

**COLÉGIO PEDRO II  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS  
MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GUSTAVO RODRIGO CORREIA**

**A LUDICIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Rio de Janeiro

2023

**GUSTAVO RODRIGO CORREIA**

**A LUDICIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anna Cristina Cardozo da  
Fonseca

Rio de Janeiro

2023

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

C824 Correia, Gustavo Rodrigo  
A ludicidade em aulas de Educação Musical nos Anos  
Finais do Ensino Fundamental / Gustavo Rodrigo Correia. - Rio de  
Janeiro, 2023.

78 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Práticas  
Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-  
Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Anna Cristina Cardozo da Fonseca.

1. Educação musical – Estudo e ensino. 2. Música na escola. 3.  
Ludicidade. I. Fonseca, Anna Cristina Cardozo da. II. Colégio Pedro II.  
III Título.

CDD 780.7

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**GUSTAVO RODRIGO CORREIA**

**A LUDICIDADE EM AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 28 de novembro de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Cristina Cardozo da Fonseca

Colégio Pedro II

Orientadora

---

Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Weber de Castro

Colégio Pedro II

---

Prof<sup>fa</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Rodrigues Didier

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

Dedico aos meus pais, Maria Aparecida  
D'Abadia Correia e Antonio Rodrigo Correia  
(*in memoriam*), por sempre me apoiarem.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à minha família, à minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Anna Cristina Cardozo da Fonseca, pela sua dedicação, incentivo e profissionalismo.

Às Professoras que me deram a honorabilidade de participarem da minha banca do trabalho de conclusão de curso: Professora Dr<sup>a</sup> Adriana Rodrigues Didier, como avaliadora externa, e Professora Dr<sup>a</sup> Vanessa Weber de Castro, avaliadora interna.

Ao corpo docente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II: M. Sc. Juliana Maria Chispim Campelo Lima, Dr. Mário Alexandre Dantas Barbosa, Dr<sup>a</sup> Mônica Repsold, Dr. Roberto Stepheson Anchiêta Machado, M. Sc Ronaldo Murtinho Braga Cotrim, Dr<sup>a</sup> Solange Pereira de Abreu, Dr<sup>a</sup> Wasti Silvério Ciszewski Henriques.

Aos meus colegas de sala Alessandro do Rosário Jeremias, Alexandre Sérgio Ferreira Soares, Ana Daniela dos Santos Rufino, Beatriz Pessanha Gerbase, Caroline da Silva Novaes, Isabela Querasian Albor, João Carlos Barreto de Sá Teles, Jonatas Conrado de Oliveira, Maria Laura Perfeito de Berrêdo, Verônica dos Santos Adami, Vitória Elizabete Gonçalves da Silva.

Às escolas E.M. Mestra Fininha, E.M. Pernambuco, E.M. Professor Paulo de Almeida Campos. Foi, um momento, maravilhoso poder estar com todos vocês!

Who knows where the cold wind blows? I  
ask my friends, but nobody knows.

(David Coverdale, 1984)

## RESUMO

CORREIA, Gustavo Rodrigo. **A ludicidade em aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

Essa pesquisa tem como proposta investigar a inclusão da ludicidade em aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Com o objetivo de trazer mais significado às aulas de música, a ludicidade pode ser um importante elemento para dialogar com esse processo em uma etapa da educação em que o lúdico muitas vezes é esquecido. Por meio de pesquisa bibliográfica, foi possível verificar a importância da ludicidade ao longo da vida do ser humano, desmistificando a premissa da relação do lúdico apenas com a infância tênue. A quantificação de dados coletados em revista especializada, considerando o número de artigos nela publicados, permitiu que se observasse a necessidade de um maior número de pesquisas para que o lúdico seja melhor compreendido e que não seja apenas empregado de forma utilitária na educação, investigação essa cuja necessidade demonstra ser mais acentuada na etapa final do Ensino Fundamental. O lúdico pode ser um elemento muito significativo para se conectar às aulas de música, podendo a ela somarem-se novos elementos que possam enriquecer o conteúdo da Educação Musical. Por fim, nessa pesquisa, são propostas atividades pedagógicas que possam levar a ludicidade para as aulas de música, buscando novos caminhos para um aprendizado integral dos estudantes em sala de aula, atribuindo mais significado e valor para a Educação Musical.

**Palavras-chave:** ludicidade; lúdico; educação musical; ensino fundamental; anos finais.

## ABSTRACT

CORREIA, Gustavo Rodrigo. **A ludicidade em aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2023.

This research aims to investigate the inclusion of playfulness in Music Education classes in the Final Years of Elementary School. With the aim of bringing more meaning to music classes, playfulness can be an important element to discuss this process, in a stage of education where playfulness is often forgotten. Through bibliographical research, it was possible to verify the importance of playfulness throughout a human being's life, demystifying the premise of the relationship between playfulness only with tenuous childhood. The quantification of data collected in a specialized magazine, considering the number of articles published in it, allowed us to observe the need for a greater number of research so that play is better understood and is not just used in a utilitarian way in education, this investigation the need for which proves to be more pronounced in the final stage of Elementary Education. Play can be a very significant element to connect to music classes, and new elements can be added to it, which can enrich the content of Musical Education. Finally, in this research, pedagogical activities are proposed that can bring playfulness to music classes, seeking new ways for students to fully learn in the classroom, bringing more meaning and value to Music Education.

**Keywords:** playfulness; ludic; musical education; elementary school; final years.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dimensões do ser humano .....	29
Figura 2 – Logo oficial da campanha 2023 .....	51
Figura 3 – Vinícius de Moraes .....	55
Figura 4 – <i>The blues</i> .....	58
Figura 5 – Célula rítmica .....	59
Figura 6 – Repentistas .....	60
Figura 7 – Maestro de classe .....	63

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Artigos da <i>Revista Música na Educação Básica</i> .....	41
Tabela 2 – Percentual de palavras-chave em artigos da <i>Revista Música na Educação Básica</i> , organizadas em ordem alfabética.....	42
Tabela 3 – Percentual de palavras-chave em artigos da <i>Revista Música na Educação Básica</i> , organizadas por percentual .....	43
Tabela 4 – Sugestão de palavras que rimam com repente .....	61
Quadro 1 – Concepções para o ensino da música (adaptado).....	48

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO BIBLIOGRÁFICA .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Breve histórico .....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Ludicidade e educação.....</b>	<b>24</b>
<b>2.3</b>	<b>Características de atividades lúdicas .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>LUDICIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL .....</b>	<b>39</b>
<b>4</b>	<b>PRODUTO PEDAGÓGICO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1</b>	<b>Apresentação .....</b>	<b>49</b>
<b>4.2</b>	<b>Atividades .....</b>	<b>51</b>
4.2.1	Setembro amarelo .....	51
4.2.2	Reimaginando Vinícius .....	55
4.2.3	O <i>blues</i> .....	58
4.2.4	A arte do repente .....	60
4.2.5	Maestro de classe .....	63
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>75</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Comecei a dar aulas regulares de música no final de 2003, no Conservatório de Música do Estado do Rio de Janeiro (CMERJ)<sup>1</sup>, depois de retornar de uma temporada de três anos nos Estados Unidos da América (EUA), estudando guitarra elétrica na Los Angeles College of Music (LACM)<sup>2</sup>. No CMERJ, lecionava guitarra e violão, além de realizar práticas de conjunto para apresentações de final de ano.

No ano de 2011, ingressei no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) para iniciar a graduação em licenciatura em música. Durante o ensino superior, tive contato com novas abordagens para o ensino da música, tais como os métodos ativos que traziam várias perspectivas para o desenvolvimento do ensino musical de crianças, jovens e adultos. Dentre as concepções apresentadas, estava a importância da ludicidade nas aulas de música.

Em 2019, fui convocado pela prefeitura do Rio de Janeiro para assumir o cargo de professor de música, o qual, a partir daquele ano, teve a nomenclatura alterada para professor de arte do Ensino Fundamental. Em 2021, foi a vez do município de Niterói me convocar para dar aulas no Ensino Fundamental. Quando entrei na rede municipal de Niterói, já era adotada a nomenclatura “Arte” para o componente curricular cujas linguagens eram música, arte cênica, arte plástica e dança.

Hoje, na cidade do Rio de Janeiro, trabalho na Escola Municipal Pernambuco, com estudantes dos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, incluindo projetos de aceleração. Já em Niterói, leciono na Escola Municipal Mestra Fininha e na Escola Municipal Professor Paulo de Almeida Campos, também com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A minha transição de professor de escola especializada em música para professor de Educação Musical em escolas regulares foi e está sendo uma experiência desafiadora. Em todo grande desafio, existe um enorme número de barreiras a serem superadas. Para cada dificuldade, existe a oportunidade de um novo aprendizado.

---

<sup>1</sup> Fundado em 18 de março de 1974, trabalha com cursos de vários instrumentos, como piano, guitarra, violão, canto, bateria, percussão.

<sup>2</sup> A escola foi fundada em 1996, com o nome Los Angeles Music Academy. No início, a escola tinha os seguintes departamentos: guitarra, baixo, vocal e bateria. Cada departamento tinha um professor que coordenava, organizava e era responsável pela elaboração do currículo, citando-se Frank Gambale, do Departamento de Guitarra; Ed Lucie, do Departamento de baixo; Ralph Humphrey e Joe Porcaro, do Departamento de bateria. Mike Shapiro era o Diretor educacional. Em 2014, a escola mudou o nome para Los Angeles College of Music. Hoje, a escola oferece dez cursos no nível de bacharelado. A escola é licenciada pela National Association of School of Music (NASM).

O meu interesse em realizar uma pesquisa sobre a ludicidade foi fomentada exatamente pelo estímulo de estar nessa nova vivência em sala de aula, ministrando aulas de música em escolas onde a Educação Musical não tem o viés vocacional.

Em 2008, foi publicada pelo governo federal a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que tornou obrigatório o conteúdo de música nos currículos escolares na Educação Básica. Porém, em 2016, pela Lei nº 13.278, de 2 de maio, tal entendimento foi alterado, tornando a música uma das linguagens que integram o referido componente curricular, juntamente com a dança, o teatro e as artes visuais, e tirando-lhe o caráter de obrigatoriedade

Acredito que uma lei, por si só, não tem a capacidade de preencher a lacuna deixada pelos vários anos durante os quais a Educação Musical ficou à margem da Educação Básica.

A falácia consiste na expectativa de que a legislação possa operar transformações estruturais no âmbito da realidade educacional. Ora, essas transformações estruturais só podem ocorrer se houver mudanças estruturais no âmbito da própria sociedade. À medida que essas alterações não estejam ocorrendo no âmbito da sociedade, é ilusório esperar que se possa alterar estruturalmente a situação educacional, através de uma legislação. (SAVIANI, 1990, p. 8)

Quando comecei a dar aulas de Educação Musical em escolas regulares, constatei que a maioria dos estudantes não percebia a importância de ter o conteúdo de música dentro da grade curricular. Essa falta de percepção da importância da música nas escolas teve e tem reflexos diretos em sala de aula.

Até que se descubra seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar um lugar proeminente no sistema educacional. (FONTERRADA, 2005, p. 12)

Na busca de novos caminhos e propostas para minhas aulas, percebi que a ludicidade poderia ser um acesso para estimular os estudantes nas minhas classes de música, trazendo, assim, mais significado para as aulas. Apesar de ter tido contato na graduação com aspectos da ludicidade na Educação Musical, o lúdico dentro das aulas de música foi uma novidade para mim, naquele momento, que precisou e ainda precisa de tempo para maturação. Percebi que, para tornar minhas aulas mais lúdicas, eu também precisaria me tornar um professor de música mais lúdico. Essa percepção foi reforçada no ano de 2022, quando comecei a cursar a Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica, programa de pós-graduação do Colégio Pedro II.

No que diz respeito à ludicidade, o professor Cipriano Carlos Luckesi<sup>3</sup> pensa:

O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. (LUCKESI, 2000, p. 21, *apud* LUCKESI, [20--], p. 2)

O lúdico pode facilitar o processo de aprendizagem por meio da imaginação, sensibilização, invenção, exercitando o processo de ensinância de uma maneira mais estimulante e significativa para os estudantes, desenvolvendo em sala de aula um ambiente mais propício de interação entre eles e os docentes. A ludicidade pode contribuir para o processo de construção da identidade e para o sistema de emancipação e de formação do ser humano.

A minha opção pela ludicidade nos Anos Finais do Ensino Fundamental se deu pela percepção de que os estudantes estão se desapoderando, nesse segmento de ensino, da importância do lúdico no seu processo de desenvolvimento, impulsionados pelos próprios sistemas de ensino, que passam a privilegiar outras práticas e a valorizar outras competências. Essa perda parece ser acentuada nesse segmento, com a sensação de que os estudantes estão reprimindo seu exercício de crescimento e colocando âncoras na sua construção do ser.

A máquina da sociedade organizada do jeito que está precisa que uma fatia considerável das pessoas, talvez metade ou mais das pessoas, tenha que durante oito horas por dia fazer coisas que não gosta para que o mundo funcione. Infelizmente, chegou a esse ponto. Então, muitas vezes você precisando da sobrevivência, abre mão dessa criança interior, dessa pessoa imaginativa, pessoa livre, dessa pessoa espontânea, brincalhona, capaz de improvisar, capaz de ver o inesperado, o novo, o diferente em tudo pra poder se encaixar na máquina. Se você não se encaixa não consegue trabalhar numa repartição, não consegue trabalhar numa fábrica, não consegue trabalhar num grupo tem que perder aquilo pois assim você se encaixa e a máquina começa a rodar. (TARJA ..., 2014)

Desde a implementação da Educação Musical em escolas regulares, no Brasil, o nosso sistema educacional vem sofrendo transformações que provocaram e ainda provocam reflexões a respeito da função da música na sociedade. É importante pensar sobre como a Educação Musical pode acompanhar esse processo e se mostrar útil para o sistema educacional, de forma

---

<sup>3</sup> Professor aposentado da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia e especialista em educação e ludicidade e avaliação da aprendizagem escolar.

integrada, e não apenas ser inserida de forma fragmentada para uma via de função utilitária, tendo a ludicidade dialogando com todo esse processo.

Com essa pesquisa, busco, então, apresentar propostas de atividades lúdico-pedagógicas que possam ser desenvolvidas em aulas de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo como objetivos específicos:

- refletir sobre como a ludicidade pode se relacionar com o ser humano e com o sistema educacional e a sua relevância;
- identificar possíveis causas da desvalorização da ludicidade no decorrer das etapas escolares; e
- ressaltar a importância da vinculação do processo lúdico em aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Essa é uma pesquisa de caráter bibliográfico, realizada por meio de revisão de literatura em trabalhos acadêmicos, periódicos, livros, anais de congressos e textos afins, relacionados ao tema ludicidade.

Também foi utilizada a quantificação de artigos de revista publicada pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Recorrendo a essas fontes, busquei ter maior conhecimento a respeito do assunto, investigando argumentos sobre a importância do lúdico que pudesse justificar sua presença em aulas e atividades desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Também por meio desses argumentos, buscou-se contestar fatores que pudessem provocar uma desvalorização do lúdico durante o Ensino Fundamental, provocando a diminuição de sua presença no segmento final dessa etapa da Educação Básica e, assim, embasar uma maior utilização da ludicidade nas aulas de Educação Musical em turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental, acreditando que tal presença pode contribuir para a valorização da própria disciplina e trazer mais significado e relevância para as aulas.

No capítulo seguinte à introdução, por meio de revisão de literatura, a pesquisa faz um breve relato histórico sobre o processo de desenvolvimento da Educação Musical, no Brasil, tendo como ponto de partida o primeiro documento que aponta para o início da disciplina Educação Musical em escolas regulares, no nosso país. Foram observadas as transformações sociais e como suas influências condicionaram o sistema educacional, sugestionando transformações em suas condutas e abarcando, dessa maneira, modificações em suas propostas, conteúdos e disciplinas nas quais a música se faz presente. Essas transmutações foram acontecendo de acordo com as novas necessidades sociais, que levaram à inclusão de novos processos na educação, dentre os quais se encontra a ludicidade.

O lúdico pode ser um acesso para o desenvolvimento de um processo de construção do conhecimento, apoiado nas necessidades das relações humanas, que têm sofrido constantes transformações, trazendo um aprendizado integral ao estudante. A inclusão do lúdico no processo educacional se caracteriza pela busca da significação no processo de formação dos estudantes, integrando os preceitos da cognição e sensibilização, procurando, assim, se adequar às suas necessidades e realidades. O lúdico ainda carece de uma melhor compreensão para que seja mais valorizado, principalmente no ambiente escolar, onde, muitas vezes, é utilizado de forma utilitária, apenas como uma forma superficial no processo de aquisição de conhecimento.

No decorrer desse capítulo, destaca-se a importância do lúdico para o processo de desenvolvimento do ser humano, expondo seu valor dentro do sistema educacional, nele incluída a Educação Musical na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No capítulo seguinte, por meio de pesquisa quantitativa de dados recolhidos da revista da ABEM, aponta-se a ausência dos termos “lúdico”, “ludicidade” e “anos finais” em artigos daquele periódico, que é uma importante fonte de pesquisa acadêmica no Brasil na área da Educação Musical. Em outra pesquisa, que investiga a presença do lúdico nas séries finais do Ensino Fundamental, também foi percebida a falta de seu uso em documentações como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/ 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2017), documentos que orientam as práticas didático-educativas no Brasil, sobretudo se relacionado aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Outra perspectiva apontada nesse capítulo é a resiliência que o professor deve ter para acompanhar o processo de transformação dos estudantes ao longo do Ensino Fundamental, relacionando o conteúdo da aula às necessidades deles. A natureza dos estudantes muda do Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental, e a construção do saber em sala de aula deve acompanhar essas mudanças para que a aula não perca seu significado, e o lúdico pode ajudar nesse processo.

No capítulo intitulado *Produto Pedagógico: Propostas de atividades lúdicas*, por meio de pesquisas bibliográficas e a partir de experiências em sala de aula, são propostas atividades para as aulas de música nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Tais aulas não têm a faculdade de formar musicistas, mas, sim, de amplificar sua concepção e de desenvolver, nos estudantes, condutas que proporcionem uma experiência significativa durante as aulas de música, tendo a ludicidade incorporada de forma integrada às atividades pedagógicas. As atividades propostas são as seguintes: *Setembro amarelo*, *Reimaginando Vinícius*, *O blues*, *A arte do repente* e *Maestro de classe*.

No último capítulo, tecemos considerações finais da pesquisa, atentando para a importância do lúdico para o ser humano em todas as faixas etárias; a necessidade de novas pesquisas abordando o tema; a possibilidade de contribuição da ludicidade de forma integrada às aulas de Educação Musical no processo de desenvolvimento dos estudantes, ampliando o significado das aulas de música para aqueles que estão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa amplificação pode trazer mais atenção para a Educação Musical, contribuindo, assim, para uma maior produção de novas pesquisas na área, em especial na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e uma maior valorização da Educação Musical como disciplina integrante da composição curricular de escolas de Educação Básica.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 Breve histórico

O primeiro registro da disciplina Educação Musical no currículo de escolas regulares no nosso país aconteceu em 1838. A escola em questão é o Colégio Pedro II<sup>4</sup>, instituição federal de ensino, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que, naquele ano, teve inserida no seu currículo escolar a disciplina *música vocal*. Essa matéria era oferecida para todas as oito séries de instrução secundária da instituição<sup>5</sup>. Os primeiros anos eram teóricos, que serviam de premissa para que os estudantes tivessem a parte prática nos anos seguintes. A disciplina apresentava um caráter de especialização.

Nesse primeiro momento, a Música, como matéria escolar, apresenta um caráter de instrução especializada, uma vez que no Rio de Janeiro, à época, não havia instituições de ensino que atendessem às expectativas de formação da elite, habituada ao teatro lírico e às cerimônias religiosas com grande aparato musical – instrumental e vocal. (PEREIRA, 2016, p. 22)

O ensino de música era focado em técnicas instrumentais com repertório predominantemente europeu. Cabe ressaltar que o ensino da música varia de acordo como esta é visto pela sociedade; naquele momento, era essencial que o ensino musical desenvolvesse as habilidades técnicas instrumentais.

No século XX, a sociedade se deparou com um grande aumento populacional. Essa situação provocou profundas mudanças nas relações humanas em sociedade. Essas transformações fizeram com que o coletivo se sobrepusesse ao individualismo. Então, a humanidade se deparou com a cultura das massas. “Nasceu, com isso, a indústria moderna e a consequente mecanização da cultura; a indústria, por sua vez, reforçou o coletivismo e afastou o indivíduo da vida privada” (FONTERRADA, 2005, p. 93).

Por conta dessa massificação, a arte também acompanhou essas transformações com características que apontavam para diminuição da sensibilidade, criatividade, singularidade. Então, alguns educadores dessa sociedade foram tendo ideias contrárias a essa desvalorização do indivíduo, acreditando que novos métodos de ensino seriam a solução. “No contexto

---

<sup>4</sup> O Colégio Pedro II foi criado em 2 de dezembro de 1837, data que o imperador D. Pedro II completava 12 anos de idade. Um decreto transformou o antigo Seminário de São Joaquim, que, até então, era responsável pela instrução primária de menores carentes e órfãos, em colégio de instrução secundária. (BRASIL, 2014)

<sup>5</sup> Em 1838, a formação do Colégio Pedro II era dividida em oito séries, de formação secundária. (BRASIL, 2014)

educacional, surgiam propostas de natureza artística, capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, buscando aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte” (FONTERRADA, 2005, p. 96).

Assim, no início do século XX, como resposta às mudanças sociais, surgiram novas propostas educacionais que buscavam resgatar a identidade do ser humano por meio da educação artístico-musical. Essas abordagens, em Educação Musical, foram chamadas de métodos ativos, surgidos no início do século XX “como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX” (FONTERRADA, 2005, p. 119).

Essas novas propostas se voltaram para a formação musical básica e criavam condutas musicais, utilizando escuta, movimento corporal, improvisação, canto e resgate da cultura popular, deixando a técnica em um segundo plano e focando no desenvolvimento das habilidades gerais dos estudantes.

[...] os jogos corporais, as atividades lúdicas, as brincadeiras cantadas e as canções tradicionais ocupam um espaço de destaque, desde a difusão dos “métodos ativos” da primeira metade do século XX: Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodály, entre outros, que valorizavam a vivência musical de forma lúdica e a partir do corpo, antes da técnica e da teoria. (ALMEIDA; LEVY, 2013, p. 11)

Segundo a educadora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada<sup>6</sup> (2005), essas propostas foram classificadas como métodos ativos pois, diferentemente das metodologias tradicionais, descartavam a aproximação da música para a criança como um procedimento teórico e técnico, mas de uma maneira que a música fizesse parte de sua vida por meio da experiência vivenciada por elas.

Essas novas propostas traziam condutas que as diferenciavam dos métodos tradicionais; todavia, traziam consigo um repertório que tinha fortes laços com a tradição do tonalismo da música europeia ocidental e do folclore, deixando as músicas de vanguarda afastadas da sala de aula.

A esse respeito, o musicólogo francês François Delalande (1984) observa que, apesar das diferenças metodológicas em relação aos métodos tradicionais, o repertório musical era

---

<sup>6</sup> Marisa Trench de Oliveira Fonterrada é doutora, pesquisadora, escritora, professora na área de música, tendo atuado em temas como educação musical, canto coral, ecologia acústica. Foi coordenadora da Escola Técnica Estadual de Artes do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, da Secretaria de Estado do Desenvolvimento de São Paulo, em 2008 e 2009 e desde 1997, coordena o Grupo de Pesquisa em Educação Musical da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (Unesp).

focado no sistema tonal europeu, como se verifica em educadores como Emile Jaques Dalcroze (1865-1950), Zoltán Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), que utilizavam elementos como o movimento corporal, a interação, a experiência ativa. Esses elementos não estavam diretamente relacionados ao processo de aprendizado das aulas de música, que, na época, não vinculava cognição com experiência. Dessa forma, esses novos processos trouxeram novas reflexões para o processo de aprendizagem musical, dissociando a obrigação do ato de aprender música a padrões mecânicos e teóricos. A construção do conhecimento acontecia por meio da vivência do aprendizado, colocando expressividade, criatividade, espontaneidade, inventividade como pilares da Educação Musical. Todavia, o repertório musical era baseado na música tonal, não abrangendo composições de vanguarda.

O que me parece muito entediante, numa educação tonal do ouvido da criança, é que quanto mais se faz praticar a tonalidade – e mais o fazemos inteligente e eficazmente (por exemplo, o método Martenot é inteligente e também sensível) – maiores são as dificuldades das crianças para escutar músicas extraeuropeias e músicas contemporâneas. Ao mesmo tempo em que elas se familiarizam com um campo, barreiras difíceis de ultrapassar são construídas ao seu redor. O resultado é uma reação de rejeição: faça uma criança ou mesmo um adulto que recebeu uma formação tradicional escutar Xenakis ou trompas tibetanas e ouça sempre a mesma resposta: “Isso não é música”. (DELALANDE, 2019, p. 19)

Por volta da década de 1950 do século XX, surgiram educadores cujas propostas se aproximavam da música de vanguarda. Suas metodologias levaram às escolas práticas musicais como composição, improvisação, escuta ativa e percepção. Um de seus objetivos era desvincular a música da tradição europeia, abrindo um caminho para uma escuta com novas possibilidades.

A chamada “segunda geração” de educadores musicais, que, inspirados na música de vanguarda do século XX, criaram propostas de trabalho que priorizavam a criação e a improvisação – que incluía nomes como George Self, Ian Dennis, John Paynter, Murray Schaefer. (ALMEIDA; LEVY, 2013, p. 11-12)

Para esses educadores, a experiência musical estava em primeiro lugar, assim como para os da primeira geração, porém incorporando elementos usados no processo de composição da música de vanguarda. Uma das características desses músicos era a criação a partir de um processo de observação. Esse processo de observar é inerente à construção de qualquer processo de aprendizagem. Segundo Fonterrada, o que intriga:

é que, nas ciências e em outras formas de arte, os alunos trabalham com a linguagem contemporânea e estão alinhados às mais recentes descobertas científicas ou às últimas produções artísticas, enquanto na aula de música, em seu país, sucede justamente o contrário: o foco da aula está voltado para a produção musical do passado e o aluno aprende a tocar e a ouvir quase exclusivamente a música de dois ou três séculos anteriores. (FONTERRADA, 2005, p. 180)

No Brasil, durante a década de 1920 do século passado, personalidades como Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959) defendiam a importância da música para a identidade do país a partir da valorização da música regional, popular e folclórica, conduzindo a música para um elo com funções sociais, e contribuindo, assim, para que muitos educadores fortalecessem o pensamento da importância da música na identificação da nação.

A primeira geração desses educadores encontrou representação, na Educação Musical, em professores como Gazy de Sá (1901-1981), Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966) e Elisa Hedwig Carolina Mankel Chiaffarelli Mignone (1891-1962).

Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam, desde o início de século XX, a educação musical europeia: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály que, não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino do instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. Embora em ampla sintonia com o que ocorria na educação musical mundial, os educadores brasileiros, citados trabalhavam em escolas especializadas de música, atingindo o ensino público apenas indiretamente. (FONTERRADA, 2005, p. 214)

A partir da década de 1930, em escolas públicas do Brasil, estava em voga o canto orfeônico idealizado por Heitor Villa-Lobos (1887-1959), inspirado nas propostas de Kodály.

É interessante apontar em Villa-Lobos o que dois de seus alunos, Orlando Leite<sup>7</sup> e Homero Magalhães<sup>8</sup>, observam: Villa-Lobos, em suas viagens à Europa, tinha conhecido os métodos ativos de educação musical e se encantara com a proposta de Kodály, achando-a perfeitamente adequada às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa-Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que democratizava o acesso a essa arte; o uso do manossolfa - conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. Alguns professores eram tão

<sup>7</sup> Orlando Leite (1926-2011) foi maestro e professor da Universidade de Brasília.

<sup>8</sup> Homero Magalhães (1924-1997) foi professor e pianista. Realizou diversas apresentações pelo Brasil e em outros países.

hábeis nessa técnica manual que montavam coros a duas e três vozes apenas com os sinais de suas mãos. Villa-Lobos, portanto, identificava-se com Kodály e seu método revolucionário de caráter nacionalista. O nacionalismo era um fenômeno das nações marginais que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento. Não é difícil compreender por que a proposta encontrava terreno fértil no pensamento de Villa-Lobos. (FONTERRADA, 2005, p. 212-213)

Entretanto, nem todos autores estão de acordo com a afirmativa acerca da influência do método Kodály sobre Villa-Lobos. A professora Marli Batista Ávila faz a seguinte observação:

[...] os pedagogos ativistas europeus apresentaram suas propostas em educação musical em época posterior ao início da proposta de Villa-Lobos no Brasil (1931). Por outro lado, ele teve contato com Leo Kestenbergl [...] , cujos pensamentos em educação musical influenciaram tanto Villa-Lobos, em sua visita à Alemanha, na década de 20, quanto Kodály em período posterior, o que justifica a aproximação do trabalho de ambos. Porém, é preciso notar que Kodaly iniciou seu sistema de ensino musical nas escolas húngaras em 1950, portanto, até por uma questão cronológica, parece pouco adequado citá-lo como fonte de inspiração para o canto orfeônico de Villa-Lobos (ÁVILA, 2010, p. 30).

Todavia, Villa-Lobos foi um nome importante dentro da Educação Musical, no Brasil, implementando o canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras. Villa-Lobos usava o canto para ensinar música e a música folclórica; essa proposição de caráter nacionalista buscava resgatar a identidade da terra natal.

No Brasil, a partir da década de 1940, esse novo pensamento ecoou nas ideias e práticas de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli, Gazzy de Sá, entre outros, embora tenham ficado restritas às escolas de música, pois o movimento do canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos ocupava as escolas públicas, de modo geral. Esse movimento centrava-se no canto coral com o uso do folclore, o que também era uma premissa de alguns dos educadores musicais europeus. (ALMEIDA; LEVY, 2013, p. 10)

Um nome pouco citado nas revisões históricas desse período e que, no entanto, contribuiu decisivamente para o ensino da música nas escolas é o do maestro Fabiano Lozano, que defendia e praticava o canto coral com seus alunos. Dizem os que com ele privaram que seu trabalho teria inspirado Villa-Lobos, quando este propôs para São Paulo seu projeto educacional de canto coral para as escolas, que, mais tarde, se ampliaria para todo o país, Villa-Lobos, em pouco tempo, tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. (FONTERRADA, 2005, p. 212)

A segunda geração de educadores teve sua principal representação em nosso país no nome de Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005)<sup>9</sup>, que chegou no Brasil em 1937; outros nomes importantes nesse movimento foram César Guerra Peixe (1914-1993)<sup>10</sup>, Claudio Franco de Sá Santoro (1919-1989)<sup>11</sup> e Edino Krieger (1928-2022)<sup>12</sup>. As práticas musicais desses compositores acabaram por inspirar educadores, ainda que seu trabalho tenha tido reverberação apenas de forma eventual e secundária na Educação Básica.

Dessas experiências pedagógicas [de Koellreutter] saíram propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores), aliadas a uma formação profunda e tradicional do músico, que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mestres atuais, ampliando sua cultura musical. Levando-se em conta as dimensões do país, ver-se-á que era pequeno o âmbito dessa atuação, tanto em escolas de música e conservatórios quanto na educação geral. (FONTERRADA, 2005, p. 215-216)

Durante um longo período, a contar da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Educação Musical ficou legalmente afastada das escolas, o que fez com que a música, como componente curricular, perdesse seu valor como disciplina perante os olhares da sociedade. Entretanto, isso não impediu que continuasse sendo praticada em outros espaços escolares. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, buscou rever essa situação. Ainda assim, mesmo com o seu retorno, não é uma lei por si só que vai resgatar o seu devido valor após anos de ausência formal do currículo escolar. Para Marisa Fonterrada, “[...] após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática” (2005, p. 10).

É notório que o investimento na educação no Brasil poderia ser feito de forma mais organizada. Para as aulas de música, faltam professores, salas apropriadas, equipamentos. No entanto, o retorno da música como conteúdo curricular obrigatório é uma oportunidade para que a Educação Musical se afirme como disciplina e possa colaborar no processo de aprendizagem dos estudantes.

Para isso, é importante se atentar às transformações que nossa sociedade vem sofrendo. Segundo o filósofo e professor Dermeval Saviani (1989), a educação é um meio determinado

<sup>9</sup> Compositor, professor e musicólogo, nascido na Alemanha e radicado no Brasil a partir de 1937.

<sup>10</sup> Compositor, professor, violinista e pesquisador brasileiro, aluno de Koellreutter, tendo integrado o grupo *Música Viva*, tendo enveredado pelos caminhos do dodecafonismo e do nacionalismo folclórico.

<sup>11</sup> Compositor, regente, violinista e professor brasileiro, que enveredou pelos caminhos do dodecafonismo e do nacionalismo folclórico.

<sup>12</sup> Compositor brasileiro, tendo atuado como crítico musical e produtor cultural.

pela sociedade. Assim, as transformações sociais influenciam diretamente o meio acadêmico e, como tal, devem ser observadas.

## 2.2 Ludicidade e educação

Hoje em dia, estudantes que frequentam a educação básica passam por processos de transformação constantes, produzidas, dentre outras razões, pela necessidade de estarem conectados, pela necessidade quase que instantânea de busca por informações, pelos avanços tecnológicos. Tudo isso influencia as relações humanas e as transformações estão cada vez mais velozes.

Não é mais possível educar usando o mesmo processo adotado há vinte anos e que foi responsável pela formação de uma geração. Nossos alunos vivem outra realidade: as mudanças são constantes, a computação está presente em todos os segmentos da vida cotidiana, tudo é mais rápido. (MASSA, 2015, p. 112)

Durante muito tempo, a educação foi influenciada pelo movimento iluminista, que tinha características de fragmentação, separando o pensar e o sentir. Muitas vezes, era ignorada a experiência trazida pelo estudante para a sala de aula. O sistema educacional moderno focava no intelecto, deixando os campos da sensibilidade e sentimento em um patamar periférico.

A educação moderna, herdeira da tradição epistemológica racionalista e mecanicista, ao reproduzir a fragmentação entre as instâncias da experiência humana, caracterizou-se por instituir um ensino eminentemente voltado para a aprendizagem cognitiva conceitual, promovendo uma dissociação entre o pensar, o sentir e o fazer do educando e, deste modo, desprezando toda a experiência subjetiva, estética e lúdica no processo de aprendizagem. (SILVA, 2015, p. 102)

Como mencionado, o processo de construção de conhecimento está em constante transformação. O ensino apoiado na racionalidade teve e ainda tem importância, mas o processo de transformação é necessário. As práticas acadêmicas de aprendizagem têm de estar em consonância com as características das novas gerações.

As epistemologias que balizaram o processo de construção de conhecimento desde o século XVIII, que privilegiaram a racionalidade técnico-científica, foram importantes no seu momento histórico, para o aprofundamento e avanço das ciências, e não devem ser negadas mesmo hoje, pois ajudam a entender uma série de fenômenos. (MASSA, 2015, p. 112)

Se focarmos nossa vida apenas na racionalidade, podemos restringir nossa forma de pensar, buscando apenas a exatidão. Esse modo de vivência pode nos levar a não enxergar as inúmeras oportunidades que podem estar em nosso entorno, nos levando, assim, à fragmentação de nossa forma de pensar. É necessário, em determinadas situações, ter a percepção das múltiplas possibilidades que temos, como na hora de escrever uma canção ou realizar um trabalho de pesquisa escolar. Assim, poderemos ter mais clareza na nossa visão, aumentando nossas possibilidades e, com isso, nossa criatividade. Mas há momentos em que a exatidão é essencial; ao executar um exercício para aumentar a velocidade na execução de escalas musicais ou mesmo ao cobrar um pênalti, temos que ter precisão. A esse respeito, conclui o professor Luckesi, *apud* Leal e D'Ávila:

Em síntese, clareza significa ampliação da consciência que se caracteriza pela inclusão, e exatidão significa focalização da consciência. Nós necessitamos dos dois polos da dialética permanente entre um e outro estado para podermos criar, recriar e viver o cotidiano. (LUCKESI, 2004, p. 17, *apud* LEAL; D'ÁVILA, 2017, p. 63)

Assim como necessitamos da clareza e da exatidão, necessitamos do sentir e do pensar. Essa dissociação entre o pensar e o sentir na educação moderna levou a pesquisas que deram início a um processo que objetivava a desenvolvimento do ser integral, elaborando um sistema de aprendizagem significativo que unia racional e emocional, na busca pelo que se perdeu na modernidade, quando prevalecia o pensamento racionalista, e tendo a ludicidade como elemento importante nesse processo.

[...] no início do século XX, as descobertas realizadas pela ciência deram início a um modo de compreender o homem e a realidade a partir da inter-relação entre elementos e qualidades desses fenômenos. Essa tendência tem igualmente se expressado no pensamento educacional emergente, de modo que vários são os estudos que têm buscado reintegrar o que fora descartado na educação moderna em função da ênfase ao racionalismo estrito. Tais estudos têm chamado a atenção para a necessidade de se promover uma educação que, superando a abordagem conteudista e instrumental, não esteja focada apenas no desenvolvimento da racionalidade, do cognitivo dos educandos, mas que também considere o seu desenvolvimento emocional e afetivo, o cultivar de sua sensibilidade e de suas habilidades sociais, enfim, uma educação que, transcendendo a ênfase no pensar, e buscando um processo de aprendizagem significativo para os estudantes, possa também orientar-se para o sentir e o fazer do educando, voltando-se para o desenvolvimento do SER inteiro. Nesse contexto, as proposições que versam sobre a importância da experiência lúdica como um recurso básico para esse desenvolvimento integral do educando têm-se destacado, adquirindo uma posição privilegiada no pensamento educacional. (SILVA, 2015, p. 102)

A palavra ludicidade não é lexicografada em várias línguas, dentre elas o português. Ainda não existe uma palavra que abarque o seu sentido de uma forma geral. A sua semântica ainda não está consolidada; muitas vezes, os conceitos apresentados divergem entre si. A origem do significado da palavra ludicidade vem do latim LUDUS, que, segundo o Centro de Referências de Educação Integral<sup>13</sup>, significa brincar ou jogar.

Segundo Friedmann (2012, p. 19, *apud* Nascimento, 2022, p. 12),

[...] há evidências de que o homem sempre brincou. Mas, talvez, em decorrência da diminuição do espaço físico e temporal destinado a essa atividade, provocada pelo aparecimento das instituições escolares, pelo incremento da indústria de brinquedos e pela influência da televisão, de toda a mídia eletrônica e das redes sociais, tenha começado a existir uma preocupação com a diminuição do brincar e a surgir um movimento pelo seu resgate na vida das crianças. (FRIEDMANN, 2012, p. 19, *apud* NASCIMENTO, 2022, p. 12)

O brincar intensifica na criança o ato de aprender, estimula sua imaginação, criatividade, afeto, cognição, coordenação motora, aspectos sociais. O simbolismo do brincar materializa a história, aproximando a criança da vida adulta por meio da expressão corporal e da integração social, intensificando as relações inter e intrapessoal e utilizando a subjetividade para expressar o que, às vezes, não consegue ser dito com palavras.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2008, p. 33, *apud* MASSA, 2015, p. 118)

A nossa vida pode ser vista como um jogo; o jogar é fundamental para nossa formação social. As experiências vivenciadas no jogo podem ser um elo entre a infância e a vida adulta. O jogo proporciona interações com a vida real, podendo exercitar a alteridade, a adversidade e a liderança; assim, é possível gerenciar situações que serão comuns no decorrer da vida. O jogar é um caminho para que o aprendiz possa ser mais consciente, ocorrendo de forma plena e mais prazerosa.

---

<sup>13</sup> “O Centro de Referências em Educação Integral promove, desde 2013, a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento da agenda de Educação Integral no Brasil.” (Quem somos..., [20--]).

Ainda sobre a especificidade da conceituação, da perspectiva, da compreensão e de formas de manifestação da ludicidade, a autora Monica de Souza Massa, em seu artigo *Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito*, expõe uma reflexão da autora Tânia Ramos Fortuna.

Por fim, Fortuna (2000) reflete que, apesar das críticas sobre o reducionismo do paradigma racionalista, agimos da mesma forma na busca de uma definição para a ludicidade, separando o que é jogo, o que é lúdico e o que é brincadeira. Para ela, a dificuldade de definição do termo é resultante do caráter paradoxal das atitudes lúdicas. A ludicidade, levada para o contexto educacional, tem como um de seus objetivos justamente estimular o “paradoxo e a incompletude”, próprios da atitude criativa e lúdica, ao tempo que propõe a convivência com o paradoxo e a tensão conceitual entre os termos. (MASSA, 2015, p. 116)

A ludicidade se conceitua por meio da sua experiência de plenitude, não estando obrigatoriamente relacionada diretamente a alguma ação específica externa. Ela está, sim, conectada com o ambiente externo, mas essa fonte de relação pode variar de acordo com o estado interno de quem vivencia essa experiência. Essa experiência plena tem caráter subjetivo, variando de acordo com o significado da vivência de cada indivíduo.

A ludicidade não é sinônimo de brincar ou de jogar, mas pode estar no jogo e no brincar, como também na música, pintura, livros, dança, atividades esportivas, viagens, relacionamentos sociais. O lúdico não pode ser uma experiência pré-definida, pois ele é único para cada indivíduo. O seu resultado varia de acordo com a experiência interna de cada pessoa relacionada ao ambiente externo; portanto, ela é relacional, necessita de um fio condutor, ligando a vivência externa a um estado interno, gerando, assim, significado pleno e sensação de inteireza plena.

No decurso das aulas na pós-graduação, à medida que propunha e coordenava atividades em sala de aula, fui, vagarosamente, compreendendo que existiam atividades que recebiam a denominação de “lúdicas”, mas, no momento dos depoimentos dos participantes da atividade, emergiam relatos de “incômodos” ao praticar aquilo que se denominava de lúdico. O que incomoda não pode ser lúdico, dessa forma eu compreendia. Havia uma contradição entre aquilo que era denominado de lúdico e a experiência de um ou outro estudante, para os quais vivenciar tais atividades não tinha nada de lúdico. Então, fui observando que ludicidade não tinha a ver diretamente com a atividade praticada, mas sim com o “estado interno do sujeito que praticava e vivenciava a ação”. Nesse contexto, passei a entender que ludicidade expressa um estado interno do sujeito, uma disposição subjetiva em uma relação plena com aquilo que se está fazendo, que pode ser: brincar, estar com amigos, viajar, ouvir música, praticar leituras, praticar um esporte, cozinhar, dedicar-se a um instrumento musical... Também compreendi que não necessariamente aquilo que produz um estado pleno em uma pessoa, produzirá de modo equivalente em outra. (LUCKESI, 2017, p. 100)

O lúdico pode ter a capacidade de integrar cognição, sentimentos, sensações, vivência. Um estado em que o homem se torna um ser indivisível: “agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo” (LUCKESI, 2000, p. 21, *apud* SILVA, 2015, p. 104). A ludicidade é o contrário da prática mecânica, é a busca da harmonização do corpo, mente e espírito, entendendo o indivíduo como ser único.

[...] o que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. [...] Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além desta atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. [...] Brincar, jogar, agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. (LUCKESI, 2000, p. 21, *apud* SILVA, 2015, p. 104)

A busca da sensação integral pode ser um caminho árduo como ao gravar um disco, escrever um livro, jogar uma partida de futebol e os próprios relacionamentos interpessoais. O estar por inteiro nessa experiência, o seu processo, pode, sim, gerar algum desconforto para que seu resultado seja essa sensação integral, que vai gerar um aprendizado significativo por ser uma experiência indivisível e única. Luckesi (2015) acredita na ludicidade como recurso de autodesenvolvimento, por meio de experiências singulares que proporcionam ao homem atingir estados de plenitude, alcançando sentimentos que, muitas vezes, estão inconscientes, expandindo, assim, sua consciência.

A atividade lúdica é livre, imprevisível, inventiva, imaginativa apontando para criação do inexistente, do novo. Ela pode ser vivenciada coletiva ou individualmente; no entanto, mesmo em grupo, cada um tem sua forma particular de sentir a ludicidade. Em um mesmo ambiente, uma pessoa pode estar passando por um estado de plenitude enquanto outra pode estar totalmente indiferente.

A ludicidade não é a mesma coisa que uma atividade lúdica, pois nem toda atividade lúdica possui ludicidade. A atividade lúdica é uma experiência externa e objetiva. O professor pode propor uma atividade lúdica em sala de aula para atingir determinado objetivo, mas a ludicidade é uma experiência interna, estando ligada à subjetividade do indivíduo. No momento em que determinada atividade é apresentada para um indivíduo, a experiência a ser vivenciada por ele dependerá de fatores como momento, idade, maturidade, experiências anteriores, traumas.

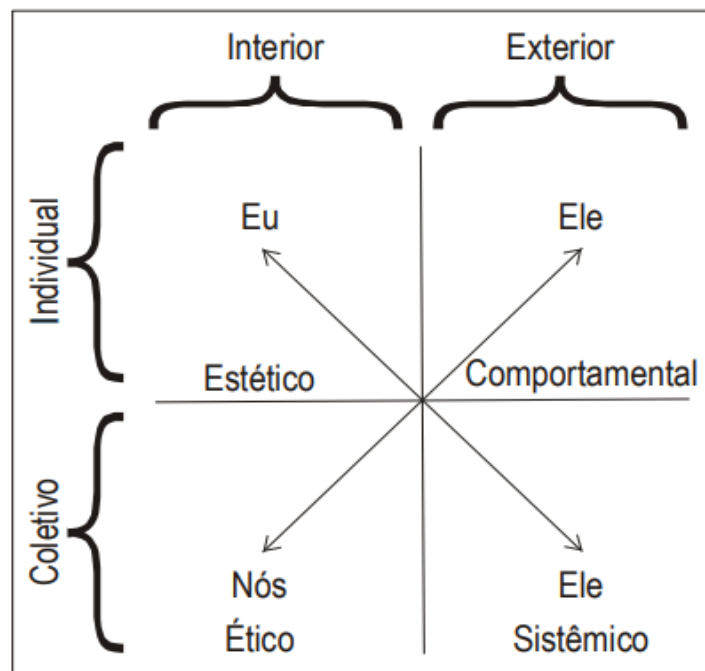
Segundo Luckesi (2015), a principal característica da ludicidade é o estado de plenitude de quem está vivenciando a prática. Quando estamos vivenciando esse estado de plenitude, nós

estamos inteiros e indivisíveis. Se durante uma atividade lúdica estivermos divididos, não alcançaremos a plenitude e, portanto, não estaremos vivenciando a ludicidade.

A atividade lúdica pode ou não ser lúdica, pois isso depende do estado interno do sujeito que está vivenciando a experiência. O estado de consciência é singular e subjetivo, um fenômeno íntimo de cada indivíduo.

Para compreender melhor esse fenômeno do estado integral do indivíduo, como fato interno com exposição externa, Luckesi utiliza os estudos do pensador americano Ken Wilber<sup>14</sup> que atribui ao ser humano quatro dimensões que devem ser consideradas para que o sujeito consiga alcançar a condição de plenitude.

**Figura 1: Dimensões do ser humano**



Fonte: LUCKESI, [20--].

Essas quatro dimensões no gráfico acima fazem parte das experiências vivenciadas pelo ser humano. São elas: a dimensão individual interior, no quadrante superior esquerdo; a dimensão coletiva/ interior, no quadrante inferior esquerdo; a dimensão individual exterior, no quadrante superior direito; e a dimensão coletiva/ exterior, no quadrante inferior direito.

A dimensão individual/ interior, no quadrante superior esquerdo, trata da subjetividade do sujeito. Nesse campo, encontram-se seus pensamentos filosóficos, interpretação, percepção, estética. Nesse terreno, o indivíduo tem suas relações mais íntimas com a vida, experiências

<sup>14</sup> Pensador americano, nascido em 1949, pioneiro no desenvolvimento da psicologia integral.

peçoais, espírito, arte, fazendo interpretações, imaginando, criando, fazendo-o crescer, desenvolver e amadurecer internamente. Essa dimensão tem de ser compreendida por meio da interpretação.

No quadrante inferior esquerdo, temos o campo coletivo/ interior, em que o sujeito experimenta o convívio social, aprendendo valores culturais comuns à sociedade a que pertence, construindo um sentido para sua vida por meio de tradições que, muitas vezes, são passadas de geração em geração, contribuindo para a formação da ética e da moral do sentimento para com o próximo, sensação de justiça e injustiça, pertencimento. Essa dimensão é assimilada pela vivência; a possibilidade da experiência de viver em uma determinada cultura pode gerar a compreensão de muitos de seus valores.

O campo individual/ exterior está no quadrante superior direito. Por meio do comportamento externo, podemos compreender melhor os pensamentos internos de cada sujeito. As práticas comportamentais visíveis de um indivíduo podem ser estudadas objetivamente, sendo avaliadas e comensuradas, colaborando, assim, para a compreensão de comportamentos funcionais, estruturais, estéticos, emocionais.

Por fim, a dimensão coletiva externa, no quadrante inferior direito, é vivenciada pelo sujeito por meio da convivência em grupo, experimentando valores comuns; do desenvolvimento de padrões de comportamento que determinam a forma de ser e viver de um determinado grupo de pessoas; da observação de costumes religiosos, folclóricos, contos lendários, narrativas. Essa dimensão, assim como a dimensão coletiva interna, pode ser estudada objetivamente.

A atividade lúdica é vivida nessas quatro dimensões, mas, se ela será lúdica ou não, dependerá do estado interno do sujeito (quadrante superior esquerdo). Poderá também ser interpelada por meio do quadrante inferior esquerdo. A experiência em grupo pode ter mais vivacidade, estimulando, assim, seus integrantes a compreender e vivenciar experiências com mais clareza. Todavia, somente cada integrante do grupo poderá ter a consciência da experiência da plenitude. As práticas externas podem servir como pontes, de mão dupla, para o interior de cada sujeito, mas uma atividade lúdica não pode ser plena por si só.

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. (LUCKESI, [20--], p. 6)

### 2.3 Características de atividades lúdicas

No livro *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*, no segundo capítulo, a autora Solange Jobim e Souza expõe um pensamento do autor Jacques Vonèche<sup>15</sup>: “[...]: observar uma fruta amadurecendo é uma mera observação que pode ser descrita quase que perfeitamente. Contudo, considerar um indivíduo imaturo ou não é um julgamento de valor” (SOUZA, 1996, p. 42).

O ambiente escolar tem de estar conectado a elementos de aprendizagem que tenham valor para os estudantes, por meio de significado, valorizando o fazer, trazendo condutas que possam promover reflexões para o aprendizado, acompanhando as transformações sociais. A escola não pode desvincular o currículo escolar da realidade; o processo de reiterar as matérias de forma que evidenciem um processo maquinal de aprendizagem pode transformar a escola numa ilha, fazendo-se perder seu significado. “A escola passa a ser uma ilha, uma sociedade fechada com ritmos e rituais próprios, diferentes daqueles que o aluno vive ‘lá fora’; dentro da escola ele não é mais uma criança ou um adolescente, ele é um aluno” (RIBEIRO, 1977, p. 54, *apud* LEITE, 2002, p. 77). Alguns estudantes passam anos trabalhando conteúdos que serão esquecidos, pois muitos deles não conseguem relacionar e utilizar o que aprendem na escola ao seu dia a dia.

A ludicidade pode ajudar o desenvolvimento da educação voltada para a integração do processo formativo do estudante, ultrapassando a convicção simplista, instrumental e conteudista que desvincula a escola da vida dos estudantes; colocando o processo de ensino no caminho da integração do desenvolvimento da cognição, sensibilização, execução; buscando se adequar à realidade e à necessidade da sociedade contemporânea; ajudando a colocar a educação em um caminho de transformação metodológica que traga mais significação, competência, eficácia e capacidade na formação dos estudantes.

Segundo a psicóloga Ana Mercês Bahia Bock (2004, p. 190),

A função da escola é preparar os alunos para a vida em sociedade e isso diz respeito a sua formação como um todo, de maneira que esse aluno seja capaz de superar os problemas encontrados no cotidiano, ter autonomia, criatividade, tornando-se formador de opinião, bem como curioso em buscar cada vez mais o saber. (BOCK, 2004, p. 190, *apud* NASCIMENTO, 2022, p. 25)

---

<sup>15</sup> Professor titular da Universidade de Genebra até o ano de 2005 e diretor dos *Archives Jean Piaget* da Universidade de Genebra de 1998 até 2006.

Os processos de aprendizagem com características da utilização das atividades lúdicas como função utilitária estão desvinculados do propósito lúdico. Não é um fato raro a ludicidade ser utilizada de forma vaga, apenas como auxílio no procedimento de aquisição de conhecimento, sendo empregado como forma de lazer, recreação, diversão.

Cabe à escola não apenas tolerar, mas, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizagem. Aprendizagem refere-se não só, mas também, aos conteúdos escolares. Mas vale abrir um parêntese para pensar, criticamente, a forma como as instituições educativas têm, em geral, lidado com as brincadeiras. O que tem acontecido? Partindo do mesmo pressuposto teórico que conclama a importância do espaço de brincar, diversas instituições, especialmente as de educação infantil, têm trazido a brincadeira para seu interior, mas dando a elas um caráter pedagógico, isto é, o brincar fica a serviço do desenvolvimento motor, da linguagem, da matemática etc. Não há dúvidas de que a brincadeira “se apresenta como terreno fértil para desenvolver os processos cognitivos, e sobretudo estéticos-éticos-sociais do sujeito-criança” (Guimarães e Leite, 1999, p. 19), mas isso não é justificativa para o reducionismo que estamos vivendo elas não só perdem seu caráter de experiência significativa, sendo reduzidas a atividades dirigidas, como ainda caem nas teias da avaliação: propõem-se brincadeiras para avaliar “de forma lúdica” o desenvolvimento da criança. (LEITE, 2023, p. 75)

Em artigo intitulado *Brincadeiras e brincadeirasinhas: uma experiência de formação de professores pelo Brasil*, publicado na *Revista Música na Educação Básica*, os autores Berenice de Almeida e Gabriel Levy discorrem sobre o tema:

E assim, ao longo da história, autores como Rabelais (1494-1553), Montaigne (1533- 1592), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Huizinga (1872-1945), Claparède (1873-1940), Makarenko (1888-1939), Vygotsky (1896-1934), Winnicot (1896-1971), Piaget (1896-1980), entre muitos outros, vêm pensando sobre o papel social do jogo e sua importância no desenvolvimento humano. Muitas dessas teorias confirmam que a brincadeira, apesar de todos os seus benefícios, deve manter sua característica de ser um fim em si mesma. (ALMEIDA; LEVY, 2013, p. 11)

A ludicidade pode, sim, agregar deleite, gozo, entretenimento, alegria, mas o lúdico não pode ser visto apenas como uma ferramenta, um mecanismo para ajudar no passatempo em determinados conteúdos ou disciplinas. O lúdico pode ser muito útil no processo de aprendizagem na escola, proporcionando a ligação de aspectos racionais, emocionais, criativos, simbólicos, conectando a escola à vida real, dando, assim, mais significado ao processo de aquisição, construção e apropriação do conhecimento, trazendo mais integralidade ao processo de estruturação do saber dos estudantes.

As técnicas que materializam a ludicidade fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e interação, oportunizando que a educação lúdica está distante da concepção de apenas oferecer diversão, de maneira superficial, sobre essa concepção, a criança sente necessidade de brincar e jogar sem que seja impedida de usar sua imaginação simbólica, porque esta é o instrumento que fornece meios para estas assimilarem aspectos do mundo real através do cultivo da imaginação. (NASCIMENTO, 2022, p. 21)

No processo de aprender, a integração entre criatividade, inventividade e realidade é muito significativo, e o lúdico, como princípio formativo, pode ser muito útil no processo de ensinância, dando mais representatividade e essência. A autora Solange Jobim e Souza<sup>16</sup>, em uma de suas pesquisas, relata pensamento de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934)<sup>17</sup>, dizendo que não existe jogo sem regras, por mais que sejam situações fantasiosas. Dessa maneira, a ludicidade que pode estar dentro do brincar, recrear, jogar, pode servir como ponte entre criatividade e realidade, ajudando os estudantes a ter melhor compreensão dos diferentes contextos e situações presentes dentro do processo social.

Na escola e na sociedade, as mudanças constantes sejam no aspecto interacional sejam nas perspectivas das aprendizagens, em que a tecnologia avança e as novas conquistas aparecem sempre, somos convocados a repensar e adquirir competências novas devido às demandas e desafios que movem o indivíduo. Uma dessas, [sic] é a utilização da ludicidade no processo pedagógico, o que faz com que os educadores se movam em direção aos novos modos de ser, estar e despertar o gosto de aprender das crianças assim como o enfrentamento aos desafios que lhe surgirem, pois, na história, percebe-se a importância do brincar no desenvolvimento humano. (NASCIMENTO, 2022, p. 10)

Se em determinada atividade em sala de aula algum estudante está fantasiando ser algum profissional, mesmo sendo um faz de conta, essa experiência tem significado. Ações de imitação, em que o estudante representa ser um músico, pintor, escultor, professor, podem provocar uma relação de significação, percepção e representação do real. A autora Solange Jobim relata que Vygotsky batizou de zona de desenvolvimento proximal o comportamento da criança no momento de jogar, o que, segundo esse autor, dificilmente é repetido na vida real. Esse comportamento durante o brincar pode servir como uma aproximação da vida real e, assim,

---

<sup>16</sup> Solange Jobim e Souza, no livro *Infância: fios e desafios da pesquisa*, escreveu um capítulo com o título de *Re-Significado A Psicologia do Desenvolvimento: Uma Contribuição Crítica à pesquisa da infância*, em que menciona algumas ideias do psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky, que estudou que a desenvolvimento do intelecto das crianças é atribuída às suas condições e interações sociais.

<sup>17</sup> Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo nascido em Orsha, pequena cidade perto de Minsk, na Bielorrússia, “realizou diversas pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada sócioconstrutivismo” (FRAZÃO, 2017).

construir valores sociais, desenvolvendo comportamentos relacionados à afetividade, moralidade, diversidade, mentalidade, intelectualidade.

A ficção trabalhada em sala de aula pode estimular o processo de inventividade dos estudantes, criando associação com o real, dando mais aceção a temáticas das aulas. É considerável que o educador estabeleça essas pontes na escola, criando um espaço propício a práticas ludopedagógicas<sup>18</sup> capazes de desenvolver um ambiente que estimule os estudantes para que possam ter iniciativas e possam desenvolver possibilidades de criações e transformações; o espaço educacional não pode ser um pacote fechado. “Considerando o pensamento de Winnicott, infere-se que a escola necessita dar mais espaço à formação de sujeitos autônomos” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 47).

Visto a escola como um ambiente propício para troca de conhecimentos e experiências, deve ser trabalhado os mais variados aspectos da criança como o social, cultural e cognitivo. Ressaltando a importância do planejamento que deve ser realizado pelo professor contemplando a ludicidade através das atividades com um objetivo, e não simplesmente para ocupar o tempo das crianças. (SILVA; SILVA, 2021 p. 3)

Nesse contexto do valor do lúdico no ambiente educacional e a relevância de sua inserção no projeto pedagógico escolar, é importante pensar em como será a inclusão da ludicidade no propósito educacional a ser utilizado nas aulas de Educação Musical, dentro da Educação Básica.

Segundo os autores Ana Carolina Nunes Couto e Israel Rodrigues Souza Santos (2009, p. 115), citados por Ivo e Joly (2017, p. 87), “o ensino de música na educação básica, como muito se vem discutindo, não se destina à formação de músicos, instrumentistas, cantores, compositores ou maestros, mas à democratização do acesso à linguagem musical” (COUTO; SANTOS, 2009, p. 115, apud IVO; JOLY, 2017, p. 87).

Outro ponto a ser considerado é que, em um país onde é notória a necessidade de mais investimento em educação, as aulas de música também carecem da falta de equipamentos próprios. Essa escassez vai de espaço físico e mobiliário de sala de aula a instrumentos musicais e aparato tecnológico. No dia a dia, o ensino de música acaba enfrentando outros desafios, como falta de espaço apropriado para as aulas. “Há disponibilidade reduzida ou até mesmo a ausência de material adequado para o desenvolvimento de atividades de educação musical” (VALLE, 2016, [s.p.]).

---

<sup>18</sup> Ludopedagogia é a incorporação do lúdico nas práticas pedagógicas, aplicando, investigando e exercitando sua influência no ensino.

Dessa maneira, os fatos citados acima devem ser considerados na seleção e adoção de estratégias e procedimentos metodológicos na Educação Musical. É importante se pensar em diferentes meios de aprendizagem. Métodos mais conservadores focados em processos mecânicos tiveram contribuições muito importantes para a Educação Musical. Contudo, é necessário que a Educação Musical se adeque às necessidades atuais sociais.

Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma de discurso humano e que o aluno iniciante está sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará conhecendo apenas a “pausa de semibreve”. Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada. (SWANWICK, 1994, [s.p.], *apud* IVO; JOLY, 2017, p. 87)

O ambiente escolar não pode se restringir apenas às quatro paredes da sala de aula, mas deve estar aberto a fatores externos, como o entorno do colégio. É importante compreender as características dos estudantes, o contexto social e cultural de onde vivem, a localidade como o bairro, a infraestrutura da localidade, a forma como o poder público está presente nessa região, a família, como os estudantes se relacionam com seus familiares, renda familiar; dessa maneira, podemos ter uma melhor compreensão do significado da música para eles. “No espaço escolar, devemos considerar também a heterogeneidade do público ao qual se dedicará o ensino de música, suas diferentes vivências, experiências e interesses em relação à música para que o trabalho realizado seja significativo” (IVO; JOLY, 2017, p. 87).

Jogos, brincadeiras e outras formas de entretenimento podem servir como fio condutor entre a ludicidade e as aulas de música, sonorizando, ritmando, harmonizando a classe. Essas atividades ajudam na integração da turma e, apesar de não assegurar a vivência lúdica, podem colaborar com o aspecto harmonioso da sala de aula, provocando uma reflexão em conjunto. “O jogar, o brincar em si mesmo é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver” (BRITO, 2007, p. 44, *apud* BRITO, 2017, p. 102).

Aspectos sonoros utilizando o corpo, a voz e instrumentos tradicionais e não tradicionais, tanto em *performances* como em atividades que podem ser feitas em sala em grupo ou individualmente, podem desenvolver o processo de imaginação e expressão dos estudantes.

Delalande (1984) argumenta que a invenção sonora e os jogos musicais são formas de despertar uma nova pedagogia que possa trazer mais profundidade e desenvolvimento do sentido musical, para que a música se torne mais familiar e, assim, permitir que os estudantes possam ser sensibilizados pelo som. Por meio da música, os sons podem transmitir afeto e

valores simbólicos, experiências que podem passar para o estudante um estado de inteireza, tornando plena a experiência de aprender para os estudantes, dando mais profundidade, significado e sentido ao momento de aprender. “[...] o que queremos para a escola é começar a abrir, a sensibilizar as crianças para a música, desde a educação infantil, evidentemente, como também no ensino fundamental” (DELALANDE, 1984, p. 20).

A ludicidade tem significado em nossas vidas, desde cedo. O pediatra e psicanalista inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), em seu livro *O brincar e a realidade*, relata a importância do brincar no início da existência humana. Ele esclarece que o brincar é importante por si só e, por isso, deve ser estudado de forma intrínseca. “Mas o brincar precisa ser estudado como um tema em si mesmo” (WINNICOTT, 1975, p. 60).

No brincar, a criança demonstra sua forma de ser, seus mais íntimos pensamentos se comunicam, mostrando seus conceitos de vida. Pelo fato de a criança ainda não ter o domínio da linguagem, ela demonstra as nuances de sua existência por meio do brincar. Assim, a preocupação não pode estar apenas com o cunho da fruição da brincadeira, mas com o brincar em si.

Winnicott conecta em seu pensamento um parecer de Joan Riviere<sup>19</sup> (1883-1962) para abordar a relação da criança durante a infância com o seu mundo interno, a sua aceitação, sua associação com o mundo externo e a existência de uma área intermediária ligando o “eu” interior com o mundo externo.

Presume-se aqui que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completada, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência (cf. Riviere, 1936) que não é contestada (artes, religião, etc). Essa área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se “perde” no brincar. (WINNICOTT, 1975, p. 28-29)

Winnicott explora novas reflexões e perspectivas acerca da transição dos estágios de desenvolvimento de experiências singulares durante a infância e como essa área intermediária tem impacto no desenvolvimento humano. O autor chama de objetos transicionais dispositivos que estão presentes na vida cultural dos bebês e das crianças, fazendo a ligação do imaginário com o real, vinculando seus pensamentos interiores com o mundo exterior. A sensação de

---

<sup>19</sup> Joan Riviere (1883-1962) trabalhou durante muitos anos no *International Journal of Psychoanalysis* (jornal acadêmico no campo da psicanálise), traduzindo do alemão para o inglês artigos de autores da psicanálise como Sigmund Freud e Melanie Klein. Suas publicações influenciaram escritores como Winnicott e Hebert Rosenfeld.

pertencimento ao mundo real pode se desenvolver com o brincar por meio da conexão com os objetos transicionais que podem ser a mamadeira, o urso, um cobertor, o seio da mãe, um acalanto. “Por essa definição, o balbucio de um bebê e o modo como uma criança mais velha entoia um repertório de canções e melodias enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária [...]” (WINNICOTT, 1978, p. 390, *apud* GOMES, 2016, p. 1320).

Por meio dessa experiência, Winnicott se atenta para um olhar sobre a possibilidade de se desenvolver um elo entre cultura, imaginação e espontaneidade, tendo início em um campo denominado pelo autor como “área de ilusão”. Esse campo de “faz de conta” é criado pela criança graças a um objeto transicional. O escritor utiliza o exemplo do seio materno, que funciona como uma região que proporciona ilusão ao bebê, preparando-o progressivamente para a realidade. Esse ambiente fortalece a personalidade do bebê.

No artigo *Ludicidade Princípios formativos*, os autores Luiz Antônio Batista Leal e Cristina Maria D’Avila se baseiam nos princípios de Winnicott para fundamentar seus pensamentos. “Vale acrescentar que o ‘ambiente facilitador’, ao dar suporte à onipotência infantil, fortalece o ego frágil da criança, dá sentido aos seus gestos espontâneos, e favorece a constituição de uma personalidade real, o que Winnicott chama de ‘self verdadeiro’” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 46).

O processo de conexão da criança com o mundo que está a seu redor é construído ao longo de seu desenvolvimento. Conforme durante a infância sua percepção vai amadurecendo, elas vão reconhecendo e associando os elementos que fazem parte da sua realidade. O brincar pode ser um grande amparo na compreensão do real, iniciando, assim, na criança o processo de desenvolvimento humano, potencializando a difusão de seu aprendizado que progredira durante a sua vida. “Mas, com as brincadeiras e o aprendizado do mundo, a criança, o adolescente e o adulto retêm o poder de criar e adaptam-se às possibilidades reais” (LEAL; D’ÁVILA, 2013, p. 47).

No artigo *Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo*, a autora Maria Isabel Ferraz Pereira Leite utiliza o pensamento de Gilles Brougère<sup>20</sup> e de Vygotsky para refletir que o brincar está na natureza do ser humano. “Como diz Brougère (1995), ‘a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os

---

<sup>20</sup> Professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII, dedicado aos estudos sobre o universo infantil e a ludicidade (LEAL, 2014, p. 177)

objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam” (BROUGÈRE, 1995, p. 99-100, *apud* LEITE, 2002, p. 67).

Para Leite,

Vygotsky (1984) aponta para a permeabilidade da fronteira entre o real e o imaginário, ressaltando que um alimenta o outro a fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a realidade precisa da fantasia para relativizá-la, para suavizá-la, colori-la. Assim são, então, as brincadeiras: elas se entrelaçam nestas duas esferas e transitam entre elas, ressignificando-as permanentemente.

[...]

Apesar das especificidades, há uma natureza humana que aproxima as necessidades de crianças e adultos: o jogo, o lazer, o devaneio, a brincadeira... Assim, brincar não é uma característica infantil, mas do ser humano; ação não-inata, mas aprendida de maneira não formal, sob a égide da formação de cultura (produzida por todos). Vygotsky quebra a dicotomia entre mundo-adulto-sério e mundo-criança-não-sério. (LEITE, 2002, p. 67)

Como mencionado anteriormente, a palavra ludicidade não é dicionarizada na língua portuguesa; assim, os conceitos podem divergir e diferentes expressões podem ser utilizadas como sinônimo dessa palavra. Tal qual dito a princípio, ludicidade não é sinônimo de jogar ou brincar, mas pode estar nessas duas atividades.

Os autores acima apontam para argumentos que dão significação à ludicidade no decorrer da vida do ser humano, mostrando sua relevância. Se a educação tem de estar de acordo com as características dos estudantes, associando o conteúdo escolar à realidade, à experiência, à sensibilidade deles, para um processo de construção de conhecimento mais significativo, para consolidar uma formação integral, é importante que a ludicidade esteja no conteúdo escolar, no decurso da educação básica, fazendo-se presente também nas aulas de Educação Musical, as quais podem integrar o currículo de ambos os segmentos do Ensino Fundamental como uma das linguagens da Arte, componente curricular obrigatório da Educação Básica.

### 3 LUDICIDADE E EDUCAÇÃO MUSICAL

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é uma agremiação a nível nacional, fundada em 1991, com a perspectiva de:

Congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. A ABEM está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro da ISME (International Society for Music Education). O objetivo principal da Associação é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros, contemplando, de maneira especial, a educação básica; por essa razão tem estado atenta às múltiplas formas de desenvolvimento do ensino e aprendizagem da música no país, o que inclui a formação do educador musical e a observação dos processos de concurso público e de contratação de profissionais para o exercício da docência em música, nos diferenciados níveis escolares. (ASSOCIAÇÃO..., 2023)

Desde 1992, a ABEM realiza congressos e encontros anuais, que têm estado presentes nas cinco regiões do país, abordando diversos temas como: *formação humana, ética e produção de conhecimento; Diversi*

*dade humana, responsabilidade social e currículos: interações na educação musical; A Educação Musical no Brasil do Século XXI; Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações; Educação musical: produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade; A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção; Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais.*

A ABEM foi criada em um momento em que educadores musicais precisavam discutir mudanças no campo da Educação Musical. Muito se discutia sobre novas perspectivas metodológicas, buscando uma transição de um ensino tradicional rumo a novos modelos.

O contexto de fundação da ABEM é marcado por um momento de discussão acerca das mudanças de paradigmas educacionais oriundos de um ensino tradicional para outras perspectivas, então, contemporâneas. Foram construídos assim, outros espaços de discussão e concepções de educação musical, incorporando diálogos entre pesquisadores, professores de música e educadores musicais. (SCHWAN, 2021, p. 345)

A entidade tem apoiado a criação de um movimento que busca desenvolver uma identidade para a Educação Musical brasileira, abrangendo escolas especializadas, educação básica e pós-graduação, produzindo meios de propagar conhecimento referente ao ensino da música.

Nesse sentido, o contexto inicial, escasso de uma literatura nacional em Educação Musical, motivou como objetivo da ABEM o fomento da produção científica nacional. Acompanhando o movimento de expansão da pós-graduação brasileira, a ABEM avançou em direção a organização e divulgação científica, criando espaços como seu principal periódico, a Revista da ABEM, e estimulando a publicação científica e a difusão do conhecimento em Educação Musical. (SCHWAN, 2021, p. 346)

O periódico intitulado *Música na Educação Básica* (MEB), produzido pela ABEM, começou a ser publicado em 2009. Em um levantamento feito para este trabalho nos artigos do referido periódico, tendo em vista ser importante fonte, endossada e aceita pela comunidade acadêmica, foi realizada busca a partir de palavras-chave ligadas à Educação Musical, com o objetivo de investigar e identificar estudos sobre o lúdico no Ensino Fundamental sob a perspectiva de pesquisadores da área da Educação Musical, verificando se existe um *continuum* de pesquisa da ludicidade entre os dois segmentos do Ensino Fundamental.

Essa análise foi realizada a partir de palavras-chave, agrupadas como se lê abaixo, definidas antes da busca a partir de diálogo com o tema da pesquisa.

- Música; Ensino de música; Educação musical na escola: essas palavras-chave pretendiam buscar a relação da música com a escola.
- Currículo; Propostas curriculares; Ensino; Ensino-aprendizagem; Aprendizagem: aqui, pretendeu-se verificar o processo das propostas e o desenvolvimento da metodologia do ensino-aprendizagem nas aulas de música.
- Pedagogia; Prática docente; Processo; Processo ensino-aprendizagem: a conexão dos processos metodológicos de aprendizagem para que se possa refletir sobre seu valor nas aulas de música.
- Aprendizagem; Interdisciplinaridade; Prática docente: a presença da interdisciplinaridade na prática docente, para que a aprendizagem seja mais significativa.
- Brincadeira; Brincar; Jogos; Ludicidade; Lúdico: a experiência do lúdico e da ludicidade e sua relação com o brincar, com brincadeiras e jogos, que, segundo Luckesi, não necessariamente são sinônimos de ludicidade, mas que o lúdico pode estar, sim, nos jogos e no brincar.

- Educação; Educação Básica; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Anos Iniciais; Anos Finais: compreender o lúdico na educação na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando a educação como um *continuum*, motivo pelo qual se fez necessária a investigação dentro das demais etapas da Educação Básica.

O resultado dessa verificação encontra-se nas três tabelas abaixo. Da primeira tabela, consta a quantidade de volumes e números da revista, incluindo o ano de lançamento e a quantidade de artigos por revista. Na segunda, são enumeradas as palavras-chave utilizadas para a busca, em ordem alfabética, acrescidas do número de artigos por palavras-chave e o respectivo percentual. Na terceira tabela, encontram-se as mesmas informações sobre as palavras-chave, ordenadas pelo percentual de artigos, partindo do maior para o menor.

**Tabela 1: Artigos da Revista Música na Educação Básica**

<b>Volumes</b>	<b>Número</b>	<b>Ano</b>	<b>Nº artigos por volume</b>
v. 1	n. 1	2009	7 artigos
v. 2	n. 2	2010	8 artigos
v. 3	n. 3	2011	7 artigos
v. 4	n. 4	2012	7 artigos
v. 5	n. 5	2013	8 artigos
v. 6	n. 6	2014	9 artigos
v. 7	n. 7/8	2016	8 artigos
v. 8	n. 9	2017	9 artigos
v. 9	n. 10/11	2019	8 artigos
v. 10	n. 12	2020	6 artigos
v. 11	n. 13/14	2022	9 artigos
			<b>86 artigos</b>

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 2: Percentual de palavras-chave em artigos da *Revista Música na Educação Básica*, organizadas em ordem alfabética**

<b>Palavras-chave</b>	<b>Nº artigos por palavras-chave</b>	<b>Percentual</b>
Anos finais	0	0
Anos iniciais	3	3,5
Aprendizagem	14	16,3
Brincadeira	5	5,8
Brincar	4	4,7
Currículo	2	2,3
Educação	11	12,8
Educação básica	7	8,1
Educação infantil	5	5,8
Educação musical na escola	28	32,6
Ensino	47	54,7
Ensino-aprendizagem	10	11,6
Ensino de música	10	11,6
Ensino Fundamental	13	15,1
Interdisciplinaridade	1	1,2
Jogos	8	9,3
Ludicidade	1	1,2
Lúdico	0	0
Música	14	16,3
Pedagogia	5	5,8
Prática docente	2	2,3
Processo	13	15,1
Processo ensino-aprendizagem	2	2,3
Propostas curriculares	2	2,3

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

**Tabela 3: Percentual de palavras-chave em artigos da *Revista Música na Educação Básica*, organizadas por percentual**

Palavras-chave	Nº artigos por palavras-chave	Percentual
Ensino	47	55,0
Educação musical na escola	28	32,6
Aprendizagem	14	16,3
Música	14	16,3
Ensino Fundamental	13	15,1
Processo	13	15,1
Educação	11	12,8
Ensino-aprendizagem	10	11,6
Ensino de música	10	11,6
Jogos	8	9,3
Educação básica	7	8,1
Brincadeira	5	5,8
Educação infantil	5	5,8
Pedagogia	5	5,8
Brincar	4	4,7
Anos iniciais	3	3,5
Currículo	2	2,3
Processo ensino-aprendizagem	2	2,3
Propostas curriculares	2	2,3
Prática docente	2	2,3
Interdisciplinaridade	1	1,2
Ludicidade	1	1,2
Anos finais	0	0,0
Lúdico	0	0,0

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

A primeira tabela mostra o total de oitenta e seis artigos, distribuídos em onze volumes com quatorze números, até setembro de 2023.

Ao observar os registros nas tabelas elaboradas, chama a atenção o fato de a palavra-chave “lúdico” não ter sido relacionada a nenhum dos artigos da Revista da ABEM. A palavra “ludicidade” teve apenas um resultado; outras palavras relacionadas a ludicidade tiveram uma maior aparição na pesquisa, como, por exemplo, “brincar”, “brincadeira” e “jogos”, sendo

associadas respectivamente a quatro, cinco e oito artigos. Outro ponto que também pode ser destacado é a palavra-chave “anos finais” também não ter sido relacionada a nenhum artigo.

Mas a dificuldade de encontrar a palavra-chave “lúdico” na *Revista MEB* não é um fato isolado. No artigo denominado *A PRESENÇA DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6<sup>o</sup>, 7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ANOS*, as autoras destacam a escassez de seu uso, principalmente quando a referida palavra está relacionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Elas apontam para dois documentos que servem de referência para as práticas pedagógicas no Brasil; são eles: os PCN (1998) e a BNCC (2017).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), em seu livro de Introdução ao Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, as palavras “lúdico”, “ludicidade” e “brincadeira”, não tem [sic] lugar. A palavra “brinquedo” aparece uma vez como exemplo de recurso Didático. Já a palavras [sic] “jogos” aparece uma vez como estratégia no componente curricular de Educação Física, uma vez como estratégia em Língua Portuguesa (jogos de palavras) e quatro vezes ligada a tecnologia (jogos de computador).

Na Base Nacional Comum Curricular (2017), no que diz respeito aos anos finais do Ensino Fundamental, os termos “lúdico”, “ludicidade”, “brincar” e “jogos” pertencem ao Componente Curricular de Educação Física, raramente aparecendo em outros componentes. A palavra “ludicidade” é encontrada uma vez no componente de Arte, se referindo a competência para Ensino Fundamental, englobando as séries iniciais e finais. A palavra “brincadeira” aparece uma vez em três componentes: Arte, Matemática e Língua Inglesa, como estratégia de conteúdo específico. Como estratégia, a palavra “jogos” vai aparecer três vezes como no Componente de Língua Portuguesa (jogos de palavras); três vezes em Arte e uma vez em Matemática.

Pensando na importância do lúdico para o desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente na sua importância para a Educação Formal e largamente explorado na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, causa surpresa a escassez de orientação para seu uso, em dois documentos que referenciam a prática pedagógica do professor brasileiro. (SANCHES *et al.* 2018, p. 27)

Como demonstrado no capítulo anterior, mesmo com a mobilização de esforços para organizar um engajamento com perspectiva de estruturar meios de propagação de conhecimento acerca da Educação Musical, a fim de preencher a necessidade de produção de novos materiais pela ABEM, é notada ainda a necessidade de ampliação de pesquisas, principalmente para determinados tópicos. Mesmo com a tentativa dessa associação de criar novos espaços, buscando uma amplitude a nível nacional de difusão de metodologias renovadas, termos como “lúdico” e “ludicidade” ainda carecem de uma maior atenção. A presença, em alguns artigos, de temas como brincar, brincadeiras e jogos, que possuem uma ligação com o lúdico, mas que, segundo educadores como Cipriano Luckesi, não possuem necessariamente a mesma significação, e a não dicionarização da palavra “ludicidade” demonstram que seu conceito

necessita ser melhor examinado para uma maior compreensão do tema, para que sua acepção se torne mais enriquecida e, assim, possa ser melhor integrada no processo formativo do estudante, deixando de ser utilizada apenas como forma utilitária.

Outro ponto a ser mencionado sobre esses temas acima é que, mesmo tendo uma maior difusão de pesquisas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o tema “ludicidade” demanda a necessidade de ser mais investigado em relação ao desenvolvimento dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Na Creche, na Pré Escola e no Ensino Fundamental I, o lúdico aparece como estratégia dos diversos componentes curriculares; aparecem como conteúdos em alguns componentes. E não há professor que não se utilize do fértil campo da ludicidade para construir suas aulas.

Sempre presente na vida da criança até o final do Ensino Fundamental I, perde força como elemento que auxilia o desenvolvimento e a aprendizagem e como estratégia, a partir do início do Ensino Fundamental II, que é a fase da Educação Formal que compreende o ensino institucionalizado para crianças de 11 a 14 anos: final da fase de criança e início da adolescência. (SANCHES *et al.*, 2018, p. 26)

A expressão “anos finais”, cuja citação não foi encontrada em nenhum dos artigos da *Revista MEB*, nos atenta para uma possível necessidade de uma maior produção de temas de pesquisas na área da ludicidade para esses anos escolares da Educação Básica. A esse respeito, nas considerações finais do artigo *A PRESENÇA DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL - 6º, 7º, 8º e 9º ANOS*, as autoras concluem:

Não foi encontrado no material estudado uma preocupação de atentar para as características do aluno das séries finais do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos) e investigar a ação e a resposta obtida com a utilização do lúdico nesta faixa etária.

O lúdico é muitas vezes apontado nas pesquisas estudadas como apenas uma estratégia específica, xadrez, jogos digitais, jogo de percurso, teatro ou simplesmente “o lúdico”, para atender um componente curricular específico ou um conteúdo específico.

Portanto existe um largo espaço para que novas pesquisas acadêmicas se empenhem em investigar a ação do lúdico em alunos do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º anos), trazendo uma oportuna contribuição para a escolarização deste aluno, em nosso século. (SANCHES *et al.*, 2018, p. 26)

Como mencionado na introdução dessa pesquisa, existe a sensação que, durante o Ensino Fundamental, os estudantes iniciam um processo de desapropriação e depreciação da ludicidade. Determinadas atividades como brincar, jogar, recrear estão sendo desdenhadas por eles. Sem se dar conta da importância dessas atribuições na progressão de suas vidas ao adentrar

nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes começam a perder a conexão com o lúdico, colocando amarras na construção do seu ser.

Um ponto já destacado nessa pesquisa é que, da mesma maneira que estamos em constante transformação, é importante que o sistema educacional acompanhe essas modificações, assim como os processos de ensino, em que se encontra a ludicidade.

Os anos passam e os alunos crescem. Quando chegam ao quinto ano, por volta dos dez ou onze anos, em plena fase da pré-adolescência, a ludicidade também deve passar por uma transformação. Não basta mais cantar, dançar, jogar apenas. As aulas lúdicas devem ser direcionadas para as necessidades dos alunos, buscando a proximidade entre a escola e o meio em que o aprendente vive. (ROLOFF, 2018, p. 4)

A maturidade dos estudantes do Anos Finais do Ensino Fundamental sofre mudanças; de pré-adolescentes se tornam adolescentes. O professor deve acompanhar essas transformações nas atividades propostas em sala de aula, em sua interação com a turma, na maneira de relacionar o conteúdo das aulas com a necessidade da classe para que o aprendizado seja mais significativo. “Ao alcançarem o oitavo ou nono ano do ensino fundamental (antes sétima e oitava série), os alunos mudam continuamente, física e emocionalmente, e o professor em contato com eles, também deve mudar” (ROLOFF, 2018, p. 4).

A construção do saber em sala de aula não pode deixar de lado a problemática enfrentada pelos estudantes dessa faixa etária e em temas como depressão, baixa estima, estresse, ansiedade, convivência, *bullying*<sup>21</sup>. “As aulas lúdicas na adolescência podem ajudar a trabalhar questões como depressão, agressão, frustração, aceitação e aprovação pelo grupo” (ROLOFF, 2018, p. 4).

A ludicidade pode ajudar na ligação entre as dimensões interior e exterior, individual e coletiva dos estudantes, tendo a possibilidade de trabalhar em conjunto a singularidade e coletividade em sala de aula, possibilitando alcançar o estado pleno, conforme demonstrado nos estudos de Wilber nessa pesquisa, principal característica da ludicidade, segundo Luckesi, colaborando, assim, na conexão entre a cognição e mundo real, relacionando o aprendizado em sala de aula à sua realidade. O lúdico, como citado nessa pesquisa anteriormente, pode ser a área intermediária no desenvolvimento da experiência do estudante dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que ligará a escola com a sua experiência de vida.

---

<sup>21</sup> Expressão da língua inglesa para atos de violência que tem ocorrido nas escolas; essa forma de agressão pode ser tanto física como psíquica.

A ludicidade pode ser usada para deixar este aluno adolescente “em estado de alerta”, pronto para receber informações, e o professor deve dispor da convicção de que isso é possível. Um professor que não acredite na ludicidade como método de trabalho pode se perder no discurso, dificultando o acesso ao conhecimento ao invés de facilitá-lo. Ao mestre não cabe apenas despertar o aprendente através de brincadeiras, mas ajudá-lo a construir efetivamente seus conhecimentos. O professor deve usar a ludicidade como importante fator de mediação e integração do aluno com a realidade; o aluno não aprende somente na escola. Se o conteúdo não for assimilado, pelo menos em parte, e não for ligado a nenhuma estrutura cognitiva, cairá no esquecimento, não terá nenhuma relevância. (ROLOFF, 2018, p. 6)

Nessa ação de conexão e reflexão, a capacidade de resiliência do professor na compreensão das necessidades e realidades dos estudantes e na elaboração de atividades em sala de aula é descrita nos PCN, nos volumes dedicados aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental<sup>22</sup>. “Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno” (BRASIL, 1998, p. 38).

Para colaborar no processo lúdico em sala de aula, as atividades lúdicas podem ser um caminho para o professor recorrer. A autora Teca Alencar de Brito (1954-2023)<sup>23</sup> faz reflexões sobre o ensino da música, considerando concepções mais tradicionalistas e outras que entendem a música como forma de linguagem (denominada pela autora de concepções construtivistas).

Esses princípios podem ajudar o professor a pensar e refletir no momento de criar, organizar, executar, imaginar e planejar atividades lúdicas em sala de aula. As duas concepções apresentadas no quadro abaixo mostram um conceito de ensino que já foi essencial para a educação musical, a concepção tradicional. O outro princípio, a concepção construtivista, reflete as transformações sofridas pelo ensino da música.

---

<sup>22</sup> “Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem.” (BRASIL, 1997, p. 42)

Nesse sentido, o terceiro ciclo equivaleria ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental e o quarto ciclo englobaria o 8º e o 9º anos daquele segmento.

<sup>23</sup> “Professora e pesquisadora do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, ela formou-se pianista e obteve a licenciatura em educação artística, antes de realizar mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

“Sua atividade esteve ligada desde o início à educação musical. ‘O fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção, que ao mesmo tempo fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver na escola, espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência, deve obviamente abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética’, escreveu ela no artigo Ferramentas com brinquedos, publicada na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*. (CONCERTO, 2023).

**Quadro 1: Concepções para o ensino da música (adaptado)**

<b>Concepção Tradicionalista</b>	<b>Concepção Construtivista</b>
Atividades musicais que enfatizam a reprodução.	Atividades musicais que integram reprodução, criação e reflexão.
Exercícios de discriminação auditiva ou reconhecimento de qualidades do som como fins em si mesmos.	Percepção das questões relacionadas ao som e à música inseridas em contextos de realizações musicais.
Submissão da música aos conteúdos considerados ‘prioritários’.	Integração entre áreas visando a favorecer a construção do conhecimento de modo geral, sem deixar de lado as questões específicas da linguagem musical.
Fazer musical que desconsidera o contexto global dos conteúdos desenvolvidos nas outras áreas do conhecimento.	Inserção de projetos musicais em sintonia com o desenvolvimento global dos conteúdos trabalhados.
Fazer e/ou ouvir sem refletir.	Refletir sobre o fazer e também sobre o apreciar.

Fonte: (BRITO, 2003, p. 201. Adaptado.)

Como demonstrado nesta pesquisa, a educação reflete as transformações sociais. As novas propostas trazem condutas que se diferenciam dos métodos conservadores. Essas novas convicções buscam provocar um processo de reflexão e integração do conteúdo. Os exercícios em sala de aula não serão reproduzidos na classe apenas de forma mecânica. Eles terão significados e terão uma conexão entre o pensar e o sentir, o conteúdo irá abarcar a experiência trazida pelo estudante para a escola.

A implementação de conceitos que fortaleçam o ensino da música pode afastar a concepção que a música tem que ser usada de forma utilitária; essas novas perspectivas visam integrar o conteúdo da Educação Musical com as demais disciplinas, buscando a construção de conhecimento participativo com as outras matérias da grade curricular, sem deixar de abordar o conteúdo específico da música.

## 4 PRODUTO PEDAGÓGICO: PROPOSTAS DE ATIVIDADES LÚDICAS

### 4.1 Apresentação

A música está presente no nosso dia a dia. Entramos em contato com a música por rádio, televisão, computador, celular, aplicativos, *streaming*, *compact disc*, instrumentos musicais.

Desde cedo, estamos convivendo com a música, seja por meio das canções, brincadeiras e passatempos ou mesmo nas histórias que nos são contadas. Na escola, a música também se faz presente; dessa maneira, é importante atentarmos para a aplicação de atividades musicais em sala de aula, para que possamos melhor desenvolvê-las e, assim, proporcionar um aprendizado mais significativo.

Essa pesquisa propõe atividades que não têm a função de formar músicos profissionais, mas, sim, de democratizar o ensino da música, ampliando a sua perspectiva, colocando a sensibilização acima de procedimentos que focam apenas na técnica e na habilidade instrumental. Proponho inserir o lúdico de forma integrada às atividades, trabalhando aspectos como o sensório-motor, o simbolismo, o jogo de regras, o fazer expressivo, as práticas coletivas, as experiências singulares. Essas atividades têm por fim desenvolver nos estudantes o interesse pela música, por sons, por ruídos, por instrumentos que produzem sons (sejam eles tradicionais ou não) e a curiosidade para explorar novas invenções sonoras, *performance*, improvisação e espontaneidade, proporcionando aos estudantes uma experiência significativa em sala de aula, trabalhando o conjunto da turma e a singularidade de cada indivíduo.

As propostas a seguir já foram utilizadas em minhas aulas de música. Pensando em estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, acredito que elas podem ser utilizadas em qualquer das séries daquele segmento. Acredito que um ponto importante é o poder de resiliência do professor em estar aberto a novas experiências. Cada turma tem sua identidade e a compreensão do grupo pelo docente é muito importante para abordar as atividades de acordo com as características da classe. Não existe pacote fechado; as atividades aqui citadas podem ser um ponto de partida, e têm de ser adaptadas de acordo com o grupo.

No *Caderno de Atividades Lúdicas: jogos para educação musical nos anos iniciais no ensino fundamental*, elaborado pelos professores Samuel de Andrade Gomes e Marco Antonio Santoro Salvador, é relatada a seguinte experiência:

O produto começou a ser concebido a partir das primeiras análises de campo, quando, informalmente, conversamos com professores de música dos anos iniciais para perceber as demandas nesse tipo de atividade. Um jogo foi retirado diretamente de uma tradição de brincadeiras da cultura indígena: O

Índio e a Cascavel; outros jogos foram criados ainda na fase de pré-projeto da pesquisa, para ilustrar o que pretendíamos trabalhar.

A seguir, criamos mais alguns para serem testados no minicurso sobre “O Lúdico e o Corpo na Educação Musical”, durante o IV Encontro de Educação Musical do Colégio Pedro II. Um dos jogos foi resultado de uma criação coletiva, a partir do estímulo do professor-pesquisador: o Pique Folclórico. O grupo de alunos do curso era formado por professores de Educação Musical do CPII e de outras escolas, bem como alunos de cursos de licenciatura em Educação Musical. Os resultados se mostraram positivos. O curso foi o que teve maior número de alunos que efetivamente frequentaram nos dois dias programados. As opiniões dos alunos- professores sobre as atividades desenvolvidas trouxeram um feedback inicial que foi importante para apontar um caminho possível e oferecer algo que, ainda que não fosse totalmente inédito, poderia vir a preencher uma lacuna nas práticas de Educação Musical nos anos iniciais.

Na avaliação do curso, houve a percepção de que muitos saíram dali com vontade de replicar as atividades em suas salas de aula. Outros professores comentaram que alguns jogos poderiam também ser usados com outro público, em qualquer faixa etária, pois brincar é uma atividade que normalmente interessa ao ser humano, independentemente desses fatores. (GOMES; SALVADOR, 2019, p. 7-8)

É importante transformar as experiências dos estudantes em sala de aula; tais atividades podem servir como pontes para novas vivências. Não basta que o lúdico esteja apenas nas propostas das tarefas; tem de estar no professor e no processo de execução da atividade. É importante que elas provoquem reflexão e que possam ser objetos transicionais, colaborando com o desenvolvimento do pensar e do sentir, fortalecendo, assim, a individualidade coletiva da turma. Quanto maior a identidade de cada pessoa, mais forte se torna a individualidade coletiva de um grupo. Por fim, as atividades têm o objetivo de levar aos estudantes uma experiência plena.

## 4.2 Atividades

### 4.2.1 Setembro amarelo

Figura 2: Logo oficial da campanha 2023



Fonte: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA, [20 --]

A música está ligada às nossas sensações, muitas vezes representando o que nós sentimos, mesmo sem palavras. Alegria, tristeza, felicidade são emoções que podem ser influenciadas pela música.

A música é uma linguagem, uma forma de expressão que remonta as origens da humanidade, é como um idioma dos sentimentos e sensações, capaz de traduzir artisticamente ou mesmo que sem palavras o conteúdo impresso em cada alma humana. (HARTWIG, 2011, [s.p.])

Se a música pode influenciar nossas sensações, ela pode nos ajudar a lidar com os nossos sentimentos. Em determinadas situações, as nossas emoções podem ficar reprimidas e pode ser que não tenhamos essa percepção. A música instrumental, que não contém letra, é uma forma diferente de permitir nossa expressão, pois, por não utilizar a palavra como elemento principal, possibilita que articulemos nossas sensações de outras maneiras.

Em 2019, foram registrados mais de 700 mil suicídios em todo o mundo. Desde 2013, o Brasil vem realizando uma campanha nacional de prevenção ao suicídio, que acontece no mês de setembro, considerado, então, o mês de prevenção do suicídio e tendo o dia 10 deste mês

como uma data que busca conscientizar as pessoas sobre a importância da comunicação para a prevenção do suicídio.

O Ministério da Saúde divulgou uma pesquisa que relata que, entre 2016 e 2021, o número de casos de suicídios entre jovens de 10 a 14 anos aumentou 45%.

Segundo dados da Secretaria de Vigilância em Saúde divulgado pelo Ministério da Saúde em setembro de 2022, entre 2016 e 2021 houve um aumento de 49,3% nas taxas de mortalidade de adolescentes de 15 a 19 anos, chegando a 6,6 por 100 mil, e de 45% entre adolescentes de 10 a 14 anos, chegando a 1,33 por 100 mil. (A Campanha..., 2023)

Segundo esses dados, observa-se que, no Brasil, houve um significativo aumento no número de casos de suicídio entre jovens de 10 a 14 anos, os quais, em sua maioria, correspondem a estudantes que frequentam as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Propõe-se, então, uma atividade cujo conteúdo seja o tema da campanha de prevenção ao suicídio do mês de setembro, por meio da qual os estudantes exercitem as habilidades de expressar seus sentimentos<sup>24</sup>, utilizando-se de sons musicais, sem o emprego da palavra como principal forma de locução, para que, dessa forma, eles consigam trabalhar novas formas de expressão.

Para isso, pretende-se utilizar o *leitmotiv*,<sup>25</sup> um recurso musical muito empregado em filmes para representar um personagem. O *leitmotiv* pode trazer ao espectador recordações passadas do personagem, enfatizar situações dramáticas ou antecipar sentimentos (às vezes, a música do personagem é executada antes mesmo dele aparecer em cena).

... o leitmotiv não é um recurso usado somente na música dramática, em geral, e na ópera wagneriana, em particular, mas tem sido empregado desde a Antigüidade clássica, milênios antes da palavra que o denota ter sido inventada. Posteriormente, aparece na ópera italiana do Renascimento, na ópera francesa do final do século XVIII, no Romantismo antes de Wagner - em obras de Carl Maria von Weber, por exemplo - e atinge, na ópera wagneriana, uma importância jamais igualada. Depois, o leitmotiv é apropriado pelo cinema e, em seguida, pela televisão, que herda do cinema a sua música. (PEREIRA, 2007, p. 1)

O tema da aula (*Setembro amarelo*), em primeiro lugar, deve ser debatido em sala, observando os seguintes pontos:

<sup>24</sup> Por se tratar de um tema sensível, é importante que o professor fique atento ao comportamento da turma. A atividade deve ser conduzida com atenção e cuidado para evitar conflitos emocionais.

<sup>25</sup> “Frase melódica ou tema associado, em uma obra dramática (especialmente na ópera), a determinada ideia, pessoa, objeto ou situação, e que acompanha cada reaparição destes.” (LEITMOTIV, 2023)

- A importância da campanha de prevenção ao suicídio denominada “Setembro Amarelo”.
- A importância de expressar os sentimentos.
- Dificuldades encontradas em exprimir as emoções.

Em um segundo momento, é apresentada abordagem de como a música pode ajudar a expressar as emoções, seguida da exposição, à turma, do conceito de *leitmotiv* e de trilhas sonoras de filmes em que se verifique o uso dessa técnica, como se exemplifica a seguir. Observe-se a característica das músicas-tema de personagens e as emoções por elas provocadas.<sup>26</sup>

A *Marcha Imperial* foi composta em 1980, por John Towner Williams, compositor e maestro americano, para o filme *O Império Contra-Ataca*, dirigido por George Walton Lucas Jr., segundo filme da franquia *Guerra nas Estrelas*. Ela possui uma melodia sinistra e intimidante<sup>27</sup>. Criada para o personagem Darth Vader, ela se destacou tanto que rompeu a barreira dos cinemas, sendo utilizada em eventos esportivos, propagandas, palestras.

A canção *Oh yeah*, integrante da trilha sonora do filme *Curtindo a vida adoidado*, de 1986, dirigido John Wilden Hughes Jr. (1950-2009)<sup>28</sup>, foi escrita pelo grupo musical suíço *Yello*, formado por Boris Blank e Dieter Meier em 1985, e se tornou um sucesso sendo trilhas de outros filmes, desenhos e comerciais. A canção adiciona uma sensação de sarcasmo ao filme.

O tema musical do filme *Psicose*, de 1960, dirigido por Alfred Hitchcock, foi escrito por Bernard Herrman e se tornou uma das trilhas sonoras mais icônicas dos filmes de terror<sup>29</sup>; seu motivo melódico adicionou muito suspense às cenas do filme.

O tema para o filme *Tubarão*<sup>30</sup>, dirigido por Steven Spielberg, de 1975, foi escrito pelo mesmo John Towner Williams, autor da supracitada *Marcha Imperial*. Esse *leitmotiv* proporcionava um ar de suspense e medo ao espectador, mesmo antes do grande tubarão branco entrar em cena; a velocidade das duas notas musicais vai aumentando gradativamente até o vilão do filme atacar sua vítima.

O personagem de Indiana Jones fez muito sucesso em filmes, e contava com uma trilha sonora emocionante e vibrante para acompanhar suas aventuras e todos os seus feitos incríveis.

---

<sup>26</sup> As trilhas sonoras apresentadas acima são ideias que podem ser acrescidas de outros temas de filmes. Para uso em sala de aula, é possível contar com a participação dos estudantes na indicação de trilhas sonoras com as quais eles se identifiquem.

<sup>27</sup> A *Marcha Imperial* pode ser encontrada <https://youtu.be/-bzWSJG93P8>.

<sup>28</sup> A canção *Oh yeah* pode ser encontrada em <https://youtu.be/M-jA6ZF9MJg>.

<sup>29</sup> O tema musical do filme *Psicose* pode ser encontrado em [https://youtu.be/DAjC\\_4M\\_MA](https://youtu.be/DAjC_4M_MA).

<sup>30</sup> O tema para o filme *Tubarão* pode ser encontrado em <https://youtu.be/BX3bN5YeiQs>.

O seu tema se chama *A marcha dos caçadores*<sup>31</sup>, também composta por John Williams, para o filme *Os caçadores da arca perdida*, dirigido por Steven Spielberg e lançado em 1981, primeiro filme daquele personagem.

Essa atividade tem como objetivo ajudar a integração dos sentimentos, buscando proporcionar uma experiência na qual a música seja um objeto transicional, conectando sentimentos internos com o mundo exterior. A título de preparação para a atividade, pode-se apresentar a cena de um filme durante a qual pudessem ser executadas tanto a trilha sonora original quanto uma trilha sonora alternativa, cada qual a seu tempo, de modo a perceber o lugar da música em produções cinematográficas.

Para executar a atividade, a turma irá se dividir em grupo de 5 estudantes e realizar experimentações sonoras, utilizando o corpo, o mobiliário de sala de aula e instrumentos tradicionais, com a perspectiva de reproduzir e expressar sentimentos. O professor pode utilizar os exemplos dos *leitmotiv* supracitados ou buscar novos exemplos para demonstrar para a turma. Aqui, tanto a criação de uma trilha sonora para uma cena quanto a interpretação de uma cena a partir de uma trilha sonora são exercícios possíveis.

Para facilitar a associação da música e das imagens, seria interessante utilizar recursos multimídia, caso a escola os possua. Com os grupos já divididos, o professor apresenta as trilhas sonoras a cada grupo, podendo lançar mão de um *notebook* para isso. Logo depois, seria importante que o professor comentasse com a turma sobre a experiência que eles tiveram ao ouvir as trilhas e quais as sensações que eles tiveram. Nesse momento, é importante escutar várias opiniões, pois os estudantes podem ter pontos de vista distintos acerca dos sentimentos passados pelas trilhas.

Como mencionado anteriormente nesse trabalho, é muito importante que o professor se atente para fatores que vão além da atividade proposta em sala de aula. A experiência do estudante se desenvolverá pelas experiências externas e internas do sujeito: o que, para um, é felicidade, para outro, pode ser tristeza e, em meio ao debate sobre o suporte dado pela música a diferentes sentimentos, as experiências coletivas interna e externa também se farão presentes, contribuindo para o enriquecimento do debate em sala de aula, dando novas dinâmicas por meio da interação, tornando o pensamento dos estudantes visível e possibilitando a construção conjunta de novos conhecimentos.

No momento seguinte, o professor poderia solicitar alguns voluntários da turma para ajudá-lo a interpretar sentimentos por meio da produção sonora, utilizando os recursos já citados

---

<sup>31</sup> *A marcha dos caçadores* pode ser encontrada em <https://youtu.be/ntXJJwEk1NA>.

nessa atividade para servir de exemplo para os grupos. É preciso que os grupos tenham um momento para discutir, organizar e ensaiar antes de realizar a *performance* para a turma.

O lúdico pode ser uma importante forma para os estudantes expressarem seus sentimentos, ajudando no autoconhecimento. As atividades lúdicas podem incentivar a expressão e a comunicação dos estudantes, por meio de experimentações sonoras que trabalhem novas formas de expressão, ligando a vivência externa com a interna, unindo cognição e sentimento. Depois da *performance*, acontecerá a avaliação da atividade, momento em que os estudantes serão ouvidos pelo professor.

#### 4.2.2 Reimaginando Vinícius

**Figura 3: Vinicius de Moraes**



Fonte: NOVA FRONTEIRA, [20--]

Marcus Vinícius da Cruz de Mello Moraes (1913-1980), mais conhecido como Vinícius de Moraes foi um dos compositores mais importantes da música brasileira. Vinícius era poeta e escreveu poemas infantis, que, depois de sua morte, foram musicados e se transformaram em um dos discos clássicos da música infantil: o álbum *Arca de Noé*.

O poema a seguir faz parte desse álbum e se chama *A casa*, consagrada na interpretação de um grande amigo de Vinícius, chamado Antonio Pecci Filho, o Toquinho.

## A CASA

Era uma casa  
 Muito engraçada  
 Não tinha teto  
 Não tinha nada  
 Ninguém podia  
 Entrar nela não  
 Porque na casa  
 Não tinha chão  
 Ninguém podia  
 Dormir na rede  
 Porque na casa  
 Não tinha parede  
 Ninguém podia  
 Fazer pipi  
 Porque penico  
 Não tinha ali  
 Mas era feita  
 Com muito esmero  
 Na rua dos bobos  
 Número zero  
 (MORAES, 1970)

Em artigo intitulado *Por que recordar é viver?*, as autoras relatam a importância de recordar a infância.

A primeira vez que nos sentimos amados e protegidos, que nos sentimos acolhidos, e até mesmo a primeira vez que sentimos dor ou confrontados. As boas e más sensações são descobertas na primeira infância. Seguindo-se a isso, destaca-se a importância de se construir boas relações e um ambiente adequado para cultivar as memórias afetivas. Muitos problemas/transtornos de humor que se desencadeiam na juventude ou idade adulta, se dão pelos gatilhos constituídos pelas memórias afetivas, refletindo em emoções negativas vivenciadas na infância. Esses eventos importantes são lembrados vividamente e continuam a influenciar, inspirar e sustentar ações e crenças muito depois da ocorrência original dos eventos importantes que eles representam. (VERGA; LIMA-SILVA, 2023, [s.p.])

A atividade proposta tem como pilar a música *A casa*, por ser uma canção que representou e representa ainda a infância de muitas pessoas. Ela será usada como fio condutor para a criação de uma paródia.

Na paródia, o autor emprega a voz, o texto ou o tema de um a outro e introduz outra fala que apresenta uma intencionalidade que se opõe diretamente à original. Por isso, a paródia, por estar ao lado do novo e do diferente, é sempre inauguradora de um novo paradigma. De avanço em avanço, ela constrói a evolução de um discurso, de uma linguagem. (SANTANA, 1995, *apud* RIBEIRO, 2016, p. 7)

Aqui, trabalha-se a criatividade, desenvolvendo as habilidades expressivas de comunicar, reinventar e dar continuidade, mostrando que a vida é um *continuum* e que determinadas experiências de nossa vivência nos acompanham durante nossa existência, nos ajudando em nossa trajetória. Além disso, o professor trará para a classe elementos de sonoplastia, mostrando novas formas de comunicação por meio do som.

A atividade será realizada em duplas. É importante que o professor oriente a sala com exemplos de paródias e de formas de utilizar o som para criar efeitos relacionados à sonoplastia. Falar um pouco da sonoplastia em programas de televisão e de rádio; demonstrar como é possível se comunicar por meio dos sons, utilizando elementos como riso, choro, gritos, bocejos, palmas e instrumentos tradicionais; afirmar como é possível criar uma linguagem sonora que possa, em determinadas situações, substituir as palavras, abrindo os ouvidos dos estudantes para novas possibilidades de comunicação, são ações que devem ser desenvolvidas pelo professor ao longo da atividade. É importante que os estudantes compreendam como conectar a reescrita da música com os efeitos do som.

Os estudantes deverão criar uma nova letra para a canção; por meio de uma paródia, eles indicarão como seria a própria casa, utilizando efeitos sonoros para demonstrar. A prosódia também será utilizada na atividade, por meio da fonética das palavras, trabalhando a entonação e aspectos sonoros na locução das paródias criadas pela turma.

A *performance* poderá ser apresentada para a turma inteira, mas, caso a dupla não se sinta confortável para isso, poderá apresentar somente para o professor da classe. A turma desenvolverá a habilidade de inventividade e imaginação, recriando e transformando um conteúdo já existente, desenvolvendo a *performance*, o canto, a expressividade e novas formas de comunicação por meio do fazer musical, utilizando um tema que resgata a poesia e música de Vinicius de Moraes.

A criação de paródias pode ser uma forma de desenvolver novas maneiras de expressão dos estudantes. A exploração de novos materiais sonoros é um elemento muito empregado na música de vanguarda e, nessa proposta de atividade, ela pode ser utilizada com o intuito de ajudar a construção de um processo de aprendizagem diferenciado dos usuais; muitas vezes, o aprender pode estar em diferentes formas de desenvolver novos meios de ensinância.

Esse exercício não tenta alcançar a exatidão, mas, sim, a clareza, a tarefa não têm como principal objetivo formar compositores e artistas profissionais, mas, sim, colaborar no processo da Educação Musical como uma forma de linguagem relevante, tendo a ludicidade como um elo entre sala de aula e vida real, para a classe. Dessa maneira, as aulas de músicas podem tirar proveito das diversas possibilidades que o lúdico pode trazer para realizar atividades escolares.

O lúdico, nessa atividade, busca ampliar a forma de pensar dos estudantes, ajudando-os a vislumbrar novas possibilidades, saindo de sua zona de conforto, criando novos paradigmas de expressão e exposição de pensamentos por meio da linguagem musical. Depois da performance, a atividade será avaliada a partir da troca de experiência ocorrida durante a aula e por meio da expressão da opinião dos estudantes sobre a atividade.

#### 4.2.3 O blues

**Figura 4: *The Blues***



Fonte: BMP AUDIO, [20--]

Segundo o músico, arranjador e professor Isidoro Kutno<sup>32</sup>:

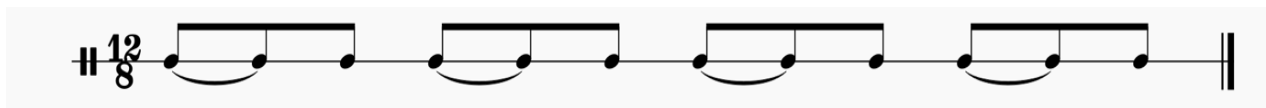
O Blues é um estilo de música criado pelos negros trazidos como escravos para trabalhar nos Estados Unidos. A música africana encontrando a música ocidental criou um híbrido, uma fusão de estilos que dá origem ao Blues. O Blues influenciou tanto a música do século XX, que seria impossível hoje, imaginar, como seria o Rock, o Jazz e inclusive a música brasileira sem a sua contribuição... (KUTNO, 1992, p. 1)

<sup>32</sup> “Nos anos de 1978 e 1979 estudou na Berklee College of Music, em Boston (Estados Unidos), onde teve aulas de Harmonia Funcional. Foi um dos pioneiros no ensino da matéria no Rio de Janeiro [...]. A partir de 1987 fundou com dois ex alunos a Musiarte – Curso Integrado de Música, da qual foi diretor e onde deu aulas de Harmonia Funcional, Guitarra, Arranjo e Improvisação. Ministrou muitos workshops de Harmonia Funcional/ Improvisação na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).” (RICARDO CRAVO ALBIN, 2021)

Acompanhou artistas como Marisa Monte, Amelinha, Joanna, Antônio Adolfo, participou como músico e arranjador em emissoras de televisão como nas novelas “Pantanal” (TV Manchete, 1987), “Cambalacho” (TV Globo, 1986), programa “Viva o Gordo” (TV Globo).

Uma das características do *blues* é a utilização de compassos compostos, que, diferentemente dos compassos simples que possuem uma subdivisão par, terão uma subdivisão ímpar (ternária), mudando, assim, a sensação rítmica da música. Essa tarefa irá utilizar a seguinte célula rítmica:

**Figura 5 – Célula rítmica**



Fonte: Elaborada pelo autor do presente trabalho.

Após uma introdução sobre o *blues* como gênero musical e respectivas características, os estudantes formarão uma roda de dez a doze estudantes e utilizarão as palmas, conforme indicado na célula rítmica acima exemplificada. Sugere-se que, no início da atividade, o professor dê prioridade à parte rítmica, para uma melhor coordenação do grupo. Depois que os estudantes estiverem familiarizados com o ritmo, pode-se começar a desenvolver a improvisação. O professor ficará no meio da roda e indicará que estudante continuará performando, realizando um improviso; durante a improvisação, os outros estudantes não tocarão. Sugere-se que o grupo toque o ritmo do *blues* por oito compassos; no nono e no décimo compassos, acontecerá o improviso.

Durante a improvisação, os estudantes poderão utilizar outras partes do corpo, como palmas, peito, coxa, explorando diferentes formas sonoras, como um jogo musical sensório-motor. A *performance* do estudante e o retorno da célula rítmica serão precedidos de contagem do tempo de modo a organizar a execução; por exemplo, se o improviso durar dois compassos, no segundo compasso o professor pode contar 1, 2, 3 e 4 para ajudar o grupo a voltar no tempo certo.

Conforme os estudantes forem participando da atividade e assimilando sua ideia, compreendendo melhor a parte rítmica e a transição para o momento do improviso, a parte da improvisação pode ser aumentada para três ou quatro compassos. Sugere-se que a parte do improviso não se estenda mais do que quatro compassos, pelo menos em um primeiro momento; o improviso muito estendido pode fazer com que o grupo tenha dificuldades em acertar o ritmo no fim do improviso, ao retornar para a execução da parte rítmica coletiva.

Essa atividade possibilita o exercício da coordenação e da execução coletiva de uma célula rítmica, acrescentando-se o trabalho com compassos compostos de um estilo musical que influenciou o desenvolvimento da música no século passado.

Desenvolvendo a habilidade de trabalhar em equipe, a atividade oportuniza, ao mesmo tempo, a manifestação da singularidade de cada estudante em seu momento de criação espontânea, durante o improviso. A habilidade de improvisar não deve ficar restrita a musicistas que dominam seu instrumento, mas, sim, a todas as pessoas, pois vivenciamos o ato de improvisar diariamente.

Esse jogo sensório-motor com elementos de improvisação pode ser um importante elemento para desenvolver a individualidade dos estudantes, por meio da invenção, criação, exploração sonora, incentivando a produção de sons coletivos. Como mencionado anteriormente nessa pesquisa, a ludicidade não é sinônimo de jogo, mas ela pode estar, sim, no ato de jogar, conduzindo a experiência externa para interna do estudante e vice-versa, gerando, assim, uma sensação de plenitude e dando mais significado a aula.

No final da aula, a atividade será avaliada. O professor debaterá com a turma, expondo o andamento da aula e os estudantes poderão dar suas opiniões. Variações dessa atividade podem incluir músicas de conhecimento dos estudantes que também permitam a improvisação.

#### 4.2.4 A arte do repente

**Figura 6: Repentistas**



Fonte: NORDESTES MUSICADOS, [20--]

Canto, poesia, rima, métrica. Esses elementos fazem parte de um estilo de canto genuinamente brasileiro: o repente. O estilo é característico da região nordeste do Brasil; seus praticantes são chamados de repentistas ou cantadores e improvisam versos sobre os mais variados assuntos.

Na maioria das vezes, os repentistas se apresentam em espaços populares, de forma individual ou trocando versos com outro cantador, no chamado desafio. O desafio é uma disputa poética cantada e os repentistas cantam como se estivessem falando. O canto é livre e a voz do cantador pode parecer agressiva, forte e áspera, como se houvesse uma briga entre duas pessoas. Com a migração dos nordestinos para outros estados brasileiros, a cantoria se tornou uma tradição, conhecida em todo o Brasil.

A música e seu ensino sofreram muitas modificações no decorrer da história. Em vários momentos de nossa trajetória, o ensino da música foi relacionado como os valores que estavam em evidência em nossa sociedade. Muitas vezes, quando se mostrou necessário repensar a importância da Educação Musical, era também necessário voltar ao pensamento da antiguidade clássica. É o que relata a autora Marisa Fonterrada, quando discorre sobre a estética da música na renascença: “O desejo de ressuscitar a música da antiguidade clássica é evidente na importância conferida ao texto, na preponderância do ritmo das palavras e na organização da linha melódica” (FONTERRADA, 2005, p. 40).

Em momentos da nossa história, a importância da música estava relacionada ao ritmo das palavras e uma boa percepção do ritmo pode ser útil na alfabetização, na leitura, na escrita, na articulação das palavras.

Para o desenvolvimento da atividade, o professor faz uma análise com a turma sobre o repente e, então, aproveitando o final da palavra *repente*, escreve no quadro palavras sugeridas pelos estudantes e que possuam a mesma terminação, como se exemplifica na tabela abaixo.

**Tabela 4: Sugestão de palavras que rimam com *repente***

Repente	Diferente	Excelente
Emergente	Quente	Mente
Ciente	Dente	Megamente
Permanente	Doente	Insuficiente
Agente	Inconsciente	Inteligente
Serpente	Realmente	Frente
Inconsequente	Residente	Valente
Gerente	Corrente	Incompetente

Fonte: Tabela elaborada pelo autor

Em seguida, o professor começa a desenvolver a habilidade de rimar e articular as palavras sobre diversos temas. O bom repentista consegue se expressar e se comunicar contando histórias sobre diferentes tópicos em uma mesma música. Não se escreve um repente antecipadamente; um repentista simplesmente improvisa e emprega as rimas conforme a situação. No desafio, ganha o cantador que fizer o melhor verso e convencer o público de que é o melhor.

É importante o professor passar algumas dicas aos estudantes:

- Mesmo sendo um improviso, é necessário ter uma preparação; é preciso estudar para desenvolver a habilidade de improvisar.
- Durante o desafio, mantenha a calma e seja natural.
- Tenha em mente uma frase para o início e o fim de cada fala.
- Observe quem é o público para o qual se está cantando.
- Leve o desafio para os seus domínios.
- A velocidade é muito importante; preste muita atenção no que o outro rimador está improvisando e tenha uma estratégia.

De modo a exemplificar a proposta contida nessa atividade, apresenta-se pequeno texto de autoria deste pesquisador:

Repentista A: Hoje está muito quente, então olha pro seu dente, que te deixou com cara de doente.

Repentista B: Será que você me entende ou perdeu a sua mente? Se não se cuidar vai virar um inconsciente.

Repentista A: Realmente você não me entende, e se não olhar pra frente vai tropeçar numa serpente!

Repentista B: Agora a chapa vai ficar quente, quem sabe de repente eu te dou um banho de água quente.

Repentista A: Não tenho medo de água quente. Mas você é um inconsequente, se a chapa ficar quente tu vai *[sic]* derreter como um queijo quente!

Repentista B: Ente, ente, ente, você acha que está valente, vou pegar uma corrente e te amarrar no asfalto quente.

O importante nessa atividade não é haver um vencedor, mas desenvolver habilidades relacionadas à articulação das palavras e seu ritmo, ajudando os estudantes a compreender melhor importantes elementos da linguagem oral, como a variação de estruturas fonéticas; promovendo a utilização dos sons das palavras de diferentes maneiras, por meio de uma

manifestação muito importante na nossa cultura popular; utilizando a ludicidade para facilitar o processo de aprendizagem; conectando o conteúdo sobre o repente em conjunto com o jogo de rimas; ajudando a romper possíveis dificuldades de comunicação e expressão dos estudantes; relacionando elementos de cognição que a meios de sensibilização, tornando a experiência única e plena por meio desse conteúdo musical – o repente –, que faz parte da nossa tradição popular. No final da aula, a atividade será avaliada pela turma e o professor perguntará a opinião da classe.

Uma variação dessa atividade pode se utilizar do *rap*, manifestação musical do movimento *hip hop*, e o *slam*, competição de poesia falada típica dos centros urbanos, na qual os grupos travam batalhas de poesias autorais, sem acompanhamento instrumental, tendo o ritmo como condutor.

#### 4.2.5 Maestro de classe

**Figura 7: Maestro de classe**



Fonte: PONTES, 2022.

A orquestra surgiu com o teatro dramático. A palavra *orquestra* indicava o lugar onde os músicos ficavam dentro de um teatro.

As primeiras orquestras eram completamente diferentes do formato que conhecemos hoje e começaram a surgir durante a Renascença. A origem da palavra vem do grego *orkhéstra*, um espaço físico do teatro grego para o coro e os dançarinos. Esse nome foi retomado com o surgimento das óperas modernas, uma tentativa de revitalização do teatro grego. (BRASIL, 2014)

Atualmente, a palavra orquestra é utilizada para determinar um conjunto de músicos que executa músicas de diversos estilos. “A música instrumental de orquestra é dependente da participação do grupo como um organismo único. O produto do trabalho do grupo beneficia não somente a ele mesmo, mas também a sociedade que os recebe em diversos concertos” (JOLY, 2007, p. 34). É importante apontar, ainda, outros conjuntos musicais, para além das orquestras, nos quais se identifica a figura de um condutor, tais como escolas de samba ou grupos corais.

Essa atividade pode ser realizada com a turma inteira e tem por objetivo levar os estudantes a compreender a função do maestro em uma orquestra como um músico que desenvolve profundamente aspectos ligados ao conhecimento musical e que tem a responsabilidade pela condução e organização do conjunto. Nessa atividade, serão trabalhadas a habilidade de liderança e de coordenação de um grupo, a performance, a prática de conjunto, desenvolvendo células rítmicas coletivamente e utilizando diferentes intensidades. “A função do maestro é estar atento à sua equipe e guiá-la para que realize seu trabalho à perfeição” (GOMES, 2023, [s.p.]

Inicialmente, o professor apresenta para a turma informações sobre uma orquestra e o papel do regente ou maestro à frente desse conjunto instrumental. Nessa proposta, um estudante será o maestro; ele escreverá no quadro os números 1, 2, 3 e 4; outro estudante ficará à frente dele, segurando um pandeiro e a turma participará batendo palmas. O exercício vai funcionar da seguinte maneira: o maestro, com a mão esquerda apontada para o quadro, vai determinar a quantidade de tempos. Se apontar para o número 1 com a mão esquerda e, com a mão direita, para o estudante que estiver segurando o pandeiro, essa pessoa baterá com a palma da mão uma vez no pandeiro; se apontar para o número dois, o estudante baterá duas vezes no pandeiro, e assim por diante. Se, no entanto, apontar com a mão direita para a turma, a classe baterá palmas uma vez; se apontar com a mão direita para o número dois, a classe baterá palmas duas vezes, e assim por diante. O maestro pode escolher a forma de comandar a atividade, alternando entre o estudante com o pandeiro e a turma ou focando mais na turma do que no estudante com pandeiro.

Conforme a classe for desenvolvendo a atividade, novos estudantes assumirão a função de maestro e instrumentista e novos comandos podem ser acrescentados. Por exemplo: se o

maestro apontar para a turma ou para o estudante e levantar o braço direito, a intensidade da batida aumentará; se abaixar o braço, a intensidade diminuirá, e se permanecer no meio, a intensidade do som será moderada. Nessa atividade, também é possível trabalhar a variação melódica, com estudantes divididos em grupos, aos quais seriam atribuídos determinados motivos melódicos. A regência indicaria, aqui, que grupo se apresentaria.

Além das habilidades cognitivas que o maestro deve adquirir, ele tem que conduzir, administrar, organizar seu ambiente de trabalho de forma coletiva, mantendo o respeito, harmonia, foco. Para conseguir bons resultados, não basta para o maestro ter conhecimentos técnico-musicais; o pensar e o sentir têm de estar de mãos dadas. O maestro não realiza apenas movimentos mecânicos; ele conecta música e pessoas, utilizando o processo de ensino como via de mão dupla, trabalhando em colaboração com o grupo para atingir resultados desejados.

Essa atividade mostra que um maestro precisa ter a percepção das múltiplas possibilidades, indicando que a razão e a sensibilidade podem estar juntas e que a ludicidade pode ser o elo que as une, colocando o aprendizado em um caminho mais consciente de forma plena e mais prazerosa. Com a adição dos símbolos no quadro e a opção de alternar entre o pandeiro e a turma e os sinais de dinâmica, a atividade pode gerar importantes momentos de criatividade, uma importante característica do lúdico, ajudando os estudantes a enxergar novas possibilidades na resolução de problemas e construção de conhecimento, a ludicidade fazendo a ponte entre o emocional e o racional. No final da aula, ocorrerá a avaliação da atividade. O professor perguntará sobre pontos positivos e negativos que ocorreram durante a aula e quais os pontos que podem ser adicionados a atividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de pesquisa bibliográfica, foi observada a importância da ludicidade ao longo do ato de desenvolvimento do ser humano, podendo potencializar seu processo de aprendizagem, criação, imaginação, adaptação a novas possibilidades, e dialogando com a resiliência no processo constante de transformação do indivíduo, questionando, dessa forma, a crença da vinculação do lúdico apenas para a faixa etária ligada à idade tênue.

A ludicidade pode ser um meio para contribuir com o desenvolvimento dos estudantes de outras faixas etárias, além daqueles de idade tênue, trabalhando conjuntamente cognição, sensibilidade, criatividade, singularidade. O lúdico pode ser um elemento importante para se juntar às aulas de música, podendo também contribuir para a amplificação do significado da aula para os estudantes, fazendo com que, dessa maneira, o conteúdo de música faça parte da vida deles por meio da experiência vivenciada em sala de aula, vinculando o racional com a emoção, abrindo caminho para novas possibilidades de um aprendizado integral, tendo a ludicidade como ponte para essa conexão.

As experiências fora da escola, por exemplo, devem ser valorizadas, de modo que a vivência individual que cada estudante leva para sala de aula seja relacionada à vivência externa ou interna. Tais experiências podem potencializar o aprendizado, pois trazem consigo histórias, significados, tradições, e essas vivências podem ser refletidas e expressadas por meio da ludicidade.

Pondero que a ludicidade pode contribuir para o incremento das aulas de Educação Musical. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o lúdico pode ser usado como importante componente dentro da Educação Musical. A inclusão de novos elementos com teor de grande relevância, como o lúdico, em aulas de Educação Musical, pode aumentar as possibilidades para essas aulas, por meio de expressão, comunicação e sensibilização, colaborando para a produção de um maior número de atividades pedagógicas para essa etapa da Educação Básica. Essa ampliação de produção de novos materiais pode provocar a expansão do interesse e da atenção para as aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental, valorizando mais a disciplina.

Por intermédio da quantificação de informações que foram recolhidas, foi constatada a carência de artigos relacionados às palavras-chave “lúdico” e “ludicidade” em artigos da *Revista MEB*, que é um dos periódicos que serve de referência para a produção científica de literatura voltada para a Educação Musical, no Brasil, demonstrando, assim, a necessidade de fomentar mais pesquisas que propiciem maior compreensão do tema e maior produção de

materiais didáticos que permitam a utilização do lúdico no processo de aprendizagem em sala de aula.

Em outros conteúdos investigados para essa pesquisa, foi demonstrado que, também em documentos que servem de referência para práticas pedagógicas, no Brasil, notam-se poucas citações a respeito das temáticas sobre o “lúdico” e a “ludicidade”. Com a observação dos dados dessa pesquisa, percebeu-se que, dentro do Ensino Fundamental, há necessidade de que se acentue a atenção a esses itens segmento de Anos Finais.

Assim, nessa pesquisa, foram propostas atividades de caráter lúdico para as aulas de Educação Musical nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a carência dessa temática em artigos de periódico da ABEM durante a busca ativa empreendida para a realização do presente trabalho. Tal fato pode apontar para uma necessidade de maior produção de materiais didáticos para as aulas de Educação Musical nesse segmento do Ensino Fundamental.

Penso que a Educação Musical necessita sair da periferia e ser mais acessível e valorizada, e cada um dos educadores pode contribuir para isso a partir de suas próprias práticas. Para isso, é imprescindível que o currículo dos cursos de formação de professores, tanto de docentes generalistas quanto daqueles de Educação Musical, preveja a oferta de abordagens pedagógicas lúdicas e espontâneas, que despertem a curiosidade e a ludicidade dos futuros professores. É preciso que os docentes vivenciem e pratiquem aquilo que propõem aos estudantes.

É importante que o ensino de música estabeleça condutas que valorizem a singularidade do estudante, considerando o fortalecimento de uma forma integrada entre o eu interior e exterior dos estudantes, de tal forma que eles sintam que a Educação Musical tem significado em suas vidas, fato que pode ser levado para as aulas por meio da ludicidade. Acredito que, como a grande maioria dos estudantes, ao aprenderem disciplinas como, por exemplo, a língua portuguesa, o fazem para se comunicar e não necessariamente para se tornarem escritores. Dessa maneira, podemos aprender a linguagem musical não com a crucialidade de nos tornarmos músicos, mas sim pela necessidade do ser humano de aprender essa forma de arte.

Novas pesquisas podem colaborar para uma maior aceitação, compreensão, valorização do lúdico e um maior consentimento na sua inclusão na Educação Musical, dentro das escolas regulares. Muitas vezes, a ludicidade e a Educação Musical são utilizadas de forma fragmentada quando poderiam ser melhor balizadas no processo de construção do conhecimento, trazendo mais clareza e possibilidades na construção da identidade do ser humano.

É importante a conscientização de que essa construção seja um *continuum* durante toda a nossa vida, assim como os segmentos do Ensino Fundamental devem ser. Estudantes dos

Anos Finais do Ensino Fundamental precisam tanto de atividades de cunho teórico, para a sistematização do conhecimento, como daquelas de característica prática, assim como se tem no segmento por eles anteriormente vivenciado. Verifica-se, portanto, necessidade de um maior número de pesquisas que aborde essa temática. Mesmo havendo um maior número de investigações que tratem do lúdico nas etapas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse tópico ainda carece de mais pesquisas que vinculem investigações sobre o tema aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Berenice de; LEVY, Gabriel. Brincadeiras e brincadeiras: uma experiência de formação de professores pelo Brasil. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 8-25, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/137>. Acesso em: 26 out. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. **Sobre a ABEM**. Disponível em: <https://abem.mus.br/abem/>. Acesso em: 10 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA (org.). **Setembro amarelo**: mês de prevenção ao suicídio. Mês de Prevenção ao Suicídio. Disponível em: <https://www.setembroamarelo.com/>. Acesso em: 26 out. 2023.

ÁVILA, Marli Batista. **A obra pedagógica de Heitor Villa Lobos**: uma leitura para a sua contribuição para a educação musical no Brasil. 2010. 381 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-29102010-125844/publico/1455372.pdf> Acesso em: 15 dez. 2023.

BMP AUDIO. **The blues**: a história da maior música de raiz da América. Disponível em: <https://bmpaudio.com/the-blues-the-history-of-americas-greatest-roots-music/>. Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Cidade das Artes. Prefeitura do Rio de Janeiro. **A história das Orquestras I**. 2014. Disponível em: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/396>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. Louise Gabler. Arquivo Nacional. **Imperial Colégio de Pedro II**. 2014. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/326-imperial-colegio-de-pedro-ii>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 8 out. 2023.

BRIETZKE, Marta Macedo; WANDERLEY OLIVEIRA, Mário André; PRESGRAVE, Fabio Soren. Escutar, brincar, contar histórias, tocar: Jogos de improvisação na

escola. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 11, n. 13/14, p. 96-107, 2022. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/250>. Acesso em: 26 out. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**: propostas para a formação integral da criança. 11. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003. 204 p.

BRITO, Teca Alencar de. Música, infância e educação: jogos do criar. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 100-113, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/144>. Acesso em: 26 out. 2023.

CONCERTO, Redação (ed.). **Morre aos 68 anos a professora e pesquisadora Teca Alencar de Brito**. 2023. Disponível em: <https://www.concerto.com.br/noticias/musica-classica/morre-aos-68-anos-professora-e-pesquisadora-teca-alencar-de-brito>. Acesso em: 1 out. 2023.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FRAZÃO, Dilva. **Lev Vygotsky**. 2017. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/lev\\_vygotsky/](https://www.ebiografia.com/lev_vygotsky/). Acesso em: 26 out. 2023.

GOMES, Karina Sérgio. **Os segredos para manter uma equipe alinhada**: as dicas do maestro João Maurício Galindo, da Orquestra Jazz Sinfônica Brasil. 2023. Disponível em: <https://cajuina.org/principais/borogodo/os-segredos-para-manter-uma-equipe-alinhada-as-dicas-do-maestro-joao-mauricio-galindo/>. Acesso em: 29 out. 2023.

GOMES, Samuel de Andrade; SALVADOR, Marco Antonio Santoro. **Caderno de Atividades Lúdicas**: jogos para educação musical nos anos iniciais no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Imperial, 2019. 43 p. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/blog/mpcp2/files/2017/02/Produto-Samuel-Gomes-2019.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

GOMES, Sergio. Silêncio e segredo: sobre o desenvolvimento da capacidade de pensar. **Estud. pesqui. psicol.** Rio de Janeiro, v. 16, n. spe, p. 1310-1333, dez. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812016000400015&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812016000400015&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 dez. 2023.

HARTWIG, Mayck Djúnior. **Arte e Emoção**: a música como idioma dos sentimentos. 2011. Disponível em: <https://www.redepsi.com.br/2011/01/06/arte-e-emo-o-a-m-sica-como-idioma-dos-sentimentos/>. Acesso em: 12 out. 2023.

HAUDENSCHILD, Teresa Rocha Leite. Joan Riviere. **J. psicanal.** São Paulo, v. 50, n. 92, p. 251-264, jun. 2017. Disponível em:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-58352017000100020&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352017000100020&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 26 out. 2023.

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 84-95, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/97>. Acesso em: 26 out. 2023.

JOLY, Maria Carolina Leme. **Convivência em uma orquestra comunitária**: um olhar para os processos educativos. 2007. 155 f. TCC (Graduação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2436?show=full>. Acesso em: 2 nov. 2023.

KUTNO, Isidoro. **Harmonia Funcional - Módulo 5**: blues-forma básica. Rio de Janeiro: Musiarte, 1992.

LEAL, Luiz Antonio Batista; TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013. DOI: 10.17564/2316-3828.2013v1n2p41-52. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 26 out. 2023.

LEAL, Luiz Antonio Batista. Jogo e educação. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 177-183, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.10928. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/10928>. Acesso em: 26 out. 2023.

LEAL, Luiz Antonio Batista; D'ÁVILA, Cristina Maria. Ludicidade, cultura lúdica e formação de professores na área musical. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. 59-75, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2454>. Acesso em: 26 out. 2023.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. BRINCADEIRAS DE MENINA NA ESCOLA E NA RUA: reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 56, n. 22, p. 1-18, abr. 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622002000100005>. Acesso em: 10 set. 2023.

LEITMOTIV. In: MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/leitmotiv>. Acesso em: 7 nov. 2023.

LOS ANGELES COLLEGE OF MUSIC (USA). **About LACM**: History. 2023. Disponível em: <https://www.lacm.edu/wp-content/uploads/2016/11/1819-Catalog-About-LACM.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. [20--]. Disponível em: [http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade\\_e\\_atividades\\_ludicas\(1\).pdf](http://portal.unemat.br/media/files/ludicidade_e_atividades_ludicas(1).pdf). Acesso em: 6 mar. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Estados de consciência e atividades lúdicas. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e ludicidade: onde acontece?** Salvador: Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2004, p.11-40. (Ensaio, 3).

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, Brincar e Aprender. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2466>. Acesso em: 29 out. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e aprendizagens: a experiência lúdica na educação - uma entrevista de Cipriano Carlos Luckesi para a RCC. **Cadernos RCC**, v. 4, n. 3, ago. 2017, p. 100-102. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/255/166>. Acesso em: 26 out. 2023.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v. 2, n. 15, p. 111-130, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 28 out. 2023.

MORAES, Vinicius de. **A casa**. 1970. Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/casa>. Acesso em: 7 nov. 2023.

NORDESTES MUSICADOS (Brasil). **Repente e embolada**. Disponível em: <https://geografianordeste.wordpress.com/2017/06/07/repente-e-embolada/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

NASCIMENTO, Francisca Suênia Maximiano da Silva. **LUDICIDADE: aspectos teóricos e didáticos na aprendizagem**. 2022. 39 f. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Araruna, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/24023/1/FSMSN12072022.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

NOVA FRONTEIRA. **Vinicius de Moraes**. Disponível em: <https://www.novafrenteira.com.br/marca/vinicius-de-moraes.html>. Acesso em: 23 out. 2023.

PEREIRA, Marcio da Silva. **O leitmotiv: da ópera, ao cinema, à televisão**. 2007. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11606>. Acesso em: 02 nov. 2023.

PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Traços da história do currículo a partir da análise de livros didáticos para a educação musical escolar. **REVISTA da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 37. p. 17-34. Jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/621/472>. Acesso em: 26 out. 2023.

PONTES, Márcio Miranda. **Conheça as curiosidades do trabalho de maestro**. 2022. Disponível em: <https://www.sabra.org.br/site/trabalho-maestro/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

**Quem somos.** [20--]. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 7 nov. 2023.

RIBEIRO, Vera Lúcia. **PARÓDIA: leitura e compreensão intertextual.** 2016. 28 f. - Curso de Português, Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_pdp\\_port\\_ufpr\\_veraluciaribeiro.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_port_ufpr_veraluciaribeiro.pdf). Acesso em: 2 nov. 2023.

RICARDO CRAVO ALBIN (Rio de Janeiro) (ed.). Isidoro Kutno. *In*: ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira.** Rio de Janeiro: 2021. Disponível em: <https://dicionariompb.com.br/artista/isidoro-kutno/>. Acesso em: 7 nov. 2023.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula.** Artigo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Rio Grande do Sul – Brasil. 2018. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

SANCHES, Bruna dos Santos *et al.* A PRESENÇA DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º, 7º, 8º e 9º ANOS. **Unisanta Humanitas**, [s. l], v. 7, n. 1, p. 25-43, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/2449/1760>. Acesso em: 23 out. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 1989. 99 p.

SAVIANI, Dermeval. A nova LDB. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 1, p. 7–13, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644508>. Acesso em: 5 nov. 2023.

SCHWAN, Ivan Carlos. **Movimentos da ABEM para a educação musical no Brasil: imaginários sociais em construção pelas narrativas de presidentes.** 2021. 397 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/23754>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a pedagogia waldorf. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 56, p. 101-113, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.41463>. Acesso em: 26 out. 2023.

SILVA, Jéssica Larissa da; SILVA, Silvania Maria da. **A importância de atividades lúdicas no processo da aprendizagem em sala de aula.** 2021. 14 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/3900/1/tcc\\_art\\_jessicasilvaesilvaniasilva.pdf](https://repositorio.ufrpe.br/bitstream/123456789/3900/1/tcc_art_jessicasilvaesilvaniasilva.pdf). Acesso em: 26 out. 2023.

SOUZA, Solange Jobim e. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, Sonia et al. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papirus, 1996. Cap. 2. p. 39-56.

TARJA branca: a revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2014. Son., color.

VALLE, Leonardo. **Os desafios do ensino de música nas escolas**. 2016. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/os-desafios-do-ensino-de-musica-nas-escolas/#:~:text=%E2%80%9CH%C3%A1%20disponibilidade%20reduzida%20ou%20at%C3%A9,Educacionais%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Osesp%20%E2%80%93%20Orquestra>. Acesso em: 26 out. 2023.

VERGA, Cássia Elisa Rossetto; LIMA-SILVA, Thais Bento. **Por que recordar é viver?**. 2023. Disponível em: <https://metodosupera.com.br/por-que-recordar-e-viver/>. Acesso em: 29 out. 2023.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBA, Fernando. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 5, n. 5, p. 38-49, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/139>. Acesso em: 26 out. 2023.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/35>. Acesso em: 26 out. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 56-67, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/38>. Acesso em: 26 out. 2023.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 36-45, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/112>. Acesso em: 26 out. 2023.

BLISTEIN, Jon. **‘Lust, Desire, and Excess’**: New Doc Explores the Everlasting Legacy of Yello’s ‘Oh Yeah’. Disponível em: <https://www.rollingstone.com/music/music-news/yello-oh-yeah-new-documentary-legacy-eighties-classic-1234706334/>. Acesso em: 28 out. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 11-22, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/110>. Acesso em: 26 out. 2023.

CAETANO, Monica Cristina; GOMES, Roberto Kern. A importância da música na formação do ser humano em período escolar. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 71-80, 2012. DOI: 10.36311/2236-5192.2012.v13n2.3288. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/3288>. Acesso em: 26 out. 2023.

DIDIER, Adriana Rodrigues. Assobiando uma proposta. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 74-83, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/85>. Acesso em: 26 out. 2023.

DOURADO, Jéssica Alves. **Educação e ludicidade**: uma reflexão sobre as atividades lúdicas na educação. 2020. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/27411>. Acesso em: 26 out. 2023.

FERREIRA, Antonio Cezar. No espírito do Blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio. **Música na Educação Básica**, v. 9, n. 10/11, 2019. Disponível em: <https://ead.cp2.g12.br/mod/resource/view.php?id=1069704>. Acesso em: 1 nov. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Ecos: educação musical e meio ambiente. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 28-41, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/36>. Acesso em: 26 out. 2023.

HAASE, Alana; CUERVO, Luciane. Cuidado Que Mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 32-47, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/157>. Acesso em: 26 out. 2023.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio**: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 2007. 105 f. TCC (Graduação) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/11015>. Acesso em: 26 out. 2023.

HUSARIK, Stephen. **Transformation of "The Psycho Theme"**: in Bernard Herrmann's Music for Psycho. 2009. Disponível em: [http://www.bernardherrmann.org/articles/misc-transformation\\_of\\_the\\_psycho\\_theme/](http://www.bernardherrmann.org/articles/misc-transformation_of_the_psycho_theme/) Acesso em: 28 out. 2023.

KING, Darryn. **Why the Star Wars "Imperial March" Is the Best Music Cue in Movie History**. 2015. Disponível em: <https://www.vanityfair.com/hollywood/2015/12/star-wars-imperial-march-history> Acesso em: 28 out. 2023.

LEAL, Luiz Antonio Batista. **A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/14232>. Acesso em: 26 out. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 28 out. 2023.

MARTINS, Márcia Elisa de Oliveira. **A ludicidade na educação**. 2010. 30 f. TCC (Graduação) - Curso de Curso de Pedagogia - Licenciatura, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/35822>. Acesso em: 26 out. 2023.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo-musicais na creche. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 8, n. 9, p. 32-47, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/93/89>. Acesso em: 26 out. 2023.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MINEIRO, M.; D'ÁVILA, C. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, p. e208494, p. 1-21, 2019. DOI: 10.1590/s1678-4634201945208494. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/164076>. Acesso em: 26 out. 2023.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino da. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOURA, Luís Fernandes de. **A música no currículo do ensino fundamental - anos finais**: uma investigação em duas escolas da rede pública de Mossoró. 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/5166>. Acesso em: 26 out. 2023.

NÓVOA, António. **Pedagogia**: A Terceira Margem do Rio. Instituto de Estudos da Universidade de São Paulo: 1991. Disponível em: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogiano\\_voa.pdf](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogiano_voa.pdf). Acesso em: 26 out. 2023.

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de; FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha; FERNANDES, Priscila. Cantando com as palavras: Tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207\\_Andreia.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Andreia.pdf). Acesso em: 26 out. 2023.

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**, [S. l.], v. 15, n. 17, p. 77-85, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/283>. Acesso em: 26 out. 2023.

PARKER, Ryan. **Steven Spielberg Initially Thought John Williams' 'Jaws' Theme Was a Joke**. 2022. Disponível em: <https://www.hollywoodreporter.com/movies/movie-features/john-williams-jaws-theme-stein-spielberg-1235088998/>. Acesso em: 28 out. 2023.

PESSOA, Marília de Abreu. **O lúdico enquanto ferramenta no processo ensino-aprendizagem**. 2012. 52 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/d29/90c275473bda99568a457a9bce3d384a.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

PINHO, Gerson Smiech. Sobre a clínica psicanalítica com crianças. In: BACKES, C., org. **A clínica psicanalítica na contemporaneidade** [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007, p. 25-33. ISBN 978-85-386-0387-0. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ckhgz/epub/costa-9788538603870.epub>. Acesso em: 26 out. 2023.

PINTO, Maria do Socorro Duarte *et al.* **O papel da escola e do professor na integração da ludicidade como forma de ensino-aprendizagem**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/16492>. Acesso em: 26 out. 2023.

PRIOLLI, Maria Luiza de Mattos. **Princípios básicos da música para a juventude**. Rio de Janeiro: Casa Oliveira, 1988.

PRIOR JUNIOR, Luiz Antonio. Games e educação musical: possibilidades para o ensino de música entre crianças do ensino fundamental através de materiais dos jogos eletrônicos. In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM, 2016, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2016. p. 1-13. Disponível em:

[http://abemeducao musical.com.br/anais\\_ersd/v2/papers/1740/public/1740-7077-1-PB.pdf](http://abemeducao musical.com.br/anais_ersd/v2/papers/1740/public/1740-7077-1-PB.pdf).

Acesso em: 23 out. 2023.

RICHARDS, Mark. **John Williams Themes, Part 4 of 6: The Raiders March** (Indiana Jones' Theme). 2013. Disponível em: <https://filmmusicnotes.com/john-williams-themes-part-4-of-6-the-raiders-march-indiana-jones-theme/> Acesso em: 28 out. 2023.

SANTOS, Carla Pereira; ROCHA, Rosenilha Fajardo; GOMES, Élcio Rawlison Marques. Estúdio Móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 108-119, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/88>. Acesso em: 26 out. 2023.

SCHMIDT, Beatriz Woeltje; ZANELLA, Andréia Tonial. Tá-Ku-Tú-Ka - Ideias para o ensino de ritmos na educação básica. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 62-73, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/96>. Acesso em: 26 out. 2023.

SEVERIANO, Jairo. **Uma história da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2008.

SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.

VEBER, Andreia; ROSA, Tiago Brizolara da. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. **Música na Educação Básica**, [S. l.], v. 4, n. 4, p. 86-99, 2017. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/136>. Acesso em: 26 out. 2023.

WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011. Disponível em: [http://www.abemeducao musical.com.br/revista\\_musica/ed3/pdfs/artigo6\\_3.pdf](http://www.abemeducao musical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo6_3.pdf). Acesso em: 26 out. 2023.