

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA MÚSICA E DO BRINCAR

CAVALCANTE, Irenilza Gomes¹

RESUMO

No presente trabalho, analisamos a importância da música, dos brinquedos e da brincadeira no desenvolvimento infantil, considerando seus aspectos lúdicos. Partimos do pressuposto de que o brincar configura um facilitador da aprendizagem, não apenas isso, mas também o brincar e aprender com música. Esta, deixa a ambiência mais leve, proporcionando aos estudantes maior interação na aprendizagem, sendo extremamente necessária na escola. O estudo teve como base uma pesquisa bibliográfica, na qual buscamos estudar o desenvolvimento da criança por meio de vertentes teóricas de educadores musicais como Swanwick (2003), Edgard Willmes (1970), Zoltan Kodály (In: FONTERRADA, 2005), Gazzi de Sá (1990) e Heitor Villa-Lobos (2009; 1940; 1941). Buscamos discutir no presente artigo algumas das metodologias propostas por esses teóricos da música, aplicando suas ideias à sala de aula. O estudo apontou que na infância, a criança passa por um processo gradual, seguindo, cada uma, seu próprio ritmo de aprendizagem. Nesse contexto, o brincar se torna um acelerador desse processo, assim como a música, que impulsiona de forma prazerosa ajudando os pequenos no desenvolvimento de suas habilidades. Nessa perspectiva, a música constitui-se uma ferramenta que pode ser utilizada de forma diligente para que o aprendizado flua de forma harmoniosa e agradável.

Palavras chave: Educação Infantil. Música. Brincar. Aprender.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil apoiado em estratégias da educação musical para fundamentar o aprofundamento educacional. A ludicidade torna-se o elemento preponderante no processo formativo da criança. O processo de desenvolvimento da aprendizagem apoiado na educação musical pode ser desenvolvido de diversas formas na etapa das séries iniciais do Ensino Fundamental. A prática musical em sala de aula promove uma aprendizagem mais rica e prazerosa, levando as crianças a adquirirem valores que somente a mesma permite.

¹ Licenciada em Música pela Universidade Federal do Acre – Ufac; Professora de Música – Secretaria de Educação do Estado do Acre, Licencianda do Curso de Pedagogia - Centro Universitário Internacional (UNINTER).

O educador tem várias opções quando se escolhe o caminho da aprendizagem. Sendo assim, este pode optar por um caminho menos pantanoso, mais interessante e menos ditatorial, possibilitando ao seu aluno as alegrias e júbilos da música e resgatando o espaço fundamental desta no universo infantil. A música tem o poder de mudar o ambiente de e os ares da escola. É um espaço impar que carrega em seu bojo a condição de elevar o potencial e desenvolver as habilidades inerente ao indivíduo e através da brincadeiras lúdicas, juntamente com a música é possível proporcionar aos alunos desenvolver potencialidades intelectuais, perspectivas, afetivas e sociais, uma das necessidades básicas para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dela que procura entender o que a cerca, concretizar a vivência das fantasias e encontrar soluções para alguns de seus problemas.

Brincar é fundamental, desperta a criatividade, o raciocínio, o significado de ganhar e perder, o convívio com outras crianças no mesmo grupo, e assim podem conhecer umas as outras e ao espaço. É necessário que não se prive a criança de suas brincadeiras, pois elas são ferramentas que instigam ao uso da criatividade para criar as suas próprias regras, sendo instintivas é fator determinante para o aprendizado.

Nessa perspectiva, aliamos ao estudo bibliográfico à reflexão sobre o trabalho de observação desenvolvido durante o período de Estágio em Educação Infantil. Durante essa atividade, foi possível constatar que a criança pode desenvolver estruturas de pensamento que o tornam sujeito de sua história, possibilitando sua atuação no mundo de forma crítica e reflexiva. O caráter formativo da escola faz dela um lugar privilegiado da constituição de seres autônomos, singulares e ao mesmo tempo cooperativos. A escola não funciona apenas como transmissora de informações, mas como promotora da integração entre as experiências dos alunos de modo que eles não só adquiram novos conhecimentos como também possam desenvolver sua capacidade de aprender.

O desenvolvimento da atividade de Estágio Supervisionado na Educação Básica proporcionou o contato com as crianças, a interação e a observação de suas relações com professores, bem como o desempenho de cada uma nas atividades desenvolvidas.

2 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

A flauta é um instrumento massivamente utilizado para a inicialização musical, incluindo pessoas das mais diversas faixas etárias. Para o aprofundamento do tema, alguns conceitos configuram-se fundamentais para a estruturação e delimitação do objeto de estudo. Segundo Swanwick (2003), “aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical (2003, p. 01)”. O autor aponta três princípios para a aprendizagem de um instrumento: é preciso ter música na aula de instrumento; deve-se priorizar a influência intuitiva baseada na audição; e, por último, deve-se perceber o momento de avançar e esperar, entendendo que os alunos saberão decidir o que vale a pena estudar.

Nessa dimensão, o ponto de partida para a implementação do presente estudo foi a noção de educação democrática, por meio da qual a interação entre professor e aluno pode conduzir de modo mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento da autonomia do aluno. No campo educacional, partimos das concepções de Paulo Freire, segundo o qual uma das principais aptidões de um bom professor deve ser a capacidade de fazer seus alunos construir o pensamento de forma concreta com rigorosidade metódica:

Ensinar exige rigorosidade metódica. O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “e” dos objetos cognoscíveis. (FREIRE, 2007, p. 26).

No campo da educação musical, observamos certa divergência entre o filósofo e psicoeducador musical Edgard Willems (1970), que adota uma linha mais direcionada a crianças, em contraposição ao método desenvolvido por Swanwick (2003), tendo em vista que este afirma que a educação deve ser democrática e que o aluno tem a possibilidade de optar ou não por dar sequência ao aprendizado musical, considerando-se notório que uma criança ainda está em processo de desenvolvimento.

Willems (1970) foi um simpatizante intenso das crianças e toda sua proposta metodológica está carregado dessa perspectiva. Sua psicopedagogia musical denota entusiasmo pela vida em todas as suas práticas de ensino, como frisa Ortiz (2007). Nessa perspectiva, pensar a música ao alcance de todos, não se baseia nos pressupostos defendidos, pois ela, em nossa opinião, busca mesmo uma perfeição performativa. Segundo o método de Willems, todo o ser humano tem o dom musical

desde que despertado, e ampliado num projeto pedagógico que se desenvolve em vários anos de progressos constantes:

Durante sua vida Edgar Willems (...) procurou estabelecer a base para uma educação real ao vivo de contribuir para harmonizar o ser humano através da música e, assim, promover o seu desenvolvimento, pela sua natureza e seu filho virtudes profundas. , adolescentes e adultos, têm todos os elementos físicos, emocionais e mentais necessárias para a prática musical e instrumental, uma prática que requer a participação de seres humanos na sua totalidade: dinamismo, sensoriais, afetivas, de inteligência e espírito. (ORTIZ, 2007, p. 57).

Willems (1970) defende a ideia de que, se desde a infância o ser humano partilhar de vivências musicais, a música será para ele como a linguagem falada. Contudo, nota-se um contrassenso nas ideias deste educador musical quando estabelece faixa etária e limita-se "só aos três ou quatro anos de idade é que o professor de música pode empreender um trabalho de preparação musical exato e contínuo".

Vale ressaltar que os primeiros passos musicais podem ser iniciados na família sendo que a criança esteja inserida em uma atmosfera musical no âmbito familiar. As lições de linguagem musical que incluem o desenvolvimento auditivo sensorial, afetivo e mental e o ritmo vivo, estarão sempre plenas de vida, ou seja, de alegria e movimento.

Segundo Beineke (1997) a Educação Musical considera distintas perspectivas e táticas de ensino, de acordo com as formas de socialização musical propostas. Muitos educadores possuem uma visão limitada da educação musical quando ficam restritos a métodos de ensino instrumental, há divergência de ideias no que se refere às práticas de ensino da música. Como frisa Souza (1994):

Essa visão equivocada do ensino instrumental também é discutida por SOUZA (1994) e SANTIAGO (1994), que criticam algumas tendências na prática do professor, como a de seguir a experiência própria como modelo ou utilizar métodos pessoais (SOUZA, 1994, p. 44-45).

A esse respeito, Souza afirma que, de um lado, a habilidade de dar aulas não melhora automaticamente com a prática de longos anos e, por outro, não existe um método "pessoal". Já Santiago (1996, p. 226) cita a tendência de acomodação dos professores aos processos por meio dos quais eles próprios foram educados,

ocasionando "uma acomodação ao repertório padrão", que é repetido ano após ano, referindo-se ao professor de instrumento típico das instituições de ensino musical.

A autora expõe alguns mitos presentes no ensino instrumental, como: o "mito da aprendizagem musical de ouvido", o mito do "você não deve tocar música popular", o mito do "você não deve improvisar" e o "mito dos virtuosos" e dos "não dotados" (SANTIAGO, 1994, p. 223).

Segundo a autora, essa problemática exibida acima se aplica ao presente estudo, que se propõe a discutir e analisar a metodologia da aula de instrumento e, mais designadamente, o ensino da flauta doce para crianças, o que não significa que alguns de seus questionamentos não se apliquem também a outros instrumentos ou níveis de ensino.

A experimentação concreta é um elemento imprescindível para o desenvolvimento cognitivo da criança. O ato de empilhar objetos, brincar, montar, criar castelos de areia e desmanchá-los empilhar blocos e derrubá-los, tem importante função no processo de construção do conhecimento ao longo do desenvolvimento desde a mais tenra idade. A música se insere no rol das linguagens artísticas, como arte dos sons, possui exclusivamente um objeto sonoro que não é tangível nem palpável à primeira vista, demasiado abstrato para se tornar em objeto concreto de conhecimento.

Alguns educadores musicais Zoltan Kodály, Gazzi de Sá e Heitor Villa-Lobos designaram experiências procedimentos onde constataram que o desenvolvimento corporal se dá na aprendizagem do sistema musical. Essas práticas de ensino são oriundas de metodologias contemporâneas, nas quais a experiência real se inclui no âmbito do desenvolvimento sensório motor da criança possibilitando o desenvolvimento do seu raciocínio lógico.

A respeito da importância de Villa Lobos para a educação musical no Brasil, nas décadas de 1910 e 1920, observamos, as primeiras manifestações de um ensino de música mais organizado no país, denominado canto orfeônico teve nesse músico uma referência de pioneirismo.

A contribuição de Villa-Lobos para a música brasileira esteve presente na escola em um caráter formalizado, desde que o maestro audaciosamente implementou em plena "Era Vargas" a educação musical na escola, à época que o secretário de educação era Gustavo Capanema, aproveitando a situação favorável em que o Brasil em que se vivenciava o cerceamento e ufanismo na vida dos

brasileiros. Mesmo tendo se beneficiado de sua relação de proximidade com Vargas, Villa-Lobos foi peça chave para o Estado Novo por causa de sua competência de organizar concentrações orfeônicas que serviam ao objetivo do populismo.

Nesse sentido, o objetivo do projeto musical de Villa-Lobos era inserir a música nas escolas renovando a educação musical. A introdução do canto orfeônico nas escolas contribuiu para fortalecer o projeto musical de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes. Anos depois, ainda na Era Vargas, estava em plena ascensão no Brasil ideal nacionalista. Concomitantemente, surgia o Modernismo, movimento literário e artístico que teve na pessoa de Mário de Andrade grande expoente e crítico musical. Por meio desse movimento de reinvenção artística brasileira, buscava-se uma identidade musical nacional e a inserção de atividades artísticas para todas as camadas sociais.

Amplamente propagado pelo país por Villa-Lobos, em meados da década de 1930, o canto orfeônico começava a ser conhecido em São Paulo, cidade em que o compositor se instalou após sua chegada de uma temporada na Europa. Ao seu lado, juntou-se um grande grupo de outros musicais, como Souza Lima, Guiomar Novaes, Antonieta Rudge, Maurice Rasquei, e Lucília Villa-Lobos, Nair Duarte.

A educação musical introduzida por este compositor reforçava fortemente o ideário nacionalista, centrando-se na busca da divulgação da música brasileira e fortalecimento da formação artístico-cultural da sociedade. Villa-Lobos chegou a realizar cerca de 50 apresentações em cidades interioranas de São Paulo, do interior paulista. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional.

Era possível notar nos grandes eventos de canto orfeônico, uma tendência ao nacionalismo nos arranjos de canções folclóricas, nas composições de Villa Lobos, presentes em seu Guia Prático, bem como na sistematização do ensino de música, altamente focado na divulgação das raízes brasileiras no espaço da escola e fora dela. Aliado a isso, a concepção de educação musical de Villa-Lobos, baseava-se na incorporação de elementos da cultura brasileira de sua época, valorizando a música como meio de renovação e formação não apenas intelectual, mas também de forte teor moral e cívico.

Nesse sentido, a música acabou se colocando, durante o Governo Vargas, a serviço da legitimação e disseminação da ideologia de quem a patrocinava, o governo de Getulista. Nos eventos de exposição do canto orfeônico, ocorriam também

palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. O eixo norteador era a música brasileira, enfatizando-se o repertório de valorização cívica e da pátria. Villa-Lobos foi, assim, pioneiro na popularização da música no Brasil, utilizando o canto orfeônico como instrumento de educação cívica.

Pode-se afirmar que entre as maiores apresentações, destaca-se a que aconteceu em 1931, no campo da Associação Atlética São Bento, na qual foi possível congregiar cerca de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares, o que Villa-Lobos definiu como “exortação cívica” (LISBOA, 2005). No ano seguinte, essas apresentações repetiram-se na Capital Federal, tornando-se, assim, conhecidas por Anísio Teixeira, que, mais tarde, seria fundamental na história do compositor e da educação musical brasileira.

Em muitos cursos de Licenciatura em música o que se observa são aulas práticas voltadas especificamente para a técnica instrumental, o que fere e atrofia a formação do educador musical que, no final da licenciatura, acaba tendo um perfil instrumentista, assim bem como a maior parte do quadro de professores das Licenciaturas é formado por bacharéis em música e concertistas. Daí, então, a grande necessidade de educadores musicais.

Outra problemática seria que a maioria dos métodos de flauta possui um repertório carregado de técnica no qual é necessária uma infinidade de exercícios para que possam atingir os objetivos. O método de Mönkemeyer (1976) caracteriza-se compêndio de músicas para flauta com exercícios técnicos, propondo que o trabalho com as músicas apresentadas seja precedido por exercícios exclusivos para o incremento da técnica instrumental. Nesse sentido, a técnica e a literatura são abordadas separadamente, sempre nessa sequência.

Já Tiler (1970), enfoca em sua literatura a interação com o professor onde propõe exercícios que são tocados a duas vozes sendo a primeira tocada pelo aluno e a outra pelo professor ou alunos mais experientes, o que vemos de positivo nisto é a interação entre o professor e o aluno. É notório ressaltar que no âmbito nacional há ainda uma grande carência de Literatura de flauta doce, o que implica que o iniciante sempre se depara com músicas que estão no rol do folclore internacional o que é evidente em vários métodos alemão.

É de importância relevante que o educador musical não reproduza essas nuances de técnica exacerbada para que o aluno iniciante não desestimule e fixe no subconsciente a ideia de que música é difícil e apenas uma parcela de indivíduos é

“agraciada por este dom”. Tal pensamento não se pode considerar de forma radical, pois a música é inerente ao ser humano, como frisa Jonh Cage: “O Homem teme a ausência do som como teme a ausência da vida”, citado por Schafer na obra intitulada “O ouvido Pensante” (SCHAFER, 1991, p. 69-72).

Quando pensamos em uma aula de instrumento em geral a primeira ideia que vem a nossa mente é a imagem de um aluno, um professor, seus respectivos instrumentos a primeira ideia que vem em nossa mente é de um aluno, um professor, seus respectivos instrumentos e uma estante de partituras com algum método, todos esses elementos em uma sala. Essa configuração, acompanhada de metodologias que incluem a repetição, a execução de escalas, exercícios técnicos e de determinado repertório, é o que podemos chamar de modelo tradicional.

Esse modelo vem sendo praticado há bastante tempo e tem sido eficaz para muitas pessoas, levando a alcançarem os resultados almejados na aprendizagem dos mais variados instrumentos musicais. Contudo, alguns educadores musicais, como Keith Swanwick (1994), têm pensado em outras metodologias e observado outros pontos relevantes para o ensino instrumental.

[...] o ensino do instrumento deve ser o ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que ela seja uma forma de discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a pausa de semibreve. Restringir a análise a um nível técnico superficial sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada (SWANWICK, 1994).

Para Swanwick (1994), ter um instrumento não é apenas coordenar uma série de movimentos, mas também o de ter o “o prazer estético”, poder tomar decisões “musicais” conscientes que resultarão no que ele chama de “discurso musical “. Para que alunos e alunas tenham um ensino musical de instrumentos Swanwick (1994) faz diversas sugestões , entre elas: utilizar-se de diferentes meios para aprender como solfejo, a apreciação de outros instrumentos, apresentações improvisação – e não apenas de um único método; criar “esquemas”, “planos de ação“, “imagens mentais” que auxiliem na execução da técnica; tocar o mesmo material (exercícios, músicas) de maneiras diferentes; estudar/tocar em grupo, improvisar e dar prioridade a fluência musical antes da notação.

3 O BRINCAR COMO ELEMENTO DE ESTÍMULO À APRENDIZAGEM

São vários os estudos que enfatizam a importância do brincar na vivência das crianças uma das necessidades básicas e fundamentais no processo pleno de desenvolvimento da criança.

O brincar é uma atividade inerente quer se efetiva em processo natural da criança por se prioriza não estabelecer bloqueios e restrições para que esse processo se realize de forma plena. A ludicidade faz parte do mundo da criança, tornando-se uma atividade que esta realiza com muita singeleza. Ao observar uma criança, é possível perceber que os objetos podem ganhar “vida” e significado quando associados à sua mente imaginativa.

Nesse sentido, o brincar constitui-se uma atividade prazerosa por meio da qual a criança se depara com a realidade, distinguindo o seu mundo exterior, que é a realidade por todos partilhada. Assim, é a partir da brincadeira que a criança expressa seus desejos, fantasias, desejos e imaginação, do seu mundo exterior, que é a realidade por todos compartilhada.

O desenvolvimento de atividades lúdicas proporciona à criança expor suas pretensões, anseios, vontades e conflitos, conforme assevera Kishimoto:

A criança pode brincar com brinquedo industrializado, artesanal, construído por adultos e crianças, além de outros feitos de materiais de sucata e da natureza. O brinquedo deve ser utilizado, mas com responsabilidade. A criança deve aprender a usar, limpar, guardar e a reutilizar materiais. Pode-se construir mobiliário para organizar o ambiente de brincadeira junto com as crianças, com caixas de leite de papelão, enchidas com jornal picado e amassado e presas com fita crepe, recobertas de jornal picado e cola ou tecido. São muitos os brinquedos que, feitos com materiais de sucata, divertem as crianças (KISHIMOTO, 2010, p. 3).

É por intermédio do brincar que a criança interage com o mundo exterior. É muito usual encontrarmos uma criança se deliciando em brincadeiras e jornadas instigantes no seu mundo imaginativo. De outra forma, evidencia um estado de alerta a criança que não brinca e não se situa em seu campo de estado de plenitude. A criança vivencia a brincadeira é mais propensa a problemas posteriores, refletindo um adulto inapto a resolver problemas eventuais. Em contrapartida, a criança que brinca tem mais estrutura psicológica, sendo mais proativa na resolução de problemas cotidianos.

A infância é a idade que a criança tem a satisfação de idealizar suas aspirações, desejos, necessidades peculiares ela concebe o brincar como uma atividade que segue um caminho natural de forma espontânea sendo fundamental no desenvolvimento não do corpo, músculos, mas também da mente,

A criança carrega em seu bojo as relações cotidianas, dessa forma o brincar possui a sua relevância sendo importante sem eu processo formativo humano sendo que forma o seu caráter nas interações sendo com as outras crianças ou adultos.

No singelo e usual brincar das crianças está associado a um momento de descontração alegria, pleno estado de espírito, excitação que transcende os impulsos parciais, através dele a criança libera energia, expande o universo criativo, fortalece a socialização, propicia a liberdade e o desempenho. O brincar é o aspecto preponderante para se atingir a plenitude e o desenvolvimento integral da criança, sendo fundamental por ser uma atividade que prende a atenção da criança, proporcionando a prática que ela pratica de livre e espontânea vontade, onde desenvolve as tentativas experiências e tendências.

[..] quando brincamos exercitamos nossas potencialidades, provocamos o funcionamento do pensamento adquirimos conhecimento sem estresse ou medo, desenvolvemos a sociabilidade, cultivamos a sensibilidade, nós desenvolvemos intelectualmente [..]. (MALUF, 2003, p. 77).

Alguns estudos realizados com crianças menores evidenciam o poder da brincadeira no desenvolvimento de seus atributos, e diz em situações de brincadeiras a criança amadurece a intencionalidade e inteligência, é através da brincadeira que a criança instruir-se, a descobrir regras, a falar e desenvolver estratégias, a se movimentar e solucionar problemas.

O brincar é decisivo na formação da criança quando se refere à visão de mundo a sua compreensão, sendo assim a criança precisa compreender o mundo, ou seja, os mundos e cria sentido para a criança pelo viés da brincadeira e da socialização é preciso o contato com um mundo de uma forma que a criança entenda. A socialização é um dos aspectos marcantes no desenvolvimento da criança, sendo o ato de brincar o grande responsável por esse desenvolvimento.

É parte do processo de desenvolvimento das brincadeiras a existência de regras, mesmo que sejam explícitas, e de valores significativos, compondo um repertório de regras que tecem diversos papéis sociais. É assim que as crianças aprendem regras de comportamento.

Por meio das brincadeiras cantadas, a criança se socializa e cria valores de respeito ao semelhante, trabalhar em equipe, a respeitar as regras, aprende que não é possível brincar sozinho e que o ser humano é um ser interativo.

Como exemplo, temos a brincadeira:

- **Escravos de Jó-** 1-Numa roda a criança sentada deve ter um objeto À mão (caixa de fósforos, copo, pedra etc.). 2- Enquanto canta, cada criança passa o objeto para o amigo do lado, fazendo movimento conforme a letra: Escravos de já jogavam capanga (vai passando para o colega da direita o objeto que for colocado à sua frente) Tira (levanta o objeto), põe (abaixa o objeto), deixa ficar (aponta o objeto e balança o dedo indicador) Guerreiros com guerreiros fazem zigue (volta o objeto para sua frente), zigue (passa o objeto para o colega). Na primeira vez, se usa a letra original. Na segunda vez a letra é substituída por lálálálá. E por último as crianças fazem os movimentos da brincadeira sem cantar a música. Sai da brincadeira quem errar um movimento. A Melodia pode ser tocada na flauta também.

Segundo Bougère (2004), o jogo também é uma forma de socialização que prepara a criança para ocupar o lugar na sociedade adulta. O autor explica;

Toda socialização pressupõe a apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A brincadeira aparece como atividade que permite a criança a apropriação de códigos culturais e seu papel na socialização foi muitas vezes destacado. (BOUGÈRE, 2004).

Portanto, se considerarmos as ideias de Vygotsky (apud MALUF, 2003, p. 21), quando explica que todo ser humano está inserido dentro de um contexto cultural que determina suas formas de pensar e agir, torna-se transparente a importância do ver permeada de relações cotidianas, e assim vai construir a sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca:

Primeiramente, para compreender o que é o brinquedo na perspectiva do desenvolvimento humano, é necessário dissociarmos do seu significado no senso comum. O objetivo aqui não é definir o brinquedo no seu sentido literal da palavra, mas compreender o sentido pertinente às nossas considerações expostas aqui e o que representa. Para isso, a relação entre o brinquedo e o desenvolvimento humano é abordada na perspectiva tratada por Vygotsky. Segundo Vygotsky (1994) o brinquedo não pode ser visto como uma atividade que dá prazer à criança, pois este pode ser obtido de outras

formas. Também podem acontecer jogos (aqui usados pelo autor como brinquedo) em que a criança experimenta o desprazer, como no caso de um jogo não resultado interessante para ela. (CARTAXO, 2013, p.112).

Segundo Kishimoto (2002, p.140), enriquecer o imaginário da criança brasileira significa:

[..] introduzir em sua experiência a riqueza folclórica, com suas lendas sobre a fauna e a flora: vitória –régia, jiboia, boto-cor-de-rosa, seres que habitam na região da Amazônia e Mato Grosso. Reviver as festas e os contos populares e reproduzir os personagens tópicos do Nordeste, do agreste da caatinga, das zonas de garimpagens, das pampas e regiões pantaneiras significa abrir a porta da cultura, oferecer o acervo de imagens sociais e culturais que enriquecem o imaginário.

Entretanto, podemos perceber que o brincar é a atividade predominante da infância, estando muito além de ser um entretenimento nas suas vidas. O brincar de fato contribui para o desenvolvimento integral da criança, pois estimula o imaginário infantil, auxilia na socialização e no desenvolvimento das suas competências. Através do brincar a criança aprende a criar significações, a comunicar-se com os outros, a tomar decisões, a decodificar regras, a expressar a linguagem e socializar.

4 METODOLOGIA

O presente estudo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica tendo como base: 1) a música e o desenvolvimento da autonomia 2) O brincar. Busca-se embasar o trabalho por meio de artigos científicos e obras sobre o tema, realizando inicialmente, uma leitura exploratória, a fim de destacar informações relevantes sobre a problemática estudada. Em seguida, realizou-se uma leitura analítico-interpretativa, buscando a partir da visão panorâmica do ensino de música na educação infantil, destacando algumas perspectivas para a educação musical que necessitamos.

Nesse sentido, é importante observar o pensamento de Palisca (1984a, p. 17), ao afirmar que “mais do que nunca, precisamos desenvolver o pesquisador no músico e o músico no pesquisador”. Acrescenta o autor que “tem sido um objetivo educacional integrar o conhecimento ao invés de dividi-lo em diversas disciplinas e subdisciplinas nunca relacionadas umas com as outras” (idem, 1984b, p.155). Assim, é necessário

que a formação musical contemple essas duas vertentes da pesquisa e da prática musical. Como bem salienta o autor, o músico precisa ter uma formação global, buscar um conhecimento que dialogue com outras áreas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de âmbito epistemológico e acadêmico a música seja reconhecida, na realidade isso não ocorre. O que encontramos nas escolas são práticas que ocorrem de forma singular, muito inconstantes e irregulares.

A aula de instrumento pode, sim, e deve ser divertida e prazerosa, uma grande brincadeira, onde, brincando, alunos, alunas, professores e professoras podem ensinar, aprender e praticar os conhecimentos musicais. É com esse intuito que fazemos a proposta do jogo/brincadeira “Qual é a sua música?”, destinada coletivamente à flauta doce, mas que pode também ser utilizada na aula de instrumentos.

Mas, antes de começarmos a diversão, vamos refletir um pouco sobre os instrumentos musicais. Não é corriqueiro encontrar escolas com professor de música e muito menos com carga horária exclusiva. A música aparece apenas como “pano de fundo” em gincanas, feiras escolares, e datas comemorativas. Ocorre que o trabalho de educação musical vai além de formar uma banda ou coral, a fim de que a escola ganhe visibilidade. Dessa forma, a escola pode tornar-se elitizada e não democrática. Observa-se, ao se analisar essa realidade que a educação musical não vem cumprindo o seu papel fundamental.

Por ser a música uma arte abrangente, ela precisa estar inserida na escola. As instituições educacionais devem deixar de ser um ambiente em que se cai na rotina das regras. Por exemplo, o som que o aluno ouve da campainha é um sinal que a aula vai começar ou terminar. Muitas vezes, esse som interrompe o pensamento dos alunos, anunciando simplesmente o início ou o final das atividades escolares diárias. Ao inserir o brincar e o lúdico nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é necessário que o som esteja presente na escola, não se restringindo apenas ao dessa campainha, e que ela avise aulas envolventes de música. Nossas escolas não podem mais estar silenciadas.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, José V. **Villa-Lobos no Canto Orfeônico**. Presença de Villa-Lobos. Rio de Janeiro: MEC/Museu Villa-Lobos, v. 5, 1970.
- BRASIL. Câmara. Senado. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- BRASIL. Câmara. Senado. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI Nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, 2008.
- BRASIL. Câmara. Senado. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, Teca Alencar. Avisa-lá. **A música da Criança**. V. 3. N. 2. Rio de Janeiro, 2000.
- CRUZ, C.B. **Zóltan Kodály: um novo conceito de formação musical e sua aplicação nas escolas húngaras**. Lisboa, Associação Portuguesa de Educação Musical, 1988.
- FONTEERRADA, Marisa T. de O. **De tramas e fios**. São Paulo: Unesp, 2005.
- JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. São Paulo: Scipione, 1990.
- Souza, Jusamara. **Aprender a ensinar música no cotidiano**. São Paulo: Sulina, 2009.
- LISBOA, A. C. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2005.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O Ensino da música na escola Fundamental**. Campinas –SP, 2016.
- PALISCA, C. The challenges of music teaching in higher education. In: **Australian Symposium on Music in Tertiary Education**, 1984, Nedlands. Ata. Nedlands: University of Western Australia, 1984a.
- PALISCA, C. Closing address. In: **Australian Symposium on Music In Tertiary Education**, 1984. Nedlands. Ata. Nedlands: University of Western Australia, 1984b.
- PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.
- SÁ, Gazzi. **Musicalização**. Rio de Janeiro: Funarte, 1990.
- SANTOS, Marco Antônio Carvalho Santos. **Heitor Villa-Lobos**. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massagana 2010.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

- SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Fundação Editora da UNESP, São Paulo: 1991.
- SWANWICK, KEITH. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- TAVARES, Isis Moura; CIT, Simone. **Linguagem da Música**. Curitiba: InterSaberes. 2013.
- VILLA-LOBOS, Heitor. São Paulo: Abril Coleções, 2009. (Grandes compositores da música clássica, v. 10).
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto orfeônico**. São Paulo: Vitale, 1940. v. 1.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Canto orfeônico**. São Paulo: Vitale, 1951. v. 2.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Guia prático**: estudo folclórico musical. São Paulo: Irmãos Vitale Editores, 1941.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne (Suíça); Edições ProMúsica, 1970.
- ZAGONEL, Bernadete. **Arte na Educação Escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.