

# Do ensinar ao despertar: as concepções de jogo em materiais pedagógicos de música

*GTE 10 - Educação Musical e Infância*

## Comunicação

*Veridiana Gonçalves Dias  
Universidade de São Paulo  
veridianagdias@gmail.com*

**Resumo:** O presente trabalho apresenta os resultados de uma análise de materiais pedagógicos de música que se apropriam explicitamente de elementos lúdicos e os associam à aprendizagem. Busca-se compreender quais são os saberes e objetivos sobre as formas lúdicas privilegiadas por essas fontes, em contraposição às visões de autores que discutem o assunto dentro da área de educação: Tizuko Morchida Kishimoto e Gilles Brougère num âmbito interdisciplinar, e François Delalande e Teca Alencar de Brito na área de educação musical. A pesquisa realizada é de natureza bibliográfica e a metodologia adotada é de caráter qualitativo. A análise é dividida em três eixos: (1) ideias de jogo; (2) papéis do aluno; (3) papéis do professor. Constata-se que as formas de jogo presentes nesses materiais estão intimamente relacionadas às suas concepções de infância e educação. Conclui-se que, numa pedagogia que valoriza o jogo, é imprescindível que também se leve em conta os pontos de vista e as condutas dos jogadores em questão.

**Palavras-chave:** Materiais pedagógicos; Jogo, brinquedo e brincadeira; Educação Infantil;

## Introdução

O jogo é um fenômeno complexo. Segundo o historiador Johan Huizinga (1872-1945), trata-se de uma circunstância “que não pode ser estritamente definida em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (2000, p. 9). O autor, porém, reconhece a importância do jogo ao retratá-lo como elemento fundamental da civilização e da cultura em sua obra *Homo Ludens* (1938). Para ele, a fascinação é a essência da atividade lúdica (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Nos dias atuais, o jogo e a ludicidade como um todo - brinquedos e brincadeiras - parecem ter finalmente conquistado um lugar de notoriedade no discurso dos pesquisadores, especialmente na área da educação. O brinquedo é visto como direito da criança (KISHIMOTO, 2013, p. 83) e a brincadeira é considerada um dos eixos norteadores do trabalho pedagógico na educação infantil brasileira (BRASIL, 2010, p. 25). No ensino de música, o caráter lúdico é entendido como inerente à atividade musical (BRITO, 2019, p. 28).

Dessa forma, jogo é um termo polissêmico utilizado para descrever condutas de menor ou maior dificuldade (KISHIMOTO, 2018, p. 2). Apresenta-se, também, como um território de incertezas que dependem de inúmeras motivações internas dos jogadores para acontecer (BROUGÈRE, 2010, p. 110). Isso pode fornecer bases para questionar sua inserção na atividade pedagógica, que demanda intencionalidade por parte do educador (KISHIMOTO, 2013, p. 92). De acordo com Kishimoto (2013, p. 84): “é preciso buscar formas complexas de educação que coloquem no mesmo espaço formas lúdicas e educativas, mas que se tenha clareza sobre os atributos de cada uma”.

Levando em conta essa relação entre jogar e aprender, o presente trabalho se propôs a refletir sobre como isso é pensado no ensino de música. Para isso, valemo-nos da análise de materiais pedagógicos - tomados como fontes do estudo - que contêm ideias diversas de jogo. Procurou-se investigar de que forma seus autores concebem o jogo, quais tipos de jogos são esses, e como eles se relacionam às suas concepções de música, infância e educação, em contraposição ao pensamento de pesquisadores como Tizuko Morchida Kishimoto (2013), Gilles Brougère (2004), Teca Alencar de Brito (2003), François Delalande (2019) e outros.

## **Metodologia**

Dado que o propósito do estudo foi investigar um grupo específico de materiais pedagógicos, a metodologia adotada é de natureza qualitativa (FLICK, 2013, p. 23).

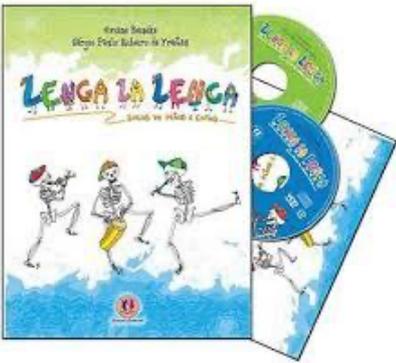
Antes de definir a seleção de materiais, foi realizado um levantamento bibliográfico com a busca pela palavra ‘jogo’ e ‘jogos’ nos acervos Dédalus (USP), ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), OPUS (Revista Eletrônica da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Música), RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos), RBE (Revista Brasileira de Educação) e Fundação Carlos Chagas. Foram localizados dez trabalhos sobre o tema da pesquisa, sete artigos e quatro dissertações/teses, com diversos enfoques: a importância do brincar e o papel da mediação do professor nesse processo (MACEDO, 1995) (NAVARRO; PRODOCIMO, 2012) (WAJSKOP, 1995) (LIRA, 2006), as variadas concepções de jogo na contemporaneidade (CABEZAS, 2014) (DUEK, 2012) (GOUVEIA, 2010) (ZANETTA, 2014) e suas relações com as condutas musicais infantis (BRITO, 2010) (LINO, 2010).

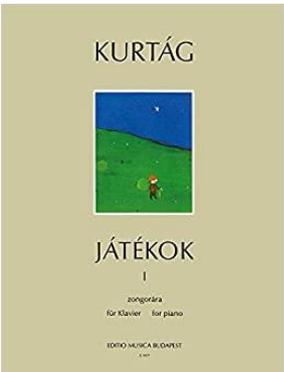
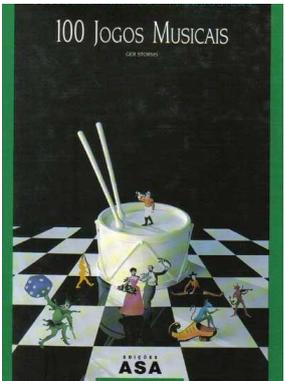
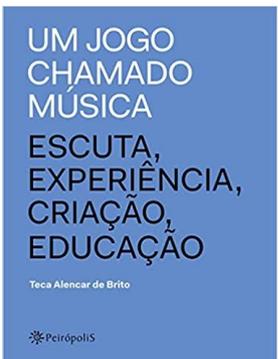
O próximo passo foi a seleção das fontes do estudo. Foram escolhidos sete livros pedagógicos de música, de acordo com o seguinte critério: todos possuem a palavra ‘jogo’ ou ‘jogos’ no título ou subtítulo e contêm descrições de atividades práticas, na íntegra ou em

algum dos capítulos. O objetivo da seleção foi contemplar ideias diversas de jogo e objetivos pedagógicos. Dentre eles, há exemplos de materiais cujo conteúdo é relacionado à musicalização, teoria musical e piano. As datas de publicação variam de 1973 a 2019.

Na tabela a seguir (Tabela 1), apresentam-se as fontes selecionadas:

**Tabela 1:** Fontes do estudo

	<p>ABRAMSON, Robert M. <i>Jogos rítmicos para percepção e cognição</i>. Tradução e revisão de Clises Mulatti. São Paulo: Tom sobre tom, 1973. Traduzido em 2007. Contém 2 CD's. 41 p.</p>
	<p>BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro Ribeiro de. <i>Lenga la lenga: jogos de mãos e copos</i>. Colaboração de Áurea Demaria Silva e outros. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006. Contém 2 CD's. 48 p.</p>
	<p>FRANÇA, Cecília Cavalleri; GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. <i>Jogos pedagógicos para Educação Musical</i>. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. 247 p.</p>

	<p>KATER, Carlos (Org.) <i>Livro dos jogos</i>. Projeto Música na Escola. Governo do Estado de Minas Gerais - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. 116 p.</p>
	<p>KURTÁG, György. <i>Játékok (zongorára)</i> vol. 1. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.</p>
	<p>STORMS, GER. <i>100 jogos musicais</i>. 5. ed. Trad. Mário José Ferreira Pinto. Porto, PT: ASA Editores, 2003. 125 p.</p>
	<p>BRITO, Teca Alencar de. <i>Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação</i>. São Paulo: Peirópolis, 2019.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura e apresentação dos materiais<sup>1</sup>, foram definidas três categorias de análise que sintetizam suas principais informações de acordo com os objetivos definidos no trabalho: (1) ideias de jogo, levando em conta as diferentes propostas dos autores e suas implicações pedagógicas; (2) papéis do aluno, informação que é importante de ressaltar porque o papel que o aluno assume dentro do jogo nos mostra variadas possibilidades do fazer musical; (3) papéis do professor, porque é através de sua mediação que se garantem associações adequadas entre o brincar e o aprender.

Na seção seguinte, destacam-se os principais elementos observados dentro de cada um desses eixos.

## **Análise**

### **Ideias de jogo**

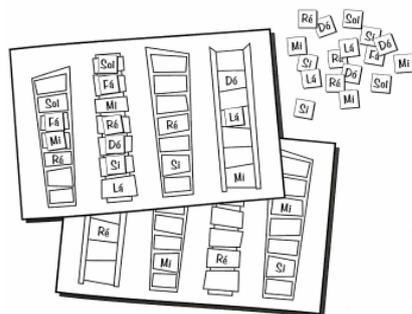
Primeiramente, é possível observar que as bases teóricas que fundamentam as propostas dos livros provêm de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo da psicologia do desenvolvimento (FRANÇA; GUIA, 2015) e da filosofia (BRITO, 2019). Logo, o jogo recebe diferentes definições.

Dentre os jogos idealizados pelos materiais, há aqueles que podem ser chamados didáticos, ou educativos no sentido restrito do termo. São aqueles que visam reproduzir tons, ritmos e demais conteúdos e conhecimentos necessários à reprodução de modelos musicais consolidados (BRITO, 2019, p. 23). Kishimoto (2018, p. 23) traz a seguinte definição: “material ou ação que exige situações orientadas com vistas à aquisição ou treino de conteúdos específicos ou habilidades intelectuais”. Como exemplo dessa categoria, podemos citar o primeiro jogo apresentado por França e Guia (2015, p. 36), “Edifícios de Vizinhos” (Figura 1). O jogo consiste em ordenar os nomes das notas num padrão escalar com fichas sobre uma cartela que lembra um edifício. O objetivo é memorizar e aprender seus nomes e sequências.

---

<sup>1</sup> Durante a leitura e na apresentação dos materiais, foram considerados os seguintes aspectos: formação dos autores(as); organização das atividades; características que compõem os jogos; objetivos gerais e específicos dos materiais; público-alvo;

**Figura 1:** Figura do jogo *Edifícios de Vizinhos*  
EDIFÍCIOS DE VIZINHOS



Fonte: FRANÇA; GUIA, 2015, p. 36.

Para François Delalande (2019, p. 14), “a música nos territórios da educação se encontra dividida entre dois objetivos: de um lado, o despertar geral de habilidades de escuta e invenção, por outro, a aquisição de noções e técnicas.” O autor afirma que são objetivos complementares, mas que supõem atitudes pedagógicas diferentes, em momentos distintos. Ele propõe a ideia de uma “pedagogia do despertar” (2019, p. 19), que não se restrinja ao sistema de ensino técnico da música tradicional. Segundo ele, o *despertar* acontece principalmente através do incentivo a experiências de pesquisa, exploração e criação sonoras (DELALANDE, 2019, p. 185).

Nas fontes estudadas, é possível encontrar algumas propostas que se aproximam da ideia de “despertar”. Brito (2019), por exemplo, traz relatos dos processos de criação conjunta de alguns dos jogos com seus alunos. Na atividade “Projeto Fantoche” (2019, p. 95-6) ela conta que as crianças, após manipularem livremente alguns fantoches fornecidos pela professora, criaram uma história. A professora, então, propôs que todos transformassem o enredo num jogo de improvisação, com base no relacionamento dialogal (BRITO, 2019, p. 96). Ela sugeriu que as crianças escolhessem instrumentos musicais para representarem os personagens - ou seja, os fantoches - e que os diálogos fossem transformados em música. Os diálogos sonoros, que procuraram reproduzir ideias da história, proporcionaram a experimentação de elementos musicais como a imitação, improvisação livre métrica e não métrica, exploração dos parâmetros sonoros como intensidade, alturas, timbre, duração e densidade (BRITO, 2019, p. 97). Dessa forma, houve espaço para criação por parte das crianças e um trabalho em conjunto na elaboração do jogo, contando com a mediação da educadora.

Existe, ainda, outra categoria de jogo identificada nos materiais: a dos jogos tradicionais infantis. Eles aparecem tanto em Beineke e Freitas (2006) quanto na primeira

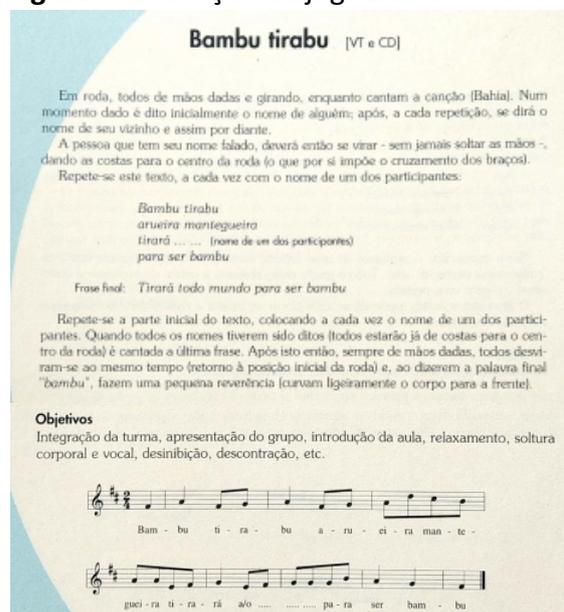
parte do *Livro dos jogos* (KATER, s.d.). Alguns deles aparecem até mesmo em ambos os materiais, em versões diferentes, como é o caso de “Bambu” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 14-15) e “Bambu tirabu” (KATER, s.d., p. 17). Seguem, abaixo, imagens dessas atividades (Figuras 2 e 3):

**Figura 2: Jogo Bambu**



Fonte: BEINEKE; FREITAS, 2006, p. 14-15.

**Figura 3: Descrição do jogo Bambu tirabu**



Fonte: KATER, s.d., p. 17.

Kishimoto (2018, p. 25) comenta o seguinte a respeito do jogo tradicional:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida principalmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (IVIC, 1986, p. 556-64<sup>2</sup> apud KISHIMOTO, 2018, p. 25).

<sup>2</sup> IVIC, Ivan; MARZANOVIC, Aleksandra (eds). *Tradicional Games and Children of Today*. OMEP/UNESCO, 1986.

Essas manifestações provêm de antigas práticas comunitárias, abandonadas por adultos. Esses jogos e divertimentos eram os principais meios das quais a sociedade dispunha para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida (WAJSKOP, 1995, p. 63), o que se observa ainda hoje nas comunidades indígenas e nos folguedos, por exemplo. Atualmente, o jogo tradicional é praticado nos espaços escolares, ganhando características distintas. Nesse caso, é preciso lembrar que, para além da finalidade pedagógica, esses jogos são formas de auto expressão, interação social e aquisição da cultura infantil (KISHIMOTO, 2018, p. 28).

Apesar de encontrarmos especificidades nos jogos descritos pelas fontes - jogos didáticos, educativos, tradicionais, etc - o propósito do trabalho não foi classificá-los, e sim demonstrar a complexidade dessas ideias. Segundo Brougère (2004, p. 214) “por trás de um tipo de jogo cujo nome leva a pensar que se trata de uma ideia simples, nós percebemos a complexidade das relações entre o projeto e o material lúdico.”

Isso porque muitos dos autores trazem objetivos gerais ou específicos que vão além dos ganhos musicais em si. Eles também almejam uma série de condutas e comportamentos, o que é evidenciado nos seguintes trechos: “crianças precisam de jogos para crescer e desenvolver aptidões de atenção, concentração, cooperação, integração social, clareza de expressão, e a habilidade de notar e expressar sutis variações na nuance dos sons, movimentos e sentimentos para melhor se comunicarem” (ABRAMSON, 2007, p. 5), “apesar de simples, a proposta exige concentração e tranquilidade” (BRITO, 2019, p. 82) “a concentração, a memória, a atenção e a criatividade, entre outros aspectos, transformam-se qualitativamente, gerando ganhos de ordens diversas, não apenas musicais” (BRITO, 2019, p. 88), “além dos automatismos musicais vislumbrados, os jogos desenvolvem a atenção, a iniciativa, a prontidão, a memória e a percepção visual” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 19), “os objetivos são vários: descontração, integração grupal e socialização, memória, atenção, acuidade e observação, sentido rítmico e melódico, coordenação motora, prontidão de respostas, etc.” (KATER, s.d, p. 7, 18), “os jogos selecionados neste livro não representam um fim em si, mas um meio: um meio de formação individual, de caráter social e criativo” (STORMS, 2003, p. 19).

Esses comportamentos - como concentração, atenção, prontidão - podem ser definidos, de forma geral, como envolvimento. O psicólogo Ferry Laevers (apud KISHIMOTO in ABRAMOVICZ, 2015, p. 157) desenvolvendo pesquisas para saber como as crianças

aprendem durante o jogo, descobre que isso acontece justamente quando há envolvimento com a situação:

Ferry Laevers, que é um psicólogo que começou a se preocupar com criança pequena e mostrar quando é que a gente sabe que uma criança está aprendendo durante o jogo. É quando ela fica envolvida em uma situação! O que é um envolvimento? Ele começou a explicar o que seria envolvimento, como um comportamento que requer foco, concentração, energia, criatividade, reação rápida aos acontecimentos, expressão facial e corporal, linguagem e complexidade, o que gerou até ferramentas de pesquisa para averiguar o envolvimento das crianças (KISHIMOTO in ABRAMOVICZ, 2015, p. 157).

Sendo assim, é preciso que se leve em consideração a disposição e o interesse dos participantes. Kishimoto (2018, p. 19) menciona que o jogo educativo é idealizado justamente através do equilíbrio entre o divertimento e o aprendizado. Para a autora (2018, p. 20), caso o treinamento, os conhecimentos e os produtos sejam priorizados em detrimento ao lúdico, não se pode dizer que existe jogo, e sim atividade pedagógica.

Na seção seguinte, iremos nos aprofundar nas questões voltadas aos papéis atribuídos aos alunos, incluindo quais práticas musicais são sugeridas a eles e quais as ideias priorizadas a respeito de suas condutas.

### **Papéis do aluno**

As fontes descrevem variadas possibilidades de fazer música: interpretar, repetir, memorizar, reconhecer, ouvir, improvisar, criar, variar, experimentar. Essas atividades são complexas e possuem diversos níveis de determinação: pode-se ter espaço para improvisação, por exemplo, mas ela pode tanto ser livre quanto restrita a certos elementos.

Seja quais forem as possibilidades musicais que o material oferece, é interessante que haja diversidade e integração entre elas. Segundo Brito (2003, p. 201) a prática pedagógica deve integrar reprodução, criação e reflexão.

Além disso, referindo-se ao comportamento infantil, é possível identificar algumas ideias pré-concebidas em algumas das fontes. Abramson (2007, p. 5), por exemplo, afirma: “Jogos Rítmicos têm sido usados para ensinar regras de comportamento [...] que precisam ser lembradas mesmo quando a criança está muito agitada.” Em França e Guia (2015, p. 23-4) encontramos um capítulo chamado *O Jogo e a Psicologia da Criança*, no qual as autoras descrevem um curso geral do comportamento lúdico em estágios, mencionando as formas de

jogo piagetianas: sensório-motor ou exercício, simbólico e de regras, com enfoque no desenvolvimento cognitivo. Os comportamentos lúdicos são tidos como pré-determinados pela idade e não são feitas menções às influências culturais: “Tais comportamentos são inerentes à natureza humana e nos acompanham por toda a vida” (FRANÇA; GUIA, 2015, p. 24).

Sobre essas representações da infância - no sentido de como a sociedade enxerga as crianças - é interessante mencionar que elas revelam diferentes “imagens sociais da infância” (SARMENTO, 2007). De acordo com o pesquisador Manuel Sarmiento (2007), as concepções de infância se modificaram e se diversificaram ao longo da história do ocidente. Por vezes, seguindo princípios de redução de complexidade e para fins normativos da “criança ideal” (SARMENTO, 2007, p. 29), essas imagens fazem parte do senso comum e moldam diversas práticas cotidianas. Algumas imagens citadas por ele são, por exemplo, a da criança má - *the evil child* (2007, p. 30) - “associada a toda uma conceitualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas” (2007, p. 31). Vale mencionar, também, a imagem da *criança naturalmente desenvolvida* (SARMENTO, 2007, p. 32):

A psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente do trabalho de J. Piaget, constitui-se como principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX [...] Os autores sinalizam essa imagem em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios (id., ib., p. 17-19). A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade constitucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “mediação” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica - interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygotsky - sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemônica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem da infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa na contemporaneidade (SARMENTO, 2007, p. 32).

Dito isso, é preciso ter em mente que hoje, graças às contribuições da área da sociologia da infância, existe uma busca por superar a visão do sujeito infantil como entidade singular e abstrata, passando a enxergar as crianças como grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo: “as culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância” (SARMENTO, 2007, p. 36).

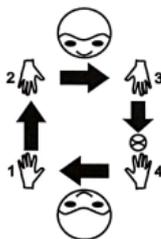
Constatou-se, também, a recorrência de menções à socialização em alguns materiais. Isso acontece, por exemplo, no *Livro dos jogos* (KATER, s.d., p. 7): “os objetivos particulares dessas canções de roda, brincadeiras de mão, jogos de musicalização [...] são vários: descontração, integração grupal e socialização”. O livro *100 jogos musicais* possui uma seção inteira de “jogos para o desenvolvimento da sociabilidade” (STORMS, 2003, p. 20). Também em Abramson (2007, p. 7) aparecem elementos como “integração social e cooperação” (Figura 4):

**Figura 4:** Atividade *Jogando e passando o quadrado*

INTEGRAÇÃO SOCIAL E COOPERAÇÃO:

*Jogando Passando o Quadrado*

1. Um aluno fica em frente ao professor e eles brincam de Passando o Quadrado com uma bola de papel enquanto os outros alunos assistem, contam e imitam a atividade. Certifique-se de que a palavra “E” seja cantada entre os números.



Quando essa atividade for desenvolvida de maneira plena começa o jogo no sentido oposto (anti-horário).

Fonte: ABRAMSON, 2007, p. 7.

O pesquisador William Corsaro (2011) emprega críticas ao uso do termo *socialização*. Segundo o autor, “ele tem uma conotação individualista e progressista que é quase incontornável” (2011, p. 15). Para ele, as crianças produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, contribuindo simultaneamente para a produção das sociedades adultas. Logo, não se pode pensar que socializar é somente uma questão de adaptação e internalização isolada de conhecimentos e habilidades adultas pelas crianças, desconsiderando suas presentes produções e ações (CORSAO, 2011, p. 15).

Em substituição à “socialização”, Corsaro (2011, p. 31) propõe a noção de *reprodução interpretativa*, querendo dizer que as crianças contribuem tanto para a preservação - ou seja, reprodução - quanto para a mudança social, havendo, por parte delas, processos de apropriação e transformação da cultura. Esse conceito abrange, portanto, aspectos inovadores e criativos das ações infantis para lidar com suas próprias preocupações, sempre a partir das informações do mundo adulto. O enfoque da reprodução interpretativa é justamente a agência dos grupos infantis (CORSAO, 2011, p. 36).

Logo, é interessante que o professor de música tenha isso em mente, para que ele possa, de alguma forma, potencializar essas formas de interpretação e produção de cultura através do enriquecimento das brincadeiras. Na próxima seção, discutiremos com maior profundidade sobre os papéis do professor nessas atividades.

### **Papéis do professor**

A atuação do professor é muito importante para se pensar nos jogos e brincadeiras em sala de aula, porque é ela que garante ou não associações adequadas entre as formas lúdicas e educativas. A partir de processos de observação e avaliação, é preciso saber quando intervir ou não intervir (KISHIMOTO, 2010, p. 17).

Primeiramente, é preciso lembrar que nenhuma brincadeira é totalmente livre. Mesmo sem a interferência direta do educador, o jogo é sempre limitado por fatores como a organização dos espaços, tempo e materiais. Diversos autores, como Brougère (2010), Kishimoto (2010) e Delalande (*in* BRITO; CINTRA, 2019) apontam para a importância da atuação do professor e da escola ao proporcionar um ambiente que favoreça experimentações diversificadas:

É bom deixar uma cítara permanentemente no quarto da criança? Eu não sei responder essa questão. O que sei é que dar a cítara à criança, dois meses após algumas experimentações, por exemplo, faz com que ela se interesse novamente pelo instrumento, porque o que motiva a exploração é quando descobrimos algo. Por isso, não me parece muito interessante fazer as crianças explorarem todos os dias os mesmos objetos (DELALANDE *in* ALARCON; BRITO, 2019, p. 21)

Delalande (2019) e Kishimoto (2010) ressaltam que, a partir da observação, o professor deve ser capaz de acompanhar, participar e eventualmente propor jogos e brincadeiras. Relacionando esses apontamentos às informações contidas nas fontes, são diversas as menções às tarefas do educador. No livro *Um jogo chamado música* (2019, p. 85) a autora faz o seguinte comentário:

Destaco a importância da atuação do educador ou da educadora em todas as etapas do processo [...] Escutando, opinando e avaliando, ou seja, acompanhando o processo, será possível agregar informações; estimular outras possibilidades de realização, de modo que o resultado seja mais efetivo, portador de qualidades, e também, mais reflexivo, já que um importante ponto a considerar é a necessidade de integrar prática e teoria; fazer e refletir, a um só tempo. (BRITO, 2019, p. 85)

Kater (s.d., p. 7) e Storms (2003, p. 12) também trazem comentários sobre o que o professor deve buscar na execução das atividades:

A criatividade - a liberdade de criação -, bem como o empenho e rigor de uma realização adequada devem ser buscados sempre nesses exercícios. Como numa gangorra, eles têm cada qual seu momento preponderante. O desafio que se coloca então ao professor é descobrir o equilíbrio justo entre as qualidades de participação, de interpretação e de expressividade. (KATER, s.d, p. 7)

O animador do jogo terá como primeira tarefa [...] levar o grupo a tomar consciência da motivação que o incita a empenhar-se nesta ou naquela actividade. O 'após-jogo' deve igualmente fazer parte das preocupações que rodeiam a acção. Das observações feitas durante o desenrolar de um jogo (comportamento individual, relacionamento com os outros, empenhamento na acção) podem nascer algumas variantes, outras regras, inclusive novos jogos (STORMS, 2003, p. 12)

Num artigo denominado *Brincar e mediação na escola*, Navarro e Prodocimo (2012), ao acompanhar o cotidiano de uma turma de educação infantil, identificam três formas possíveis de realizar jogos e brincadeiras em sala de aula. A primeira delas se dá através da disposição dos materiais no espaço, sem intervenção direta do professor, que deve observar e acompanhar a ação dos alunos. A segunda se dá através da escolha livre dos materiais por parte das crianças, e o professor realiza intervenções e propostas de desafios. Esse procedimento se assemelha a algumas atividades descritas em *Um jogo chamado música* (BRITO, 2019) nas quais a autora descreve o processo de criação de jogos de improvisação.

A terceira modalidade de mediação foi a mais aparente nos materiais pedagógicos de música analisados: o jogo é planejado, organizado e dirigido pelo professor, que deve explicar suas regras e desenvolvimento. Navarro e Prodocimo (2012, p. 643-4) destacam que, nesse caso, é importante que as crianças sejam incluídas no planejamento, para acrescentar elementos que sejam significativos para elas. Sua liberdade de escolha também deve ser respeitada e não deve ser excluída da atividade planejada pelo professor.

## Considerações finais

As concepções de jogo presentes nas fontes de estudo são diversas e elencam, por vezes, seus propósitos e justificativas. Através delas, revelam-se as ideias de infância e educação de seus autores, já que determinadas características dos jogos ou papéis atribuídos

aos jogadores nas descrições das atividades passam a ser mais ou menos valorizados conforme o projeto educativo de cada material.

Seja qual for a sugestão do material, a perspectiva educacional contemporânea aponta para que o aluno seja o centro do processo pedagógico. Sendo assim, é preciso observar qual a relação que se estabelece entre ele e as propostas do educador, considerando aspectos como seu envolvimento, disposição e interesse.

Apesar de muitas das fontes descreverem propostas idealizadas para serem dirigidas e planejadas por professores, autores como Kishimoto (2018), Brougère (2010), Delalande (2019) e Brito (2003) também chamam atenção para levar-se em conta a iniciativa das crianças durante o processo do jogo, por exemplo, ao manipularem livremente materiais fornecidos em sala de aula. Criações e ações artísticas das crianças podem ser mais valorizadas pela escola dentro desse contexto.

É preciso enxergar que o ambiente precisa ser planejado, e os jogos e brincadeiras, enriquecidos, através dos mais diversos suportes e formas de mediação. A partir do foco no jogo, é possível proporcionar experiências que geram efeitos educativos (BROUGÈRE apud ZANETTA, 2014, p. 38).

O presente trabalho, dentro de suas limitações, propôs-se a investigar as concepções de jogo desse pequeno grupo de materiais pedagógicos. Não foi possível realizar uma pesquisa mais extensa, nem incluir trabalhos a campo de viés mais prático, tanto devido às proporções que isso iria tomar quanto às incertezas causadas pela situação atual das escolas, no ano de 2021. Mas ficam as considerações feitas até aqui, e espera-se que possam contribuir para futuras investigações.

## Referências

ABRAMSON, Robert M. *Jogos rítmicos para percepção e cognição*. Tradução e revisão de Clises Mulatti. São Paulo: Tom sobre tom, 2007.

ABRAMOWICZS, Anete. Território 4.4 Tizuko Morchida Kishimoto. In: ABRAMOWICZS, Anete (Org) *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

ALARCON, A. C.; BRITO, T. A. de. François Delalande: a pedagogia do despertar musical. *Literartes*, [S. l.], v. 1, n. 10, p. 12-32, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/160768> Acesso em: 26/07/2021

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. 1ª edição. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/ Secretaria da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: [http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso em: 26/07/2021

BRITO. Teca Alencar de. *Música na Educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. *Revista da ABEM*, vol. 24, p. 89-93, 2010. Disponível em: [http://abemeduacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed24/revista24\\_artigo10.pdf](http://abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf) Acesso em: 26/07/2021

\_\_\_\_\_. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. Tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória; Revisão técnica de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. - 8ª ed - São Paulo: Cortez, 2010.

CABEZAS, Helena Carreras. *Estudos sobre aspectos pianístico-pedagógicos desenvolvidos no primeiro volume do Játékok, de Gyorgy Kurtág*. 154 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Música da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. 2ª ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica: Maria Letícia B. P. Nascimento - Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

DUEK, Carolina. El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 649- 664, jul/set 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338570009.pdf> Acesso em: 26/07/2021

FRANÇA, Cecília Cavalieri; GUIA, Rosa Lúcia dos Mares. *Jogos pedagógicos para Educação Musical*. 2. ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

GOUVEIA, Horácio de Oliveira Caldas. *Os Jogos (Játékok) de Gyorgy Kurtág para piano: corpo e gesto numa perspectiva lúdica*. 198f. Tese (Doutorado). Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. Tradução de João Paulo Monteiro. Revisão de Maria Amazonas Leite de Barros. 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KATER, Carlos (Org) *Livro dos jogos*. Projeto Música na Escola. Governo do Estado de Minas Gerais - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, sem data.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brinquedo e a produção cultural infantil. *Revista Educação: Cultura e sociologia da infância*. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

\_\_\_\_\_. *O jogo na educação infantil*. - Edição revisada - São Paulo: Cengage Learning, 2018.

KURTÁG, György. *Játékok (zongorára)* vol. 1. Budapest: Editio Musica Budapest, 1979.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, vol. 24, 81-88, set. 2010. Disponível em:  
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/206> Acesso em: 26/11/2021

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. *Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares*. 175f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 93, p. 5-10, maio. 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/843/850> Acesso em: 26/07/2021

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODOCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 633-648, jul./set. 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/sgWpzDM6pfhnFzhRDqjQvgj/abstract/?lang=pt> Acesso em 26/07/2021

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) *Infância (in)visível*. Junqueira & Marin Editores, 2007

STORMS, GER. *100 jogos musicais*. 5ª edição. Tradução de Mário José Ferreira Pinto. Porto, PT: ASA Editores, 2003.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 92, p. 62-69, fev. 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf> Acesso em: 26/07/2021

ZANETTA, Camila Costa. *Espaços para criar e conviver: processos criativos em jogos cênicos-musicais na educação musical com crianças*. 175f. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.