-la. Sob esse contexto, a instrução obedece à natureza infantil, sem aborrecer ou constranger a criança (ROUSSEAU 1992/1762, p. 151). O jogo estimula as qualidades mais necessárias ao desenvolvimento infantil; ele não se prende às formas de ensino praticadas até então, que estimulavam a leitura, a escrita e o desenvolvimento do pensamento abstrato precocemente, mas surge de um processo natural, fácil e voluntário de exploração comandado pela criança (ROUSSEAU, 1992/1772, p. 151). Entendemos que o jogo, para Rousseau, parece tanto favorecer quanto acordar com o processo natural do desenvolvimento infantil.

2.1.2 A educação musical

Rousseau dedicou-se à música com regularidade durante toda sua vida adulta (MARQUES, 2002, p. 2). Ele identificou uma relação entre os sons e o “repertório” de emoções humanas presentes na música. Uma vez que o cultivo das sensações e das emoções humanas constitui um dos fundamentos da educação natural, Rousseau entendeu que a música, ao relacionar-se diretamente com esses aspectos, seria uma atividade necessária no processo educativo infantil.

A escuta⁵ tem grande destaque em sua pedagogia. Ela deve possibilitar o refinamento da audição, importante mecanismo para se apreender a estrutura e a gama de sentimentos expressos na música (MARQUES, 2001, p. 4). O refinamento auditivo é possível com a priorização da experiência musical sobre a leitura de partituras e com a valorização das composições dos alunos, que permitem fazer da música uma atividade prazerosa (SIMPSON, 1981/1976, p. 16). Para ele, a criação musical fornece à criança um “real conhecimento de música”, mas deve primar pela simplicidade, partindo de pequenas frases, evitando irregularidades e utilizando harmonia simples (MARQUES, 2002, p. 7).

Em favor desse refinamento auditivo e da experiência criativa, Rousseau sistematizou princípios para o ensino do **canto** e da **notação**. Os exercícios de canto são vistos como jogos, pois sua função é divertir as crianças e, portanto, devem ser simples como suas idéias. O objetivo do ensino do canto é aguçar a percepção de melodias e ritmos e desenvolver tanto habilidades corporais ligadas ao controle muscular da emissão da voz, quanto a memória auditiva. Além de aprender as canções, as crianças também devem ser capazes de criá-las (MARQUES, 2002, p. 7).

As dificuldades de Rousseau com a notação tradicional o levaram a desenvolver alternativas para facilitar a notação e a leitura musical (SIMPSON, 1981/1976, p. 17). Ele criou um sistema que substitui a notação tradicional por artifícios numéricos, letras e outros símbolos. Esse sistema foi publicado em *Dissertation sur La Musique Moderne*, de 1743 (SIMPSON, 1981/1976, p. 17).

⁵ Marques (2001, p.4) se refere a este procedimento como “apreciação musical”, mas não há indícios de que Rousseau utilizava este termo para designar tal atividade. Entretanto, a descrição de Rousseau de “refinamento auditivo” e as possibilidades advindas de seu exercício remetem aos propósitos das atividades de apreciação musical utilizadas atualmente.

A ilustração 1, a seguir, mostra um exemplo para a notação de arpejos no sistema de Rousseau. Nesse exemplo, a letra maiúscula no canto superior esquerdo indica a tonalidade (no caso, F = Fá maior). O traço horizontal delimita o âmbito da oitava do arpejo. Os números indicam o grau da nota na escala. Números escritos sobre a linha pertencem ao âmbito da oitava; se escritos acima ou abaixo, é porque ultrapassam esse âmbito (SIMPSON, 1981/1976, p. 17).



ILUSTRAÇÃO 1 – Notação de arpejos segundo o sistema de Rousseau
Fonte: SIMPSON, 1981/1976, p.17

Para Rousseau, seu sistema utiliza menos símbolos que a notação musical tradicional e facilita a leitura e a escrita musical (SIMPSON, 1981/1976, p. 19). Entendemos, porém, que esse sistema, ao substituir uma simbologia por outra, pode impor algumas dificuldades, caso o aluno necessite ler e escrever música utilizando uma partitura contendo notação musical convencional.

A partir do estudo da proposta educativa de Rousseau, podemos afirmar que existe uma conexão entre sua proposta de educação musical e seu princípio de *educação natural*. A *simplicidade* é evidente na escolha de canções (que devem possuir linha melódica e harmonia simples como as idéias infantis) e no treino para o seu aprendizado (concentrado na percepção melódica e rítmica e no movimento, sempre com caráter lúdico). A valorização da experiência prática em detrimento da teórica (contato direto) abre espaço para atividades de criação e para a composição dos alunos. Além disso, contribui para a predominância de uma atmosfera de prazer e de envolvimento com as qualidades expressivas da música (sensibilidades e afetos). Assim, podemos inferir que o ensino da música deve acontecer pelo contato direto com seus elementos, estruturas e conteúdo expressivo. Por fim, nesse ambiente em que prevalecem a ação, a experiência e o prazer, a ação (ou atividade) do jogo entra como o elo entre a ludicidade e a aquisição das habilidades oriundas da experiência prática com a música.

2.2 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (1746 – 1827)

O educador suíço Johann Heinrich Pestalozzi conseguiu concretizar os princípios educativos que haviam sido enunciados por Rousseau. As práticas e as teorias educacionais centraram-se na criança e originaram-se do contato direto com elas. Esses procedimentos determinaram quais conhecimentos e habilidades práticas eram próprios da infância e possibilitou entender como as crianças poderiam adquiri-los (MONROE, 1988, p. 276-282).

Pestalozzi identificou duas etapas no desenvolvimento da criança: a **Infância** e a **Idade Escolar**. No período entendido como Infância predominam as **experiências sensoriais**, que são viabilizadas pela percepção. Nessa fase, a criança absorve informalmente as impressões do ambiente através da experiência. A educação prática, ou o “**aprender fazendo**”, permite acumular essas experiências, que serão o alimento para o intelecto e o corpo.

Uma vez que o acúmulo de experiências pelo “aprender fazendo” sugere algum tipo de orientação e sistematização, podemos inferir que esse seja o momento adequado para uma educação formal, que Pestalozzi identifica como Idade Escolar. A educação intelectual, moral e religiosa somente se torna possível com o amadurecimento das percepções acumuladas até então (ZANATTA, 2005, p. 169-171).

A conclusão a que se pode chegar é que Pestalozzi entende o desenvolvimento infantil como um processo evolutivo. O refinamento da característica marcante de um período proporciona a aquisição dos meios que possibilitam a passagem para outro período e o surgimento de uma nova característica.

O Quadro 5, à página 37, permite compreender o processo evolutivo entre a infância e a idade escolar a partir de suas características marcantes.

QUADRO 5 – Características da infância à idade escolar e suas relações com o processo evolutivo da criança

DESENVOLVIMENTO INFANTIL	Característica marcante	Aquisição	Finalidade
Infância	Percepções do ambiente	Acumular experiências sensoriais de maneira informal	Preparar a criança para a educação prática
Idade escolar	Educação prática ou “aprender fazendo” (meio para acumular experiências sensoriais de maneira formal)	“Alimentar” o intelecto e o corpo	Amadurecer as percepções para viabilizar a educação intelectual, moral e religiosa

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Morais

2.2.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Pestalozzi

Para Pestalozzi, os sentidos são fundamentais no processo de aprendizagem, pois é através deles que a criança conhece a si mesma e ao mundo. Eles se desenvolvem de maneira peculiar e gradativa; por isso, educar a criança a partir deles é respeitar o curso natural do desenvolvimento humano (ARCE, 2002a, p. 155).

É sobre esta base que Pestalozzi fundamenta seu conceito de **educação natural**. Por meio dela o homem conecta-se consigo mesmo (interior), de modo que ele consiga desenvolver-se impulsionado pela sua própria força interior, e conecta-se com a realidade (exterior), para que seus conhecimentos sejam exercitados (INCONTRI, 1996, p. 36). O desenvolvimento natural deve partir da simplicidade para a complexidade, do concreto para o abstrato e deve ser atrelado aos sentidos através da **ação** (ARCE, 2002a, p. 160-173). A ação é importantíssima para a aquisição de conhecimentos, pois é agindo que se conhece (ARCE, 2002a, p. 173). As impressões, conseqüentemente, devem sempre partir dos objetos, passando pelos sentidos, pois assim, se constituem em conhecimento para o homem (ARCE, 2002a, p. 164).

Pela **concretude dos conteúdos**, a criança parte da intuição/percepção⁶ do objeto, da sua denominação, da determinação de suas propriedades para descrevê-lo, até chegar à definição (ARCE, 2002a, p. 168). A **percepção** seria o conjunto de experiências, observações e vivências que o indivíduo acumula e que são a base para a formulação de conceitos e o canal para a verbalização consciente (INCONTRI, 1996, p. 101). Pestalozzi classifica a percepção sob dois aspectos, a **percepção exterior** e a **percepção interior**. A **percepção exterior** relaciona-se ao contato direto que a pessoa estabelece com o objeto e as impressões que dele se impregna, enquanto reage a elas (INCONTRI, 1996, p. 101). A **percepção interior** é a apreensão do sujeito por ele mesmo. Não é uma apreensão intelectual, apenas, mas também sensorial e afetiva-moral (INCONTRI, 1996, p. 102). Apoderar-se da realidade pela percepção é um processo lento, pois é preciso sentir, captar, perceber, olhar, ouvir, partindo de uma realidade próxima para uma mais distante, e um processo equilibrado, pois a criança não pode se exercitar mais do que sua potencialidade lhe permite (INCONTRI, 1996, p. 101).

Neste contexto, o **papel do educador** não é o de fornecer “poderes e faculdades”, mas o de orientar conscientemente o desenvolvimento natural da criança (MONROE, 1988, p. 284-285). Ao invés de ser o detentor do conhecimento, o professor encoraja o desabrochar natural de todas as potencialidades da criança a partir da observação daquilo que ela traz para o ambiente educacional (KENDALL, 1986, p. 38).

Embora Pestalozzi não tenha escrito especificamente sobre o **jogo** enquanto atividade, entendemos que seus pressupostos encontram-se nos conceitos de ação e percepção. A atividade da criança é natural, pois parte de seu próprio interesse e curiosidade, e constitui-se a base para o aprendizado e o conhecimento (TAYLOR et al., 2005, p. 18). Assim, Pestalozzi concebe o jogo como uma atividade espontânea e auto-iniciada, motivada pela curiosidade (TAYLOR et al., 2005, p. 18). Em seus textos, Pestalozzi escreveu que, no processo educativo, “os objetos naturais são as

⁶ Autores como ARCE (2002a), MONROE (1988) e PILETTI & PILETTI (1993) utilizam, para denominar este processo, o termo *intuição*, ao passo que INCONTRI (1996), grande estudiosa de Pestalozzi no Brasil, prefere *percepção*. Para ela, a origem do termo é do alemão *Anschauung*, palavra que assumiu diferentes conotações ao longo de 1000 anos, até ser utilizada por Pestalozzi. Segundo Michel Soëtard (apud INCONTRI, 1996, p. 100), o termo alemão tem conotação mais próxima de *percepção* do que de *intuição*. Por esta razão, será adotado, neste trabalho, o termo *percepção*.

melhores ferramentas” (TAYLOR et al., p. 19). Por isso, assim como Rousseau, ele não desenvolveu materiais para utilização na educação infantil, pois para ele, eles já estavam naturalmente disponíveis no ambiente. Ele apenas demonstrou que preferia os objetos táteis naturais às imagens abstratas (TAYLOR et al., p. 19-20). Desse modo, o jogo se relaciona com a sua proposta educativa de partir sempre do concreto para o abstrato, mecanismo pelo qual a criança age sobre o conhecimento e o apreende.

2.2.2. A educação musical

Ao contrário de seu antecessor Rousseau, Pestalozzi não estudou música, nem se dedicou a explorar a relação de suas idéias educacionais com o ensino da música (KENDALL, 1986, p. 40), mas expôs algumas idéias relevantes sobre a utilização da música no contexto educativo. Para ele, é necessário explorar o mundo sonoro através do movimento, mecanismo pelo qual as crianças estabelecem uma relação pessoal com a música (KENDALL, 1986, p. 39-41).

Para Pestalozzi, da mesma forma que em Rousseau, a **canção** exerce plena influência sobre a formação do caráter da criança (FONTERRADA, 2003, p. 52). A prática do canto é uma forma excelente e básica de se fazer música em conjunto, além de “propiciar o deleite e a harmonia social” (KENDALL, 1986, p. 40). O canto deve ser ensinado antes de se aprender a ler ou escrever música, o que demonstra a preocupação de Pestalozzi com o ensino dos sons antes dos símbolos musicais (FONTERRADA, 2003, p. 52). Os princípios da aprendizagem “do simples para o complexo” se refletem na gradação com que são apresentados os conteúdos, e os princípios “do concreto para o abstrato”, no fato da experiência anteceder a teoria (KENDALL, 1986, p. 39).

Em relação à notação musical, Pestalozzi não estabeleceu um sistema, como Rousseau, mas considerava que concentrar o ensino de música sobre a notação causa a impressão de que “a notação é a música” (KENDALL, 1986, p. 40, grifo do autor). Para ele, ensinar uma criança a ler e a escrever os símbolos de uma linguagem que ela ainda não pode compreender é desrespeitar o curso de seu desenvolvimento.

A proposta de educação musical de Pestalozzi prioriza a experiência pelo veículo da percepção e preocupa-se com o aspecto social do desenvolvimento musical. O interesse e o prazer da criança são despertados e mantidos quando, respeitando-se a aprendizagem “da simplicidade à complexidade” e do “concreto para o abstrato”, a música e as atividades dela decorrentes lhe são acessíveis. Outro ponto importante é que Pestalozzi não sugere a utilização de elementos extra musicais no ensino de música. Inclusive, sua concepção de *concretude dos conhecimentos* parece descartar a possibilidade do uso de objetos externos ao objeto do conhecimento para o ensino.

2.3 FRIEDRICH WILHELM AUGUST FROEBEL (1782-1852)

O pedagogo, cientista natural e filósofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel se destaca pela importância que dá à criança, aos seus interesses, experiências e a sua atividade espontânea como ponto de partida e mecanismo para a *instrução* (ARCE, 2002b, p. 36-37). Sua proposta de um desenvolvimento orgânico das personalidades humanas relaciona-se às formas de vida e de crescimento natural das plantas (KENDALL, 1986, p. 42). Para denominar o espaço educacional destinado à infância confluyente com a proposta de desenvolvimento natural, Froebel escolheu o nome *Kindergarten*, ou seja, *Jardim de infância* (KENDALL, 1986, p. 42). Nos dias atuais, este espaço é destinado à educação pré-escolar e recebe o mesmo nome.

Em seu livro *A Educação do Homem* (2001/1826), Froebel dividiu o desenvolvimento da criança em **Primeira Infância, Infância** (ou idade do menino) e **Idade Escolar** (ou idade do garoto). A **Primeira Infância** é uma etapa de **exploração sensorial ou jogo sensorial**, em que o exercício do corpo e a **exploração dos objetos** são os mecanismos pelos quais a criança aprende a distinguir o mundo exterior de si mesma. Não há separação entre “processos externos e internos” (FROEBEL, 2001/1826, p. 43-45). A Infância tem início com o surgimento da linguagem; é quando a criança começa a “exteriorizar seu interior”, ainda que de forma preliminar, confundindo ainda a “palavra com a coisa”. A criança tem interesse por tudo que a cerca, e gosta de compreender as propriedades e

essências das coisas. Nesta etapa, jogar é atribuir vida às coisas (FROEBEL, 2001/1826, p. 47-57). Na **Idade Escolar**, tem destaque o interesse pelo desenho, que permite dar forma ao mundo exterior e gerar representações mentais. “Palavra e coisa” se separam, e a linguagem adquire autonomia. O jogo passa a ter uma finalidade e intenção, e a representar algo para a criança (FROEBEL, 2001/1826, p. 58-77).

Em relação aos seus antecessores Rousseau e Pestalozzi, Froebel foi o primeiro a identificar a evolução dinâmica dos processos internos e externos e do **jogo**, ao longo do desenvolvimento infantil. O Quadro 6, abaixo, apresenta as características desses processos⁷.

QUADRO 6 – Características dos processos de desenvolvimento e do jogo na Primeira infância, Infância e Idade Escolar

CARACTERÍSTICAS	
Primeira Infância	1) Mundo exterior e a criança se confundem 2) Jogo sensorial: exploração de objetos e exercício do corpo 3) Processos internos e externos são inseparáveis
Infância	1) Surgimento da linguagem possibilita à criança exteriorizar seu interior 2) O jogo é mera atividade de atribuir vida às coisas 3) Inseparabilidade entre “a palavra e a coisa”
Idade Escolar	1) Desenho: dá forma ao mundo e gera representações mentais 2) O jogo representa algo, revela uma finalidade e uma intenção 3) “Palavra e coisa” se separam; linguagem autônoma

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

2.3.1 O desenvolvimento infantil segundo a pedagogia de Froebel

Para Froebel, assim como para Pestalozzi e Rousseau, a educação pela natureza acontece pelo contato direto, meio pelo qual a criança desenvolve a ação e

⁷ Os processos internos e externos do desenvolvimento humano e do jogo serão descritos detalhadamente mais adiante, no item 2.3.1.

a atividade. Em função disso, ele destaca a **auto-atividade** ou **auto-atividade livre** como a iniciativa da própria criança em dar o primeiro passo rumo a qualquer atividade. Através da auto-atividade, a criança está livre para agir, escolher e questionar, e o ensino a partir da auto-atividade vai sempre partir daquilo que ela manifestou (ARCE, 2002a, p. 188). Para o exercício da auto-atividade, Froebel destaca a importância do **trabalho com objetos reais**, pois ele é gerador de atividades e desenvolve a percepção em relação à repetição, categorização e à quantidade (ARCE, 2002a, p. 187).

A ação e a atividade viabilizam os processos de **exteriorização** e **interiorização**, em lugar das palavras ou dos conceitos. Esses processos estão alinhados com o desenvolvimento natural da criança e configuram o “agir pensando e o pensar agindo”, que evitam o ensino absolutamente abstrato (ARCE, 2002a, p. 180-181). A **interiorização** é a apreensão de conhecimentos do mundo exterior, que passam para o interior de maneira gradativa, da simplicidade à complexidade, do concreto ao abstrato, do desconhecido para o conhecido, através da atividade e da reflexão. A **exteriorização** parte da necessidade de trabalhar com o concreto; é algo que parte da criança, possibilitando desenvolver sua autoconsciência (ARCE, 2002c, p. 113-114). A conexão entre o interno e o externo é o ponto chave do processo educacional em Froebel, pois, para ele, a criança se desenvolve de acordo com a relação dinâmica entre a interiorização e a exteriorização (ARCE, 2002c, p. 114). Por isso, um dos pontos fundamentais na pedagogia de Froebel é a atitude do **professor** (ARCE, 2002b, p. 48). Ele deve respeitar a natureza infantil e a manifestação espontânea da criança, e não prescrever, determinar ou intervir nela. Sua função é orientar e despertar essa atividade espontânea (ARCE, 2002b, p. 49). O professor é, portanto, parte imprescindível do processo educativo, pois ele propulsiona o desenvolvimento da criança de acordo com sua conduta de direcionamento e harmonização entre o interior e o exterior.

Para auxiliar os processos de exteriorização e interiorização, e o exercício do autoconhecimento com liberdade, Froebel introduz os **jogos** e o **brinquedo** na educação (ARCE, 2002b, p. 59). O brinquedo e o jogo devem ser escolhidos de modo a respeitar o desenvolvimento da criança e oferecer a ela os meios para fortalecer sua satisfação interna. Eles se destinam, portanto, a ensinar às crianças, através da representação daquilo que elas já sabem algo novo, externalizando o que se encontrava na mente delas. A criança, então, simula atividades do dia-a-dia e é

estimulada a trabalhar com imagens mentais, sem modelos para imitar (ARCE, 2002a, p. 189-191).

Para o exercício do **jogo** na infância, Froebel desenvolveu uma série de *materiais educacionais*, como blocos e figuras geométricas de madeira, bolinhas coloridas, varetas, de *ocupações*, que são tarefas simuladoras de atividades do dia-a-dia, e de *atividades de movimento*, como os jogos corporais e as danças (ZUCKERMAN, 2006, p. 5).

Em relação aos jogos, Froebel os classificou segundo as fases do desenvolvimento infantil, de acordo com suas características peculiares:

- a) **O jogo na Primeira Infância:** a criança utiliza os sentidos para “explorar o mundo”, pois “ela não se separa dele” (ARCE, 2002a, p. 192). Nessa fase, os jogos são mera atividade e o início do processo de exteriorização (ARCE, 2002a, p. 192). São sensoriais e ligados tanto aos objetos externos quanto aos movimentos corporais. Entretanto, importa o exercício em si, não seu resultado (FROEBEL, 2001/1826, p. 43-45).
- b) **O jogo na Infância:** A inseparabilidade do período anterior ainda se reflete nos jogos, mas agora a criança atribui “vida”, sensibilidade e palavra às coisas. O jogo é espontâneo e constitui-se, ainda, em mera atividade, mas é o modelo e reprodução da vida (FROEBEL, 2001/1826, p. 47) e a representação do processo completo de exteriorização e interiorização (ARCE, 2002a, p.192). Os jogos são grupais (ARCE, 2002a, p.192), e os mais comuns nessa fase são: jogos corporais (exercita força), jogos dos sentidos (exercita o ouvido e a visão), jogos do espírito, da imitação e do juízo (xadrez e damas) (FROEBEL, 2001/1826, p. 206).
- c) **O jogo na Idade Escolar:** Os tipos de jogos são os mesmos da fase anterior. Entretanto, o jogo revela uma finalidade e uma intenção, e busca representar não só os modelos externos, mas também os internos, em virtude das inclinações afetivas e da cultura moral da criança (FROEBEL, 2001/1826, p. 70-77).

Para a melhor compreensão dos diferentes aspectos do jogo nas três fases do desenvolvimento infantil segundo Froebel, o Quadro 7, a seguir, apresenta os tipos, características e focos desta atividade:

QUADRO 7 – Classificações e caracterizações do jogo na Primeira Infância, Infância e Idade Escolar

JOGO	Tipos	Característica principal	Foco
Primeira infância	Jogos sensoriais Jogos de movimento corporal	Atividade (Processo de exteriorização)	Importa o exercício, não seus resultados
Infância	Jogos corporais Jogos dos sentidos Jogos de espírito, da imitação e do juízo	Atividade (Processo completo de exteriorização e interiorização)	Procura a representação em si ou as coisas para serem representadas na atividade
Idade escolar	Jogos grupais	Finalidade, intenção	Representa algo

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Com relação aos brinquedos, em seu livro *Pedagogia dos jardins-de-infância* (1917), Froebel apresenta dez **brinquedos** que ele considera auxiliares na brincadeira da criança, e que não interferem no seu desenvolvimento natural (ARCE, 2004, p. 15; 2002a, p. 193).

Na tradução para a língua portuguesa, os autores brasileiros consultados atribuem a esses brinquedos o nome de “dons”⁸ (JARDIM, 2006; ARCE, 2004, 2002a; MONROE, 1988). Entretanto, fez-se uma busca do termo alemão utilizado por Froebel, objetivando compreender não apenas sua tradução literal, mas seu sentido ao ser traduzido para a língua portuguesa. Tivemos acesso, via internet, a todas as cartas escritas por Froebel, em alemão, no decorrer da sua vida. Uma delas, endereçada a A. Howe (18/04/1847)⁹ descreve o momento em que os brinquedos foram criados e como sua utilização na educação infantil transcorria até então. Nessa carta, Froebel se refere aos brinquedos como *“Ein Ganzes von*

⁸ De acordo com o verbete em português, a palavra *dom* tem como primeiro significado *“ato de dar ou coisa dada”*, cujo significado é mais próximo de *presente* ou *oferenda*; mas, também, tem conotação de *talento* (HOUAISS, VILLAR & FRANCO, 2001, p. 1073).

⁹ Disponível em: <<http://www.bbf.dipf.de/editionen/froebel/fb1847-04-18-01.html>>. Acesso em: 06 abr. 2008.

Spielgaben”, cuja tradução literal é “*uma porção de apresentação de jogos*”. O termo *Spielgaben* foi utilizado por Froebel para designar os materiais pedagógicos utilizados nos *Kindergarten*.

Na análise do pensamento de Froebel, Arce (2002a, p. 193) descreve os brinquedos como sendo “verdadeiros presentes dados às crianças”, através dos quais elas “descobririam seus próprios dons” pelo manuseio. Para Froebel, portanto, os brinquedos são como oferendas ou dádivas entregues às crianças, através dos quais elas exercitam a auto-atividade. Isto possibilita que as crianças descubram suas próprias habilidades ou dons através do manuseio desses brinquedos. Em português, “dom”, utilizado para denominar os brinquedos de Froebel, designa mais o ato do que o objeto. E como ato, destaca o papel do professor nesse contexto, pois os brinquedos não só serão oferecidos por ele, como sua escolha e utilização pelas crianças serão orientadas por ele. Acreditamos que, para Froebel, importa mais o exercício com o brinquedo do que o brinquedo em si.

A ilustração 2, abaixo, apresenta alguns “dons” criados por Froebel.



Bolas coloridas



Cubo desmontável



Figuras geométricas



Varas para encaixe

ILUSTRAÇÃO 2 – Exemplos de alguns “dons” ou brinquedos criados por Froebel

Fonte: Froebel Gifts, 2000. Disponível em: <<http://www.froebelgifts.com>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

Froebel faz uma distinção entre jogo e brinquedo. Os jogos são atividades intelectuais (como xadrez e damas), corporais e imaginativas que a criança tem como recurso para se desenvolver. Os brinquedos ou “dons” são os materiais, os objetos (como blocos com formas variadas, varetas, bolinhas) utilizados para as “ocupações” e para os jogos.

2.3.2 A educação musical

A música era uma atividade de suma importância para Froebel, por isso ele a incluiu em sua pedagogia dos *Kindergarten* (JARDIM, 2006, p. 1). Froebel, assim como Pestalozzi, não estabeleceu um método de educação musical, mas sistematizou o uso e as funções da música na educação infantil (KENDALL, 1986). A educação musical nos *Kindergarten* inclui o ensino e a prática do **canto**, e o **jogo**, que poderíamos chamar de “*jogos musicais*”, pois sempre são realizados com música.

O ensino do canto é realizado da seguinte forma: ensinam-se canções em diversas tonalidades, as quais contêm extensão vocal limitada, frases curtas e períodos de quatro compassos. Elas são melodicamente simples e fáceis de aprender e ensinar (JARDIM, 2006, p. 7).

A música tem a função de mediar todas as atividades realizadas nos *Kindergarten* (JARDIM, 2006, p. 4). Para Froebel, ela é essencialmente jogo: **jogo corporal, vocal e sensorial**. A música acompanha todos os jogos e ocupações, pelo exercício da imitação (corporal ou vocal), de movimentos e gesticulações, evoluções, posições e direções (JARDIM, 2006, p. 4). Por isso, todos os jogos que envolvem os “dons” têm início sempre com as pessoas dançando, cantando e se movendo (ARCE, 2002a, p. 193). Através da imitação e da movimentação a criança exerce seus membros e sentidos de forma lúdica (JARDIM, 2006, p. 4). A combinação entre música, jogo e brinquedo atrai a criança por suas qualidades intrínsecas e pela característica lúdica resultante.

As “ocupações”, como colagens ou alinhavos, também são acompanhadas de música. Ela imprime à atividade, através de seu conteúdo rítmico, noções de movimento e de controle deste movimento por meio da marcação musical, e

imprime, pela repetição da música, as noções de forma, cor e direção (JARDIM, 2006, p. 6-7). A música é utilizada para explorar os recursos do salto, as diferenças entre os movimentos rápidos e lentos e o caráter. Há alternância entre atividades musicais realizadas com as crianças sentadas (como as ocupações) e aquelas realizadas com as crianças em pé (jogos de ação) (JARDIM, 2006, p. 7). Nos **jogos de ação com música** as crianças se expressam com o corpo, com a voz, com movimentos faciais, com imitações, com movimentos de trabalho (como semear ou lavrar a terra), de acordo com o estímulo musical em questão, e com os objetivos do exercício em questão (JARDIM, 2006, p. 7).

Enquanto Rousseau insere o jogo na educação musical através das criações e composições dos alunos, Froebel o faz de maneira abrangente e sistematizada: o jogo está presente na prática musical integrando o corpo, a voz e os sentidos com o movimento, a dança, o canto e os “dons”. Mas, para ele, a música parece estar a serviço das atividades que envolvem os “dons” e das demais atividades que acontecem no *Kindergarten*. Dessa forma, os objetivos almejados não são, necessariamente, relacionados à aquisição de conteúdos musicais, podendo ser direcionados ao refinamento motor, à percepção e contraste de cores, formas e direções, e aos objetivos sociais.

2.4 MARIA MONTESSORI (1870-1952)

A italiana Maria Montessori, doutora em Filosofia e Medicina, teve seu primeiro contato com crianças trabalhando em uma clínica psiquiátrica, como médica (LAGOA, 1981, p. 14). A construção do *Método Montessoriano* e a criação de um “vasto material que ensina” ocorreu a partir da observação do comportamento das crianças (LAGOA, 1981, p. 26).

Embora Montessori se distancie no tempo mais de oito décadas em relação a Froebel, seu mais próximo antecessor abordado nesse trabalho, a formulação de seus princípios educacionais sofreu forte influência, não apenas dele, mas também de Pestalozzi e de Rousseau (TAYLOR et al., 2005, p.29-30).

Assim como eles, Montessori também identificou etapas no desenvolvimento infantil. Para ela, a estrutura mental humana é fruto do processo de *autoconstrução*,

que se realiza sob a influência do meio (LAGOA, 1981, p. 63, grifos do autor). O desenvolvimento humano, portanto, acontece a partir das diferentes dinâmicas entre dois princípios: a Teoria da “Mente Absorvente”, que coloca o exercício da *autoconstrução* como resultado da absorção inconsciente das impressões do ambiente (LAGOA, 1981, p. 63-64), e os “Períodos Sensitivos ou Sensíveis”, que são um conjunto de sensibilidades especiais que os seres humanos manifestam. Essas sensibilidades são passageiras e destinadas à aquisição de determinada característica que, quando adquirida, o período cessa e dá lugar a outros, e assim sucessivamente durante todo o curso do desenvolvimento infantil (MONTESSORI, 198-/ca.1936, p. 51).

Montessori dividiu o desenvolvimento infantil em três etapas: do **nascimento aos seis anos**, dos **seis aos doze anos**, e dos **doze aos dezoito anos**. Do nascimento aos seis anos, é o momento em que Montessori identifica o **nascimento do jogo** e a **necessidade da manipulação de objetos pela criança**. Esse momento é chamado de “Período Criativo”, no qual um conjunto de emoções oriundas do subconsciente, ao entrar em contato com o ambiente, estrutura a consciência da criança (MONTESSORI, 198-/ca. 1936, p. 55). Montessori dividiu essa etapa em dois momentos: um primeiro, dos zero aos três anos, e um segundo, dos três aos seis anos. No primeiro momento, a criança absorve o mundo através do movimento inconsciente. Gradativamente, através de movimentos dirigidos a uma finalidade, ela se “apodera do mundo”. O movimento possibilita à criança manipular os objetos do ambiente utilizando as mãos, e elaborar aquilo que a mente absorveu, o que Montessori chama de jogo. Nesse momento torna-se possível a educação sensório-motora da criança, dando início ao segundo momento, que vai dos três aos seis anos de idade (LAGOA, 1981, p. 64). Nessa fase, o movimento torna-se consciente e a criança é capaz de apreender pelo uso da mão, muito mais do que manipular, apenas (ibid., p. 64-65). Dos **seis aos doze anos** é a fase de intenso trabalho mental (LAGOA, 1981, p. 65). As ações praticadas interessam mais do que os objetos (MONTESSORI, 198-/ca. 1936, p. 24-25). A criança se interessa pelas questões morais, como a noção de “certo e errado” (LAGOA, 1981, p. 65). Dos **doze aos dezoito anos** o desenvolvimento infantil se completa. Aquilo que era absorvido de maneira inconsciente (Mente Absorvente), agora acontece de maneira desperta e seletiva (LAGOA, 1981, p. 66).

O Quadro 8, abaixo, contém as três fases do desenvolvimento infantil, suas características e comportamentos marcantes.

QUADRO 8 – Características marcantes e síntese dos comportamentos da criança em cada fase do seu desenvolvimento

DESENVOLVIMENTO INFANTIL	Característica(s)	Comportamento da criança
Do nascimento aos seis anos	Nascimento do jogo Necessidade de manipular objetos	De zero a três anos: absorção do mundo pelo movimento inconsciente De três a seis anos: absorção do mundo pelo movimento consciente
Dos seis aos doze anos	Intenso trabalho mental	Ações importam mais do que os objetos
Dos doze aos dezoito anos	Desenvolvimento infantil se completa	Consciência desperta e seletiva

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

2.4.1 A pedagogia de Montessori

O sistema de ensino *Montessoriano* fundamenta-se no ambiente preparado¹⁰ e no material (MONTESSORI, 1912, p. 167-184; MONTESSORI, 198-/ca.1936). O **uso de materiais manipulativos**, prática comum na pedagogia de Pestalozzi e Froebel, foi formalizado e incluído nos currículos por Montessori (TAYLOR et al., 2005. p. 30). O material faz parte do ambiente preparado e é metodicamente planejado e padronizado para levar a criança a agir intelectualmente segundo as diretrizes a que ele se destina (RÖHRS, 1997/1994, p. 9).

Montessori classificou os materiais conforme a sua utilidade e aplicabilidade no desenvolvimento da criança. Os **Materiais para os “Exercícios de Vida**

¹⁰ O **ambiente preparado** diferencia-se do ambiente de uma escola comum (LAGOA, 1981, p. 31). Ele é projetado para a acessibilidade da criança aos fins propostos, para torná-la independente do adulto e para propiciar a troca entre os aprendizes. Ele comporta um material apropriado e proporcional ao tamanho e às necessidades da criança: simples, eliminando aquilo que possa confundir-la; modificável, podendo ser ajustado aos interesses do momento; ordenado, informando a criança sobre o local exato dos objetos; atraente e calmo. (LAGOA, p. 32-33).

Prática” permitem o exercício de tarefas cotidianas como lavar roupas ou engraxar sapatos, preparam a criança para atividades mais complexas pela ordenação harmoniosa e limitada dos movimentos, mantendo a criança ocupada com o material (LAGOA, 1981, p. 35-38). Os **“Materiais Sensoriais de Desenvolvimento”** incluem campainhas sonoras, tabuinhas coloridas, sólidos geométricos, dentre outros. São classificados segundo a cor, forma, dimensão, som, textura e peso (LAGOA, 1981, p. 185-214). Os **Materiais para a “Aquisição da cultura”** se destinam à escrita, leitura e aritmética (LAGOA, 1981, p. 35-54). Para a leitura e a escrita, há cartões com palavras para serem associadas aos objetos (LAGOA, 1981, p.50). Para a aritmética, os *encaixes sólidos* e o *material de blocos e prismas* oferecem os meios para discriminação de dimensões e de “ginástica de mão”, e desenvolvem a noção de quantidade (LAGOA, 1981, p. 51).

A ilustração 3, na página 51, apresenta alguns desses materiais utilizados por Montessori.

A união entre a criança, o material e o ambiente, necessária para o efetivo desenvolvimento do aprendiz, cabe ao **professor** (LAGOA, 1981, p. 55). Ele deve explicar o uso do material, mas jamais intervir nas ações da criança com ele. Quando oportuno, deve sugerir novas possibilidades com um mesmo material ou propor desafios adequados à idade da criança (LAGOA, 1981, p. 56). Ele também é responsável pela apresentação gradativa das qualidades dos objetos: em um *primeiro momento*, associar a percepção sensorial ao nome do objeto; reconhecer o objeto correspondente ao nome; evocar o nome correspondente ao objeto; em um *segundo momento*, apresentar contrastes entre os objetos; apresentar as identidades dos objetos (emparelhamento); agrupar a série de objetos em ordem gradativa de elementos (LAGOA, 1981, p. 58).

Para Montessori, a criança se forma à custa do ambiente de maneira precisa e definida, sendo necessário, portanto, uma ordem que permita a ela orientar-se e dominar este ambiente. A **sensibilidade à ordem** se manifesta sob dois aspectos: o **exterior**, relacionado às partes do ambiente, e o **interior**, relacionado às partes do corpo e suas orientações que atuam num movimento (MONTESSORI, 198-/ca.1936, p. 68-70).



Material para manipular o zíper
(Exercícios da Vida Prática)



Tabletes colorido (diversas tonalidades de uma mesma cor)
(Material Sensorial de Desenvolvimento)



Material para a leitura e a escrita
(Material para Aquisição da Cultura)

ILUSTRAÇÃO 3 – Exemplos de alguns Materiais Sensoriais

Fonte: Factory Direct Montessori Materials, 2007. Disponível em: <<http://www.montessori-materiais.net/index.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

2.4.2 Relações entre o Material Sensorial *Montessoriano* e o jogo, o brinquedo e o desenvolvimento infantil

No Método *Montessoriano*, a existência de objetos exteriores para manipulação constitui-se em motivos para a atividade acontecer (MONTESSORI, 198-/ca.1936, p. 94-95). Montessori acredita que a diversidade de materiais disponíveis no ambiente preparado garante a ampla experiência que possibilitará à criança desenvolver-se de forma gradativa e natural. O desenvolvimento natural, então, deve condizer com a maturidade da criança para executar determinada tarefa, em respeito ao seu “Período Sensível”.

O material possibilita o controle do erro pela própria criança, por destinar-se a fins muito específicos, como, por exemplo, manipular o zíper ou montar palavras com cartões. Para Montessori, quando a finalidade do material é limitada a criança

consegue organizar seu pensamento e não desviar sua atenção para outras coisas (LAGOA, 1981, p. 46). No método *Montessoriano*, os materiais são nitidamente mais importantes que os ensinamentos do professor (MONTESSORI, 1957a, p. 165, apud LAGOA, 1981, p. 54). É como se os materiais, por si só, pudessem ensinar algo às crianças. O professor, conseqüentemente, é apenas um “espectador”, que pouco ou nada interfere na relação da criança com o material.

Contrariamente à posição de Froebel, Montessori entende que **o seu material não é um brinquedo**, pois ele possibilita a auto-educação e o desenvolvimento da criança sempre partindo da experimentação e do seu esforço individual sob absoluta concentração. Em contrapartida, ao permitir que a criança utilize qualquer objeto como substituto do mundo real, o brinquedo favorece o desenvolvimento do simbolismo e da fantasia, ocasionando a formação de “imagens imperfeitas da realidade” (MONTESSORI, 198-/ca.1936, p. 173). Estas imagens impedem a concentração e a limitação do estímulo evidente no objeto, interferindo no desenvolvimento da criança que, de acordo com Montessori, só se interessa por aquilo que a faça se desenvolver (MONTESSORI, 198-/ca.1936, p. 136).

Não podemos dizer, entretanto, que Montessori se oponha ao **jogo**. Conforme descrito anteriormente, o desenvolvimento da criança no primeiro estágio (dos zero aos três anos) acontece através da absorção e da elaboração dos objetos do ambiente. Por esse mecanismo a criança examina as coisas e as impressões que recebeu na sua “Mente Absorvente”. A essa dinâmica, Montessori atribui a conotação de jogo. Para ela, as impressões, elaborações e absorções do ambiente são muito precisas, uma vez que são reguladas pelo material nele disponível.

Segundo Lagoa (1981, p. 73), o ambiente exerce um poder altamente controlador no comportamento da criança, e, conseqüentemente, no exercício do jogo. Assim, acreditamos que o jogo em Montessori parece tender mais para a reprodução de modelos do que para o exercício imaginativo sobre os estímulos oferecidos pelo ambiente.

2.4.3 A educação musical em Montessori

Para Montessori, o ensino da música também deve ser orientado pelo Método (MONTESSORI, 1912, p. 206). Seu princípio é o de permitir a experiência a partir de uma estrutura organizada, que possibilita à criança escolher atividades livremente dentre o que é apropriado para sua idade. Através do envolvimento ativo com diferentes materiais, a criança acessa os elementos da música de forma seqüenciada (COPELAND, 2005, p. 32). O uso de materiais na educação musical alicerça a experiência sensorial, típica do Método.

- O material sensorial para a aprendizagem prática dos conceitos musicais

Montessori utiliza instrumentos primitivos, simples e de culturas variadas na educação musical, pois ela os considera ideais para despertar a música que existe nas crianças. Ela acredita que a multiplicidade de estímulos sonoros seja um rico recurso para a educação musical infantil (MONTESSORI, 1912, p. 207). Os instrumentos propostos para tal são os tambores, os sinos e as cítaras (MONTESSORI, 1912, p. 206-207).

A ilustração 4, abaixo, apresenta alguns instrumentos utilizados por Montessori na educação musical.



Tambor



Cítara



Conjunto de sinos cromáticos

ILUSTRAÇÃO 4 – Exemplos de alguns instrumentos utilizados por Montessori

Fonte: Kaybee, Montessori LLC, 2004/1977. Disponível em: <http://www.montessoricollection.com/Bells_Tone_Bars_s/1150.htm>. Acesso em: 10 abr. 2008.

Para iniciar musicalmente a criança, ela propõe, ainda, materiais para discriminação de sons, a exemplo de pequenas caixas contendo diferentes substâncias, como areia ou seixos, que podem ser sacudidas (MONTESSORI, 1912, p. 205).

Para uma etapa posterior, Montessori sistematizou exercícios para o trabalho com os conceitos musicais, especialmente a altura e o ritmo (COPELAND, 2005, p. 33-34). Esses exercícios assumem as características de **jogo**, pois engajam a criança de maneira ativa e a ajudam a internalizar seus resultados (NAPOLI, 2002, p. 11). Muitos desses exercícios utilizam **materiais manipuláveis**, como cartões com fotos de instrumentos ou padrões musicais melódicos e/ou rítmicos, pentagramas em grandes dimensões e instrumentos musicais diversos. Além destes exercícios, são estimuladas a composição e a notação musical, seja completando uma canção iniciada pelo professor, compondo uma melodia para um pequeno verso, localizando, na pauta, a nota produzida pelo instrumento ou lendo e tocando notas escritas no quadro musical de Montessori (COPELAND, 2005, p. 34).

A ilustração 5 mostra alguns exemplos de materiais utilizados para o trabalho com alturas.



Jogo duplo de sinos para comparação de alturas



Placas para a discriminação de alturas



Quadro de notas musicais de Montessori

ILUSTRAÇÃO 5 – Exemplos de alguns materiais musicais sensoriais utilizados por Montessori
Fonte: Kaybee, Montessori LLC, 2004/1977

A prática do canto permeia todas as atividades, através da prática coletiva ou individual. Assim como os jogos musicais em Froebel, o canto serve para iniciar e

terminar lições, além da aplicação prática e variação dos conceitos de intensidade e duração, e para percepção do movimento sonoro (NAPOLI, 2002, p. 31).

Para Montessori, os materiais têm fundamental importância no ensino de música para crianças. Inicialmente, muitos dos exercícios realizados com esses materiais são puramente discriminatórios e classificatórios, constituindo-se em exercícios de percepção musical. Mas entendemos que seus materiais para o ensino da música são uma ferramenta cuja utilização pode possibilitar à criança a articulação dos elementos musicais trabalhados para produzir música, dependendo da abordagem dada pelo professor.

2.5 ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O PENSAMENTO DE ROUSSEAU, PESTALOZZI, FROEBEL E MONTESSORI

O estudo do pensamento desses autores possibilitou compreender as bases de uma educação centrada na criança em desenvolvimento. Suas idéias forneceram bases para a psicologia cognitiva do século XX, principalmente para o trabalho de Jean Piaget sobre o jogo e o desenvolvimento infantil (TAYLOR et al., 2005, p. 36).

Separamos os princípios destes autores em quatro grupos. No primeiro grupo situam-se os princípios filosóficos, como os conceitos de educação natural, aprendizagem pela experiência, ação, e movimento ou atividade. No segundo grupo, o jogo e o brinquedo. No terceiro, o papel do professor, e, por fim, a educação musical. Entretanto, alguns conceitos são imbricados a outros, o que dificulta uma efetiva separação entre eles.

O conceito de **educação natural** ou **educação pela natureza** é apresentado por Rousseau e ratificado pelos autores subseqüentes, como a forma de educação que respeita o desenvolvimento natural da criança. Nessa concepção está presente a idéia de que a criança deve aprender pelo “contato direto com as coisas” e pela “simplicidade”. Isto possibilitou que Pestalozzi, Froebel e Montessori identificassem dois mecanismos atuantes nessa relação da criança com o ambiente: um *interno*, relacionado àquilo que parte da mente e do corpo da criança, e outro *externo*, relacionado àquilo que a criança recebe do ambiente. Esses princípios contêm as primeiras noções de assimilação (o *interno*) e acomodação (o *externo*), conceitos

posteriormente sistematizados por Jean Piaget que explicam a forma como as pessoas se adaptam ao ambiente e, conseqüentemente, se desenvolvem.

A visão da educação pelo contato direto proposta por Rousseau tanto pode ter inspirado Pestalozzi a considerar a ação sobre os objetos naturalmente dispostos no ambiente como mecanismo principal da aprendizagem, quanto Froebel e Montessori a idealizarem e construírem materiais manipuláveis específicos para a educação geral e musical. Ademais, a idéia de “aprender pela simplicidade” posicionou atividades naturalmente próprias da infância, como o jogo e o brinquedo, entre as principais atividades auxiliaadoras do desenvolvimento infantil, em lugar do “ensino livresco” e abstrato. A proposta da educação natural disparou uma série de modificações na maneira de se educar as crianças, e influenciou notoriamente a formulação dos demais princípios que sustentam o pensamento desses autores.

A aprendizagem pela **experiência, ação, movimento ou atividade** é a iniciativa da própria criança para agir, escolher e questionar, e por isso, acreditamos que ela se relaciona diretamente com a proposta de educação natural, com o jogo e com o brinquedo. Em Rousseau e Pestalozzi, o direcionamento da ação é resultado sempre da iniciativa espontânea da criança. Para Montessori, é a *Mente Absorvente* a responsável pelo movimento ou ação da criança, que, tanto para ela quanto para Froebel, tem início de forma espontânea e não orientada e assume uma intenção com o amadurecimento da criança. Para Froebel, essa evolução da ação está diretamente relacionada à dinâmica dos processos internos e externos no desenvolvimento humano.

O **jogo** e o **brinquedo**, de Rousseau à Montessori, sofreram transformações, e as idéias a respeito deles apresentam algumas divergências. A concepção de Rousseau sobre o jogo é generalizada: qualquer ação que parte da criança é jogo, e pode ser utilizada como “mecanismo para a instrução”. Entendemos que Rousseau tanto pode estar considerando as ações físicas (corporais ou realizadas com objetos), como as mentais, uma vez que a literatura não especifica. Pestalozzi, embora não tenha sistematizado idéias sobre o jogo, atrela-o às ações que se realizam apenas com objetos táteis naturais. Mas foi Froebel quem se dedicou ao estudo mais aprofundado do jogo e do brinquedo. Ele elege o jogo e o brinquedo como os meios para exercitar o interno e o externo, enquanto Montessori entende o jogo como o próprio exercício desses processos. Froebel determinou não só as características do jogo em cada etapa da infância, mas especificou quais jogos eram

típicos dessas etapas. Quanto aos brinquedos, eles são organizados por ordem gradativa de complexidade e são confluentes com suas propostas sobre o jogo e o desenvolvimento infantil. Apesar de Montessori desenvolver suas idéias quase um século depois de Froebel, sua concepção de jogo assemelha-se à de Rousseau. Ao conceber o jogo como o mecanismo de absorção e elaboração das impressões do ambiente pela *Mente Absorvente*, ela generaliza o conceito. Entretanto, ao vincular este mecanismo aos materiais sensoriais, ela direciona e regula as impressões extraídas do ambiente, pois o *Material Montessoriano* destina-se a finalidades definidas e específicas, que muitas vezes isolam o foco perceptivo em detrimento de uma percepção global. O material passa a ser a “regra” do jogo, da qual a criança fica à mercê. Montessori também é contra o brinquedo, talvez porque o brinquedo, diferentemente do material que ela utiliza, deixe as regras à mercê da criança.

O **papel do professor** assume, em Rousseau, Pestalozzi e Montessori, posições semelhantes. Eles acreditam que o professor é aquele que orienta a criança, procurando sempre manter o curso natural do seu desenvolvimento. Montessori coloca o professor como unificador entre a criança, o material e o ambiente. Ela determina que a criança não deve sofrer interferência do professor no uso do material, mas estabelece que ele é quem escolhe os materiais apropriados, segundo as diretrizes dos *Períodos Sensíveis*. Froebel identifica no professor aquele que é responsável pela unificação entre o *externo* e o *interno*. Entendemos que essa responsabilidade coloca o professor como um agente atuante no processo de desenvolvimento da criança, não apenas no seu aprendizado.

A **educação musical** respeita o desenvolvimento da criança e assenta-se prioritariamente sobre a prática. Para Rousseau e Pestalozzi, seja com objetivos musicais ou sociais, o foco do ensino da música é sempre a canção, ou seja, o material utilizado é sempre musical. O diferencial de Froebel e Montessori é que eles incluem os jogos na educação musical, ampliando as possibilidades de atividades e de utilização da música no contexto educacional. Froebel não utiliza os seus brinquedos com objetivos musicais, pelo contrário, coloca a música a serviço deles e dos jogos. A criança pode estar brincando com um brinquedo e a música pode ajudá-la a coordenar seus movimentos, ou imprimir-lhe um ritmo, por exemplo. Montessori utiliza materiais sensoriais (produtores de som) e outros materiais (livros, cartões, quadros pautados) para ensinar música para as crianças, mas não o brinquedo. Isto significa que Montessori concebe o material como sendo algo

diferente do brinquedo, o que foi identificado no Capítulo 1, com Kishimoto (2004/1994) e Oliveira (1989).

Concluindo, acreditamos que, tanto Montessori quanto Rousseau, integram escuta, composição e execução vocal e instrumental na educação musical infantil, seja através ou não do uso dos materiais, vislumbrando propostas que se concretizariam apenas no final do século XX.

Com o intuito de sintetizar e reunir os princípios educativos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori, elaboramos o Quadro 9, situado na página 59.

QUADRO 9 – Princípios educativos de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori

	Rousseau	Pestalozzi	Froebel	Montessori
Educação natural	Simplicidade e contato direto com as coisas	Relação dialética de uma conexão consigo mesmo (interior) e com a realidade (exterior)	Engloba os processos de exteriorização e interiorização, que se viabilizam pela ação e pela atividade	Respeito ao curso natural do desenvolvimento infantil, ou seja, à relação entre a <i>Mente Absorvente</i> e aos <i>Períodos Sensíveis</i>
Aprendizagem pela experimentação ou ação	Parte da própria experiência da criança, ao invés da intervenção alheia	Foco na concretude do conhecimento; sensações advêm do manuseio de objetos naturalmente disponíveis no ambiente	Os objetos reais são geradores de atividades. A ação e a atividade permitem à criança “agir pensando” e “pensar agindo”	Foco no <i>material sensorial</i> , que produz reações espontâneas na criança e estimula a inteligência pelo trabalho da “mão”. O material regula a absorção do ambiente
Jogo e brinquedo	O jogo é a ação direta da criança sobre o mundo. Parte da criança, por isso a diverte	Atividade espontânea e auto-iniciada, que emprega objetos tácteis naturais, ao invés de materiais confeccionados para tal	Mediam o autoconhecimento e harmonizam o exterior e o interior da criança. Os brinquedos criados com finalidade educativa foram chamados de “dons”, cujo direcionamento cabe ao professor	É a favor do jogo, mas não do brinquedo, cujo simbolismo desvia a criança da realidade. Seu <i>material sensorial</i> não é um brinquedo, pois possui fins específicos e regula o comportamento da criança
Educação Musical	O foco é a canção, que deve ser ensinada como jogo. Importam a escuta, a composição e a execução na formação da criança	A canção é o meio para se aprender os elementos musicais e socializar. Sons são ensinados antes dos signos	A canção é a medida do movimento, delimita atividades e educa o senso artístico. A música serve às “ocupações” e aos “dons”	O <i>material sensorial</i> musical ensina os parâmetros do som e estimula a escuta, a composição e a execução (vocal e instrumental) da criança

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

2.6 O JOGO E OS MATERIAIS NOS MÉTODOS ATIVOS DE ENSINO MUSICAL: UMA VISÃO CRÍTICA

Os métodos considerados ativos são aqueles que atribuem importância à participação do aluno por meio da experimentação e de atividades criativas como forma dele se engajar com o objeto do conhecimento (JARAMILLO, 2004, p. 12-13).

Dois autores de métodos ativos da educação musical do século XX utilizam princípios do jogo e materiais sonoros ou manipulativos, tanto na formulação dos fundamentos psicológicos do Método quanto na sua prática. São eles Edgar Willems e Maurice Martenot.

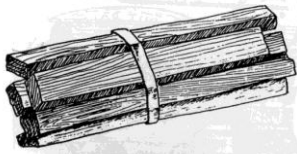
2.6.1 O jogo e os materiais em Edgar Willems

O pedagogo e musicista belga radicado na Suíça Edgar Willems (1890-1978) foi aluno de Émile-Jacques Dalcroze e Mme. Lydia Malan, figuras expoentes da educação musical que muito influenciaram sua pedagogia (FONTERRADA, 2005, p. 124). Sua proposta articula-se tanto sob fundamentos teóricos quanto práticos: em relação ao primeiro, Willems se preocupa com os princípios psicológicos da educação musical, tomando por base as relações entre os elementos fundamentais da música e a natureza humana; quanto ao aspecto prático, propõe uma abundância de material sonoro que possa estabelecer as bases rítmicas e auditivas da música (WILLEMS, 1962, p. 12-18).

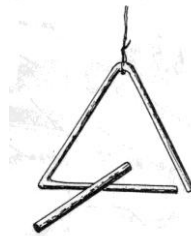
Para a aplicação prática dos princípios pedagógicos, Willems considera que o domínio musical dos sons e dos instrumentos necessita de uma prática inteligente e sensível, em que os **materiais** são imprescindíveis pra promover a verdadeira compreensão (WILLEMS, 1970, p. 74). Para o autor, os *materiais auditivos* utilizados na educação musical são importantes e, por isso, ele indica, além de canções, brinquedos musicais (sugere aqueles comprados em magazines, lojas de festas, de carnaval), flautas, metalofones, percussões, guizos, apitos que imitam pássaros, placas de vidro ou metal, bolas de porcelana, bolas de gude, objetos naturais como bambus, juncos, galhos de árvores, dentre outros (WILLEMS, 1970, p. 74-77).

Observamos que os materiais utilizados por Willems, com exceção das canções, constituem-se de objetos com os quais é possível produzir som, mas não se restringem aos instrumentos musicais. Para o autor, quaisquer objetos produtores de som podem servir à educação musical. No Método, o contato com os materiais busca, a partir do despertar do interesse da criança pelos sons, desenvolver habilidades musicais e a musicalidade através do timbre, da intensidade e do movimento (WILLEMS, 1970, p. 86).

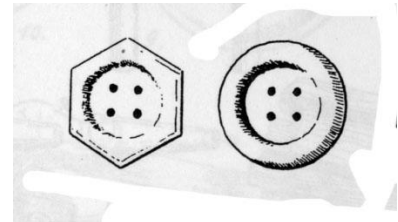
A ilustração 6, a seguir, apresenta alguns materiais utilizados por Willems na educação musical de crianças.



Instrumento feito de ripas de madeira



Triângulo



Botões para percutir

ILUSTRAÇÃO 6 – Exemplos de materiais utilizados por Willems na educação musical (WILLEMS, 1970, PL IV, IX, X)

Willems adverte que não basta ter o material; é preciso saber usá-lo adequadamente (WILLEMS, 1962, p. 33). O pedagogo deve permitir que a criança se concentre nos sons e nas suas aplicações rítmicas e melódicas. Entretanto, Willems observa que muitos educadores musicais recorrem a “meios extra-musicais” para o ensino da música (WILLEMS, 1962, p. 34). O uso desses meios é responsável pelo estabelecimento de “falsas associações” em lugar de “associações essenciais” (WILLEMS, 1962, p. 35-36). Para o autor, o estabelecimento de cores para as notas musicais, de palavras para os padrões rítmicos, de desenhos e ilustrações para as canções, são exemplos de “falsas associações”, mas a relação entre a visão, a audição e o tato na execução instrumental, ou seja, entre a partitura, o som e a execução é um exemplo de uma “associação essencial” na pedagogia musical. Do mesmo modo, o ensino da escala a partir da formação intervalar que há entre todas as suas notas e a tônica é a associação aceita em lugar daquela que preconiza o ensino da escala a partir de sua composição em tons e semitons

(WILLEMS, 1962, p. 36-38). Para Willems, as associações desejáveis, portanto, são aquelas que têm coerência e fundamento musical.

A utilização de recursos “extra-musicais” na educação musical também pode estabelecer certos estereótipos, embora Willems não os identifique em seus textos. Por exemplo: o uso de desenhos para ilustrar as canções pode induzir certas respostas à música, em lugar de preservar a genuinidade delas; o uso de palavras para o ritmo pode macular a compreensão de que o ritmo encerra uma plástica e de que ele guarda proporções matemáticas, das quais os padrões são formados.

Willems não entende seus materiais como *materiais para o jogo*, mas, sim, para o desenvolvimento rítmico e auditivo. Sob esse aspecto, os materiais de Willems se distanciam da concepção de material concreto adotada nesse trabalho, que o vincula ao jogo educativo. O autor é criterioso ao discorrer sobre o **jogo** enquanto atividade musical lúdica. Ele acredita que o aspecto agradável necessário ao ensino de música não pode deixar a impressão, para a criança, de que a música não passa de um jogo. Embora seja necessário manter a iniciativa da criança, o trabalho deve ser direcionado para o alcance de objetivos relacionados aos conteúdos musicais (WILLEMS, 1962, p. 41).

Ele destaca três pontos importantes envolvendo o jogo educativo que definem seu pensamento sobre o jogo na aula de música. No primeiro ponto, Willems parece anteceder a discussão de Kishimoto (2002/1994) a respeito do problema do desequilíbrio entre as facetas lúdica e educativa daquela atividade como ferramenta para o ensino, ao apontar para o risco dela se tornar mais importante do que o exercício musical a ser feito. Para ele, ao privilegiar a obtenção de momentos agradáveis que o jogo proporciona pode-se perder um tempo precioso na educação (WILLEMS, 1970, p. 56). O segundo ponto envolve o jogo educativo como canal para o uso de elementos “extra-musicais”. Sua crítica aponta para o fato de que o exercício pode se tornar atraente graças a elementos “estranhos” à música, incorrendo em “falsas associações” (WILLEMS, 1970, p. 56-57). O terceiro ponto envolve os *materiais auditivos*. Para Willems, o problema das “falsas associações” se resolve na escolha e utilização de *materiais auditivos* adequados para a prática musical, questões anteriormente discutidas (WILLEMS, 1970, p. 56-57).

Com relação aos *materiais auditivos*, entendemos que Willems não concorda com a utilização de materiais extra-musicais na educação musical. Outro ponto importante é que eles não são, necessariamente, objetos, pois Willems também

utiliza canções, além das diversas fontes sonoras. Estas últimas englobam tanto objetos cuja relevância é a produção de som, como apitos e instrumentos musicais, quanto objetos cuja relevância não é a produção de som, mas com os quais pode-se produzi-los, tais como botões, bolas de gude e ripas de madeira.

Podemos concluir que o ponto principal da discussão de Willems sobre o jogo educativo reside no fato de que, para ele, a música deve ser sempre o objetivo primeiro da educação musical e que, por isso, seus objetivos e procedimentos são sempre relacionados diretamente com a música, não com o jogo ou com os materiais.

2.6.2 O jogo e os materiais em Maurice Martenot

O engenheiro e compositor francês Maurice Martenot (1898-1980), criador do instrumento musical elétrico *Ondas Martenot*, escreveu diversas obras pedagógicas ao longo de sua existência (JARAMILLO, 2004, p. 41). Para ele, a música contém o equilíbrio e a harmonia que permitem à criança expressar-se com liberdade (MARTENOT, 1970, p. 21).

A filosofia do método Martenot parte do princípio de que o *instrumento humano* é o conjunto de faculdades psíquicas e físicas que são, de certa forma, independentes do conhecimento intelectual. Como toda ação humana envolve a participação dos músculos e do sistema nervoso, o *instrumento humano* é capaz da expressão artística somente quando as reações a essas ações adquirem nitidez e sensibilidade suficientes (MARTENOT, 1970, p. 19-20). Além disso, a percepção sensorial que emana das ações musculares é particularmente fácil de ser transposta para o intelecto. Por isso, toda experiência concreta deve anteceder a experiência intelectual, o que adia o contato da criança com a teoria musical e suas regras (MARTENOT, 1970, p. 47).

O fundamento filosófico do jogo na pedagogia de Martenot está relacionado ao desenvolvimento do *instrumento humano*. O envolvimento com a música é possível se há, nessa relação, algo de lúdico: “Um músico que brinca sem alma não pode ter acesso à música” (MARTENOT, 1970, p. 15). Se a percepção da música acontece por meio das ações, não é através dos gestos mecânicos e do tecnicismo

que o desenvolvimento *psicofísico* é atingido. O livre jogo de energias corporais é que possibilita a execução da música, por meio de gestos físicos ordenados e harmoniosos, suscetíveis de exprimir exatamente o que está no *interior* da criança (MARTENOT, 1970, p. 15). Para o autor, “é no jogo, na realidade, que a criança é mais completa de corpo, alma e inteligência, em uma atmosfera de alegria e de confiança que abre todas as possibilidades de criação” (MARTENOT, 1970, p. 16).

A visão de Martenot sobre o jogo parece, num primeiro momento, se distanciar de uma proposta de *jogo educativo*, ou seja, de atividades regradas segundo objetivos pré-estabelecidos para se aproximar de uma proposta mais livre. O autor entende que a liberdade do jogo não é sinônimo de anarquia, mas significa que as próprias crianças “reclamam e inventam suas regras” (MARTENOT, 1970, p. 16). Observamos, porém, que na segunda parte de sua obra, Martenot (1970) apresenta uma série de atividades e de materiais, o que parece se distanciar da idéia de que a criança é quem determina as regras.

Com relação à prática do jogo na educação musical, Martenot sugere, para o desenvolvimento auditivo, jogos cantados, como as rondas e rimas, e entende o *canto livre* como sendo jogo, pois ele é a manifestação natural do órgão vocal (MARTENOT, 1970, p. 36). O jogo instrumental inicia-se como produto da imitação, realizado de maneira instintiva. O professor pode tocar um fragmento musical que será imitado em gestual e sonoridade (MARTENOT, 1970, p. 64-65). Os jogos rítmicos utilizam padrões executados com variações de intensidade (do pianíssimo ao fortíssimo), repetição de movimentos harmoniosos de execução, jogos de reconhecimento de células rítmicas, de variações de andamento e de síncopes (MARTENOT, 1970, p. 129-134). Também são executados ritmos e sons com a boca, variando-se entonações expressivas (BURGOS, 2007, p. 14). A prática do jogo no método Martenot parece confirmar a idéia de que ela é um conjunto de atividades programadas que assumem uma característica lúdica, ou seja, a prática do jogo no método é coerente com a definição de *jogo educativo ou jogo pedagógico musical* proposta neste trabalho.

O método Martenot considera, também, a improvisação e a criação como manifestações do jogo diretamente aplicadas à música, sustentadas por um clima de alegria e confiança (BURGOS, 2007, p. 16). O autor parece anteceder os teóricos do desenvolvimento musical do século XX, que não só identificaram como

fundamentaram a similaridade entre as formas de arte – em especial a música – e o jogo.

Martenot desenvolveu, também, **materiais de jogos**, como o *jogo de pequenos motivos melódicos* (1ª série Editions Magnard), composto de duas séries: uma com doze pequenos cartões e outra com nove, ambas contendo neumas¹¹ ordenados por grau de dificuldade. Esses neumas são desenhados mantendo-se uma simetria em seus contornos para sugerir um campo tonal, baseado nas notas fá, sol e lá (MARTENOT, 1970, p. 184-186). Este jogo contém um segmento (2ª série Editions Magnard) que associa o movimento melódico a pequenos temas rítmicos (MARTENOT, 1970, p. 196).

A Ilustração 7, que se segue, apresenta um exemplo de cada um desses jogos.

1ª série Editions Magnard

1ª série Editions Magnard

2ª série Editions Magnard

ILUSTRAÇÃO 7 – Exemplos de jogos de pequenos motivos melódicos (Método Martenot)
Fonte: MARTENOT, 1970, p. 187-188; 196.

¹¹ A etimologia da palavra *neuma* pode remeter tanto a *pneuma* (sopro), quanto a *neuma* (sinal). Como sinal, indica os gestos de elevação, abaixamento ou inflexão, muito utilizados na prática do canto bizantino, representados graficamente de maneira analógica ao gesto (MASSIN, 1997, p.101).

Outros jogos desenvolvidos por Martenot são as séries em cassetes (áudio) e imagens. Nessas séries, há jogos como os cinco *jogos-cassetes* para crianças de quatro a dez anos; uma série de cassetes para a formação da memória musical, contendo diversas canções; uma série sobre ritmos, reconhecimento de instrumentos e comparação de alturas entre sons (MARTENOT, 1970, p. 236). Há, também, jogos para assimilar a teoria musical: dominó de valores de figuras e montagem de compassos, lotos rítmicas (bingos), leitura, jogo de cartas para o trabalho de intervalos, claves, tonalidades e acordes (MARTENOT, 1970, p. 237).

A Ilustração 8, a seguir, apresenta alguns desses jogos de teoria musical.



Jogo para o trabalho rítmico e melódico



Dominó de valores de figuras e loto rítmica



Jogos de tonalidades, intervalos, acordes, claves e motivos

ILUSTRAÇÃO 8 – Exemplos de jogos de teoria musical (Método Martenot)

Fonte: Magnard Musique. Disponível em: <<http://www.magnard.fr/collection11089.html>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

Os materiais, no método Martenot, voltam-se para o trabalho da percepção musical. Eles não se restringem aos objetos produtores de som, podendo se constituir em objetos para a atividade do jogo, que poderíamos chamar de *materiais de jogo*. Alguns desses *materiais de jogo* que não são direcionados à produção de som são, por exemplo, o dominó de valores, os jogos de cartas para intervalos e as lotos rítmicas. Determinados materiais concretos citados no item 1.3 do Capítulo 1 incluem cartelas ou cartões cujo conteúdo guarda relação com a música. Dessa forma, o Método Martenot utiliza materiais concretos, mas apenas aqueles que apresentam notação gráfico-musical.

Podemos concluir que, ao discorrer sobre os fundamentos filosóficos, a prática e os *materiais de jogo*, Martenot concebe o jogo de maneira polissêmica. Para ele, em concordância com esses preceitos, o jogo é uma conduta de ação (fundamentos filosóficos), uma ferramenta pedagógica (prática) e um objeto (*material de jogo*).

2.6.3 Comparações entre o jogo e os materiais nas pedagogias de Willems e Martenot

Com relação ao jogo, Willems concorda que não há relação entre a música e o jogo utilizado como recurso educativo, o que distancia sua proposta da de Martenot. Este último entende o jogo, primeiramente, como uma conduta (antes de ser uma ferramenta educativa), o que faz com que ele seja entendido como parte inerente do desenvolvimento humano, e condutor da experiência humana com a música. Podemos supor que Willems, em contrapartida, entende o jogo como um recurso, de que se pode prescindir. Para Martenot, a música e o jogo compartilham o aspecto lúdico; Willems entende que o aspecto lúdico do jogo não tem lugar nas atividades musicais.

Em relação aos materiais, Willems é a favor apenas do uso de *materiais auditivos*, sejam eles canções ou quaisquer objetos com os quais se produza som. Martenot inclui, além destes, o uso de *materiais de jogo*, como cartas de baralho, lotos, dentre outros, que não são materiais produtores de som. Mas há uma

similaridade entre ambos os autores: seus materiais guardam sempre relação com a música, seja na produção de som, seja na notação gráfico-musical.

Willems, portanto, é contra à utilização de meios extra-musicais. Embora Martenot não argumente a respeito, em nenhum momento ele sugere o uso desses meios no ensino de música. Ao contrário, ele cita apenas *materiais de jogo* que contêm elementos da música, como ritmos, intervalos, tonalidades, acordes e movimento sonoro. Mesmo quando discorre sobre os fundamentos e a prática do jogo, o autor mantém seu foco sobre vários aspectos da música, tais como, por exemplo, o desenvolvimento *psicofísico* (jogo de energias corporais, necessário à execução de gestos físicos ordenados), o jogo de rimas, ou o jogo instrumental.

CAPÍTULO III

Metodologia

3 METODOLOGIA

3.1 QUESTÕES ÉTICAS

O projeto desta pesquisa foi submetido à análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, e aprovado sob o número de processo 646/07. Todos os documentos pertinentes às questões éticas desta pesquisa encontram-se em anexo.

Juntamente com o projeto, foi aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento assinado em duas vias, por meio do qual foi firmado um acordo ético entre os professores e a pesquisadora. Por questões de exeqüibilidade, a pesquisa sofreu algumas modificações metodológicas, após ter sido aprovada pelo COEP. Os professores receberam e assinaram apenas o modelo de TCLE intitulado “Relações funcionais do material concreto para uso didático no desenvolvimento musical de crianças entre três e cinco anos”. Por isso, em anexo, apresentamos dois modelos do Termo: um, que foi apresentado ao COEP, e outro, modificado, que foi assinado pelos professores.

Entretanto, durante a coleta de dados, optamos apenas por um método de coleta de dados, embora no Termo constem três. Os professores foram informados das modificações e não se opuseram a elas, nem exigiram retificação do TCLE por eles assinados. Apresentamos, contudo, uma emenda detalhada ao Comitê de Ética, justificando essas mudanças.

Respeitando as disposições contidas no TCLE, alguns depoimentos foram omitidos da análise dos dados, a pedido dos próprios professores.

3.2 OBJETIVO E DELINEAMENTO

Esta pesquisa tem por objetivo encontrar definição, função e aplicação dos materiais concretos na educação musical de crianças entre três e cinco anos, e estabelecer relações entre o uso desses materiais com o jogo e o brinquedo. O

estudo caracteriza-se como de natureza descritiva. A pesquisa descritiva busca descrever e analisar fatos e fenômenos, e a forma como se apresentam (OLIVEIRA, Maria, 2007, p. 68).

3.3 PROBLEMA

O referencial teórico levantado destacou o jogo e o brinquedo como próprios ou naturais da infância e, portanto, indicados para a educação escolar. Revelou que objetos externos disponíveis no ambiente podem servir ao jogo e ao brinquedo, mediando o desenvolvimento da criança. Esta dupla utilidade dos objetos decorre do fato de que tanto o jogo quanto o brinquedo são entendidos como atividades, às quais os objetos podem se subordinar.

A observação da experiência prática da educação musical infantil em Belo Horizonte ao longo de quatorze anos detectou que muitos materiais pedagógicos constituem-se de objetos, que podem ou não ser manipulados pelas crianças, freqüentemente denominados materiais pedagógicos concretos ou materiais concretos. No contexto citado, eles têm sido utilizados com o propósito de ensinar música às crianças, em especial de zero a seis anos de idade.

O presente estudo decorre da observação de que não há uma sistematização quanto à definição e o uso de materiais concretos na educação musical infantil, nem estudos que investiguem a utilização desses materiais na prática docente.

A partir do exposto acima, levantamos as seguintes questões de pesquisa:

- 1) *O que define os materiais concretos utilizados na aula de música?*
- 2) *Qual a função e aplicação desses materiais no ensino de música para crianças entre três e cinco anos?*
- 3) *Qual a relação entre as concepções de jogo, brinquedo e material concreto existentes na literatura e aquelas apontadas pelos professores?*

3.4 AMOSTRA

Selecionamos dez professores para constituir a amostra, caracterizada como *típica e não-probabilista*, uma vez que os professores foram escolhidos não ao acaso, mas em função das necessidades da pesquisa (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 170). Nesse caso, as variáveis para essa escolha foram: a faixa etária das crianças com que trabalham ou trabalharam esses professores (idades entre três e cinco anos), o tipo de trabalho realizado com elas (aulas coletivas de musicalização) e o tipo de escola em que trabalham (escola de música livre).

Os dez professores representam três significativas Escolas de Música Livres e especializadas de Belo Horizonte. Optou-se por professores que trabalham com a faixa etária entre três e cinco anos em decorrência da existência de um critério de uniformidade no enfoque pedagógico que relaciona o uso dos materiais concretos com as idades. Normalmente, após os cinco anos, o uso do material concreto começa a ceder lugar para o uso da linguagem musical convencional, sendo substituído gradativamente pelos jogos relacionados à notação gráfico-musical. Antes dos três anos, o nível de desenvolvimento sensório-motor das crianças demanda mudanças no enfoque pedagógico e na estrutura da aula, e conseqüentemente, no uso dos materiais.

Em relação às aulas administradas nas três escolas, o trabalho realizado pelos professores com essas crianças é feito coletivamente, em grupos de três até oito crianças, aproximadamente. As aulas acontecem uma vez por semana, e duram cerca de uma hora. Essas aulas são denominadas *Iniciação Musical* ou *Musicalização*. A maioria dessas crianças ainda não frequenta aulas individuais de instrumento; seu contato com a música restringe-se, portanto, à prática coletiva das aulas de musicalização.

Entre os dez professores constituintes da amostra, nove são graduados em música e oito ainda trabalham efetivamente com aquela faixa etária. Desses nove professores, quatro são pós graduados em música, sendo um Mestre em performance e, dentre os outros três, dois Mestres e um Especialista em Educação Musical. Os dez professores são do sexo feminino e a média de idade situa-se em torno dos quarenta anos.

3.5 MÉTODO

Para a coleta de dados utilizou-se a *entrevista semi-estruturada*. A entrevista é um procedimento que possibilita a obtenção de descrições e explicações mais detalhadas sobre o problema da pesquisa (OLIVEIRA, Maria, 2007, p. 86). A entrevista semi-estruturada constitui-se numa série de perguntas abertas, realizadas verbalmente, em cuja ordem pode se acrescentar perguntas (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 188). As perguntas porventura acrescentadas têm o intuito de esclarecer quaisquer pontos que se façam necessários para o efetivo entendimento do depoimento do entrevistado.

A priori, realizou-se um estudo piloto para testar a clareza das perguntas formuladas. Para evitar o risco de vieses, o piloto foi realizado com um professor que não constituiu o quadro da amostra definitiva. O resultado deste estudo possibilitou a correção e a adequação das perguntas ao objeto de pesquisa, com vistas a obter clareza na proposição das questões aos entrevistados.

3.6 ROTEIRO DA ENTREVISTA

O roteiro definitivo da entrevista constou de onze perguntas abertas, a saber:

- 1) *Quais recursos pedagógicos você utiliza para dar aula de música para crianças entre 3 e 5 anos?*
- 2) *Como você define material concreto?*
- 3) *Qual ou quais as funções do material concreto na aula de música?*
- 4) *Como você define jogo?*
- 5) *Como você define brinquedo?*
- 6) *Qual a relação do material concreto com o jogo?*
- 7) *Qual a relação do material concreto com o brinquedo?*
- 8) *Como você percebe o material? Enquanto jogo... enquanto brinquedo...?*

- 9) *O que você acha do uso do material concreto na aula de música?*
- 10) *Como o material concreto interfere na relação da criança com a aula de música?*
- 11) *Como você percebe a relação entre o uso do material e o desenvolvimento musical da criança?*

Este roteiro procurou organizar as perguntas em quatro grupos. As perguntas de 1 a 3 referem-se aos tipos de recursos pedagógicos, à definição de material concreto e as funções por ele assumidas na aula de música. O objetivo dessas perguntas é investigar se há relação entre esses recursos e o material concreto, coletar exemplos e compreender as suas funções pedagógicas (a partir da prática docente). As perguntas de 4 a 8 procuram investigar a definição de jogo e brinquedo e a relação deles com o material concreto. Confrontando as diferentes definições dos professores com aquelas encontradas na literatura, busca-se compreender se o material concreto se relaciona com o jogo e/ou com o brinquedo, e como isso acontece na sala de aula. A pergunta 9 tem como objetivo coletar as opiniões dos professores sobre o uso desses materiais no ensino de música para crianças. As perguntas 10 e 11 investigam duas interferências do material concreto: uma, na relação da criança com a aula de música, e outra, no desenvolvimento musical dessas crianças.

As perguntas 1 e 2 da entrevista se direcionam à busca de uma definição de material concreto; as perguntas 3, 9, 10 e 11, à compreensão de sua função e aplicação na aula de música para crianças; as perguntas 4, 5, 6, 7 e 8, à busca das concepções e relações entre jogo, brinquedo e material concreto.

3.7 DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

As dez entrevistas foram realizadas individualmente, num período de cinco semanas ininterruptas, entre os meses de abril e maio de 2008. Para a realização da entrevista, cada professor pôde escolher o melhor local e horário que atendessem às suas necessidades. As entrevistas foram gravadas digitalmente e o áudio foi copiado

para um computador, em dez arquivos individuais (um para cada professor). O tempo total das entrevistas somou três horas e cinqüenta e seis minutos.

Em seguida, deu-se início às transcrições, que, após serem impressas e grampeadas sem identificação, foram aleatoriamente denominadas *Entrevistado 1*, *Entrevistado 2*, e assim por diante, até o *Entrevistado 10*. As perguntas de cada transcrição foram individualmente nomeadas por siglas representativas dos entrevistados (*E1*, *E2*, e assim por diante), e então recortadas do seu texto integral e reagrupadas, de acordo com a sua numeração no roteiro de entrevista, de *um* a *onze*. Dessa forma, onze grupos de perguntas foram obtidos, cada um com dez tiras de papel nomeadas com pseudônimos, facilitando a condução da análise. Um grupo de tiras contendo depoimentos adicionais de alguns professores compôs um décimo segundo grupo.

3.8 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise das entrevistas realizadas com os professores foi utilizada a *análise de conteúdo em modelo misto*. A análise de conteúdo consiste em um estudo minucioso do conteúdo coletado, de suas palavras e frases, para captar seus sentidos e intenções, comparar e selecionar o essencial, desmontando a estrutura e os elementos do conteúdo na busca pelas suas diferentes características e significações (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214).

No *modelo misto*, algumas categorias são previamente estabelecidas, mas no decorrer da análise elas podem ser ampliadas, subdivididas, modificadas, aperfeiçoadas ou mesmo eliminadas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 222).

As categorias gerais de análise pré-estabelecidas estão diretamente relacionadas a cada uma das onze perguntas do roteiro da entrevista, a saber:

- 1) *Tipos de recursos pedagógicos utilizados na aula*
- 2) *Definições de material concreto*
- 3) *Funções do material concreto na aula*

- 4) *Definições de jogo*
- 5) *Definições de brinquedo*
- 6) *Relações do jogo com os materiais concretos*
- 7) *Relações do brinquedo com os materiais concretos*
- 8) *Percepção do material concreto como jogo e/ou brinquedo*
- 9) *Opiniões sobre a utilização dos materiais concretos*
- 10) *Interferência do material concreto na relação da criança com a aula de música*
- 11) *Relação entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical infantil*

Essas categorias prévias poderão conter subcategorias, dentro das quais os depoimentos coletados possam ser agrupados de acordo com a similaridade de seus conteúdos.

CAPÍTULO IV

Resultados

4 RESULTADOS

Visando a melhor compreensão dos resultados da presente pesquisa, dividimos este capítulo em duas secções: na primeira, discutimos os seus resultados apoiando-nos, inicialmente, nas categorias pré-estabelecidas descritas no item 4.7 do capítulo sobre a metodologia adotada e, na segunda, elaboramos uma síntese dessa análise, na qual apresentamos uma definição para o objeto de pesquisa – material concreto –, bem como uma possibilidade de compreensão das suas funções e as implicações do seu uso no ensino de música para crianças.

4.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise das entrevistas, apoiamo-nos, inicialmente, nas categorias pré-estabelecidas descritas no item acima referido, a saber:

- 1) *Tipos de recursos pedagógicos utilizados na aula*
- 2) *Definições de material concreto*
- 3) *Funções do material concreto na aula*
- 4) *Definições de jogo*
- 5) *Definições de brinquedo*
- 6) *Relações entre jogo e materiais concretos*
- 7) *Relações entre brinquedo e materiais concretos*
- 8) *Percepção do material concreto como jogo e/ou brinquedo*
- 9) *Opiniões sobre a utilização dos materiais concretos*
- 10) *Interferência do material concreto na relação da criança com a aula de música*
- 11) *Relação entre o uso dos materiais concretos e o desenvolvimento musical.*

As subcategorias que surgiram *a posteriori* estão descritas no decorrer deste capítulo.

Salientamos que o objetivo deste trabalho não é estabelecer perfis de opiniões a partir dos depoimentos fornecidos, seja entre professores, individualmente, ou entre as instituições de ensino em que trabalham. Seu único foco é a análise das concepções dos professores em relação aos diversos aspectos que norteiam a utilização do material concreto, para compreender como ele está inserido no contexto da educação musical infantil.

Pergunta 1:

Quais recursos pedagógicos você utiliza para dar aula de música para crianças entre 3 e 5 anos?

Da análise da Pergunta 1 emergiram três subcategorias, dentro das quais os itens citados pelos professores foram encaixados em concordância com sua tipicidade: “Recursos sonoro-musicais”, “Recursos não sonoro-musicais” e “Experiência profissional”.

A pergunta 1 visa à obtenção de um panorama de recursos utilizados, dentro do qual possamos delimitar o que seriam os materiais concretos.

A subcategoria “Recursos sonoro-musicais” engloba diversos materiais e procedimentos citados pelos professores, os quais visam à produção de algum tipo de sonoridade.

Observamos que os jogos e as brincadeiras pertencem a essa subcategoria, enquanto os brinquedos pertencem à subcategoria “Recursos não sonoro-musicais”, provavelmente porque os professores conceberam os jogos como atividades que lidam diretamente com o material sonoro-musical (jogos de timbres, de altura e corporais).

No Quadro 10, à página 78, esses recursos estão listados conforme as categorias em que foram encaixados pelos professores.

QUADRO 10 – Recursos pedagógicos na subcategoria “Recursos Sonoro-Musicais”

Categoria: Recursos pedagógicos utilizados na aula de música	
Subcategoria: Recursos Sonoro-Musicais	
<i>Materiais diversos</i>	Papéis de ovos de páscoa, plásticos
<i>Instrumentos musicais</i>	Tambores, clavas, xilofones, metalofones, piano, flauta
<i>Fontes sonoras</i>	Plaquinhas, objetos sonoros ¹² , apitos, caixa de música, bola com guizos, baquetas
<i>Jogos</i>	Jogos de timbre, jogos de altura, corporais, jogos de sons do corpo, de batimentos, jogos auditivos, brincadeiras, parlendas
<i>Músicas</i>	Canções pedagógicas, folclóricas, étnicas, música popular brasileira, canções de outras culturas, músicas de estilos variados, músicas instrumentais, obras musicais eruditas, apreciação musical, Cd's, histórias cantadas, canto, voz

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Morais

A subcategoria “Recursos não sonoro-musicais” engloba os materiais e procedimentos que, a princípio, não possuem a função de produzir som. No Quadro 11, são listados esses recursos.

QUADRO 11 – Recursos pedagógicos na subcategoria “Recursos Não Sonoro-Musicais”

Categoria: Recursos pedagógicos utilizados na aula de música	
Subcategoria: Recursos Não Sonoro-Musicais	
<i>Materiais de papelaria</i>	Papéis, borracha, lápis de cor, lápis de “escrever”
<i>Materiais diversos</i>	Madeiras, cordas, panos, almofadas
<i>Imagens</i>	Desenhos, fotografias, gravuras, cartazes de figuras, figuras
<i>Brinquedos</i>	Bichos de pelúcia, quebra-cabeças, fantoches, bonecos, bola, brinquedo estruturado (carrinho), brinquedo não-estruturado (cubo, baralho)
<i>Histórias</i>	Contos de fadas, histórias faladas
<i>Recursos humanos</i>	Corpo, movimento

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Morais

¹² Segundo Toffolo, Oliveira e Zampronha (2003), *objeto sonoro* é o resultado produzido por uma *fonte sonora*. Caso os professores estejam se referindo aos objetos produtores de som, o termo apropriado é *fonte sonora*.

A subcategoria “Experiência profissional” engloba as citações relacionadas à atuação do professor na sala de aula. Os itens dessa subcategoria foram citados por apenas dois professores. Interessante notar que eles classificam suas experiências profissionais como recurso pedagógico. É possível que essas colocações estejam relacionadas ao fato de que a experiência acumulada por esses professores ao longo da sua prática seja considerada, na sala de aula, um recurso de igual importância em relação aos demais.

No Quadro 12, estão listados os recursos apontados nesta subcategoria.

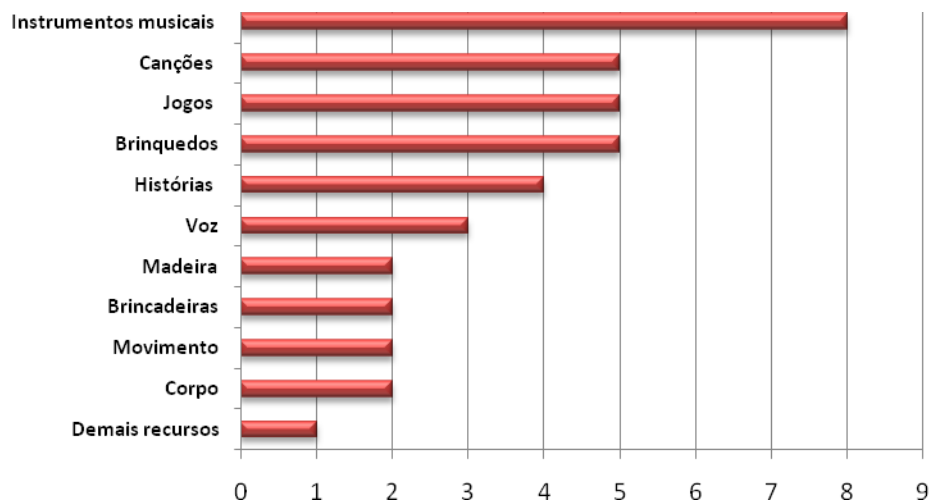
QUADRO 12 – Recursos pedagógicos na subcategoria “Experiência Profissional”

<p>Categoria: Recursos pedagógicos utilizados na aula de música</p> <p>Subcategoria: Experiência profissional</p>
<p>“Meu feeling”, minha intuição, “eu como professora”, conhecimentos do universo infantil, conhecimentos do desenvolvimento musical da criança</p>

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Os instrumentos musicais foram citados por oito professores e, portanto, são os recursos pedagógicos mais utilizados nas aulas de música. Cinco professores citaram as canções, os jogos e os brinquedos. O Gráfico 1, apresenta os recursos pedagógicos mais citados pelos professores.

GRÁFICO 1 – Citações por recurso pedagógico



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Pergunta 2:

Como você define material concreto?

A partir da Pergunta 2, os professores serão identificados por seus pseudônimos: *Entrevistado 1*, *Entrevistado 2*, e assim por diante, ou *E1*, *E2*. As identificações serão utilizadas apenas quando o depoimento for significativamente relevante para a discussão.

Da análise das respostas fornecidas pelos professores, foram extraídas duas subcategorias não mutuamente excludentes: “Tátil e visual”, relacionada à concretude do material concreto, e “Demais questões”, que envolve uma diversidade de aspectos em relação ao material, os quais estão descritos mais adiante.

Seis professores se enquadram na subcategoria “Tátil e visual”. Embora o *Entrevistado 6* tenha citado outras ações possíveis de se realizar com o material, como *cheirar* ou *trocar*, é consenso entre os seis professores o entendimento do material concreto como algo que se pode *pegar*, *ver* e *manipular*. Essa definição é coerente com aquela por nós proposta no Capítulo 1. Dentre os seis professores entrevistados, apenas um acredita existir dois tipos de material concreto: um que a criança segura e manipula, e outro que a criança apenas vê, pois é o professor quem o manipula. Os demais não fazem essa distinção entre *ver* e *manipular*.

Sete professores se enquadram na subcategoria “Demais questões”. Essa subcategoria aborda os aspectos que não guardam nenhuma relação com a definição de material concreto desenvolvida e adotada nesta pesquisa. Ela engloba as definições relacionadas a *recursos diversos*, que, pela descrição fornecida pelos professores, abrange não somente os objetos (“todo recurso que serve para externalizar o que a criança tem em mente é material concreto”), mas o *movimento corporal* (gestos que o professor utiliza para se expressar, movimentação durante as aulas) e a *matéria sonora* (o som ou a música como material concreto). Três professores que definiram o material concreto a partir de sua característica tátil e visual forneceram as definições incorporadas a essa subcategoria. Isto significa que o material concreto é definido, por um mesmo professor, sob mais de uma ótica.

Em relação à *matéria sonora*, três professores, dentre os sete, destacam a relação do som ou da música com o material concreto:

“[...] eu não diria (que é material concreto) só aquilo que pego, ou o que eu vejo, mas aquilo que eu escuto, principalmente dessa ligação da audição e da visão [...].” (E1)

“[...] o material concreto... são os brinquedos, o tabu das coisas que você pode pegar, que são palpáveis, mas pra mim, o fenômeno musical é totalmente concreto [...]. Mas eu não consigo achar que o material musical não seja concreto [...]. Pra mim, todos os materiais são concretos. [...]” (E5)

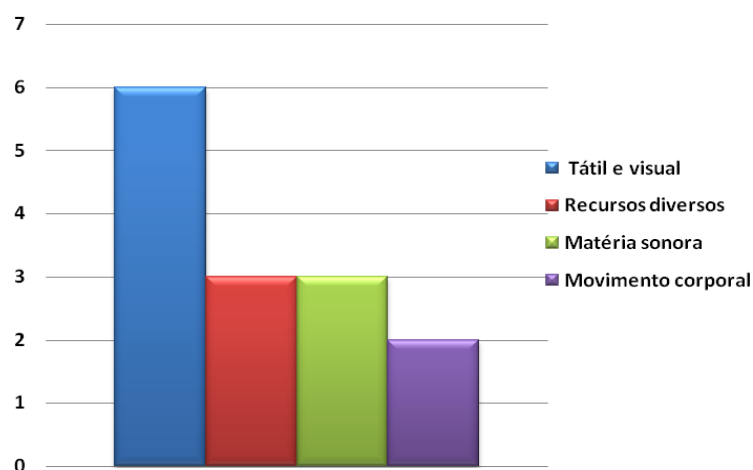
“[...] Música também é, na verdade, material concreto: ela (a criança) pode ouvir [...].” (E6)

Se a música ou o material musical são considerados um material concreto, há que se refletir sobre a necessidade da utilização de outros materiais concretos, externos à música, como os objetos, para se ensiná-la às crianças.

Pestalozzi, no século XVIII, já demonstrava interesse pelos objetos táteis naturais, que são aqueles naturalmente disponíveis no ambiente (TAYLOR, *et al.*, 2005). Willems, no século XX, apresentou críticas ao uso de materiais extra-musicais para ensinar música.

Uma vez que o material concreto assumiu definições bastante diversificadas, elaboramos o Gráfico 2, abaixo, especialmente para mostrar com mais clareza a distribuição dos depoimentos nas subcategorias “Tátil e visual” e “Demais questões”, sendo esta última apresentada pelos seus itens *recursos diversos*, *movimento corporal* e *matéria sonora*. Esta forma de apresentação tem por objetivo facilitar a visualização dos diversos aspectos que definem o material, segundo os professores.

GRÁFICO 2 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de definição do material concreto



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

O material concreto foi definido, por seis professores, em termos de suas qualidades táteis e visuais; por três, em termos de “recursos diversos” e de “matéria sonora”; por dois, em termos de “corpo e movimento”.

A definição de material concreto que propusemos no Capítulo 1 também destaca suas qualidades táteis e visuais. Em virtude disso, podemos inferir, pela análise, que as definições da maioria dos professores propõem o material concreto como um *objeto manipulável e, portanto, visível*.

Assim sendo, a definição de material concreto proposta neste trabalho é consistente com os dados coletados. Entretanto, essa definição não é consensual, pois alguns professores destacaram outras características que definem o material concreto, o que sugere a ausência de uma definição precisa que delimite o universo dentro do qual se encaixam esses materiais no campo da educação musical infantil.

Pergunta 3:

Qual ou quais as funções do material concreto na aula de música?

A análise dessa pergunta evidenciou duas subcategorias, relacionadas às funções do material concreto na aula de música: “Favorecedor” e “Não favorecedor”. Curiosamente, houve um depoimento que se encaixou simultaneamente nas duas subcategorias, tornando-as não mutuamente excludentes.

Todos os dez depoimentos enquadraram-se na subcategoria “Favorecedor”. Para os professores, o material concreto é um meio para *construir relações, partir da sensação para a percepção, fazer a criança aprender mais rapidamente, suporte para explorar atividades, realizar o planejamento, didática, desenvolver a criança*.

Desses dez, dois depoimentos defendem que, embora o material concreto seja um facilitador, eles não o utilizam com frequência:

“[...] é como se fosse um recurso que você tem. Pode usar, ou não. Por exemplo, eu já fiz muita atividade sem usar o material concreto e deu na mesma!” (E4)

“[...] Numa aula de música, eu não acho que o material concreto, na verdade, ele seja o principal. Eu acho que ele é o coadjuvante [...]” (E8)

Entendemos que os meios utilizados pelos professores para atingir os objetivos pretendidos na aula de música não se concentram no material, mas dispersam-se em outros recursos. Se o material concreto não é o único meio para se

atingir objetivos e tampouco o elemento principal, ele pode ser dispensável na aula de música?

Um depoimento enquadra-se na subcategoria “Não favorecedor”. O professor em questão concebe o material concreto como um favorecedor da aprendizagem e do desenvolvimento, mas faz uma colocação em relação ao fato de o material poder privar a imaginação da criança. Esse depoimento, portanto, é ambíguo, o que pode indicar que esse professor refletiu sobre o assunto durante o processo da entrevista. No decorrer desta análise, este foi o primeiro depoimento que apresentou uma crítica negativa em relação aos materiais concretos:

“[...] esse material meio que priva a criança de uma outra imaginação. *Entrevistadora: Você pode me dar um exemplo?* Se eu conto uma história pra ela, que tenha um cachorro, um pato, um leão, e eu mostro esses bichos pra ela, eu privei ela de imaginar como seria o leão dela, o pato dela, o cachorro dela... então limita, ele acaba limitando também a imaginação da criança.” (E10)

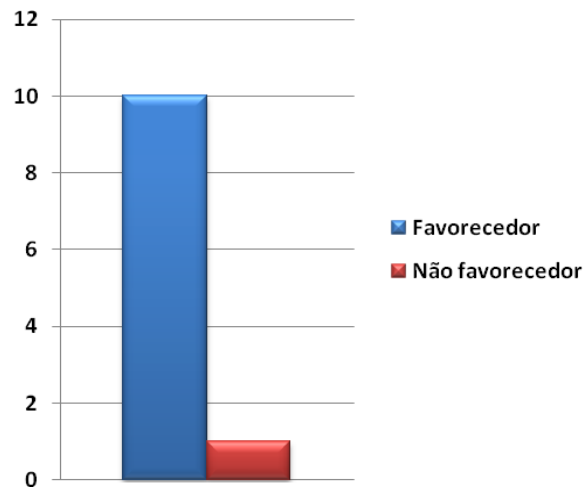
Podemos encontrar subsídios na literatura para sustentar o argumento desse professor. A privação a que ele se refere assemelha-se às características do material utilizado no Sistema *Montessoriano* de Ensino. O material sensorial idealizado por Montessori tem como função principal regular as impressões que a criança extrai do ambiente, através de imagens precisas.

Willems (1962), no entanto, acreditava que o uso de imagens poderia estabelecer falsas associações, comprometendo o aprendizado musical. E, para Fagundes (1977), o uso de materiais concretos não é garantia do fornecimento de cópias fiéis do objeto de conhecimento.

Com base no depoimento do *Entrevistado 10*, devemos contar com o risco de o material concreto macular ou taxar imagens que seriam muito mais genuínas se obtidas espontaneamente por meio do contato direto com a música.

O Gráfico 3, na página 84, apresenta a distribuição de depoimentos por subcategoria.

GRÁFICO 3 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de funções do material concreto



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Do exposto, concluímos que, se, para todos os professores, a função do material concreto é ser um meio favorecedor de diversos aspectos relacionados à aprendizagem ou ao desenvolvimento musical da criança, duas questões emergem:

- 1) a condução da aula (atividades, planejamento, objetivos, por exemplo), para esses professores pode depender, em certo grau, da manipulação de materiais concretos, pois os fins almejados parecem estar vinculados a eles;
- 2) fica subentendido que a criança, então, freqüentemente necessita manipular materiais concretos para aprender música.

Conforme apontou um professor, alguns desses materiais incorrem no risco de limitar a imaginação da criança. Isto nos leva a questionar quais são os objetivos da utilização de tais materiais por parte dos professores de música e qual o nível de reflexão exercido por eles acerca desse risco e do próprio uso do material.

Pergunta 4:

Como você define jogo?

A análise das definições de jogo evidenciou três subcategorias não mutuamente excludentes: “Relação com o brincar, o prazer ou o lúdico”, “Relação com objetivos e regras” e “Relação com os materiais”. Um ponto interessante a ser

observado é que essas três subcategorias correspondem exatamente aos quesitos utilizados, pelos diversos autores estudados que constam no Capítulo 1, para definir o termo jogo. No entanto, foi constatada uma grande divergência de definições, mesmo entre aquelas pertencentes a uma mesma subcategoria. Este fato contribui para reforçar a idéia de jogo como um termo polissêmico, conforme consta no item 1.1 do Capítulo 1 deste trabalho.

Seis professores definiram o jogo como a “Relação com o brincar, o prazer ou o lúdico”. Há depoimentos voltados para o entendimento dos vocábulos jogo e brincar como sinônimos (atividades), ou do jogo como sendo “algo para brincar”, que aproxima o entendimento do jogo como sendo um objeto.

Os *Entrevistados 1 e 5* também destacam o prazer do jogo, mas sob o ponto de vista da psicologia cognitiva de Jean Piaget, descrito no Capítulo 1:

“[...] segundo alguns teóricos como Piaget, a criança se desenvolve através do jogo [...]. [...] Então ela entra no processo imitativo, e depois ela entra no processo de desenvolvimento do jogo, quando ela entra numa imitação diferida, e que todo esse aspecto de fantasia, imaginação, ele vai tornando realidade, especialmente o abstrato. Então o jogo entra. [...] Então quando ela vai prolongar essa atividade (o jogo), através dessa imitação, quando ela já tem domínio, ela tá [*sic*] ali só pelo prazer, então já é um jogo.” (E1)

“[...] Proporcionar enorme alegria, uma vivência do jogo imaginativo, que é a fase em que a criança (de três a cinco anos) tá [*sic*], o pré-operacional, que é totalmente envolvido com a questão do jogo simbólico, o início da utilização de símbolos [...]” (E5)

Oito depoimentos se enquadram na subcategoria “Relação com objetivos e regras”. Entretanto, foi constatado que os professores definem o jogo, a partir da existência de objetivos e regras, sob pontos de vista muito particulares e distintos entre si. Há questões relacionadas ao *brincar com objetivo*, à *disputa*, à *estrutura da aula*, à *avaliação do comportamento do aluno*, e às regras que regem os *materiais de jogo*. Na literatura, podemos identificar que a presença, principalmente de regras, rege tanto a lógica (RETONDAR, 2007), o que vale ou não vale (HUIZINGA, 2007/1938), quanto o imaginário que sustenta o jogo (RETONDAR, 2007; VYGOTSKY, 2007/1984; PIAGET, 1971). Em relação a esta última, os autores destacam a perspectiva da criança, de quem o imaginário está no ‘comando’ do jogo. Mas, as definições dos professores entrevistados evidenciaram apenas a perspectiva docente do jogo.

Os depoimentos dos *Entrevistados 5 e 7*, além dos objetivos e regras, apontam para a problemática envolvendo a *intenção* no jogo, questão também discutida no Capítulo 1:

“O jogo em si, ele tem uma atividade centrada nele próprio. Ele não visa questões que são extra jogo. Então, uma criança que tá [sic] brincando, jogando bola, jogando dominó, ela tá [sic] jogando pelo prazer de jogar. Ela não visa nenhuma coisa extra. Ela não visa, mas o professor pode ter outros interesses, e nós temos interesses musicais, de conteúdos musicais. [...]” (E5)

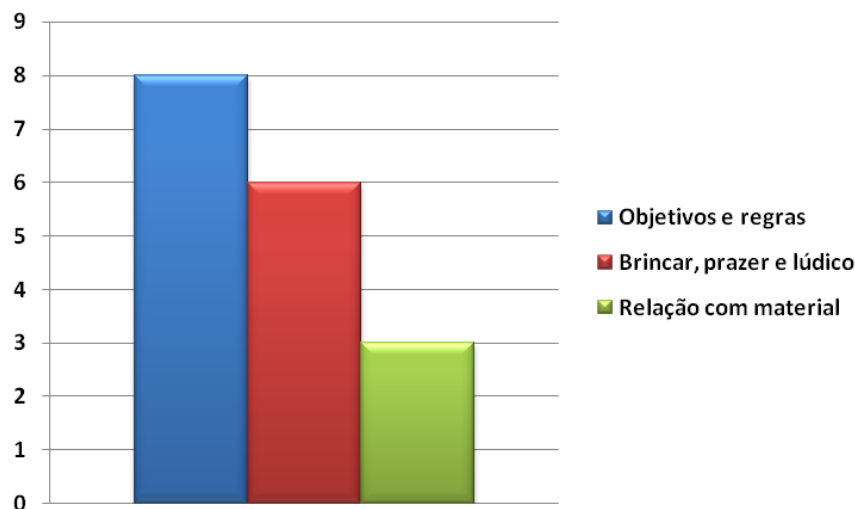
“[...] então existe uma intenção por trás disso (do jogo), sabe? E no caso da criança, ela não tem essa capacidade de saber, com a consciência. [...]” (E7)

Para esses dois professores, o entendimento do jogo depende da perspectiva do observador. Uma criança joga desinteressadamente, e tem prazer pela estrutura e pela regra contida no jogo, “que se justifica por si mesma” (RETONDAR, 2007, p. 20-21). Entretanto, o ponto de vista do professor é diferente, pois suas intenções, regras e objetivos são de cunho pedagógico. Levantamos essa discussão no item 1.4, Capítulo 1 deste trabalho. De acordo com Nicoletti e Filho (2004), se a atividade é significativa o suficiente para a criança, ainda que os interesses partam do professor, ela se interessa, pois vê na atividade simultaneamente *trabalho e jogo*.

A subcategoria “Relação com os materiais” apresenta três depoimentos. Foram mencionados o “jogo musical”, o “jogo concreto” e o “jogo com material”. Os professores definem o “jogo musical” como o jogo realizado com o material musical ou sonoro, e definem os demais em termos de objetos manipuláveis.

O Gráfico 4, abaixo, mostra a distribuição dos depoimentos em cada uma das três subcategorias.

GRÁFICO 4 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de definição de jogo



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

O somatório dos depoimentos, pelo Gráfico acima, é dezessete, embora dez professores tenham sido entrevistados. Isto ocorreu porque um mesmo professor concebe o jogo sob mais de uma ótica.

Assim sendo, um depoimento se encaixa nas três subcategorias simultaneamente. Três, nas subcategorias “Objetivos e regras” e “Brincar, prazer e lúdico”, outros dois, nas subcategorias “Brincar, prazer e lúdico” e “Relação com o material”. Dois depoimentos se encaixam apenas na subcategoria “Objetivos e regras”, enquanto que outros dois, apenas na subcategoria “Brincar, prazer e lúdico”. Não há depoimento que se insira apenas na subcategoria “Relação com o material”, demonstrando que nenhum professor define o jogo *somente* em termos de sua relação com os materiais. A maior parte dos depoimentos e o maior número de interseções acontecem na subcategoria “Objetivos e regras”.

Portanto, a análise desta pergunta demonstra que:

- 1) o que mais define o jogo é sua relação com os objetivos e regras, e o que menos o define, é sua relação com os materiais;
- 2) os objetivos e regras estão mais relacionados com o brincar, o prazer e o lúdico do que com os materiais.

Por meio dessas questões, podemos concluir que os professores concebem o jogo, *preferencialmente*, como uma atividade que se assemelha ao brincar, imbuída de objetivos e regras e que pode prescindir de materiais concretos.

Para Piaget (1971) e Vygotsky (2007/1984), a capacidade da criança se sujeitar a regras externas que orientam o jogo só se concretiza a partir dos seis ou sete anos de idade. Ambos defendem, entretanto, que há regra no jogo imaginário ou simbólico da criança em idade pré-escolar, mas elas não são previamente formuladas porque se originam na própria situação imaginária. Mas, se os professores entendem que o jogo realizado com essas crianças menores de seis anos se apóia em regras, acreditamos ser necessário que eles compreendam que tipos de regras essas crianças estão cognitivamente aptas a obedecer, até porque os próprios professores destacaram, em seus depoimentos, a perspectiva desinteressada da criança que joga.

Pergunta 5:**Como você define brinquedo?**

Todos os professores concebem o brinquedo como sendo um objeto, e não como atividade. Esse dado é coerente com a literatura, em que o brinquedo é definido preferencialmente como um objeto (MIRANDA, 2001; BROUGÈRE, 1998/1994; KISHIMOTO, 2002/1994; OLIVEIRA, 1989; CHATEAU, 1987; ELKONIN, 1998/1978). Estabelecemos uma categoria geral denominada “Brinquedo-objeto” e, dentro dessa categoria, identificamos duas subcategorias, relacionadas à complementação das definições dos professores: “Relação entre brinquedo e jogo” e “Questões afetivas”, não mutuamente excludentes.

Da categoria geral “Brinquedo-objeto”, sete depoimentos deixam claro que o brinquedo é um objeto. Percebemos que, à semelhança dos autores supracitados, as definições de brinquedo diferem entre si, embora todos os professores o concebam como um objeto. Mas, diferentemente desses autores, os professores definem distintamente o brinquedo preferencialmente em relação à sua aplicabilidade na aula de música. Há definições relacionadas à “associação da materialidade do brinquedo à exploração da sonoridade”, aproximando o brinquedo, inclusive, do material concreto (objeto para explorar, manipular, pegar); à “materialização do som através do brinquedo” (por exemplo, a criança vê um boneco de urso e reproduz o som do urso); e definições de brinquedo a partir de citações de objetos (carro, boneca, baralho, chinelinho, massinha).

Cinco professores, além de conceberem o brinquedo como um objeto, o relacionam ao jogo, sendo, portanto, incluídos na subcategoria “Relação entre brinquedo e jogo”. Nessa relação, alguns professores entendem o jogo como a atividade, na qual o brinquedo pode se inserir, e outros como o objeto, no qual o brinquedo se transforma.

A subcategoria “Questões afetivas” engloba quatro depoimentos. Os professores apontam questões como o prazer, a motivação, o sentimento e a afetividade da criança em relação ao brinquedo-objeto para defini-lo. O *Entrevistado 7* teceu uma relação entre o brinquedo e o material que merece destaque:

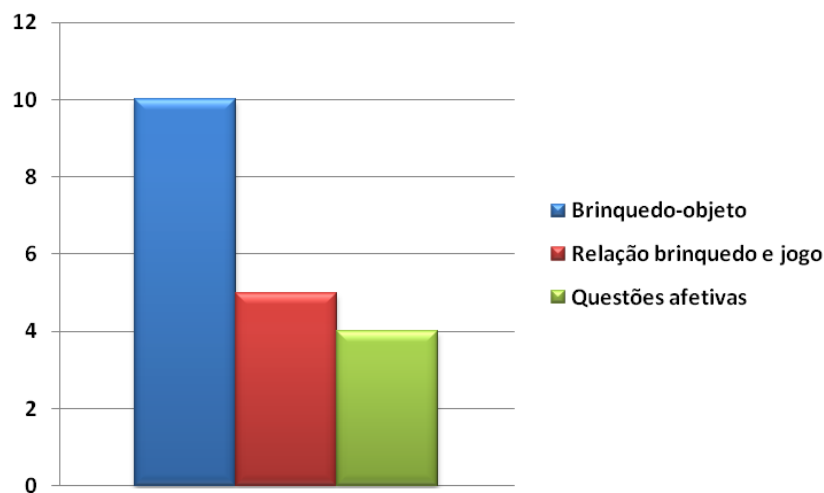
“[...] Eu acho que o brinquedo, ele só se torna brinquedo, determinado material ali, nesta relação que o outro faz com ele. [...] Isso depende dessa motivação, depende do que o outro

faz. Porque o material tá [sic] ali, ele não vai se tornar um brinquedo se você não cutucar, se você não mexer, se você não interferir no material, pensando que ele é inanimado. [...].” (E7)

Para ele, a afetividade da criança se expressa na sua intenção de transformar o significado do objeto.

O Gráfico 5, abaixo, apresenta a distribuição dos depoimentos na categoria geral “Brinquedo-objeto”, e nas subcategorias “Relação com o jogo” e “Questões afetivas”.

Gráfico 5 – Distribuição dos depoimentos na categoria geral e nas subcategorias de definição de brinquedo



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Concluindo, os dez professores definem o brinquedo como sendo um objeto. Dois depoimentos se enquadram nas três subcategorias, ou seja, dois professores definem o brinquedo como um objeto relacionado tanto com o jogo quanto com questões afetivas da criança. Cinco depoimentos se enquadram tanto na categoria geral quanto na subcategoria “Relação com o jogo”. Quatro depoimentos, na categoria geral quanto na subcategoria “Questões afetivas”. Três depoimentos se enquadram apenas na categoria geral, ou seja, três professores definiram o brinquedo apenas em relação à sua materialidade.

Portanto, a análise revelou que, no entendimento desses professores, o brinquedo é um objeto que guarda relações com o jogo e com questões afetivas da criança. Podemos especular que, para esses professores, o brinquedo seja

entendido como o material concreto que serve ao jogo, e para a criança, o objeto seja sempre um brinquedo. Dessa forma, a concepção dos professores é coerente com a definição de brinquedo adotada neste trabalho e com a análise acerca da perspectiva e intenção de quem manipula o objeto.

Pergunta 6:

Qual a relação do material concreto com o jogo?

Da análise das respostas a essa pergunta, surgiram duas subcategorias mutuamente excludentes: “Material distinto do jogo” e “Material sinônimo de jogo”. Essas subcategorias correspondem à visão de jogo identificada no Capítulo 1: ele tanto pode ser entendido como uma atividade que pode conter materiais concretos (MIRANDA, 2001) quanto ser o objeto, o material de jogo (BROUGÈRE, 2003/1998).

Seis depoimentos se enquadram na subcategoria “Material distinto do jogo”. Esta categoria abrange os depoimentos que consideram o material concreto como o objeto que pode ser inserido no jogo, e, por isso, distingue-se dele. Assim sendo, o jogo é entendido, aqui, como uma atividade. O *Entrevistado 4* destacou que a relação entre o material concreto e o jogo não é obrigatória, e sim facultativa.

Inicialmente, o depoimento do *Entrevistado 8* traça uma relação de obrigatoriedade entre o jogo e o uso de materiais concretos no ensino de música para crianças menores de cinco anos:

“[...] Trazendo isso para as crianças de três a cinco anos, eu acho que você precisa ter um material concreto pra você fazer o jogo [...].” (E8)

Entretanto, em sua fala seguinte, ele parece mudar de opinião, sem que a pesquisadora interferisse em sua fala, denotando que esse professor foi refletindo sobre o assunto durante seu depoimento. Ele demonstra que há jogos que prescindem do material concreto, como o jogo de imitação:

“[...] Às vezes sim (precisa ter material concreto), agora... você faz um jogo, vamos supor... vamos ver quem imita melhor um animal, entendeu? [...].” (E8)

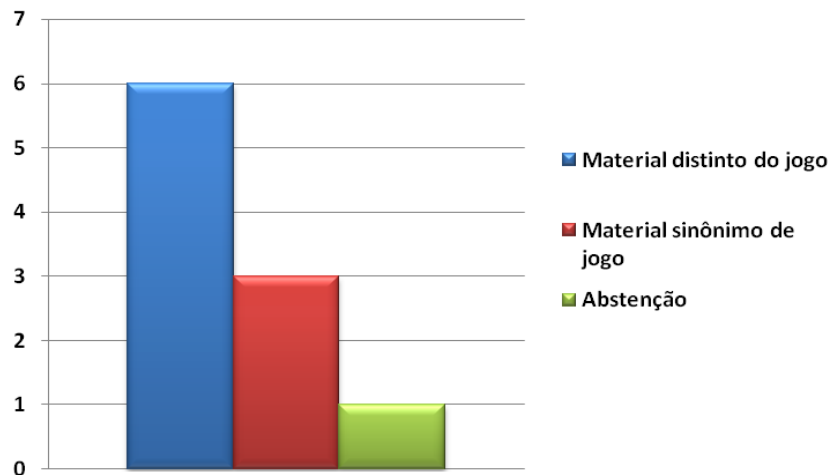
Podemos concluir, portanto, que os seis depoimentos acima não demonstram uma obrigatoriedade do uso de materiais concretos nos jogos, mas estabelecem a

possibilidade dele servir ao jogo, quando necessário. Miranda (2001) também defende o uso facultativo de materiais concretos no jogo, entendendo que o material não é a única condição para o jogo acontecer.

A subcategoria “Material sinônimo de jogo” engloba três depoimentos. Os professores entendem o material como *sendo* o material de jogo. Dessa forma, o jogo é entendido como objeto. Os *Entrevistados 5 e 9* ainda evidenciam a atuação do professor na transformação do material em material de jogo.

O Gráfico 6 apresenta a distribuição de depoimentos por subcategorias.

GRÁFICO 6 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de relação entre o material concreto e o jogo



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Concluindo, a maioria dos professores entrevistados (seis) concebe o material concreto como algo distinto do jogo, podendo ou não o primeiro servir ao segundo. A definição de jogo oferecida por esses seis professores ao responder a Pergunta 4 (Como você define o jogo?) o enquadraram como uma atividade, razão pela qual acreditamos que os seis professores coerentemente concebiam o material concreto (objeto) como algo distinto do jogo (atividade). Na sua relação com o jogo, portanto, o material concreto é aceito, pela maioria dos professores, como um objeto utilizado para a sua realização.

Pergunta 7:

Qual a relação do material concreto com o brinquedo?

Foram identificadas três subcategorias mutuamente excludentes: “Material concreto sinônimo de brinquedo”, “Transformação do brinquedo em material concreto e vice-versa” e “Distinção entre o material concreto e o brinquedo”.

Quatro depoimentos estão incluídos na subcategoria “Material concreto sinônimo de brinquedo”. Esses professores consideram que o material concreto é o brinquedo, o que significa que não há distinção funcional, nem de perspectiva entre um e outro na sala de aula. Também pode ser um indício de que esses professores se referem, simultaneamente, à perspectiva docente e discente ao conceber o material concreto e o brinquedo como sinônimos. Em nossa definição, também concebemos o material concreto como sinônimo funcional do brinquedo, no contexto pedagógico.

Quatro depoimentos estão incluídos na subcategoria “Transformação do brinquedo em material concreto ou vice-versa”. Os professores entendem que o material e o brinquedo não são sinônimos, mas um pode se transformar no outro. Esta visão é coerente com aquela defendida por Kishimoto (2002/1994), que distingue o brinquedo do material pedagógico mediante o contexto em que ele é utilizado. Entretanto, distingue-se da concepção de Maria Montessori, que nega qualquer semelhança entre o brinquedo e seus materiais sensoriais (MONTESSORI, 198-/ca.1936). Entendemos que, se um se transforma no outro, significa que há uma distinção funcional e de perspectiva entre o brinquedo e o material concreto:

“[...] tudo que a criança pega pra jogar vira brinquedo. [...]” (E1)

“[...] o brinquedo é brinquedo, antes de ser material, e o jogo é jogo, quem vai determinar se aquilo ali vai ser um material é o professor. [...]” (E5)

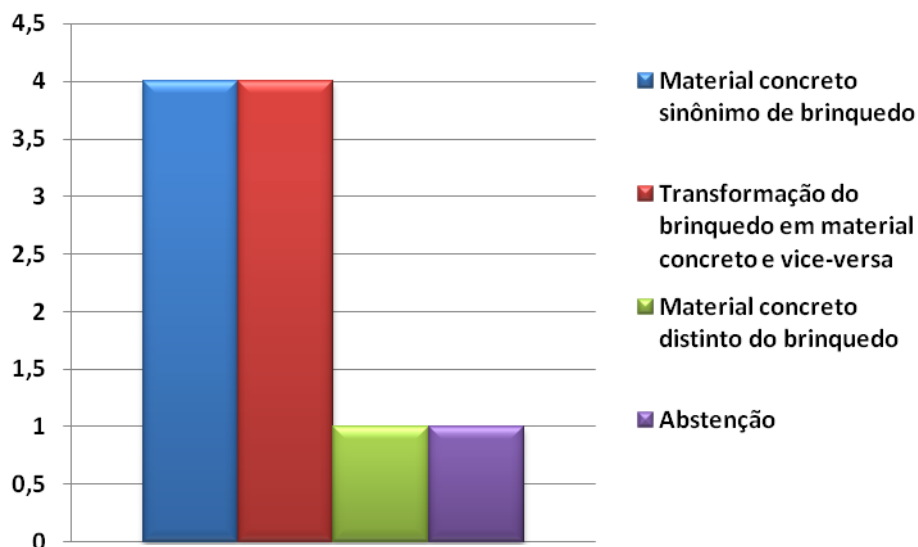
“[...] o brinquedo pra mim... é quando a criança brinca sozinha, ela tá [sic] criando os padrões dela, tá [sic] criando a relação que ela tem com o brinquedo [...]. [...] Eu tenho que perceber a criança, brincando pra mim, pra poder virar jogo, pra eu trabalhar o que eu quero.” (E9)

Os *Entrevistados 5 e 9* observaram preferencialmente a perspectiva docente, enquanto que o *Entrevistado 1* observou a perspectiva da criança. Por isso, para este último, o material se transforma em brinquedo, enquanto que, para os *Entrevistados 5 e 9*, o brinquedo é que se transforma em material.

Um depoimento se encaixa na subcategoria “Material concreto distinto do brinquedo”. Para esse professor, “o material concreto é o objeto utilizado no brinquedo”. Dessa forma, o brinquedo é entendido por ele como *atividade*. Interessante que, ao responder à Pergunta 5, esse professor entende que o brinquedo faz parte do jogo, ou “fica a serviço” dele, o que permite-nos considerar que ele concebe o brinquedo também como um *objeto*. Esse foi o único professor que definiu o brinquedo como sendo duplamente uma atividade e um objeto.

O Gráfico 7 apresenta os depoimentos divididos por subcategorias de análise.

Gráfico 7 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de relação entre o material concreto e o brinquedo



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

A análise da Pergunta 7 destacou que as concepções de material concreto como sinônimo de brinquedo não apresentaram divergências nem distinções de pontos de vista entre os professores. O mesmo não ocorreu em relação às concepções sobre a transformação do brinquedo em material concreto e vice-versa.

Podemos considerar que oito depoimentos se referem a uma relação estreita entre o material concreto e o brinquedo, seja no entendimento deles como sinônimos, seja na possibilidade de um se transformar em outro. Apenas um depoimento se refere a uma distinção entre material concreto e brinquedo, este tomado no sentido de atividade.

A análise da Pergunta 7 demonstra que, entre os professores, prevalece a idéia de que o material concreto é sinônimo de brinquedo, e que um pode se transformar no outro. Duas razões podem sustentar tal conclusão: 1) material concreto e brinquedo são entendidos como objetos; 2) o objeto é material concreto sob o olhar do professor; o objeto é brinquedo, sob o olhar da criança. Podemos inferir que o entendimento do material concreto como sinônimo de brinquedo pode explicar a transformação, no decorrer da aula, de um em outro. Enquanto o objeto não é manipulado pela criança ou pelo professor, ele é tanto material concreto quanto brinquedo; ao fazer parte da aula, ele é brinquedo para a criança, e material concreto para o professor. Portanto, podemos concluir que, mais importante do que o entendimento de ambos como sinônimos, é a razão pela qual um se transforma no outro: o contexto (KISHIMOTO, 2002/1994), a perspectiva e a intenção de quem manipula o objeto.

Pergunta 8:

Como você percebe o material? Enquanto jogo... enquanto brinquedo...?

A análise desta pergunta evidenciou três subcategorias não mutuamente excludentes de percepção do material concreto: “Material como jogo e brinquedo-objeto”, “Material como jogo e brinquedo-atividade”, e “Material apenas como jogo”.

Importante destacar que os professores consideram o jogo, dentro da subcategoria “Material como jogo e brinquedo-objeto”, tanto *atividade* como *material de jogo*, ou *material concreto*. As especificações quanto ao tipo de jogo mencionado pelo professor não estão descritas no título da subcategoria, mas no relato dos depoimentos.

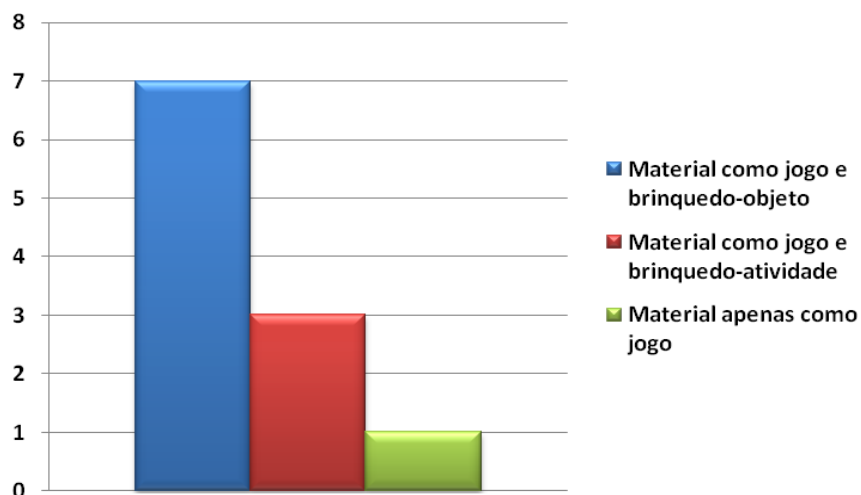
Na subcategoria “Material como jogo e brinquedo-objeto”, sete depoimentos se enquadram. Dois professores relacionam o material concreto ao brinquedo-objeto e ao jogo-atividade. Para eles, o material concreto é um brinquedo utilizado na *atividade* de jogo. Cinco, relacionam o material concreto ao brinquedo-objeto e ao material de jogo. Para eles, enquanto brinquedo-objeto, o exercício com o material concreto é livre; enquanto jogo, o material concreto se torna material de jogo e seu uso almeja objetivos. Sob a perspectiva desses docentes, os vocábulos material concreto, jogo (objeto) e material de jogo são, portanto, sinônimos.

Três depoimentos se enquadram na subcategoria “Material como jogo e brinquedo-atividade”. Os professores relacionam o material concreto ao jogo e ao brinquedo enquanto atividades. Para eles, o material concreto pode fazer parte do jogo ou do brinquedo. Um depoimento se encaixou na subcategoria “Material apenas como jogo”. De acordo com esse professor, o material serve como jogo ou como brincadeira, mas não como brinquedo.

A subcategoria “Material como jogo e brinquedo-objeto” agrega sete depoimentos. Um depoimento se insere em duas subcategorias simultaneamente, “Material como jogo e brinquedo-objeto” e “Material como jogo e brinquedo-atividade”. É pertinente lembrar que esse professor entende brinquedo como atividade e objeto, por isso, mantendo a coerência em seu pensamento, ele se encaixa nas duas subcategorias mencionadas. A subcategoria “Material como jogo e brinquedo-atividade” apresenta três depoimentos, e a subcategoria “Material apenas como jogo”, apenas um.

O Gráfico 8, abaixo, apresenta a distribuição dos depoimentos por subcategorias.

Gráfico 8 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de percepção do material concreto como jogo e/ou brinquedo



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Na subcategoria “Material como jogo e brinquedo-objeto”, a maioria dos depoimentos apontam para a transformação do material concreto tanto em

brinquedo-objeto, com o qual são exercidas atividades livremente, quanto em material de jogo, com o qual buscam-se realizar objetivos e/ou obedecer a regras. Quanto a isto, parece que o contexto e a intenção em relação à atividade é que vão determinar/modificar o significado do material concreto (se ele é material de jogo ou brinquedo). Como a maioria dos depoimentos pertence a esta subcategoria supracitada, podemos concluir que, para a maioria dos professores, a percepção do material concreto está ligada ao contexto e à intenção na realização da atividade (se ela é jogo ou brinquedo). São eles que vão determinar/modificar o significado do material concreto.

Pergunta 9:

O que você acha do uso do material concreto na aula de música?

A análise da Pergunta 9 revelou três subcategorias mutuamente excludentes de opiniões sobre o uso de materiais concretos na aula de música: “Totalmente a favor”, “A favor, com restrições” e “Neutro”.

Na subcategoria “Totalmente a favor”, dois depoimentos se enquadram. Para esses professores, “o material concreto é importantíssimo, fantástico e essencial”. Mas um professor frisou que “se eu entendo que o corpo é material concreto, então eu acho fantástico”. Nesse caso, os adjetivos não se dirigem, especificamente, aos objetos utilizados na aula de música. O outro professor teceu elogios aos objetos.

Sete depoimentos se enquadram na subcategoria “A favor, com restrições”. Segundo os professores, o “material concreto é necessário, válido, útil e muito bom”. Entretanto, alguns apontaram restrições em relação ao uso do material:

“[...] se você não tiver clareza nos objetivos, vira apenas uma brincadeira que você pode fazer em casa. [...]” (E1)

“Eu gosto muito, só que eu tenho experimentado, e tem coisas que não precisam do material concreto para ser realizada. [...] se for pra enriquecer, eu acho que vale a pena. Se for só por usar, eu acho que não vale a pena. Tem que ser uma coisa bem musical, não?” (E4)

“[...] A utilização (do material) errada, ou inadequada, ou com relação ao conteúdo, ou à faixa etária, ou ao desenvolvimento cognitivo da criança, é um erro pedagógico. [...]” (E5)

“[...] Se eu não pensar numa progressividade de desenvolvimento das questões musicais, pra saber direitinho o que eu tô [sic] fazendo com aquele material, pra mim aquele material não passa de um brinquedo, de um brinquedo sem uma função, entendeu? [...]” (E8)

“[...] Mas eu acho que falta, dentro do material concreto, mais essa questão da improvisação, de criar mais. [...]” (E9)

“Eu acho um suporte muito legal [...]. Só que eu não acho essencial. Aí vem a pergunta: será que realmente precisa? [...] Eu já fiz brincadeiras com o material e sem o material. Com o

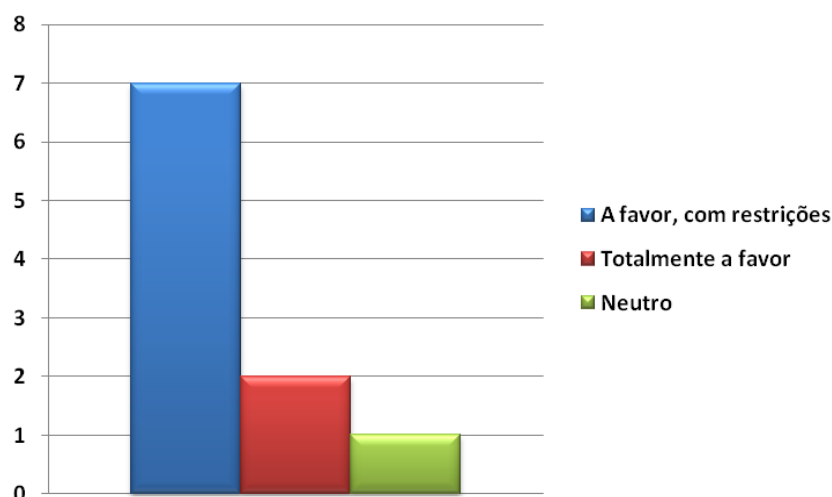
material, você vê o brilho nos olhos dela (da criança), mas sem o material, dá um chance dela imaginar como seria a história dela, na cabecinha dela. [...].” (E10)

O que é comum entre os depoimentos é o fato de que todas as restrições apontadas se relacionam à atitude do professor na utilização do material concreto. Portanto, as restrições não são direcionadas ao material, e sim à forma como o material concreto é utilizado pelo professor. Quanto a isto, Froebel, descrito no Capítulo 2, ao discorrer sobre o significado da palavra “dom” para os seus brinquedos, concentrou-se nas finalidades almejadas por meio do exercício feito com eles, o que traz destaque à importância de uma atitude consciente do professor que se propõe a utilizá-los.

No século XX, Willems (1962) alertou-nos sobre o uso adequado do material utilizado para o ensino de música. Entretanto, é pertinente lembrar que o *Entrevistado 10*, ao responder à Pergunta 3, criticou o material concreto, no tocante às imagens que ele porta. No Capítulo 1, descrevemos as críticas de Nacarato (2005) e Fagundes (1977), direcionadas diretamente aos materiais. Dessa forma, as restrições observadas pelos professores entrevistados, assim como na literatura, se dirigem tanto a determinadas atitudes do professor como ao próprio material.

Um depoimento se enquadra na subcategoria “Neutro”. De acordo com esse professor, o “material concreto é um recurso a mais dentro da sala de aula, assim como outros recursos”. O Gráfico 9, abaixo, apresenta a distribuição dos depoimentos por subcategorias.

GRÁFICO 9 – Distribuição dos depoimentos nas subcategorias de opiniões sobre o material concreto



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Nove professores são a favor da utilização de materiais concretos na aula de música para crianças. Sete professores, dentre esses nove, apresentaram restrições à sua utilização, e apenas dois são totalmente a favor. Embora os sete professores identifiquem os riscos de uma utilização desses materiais sem fundamentação ou reflexão, nenhum deles deixa de utilizar materiais concretos no ensino de música para crianças entre três e cinco anos de idade.

Pergunta 10:

Como o material concreto interfere na relação da criança com a aula de música?

A análise da Pergunta 10 revelou três subcategorias não excludentes de interferência do material concreto na relação da criança com a aula de música: “Afetividade”, “Visualização” e “Cognição e desenvolvimento musical”.

A subcategoria “Afetividade” abrange cinco depoimentos. Os professores destacam questões ligadas ao prazer e ao interesse da criança na manipulação do material concreto, bem como na sua utilização como “efetuador de pontes afetivas entre a criança e a música”. Essas pontes, a que se referem esses professores, segundo Brougère (2008/1994), ocorrem em virtude de o brinquedo despertar imagens que darão sentido à ação da criança.

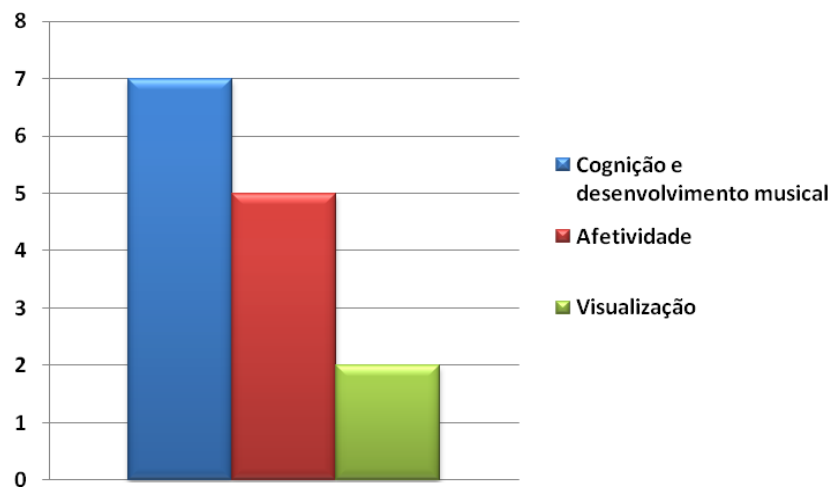
Na subcategoria “Visualização”, dois depoimentos se enquadram. Os professores acreditam que o material concreto consegue estabelecer um elo visual entre a criança e o que ela está aprendendo, pois, segundo eles, “a criança nessa faixa etária ainda não é capaz de abstrair”. À semelhança da subcategoria anterior, o elo visual pode ser considerado, também, uma “ponte” entre a criança e o que ela está aprendendo.

A subcategoria “Cognição e desenvolvimento musical” abrange sete depoimentos. As abordagens dos professores foram variadas. Eles citaram a interferência positiva da manipulação dos materiais concretos sobre criação e o desenvolvimento musical, a interferência positiva da atitude do professor sobre o desenvolvimento musical infantil, a partir do uso dos materiais concretos, e a interferência direta do material sobre o desenvolvimento musical da criança, sem intervenção do professor. Quanto a este último, parece haver uma aproximação com o material sensorial *Montessoriano*, cuja utilização dispensa, quase que totalmente,

a intervenção docente, deixando a cargo da criança descobrir, por tentativa e erro, a utilização adequada do material.

O Gráfico 10, a seguir, apresenta a distribuição dos depoimentos por subcategorias.

Gráfico 10 – Distribuição de depoimentos nas subcategorias de interferência do material concreto na relação da criança com a aula de música



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Um depoimento se encaixou simultaneamente nas subcategorias “Afetividade” e “Visualização”. Dois, nas subcategorias “Afetividade” e “Cognição e desenvolvimento musical”. Um, nas subcategorias “Visualização” e “Cognição e desenvolvimento musical”. O maior número de depoimentos e de intersecções de depoimentos ocorreu na subcategoria “Cognição e desenvolvimento musical” (sete depoimentos e três intersecções). A subcategoria “Visualização” obteve o menor número de depoimentos (dois), os quais se apresentaram vinculados às demais subcategorias.

Portanto, para a maioria dos professores, a interferência *prioritária* do material concreto na relação da criança com a aula de música é agir positivamente sobre a cognição e o desenvolvimento musical infantil.

Pergunta 11:**Como você percebe a relação entre o uso do material concreto e o desenvolvimento musical da criança?**

Todos os professores concordam que a relação entre o uso do material concreto e o desenvolvimento musical da criança é positiva, ou seja, o material favorece esse desenvolvimento. Porém, alguns professores priorizam, nesta relação, a interferência do professor; outros destacam que o material, por si só, atua sobre o desenvolvimento musical infantil. Por isso, separamos os depoimentos em duas subcategorias mutuamente excludentes, a saber: “O professor atua sobre o desenvolvimento musical” e “O material atua sobre o desenvolvimento musical”.

Cinco depoimentos se enquadram na subcategoria “O professor atua sobre o desenvolvimento musical”. Esses professores concordam, em unanimidade, que “o professor é quem vai determinar o sucesso da relação entre o material concreto e o desenvolvimento musical da criança”. Segundo eles, tal sucesso é determinado pela “filtragem, escolha, adequação do material à faixa etária, e pelo estabelecimento de objetivos musicais claros”. Sob esse ponto de vista, eles entendem que os materiais concretos são determinantes no desenvolvimento musical infantil. O *Entrevistado 1* destaca um ponto interessante a respeito da atuação do professor sobre o desenvolvimento musical da criança por meio de materiais concretos:

“[...] Se ele (o material concreto) não estiver (presente na aula), você tem que dar um jeito de virar um material de jogo, você vira um jogo, um brinquedo pra criança. [...]” (*Entrevistado 1*)

Esse depoimento parece não apenas frisar a importância do uso de materiais concretos, materiais de jogo ou de brinquedos nas aulas de música, mas também evidenciar a necessidade do uso de materiais na aula de música para crianças.

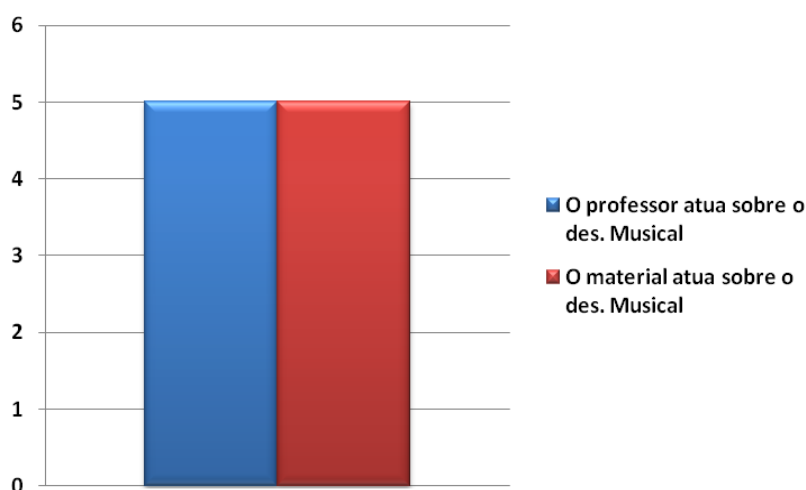
A subcategoria “O material atua sobre o desenvolvimento musical”, engloba cinco depoimentos. Em nenhum momento de seus depoimentos, esses professores mencionam a interferência do professor; eles se limitam a discorrer sobre o material. Dessa forma, parece que o material, por si só, possui qualidades intrínsecas para desenvolver musicalmente as crianças, independente da maneira como é utilizado.

Podemos encontrar subsídios, em nosso referencial teórico, para explicar duas concepções tão distintas que descrevem as subcategorias identificadas. Em relação à primeira subcategoria, no Capítulo 2 destacamos a figura de Froebel em

relação ao seu pensamento sobre os “dons” (brinquedos) utilizados na educação infantil. Entendemos que, para o autor, o termo encerra um sentido que traz destaque à figura do professor como direcionador na manipulação dos objetos. Em relação à segunda subcategoria, também, no Capítulo 2, identificamos que Montessori atribui nitidamente mais importância ao seu material sensorial do que aos ensinamentos do professor. Observamos que o pensamento dos professores entrevistados revelou essas duas facetas em relação ao material concreto.

O Gráfico 11 apresenta a distribuição dos depoimentos entre as subcategorias.

Gráfico 11 – Distribuição dos depoimentos nas subcategorias de relação entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical da criança



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

A análise demonstrou que metade (cinco) dos depoimentos se encaixou na subcategoria “O professor atua no desenvolvimento musical” e a outra metade se encaixou na subcategoria “O material atua no desenvolvimento musical”. Não houve depoimentos que se encaixassem nas duas subcategorias simultaneamente, revelando que os professores têm posições definidas sobre a questão.

Podemos entender que, para metade dos professores, o foco da aula recai sobre o professor, enquanto que, para a outra metade, o foco da aula de música recai sobre o material. O possível reflexo disto na educação musical é que há perspectivas de trabalho distintas acerca dos materiais concretos, o que

possivelmente implica em resultados distintos relacionados ao desenvolvimento musical infantil.

Um ponto importante a destacar na análise dessa pergunta é que a relação entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical infantil foi tratada de maneira superficial pelos professores. Nenhum, dentre os dez entrevistados, falou sobre *em que aspectos, como e por que* os materiais concretos se relacionam com o desenvolvimento musical infantil. Eles apenas constataram que o material atua positivamente sobre esse desenvolvimento, reforçando o resultado encontrado na análise da Pergunta 10.

Identificamos, portanto, a necessidade premente de um processo reflexivo e de um aprofundamento dos estudos sobre as relações entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical infantil por parte dos professores que deles se utilizam para musicalizar crianças. A análise revelou, portanto, que o uso dos materiais concretos pode estar acontecendo sem a devida reflexão que possa sustentar uma prática consistente e coerente com o desenvolvimento musical infantil.

4.2 SÍNTESE DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como objetivo buscar uma definição para o termo material concreto e compreender suas funções e as implicações de sua utilização no ensino de música para crianças. Concomitantemente, objetivou buscar definições para os termos jogo e brinquedo aplicados à educação musical, com os quais o material concreto poderia se relacionar, segundo a nossa experiência e a literatura.

O **material concreto** foi definido pelos professores, de maneira não consensual, como um “objeto que se pode ver, pegar e manipular”, o qual pode ou não estar inserido no jogo. Em relação a essas características, a definição dos professores é semelhante àquela proposta pela Educação Matemática, embora os autores atrelem os materiais concretos ao *jogo educativo*. Em nossa concepção, o material concreto é entendido como os objetos que os alunos podem ver, manipular, reproduzir sons, com os quais eles podem se movimentar e se expressar musicalmente e que estão a serviço do *jogo educativo ou jogo pedagógico musical*.

Nossa definição é mais direcionada à educação musical do que aquela fornecida pelos professores ou encontrada na literatura.

O **jogo** foi definido pelos professores, preferencialmente, como uma atividade que se assemelha ao brincar, imbuída de objetivos e regras e que pode prescindir de materiais concretos. As definições de jogo propostas pelos autores descritos no item 1.1 do Capítulo 1 são similares a esta. Tanto a definição preferencial de jogo oferecida pelos professores quanto as demais por eles apontadas, à semelhança das definições encontradas na literatura, são generalizadas, enquanto que aquela proposta por nós é direcionada à educação musical: conduta de ação da criança em relação ao *fazer musical*, com vistas ao desenvolvimento de habilidades ligadas à articulação e compreensão dos elementos sonoros em estruturas e formas expressivas. Inclusive, denominamos este tipo de jogo de *jogo educativo ou pedagógico musical*.

O **brinquedo** foi definido pelos professores consensualmente como um objeto que guarda relações, preferencialmente, com o jogo e com questões afetivas da criança. Porém, um professor, durante suas respostas às demais perguntas da entrevista, demonstrou conceber o brinquedo também como uma atividade. Em relação ao jogo, os professores entendem que o brinquedo tanto pode ser o objeto que serve para o jogo quanto ele pode se transformar em jogo (objeto) ou material concreto. Em relação à afetividade, os professores entendem que ela se expressa na intenção da criança de transformar o significado do objeto. Portanto, nesses aspectos as definições dos professores são absolutamente coerentes com aquelas encontradas na literatura. A definição proposta por nós a respeito do brinquedo é: objeto que a criança manuseia, mas que subordina-se a objetivos pedagógico-musicais; nesse caso, ele é concebido como sinônimo de material concreto, utilizado a serviço do *jogo educativo ou pedagógico musical*.

Embora esta pesquisa tenha buscado definições apenas para os termos material concreto, jogo e brinquedo, identificamos outros termos, utilizados pelos professores que, segundo eles, guardam relações diretamente com os termos acima: material de jogo, jogo concreto e jogo musical, seja naquilo que os aproxima ou diferencia.

No Quadro 13, à página 104, apresentamos as definições estabelecidas pelos professores para esses termos. Separamos as definições consensuais daquelas

consideradas preferenciais, para as quais acrescentamos as demais definições fornecidas pelos professores.

QUADRO 13 – Termos e definições fornecidos pelos professores

Termo	Definição consensual	Definição preferencial	Entretanto...
MATERIAL CONCRETO	X	Objeto manipulável e visível	Música, matéria sonora, movimento corporal, o professor, e “tudo que externaliza o pensamento infantil” também foram considerados materiais concretos
JOGO	X	Atividade que se assemelha ao brincar, imbuída de regras e objetivos e que pode prescindir de materiais concretos	Surgiram definições de jogo relacionadas ao brincar e à psicologia cognitiva, ou estritamente ao brincar, ou estritamente aos objetivos e regras. Jogo também foi definido como objeto
BRINQUEDO	Objeto	Objeto que guarda relações com o jogo e com a afetividade da criança	X
MATERIAL DE JOGO	Sinônimo de jogo (objeto), e de material concreto	X	X
JOGO CONCRETO	Sinônimo de jogo (objeto), e de material concreto	X	X
JOGO MUSICAL	Atividade imbuída de objetivos musicais, que pode prescindir de materiais (de jogo, ou concretos)	X	X

Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

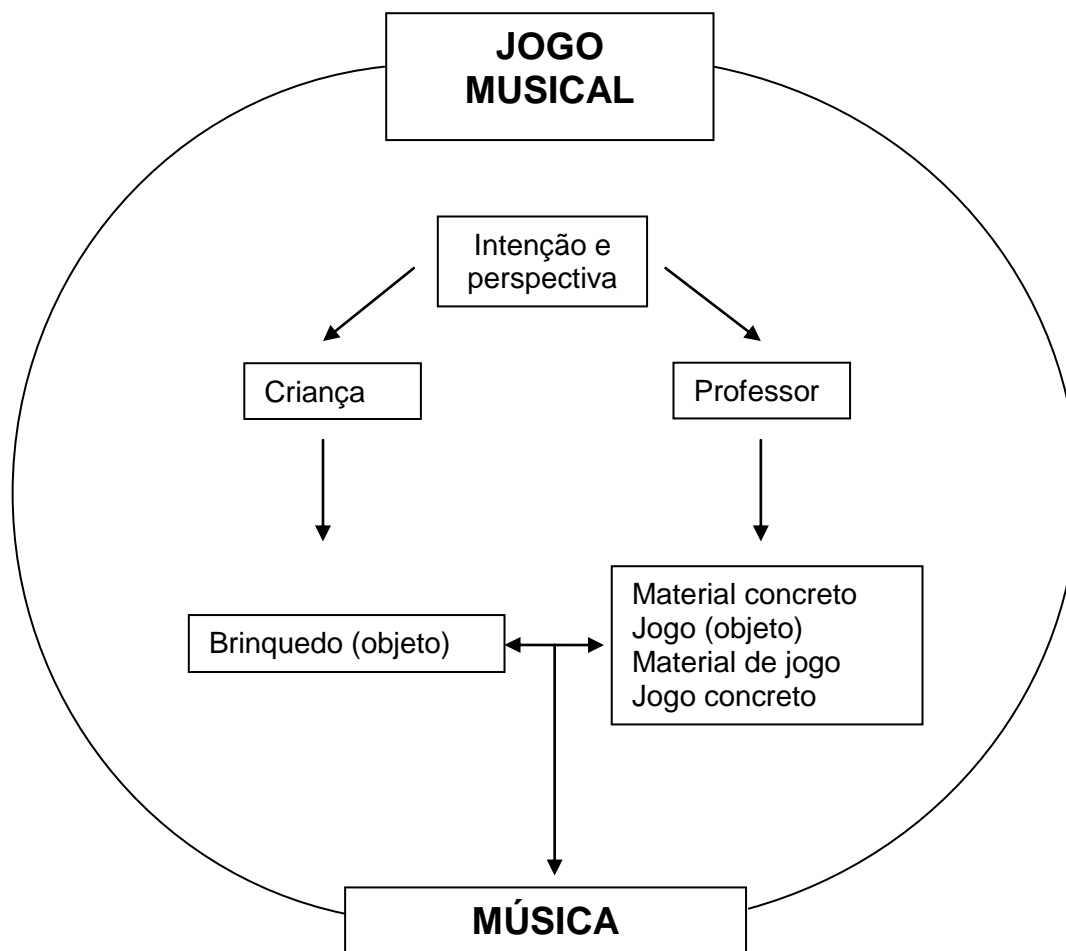
Material concreto (objeto), jogo (objeto), material de jogo e jogo concreto são termos utilizados, pelos professores, para designar o mesmo objeto utilizado na sala de aula com finalidades pedagógicas, ou seja, são sinônimos. Embora, para os professores, o brinquedo também seja um objeto presente na aula, *funcionalmente*, eles não o concebem como sinônimo de material concreto (objeto), jogo (objeto), material de jogo e jogo concreto. Isto porque, em relação a estes últimos,

prevalecem a perspectiva e as intenções do professor; em relação ao brinquedo, prevalecem a perspectiva e as intenções da criança.

Os professores não concebem o jogo musical como um objeto, mas como uma atividade imbuída de objetivos musicais que pode dispor de todos os objetos acima citados. Para os professores, o que distingue o *jogo musical* do *jogo* é o foco sobre os objetivos musicais. Nesse aspecto, o jogo musical se assemelha ao *jogo educativo ou pedagógico musical* por nós proposto. Assim, sob o ponto de vista dos professores, o ambiente de interações que acontece na aula de música coloca o jogo musical como a dinâmica a partir da qual a criança e o professor interagem com todos os objetos, segundo suas perspectivas e intenções.

O Diagrama 1, elaborado por nós, ilustra a concepção docente dessa interação.

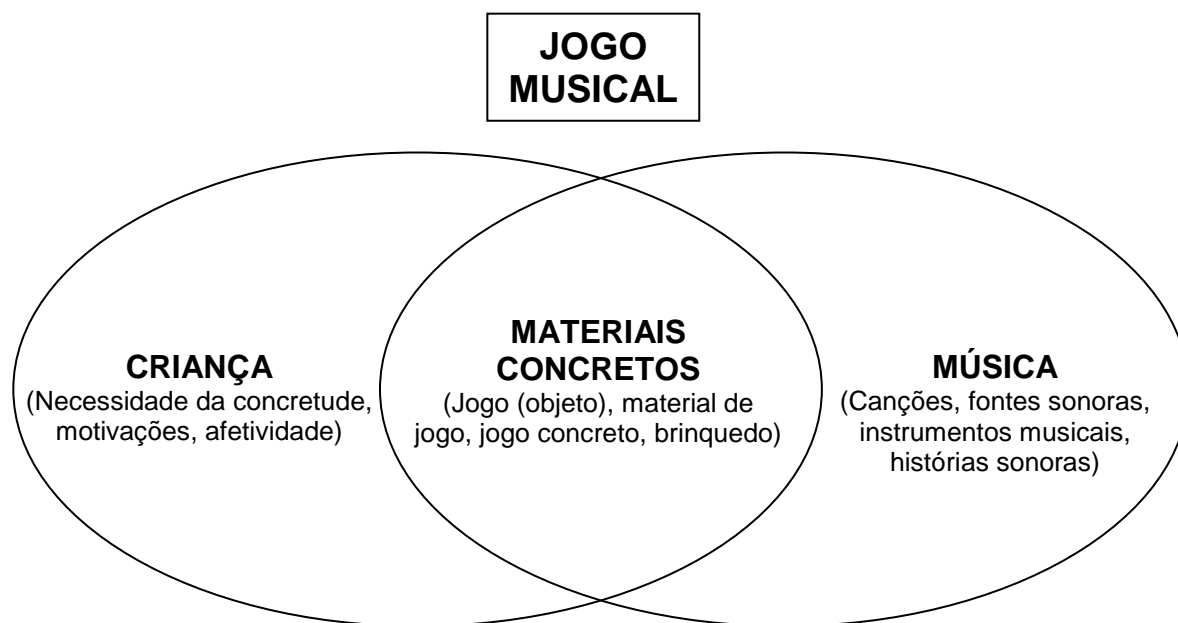
DIAGRAMA 1 – Ambiente de interações na aula de música, segundo a concepção docente



Em relação à **função e aplicação dos materiais concretos na aula de música**, com exceção de um professor, os demais entendem que eles favorecem o aprendizado musical em vários aspectos. Quando cruzamos esse dado com a opinião favorável dos professores acerca dos materiais, da sua interferência na relação da criança com a aula de música e do seu desenvolvimento musical, reforçamos a idéia de que, para os professores, os materiais concretos são fundamentais. Dessa forma, eles se tornam, não raramente, o acesso e o cerne de toda experiência musical da criança.

Como o jogo musical é uma atividade que pode incluir os materiais concretos, os professores entendem que ele permeia toda a estrutura da aula. Nesse contexto, a relação entre a criança e a música, segundo a concepção docente acerca das funções e aplicações dos materiais concretos no ensino de música na infância pode ser caracterizada conforme mostra o Diagrama 2, abaixo.

DIAGRAMA 2 – Estrutura relacionada à função e aplicação dos materiais concretos na aula de música, segundo a concepção docente



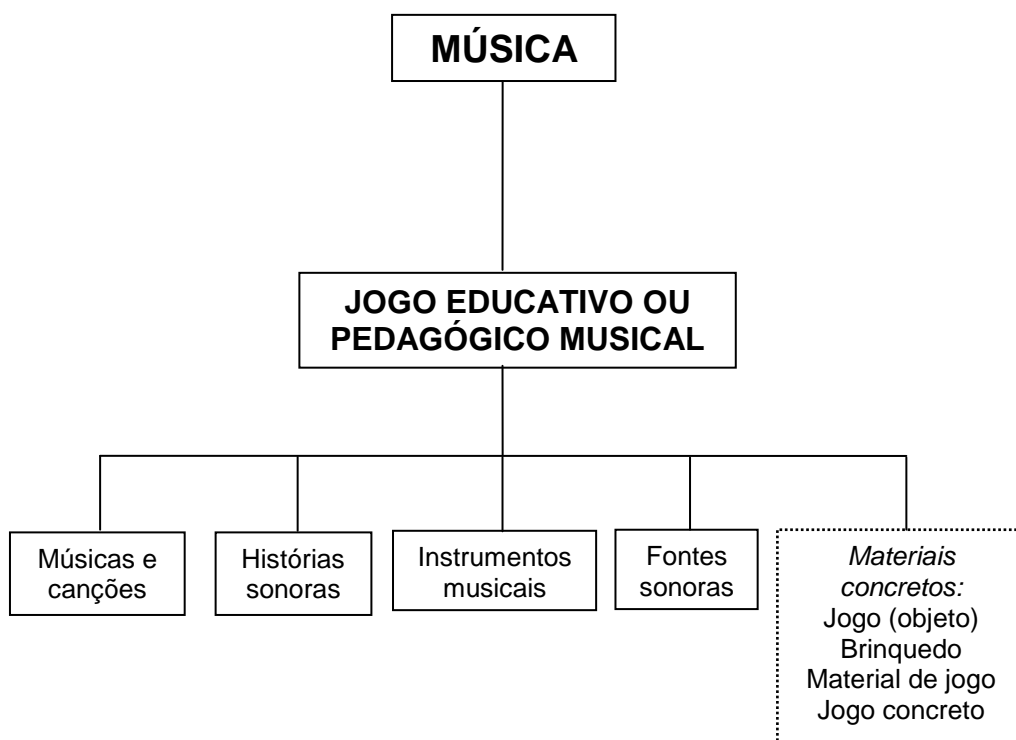
Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

Porém, acreditamos que a estrutura da aula de música deve ter sempre a música como ponto de partida e objetivo. Assim, todas as ações realizadas na aula

devem acontecer por meio do *jogo educativo ou pedagógico musical*. Nesse contexto, a criança aprende música a partir de recursos musicais, por exemplo, músicas e canções diversas, histórias sonoras, instrumentos musicais e fontes sonoras. Quanto aos materiais concretos, eles integram *facultativamente* o rol de possibilidades dentro do *jogo educativo ou pedagógico musical*. Acreditamos que nossa proposta preserva as necessidades infantis em relação ao jogo e ao brinquedo (objetos e atividades), destacadas pelos pensadores dos séculos XVIII-XX (Capítulo 2) e reforçadas pela pedagogia atual (Capítulo1), sem sobrepujar a música.

O Diagrama 3, abaixo, ilustra a nossa concepção sobre a estrutura da aula de música.

DIAGRAMA 3 – Estrutura da aula de música, segundo a nossa concepção



Fonte: Elaborado por: Daniela Vilela de Moraes

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objeto a busca por uma definição e função do material concreto no contexto da educação musical infantil, bem como por uma associação do uso desses materiais com o jogo, o brinquedo e o desenvolvimento musical de crianças entre três e cinco anos de idade. A partir de uma investigação histórica sobre a educação na infância desde o século XVIII até o XX, foram destacadas as figuras de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori. Eles constataram que, tanto o *jogo* quanto o *brinquedo* são próprios e naturais da criança, sendo, portanto, considerados mecanismos indicados para educá-las. Assim, eles passaram a utilizar e a recomendar que, tanto a educação geral como a musical utilizassem o jogo e o brinquedo como formas lúdicas de ensino.

No século XX, a Educação Matemática passou a utilizar o termo *material concreto* para designar os materiais manipuláveis especificamente desenvolvidos para ensinar operações e conceitos daquela disciplina. Acreditamos que esse termo surgiu para diferenciar os materiais *que se destinam a ensinar* dos demais, como o jogo e o brinquedo, entendidos como formas livres e lúdicas. Assim, os materiais concretos não seriam confundidos com aqueles cuja função essencialmente lúdica pudesse desviar os objetivos da aula, a exemplo dos jogos (objetos) e brinquedos (objetos). Entretanto, nossa experiência prática trouxe indícios de que os materiais concretos podiam ter relações com esses objetos, assim como com as atividades do jogo e do brinquedo.

Ainda no século XX, não obstante a profusão de definições de jogo e brinquedo que surgem, ambos se firmam como formas lúdicas de ensino, adotadas tanto na educação geral quanto na educação musical infantil.

Observamos que o termo material concreto é amplamente utilizado pelos professores da educação musical para designar muitos objetos utilizados para ensinar música a crianças das mais diversas idades, especialmente entre três e cinco anos. Entretanto, nenhum trabalho de investigação acerca do que define, o que são e para que servem esses materiais no contexto na educação musical infantil havia sido realizado até então. Pareceu-nos evidente a existência de uma lacuna entre o freqüente uso do material concreto e uma fundamentação que abrangesse,

desde a definição do termo, até uma relação entre ele, o jogo, o brinquedo (atividades ou objetos) e o desenvolvimento musical infantil.

Os resultados encontrados em relação à definição do termo material concreto ampliaram o leque de terminologias empregadas na educação musical de que tínhamos conhecimento. Os professores utilizam quatro termos para designar *tudo que é utilizado na sala de aula com finalidades pedagógicas*: material concreto, jogo (objeto), material de jogo e jogo concreto. Esses termos são usados para designar tanto os objetos manipuláveis (como instrumentos musicais, fantoches, bichos de pelúcia, cartelinhas para a atividade do jogo, fontes sonoras, dentre outros) quanto o corpo humano (gestos, movimentos) e a música (som, músicas, canções, Cd's, dentre outros). A definição dos professores, portanto, extrapola e difere da nossa concepção de material concreto enquanto um objeto que se pode ver, pegar e manipular, mas assemelha-se, por outro lado, por mantê-lo atrelado ao jogo (atividade), ao brinquedo (atividade) e ao jogo musical (atividade).

Em relação ao jogo enquanto atividade, os resultados apontaram para a semelhança entre este termo e aquele criado por alguns professores, denominado *jogo musical*. Ambos são entendidos como atividades imbuídas de objetivos que podem prescindir de materiais concretos, mas o jogo musical concentra-se nos objetivos musicais. Se esses objetivos relacionam-se ao desenvolvimento das habilidades sobre o *fazer musical*, tais como tocar, compor e ouvir música, o jogo musical equivale à nossa definição de *jogo educativo ou pedagógico musical*.

O jogo musical, juntamente com o brinquedo, foram definidos e empregados de forma mais sistemática pelos professores do que o material concreto. Entendemos que isso ocorreu porque esses termos se referem a contextos ou universos específicos, segundo os professores, e, por isso, não houve ambigüidades no entendimento desses termos.

O brinquedo entendido como objeto foi a única definição consensual oferecida pelos professores, embora as opiniões se dividissem entre o fato dele se relacionar à afetividade da criança e/ou ao jogo. Essa divisão justifica-se porque os professores entendem que o brinquedo encerra a perspectiva da criança (afetividade) e do professor (objetivos pedagógicos) de forma simultânea. Isto significa que, ao mesmo tempo em que a criança percebe o objeto a ser manipulado na aula sempre como um brinquedo, o professor o percebe sempre como material concreto, material de

jogo, jogo (objeto) ou jogo concreto. Em ambos os casos, ele pode estar inserido no jogo (atividade).

Tanto em nosso referencial teórico quanto na concepção dos professores, a intenção e a perspectiva são os limiares que definem e separam o brinquedo dos materiais pedagógicos. Neste sentido, os achados justificam a definição de brinquedo proposta neste trabalho: objeto, na perspectiva da criança, que subordinado a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical, torna-se sinônimo de material concreto. O entendimento desses termos como sinônimos decorre de uma concepção generalizada, que abrange tanto a perspectiva e intenções do professor quanto da criança. Observamos que, sob esse contexto, os professores se referiram, algumas vezes, ao brinquedo como sinônimo não apenas de material concreto, mas de material de jogo, jogo (objeto) e jogo concreto.

Em relação à nossa definição de brinquedo, aquela fornecida pelos professores, portanto, tem como diferencial o seu entendimento como sinônimo dos termos supracitados e a permanência das questões afetivas da criança durante a manipulação do brinquedo no contexto pedagógico. Quanto a este último aspecto, mesmo as definições encontradas na literatura não fazem menção; pelo contrário, autores como Kishimoto (2002/1994) e Oliveira (1989) apontam que as questões afetivas relacionadas, especialmente, à recriação e transformação de significados no exercício com o brinquedo é suplantada pelos objetivos pedagógicos almejados pelo docente. Portanto, a definição de brinquedo oferecida pelos professores acrescenta dados importantes à nossa definição, destacados em *itálico*: objeto, na *perspectiva afetiva* da criança que, subordinado a objetivos pedagógico-musicais e ao jogo educativo ou pedagógico musical, torna-se, na *perspectiva do docente*, sinônimo de material concreto, *material de jogo, jogo (objeto) e jogo concreto*.

Os resultados encontrados em relação à função do material concreto na aula de música demonstraram que ele *preferencialmente* favorece o aprendizado da criança sob inúmeros aspectos, descritos na análise de dados. Entendemos, com isso, que os professores atribuem uma importância ao uso de materiais concretos, como ponto de referência no planejamento e condução da aula, bem como estipulam, até certo ponto, a necessidade de a criança manipular materiais concretos para se engajar efetivamente com a música. Os resultados aqui encontrados revelaram que a música, que então deveria ser prioridade na aula,

compete ou mesmo perde o espaço para uma profusão de materiais concretos. A criança, em vez de engajar-se efetiva, direta e *prioritariamente* com a música, engaja-se primeiro com os materiais para, então, ter acesso a ela.

Além do mais, gostaríamos de ressaltar que, se o corpo humano e a música foram considerados materiais concretos, e o primeiro é condição para se engajar no segundo, qual a real necessidade de se utilizar outros materiais concretos no ensino de música? Por que o “acesso” à música deve ser feito prioritariamente por meio dos materiais concretos? Não seria a música algo simbólico, lúdico e prazeroso que pudesse dispensar o uso abundante de outros recursos simbólicos, lúdicos e prazerosos, como os materiais concretos, na busca por uma experiência ativa e efetiva com a própria música?

Por essas razões, compreender qual a relação entre o uso de materiais concretos e o desenvolvimento musical infantil poderia nos fornecer respostas a essas perguntas. A maioria dos professores demonstrou-se a favor dos materiais concretos, embora diversas restrições tenham sido apontadas à sua utilização. As restrições focaram-se prioritariamente sobre a atuação pedagógica “errada ou equivocada” *do professor*, demonstrando que os materiais têm sido utilizados sem a devida reflexão que possa proporcionar bases para uma fundamentação teórica sobre sua aplicabilidade na educação musical infantil. Principalmente, porque os professores identificaram que o material concreto atua positivamente sobre a cognição e o desenvolvimento musical infantil. Entretanto, um professor destacou, em dois momentos distintos de sua entrevista, uma restrição *ao próprio material* que julgamos ser pertinente e suscitadora de reflexão: o risco dele portar imagens prontas que limitariam a capacidade imaginativa ou criadora da criança. Parece, portanto, haver uma incoerência e um despropósito entre um discurso que favorece e apóia o uso de materiais concretos e outro paralelo a este que aponta restrições a esse uso e ao próprio material, o que parece revelar uma prática pouco consciente com os materiais concretos na educação musical infantil.

Quanto a isto, vislumbrar possíveis direções, ou mesmo estabelecer condições para o uso dos materiais concretos seria possível, não fosse o fato de os professores apenas terem constatado a atuação positiva desses recursos sobre o desenvolvimento musical infantil. Uma vez que os professores não se detiveram sobre *em que aspectos, como e por que* os materiais concretos se relacionam com o desenvolvimento musical infantil, não obtivemos bases suficientes para explicar *por*

que os materiais concretos são tão necessários na aula de música, e por que eles atuam positivamente sobre a cognição e o desenvolvimento musical infantil.

Em relação, portanto, à função e aplicação dos materiais concretos na educação musical infantil, acreditamos que os resultados apontaram para uma necessidade premente de reflexão por parte dos professores que deles se utilizam como meio para desenvolver musicalmente crianças. Somente com a reflexão sobre a prática docente, o trabalho com materiais concretos poderá ser fundamentado. Com uma fundamentação, a profusão de termos e definições que eles encerram poderá, talvez, encontrar uma perspectiva comum, sobre a qual os fundamentos pilares do desenvolvimento musical se alinhem na busca por uma educação musical consciente e consistente por meio desses materiais.

Pelo fato de termos lidado com uma amostra pequena de professores, não podemos generalizar os resultados aqui encontrados, o que não exclui os alertas que eles evidenciaram. Reconhecemos, contudo, que novas pesquisas, com amostra e profundidade de investigação maiores devam ser encorajadas e se façam necessárias a partir da nossa investigação. Mais que isso, desejamos que ela instigue a realização de pesquisas empíricas sobre a avaliação do desenvolvimento musical das crianças, em que um grupo aprenda música por meio dos materiais concretos e outro, sem a sua utilização.

Finalizando, defendemos que somos contra a utilização de materiais concretos na educação musical infantil sem a devida reflexão, o que parece contribuir para perpetuar a ausência de fundamentação e incentivar a priorização do uso desses materiais em lugar da própria música enquanto recurso musicalizador. Frente aos resultados aqui encontrados, preferimos acreditar que *fazer* e aprender música pelo contato direto com a própria música, seja tocando, criando ou escutando, pode estar mais de acordo com a *concretude dos conhecimentos* proposta por Pestalozzi, no século XIX, do que com a *concretude dos materiais* que têm sido utilizados para o ensino de música no século XXI.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 abr. 2007.

_____. *A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas: Autores Associados, 2002a.

_____. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos Jardins de Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

_____. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. *Revista Brasileira de Educação*. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2002c. n. 20, p.107-120. Edição online. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE20/RBDE20_ALESSANDRA_ARCE.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2007.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. (1928). In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. 3. ed. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades / Ed 34, 2007, p. 95-102.

BONATO, Sergio Luiz. *O Racionalismo ético de Jean-Jacques Rousseau e a educação*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/racionalismoeticorousseau.html>>. Acesso em: 21 jun. 2007.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. 7. ed. (1994). Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2008.

BROPHY, Timothy. *Play and the Young child: Musical Implications. Current Topics in Early Childhood Education*. Tennessee. 1988. Disponível em:<<http://www.eduref.org/plwebcgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+1083741+22+wAAA+%28play%29>>. Acesso em: 27 jul. 2008.

BURGOS, Augusto. *Metodologías en la enseñanza de la música*. 2007. Disponível em: <<http://pdf.rincondelvago.com/pedagogia-de-la-musica.html>>. Acesso em: 24 set. 2008.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

COPELAND, Cheryl. Teaching Music in a Montessori fashion: A Vision realized. In: *Montessori Life*, Summer 2005. n. 3. vol. 17. p. 32-35. Disponível em: <<http://www.amshq.org/publications.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. (1978). Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACTORY DIRECT MONTESSORI MATERIALS. 2007. Disponível em: <<http://www.montessori-materiais.net/index.asp>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

FAGUNDES, Léa da Cruz. *Materiais manipulativos no ensino de matemática a crianças de 7 a 14 anos*. Período das operações concretas. Palestra proferida no seminário nacional sobre recursos audiovisuais no ensino de 1º grau. Departamento de ensino fundamental. MEC. Brasília, jun. 1977. Disponível em: <http://mathematikos.psico.ufrgs.br/im/mat01038051/materiais_manip.htm>. Acesso em: 27 ago. 2008.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. *Boletim da Sociedade Brasileira de Educação Matemática*. São Paulo, no. 7, jul.-ago. 1990. Disponível em: <www.mat.ufmg.br/.../files/Umareflexão_sobre_o_uso_de_materiais_concretos_e_jogos_no_ensino_da_Matematica.doc>. Acesso em: 25 ago. 2008.

FONTEERRADA, Marisa T. O. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2003.

FRÖBEL an Ch. A. Howe in Leitheim b. Donauwörth. Briefausgabe Friedrich Fröbel – *Scripta Paedagogica Online* – Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung. V. 18.4.1847 (Keilhau). Disponível em: <<http://www.bbf.dipf.de/editionen/froebel/fb1847-04-18-01.htmlm>>. Acesso em: 06 abr. 2008.

FROEBEL, Friedrich W. A. *A educação do homem* (1826). Trad. Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UFP, 2001.

FROEBEL GIFTS. 2000. Disponível em: <<http://www.froebelgifts.com>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.1073.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. (1938). São Paulo: Perspectiva, 2007.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: Educação e Ética*. São Paulo: Scipione, 1996.

JARAMILLO, M^a Cecilia Jorquera. *Métodos históricos o activos en educación musical*. *Revista Electrónica de LEEME* (Lista Europea de Musica em La Educación). Universidade de Sevilla. N. 14, nov. 2004. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049894>>. Acesso em 19 mar. 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. A formação de professores para as práticas musicais do jardim da infância – prescrições, orientações e o ensino da música no currículo das escolas normais de São Paulo, na primeira república. *IV Congresso Brasileiro de História da Educação*. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-e-co-autorais-eixo02.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

KAYBEE MONTESSORI, LLC. Disponível em: <http://www.montessoricollection.com/Bells_Tone_Bars_s/1150.htm>. Acesso em: 10 abr. 2008.

KENDALL, Sue. The Harmony of Human Life: An exploration of the ideas of Pestalozzi and Froebel in relation to music education. In: *British Journal of Music Education*. Cambridge University Press, 1986. v.3, n.1, p. 35-48.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 3. ed. (1994). São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LAGOA, Vera. *Estudo do Sistema Montessori*. Fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Loyola, 1981, p. 9-113.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone, 2001.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação e da pedagogia*. Trad. Luiz Damasceno Penna e J. B. Damasceno Penna. 18. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1990, p. 161-179.

Magnard Musique. Disponível em: <<http://www.magnard.fr/collection11089.html>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MARQUES, José Oscar de Almeida. A educação musical de Emílio. In: Rapsódia. *Almanaque de Filosofia e Arte*. Departamento de Filosofia. Universidade de São Paulo, 2002, n. 2, p.7-35. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/pesq/EdMus.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2007.

MARTENOT, Maurice. *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. 6. ed. Paris: Éditions Magnard, 1970.

MARTINS, João Batista. *Vygotsky & a Educação*. Coleção Pensadores e a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 7.

MASSIN, Jean & Brigitte. *História da música ocidental*. Tradução de Maria Teresa Resende Costa, Carlos Sussekind, Angela Ramalho Viana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MIRANDA, Simão. *Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais*. Campinas: Papirus, 2001.

MONROE, Paul. *História da Educação*. 19. ed. Nova tradução e notas de Idel Becker. São Paulo: Editora Nacional, 1988, p. 248-310.

MONTSSORI, Maria. *A criança* (ca.1936). Trad. Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro, [198-].

_____. Education of the senses. In: *The Montessori Method*. Translated by Anne Everett George. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912, chapter XII, p. 167-184. E-book. Disponível em: <<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method.html>>. Acesso em: 16 out. 2007.

_____. Exercise for the discrimination of sounds. In: *The Montessori Method*. Translated by Anne Everett George. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912, chapter XIII, p.203-214. E-book. Disponível em: <<http://digital.library.upenn.edu/women/montessori/method.html>>. Acesso em: 16 out. 2007.

NACARATO, Adair Mendes. *Eu trabalho primeiro no concreto. Educação Matemática em Revista*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática 2005. Ano 9, n.1, vol. 9. p. 3-6.

NAPOLI, Isenarda. *Music and the Montessori Method*. Tradução do italiano de Nicola de Napoli. Città di Castello (Itália): Edizioni Vita dell'infanzia. Opera nazionale Montessori, 2002.

NICOLETTI, Angelita Ancila Mette; FILHO, Raulito Ramos Guerra. Aprender brincando: A utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras como recurso pedagógico. *Revista de Divulgação Técnico-Centífica*. Blumenau, SC: ICPG. n. 5, abr./jun. 2004, vol. 2. p. 91-94. Disponível em: <www.icpq.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=7632ddaf435a9619fafa>. Acesso em: 17 maio 2008.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 2007. n. 17, p. 77-85.

OLIVEIRA, Maria Marly. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Paulo Salles. *O que é brinquedo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Filosofia da educação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1993, p.116-126.

RETONDAR, Jeferson José Moebus. *Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo*. São Paulo: Ícone, 1992.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori. In: Thinkers on Education (1994). *UNESCO Publishing/Oxford and IBH Publishing*. Tradução livre por Edite Guilhon, 1997. Disponível em: <<http://www.escolapangea.com.br/si/montessori.doc>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da Educação* (1762). Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992, p. 9-17 e p. 58-171.

SILVA, Carla Cilene Baptista. *O lugar dos brinquedos e dos jogos nas escolas especiais de educação infantil*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2003.

SIMPSON, Kenneth. Jean Jacques Rousseau. In: SIMPSON, Kenneth (General Editor). *Some Great Music Educators*. A Collection of Essays. Chapter II. Great Britain: Novello & Company Limited, 1976. Reprinted 1981, p. 14-19.

STRECK, Danilo R. Rousseau e a educação. *Coleção Pensadores e a Educação*, v. 5, 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAYLOR, Garry R. (org.). *A Primer on play and education*. Department of Teaching and Learning, College of Education. Northern Arizona University. Flagstaff, Arizona, 2005. Disponível em: <http://jan.ucc.nau.edu/qtaylor/ECI_316_Fall_2005/index.htm>. Acesso em: 27 fev. 2008.

TOFFOLO, Rael. B. G.; OLIVEIRA, Luis. F.; ZAMPRONHA, Edson. S. (2003) *Paisagem Sonora: uma proposta de análise*. [Conference Paper] (In Press). Disponível em: <<http://cogprints.org/3000/>>. Acesso em: 12 jan. 2009.

VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. (1984). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 107-124.

WILLEMS, Edgar. *L' Orelle Musicalle*. La préparation auditive de l'enfant. 3me edition. Bienne: Editions Pro-Musica, 1970. Tome I.

_____. *La preparación musical de los más pequeños*. Traducida por Violeta Hemsy de Gainza. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a Geografia escolar. *Cadernos Cedes*. Campinas, vol. 25, n. 66, mai/ago. 2005, p.165-184. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a03v2566.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

ZUCKERMAN, Oren. Historical Overview and Classification of Traditional and Digital Learning Objects. *MIT Media Laboratory*, Cambridge, 2006. Disponível em: <<http://ilk.media.mit.edu/courses/readings/classification-learning-objects.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG
Escola de Música da UFMG / EMUFG

Esta pesquisa segue rigorosamente as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de acordo com a resolução CNS 196/96, disponível no site <http://www.ufmg.br/bioetica/coep>

Título do projeto: “*Relações funcionais do material concreto para uso didático no desenvolvimento musical de crianças entre três e cinco anos*”

Eu, _____, portador(a) de cédula de identidade _____ dou meu consentimento livre e esclarecido a **Daniela Vilela de Moraes**, mestranda em Estudos das Práticas Musicais na Escola de Música da UFMG, e à **Dra. Maria Cecília Cavalieri França**, sua orientadora e professora nesta Instituição, e aceito o convite para participar desta pesquisa.

Ao aceitar participar desta pesquisa, estou ciente dos seguintes aspectos:

- 1) Esta pesquisa pretende investigar as relações funcionais do *material concreto* na aula de música e a interferência dessas relações no desenvolvimento musical de crianças entre três e cinco anos de idade.
- 2) Este estudo mostra-se necessário enquanto promotor de novas descobertas sobre as relações da criança com o *material concreto*. Também poderá fornecer dados que subsidiem e orientem a prática docente, a princípio, nas escolas de música livres, fomentando novas e mais aprofundadas pesquisas sobre o assunto.
- 3) A coleta de dados cruzará os dados obtidos com a literatura com aqueles fornecidos pelos professores, através dos seguintes métodos: **entrevista semi-estruturada**, com perguntas pertinentes ao objeto de pesquisa, **Q-Methodology** (Stephenson, 1953) uma abordagem mista, que atribui valores quantitativos aos aspectos qualitativos, estruturada a partir da literatura e das categorias extraídas das entrevistas, e, caso seja necessário, **observação estruturada não participante**. A não participação da pesquisadora nas observações ameniza o risco de vieses e permite ao professor que conduz a aula manter sua autonomia e o comando das atividades. Serão observadas duas aulas de cada professor participante da pesquisa, evitando o risco da perda de dados. Esta observação constará de um mapa prévio dos itens a serem observados no decorrer das aulas, bem como do auxílio de gravações em áudio das aulas assistidas, para efeito de lembrança dos eventos ocorridos quando realizada a análise dos resultados.
- 4) Se for necessário assistir às aulas, a pesquisadora apenas as observará, não interferindo, em momento algum, no seu contexto. Seu objetivo é relacionar os dados obtidos com a Q-Methodology com o que é observado na prática, buscando dar maior validade, fidedignidade e confiabilidade à análise dos dados.
- 5) Estes métodos e procedimentos não oferecem quaisquer riscos à integridade do professor, sejam eles de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente.
- 6) A pesquisa não julgará procedimentos didáticos ou atitudes dos professores envolvidos, mediante atribuição de valores ou classificações pejorativas de suas posições. Os métodos utilizados pretendem apenas identificar os dados fornecidos pelos respondentes com a literatura, com o único intuito de fornecer subsídios para reforçar, incrementar e fornecer sustentação teórica à prática docente sobre determinada questão.

- 7) Todo o material coletado destina-se única e exclusivamente aos propósitos da pesquisa, e em hipótese alguma será utilizado para outros fins. Os resultados obtidos da coleta de dados, e não o material de coleta, é que serão utilizados para exposição na defesa da dissertação, congressos e revistas acadêmico-científicas. Serão mantidos o sigilo e o anonimato das identidades, bem como do material coletado das entrevistas, da Q-Methodology e das observações realizadas em sala.
- 8) Durante todo o curso da pesquisa, a pesquisadora estará disponível para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre os métodos, andamento da pesquisa e divulgação de resultados, através dos telefones (31) 3225-0707, (31) 8811-4448, via e-mail pelo endereço eletrônico dvmorais@gmail.com, e pessoalmente, em minha residência, na Rua Viçosa, 455/101, bairro São Pedro, nesta capital.
- 9) Todos os professores participantes terão acesso, se desejarem, aos resultados da pesquisa, quando da sua divulgação no meio acadêmico-científico.
- 10) Este termo de consentimento não obriga o professor a aceitar ou manter-se como sujeito da pesquisa, dando-lhe a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- 11) Quaisquer ônus que, porventura decorram da pesquisa, sejam de natureza financeira, moral ou qualquer outra, obrigam a pesquisadora ao seu ressarcimento e/ou indenização, sem que isso implique em prejuízos de qualquer espécie ao professor participante da pesquisa.
- 12) Quaisquer outros esclarecimentos podem ser obtidos diretamente na COEP (Comitê de Ética em Pesquisa), através dos contatos:

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar / Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG – Brasil / CEP 31270-901

coep@prpq.ufmg.br

(31) 3499-4592 / (31) 3499-4027

Belo Horizonte, _____ de 2008.

Antecipadamente agradeço pela sua colaboração,

Daniela Vilela de Moraes.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Federal de Minas Gerais/ UFMG
Escola de Música da UFMG / EMUFGM

Esta pesquisa segue rigorosamente as normas previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de acordo com a resolução CNS 196/96, disponível no site <http://www.ufmg.br/bioetica/coep>

Título do projeto: *“Afetividade e Mediação pedagógica no desenvolvimento cognitivo-musical pré-operatório”*

Eu, _____, professor da escola de música livre Allegretto – Centro de Educação Musical, portador(a) de cédula de identidade _____ dou meu consentimento livre e esclarecido a **Daniela Vilela de Moraes**, mestranda em Estudos das Práticas Musicais na Escola de Música da UFMG, e à **Dra. Maria Cecília Cavalieri França**, sua orientadora e professora nesta Instituição, e aceito o convite para participar desta pesquisa.

Ao aceitar participar desta pesquisa, estou ciente dos seguintes aspectos:

- 1) Esta pesquisa pretende investigar como certos aspectos afetivos (tais como motivação, interesse, atenção, memória, preferências, escolhas, decisão) são manifestados na relação da criança entre três e cinco anos com o material concreto utilizado nas aulas coletivas de música (cartazes com desenhos e figuras, livros de histórias, brinquedos com finalidade projetiva, instrumentos musicais, fantoches e brinquedos de pelúcia, entre outros), e qual a influência destes aspectos no seu desenvolvimento cognitivo-musical.
- 2) Este estudo mostra-se necessário enquanto promotor de novas descobertas sobre as relações da criança com o material concreto, em especial as de caráter afetivo, tão importantes para o desenvolvimento cognitivo humano. Também poderá fornecer dados que subsidiem e orientem a prática docente, em princípio, na escola de música Allegretto – Centro de Educação Musical, e, posteriormente, para além das escolas de música livres, fomentando novas e mais aprofundadas pesquisas sobre o assunto.
- 3) A coleta de dados cruzará os dados obtidos com a literatura com aqueles fornecidos pelos professores, através dos seguintes métodos: **questionários abertos**, com perguntas pertinentes ao objeto de pesquisa, a **Q-Methodology** (Stephenson, 1953) uma abordagem mista, que atribui valores quantitativos aos aspectos qualitativos, estruturada a partir da literatura e das categorias extraídas dos questionários, e **observação estruturada não participante**. A não participação da pesquisadora nas observações ameniza o risco dos vieses e permite ao professor que conduz a aula manter sua autonomia e o comando das atividades. Serão observadas duas aulas de cada professor participante da pesquisa, evitando o risco da perda de dados. Esta observação constará de um mapa prévio dos itens a serem observados no decorrer das aulas, bem como do auxílio de gravações em áudio das aulas assistidas, para efeito de lembrança dos eventos ocorridos quando realizada a análise dos resultados.
- 4) A pesquisadora apenas observará as aulas, não interferindo, em momento algum, no seu contexto. O objetivo é relacionar os dados obtidos com a Q-Methodology com o que é observado na prática, buscando dar maior validade, fidedignidade e confiabilidade à análise dos dados.
- 5) Estes métodos e procedimentos não oferecem quaisquer riscos à integridade do professor, sejam eles de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual em qualquer fase da pesquisa e/ou dela decorrente.

- 6) A pesquisa não julgará procedimentos didáticos ou atitudes dos professores envolvidos, mediante atribuição de valores ou classificações pejorativas de suas posições. Os métodos utilizados pretendem apenas identificar os dados fornecidos pelos respondentes com a literatura, com o único intuito de fornecer subsídios para reforçar, incrementar e fornecer sustentação teórica à prática docente de uma determinada instituição, sobre determinada questão.
- 7) Todo o material coletado destina-se única e exclusivamente aos propósitos da pesquisa, e em hipótese alguma será utilizado para outros fins. Os resultados obtidos da coleta de dados, e não o material de coleta, é que serão utilizados para exposição na defesa da dissertação, congressos e revistas acadêmico-científicas. Serão mantidos o sigilo e o anonimato das identidades, bem como do material coletado dos questionários, da Q-Methodology e das observações realizadas em sala.
- 8) Durante todo o curso da pesquisa, a pesquisadora estará disponível para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos sobre os métodos, andamento da pesquisa e divulgação de resultados, através dos telefones (31) 3225-0707, (31) 8811-4448, via e-mail pelo endereço eletrônico *dvmorais@gmail.com*, e pessoalmente, no Allegretto – Centro de Educação Musical ou em minha residência, na Rua Viçosa, 455/101, bairro São Pedro, nesta capital.
- 9) Todos os professores participantes terão acesso, se desejarem, aos resultados da pesquisa, quando da sua divulgação no meio acadêmico-científico.
- 10) Este termo de consentimento não obriga o professor a aceitar ou manter-se como sujeito da pesquisa, dando-lhe a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
- 11) Quaisquer ônus que, porventura decorram da pesquisa, sejam de natureza financeira, moral ou qualquer outra, obrigam a pesquisadora ao seu ressarcimento e/ou indenização, sem que isso implique em prejuízos de qualquer espécie ao professor participante da pesquisa ou à instituição que a abrigou (Allegretto- Centro de Educação Musical).
- 12) Quaisquer outros esclarecimentos podem ser obtidos diretamente na COEP (Comitê de Ética em Pesquisa), através dos contatos:

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar / Campus Pampulha

Belo Horizonte, MG – Brasil / CEP 31270-901

coep@prpq.ufmg.br

(31) 3499-4592 / (31) 3499-4027

Belo Horizonte, _____ de 2007.

Antecipadamente agradeço pela sua colaboração,

Daniela Vilela de Moraes.