

# Apreciar, criar, recriar: as atividades lúdicas e cooperativas como fontes de construção do conhecimento musical

*Patrícia Fernanda Carmem Kebach*  
FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara  
patriciakebach@faccat.br

**Resumo:** O presente estudo trata de abordar as brincadeiras e jogos cooperativos como rica fonte de construção do conhecimento musical. O objetivo é o de propor formas de se agir didático-pedagógicamente com foco no conhecimento sobre a psicologia do desenvolvimento cognitivo e social, bem como compreender as razões que fazem da ludicidade e da cooperação instrumentos importantes para a construção do conhecimento musical. Através de reflexões alicerçadas em teóricos construtivistas e sócio interacionistas, sobre os conceitos de cooperação (PIAGET, 1994; PERRET-CLERMONT, 1995), brincar (HORN, 2012; VYGOTSKY, 1984; PIAGET, 1990<sup>a</sup>) e desenvolvimento musical (DELALANDE, 1982; SWANWICK, 2003; KEBACH, 2008), procura-se evidenciar a importância de se planejar atividades lúdicas e cooperativas para se potencializar os processos de musicalização, não somente de crianças, mas também de adultos.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Cooperação. Desenvolvimento musical.

## Introdução

Este ensaio teórico visa a realizar uma reflexão sobre ações pedagógicas lúdicas construtivistas e sócio interacionistas em ambiente de musicalização coletiva. A partir dessa proposição, o estudo vem a salientar a importância de que haja uma interação prática que proporcione ao sujeito aprendiz a possibilidade dele próprio construir as relações existentes entre os elementos da linguagem musical através de atividades significativas, lúdicas e cooperativas, visando a potencializar estas construções. A estruturação decorrente das ações desse tipo deriva do estabelecimento de relações entre os elementos da linguagem musical e é o alicerce sólido e verdadeiro para uma compreensão prática e, posteriormente, teórica, que abarque a complexidade desta construção. Para que seja rica, a construção musical deve envolver, além da expressão e apreciação, a possibilidade de composição (novas criações musicais) pela estruturação progressiva decorrente da generalização realizada, a partir da diferenciação dos elementos de qualquer estrutura musical e

integração dessas descobertas nas estruturas mentais da criança ou adulto (KEBACH, 2008). Ou seja, antes de se começar um ensino teórico musical, em que o professor apenas transmita ao aluno a teoria necessária para a percepção e leitura musical (nomenclatura notacional, assim como modelos para transposições tonais, modais, representação gráfica dos valores de duração, etc.), é necessário que o aprendiz experiencie a música através de práticas significativas. As melhores formas de fazê-lo, especialmente em se tratando de Educação Musical com crianças, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, é procurar proporcionar práticas lúdicas musicais. Mas não somente as crianças gostam de brincar: os adultos também. Portanto, o presente artigo pretende apontar para a necessidade de se diversificar as atividades de musicalização, potencializando-as através da interação social, com foco na cooperação, através de brincadeiras e jogos musicais.

### **O papel do brincar no desenvolvimento humano**

O brincar é a ferramenta de aprendizagem da criança. É também sua forma de se comunicar com o mundo (WINNICOTT, 1997). Para o adulto, brincar significa prazer, expressão de afeto e criatividade.

Sabe-se que, do ponto de vista psicogenético, o jogo é a expressão e condição do desenvolvimento, devido ao fato de que cada etapa está ligada a um tipo de jogo, e que a atividade lúdica assinala, assim, a evolução mental. Sabe-se também, que do ponto de vista psicanalítico, o jogo, como atividade psíquica, assemelha-se ao sonho, pois dá vazão às tensões nascidas da impossibilidade de realização do desejo, tornando-se um canal de satisfação desses desejos. Diferente do sonho, o jogo transita livremente entre o mundo interno e o mundo real, o que lhe garante a evasão temporária da realidade e confirma a característica antes citada de ser uma atividade que ocorre em espaço e tempo determinados (HORN et al., 2012, p. 17-18).

Assim, ao observar as brincadeiras sonoras infantis, através de vocalizações, jogos de mãos, brincadeiras de roda, improvisações e jogos musicais, etc., pode-se inferir sobre os aspectos psicológicos da criança: ela está feliz? Passa por algum tipo de angústia? O que ela mais gosta de fazer? O que está expressando através deste brincar sonoro-musical? Como se articula individualmente e coletivamente para organizar as expressões sonoras? Com o que prefere brincar? O que está aprendendo enquanto brinca? Responder a estas questões, através de um olhar investigativo, permite ao educador musical planejar aulas bem mais

produtivas. Desse modo, pode-se dizer que a conduta lúdica é a principal forma da criança de se comunicar, e os professores precisam ficar atentos a isto, para aproveitar estas condutas espontâneas e gerar projetos de Educação Musical que envolvam as zonas de interesse das crianças e para compreendê-las. Para os adultos, em atividades onde há ludicidade, pode-se mobilizar o desejo de interagir, pois o ser humano continua gostando de brincar por toda a vida, já que as brincadeiras e jogos promovem prazer e expressão emotiva.

Mas esse brincar não pode ser imposto pelos professores, sem o real envolvimento e adequação à faixa etária da turma. Ele pode ser um brincar livre ou dirigido. Entretanto, se for dirigido, deverá depender sempre daquilo que promove diversão, expressão, envolvimento, pesquisa, criação, protagonismo. As brincadeiras planejadas são as estratégias para se colocar em prática o projeto derivado do mapeamento da zona de interesse da turma. Portanto, pode-se afirmar, conforme vários estudos (KAMII & DEVRIES, 1991; PIAGET, 1990<sup>a</sup>; WINNICOTT, 1975; VYGOTSKY, 1984; entre outros), que o brincar gera aprendizagem. Observe que as obras aqui citadas são antigas, pois há muito tempo os teóricos da área da psicologia do desenvolvimento fizeram essa descoberta e explicaram tal fenômeno. Entretanto, efetivamente, não se vê muitos professores aproveitando a conduta lúdica para proporcionarem aulas mais significativas.

### **As atividades musicais que geram construção de conhecimento**

Conforme Kebach (2008), inspirada nas ideias de Swanwick (2003), a realização de atividades de apreciação, recriação e criação contribuem para uma ação, de modo geral, sobre o objeto musical que possibilita “enxergar” o mesmo por vários prismas e, assim, proporcionam a ampliação de conhecimentos musicais, através do exercício dos vários papéis: o papel de ouvinte apreciador, de arranjador (ou rearranjador), o de criador (ou co-compositor) e o de intérprete. Se tais atividades forem lúdicas e cooperativas, tanto para crianças quanto para adultos, isto gera prazer e trocas cognitivas essenciais para a aprendizagem.

Nas atividades de apreciação (BEYER & KEBACH, 2009), pode-se inferir sobre os modos pelos quais os compositores organizam suas obras, em termos de estilos, arranjos, instrumentos, organizações sonoras com intenção de passar sensações, descrever cenários,

etc. Além disso, pode-se perceber que existem diferenças entre os arranjos compostos em determinados períodos históricos e em culturas diferentes. Isto é, que a composição musical depende de um contexto histórico e social. Depende, da mesma forma, da subjetividade daquele que a compõe. Apreciando, observando e se apropriando de determinadas características das obras em jogo, o aprendiz tem a oportunidade de enriquecer suas próprias ações musicais. Se trocar informações com os colegas, pode reestruturar seu pensamento, através das reflexões provocadas, e potencializar sua construção de conhecimento. Assim, ao iniciar uma atividade musical, é importante enriquecer o repertório de possibilidade dos aprendizes com apreciações musicais dirigidas para determinados aspectos com os quais se pretende trabalhar e propor reflexões coletivas sobre a mesma. É muito importante levar em conta o fato de que esta apreciação deve ser ativa, ou seja, os aprendizes não devem estar apenas ouvindo uma canção, mas sim, desenhando-a, dançando ao som da canção, percutindo, descrevendo aquilo que ouvem, registrando elementos, etc., dependendo de suas possibilidades de ação.

Nas atividades de recriação, realizam-se projetos reinventando novas possibilidades de organização sonora e de adaptações perante obras compostas por outros compositores, tendo como base um material já pronto, mas que deve ser rearranjado de forma criativa (PENNA & MARINHO, 2005). Essas atividades de acomodação sobre os elementos propostos, e assimilação dos mesmos, também são essenciais para a progressão cognitiva musical daquele que aprende música. Se as atividades forem proporcionadas em grupo, os conflitos sócio-cognitivos (PERRET-CLERMONT, 1995) gerados potencializam as estruturas progressivas de pensamento musical, pois geram trocas cooperativas significativas, cujos elementos musicais são pensados, planejados e estruturados coletivamente. Atividades como esta podem ter início nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, com crianças com mais de seis anos, pois, na Educação Infantil é mais difícil que as crianças se auto gerenciem para organizar, em pequenos grupos, algum arranjo musical. Portanto, as atividades com os pequeninos devem ser gerenciadas pelo(a) professor(a) no grande grupo.

Compor ou improvisar, ou seja, criar música, inventando algo, coloca em ação toda a criatividade possível do aprendiz. Essas ações são realizadas a partir de esquemas musicais já construídos até o momento de cada nova atividade. O prazer da autonomia na criação, mais do que um desenvolvimento musical, gera conscientização de que todos são capazes de

produzir algo e não apenas reproduzir (KEBACH, 2008). Esse tipo de atividade faz com que o aprendiz ou grupo de aprendizes sintam-se autorizados a seguirem adiante em suas construções e mais seguros para se expressarem musicalmente.

A liberdade de improvisação, criação e atribuição de significados às obras musicais em jogo é proporcionada especialmente nos ambientes construtivistas e interacionistas, cujo educador musical compreende, epistemologicamente, que seu papel é o de desafiar, acompanhar, orientar e proporcionar atividades significativas para os alunos, tornando-os protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, em formas mais tradicionais de se musicalizar, onde se impõe conteúdos, não há espaço para a ação e liberdade expressiva. Seria, portanto, impossível, inclusive, analisar os processos de aprendizagem em um ambiente de transmissão de conteúdo, no qual não houvesse tais ações, pois, de acordo com Kebabch (2008) apenas é possível observar e inferir sobre processos criativos de produção musical em grupo em espaços de fato criativos, ou seja, nos quais o professor permite a liberdade de expressão, pois a ação (concreta e/ou mental) de cada um é determinante para sua própria construção musical.

Assim, pode-se afirmar que a ação musical é pré-requisito para sua compreensão. Perante uma nova situação, as estratégias que o aprendiz emprega, visando a uma adaptação às tarefas demandadas, apoiam-se sobre elementos musicais já construídos e fazem emergir (ou não, dependendo dos esquemas de ação acionados) uma nova realidade, ou seja, uma nova maneira de apreender, de tratar o objeto musical. Essa proposição está fundamentada em estudos piagetianos (PIAGET, 1990) sobre a construção de conhecimento e trata-se de uma transposição destes estudos para a área musical. Brincadeiras e jogos coletivos de apreciação, recriação e criação são, assim, espaços privilegiados para a construção do conhecimento musical.

### **A dinâmica do desenvolvimento musical**

Delalande (1982) explica que, para entendermos como se dá o desenvolvimento das produções sonoras, podemos observar três categorias subentendidas em períodos de desenvolvimento da criança, caracterizados por diferentes tipos de jogos: jogos de exploração, jogos de expressão e jogos de construção. Estas três espécies de jogos, ou condutas lúdicas infantis, que têm a função de adaptação ao universo sonoro musical, são

categorias que nos remetem aos estágios de desenvolvimento de Piaget (1990), que classifica o desenvolvimento da criança em estágios denominados período sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto.

Sobre os “jogos de exploração”, período que compreende o estágio sensório-motor (0 aos 2 anos, em média), Delalande (1982) explica que o bebê se apropria do conhecimento musical através das explorações sonoras do seu corpo, pois este é o principal instrumento que tem para se apropriar dos objetos. Atividades diversas, como ruídos de fala, choro, bater palmas, bater nos objetos, etc., são ações que o bebê exercita e que o levam à construção de conhecimentos sobre o universo sonoro-musical. E, à medida que vai crescendo e se desenvolvendo, vai descobrindo novos sons, fazendo repetições e variações destes, enfim, vai desenvolvendo sua criatividade e suas construções musicais através das ações que exerce de modo exploratório.

Sobre os “jogos de expressão”, o autor diz que as ações deste período ocorrem no estágio pré-operatório (2 aos 7 anos, em média). Na primeira fase desse estágio, isto é, dos 2 aos 4 anos, em média, a criança começa a fazer suas primeiras representações mentais das ações. Entretanto, como não possui a capacidade de reverter, compensar ou conservar ações, suas produções sonoras são bastante livres e pouco organizadas. A criança não é capaz ainda, nessa faixa etária, de refletir e fazer comparações. Está centrada em suas próprias ações. Seu universo é gerenciado por sua subjetividade e sua conduta é desprovida de uma lógica. Já no segundo período do pré-operatório, que compreende a faixa etária dos 5 aos 7 anos, em média, a criança deixa de se centrar no seu próprio corpo e começa a se relacionar com o espaço a sua volta. Dessa forma, vai aos poucos construindo o seu conhecimento sobre a música de modo mais organizado. Assim, no período pré-operatório, a criança começa a vivenciar o mundo através de jogos simbólicos, expressando-se musicalmente através da imitação dos sons dos objetos, sonorizando com a voz e com o corpo as histórias que inventa, etc. É nesse período que a criança adquire, portanto, a função simbólica, que proporciona a ela a capacidade de representar acontecimentos passados e projetar o futuro. Por isso, é somente a partir da primeira etapa desse estágio que a criança conseguirá aprender canções, por exemplo, ou manter progressivamente a pulsação rítmica. Assim, ela poderá lembrar-se de excertos de músicas, misturar alguns, inventar outros, explorar as diferentes formas de cantar a mesma canção, organizar sons,

etc. Compreendendo isto, o professor, quando perceber as condutas musicais espontâneas das crianças durante suas brincadeiras, poderá utilizar estas ações para sistematizar as tarefas de educação musical na sala de aula.

Referente aos “jogos de construção”, Delalande (1982) propõe que esta categoria compreende o período das operações concretas (7 aos 12 anos, em média). A partir desse estágio, a criança começa a ser mais exigente consigo mesma, isto é, começa a se valer de regras para realizar suas atividades. E cada vez mais usa e explora a sua criatividade quanto às suas produções, sejam elas musicais ou não.

Assim, é a dinâmica de diferentes explorações, expressões e construções que permitem o desenvolvimento musical, pela articulação entre a capacidade de aplicar esquemas conhecidos a novas situações e também pelo interesse acerca da atividade musical que é potencializada se for lúdica e relativa a procedimentos significativos, mobilizadores de desejo e pela coordenação de ações sociais na intenção de se fazer e compreender música. Com a orientação sobre esses aspectos, o professor poderá planejar atividades, mesclando formas de se agir musicalmente, mobilizando seus alunos e, portanto, certos esquemas já construídos, na busca de novas adaptações, rumo ao prosseguimento de uma atividade exploratória, organizadora e coordenada socialmente. A evolução das modalidades organizacionais constituiu o índice de uma estruturação progressiva em termos, não só de atividades concretas, mas também de representações. Isso permitirá a formalização posterior, através da possibilidade de aprendizagem da escrita musical (KEBACH, 2008).

Agindo concretamente ou procurando conceituar os elementos musicais, o apoio mental do aprendiz de música se dá sobre suas próprias atividades cognitivas (esquemas, estruturas, coordenações de ações, operações, regulações ativas, etc.). Nesse processo ocorreram dois movimentos correlativos: o de exteriorização, ligado às diferenciações e o de interiorização, ligado às integrações. Assim, ao mesmo tempo em que diferencia elementos da linguagem musical, integra estes conhecimentos as suas próprias estruturas mentais. Aos poucos, o aprendiz constrói a reversibilidade do pensamento sobre elementos musicais, pois a atividade cognitiva, tanto no que diz respeito às ações materiais quanto às ações mentais, depende da compensação entre elementos positivos e negativos que se correspondem (PIAGET, 1995).

A reversibilidade implícita na construção das relações entre os elementos da linguagem musical<sup>1</sup> tem a ver com um pensamento não absoluto, e sim, relativizado, dito de outra forma, com a compreensão das relações estruturais, que só podem ser construídas pelo processo de abstração reflexionante<sup>2</sup> (PIAGET, 1995), pois as relações não são observadas, e sim, inferidas.

### **A cooperação como fonte potencializada da construção do conhecimento musical**

Piaget (1998) atribui grande importância aos trabalhos em grupo e ao conceito de cooperação como fonte de construção de conhecimento. Portanto, um dos objetivos deste texto é aprofundar o olhar sobre os processos de cooperação nas atividades lúdicas musicais em grupo. Segundo a proposição piagetiana, a lógica, como organizadora do pensamento, organiza inclusive os valores culturais, podendo levar a descentramentos progressivos e expressões simbólicas cada vez mais elaboradas, já que a estruturação afetiva depende da estruturação lógica. A seguinte proposição piagetiana esclarece o papel da cooperação na construção da lógica das ações:

[...] a cooperação não age apenas sobre a tomada de consciência do indivíduo e sobre seu senso de objetividade, mas culmina na constituição de toda uma estrutura normativa que sem dúvida coroa o funcionamento da inteligência individual, completando-a, contudo, no sentido da reciprocidade, única norma fundamental que conduz ao pensamento racional. Pode-se, portanto dizer, a nosso ver, que a cooperação é efetivamente criadora, ou, o que dá na mesma, que ela constitui a condição indispensável para a constituição plena da razão (PIAGET, 1994, p. 144).

Destarte, as atividades musicais em grupo, cuja cooperação é incentivada, gera construção de conhecimento sólido, pois de acordo com Piaget (1998, p. 153), as relações sociais que definem o trabalho em comum consistem essencialmente em trocas e discussões que se desenvolvem em atividades de invenção, interpretação e verificação, ampliando o

---

<sup>1</sup> Por exemplo, entender que ré é ao mesmo tempo mais agudo do que dó e mais grave do que mi, ou que quando se aumenta o intervalo de tempo de um elemento de uma célula rítmica, para continuar cabendo no compasso, é necessário diminuir o tempo do (ou dos) seguinte. Isso é uma questão de reversibilidade garantida pela lógica do pensamento, mesmo que de modo inconsciente, ou seja, através de operações concretas e não ainda formais.

<sup>2</sup> A *abstração reflexionante* consiste em retirar das coordenações das ações novas características (materiais ou mentais) que o próprio sujeito exerce sobre os objetos, no momento em que procura conhecer algo novo. Através do estabelecimento de relação entre a novidade e aquilo que já conhece, o sujeito amplia suas estruturas cognitivas, e poderá usar esse conhecimento em eventos futuros.



espírito experimental e de dedução. Perret-Clermont (1996), assim como Piaget, considera que a lógica supõe uma coordenação nas trocas, a cooperação auxiliando na construção de conhecimento de determinada noção, enquanto nas relações assimétricas por uma relação de prestígio, de autoridade, ou coerção, isso não ocorre. O sistema de relações interpessoais que implica a cooperação, segundo a autora, pode engendrar condutas sociais elaboradas, segundo o nível intelectual que elas pressupõem. Assim, os processos de musicalização em que os sujeitos procuram resolver problemas específicos musicais, elaboram modelos da tarefa em conjunto, selecionam certos esquemas e não outros, modificam, gerenciam e controlam suas condutas em função das consequências de suas ações e dos conflitos cognitivos (PERRET-CLERMONT, 1996) que emergem dessas interações, segundo Kebach (2008), potencializam a construção do conhecimento musical.

As relações sociais, durante os processos de aprendizagem musical nos trabalhos em grupo geram trocas e discussões que garantem a construção de coerência lógica progressiva o que também desenvolve o pensamento criativo e autônomo, pois gera a compreensão sobre os elementos da linguagem musical e suas possíveis relações. A racionalidade proveniente das trocas sociais é regulada pelas normas da objetividade e da coerência lógica, que somente serão revestidas de valor vivo se forem aplicadas em atividades construtivas. O controle mútuo, portanto, propicia estabelecimentos de equilíbrio que desenvolvem a razão humana. O motor deste processo são as emoções, fator crucial para que ocorra a construção de conhecimento.

Em se tratando de expressão pela arte, as emoções e a sensibilidade afloram, provocando o pensamento criativo e a vontade de expressar sentimentos e fruir durante estas produções. Em atividades lúdicas, ainda mais, pois o prazer está implícito: “dá vontade” de participar!

### **Considerações finais**

Conforme todos os apontamentos realizados no presente texto, pode-se concluir que, quando o educador musical prepara atividades lúdicas e cooperativas, ele pode potencializar os processos de aprendizagem de seus aprendizes. As trocas em grupo, a diversão proporcionada e a experimentação de diversas formas garantem processos de

construção de conhecimento musical. Os desafios através de brincadeiras e jogos coletivos geram um clima propício para trocas cooperativas e desenvolvimento criativo.

Quando se trata de agir coletivamente, a expressão musical solicita a conduta cooperativa. Portanto, as trocas sociais são acionadas do modo mais saudável possível: sem a intenção de se competir. Por isso, jogos e brincadeiras em grupo são propulsores de uma construção sólida e fértil na área da expressão artístico musical.

## Referências

BEYER, Esther Z. W.; KEBACH, Patrícia F. C. (Orgs.) *Pedagogia da música: experiências de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DELALANDE, Fr. Vers une psycho-musicologie. In: CÉLESTE, DELALANDE, & DUMAURIER. *L'enfant du sonore au musical*. Paris: INA GRM, Buchet Chastel, 1982, p.155-178.

HORN, Cláudia Inês et al. *Pedagogia do Brincar*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KEBACH, Patrícia F. C. *Musicalização coletiva de adultos: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo*. Tese de Doutorado. PPG-EDU UFRGS, 2018

KEBACH, Patrícia F. C.; SANT'ANNA, Denise; PECKER, Paula C.; DUARTE, Rosangela. *Expressão Musical na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria piagetiana*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

PENNA, Maura & MARINHO, Vanildo M. Resignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2005.

PERRET-CLERMONT, Anne Nelly. *Desenvolvimento da inteligência e interação social*. Lisboa, Horizontes Pedagógicos, 1995.

PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

\_\_\_\_\_. J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Sobre a pedagogia*. Org. PARRAT-DAYAN & TRYPHON. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.