

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

O LÚDICO E A UTILIZAÇÃO DO CORPO COMO FACILITADORES DA
APRENDIZAGEM MUSICAL

PATRICK GROSSMAN FERREIRA

RIO DE JANEIRO, 2013

O LÚDICO E A UTILIZAÇÃO DO CORPO COMO FACILITADORES DA
APRENDIZAGEM MUSICAL

por

PATRICK GROSSMAN FERREIRA

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em
Música submetido ao Instituto Villa-Lobos do Centro de
Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado em Música, sob a
orientação da Professora Dra. Mônica de Almeida Duarte.

Rio de Janeiro, 2013

Dedico este trabalho ao meu pai e à minha mãe, que estiveram presentes em todos os momentos da minha vida acreditando e incentivando os meus estudos.

AGRADECIMENTOS

À professora Mônica de Almeida Duarte pela orientação neste presente trabalho.

Aos professores, e também grandes amigos, Alberto Boscarino Júnior e Márcio Saraiva pelos estudos musicais introdutórios sem os quais não seria possível ingressar no curso de Licenciatura em Música.

À minha querida amiga e namorada Julia Iunes Monteiro por todo o apoio e compreensão, essenciais nos momentos mais difíceis, e por alegrar ainda mais o meu viver.

Saber sobre “algo” não capacita a pessoa a realizar esse “algo” de maneira adequada. Significa sim o indivíduo colocar-se a si mesmo e ao objeto em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o mesmo.

Rita Thompson

FERREIRA, Patrick Grossman. *O lúdico e a utilização do corpo como facilitadores da aprendizagem musical*. 2013. Monografia – Licenciatura em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

Sob a justificativa de que os jogos e as brincadeiras são essenciais para o aprendizado geral das crianças, principalmente se atrelados aos movimentos do corpo, este trabalho busca defender a importância de aliarmos o lúdico às atividades pedagógicas no ensino de música. Para fundamentar essas ideias, foram consultados estudos desenvolvidos por autores como Kishimoto (2011), Machado e Nunes (2011), e Mársico (1989). Ocorrendo a aprendizagem, então, de forma mais natural e prazerosa, dificilmente os alunos irão se ver como uma pessoa sem talento para desenvolver práticas musicais, o que significa, segundo Galvão (2007a; 2007b) e Alencar (2001), que o talento pode ser construído mediante a presença de estímulos e incentivos e depois de muita prática. Por último, a análise da concepção de Rodrigues (2013) sobre a rítmica de Jaques-Dalcroze nos mostra que esta pode fornecer os meios para uma aula divertida e prazerosa através do uso do corpo, facilitando a compreensão dos aspectos musicais.

Palavras chave: Educação Musical; Aprendizagem; Lúdico; Psicomotricidade; Talento. Jaques-Dalcroze.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1 – O PAPEL DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM.....	8
1.1 – A essência da ludicidade.....	9
1.2 – Psicomotricidade e jogos psicomotores.....	14
1.3 – Repensando a educação musical no Ensino Fundamental.....	18
CAPÍTULO 2 – TALENTO MUSICAL.....	21
2.1 – Identificando o talento.....	21
2.2 – Estabelecendo as condições favoráveis.....	24
2.3 – Construindo o talento através da rítmica de Jaques-Dalcroze.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa demonstrar que o lúdico, por meio de jogos educativos e a utilização do corpo podem promover uma aprendizagem musical mais natural e prazerosa. Sob a justificativa de que tal trabalho é essencial e quase que exclusivo da educação infantil, e que, mesmo depois dessa fase, algumas crianças ainda podem apresentar muitas dificuldades de compreensão de aspectos musicais, sugere-se a continuidade do mesmo nas aulas de música do Ensino Fundamental.

Tendo em vista que jogos e brincadeiras estimulam a movimentação do corpo e ajudam no desenvolvimento geral das crianças, o presente estudo busca defender a importância de se associar o lúdico ao ensino de música utilizando o corpo como o principal instrumento a facilitar a aprendizagem musical.

A ideia de pesquisar o tema parte de uma experiência pessoal ocorrida em um colégio particular, situado no bairro de Botafogo, zona sul do Rio de Janeiro, com uma turma de 5ºano do Ensino Fundamental. No momento atual, esta turma já deveria estar num nível de desenvolvimento musical mais avançado de acordo com o planejamento da disciplina, porém foi observado que ela ainda possuía dificuldades de compreensão de aspectos bem simples do ritmo e que já teriam sido abordados. Além disso, os alunos quase não demonstravam interesse em participar das atividades propostas pelo professor.

Essa experiência me levou a crer que, para despertar o interesse dos alunos, era preciso utilizar uma abordagem lúdica dos conceitos musicais e que, para melhor compreendê-los, seria necessário vivenciá-los corporalmente. Por isso, neste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de investigar de que forma o lúdico e a utilização do corpo atuam como facilitadores da aprendizagem musical.

CAPÍTULO 1

O PAPEL DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM

Os direitos e os deveres da criança se misturam no ato de brincar e de jogar, devido não só à naturalidade e ao prazer com que essa atividade é desempenhada, mas também aos benefícios que esta pode trazer para o desenvolvimento integral.

[...] o brincar e o jogar que acabam desaparecendo ao longo na escola, são imprescindíveis na vida emocional, física e intelectual do sujeito e elas auxiliam para o desenvolvimento de habilidades importantes para o desenvolvimento moral, afetivo, físico e psicológico e é um fator propiciador de inclusão não somente de crianças que tenham barreiras na aprendizagem, mas a qualquer criança em fase de escolarização (MAIA; ARAÚJO; HALLAK, 2011, p. 461).

Vistos dessa forma, o jogo e a brincadeira são próprios da criança e contribuem para a formação do indivíduo adulto. Contudo, as autoras já antecipam o problema a ser tratado aqui: a pouca utilização do recurso lúdico na educação escolar, hoje em dia ainda muito focada na quantidade de conteúdos a serem transmitidos e despreocupada com a forma e a qualidade da aquisição dos mesmos.

Isso ocorre, sobretudo a partir do Ensino Fundamental, pois as crianças já aprenderam a ler e a escrever, e isso significa “abrir portas” para os conteúdos entrarem e os jogos e as brincadeiras saírem do espaço escolar. Em outras palavras, elas passam a fazer parte do mundo adulto, sem, de fato, terem desenvolvido essencial maturidade e capacidade emocional e intelectual para lidar com suas responsabilidades.

É importante perceber que o riso, “que acompanha, na maioria das vezes, o ato lúdico e se contrapõe ao trabalho, considerado atividade séria” (KISHIMOTO, 2011, p. 27) representa um forte indicador de prazer na atividade realizada e, por isso, deve estar mais presente em sala de aula. Ele desperta o interesse no aluno, contribuindo para um maior envolvimento com a tarefa. Por mais que a educação seja um negócio sério, ela não deve parecer chata ou desinteressante para as crianças. Portanto, devem-se utilizar mecanismos que tornem as atividades pedagógicas mais atrativas.

“Podemos dizer que o lúdico é um grande laboratório que merece toda atenção de pais e educadores de uma forma geral, pois é por meio dele que ocorrem experiências inteligentes e reflexivas, praticadas com emoção, prazer e seriedade” (MACHADO;

NUNES, 2011, p. 20).

Por essa relação com o riso e o prazer, o lúdico ajuda a promover uma educação de qualidade se associado aos conteúdos de cada disciplina, sob a forma de jogos e brincadeiras.

1.1 A essência da ludicidade

Antes de definirmos a atividade lúdica, é necessário discutirmos a complexa relação entre jogo e brincadeira, muitas vezes confundidos. É por essa razão que se torna difícil chegar à sua essência, tendo em vista que determinados tipos de jogos possuem características bastante diferentes, podendo até mesmo variar o seu significado conforme o contexto social. Ou seja, o que se entende por jogo em um determinado lugar pode não corresponder à concepção do mesmo em outros locais devido ao próprio contexto cultural.

Entre as utilizações mais comuns desse termo estão os jogos esportivos, os jogos de tabuleiro e os jogos de baralho. Neles, a presença de regras a serem respeitadas é de fundamental importância. Outra semelhança observada está relacionada ao uso de objetos, embora isso não se aplique a todos os jogos. Nos esportivos, temos a bola; nos de tabuleiro, as peças, o próprio tabuleiro e, dependendo do jogo, um ou mais dados; e nos de baralho, as cartas. Todos eles pressupõem um conjunto de regras de manipulação do(s) objeto(s) a fim de atingir um objetivo específico. Em se tratando dos jogos de baralho, justamente as regras é que diferenciam um jogo do outro, já que as cartas são as mesmas.

Apesar da existência de regras, podemos observar uma criança utilizar os objetos de um jogo sem, contudo, respeitá-las. Com fins totalmente diferentes do proposto inicialmente, ela poderia empilhar as cartas de um baralho no intuito de construir um castelo, só para ter o prazer de derrubá-lo depois, ou mesmo atirá-las para cima e fingir que está chovendo. Nessa perspectiva, o jogar difere do brincar, pois o objeto agora passa a ser brinquedo, e este “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 2011, p. 20).

Por permitir uma enorme variedade de formas de brincar, “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade” (KISHIMOTO,

2011, p. 20). Carros de miniatura, por exemplo, poderiam transformar-se em carros de corrida de verdade nas mãos de uma criança. E na ausência dos mesmos, qualquer objeto que se assemelhe ou não a eles em aparência, como uma simples pedra ou um pequeno pedaço de barbante, poderia virar brinquedo, contanto que se tenha a intenção e a imaginação para tal. Além de funcionar como suporte das brincadeiras infantis, o brinquedo pode ser um importante material auxiliar utilizado em atividades pedagógicas.

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico (KISHIMOTO, 1994, *apud* MOURA, 2011, p. 93).

Logo, “*brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo*”¹ (KISHIMOTO, 2011, p. 24), e, por isso, o faz de conta não pode ser considerado jogo, mas sim brincadeira. Mesmo assim, isso não impediu que a autora fizesse confusões.

A existência de regras em todos os jogos é uma característica marcante. Há regras explícitas, como no xadrez ou amarelinha, regras implícitas, como na brincadeira do faz de conta, em que a menina se faz passar pela mãe que cuida da filha. São regras internas, ocultas, que ordenam e conduzem a brincadeira (KISHIMOTO, 2011, p. 27).

Nota-se que ela considera o faz de conta um tipo de jogo com regras implícitas, mas imediatamente o chama de brincadeira, da mesma forma que, mais à frente, classifica a amarelinha como “brincadeira tradicional infantil” (KISHIMOTO, 2011, p. 43), por não conhecermos sua origem, nem seu criador, quando, na verdade, o termo correto seria “jogo tradicional infantil”.

Na verdade, as únicas regras implícitas nos jogos são: a honestidade em jogá-los e o respeito às regras explícitas, presentes em todos eles. Caso contrário, não haverá jogo. Já nas brincadeiras não se pode determinar os rumos que estas irão tomar, predominando sempre a incerteza. Contudo, o que há de implícito nelas é justamente o conhecimento prévio do que se pretende brincar, bem como a infinidade de possibilidades que a

¹ Grifo da autora

imaginação conseguir dar. Por exemplo, não se pode brincar de mosqueteiro, pirata ou médico sem saber o que são e quais as características de cada um deles, muito menos alterando o significado que normalmente possuem.

Finalmente, a tentativa de Christie (1991, *apud* KISHIMOTO, 2011, p. 28-30) de fornecer as características básicas do jogo infantil nos deixa realmente muito próximos de estabelecer a essência da ludicidade. São elas:

- a) a não literalidade;
- b) o efeito positivo;
- c) a flexibilidade;
- d) a prioridade do processo de brincar;
- e) a livre e espontânea escolha da criança;
- f) o controle interno;

Algumas dessas características revelam, no entanto, divergências em relação à ideia de jogo anteriormente apresentada. A não literalidade, a prioridade do processo de brincar, a livre e espontânea escolha da criança e o controle interno são, claramente, elementos da brincadeira de faz de conta, embora existam brincades como, por exemplo, o aleatório brincar com uma bola, em que, não necessariamente, a não literalidade está presente. Uma criança pode se satisfazer apenas brincando de rolar a bola pelo chão. Logo, o efeito positivo, representado pelo riso, pelo prazer, pela diversão, é algo que pode estar presente tanto em brincadeiras quanto em jogos. A flexibilidade, por sua vez, envolve a possibilidade de exploração de alternativas de ação e novas combinações de ideia. Alguns jogos permitem mais flexibilidade, e outros menos devido às regras. Mas as brincadeiras, por não possuírem regra explícita alguma, são totalmente flexíveis.

Se considerarmos a não literalidade, a prioridade do processo de brincar, a livre e espontânea escolha da criança e o controle interno características próprias do jogo infantil estaremos excluindo algo tão importante quanto a diversão e o prazer: a possibilidade de aprender. É aí que entra o jogo educativo.

O uso do brinquedo/jogo educativo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil. Se considerarmos que a criança pré-escolar aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições,

afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO, 2011, p. 40-41).

Kishimoto (2011, p. 41) reconhece que o jogo educativo, além de favorecer o desenvolvimento integral, possui tanto a função lúdica, por propiciar “diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente²”, quanto a função educativa, por oportunizar a aprendizagem, os saberes, os conhecimentos. Nessa visão, a obtenção de diversão e prazer está associada ao “brincar, dotado de natureza livre”, e que “parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos” (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Ide (2011) refere-se a essa dupla função como o “paradoxo do jogo” e sugere que este seja um recurso eficaz para a educação na medida em que utiliza cada uma delas de forma equilibrada.

Se o lúdico está associado ao prazer e este, para a criança, está ligado ao brincar, então, o prazer que a criança sente em brincar é justamente a essência da ludicidade. Pois, a criança só realiza uma atividade por livre e espontânea vontade, sem se preocupar com resultados, porque ela lhe é prazerosa.

Mas se a criança escolher jogar um jogo, com regras e objetivos, ela ainda assim estará escolhendo-o pela diversão que ele pode proporcionar e não por outro motivo. Aí então, o professor poderá enxergar o jogo como um importante recurso a ser utilizado dentro da sala de aula ao misturar lúdico e educativo e dando aos alunos a oportunidade de se divertirem ao mesmo tempo em que estão aprendendo, embora inicialmente isto não esteja claro para eles. Trata-se de direcionar a diversão para os conteúdos escolares.

² A autora se refere ao desprazer proveniente de brincadeiras em que a criança pratica ações que causam machucados ou incômodos voluntariamente.

Por isso, jogos e brincadeiras são muito mais do que uma diversão para a criança. São momentos de exercício constante da mente e do corpo, e, por isso, contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e o desenvolvimento, ajudando-a na sua integração (do adulto ou da criança) na sociedade (MACHADO; NUNES, 2011, p. 19).

Acima de tudo, são um meio natural e prazeroso de se aprender, possibilitando experiências bastante ricas e particulares também, na medida em que exercitam a relação com o mundo, com as pessoas e com os objetos. “No brincar, a criança constrói um espaço de experimentação, de transição entre o mundo interno e externo” (MACHADO; NUNES, 2011, p. 21). Em outras palavras, o brincar é uma forma de expressão dos sentimentos e conhecimentos, que estão implícitos na própria ação da criança. Logo, “quando aprendemos algo, estamos criando significados com bases em nossa própria vivência e conceitos. Na aprendizagem, há a articulação do novo com o já existente, envolvendo a criação do sentido para o aprendido em função do já conhecido” (SILVA, 2003, p. 837).

Por exemplo, o brincar de médico só é possível porque a criança já foi a um antes. Nessa ida, ela observou um conjunto de procedimentos e comportamentos e os estabeleceu como próprios da profissão, assim formando significados a respeito da mesma. A partir dessa experiência, aprende-se o que um médico costuma dizer, qual é o seu uniforme, quais são as ferramentas utilizadas para examinar pacientes, etc. Na brincadeira, a criança repete esse conjunto de ações num faz de conta cheio de conceitos e significados formados anteriormente. Dessa forma, é possível avaliarmos o quanto sabe sobre o profissional.

Além de exercitar a imaginação e a criatividade, o brincar representa um exercício saudável para a mente e o corpo também, pois estimula os movimentos, desenvolvendo os músculos e a coordenação motora.

É no brincar que a criança está livre para criar e é pela criatividade que o indivíduo descobre seu eu. Pode-se dizer que as brincadeiras e os jogos são as principais atividades físicas da criança; além de propiciar o desenvolvimento físico e intelectual, pode promover saúde e maior compreensão do esquema corporal (MACHADO; NUNES, 2011, p. 20).

Sendo assim, acredita-se que “as escolas, tão preocupadas em desenvolver os saberes que moram na cabeça, não têm sequer noção da sabedoria que mora no corpo”

(ALVES, 2008, *apud* MACHADO; NUNES, 2011, p. 20).

O jogo, o brinquedo e a brincadeira, mesmo favorecendo tantas inteligências da criança como a afetividade, a cognição, o físico e o social, não têm sido utilizados em sala de aula como deveriam. Relacioná-los às práticas de ensino-aprendizagem ajuda a promover uma educação que faça mais sentido para as crianças, que apenas precisam de oportunidades para expressar suas emoções, e desenvolver seus potenciais de forma natural e prazerosa.

1.2 Psicomotricidade e jogos psicomotores

Segundo Thompson (2011, p. 77), “é a Dupré, médico neurologista, que se deve a noção de Psicomotricidade, termo com o qual ele faz uma associação estreita entre o desenvolvimento da motricidade, da inteligência e da afetividade”. E continua afirmando que:

Desde que chega ao mundo, a criança está em relação com ele. A todo instante, sua motricidade é exigida e vivida. As atividades de movimento dão à criança pequena não só situações de descoberta e prazer, mas também o potencial para a sua utilização como uma modalidade de aprendizagem. Como as ações são repetidas e variadas, começam a se inter-relacionar e também a se tornarem esquematizadas e internalizadas. Dentro dessa visão, a motricidade não é um fenômeno secundário para o processo da cognição, mas sim uma ferramenta fundamental para sua expressão, pois os movimentos irão se transformar em comportamentos que serão enraizados no cérebro (THOMPSON, 2011, p. 77).

As palavras de Machado e Nunes (2011, p. 25-26) confirmam essa ideia, quando se referem à Psicomotricidade como “uma ciência que vê no movimento, espontâneo e/ou dirigido, a oportunidade de vivenciar inúmeros momentos de crescimento, desenvolvimento e (re)conhecimento das próprias potencialidades”. É a partir dessa linha de raciocínio que os autores consideram como atividades psicomotoras os jogos e as brincadeiras, respectivamente movimento dirigido, orientado por alguém, e movimento espontâneo, que parte da criança.

Na educação, devem ser utilizados jogos e brincadeiras, que servem como meios para o desenvolvimento psicomotor dentro de uma normalidade, utilizando a estimulação essencial ao aspecto psicomotor, o que facilitará o aprendizado geral e, particularmente, a escrita. As escolas devem promover a educação de forma que os alunos sintam prazer de estarem em

seu interior (MACHADO; NUNES, 2011, p 30).

Uma educação psicomotora seria, então, aquela que gera condições para que um indivíduo cresça e se desenvolva, através de uma prática mais natural e saudável para ele. Logo, a criança que não receber os estímulos necessários ao longo da infância poderá apresentar, no futuro, maiores dificuldades em sua aprendizagem.

Dessa forma, o brincar e o jogar correspondem a uma educação psicomotora, pois promovem diversas experiências de exercício da mente, da emotividade, da criatividade, da socialização e, principalmente, do corpo. A Psicomotricidade vê este último como

[...] a dimensão fundamental do ser humano porque ele atesta a sua existência. Eis o motivo pelo qual vários especialistas em desenvolvimento infantil defendem as razões para se promoverem experiências em aprendizagem motora nas crianças menores, e o porquê de essas serem altamente benéficas e essenciais para a expansão do desenvolvimento cognitivo (THOMPSON, 2011, p. 77).

Podemos então nos perguntar por que é que as crianças do Ensino Fundamental, tanto quanto as da Educação Infantil, ficam tão ansiosas pela aula de Educação Física ou pela hora do recreio. Porque nesses momentos, diferentemente da situação em sala de aula, elas estão livres para se movimentar pelo ambiente e praticar ações como correr e pular, só para citar algumas das mais comuns.

A Educação Física, como o próprio nome já diz, envolve o trabalho corporal. No início da educação escolar, esse trabalho costuma unir meninos e meninas em atividades que exigem o constante uso do corpo. São os jogos de pique como, por exemplo, o “piquepega” e o “piquebandeira”, as principais atividades dessa educação. Depois de certa idade, começa a separação em turmas de meninos e turmas de meninas, talvez devido a uma questão de força, que os meninos podem vir a ter mais que as meninas, mas a mais provável razão seria a questão curricular. Podemos observar que, nessa fase, os piques cedem lugar aos esportes. Haveria então a necessidade de discriminar jogos masculinos, como o futebol, e femininos, como o vôlei.

Acontece que o trabalho do corpo acaba ficando como uma responsabilidade única e exclusiva da Educação Física, o que não deveria acontecer, pois existem outras formas de fazê-lo. A arte, por exemplo, muito pode contribuir para tal exercício ao colocar a utilização do corpo de maneira singular, também através de jogos. Na aula de música, além

de atuarem nesse sentido, eles facilitariam a compreensão de aspectos musicais e fariam com que as crianças tivessem a mesma ansiedade que demonstram pela aula de Educação Física.

Contudo, se quisermos atribuir um caráter psicomotor às atividades realizadas em aula não basta simplesmente trabalhar o corpo. Precisamos estar atentos aos vários fatores que compõem a estrutura funcional da Psicomotricidade. Segundo Machado e Nunes (2011, p. 31-36), o desenvolvimento psicomotor está dividido em nove fatores: 1) coordenação motora global, responsável pela ação simultânea dos diferentes grupos musculares em movimentos voluntários e relativamente complexos; 2) coordenação motora fina, que corresponde à relação que a manipulação de objetos possui com o controle visual, ou seja, a atenção e a precisão necessárias para a execução de todo movimento manual; 3) equilíbrio (estático ou dinâmico), diz respeito ao controle da postura do corpo em situações de repouso ou de locomoção; 4) esquema corporal, o conhecimento e a representação do próprio corpo e de suas partes permitindo que o indivíduo se relacione com o espaço, os objetos, e as pessoas à sua volta; 5) lateralidade, ou a capacidade de executar movimentos utilizando os dois lados do corpo, ora o lado direito, ora o lado esquerdo, e difere da questão da dominância de um dos lados; 6) estruturação espacial, ou seja, a noção de espaço, que se desenvolve a partir do próprio corpo e com a ajuda do sistema visual; 7) estruturação temporal, construída a partir da audição, a noção de tempo rítmico, cronológico e subjetivo conta ainda com a questão do tempo real e do não real o que a torna particularmente difícil de compreender; 8) ritmo, está relacionado às qualidades naturais da movimentação própria de alguém ou da ocorrência de um fenômeno; 9) percepções (auditiva, visual e tátil), capacidade de obter informações sobre algo através dos sentidos, discriminando e interpretando dados.

Enquanto isso, Thompson (2011, p. 80-83) vê apenas oito fatores, os quais convergem em alguns aspectos e divergem em outros. O primeiro deles é o tônus, que não foi mencionado por Machado e Nunes (2011). Segundo ela, “o tônus muscular pode ser definido como um influxo nervoso, involuntário, que promove um estado de tensão permanente, mas variável, nos diferentes grupos musculares do corpo” (THOMPSON, 2011, p. 80). Essa variação também estaria relacionada aos estados afetivos e emocionais, conscientes e inconscientes. Além disso, a autora considera o tônus “um dos aspectos

primordiais da Psicomotricidade” (THOMPSON, 2011, p. 80). Dessa forma, o equilíbrio, segundo fator mencionado por ela, está ligado diretamente ao primeiro e está de acordo com o apresentado a respeito por Machado e Nunes (2011).

Thompson (2011, p. 81) fala em esquema corporal quando trata dos níveis de consciência e de conhecimento do corpo e suas partes, e em imagem corporal, ou autoimagem, ao evidenciar as representações que um indivíduo tem de seu próprio corpo como algo mutável e resultante de experiências agradáveis e desagradáveis durante toda a sua vida, podendo contribuir para a formação de sua personalidade.

Quanto à lateralidade, a autora considera, na verdade, a dominância lateral como fator. Ela diz que “a predominância seletiva de um dos lados do corpo reflete a qualidade da integração sensorial” (THOMPSON, 2011, p. 82) e, por isso, orienta e organiza o corpo em função do contato com o mundo exterior.

A orientação espacial, como é chamada por Thompson (2011, p. 82), corresponde à noção de estrutura espacial, anteriormente citada. Mas a orientação temporal, ao contrário do que dizem Machado e Nunes (2011), trata especificamente da “capacidade de o indivíduo de situar-se em relação aos diferentes acontecimentos, estabelecendo um sistema de relações” e adquirindo “consciência de sua ação, de seu passado, de seu presente e da previsão de seu futuro” (THOMPSON, 2011, p. 82). Sem ela, não seria possível organizar informações para serem utilizadas posteriormente.

Finalmente, o conceito de praxias é trazido pela autora para referir-se aos movimentos voluntários, afirmando que eles ocorrem em função de um resultado. Objetivos e finalidades levariam, então, um indivíduo a desenvolver sistemas de movimentos mais ou menos complexos, o que envolve a noção de inteligência.

É possível perceber que, apesar das diferenças de ideias entre os autores, todos os fatores psicomotores estão interligados e apresentam relação direta com o indivíduo e seu corpo. Thompson (2011, p. 78) comenta que “a construção do conhecimento não é algo adquirido de fora para dentro, depende das ações sensório-motoras que, coordenadas, ativam, organizam e estruturam o sistema nervoso do organismo humano”. Nesse sentido, o corpo representa o principal instrumento a permitir o aprendizado do ser humano, já que todas as funções passam por ele e nos informam sobre esse aprendizado.

Por esse motivo, utilizar atividades psicomotoras em sala de aula pode significar

uma importante ferramenta de avaliação do aluno e, também, de reorganização do professor, pois dessa forma, ele poderá adaptar os conteúdos de acordo com a capacidade e a necessidade das crianças.

1.3 Repensando a educação musical no Ensino Fundamental

É com base na essência da ludicidade e na importância dos jogos educativos e psicomotores, vistos anteriormente, que se pretende repensar a educação musical nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

A escolha de análise desse segmento escolar se deve à escassez desses tipos de prática pedagógica em virtude de outros que privilegiam a aquisição de conceitos musicais praticamente pela simples exposição e memorização dos mesmos. Como já foi dito anteriormente, uma educação que faça mais sentido para a criança deve ser aquela que oportunize a participação e a vivência dos conteúdos de uma forma mais natural e prazerosa. Entretanto, o recurso lúdico é quase que exclusivo da educação infantil devido à grande ênfase que se dá a eles nessa fase. Dessa forma, os jogos musicais também acabam sendo abandonados a partir do segmento escolar que se segue.

Por exemplo, a canção “cabeça, ombro, joelho e pé”, da cantora Xuxa, além de estimular o canto na Educação Infantil, ajuda a criança a reconhecer mais facilmente as partes do seu corpo, através da imitação dos movimentos engendrados pelo professor. Esses movimentos estão organizados conforme o pulso musical e, por isso, favorecem a aquisição do senso do ritmo internamente. Nesse sentido, a canção também funciona como atividade psicomotora por propiciar o desenvolvimento do esquema corporal, entre outros fatores.

Quanto ao lúdico, “jogos servem ao processo de vivência musical na medida em que possibilitam aos jogadores a sistematização de procedimentos através de regras e convenções” (SANTIAGO, 2008, p. 47). Dessa forma, a canção desperta o senso rítmico corporal da criança ao conduzir os movimentos do corpo conforme a letra e contando com a ajuda dos sistemas auditivo, visual e tátil. Por em relação movimento e espaço, e movimento e tempo significa preparar gradualmente um corpo a fim de que este, numa etapa mais avançada, esteja capacitado a adquirir um senso rítmico musical. A participação do corpo deve ocorrer desde a mais tenra idade porque “os movimentos corporais liberam o

potencial rítmico que existe em cada criança” (MÁRSICO, 1989, p. 52). Além disso,

[...] abordagens expostas por profissionais da área da corporeidade, que têm por finalidade levar o indivíduo ao autoconhecimento, demonstram que, através de exercícios que o conduzam à consciência corporal, este consegue perceber o que está acontecendo no seu corpo e adquire meios para atingir os objetivos propostos nos processos pedagógicos com naturalidade e prazer (SILVA, 2003, p. 834).

A partir do primeiro ano do Ensino Fundamental, outros tipos de dinâmicas não tão infantis quanto à atividade citada anteriormente podem ser utilizados com o intuito de desenvolver alguns aprendizados em música. O jogo do “vivo ou morto”, por exemplo, poderia muito bem ser associado aos conceitos de agudo e grave, respectivamente. Ou seja, ao ouvir “grave” os alunos devem abaixar, o que corresponde ao “morto”, e, ao ouvir “agudo”, levantar para ficar “vivo”. Isso não quer dizer que um som grave é morto e que um som agudo é vivo, e sim que é necessário diferenciar e identificar as duas regiões. Por isso, utilizar um instrumento musical como teclado ou violão enriqueceria enormemente esse exercício.

Uma possível seqüência dessa atividade seria trabalhar a noção de escala, pelo menos de dó até sol. Com base nas posições do “vivo ou morto”, as notas dó e mi representariam, respectivamente, as posições “morto” e “vivo”, enquanto que a nota ré estaria numa posição intermediária. Já as notas fá e sol seriam auxiliares, e mais agudas do que a nota mi, portanto ocupando posições mais altas do que esta. Nesse caso, dó corresponderia à nota mais grave (e mais baixa), e sol à mais aguda (e mais alta), conforme a posição dos jogadores. Agora temos mais opções para o jogo “vivo ou morto”. Além do mais, poderemos construir a escala pentacorde de dó utilizando os próprios alunos. Paralelamente a isso, temos criada uma partitura corporal, que servirá de introdução à leitura de partitura convencional.

No entanto, muitas vezes esses conteúdos são transmitidos aos alunos diretamente através do quadro negro, de onde precisam copiar para os seus cadernos todas as informações que precisam saber. Conteúdo dado, o que garante que eles entenderam a matéria ou mesmo que irão consultar o caderno? É por isso que a vivência dos conteúdos é muito mais valiosa, já que a criança constrói, ela mesma, os significados através do próprio corpo, e não apenas recebe-os prontos.

A experiência musical necessita estar ligada ao corpo – primeiro

instrumento musical da criança – já que esta tem mais facilidade para expressar por meio dele o que percebe e sente. A associação dos sons ao movimento corporal ajuda a multiplicar as sensações e a ligar o fato sonoro à totalidade da pessoa. Também certas noções são antes adquiridas pela ação, e especialmente pela ação corporal, do que pelo intelecto. A criança assimila, através de seu corpo, os conceitos de espaço e tempo que incorpora porque os vivenciou. Concretiza suas percepções sob a forma de gestos, traduzindo desse modo os sons e os ritmos corporalmente, o que não só aguça sua audição, como contribui para sua evolução geral (MÁRSICO, 1989, p. 52).

A educação musical no Ensino Fundamental, assim como na Educação Infantil, deve atuar de forma básica, desenvolvendo a sensibilidade e a motricidade de forma progressiva e gradual, utilizando-se de jogos musicais educativos e psicomotores com o intuito de exercitar e organizar as percepções da criança em relação à música. “Musicalizar, portanto, é oferecer ao indivíduo condições para que possa vivenciar os fenômenos sonoros e rítmicos e, mediante as respostas que dará a essa experiência, o educador poderá avaliar como está o seu nível de musicalização” (SILVA, 2003, p. 837).

As respostas às experiências estarão expressas no próprio fazer musical do aluno, que só se torna possível através do contato com a música e todos os seus componentes. Um contato mais íntimo, que envolva o corpo e a voz, pode representar uma experiência extremamente significativa para a criança caso aconteça de forma natural, divertida e prazerosa. Não sendo estabelecidas essas condições, dificilmente um indivíduo poderá se expressar musicalmente com qualidade, o que mais tarde fará com que ele e tantos outros elejam como culpada a falta de talento.

CAPÍTULO 2

TALENTO MUSICAL

Muitas pessoas acreditam que é preciso ter talento para realizar determinadas atividades e, assim, atingir o sucesso mais facilmente. Galvão (2007a, p. 121) diz que, para elas, o talento é tido como “algo a mais”, um “dom”, uma “graça”, presente somente em alguns indivíduos privilegiados, e que permite que estes se destaquem numa tarefa específica. É nesse mesmo sentido que o senso comum vê a criatividade, apenas uma das incontáveis formas de talento, e é por isso que ele está duplamente equivocado.

Este capítulo visa demonstrar que o talento não pode ser considerado algo inato ao ser humano, mas sim alcançado mediante educação e esforço do indivíduo, aliados a fatores sociais e psicológicos.

As ideias de Galvão (2007a; 2007b) a respeito de talento musical serão aqui utilizadas paralelamente e em comparação com os vários aspectos do desenvolvimento do talento criativo abordados por Alencar (2001) e Alencar e Galvão (2007).

2.1 Identificando o talento

Identificar um talento como o criativo, por exemplo, significa reconhecer que determinada pessoa não só possui um talento, mas também que este talento envolve criatividade. Acontece que

[...] a criatividade não é uma característica do tipo “tudo ou nada”, com a pessoa sendo criativa ou não. Ela existe em diversos graus e sob diversas formas, havendo diferença somente na quantidade de criatividade que cada uma possui, algumas se apresentando como mais criativas e outras um pouco menos (Alencar, 1986), o que pode, inclusive, ser modificado por meio de desenvolvimento e estimulação, por exemplo, com prática de exercícios e treinamento (NAKANO; WESCHLER, 2001, p. 87-88).

Sendo assim, acreditar no talento e na criatividade como dons representa um enorme equívoco, pois estaríamos concordando com a visão de que estes não existem em diferentes formas e quantidades. No meio musical, no entanto, esse equívoco é extremamente comum.

Segundo Galvão (2007a) “professores, pais e o público em geral tendem a concluir muito rapidamente sobre se alguém é ou não musicalmente talentoso” (GALVÃO, 2007a,

p. 131). Porém, classificar alguém dessa forma não constitui tarefa tão simples assim. O autor defende a existência de uma enorme quantidade de áreas de atuação relacionadas à atividade musical. Para ele, essas áreas “demandam habilidades muito específicas para poderem ser classificadas dentro de um termo que pretende ser geral (talento)” (GALVÃO, 2007a, p. 132). O guitarrista de uma banda, por exemplo, pode apresentar grande habilidade ao tocar seu instrumento, sem, contudo, conseguir cantar afinado. Ele não poderia ser considerado sem talento somente por causa disso. Mas um outro guitarrista, não tão bom quanto o primeiro e que consiga cantar afinado, poderia ser considerado igualmente talentoso, mesmo apresentando nível inferior de habilidade na guitarra. Logo, um talento corresponderia a algo específico demais para generalizarmos, já que existem diversas áreas de atuação dentro de um mesmo domínio. No caso, ambos os guitarristas possuem talento dentro do domínio musical, embora este se apresente de diferentes formas e graus.

Galvão (2007a), sabendo da imprecisão dos testes de QI, insiste no assunto ao dizer que “da mesma forma como não caracterizamos alguém como ‘sem inteligência’, uma vez que o QI medido vai sempre caracterizar alguma inteligência, também não há como classificar alguém como ‘sem talento’” (GALVÃO, 2007a, p. 133).

Além disso, um outro argumento utilizado por ele diz respeito à linguagem. Ao compararmos a linguagem verbal à linguagem musical, podemos notar como ambas são naturais ao homem, que está exposto a elas constantemente. Mesmo havendo variações de uma cultura para outra, sabe-se que “toda pessoa se relaciona com uma cultura e que toda cultura possui na música uma das formas de sua expressão” (GALVÃO, 2007a, p. 132). Assim, um indivíduo nunca poderia ser considerado não musical, pois sua natureza, dotada de capacidade comunicativa, não permitiria.

Embora o talento para uma determinada área não seja completamente revelado quando a pessoa é muito jovem, há algumas indicações no comportamento de pessoas talentosas que permitem aos especialistas identificá-las e prever a excelência antes que uma certa maturidade seja atingida (GALVÃO, 2007a, p. 122).

É importante ressaltar que o comportamento adotado pelas pessoas está ligado diretamente à percepção que elas têm de si mesmas.

Sabe-se que se a pessoa se percebe como competente e capaz, isto indubitavelmente irá refletir em seu comportamento. Ela certamente irá experimentar mais, correrá mais riscos, terá mais segurança para se

expressar e para explorar novas possibilidades. Por outro lado, caso ela se perceba como incompetente, como incapaz, como pouco criativa, isto irá também afetar o seu comportamento, orientando os seus pensamentos e ações no sentido de confirmar esta auto-imagem, pois, como se sabe, o ser humano sempre busca uma congruência entre a percepção de si mesmo e a sua maneira de agir e de se comportar (ALENCAR, 2001, p. 50).

Com certa frequência, ouvimos frases do tipo “eu não nasci para isto”, “eu não sirvo para aquilo”, ou ainda “eu não consigo”, vindas de crianças que chegaram a esta conclusão precoce logo depois de terem iniciado uma atividade e desistiram ao se depararem com as primeiras dificuldades em realizá-la. Em alguns casos, o próprio professor se precipita e desencoraja o aluno, pois este não apresentou “talento” necessário para executar a tarefa solicitada. Dessa forma, a equivocada noção de talento acaba excluindo o papel da prática no desenvolvimento do mesmo pela criança, que pode apresentar outras capacidades dentro de uma mesma área. Em música, por exemplo, ritmo, solfejo, composição, improvisação e reconhecimento de melodias ou harmonias, entre outras, são habilidades bastante específicas.

Para Galvão (2007a; 2007b), a prática não só é fundamental para o desenvolvimento do talento musical, mas também representa a possibilidade de superar dificuldades que se apresentem em algum momento da formação de um músico, principalmente no estudo de um instrumento. Ele diz que “alguns estudos retrospectivos sobre o progresso inicial de *experts* indicaram que estes não eram necessariamente considerados promissores quando novatos” e, ainda, que “o nível da *expertise* musical de alguém é uma função direta da quantidade de estudo individual deliberado empreendido” (GALVÃO, 2007a, p. 126).

A partir disso, chegamos à conclusão de que o talento não é uma condição para o desenvolvimento de grandes habilidades em um domínio específico, e sim o resultado do próprio esforço do indivíduo, que pratica para desenvolvê-las. Curiosamente, o famoso ditado popular “a prática leva à perfeição” também contribui à causa fazendo cair por terra a própria visão do senso comum de que o talento é algo inato.

No entanto, existem fatores que influenciam a questão da prática. A combinação desses fatores, principalmente durante a infância, pode gerar condições para um rico crescimento, como diz Alencar (2001).

É fundamental que, nesse período, condições estejam presentes no sentido de se ressaltar o que cada criança tem de melhor, identificando-se talentos,

despertando-se interesses, reconhecendo-se potencialidades e cultivando-se traços de personalidade que favorecem o crescimento psicológico e uma boa qualidade de vida interior (ALENCAR, 2001, p. 56).

Se o talento é tido como algo que diz respeito a um conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro um domínio específico e reflete o quanto um indivíduo praticou para adquiri-los, então pode-se dizer que os pais e os professores têm grande influência no desenvolvimento desse talento, pois são eles que irão gerar as condições necessárias para que a criança desenvolva talento numa área específica ou outra, ou em várias. Além disso, “um domínio consiste em um sistema de oportunidades para ação, que é culturalmente estruturado e demanda um conjunto distinto de habilidades sensório-motoras e cognitivas” (GALVÃO, 2007a, p.133), o que vai de encontro com a ideia de musicalização e de psicomotricidade, vistas no capítulo anterior.

No sentido de oportunizar experiências significativas para as crianças é que os pais e os professores se tornam importantes agentes educacionais, fazendo com que elas cresçam num ambiente com condições adequadas para o seu desenvolvimento pleno e de suas potencialidades.

2.2 Estabelecendo as condições favoráveis

Como vimos anteriormente, um talento pode ser desenvolvido através da prática, e esta é influenciada por alguns fatores que geram melhores condições para que isso se torne possível. Considerações feitas por Alencar (2001) e Alencar e Galvão (2007) a respeito dos fatores que favorecem o desenvolvimento da criatividade podem ser utilizadas para explicar também como um talento, de maneira geral e não só o criativo especificamente, pode ser estimulado.

Segundo Alencar (2001), há dois tipos de fatores nesse processo: os psicológicos e os sociais. O primeiro tipo inclui questões de motivação, habilidades cognitivas e traços de personalidade. O segundo demonstra a importância da sociedade tanto no âmbito familiar, pela ação dos pais e outros familiares, quanto no âmbito escolar, pela ação dos professores e dos colegas.

Sobre a motivação, a autora entende que funcionam como “um impulso para a

realização, que está intrinsecamente ligado a um desejo de descoberta” e “que leva o indivíduo a se dedicar e a se envolver no trabalho, com prazer e satisfação” (ALENCAR, 2001, p. 23-24). Quando estamos falando de motivação interna, esse envolvimento é intenso e tem como finalidade a satisfação pessoal. “Trata-se de envolver-se em uma atividade porque ela é recompensadora por si própria” (ALENCAR; GALVÃO, 2007, p. 105). No entanto, os motivos externos ao indivíduo também são de extrema importância. Mesmo as recompensas materiais como dinheiro, balas ou presentes cumprem o seu papel, mas corre-se o risco de tornar a atividade algo superficial. Como era de se esperar, a motivação externa mantém uma relação direta com o fator social e seus agentes. Por isso, ela será analisada mais adiante.

Em relação às habilidades cognitivas expostas por Alencar (2001), elas dizem respeito a um conjunto de habilidades muito características do ato criativo, e, por isso, não cabe atribuí-las ao desenvolvimento do talento, de modo geral.

Quanto aos traços de personalidade, não há dúvidas de que o fator social exerce grande influência. O cultivo de determinados traços pela família desde os primeiros anos de vida e, mais tarde, pelo professor são altamente benéficos. Qualidades como autonomia, autoconfiança, curiosidade, iniciativa e persistência (determinação) permitem o desenvolvimento do talento em qualquer área de atuação. O otimismo e a coragem para correr riscos também são fortes aliados do indivíduo em momentos de crise, pois a baixa autoestima dificulta o aproveitamento de oportunidades que o levariam a grandes descobertas.

As inúmeras experiências vivenciadas pela pessoa durante a sua socialização, tanto no ambiente da família como no da escola, contribuem para o fortalecimento de alguns traços, em detrimento de outros, dependendo da extensão em que os agentes socializadores favoreçam ou inibam a sua expressão (ALENCAR, 2001, p. 29).

De fato, a participação dos agentes socializadores é notável em praticamente todos os estágios de desenvolvimento do talento de um indivíduo. Galvão (2007b), sobre o desenvolvimento do talento musical, afirma que, no início do envolvimento com instrumentos musicais, a motivação para a atividade parte principalmente dos pais, que apoiam, encorajam e, em alguns casos, até pressionam os filhos. Levá-los para as aulas de música, incentivar o estudo regular, oferecer recompensas, monitorar ou participar do

estudo, principalmente nos primeiros anos de envolvimento com o instrumento, bem com conversar com o professor a respeito do aprendizado deles são demonstrações de interesse dos pais no desenvolvimento certas habilidades. Até mesmo crianças prodígio como Mozart, por exemplo, teve ajuda do pai, que era músico. Não se trata de herança genética, já que aparentemente não se pode simplesmente herdar uma habilidade dos parentes, e sim do fato do ambiente em que ele cresceu apresentar condições propícias a isso, contando com um intenso treinamento musical que recebia do pai desde seus primeiros anos de vida (GALVÃO, 2007a).

De modo geral, tem sido observado na infância de indivíduos que deram contribuições substantivas um número significativo de pais que encorajaram a exploração intelectual, que demonstravam aprovação pelas realizações e pelo desempenho do filho, que apoiavam os interesses específicos da criança, que respondiam com prazer às suas perguntas, que estimulavam a alcançar mais, a realizar mais, a explorar diferentes possibilidades, a se destacar por suas realizações, aproveitando suas expressões de interesse para direcioná-la para novas aprendizagens e explorações (ALENCAR; GALVÃO, 2007, p. 111).

À medida que o tempo passa, esse controle dos pais diminui e o medo de estar despreparado para lições, exames e apresentações em público torna-se o principal responsável pela motivação. Por um lado, o fracasso nessas situações pode até fazer com que um indivíduo se dedique mais à atividade. Por outro, é possível que se resulte em uma grande desmotivação. Também a exagerada interferência da família pode contribuir para desmotivá-lo.

No âmbito escolar, o professor e os colegas são os principais agentes. O modelo de ensino e os procedimentos utilizados pelo professor, bem como as suas expectativas em relação ao potencial dos alunos exercem grande influência no clima educacional dentro da sala de aula. Quanto aos colegas, a aceitação deles é algo imprescindível para qualquer um que queira fazer parte de um grupo e não ficar excluído da companhia dos mesmos. Isso implica o respeito a algumas normas do tipo tocar bem um instrumento musical ou ter um instrumento de tal marca, etc. Inclusive, a própria decisão de começar a tocar um instrumento musical pode acontecer devido ao fato de haver um colega que já o pratica. Isso o influencia a tocar também.

A importância do primeiro professor para um indivíduo que está iniciando os seus estudos depende muito mais da personalidade, ou seja, se ele demonstrar ser um bom

amigo, acolhedor, encorajador, promovendo experiências agradáveis do que de suas habilidades. O professor especialista no assunto vai se tornar necessário quando o aluno atingir um nível de habilidade um pouco mais alto. Ele servirá de inspiração para o estudo, que também depende que o repertório seja interessante para ele, motivando-o. Caso resolva seguir em carreira profissional, os concursos e as competições exigirão uma maior preparação para que o indivíduo dê o melhor de si.

Sendo assim, o talento em música aparecerá naturalmente, caso sejam oferecidas condições adequadas para isso ao longo de toda a vida do indivíduo. Essas condições estarão presentes no ambiente de aprendizagem no qual ele está inserido. Dentro da sala de aula, essa questão dependerá mais dos estímulos e incentivos do professor e das trocas com os colegas durante as atividades pedagógicas (prática) do que da participação dos pais, é claro. Através de experiências mais íntimas com a música, envolvendo o corpo, e mais prazerosas, pelos jogos educativos, as crianças desenvolverão mais facilmente suas habilidades musicais fazendo com que não sejam tão pessimistas em relação às próprias capacidades a ponto de se considerarem musicalmente não talentosas.

2.3 Construindo o talento por meio da rítmica de Jaques-Dalcroze

Analisando a concepção do professor Iramar E. Rodrigues (1944-) sobre a rítmica, centro do trabalho de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), podemos ver que esta pode promover experiências musicais bastante enriquecedoras para as crianças, envolvendo as questões do lúdico e da utilização do corpo e as condições necessárias para o desenvolvimento do talento musical.

Atualmente, o professor Iramar leciona no Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, na Suíça, mas ministra cursos do método mundo afora e entrega aos alunos participantes uma apostila que contém dados biográficos, explicações quanto aos princípios, aos objetivos e à aplicação da rítmica, e exemplos de atividades. Também estão reunidas nela citações bastante esclarecedoras como, por exemplo, a do próprio autor do método:

A aprendizagem da rítmica não é mais que uma preparação para os estudos artísticos especializados e não consiste em uma arte em si mesma. É nesse sentido que meus alunos são educados segundo uma série de exercícios que tem por objetivo desenvolver e harmonizar as funções motoras e regular os movimentos corporais no tempo e no espaço

(JAQUES-DALCROZE, [s.d.], *apud* RODRIGUES, 2013, p. 16).

Dessa forma, a rítmica corresponde a uma educação psicomotora aliando corpo e mente através de estímulos sonoros e desenvolvendo potenciais que contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos musicais. No futuro, o aluno, então, apresentará maior facilidade nos estudos avançados. Em outras palavras, o trabalho com o corpo ajuda a preparar o aluno de maneira consistente não deixando lacunas de desenvolvimento que possam inviabilizar ou dificultar aprendizados futuros, tal como prevê a Psicomotricidade. Por esse motivo, a rítmica pode ser considerada não só um método de educação musical, mas também um método musical de educação.

A música é a base da rítmica, porém esta não forma virtuosos da música, nem do movimento do corpo. Ela constitui uma preparação para todas as artes fundamentadas no movimento. Por conseguinte, este estudo preparatório deverá ser completado pela busca dos meios técnicos de expressão próprios a cada arte especializada. Estes estudos superiores são particularmente facilitados pelos conhecimentos gerais físicos e mentais que tenham adquirido os discípulos que deram seus primeiros passos com a rítmica de Jacques-Dalcroze (CROPTIER, 1952, *apud* RODRIGUES, 2013, p. 16).

Ao relacionar o corpo, a mente e a música o professor poderá observar, nas manifestações físicas, o grau de entendimento que um aluno possui dos aspectos musicais e adaptar as atividades conforme o necessário.

No entanto, Jaques-Dalcroze também desenvolveu trabalhos de solfejo e de improvisação, os quais não serão aprofundados neste presente trabalho, embora a rítmica tenha um papel central. Nos exercícios de solfejo, o sentido dos graus é desenvolvido pelo ouvido e pela voz em conjunto com os aspectos do ritmo e do corpo, demonstrando a grande influência da rítmica. Já o trabalho de improvisação é realizado ao piano, instrumento musical recomendado pelo próprio método. O aluno, então, colocará em prática os conhecimentos adquiridos previamente nos trabalhos de solfejo e rítmica, criando seus próprios meios de expressão no instrumento. A improvisação em si ocorre em todos os momentos da educação proposta por Jaques-Dalcroze, mas a improvisação como matéria sugere que esta seja feita especificamente no piano, e não em outro instrumento. Isso quer dizer que se o aluno quiser aprender a tocar violão, por exemplo, ele não poderia fazer a aula de improvisação no instrumento de sua escolha. O aluno, então, teria que buscar o

estudo do violão em outro local. Quanto ao professor, a questão do piano como única opção de instrumento de ensino se torna uma limitação, pois a formação no método não admite a utilização de outro instrumento.

Segundo Rodrigues (2013, p. 28), a rítmica “é um método ativo de educação musical mediante o qual o sentido e o conhecimento da música se desenvolvem através da participação corporal no ritmo musical”. Esse trabalho, que se caracteriza pela experiência sensorial e motora, consiste em dois tipos de estudo: do movimento, que desenvolve o organismo inteiro; e do ritmo, que desenvolve o senso rítmico corporal e o sentido auditivo do ritmo. Eles funcionam como uma preparação do corpo, despertando para as sensações, depois para as percepções até chegar às representações. Esse processo levará o aluno à aquisição do senso rítmico musical, que é o objetivo final da rítmica. Para tal, são compreendidos quatro tipos de exercício:

1) Os exercícios de tensão e relaxamento, de postura e equilíbrio e os alongamentos atuam como ativadores do corpo, sensibilizando-o para os próximos exercícios, mas não constituem um aporte dalcroziano em si;

2) Os exercícios de coordenação e dissociação de movimentos, imaginação, memória e concentração atuam na educação da mente e no treino sistemático do sentido motor, auditivo e visual, desenvolvendo a velocidade de reação aos estímulos musicais e adaptando a quantidade de energia a ser gasta em cada movimento;

3) Os exercícios criadores do ritmo corporal exploram um grande número de situações em que o corpo está em relação com o tempo e com o espaço, dando oportunidade ao aluno para experimentar pessoalmente as relações estéticas entre movimento e tempo, e movimento e espaço. Nesta fase, o corpo é o meio de expressão próprio do ritmo, utilizando ou não materiais auxiliares como, por exemplo, bola de tênis, bambolê, palitos, etc.;

4) Os exercícios criadores de ritmo musical são os que darão forma aos conhecimentos adquiridos através dos exercícios anteriores. A prática de leitura e notação do ritmo e a análise de construções rítmicas capacitarão uma compreensão mais clara desses conhecimentos, levando os alunos à consolidação do intelecto. Sem o aprendizado prévio, contudo, a leitura não passaria de algo superficial, pois a criança, por mais que aprenda os símbolos convencionais de notação, não compreenderá a musicalidade

envolvida nos exercícios, já que não há conhecimento a ser consolidado.

A marcha é tida como o principal movimento do corpo nos exercícios em que se pretende colocá-lo em relação ao tempo e ao espaço. Marchando, os alunos estão vivenciando corporalmente a regularidade do pulso musical, percebendo, imitando e discriminando os tempos fortes e fracos. Este trabalho é elementar, pois desperta o potencial rítmico presente no corpo, sendo realizado tanto nos jogos em que se utilizam materiais auxiliares, quanto nos jogos em que não se utilizam esses materiais.

Atividades com bola de tênis, bambolê, palitos, etc. remetem ao lúdico, recriando situações de brincadeira ao utilizar esses objetos, que, aos olhos da criança, são brinquedos. Mas, na verdade, essas atividades são jogos educativos e psicomotores, pois envolvem conteúdos musicais a serem adquiridos mediante regras de movimentação do corpo e de utilização desses objetos, dadas pelo professor. É importante ressaltar que a rítmica não se baseia na utilização de objetos, mas sim no corpo em movimento em função da música. Para desenvolver o conhecimento dos aspectos musicais é preciso exercitá-los, e o corpo e a voz são instrumentos naturais de aprendizagem a permitir isso. Os objetos são apenas materiais que, manipulados pelas crianças segundo os direcionamentos do professor, auxiliam a aprendizagem musical e o envolvimento com as tarefas pela diversão que proporcionam. Dessa forma, nos jogos em que há utilização de objetos, o foco no corpo é indireto.

Para citar um exemplo, bambolês podem ser espalhados pela sala de aula e os alunos, cada um com o seu bambolê, marcham em volta enquanto o professor toca o piano. Ao tocar fraco, os alunos devem marchar próximo, e ao tocar forte, marcham distante deles. Dando continuidade a essa atividade, os bambolês são organizados formando um círculo e, ao sinal do professor, os alunos deixam de marchar em volta de seus bambolês para fazê-lo em volta do círculo, e viceversa. Uma alternativa é marchar no interior do círculo e, ao sinal do professor, marchar no exterior do mesmo.

Porém, os jogos em que não se utilizam materiais auxiliares também cumprem a sua função lúdica na educação musical. Eles focam diretamente no corpo, visto como o principal “objeto” ou “brinquedo”, a ser utilizado de forma metafórica. Neles, as mãos e os pés são os principais instrumentos de execução de ritmos e podem atuar simultaneamente ou em alternância, conforme a orientação do professor. O objetivo é fazer com que os

alunos queiram se expressar musicalmente, aproveitando o espaço a sua volta e usando a imaginação para isso, o que irá contribuir para um clima mais agradável em sala de aula, sem críticas que possam inibir a criatividade dos alunos e respeitando a individualidade de cada um.

“A rítmica pretende favorecer e reforçar a autonomia, permitindo ao indivíduo estabelecer laços conscientes entre suas próprias sensações, movimentos e sentimentos” (RODRIGUES, 2013, p. 30). Sendo a autonomia um dos traços de personalidade mais importantes para o desenvolvimento de um talento, pode-se dizer que a rítmica é uma prática bastante eficaz nesse sentido, contando ainda por cima com incentivos vindos do professor e com as trocas com os colegas, principalmente.

Portanto, a rítmica pode despertar o interesse de muitas crianças para a música fazendo com que se identifiquem com ela e, mais tarde, escolhendo a carreira profissional ou não, se esforcem para se tornarem músicos talentosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que os jogos educativos contribuem para o desenvolvimento pleno das crianças e seus vários potenciais como o afetivo, o cognitivo, o físico e o social e que apresentam uma dupla função ao darem oportunidade delas se divertirem ao mesmo tempo em que estão aprendendo, usá-los nas aulas de música pode favorecer a aprendizagem musical e despertar o interesse dos alunos. Isso pode fazer com que eles participem mais das aulas e se esforcem nas atividades propostas pelo professor. Consequentemente, níveis mais elevados de musicalização serão atingidos.

A utilização do corpo nessas atividades não seria um fim em si mesmo, mas sim um meio de alcançar determinados objetivos. Pois, pela Psicomotricidade, o corpo é o principal instrumento de aprendizagem e de relação da criança com o mundo exterior. Colocando-o em exercício através de práticas que estimulem o movimento e a manipulação ou não de objetos e associando-as aos conteúdos musicais, o professor poderá observar na própria manifestação física dos alunos até que ponto eles compreendem ou percebem a música e seus componentes. Sendo assim, o corpo também pode ser considerado um importante meio de expressão da criança, permitindo ao professor avaliar o nível de musicalização que ela possui e reorganizar as atividades pedagógicas de acordo com as suas capacidades e as suas necessidades.

Por compreender o corpo nesse mesmo sentido e promovendo um grande número de situações lúdicas em que este se relaciona com o tempo e o ritmo musical, a rítmica de Jaques-Dalcroze se configura como um ótimo exemplo de prática educacional a favorecer o processo de ensino/aprendizagem em música no Ensino Fundamental. Ela pode oferecer as condições para uma educação musical que faça mais sentido para a criança desse segmento, sem que pareça desinteressante nem inadequada já que, hoje em dia, as atividades lúdicas são quase que exclusivas da Educação Infantil. Deve-se resgatar o lúdico nas várias fases da educação escolar, adaptando as atividades de acordo com a faixa etária dos alunos e deixando de lado a ênfase numa educação tradicional conteudista.

Aprendendo, então, de forma mais natural e prazerosa, através de jogos educativos que envolvem o corpo, recebendo os devidos estímulos e incentivos dos pais e professores e na interação com os colegas, a criança desenvolverá mais facilmente suas habilidades

musicais fazendo com que ela não seja tão pessimista em relação às próprias capacidades a ponto de se considerar musicalmente não talentosa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; GALVÃO, Afonso. Condições favoráveis à criação nas ciências e nas artes. In: VIRGOLIM, Ângela M. R. (Org.). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007. p. 103-120.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: o lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 63-80.

DIAS, Marina Célia Moraes. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 49-62.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A primeira geração. In: FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo, UNESP. 2005, p.110-124.

GALVÃO, Afonso. A questão do talento: usos e abusos. In: VIRGOLIM, Ângela M. R. (Org.). *Talento Criativo: expressão em múltiplos contextos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007a. p. 121-142.

_____. Fatores associados ao desenvolvimento do talento musical. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 99-116.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 99-120.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). O jogo e a educação infantil. In: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-48.

MAIA, Maria Vitória C. M.; ARAÚJO, Shelle Cristine Goldemberg de; HALLAK, Maria Isabel Luna Simões. Jogos e espaço lúdico: uma análise a partir de observações no espaço do criar e brincar. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO. 2013. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. p. 452-461. Disponível online <www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMD4061.pdf> Acesso em: 25 out. 2013

MACHADO, José Ricardo Martins; NUNES, Marcus Vinícius da Silva. *100 jogos psicomotores: uma prática relacional na escola*. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

MÁRSICO, Leda Osório. Educação musical: o experienciar antes do compreender. A criatividade e o exercício da imaginação. *Opus – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*, Rio de Janeiro, V. 1, 52-59, dez.1989. Disponível online < www.ampom.com.br/opus> Acesso em: 3 ago. 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A *séria* busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 81-98.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de; FLEITH, Denise de Souza (Orgs.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

RODRIGUES, Iramar. *A rítmica de Émile Jaques-Dalcroze: uma educação por e para a música*. Material didático do curso “Pedagogia Dalcroze – A Música em Movimento” realizado em Julho de 2013 [Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 2013].

SANTIAGO, Patrícia Furst. Dinâmicas corporais para a educação musical: a busca por uma experiência musicoporal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 45-55, mar.2008. Disponível online < www.abemeducacaomusical.org.br> Acesso em: 3 ago. 2013.

SILVA, Valéria Carvalho da. A consciência corporal no processo da educação musical. In: XII ENCONTRO ANUAL DA ABEM. I COLÓQUIO DO NEM. 2003. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2003. p.834-839. Disponível em < www.abemeducacaomusical.org.br> Acesso em: 15 ago. 2013.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 131-140, jan.jun.2011. Disponível on-line < www.abemeducacaomusical.org.br> Acesso em: 3 ago. 2013.

THOMPSON, Rita. Psicomotricidade. In: MAIA, Heber (Org.). *Neurociências e desenvolvimento cognitivo*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. Coleção Neuroeducação V. 2. p. 77-84.