

# O Jogo Dramático como Ferramenta Metodológica na Educação Musical Infantil

**Gabriel Luiz Kruczeveski**  
Universidade Estadual de Londrina  
*Gabriel.kruczeveski@gmail.com*

## Comunicação

**Resumo:** O presente trabalho consiste no relato de experiência vivenciada por aluno de graduação do Curso de Licenciatura em Música da UEL, focando o jogo dramático infantil como abordagem teórico-metodológica para a educação musical. Foram abordados diversos conteúdos, entre eles paisagem e expressão sonora, tendo o jogo dramático como elemento instigador do discurso espontâneo e criativo, elemento este de fundamental importância na educação musical, quando se necessita de um ambiente lúdico como antecedente à expressão e interpretação livre. O trabalho foi realizado com crianças da Educação Infantil 5 (4-5 anos de idade) em escola do Município de Londrina, mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)-Música/UEL. Foi um processo envolvente em que o objetivo de oportunizar uma vivência por meio da integração de linguagens artísticas foi totalmente alcançado. A atenção e o envolvimento das crianças nas atividades propostas, de modo integral, foram plenos. Essa experiência vem reafirmar a grande importância da participação no PIBID, como experiência docente na formação do professor de música.

**Palavras chave:** educação musical, jogo dramático, expressão sonora.

## Introdução

Entendendo a musicalização como parte da Educação Musical e sabendo que musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo se torne sensível à música, recebendo o material sonoro/musical como significativo (PENNA, 2012, p.32). Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2012, p.32).

A vivência musical desde cedo favorece a construção de esquemas de pensamento musical necessários para que o indivíduo possa situar-se em relação à música. Como explica Forquin (*apud* PENNA, 2012, p. 32), “não basta escutar: quando não se dispõe dos instrumentos de percepção que permitam ao indivíduo ‘situar-se’, a

música permanece sendo um mundo hermético, uma massa informe, um ruído monótono ou aborrecido”. Sendo assim, uma vez construídos suficientes esquemas de pensamento ou instrumentos de percepção, pode-se perceber não somente elementos constitutivos da música, como também sua relação musical com o cotidiano, com as diversas expressões, ou seja, com a cultura. Como afirma Penna (2012, p. 34) “a música só existe concretamente sob a forma de expressões culturais diferenciadas, que refletem - não de modo mecânico, vale lembrar - modos de vida e concepções de mundo”.

Nesse contexto, ao longo do processo de aprendizagem de conteúdos musicais, é necessário que se desenvolva a capacidade criativa, a improvisação, a percepção e o conhecimento das qualidades expressivas da música. Cabe à musicalização levar o aluno a expressar-se criativamente através de elementos sonoros, confirmando percepções apreendidas, aplicadas e transferidas para outras situações por meio da expressão (MARTINS *apud* PENNA, 2012, p. 48).

A vivência musical desde cedo proporciona o aprendizado de tradições musicais e culturais, assim como também de outras tradições e o respeito a elas, importante também para o desenvolvimento cognitivo. A musicalização por meio da vivência musical - por exemplo: ouvindo e aprendendo canções, jogos rítmicos, brincadeiras de roda etc. - é um processo que estimula o interesse pela música de forma intuitiva e espontânea. Assim, no espaço das aulas deve ser um ambiente afetivo e descontraído, sendo então, de grande importância os jogos e as brincadeiras musicais.

Para o estudante de graduação, o estágio e demais projetos que se destinam à iniciação a docência têm fundamental importância na formação. O principal legado da experiência aqui relatada foi o crescimento e amadurecimento pedagógicos, bem como a organização e aquisição de materiais didáticos. O objetivo da ação específica junto às crianças foi de proporcionar a elas a experiência musical integrada à literatura e à dramatização, explorando as diversas potencialidades expressivas envolvidas.

## **Desenvolvimento**

O Subprojeto de Música do PIBID da UEL na escola Maria Carmelita Vilela Magalhães, contou com a participação de quatro bolsistas do curso de Licenciatura em

Música, sob a coordenação de uma das professoras da área de educação musical do curso e a supervisão da professora regente de uma das turmas da escola. Nossas reuniões para planejamento e orientação eram feitas às quartas feiras à noite na UEL, e às segundas feiras às 8h na escola, além dos encontros extras, quando era necessário.

O projeto teve início no começo do ano letivo da UEL, com duas visitas à escola, mas por conta das greves das universidades estaduais do Paraná, só foi realmente possível dar início as atividades depois do segundo semestre do ano, iniciando em agosto de 2015, restando muito menos tempo do que se esperava para a realização do projeto. Foram desenvolvidas três ações em duas turmas da escola, cada uma delas por um ou dois bolsistas de iniciação à docência (ID), que deveriam ser ligadas a um eixo temático pré-determinado pelas professoras regentes das turmas no começo do ano letivo, constituindo um único projeto que envolvia todas elas. As ações teriam que ser realizadas de forma integrada, de maneira que todas deveriam dialogar entre si. Os colegas bolsistas ID abordaram a criação de objetos sonoros a partir de materiais alternativos, bem como canções e brincadeiras infantis. A ação que eu realizei teve como fio condutor a dramaticidade e a expressão sonora, oportunizando aos alunos a experiência musical integrada com literatura e dramatização, explorando diversas possibilidades expressivas.

Nesse sentido, busquei oportunizar um “ponto de encontro” das artes, convergindo com o pensamento de Schafer (1991, p. 290) que, ao mais envolver-se com a educação musical, mais percebe a “inaturalidade” das formas de artes existentes, cada uma utilizando um conjunto de receptores sensitivos, com a exclusão de todos os outros. Durante o desenvolvimento do trabalho, por meio da integração entre música, literatura, imagem e dramatização procuraram romper com essa inaturalidade. Afinal, as crianças haviam acabado de entrar na escola, que é onde elas costumam ter o primeiro contato com essa fragmentação da arte.

Para a criança de 5 anos, arte é vida e vida é arte. A experiência, pra ela, é um fluido caleidoscópio e sinestésico. Observem crianças brincando e tentem delimitar suas atividades pelas categorias de formas de arte conhecidas. Impossível. Porém, assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida. Aí elas vão descobrir que ‘música’ é algo que acontece durante uma pequena porção do tempo às quintas-feiras pela manhã, enquanto as sextas-feiras à tarde há outra pequena porção chamada ‘pintura’ (SCHAFER, 1991, p.290).

XVII Encontro Regional Sul da ABEM

Para a concretização desse propósito de integração de linguagens, tomei como fio condutor a tarefa de, ao final do trabalho, apresentar uma história por meio de teatro de sombras, a ser sonorizada com os objetos criados durante as nossas aulas e as do grupo de criação de objetos sonoros, para a qual seria canalizado tudo o que seria desenvolvido até então. Para isso, no âmbito didático/metodológico, segui as ideias de Slade (1987), que afirma: “o Jogo Dramático Infantil é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos” (p. 17). Tão grande é a importância do trabalho com a dramaticidade infantil na educação, que trabalhando a espontaneidade e criatividade conseguimos o ambiente necessário para a aprendizagem significativa que procuramos. Sendo assim,

[...] o jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver... [...] isto é um processo de ‘nutrição’ e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia (SLADE, 1978, p. 17-18).

Começamos as atividades com base nas propostas de Schafer (1991), relacionadas à paisagem sonora, discussão sobre o que é ruído, textura, timbre, cor etc., dando ênfase à atenção aos ruídos do ambiente em que passávamos a manhã, não só dentro da sala de aula como fora. Em todas as atividades havia uma produção coletiva de sonorização e exploração do som. Afinal, como Schafer, também considero “que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música” (SCHAFER, 1991, p.68).

Depois começaram as atividades de contação de histórias com música e alguns efeitos. A ideia era fazer as crianças passarem a ter contato com histórias “dramatizadas” (agora no sentido de tornar dramático, exagerar nas expressões, dar relevo a uma narrativa), seguidas de efeitos e música. As atividades eram propostas por mim, mas o caminho adiante eram os alunos que guiavam, embora fossem manobrados a determinados pontos onde precisávamos chegar para atingir tal objetivo. Sendo o ponto de saída da história, os efeitos sonoros e o ponto de chegada fossem por conta do professor, mas o caminho de um ponto ao outro, dos alunos.

Independentemente da idade, toda educação deve seguir conforme os interesses de quem se ensina e, a partir deles, seguir com os objetivos e conteúdos necessários. Como na educação infantil, que trabalhamos com jogos e acreditando, como Koellreutter, que

‘O caminho se faz ao caminhar’. Desse modo, cabe ao educador facilitar situações para uma aprendizagem autodirigida, com ênfase na criatividade, em lugar da padronização, da planificação e dos currículos rígidos presentes na educação tradicional. [...] A melhor hora para apresentar um conceito, ou ensinar algo novo, é aquela em que o aluno quer saber. E o professor deve estar sempre atento e preparado para perceber e atender as necessidades de seus alunos (KOELLREUTTER *apud* Brito, 2001, p.32, grifo do autor).

Então partimos objetivamente para os efeitos sonoros, fizemos alguns exercícios como, colocar venda nos olhos e ouvir o ambiente escolar, bem como efeitos sonoros a partir de uma caixa de som imaginando as fontes sonoras, assistir imagens estáticas ouvindo o ambiente no qual o contexto da mesma se encontra, e até mesmo a desenhos animados nos quais a trilha sonora se faz muito presente e integrada com a imagem.

A partir daí, deveríamos começar a trilhar os caminhos de nossa produção final, então passamos a explorar as possibilidades expressivas do som, a partir dos instrumentos produzidos, da voz e do corpo. Até então havíamos produzido cornetas com tubos de conduítes e garrafas pet, enquanto em ações de outros IDs já haviam produzido outros instrumentos (cordofones, aerofones e idiofones) com materiais alternativos. Passamos então a utilizá-los e explorá-los, juntamente com o corpo e a voz, estimulando então as expressões que eram necessárias durante as histórias que criávamos.

Para a nossa produção final, como ponto culminante de todo o processo, deveríamos escolher uma história para sonorizar. Escolhemos não uma história, mas um poema: “Cemitério” de José Paulo Paes.

Aqui jaz um leão/ chamado Augusto./ Deu um urro tão forte,/ mas um urro tão forte/ que morreu de susto./ Aqui jazz uma pulga/ chamada Cida./ Desgostosa da vida,/ tomou inseticida:/ era uma pulga suicida./ Aqui jazz um morcego/ que morreu de amor/ por outro morcego./ Desse amor arrenego:/ amor cego, o de morcego!/ Nesse tumulto vazio/ jazz um bicho sem nome./ Bicho mais improprio!/ Tinha tanta fome,/ que comeu a si próprio. (PAES, José Paes. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1990).

Recortamos os personagens, os seus respectivos túmulos e os ambientes da história, em papel sulfite, e utilizamos o retroprojetor da escola para projetar as sombras em uma tela branca. Devido à produção final, nomeamos o projeto de “O Teatro de Sombras”.

FIGURA 1 - Cena da Apresentação



Fonte: Acervo do Autor

O poema foi apresentado na feira literária da escola, na qual todas as outras ações também culminaram suas produções finais.

## Resultados

Para avaliar os resultados é importante rever quais eram os objetivos da ação, ou seja, proporcionar uma vivência musical envolvida com outras linguagens artísticas, como literatura, dramatização e artes visuais, e suas respectivas possibilidades de expressão. Pode-se constatar que tal objetivo foi alcançado. O aporte metodológico através da dramaticidade infantil foi importantíssimo para o trabalho, foi possível observar a canalização da atenção das crianças para as atividades propostas, podendo-se dizer que de forma integral, uma total entrega e liberdade em suas ações e uma maior capacidade de exploração, observando o que Slade (1978, p. 19, grifo do autor) afirma sobre o jogo projetado e o jogo pessoal, sendo “*Jogo projetado* o drama no qual é usada a mente toda, mas o corpo não é usado tão totalmente...” e o “*Jogo pessoal* o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado”.

No jogo projetado a tendência é para a quietude mental e física... o jogo projetado é o principal responsável pela crescente qualidade de absorção... o jogo projetado é mais evidente nos estágios mais precoces da criança pequena... observação, paciência, concentração, organização e governo sábio... No jogo pessoal a tendência é para barulho e esforço físico por parte da pessoa envolvida... desenvolve a qualidade da sinceridade, pela fé absoluta no papel representado (...) o jogo pessoal deve ser bem aparente ao redor dos cinco anos de idade (...) liderança e o controle pessoal são desenvolvidos” (SLADE, 1978, p. 19).

## Conclusão

Proporcionar a vivência através do jogo e da interação entre as artes é uma maneira eficiente e natural de se manter um ambiente lúdico e criativo, bem como a espontaneidade das ações, promovendo a partir daí um ambiente de coletividade, autoconfiança e respeito mútuo. O lúdico deve ser explorado instigando o processo de expressão, que é natural ao ser humano. Com a música é possível atingir tais níveis de ludicidade de forma mais eficiente e orgânica.

Havia inúmeros caminhos que poderíamos trilhar a partir das contribuições da turma, mas, além dos conteúdos propriamente musicais, é de muita importância o trabalho com conteúdos questionadores, transformadores, que estimulem a criação, a diversidade e os valores humanos.

Pois só um conhecimento vivido das culturas não-ocidentais e originárias, isto é, um verdadeiro diálogo das civilizações e culturas, permite dar resposta às indagações de hoje, em escala planetária, integradora. Permite realizar a grande reviravolta cultural necessária, tornando relativo o que se convencionou chamar ciências e artes, situando as duas áreas no contexto infinitamente mais vasta de uma sabedoria, na qual nossas relações com a natureza não são apenas de manipulação ou conquista, mas de amor e participação; uma abordagem em que o relacionamento de um com o outro e com a sociedade não é o que de um individualismo, mas de comunidade, onde nossas ligações com o futuro não são definidas por uma simples extrapolação do presente e do passado, mas por uma ruptura, superação e transcendência: a criação de um futuro realmente novo (KOELLREUTTER *apud* Brito, 2001, p. 35).

Através desta experiência, pude perceber que projetos de iniciação a docência, ao lado do estágio e afins, durante a graduação de uma licenciatura, são fundamentais, já que por meio deles podemos experimentar, errar, acertar, enfim, desfrutar de uma das máximas de Schafer, deixada aos professores: “Na educação, fracassos são mais importantes que sucessos. Nada é mais triste que uma vida de

sucessos” (SCHAFER, 1991, p. 277). E, ainda, de um dos pontos mais importantes para um professor dentro da sala de aula: a reciprocidade professor-aluno.

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o rinoceronte na sala de aula, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFER, 1991, p.282).



## Referências

BRITO, Teca A. **Koellreutter Educador: O Humano como Objetivo de Educação Musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada; Magda R. Gomes da Silva; Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1987.