



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUIZ ANTONIO BATISTA LEAL

A LUDICIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Salvador

2012

LUIZ ANTONIO BATISTA LEAL

A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA, com vistas à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

Salvador

2012

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Leal, Luiz Antonio Batista.

A ludicidade na práxis pedagógica do professor de música / Luiz Antonio Batista Leal. – 2012.

101 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sanches Rabello.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Ludicidade. 3. Prática de ensino. I. Rabello, Roberto Sanches. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 780.7 – 22. ed.

LUIZ ANTONIO BATISTA LEAL

A LUDICIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 6 de fevereiro de 2012.

Banca examinadora:

Roberto Sanches Rabello - Orientador
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)
SÃO PAULO, São Paulo.
Universidade Federal da Bahia

Cipriano Carlos Luckesi
Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica
São Paulo, São Paulo.
Universidade Federal da Bahia

Dulciene Anjos de Andrade e Silva
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia
Universidade Federal da Bahia

Cristina Maria d'Ávila Teixeira
Doutora em Educação Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia
Universidade Federal da Bahia

Agradecimentos

Agradecer é se curvar diante das dádivas recebidas durante um caminho percorrido. Assim, desejamos agradecer às pessoas e instituições que colaboraram, direta ou indiretamente, com este trabalho.

Agradeço aos professores, componentes da banca examinadora que aceitaram, gentilmente, participar do árduo trabalho de avaliação.

Ao professor e orientador Roberto Rabello pela orientação concedida e acompanhamento durante a pesquisa.

Ao professor Cipriano Luckesi, pelo apoio conferido desde as sessões de estudo, sob sua coordenação, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Ludicidade – o GEPEL – e também pela avaliação nesta etapa.

A professora Dulciene Anjos de Andrade e Silva, pelas primeiras inserções, tendo sido a pessoa que primeiro nos levou a problematizar as questões da ludicidade no ensino de Música.

A professora Cristina d'Ávila pelo convite para participar do GEPEL, e pelo desafio que nos lançou efetivamente para a pesquisa, sem os quais a sua realização seria impensável.

Ao professor João Francisco Duarte Jr., por ter gentilmente colaborado para qualificação deste trabalho, por suas preciosas indicações de leituras.

Aos membros do GEPEL, os passados, os presentes, pela acolhida no grupo, sustentação, permutas, doações intelectuais e afetivas.

As professoras da Escola de Música, sujeitos do estudo, pelo muito que contribuíram com suas práticas e saberes. Pela generosidade em abrir a porta de suas salas de aula para a realização desta pesquisa.

Ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da UFBA, pelo apoio, qualidade e a simpatia dos seus professores e funcionários.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, pelo apoio financeiro e investimento na minha pesquisa.

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho? Demais, decerto, das noções de física com que se familiarizou as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

(João Guimarães Rosa, Primeiras Histórias)

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo central evidenciar compreensão sobre a práxis pedagógica de professores de Música de uma universidade pública na Bahia, a fim de perscrutar se a dimensão lúdica se faz presente e como se manifesta nessa práxis (na relação dos professores com os alunos, com o planejamento, com os conteúdos de ensino, com a mediação didática e com o currículo do curso). Buscou, também, identificar e analisar as concepções pedagógicas evidenciadas pelos professores. Tivemos como sujeitos, quatro professores do curso de Licenciatura em Música. Utilizamos como método de investigação, o estudo de caso numa abordagem qualitativa, tendo como técnicas de coleta de dados, a observação participante, entrevistas semi-estruturadas e questionários. Obtivemos como principais resultados: a) os professores possuem, de maneira geral, uma concepção pedagógica crítico-constructiva; b) a ludicidade se encontra presente na práxis dos professores de maneira instrumental. Como prospecção, intentamos realizar novas pesquisas no âmbito do estágio tutorial, de alunos licenciandos em música, em escolas da educação básica, tomando como objeto a formação pedagógica e o lúdico como dimensão necessária à educação musical.

Palavras-chave: Ludicidade; concepção pedagógica; práxis pedagógica; educação musical.

ABSTRACT

This paper work had the main objective of analyzing for better understanding, the Music teachers' pedagogical praxis in a specific Public University in Bahia, in order to scrutinize the occurrence of the ludic in them, and how it is expressed in relation of (teachers and students, planning, pedagogical subjects, didactic mediation and the course curriculum). It also looked for to identify and to analyze the pedagogical conceptions that were evidenced by the teachers. Four teachers major in music from the Music Course were subjects of this study. The qualitative approach was the research method employed in this study in which information were gather through participant observation, semi-structural interviews and questionnaires. The following main results were obtained in this study: a) Teachers generally showed a critic constructive pedagogical conception; b) Ludic was founded in teachers' praxis in an instrumental manner. Prospectively we tried to carry out new investigations within the sphere of students tutorial practice, with those majored in music, and in secondary schools, having as object of study the pedagogical formation and the great importance of the ludic in musical education.

Key words: Ludic; pedagogical conception, pedagogical praxis, musical education.

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Problemática	13
2	Contextualização histórica das pedagogias e do ensino superior de Música	16
2.1	Ensino Superior de Música: breve histórico	19
3	A ludicidade como princípio formativo	23
3.1	O lugar da ludicidade e do brincar: as contribuições de Winnicott	26
3.2	A visão de Brougère sobre jogo	33
3.3	Luckesi e o conceito de ludicidade vinculado à subjetividade humana	43
3.4	A nossa síntese	45
4	Filosofia da prática	47
4.1	Filosofia da práxis	51
4.2	A práxis pedagógica do professor de Música	55
5	Metodologia da pesquisa	57
5.1	Objetivo geral	58
5.1.1	Objetivos específicos	58
5.2	Campo empírico	58
5.2.1	Contextualização histórica do campo empírico	58
5.2.2	Estrutura	59
5.2.3	Breve caracterização do curso de Licenciatura em Música	59
5.2.4	Seminários Internacionais de Música – breve histórico	60
5.3	População-alvo da pesquisa	61
5.4	Técnicas de coleta de dados	61
5.5	Etapas da pesquisa	62

6 Análise dos dados	64
6.1 Conceituação das categorias analíticas	66
6.2 Cotejamento das entrevistas, questionários e observações	69
6.3 Em busca de uma síntese	84
7 Considerações finais	86
Referências	89
Anexos	92
Apêndice	96

1 Introdução

Certa vez, num restaurante popular, em Salvador, ouvimos, vindo da mesa vizinha à nossa, o comentário de uma adolescente, tentando provar, para a outra, que não era preguiçosa: “... ontem mesmo lavei os pratos... é, mas estava escutando música. Quando a gente escuta música dá vontade de fazer qualquer coisa, né!... dá vontade de dançar, se movimentar”. A partir desse comentário, nos permitimos inferir que, no espaço de sala de aula, ainda em nossos dias, nos moldes em que a escola está instituída, a vontade de agir com desejo expressa pela jovem se arrefeceria, possivelmente. A falta de estímulo (ânimo) flagrante em salas de aulas levou-nos, com este trabalho, a analisar a influência da visão mecanicista na formação do professor de música e, também, verificar de que maneira a ludicidade pode superar esse modelo de pensamento.

Esta pesquisa faz-se necessária, sobretudo, na circunstância educacional recente em que o conteúdo de música é componente curricular obrigatório nos sistemas de ensino do país. A Lei 11.769/08, sancionada em agosto de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que altera a LDB, faz a previsão de três anos para que os estabelecimentos de ensino se adaptem à mudança. O prazo expirou, portanto, o dispositivo se encontra formalmente em vigência plena. Os cursos de licenciatura em música estarão protagonizando as próximas cenas.

Entendemos que as escolas de música, de maneira geral, fazem parte de um modelo global de aprendizagem fragmentária. Esse modelo é produto de uma concepção de mundo e de ser humano que pressupõe uma cisão dos seus componentes, como se o todo fosse uma simplificação da soma das partes. Tal visão privilegia a razão, ou seja, que a essência humana está no pensamento e este está separado do corpo, coisa extensa não-pensante e constituída de partes mecânicas; “um mundo estático a flutuar num espaço vazio, que, para ser conhecido, necessitava ser decomposto em seus elementos constituintes” (MORAES, p.38, 2002).

Desconfiamos que a formação dos professores de música reflete essa conceituação mecanicista – influenciado pelas idéias de René Descartes, Isaac Newton e o positivismo, reproduzindo a cisão sentir/pensar/agir e, portanto, instituindo um ensino eminentemente teórico, conceitual e técnico. Mesmo em se tratando de uma modalidade artística que, para Duarte Jr., surge como tentativa de nos apresentar integralmente os sentimentos “se os símbolos linguísticos são incapazes” (DUARTE JR., 1991; p. 44 e 48). Os artistas, numa imagem feliz desse autor, são pescadores de sentimentos. No entanto, a educação formal, especificamente o ensino de música, talvez insista em um modelo educativo com base na transmissão de conteúdos e no adestramento técnico, no qual a dimensão do sensível fica excluída da prática educativa, de modo a não estimular a criatividade nem a espontaneidade do educando.

e

Como disse Maturana (MATURANA, 2004), as ações são definidas pelas emoções. Nessa perspectiva, a exclusão da dimensão do sensível prejudica a manifestação expressiva do ser e favorece a postura de não-cooperação entre os indivíduos, já que não se cultiva o olhar para si e o olhar para o outro, a capacidade de se colocar no lugar do outro, ou seja, o sentimento de empatia. Segundo Read (2001, p. 27), empatia se refere ao modo como o espectador desvela elementos do sentimento na obra-de-arte, identificando neles seus próprios sentimentos, concretizando-os.

Outro aspecto negligenciado na educação musical conduzida conforme o modelo antes apontado é a dimensão lúdica. A ludicidade tem muita proximidade com a arte. A música tem o lúdico como elemento constituinte (ou, pelo menos, deveria ter). Sustentamos, neste trabalho, que tal elemento não é considerado de maneira apropriada nas aulas de música dentro do espaço formal do ensino acadêmico. A formação inicial de professor de música, talvez, venha negando tal dimensão. Promover a vivência e a compreensão desse conceito no contexto da formação de educadores musicais poderá favorecer um passo adiante na cisão sentir/pensar/agir, de modo a contribuir para que o elemento lúdico possa se destacar na educação musical.

O presente estudo visa contribuir, então, para o debate acerca de uma maneira nova de se pensar a educação musical em nível superior, tendo como referencial uma visão sistêmica que traz, no seu bojo, uma questão epistemológica mais ampla e, por conseguinte, uma outra perspectiva de construção do conhecimento.

1.1 Problemática

Ao longo de nossa experiência enquanto aluno de música na universidade, como professor de música nos cursos de extensão na área e como observador atento, temos percebido o quanto a formação dos professores musicais tem sido marcada por forte influência mecanicista. Em 1998, reingressamos no curso de instrumento da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, face à necessidade de reorientar a minha carreira de músico. Assim, retornei às aulas.

Em uma das disciplinas, copiávamos nos nossos cadernos as regras de uma técnica de composição musical. Escritas na lousa pela professora da disciplina, tínhamos, em seguida, que reproduzi-las de maneira mecânica e rigorosa, calculando as trajetórias, permitidas e proibidas, das notas musicais. Não vivenciávamos essas atividades como algo que provocasse emoção, que envolvesse descoberta e criatividade, elementos, de maneira geral, pensados como próprios à atividade artística. A bagagem musical do aluno não era levada em consideração, ao contrário, repetíamos um modelo previsível, e sem presença de musicalidade. A musicalidade, uma função mental que faz parte da natureza humana, é “a suscetibilidade ou sensibilidade a padrões ou propostas rítmicas e tonais que são a substância do discurso musical” (MARTINS; p. 26, 1985). Entretanto, a abordagem dessa técnica de composição, no nosso ponto de vista, na disciplina em questão, expressava, àquela época, uma fragmentação, cindindo o pensar do sentir e do agir: o que importava era memorizar regras.

Noutra disciplina, a história da música esteve circunscrita à história da música erudita europeia. Essa postura dos docentes reflete uma visão histórica racionalista, segundo a qual a história é dividida em partes, não conectada com o todo; separa-se a história das artes da história geral; separa-se a história da música da história das artes e, ainda, com um forte viés etnocêntrico, separa-se música erudita europeia da música do planeta. Entendemos, portanto, tratar-se de um ensino eminentemente teórico, e que enfoca uma realidade distante do aluno.

Vários estudos na área de educação musical atestam essa nossa intuição preliminar: a da presença do ensino mecanicista, conteudista e tradicional em salas de aula de música, que cinde o pensamento do sentimento e da ação.

Segundo Marques (1998, p. 13, 14), há uma “precária fundamentação teórica e filosófica quanto às decisões tomadas pelos educadores musicais em suas atividades pedagógicas”. Para o autor, os aspectos observáveis dessa problemática se manifestam na ausência de metas que levem em consideração o contexto sociocultural do alunado, na “submissão metodológica”, no “desconhecimento e/ou desinteresse pelos procedimentos de pesquisa científica”, na “adesão inquestionada à concepção positivista de ciência, ao paradigma behaviorista e, em consequência, aos procedimentos tecnicistas para o ensino” e, na “desvinculação da educação musical de suas funções sociopolíticas”.

Tourinho (1994, p.13) defende a ideia de “que o método de ensino é uma invenção social, historicamente referenciada, que reflete concepções ideológicas específicas e organiza, apenas parcialmente, algumas possibilidades de tratar um conhecimento durante a relação de ensino e aprendizagem”.

Assevera Candusso (2002, p. 01) que “fora da escola ela (a música) é saudavelmente vivida, eficientemente praticada e aprendida tornando-se muitas vezes até opção de vida profissional para muitos que começaram por brincadeira”. Em algumas entrevistas, músicos que atuam em bandas na cidade de Salvador dissociam a escola de música ou instituição musical de uma boa formação musical. Candusso afirma que, diante da discrepância que existe entre a realidade interna escolar e o que se passa no seu exterior, os pesquisadores se voltaram para o estudo dos processos de ensino e aprendizagem musical usados no contexto oral com o intuito de compreender como se realiza uma educação musical brasileira típica, constituindo um modelo próprio (OLIVEIRA apud CANDUSSO, 2002 p.13).

Pretendemos, com este estudo, investigar a práxis pedagógica de professores de curso de licenciatura em Música, buscando identificar a concepção pedagógica que repousa por detrás da práxis pedagógica desses professores. Pretendemos, pois, verificar se essas concepções têm influência mecanicista ou não. Concebemos, pois, como principais questões norteadoras:

- a) Que concepção pedagógica subjaz à práxis pedagógica dos professores de Educação Musical?
- b) Como está presente (e se está) a ludicidade na práxis pedagógica desses professores?

Este primeiro capítulo teve por objetivo introduzir o leitor nos meandros do estudo, apresentando sua justificativa e problemática.

No segundo capítulo, faremos um relato breve da presença, no Brasil, da pedagogia tradicional, da pedagogia nova e da tecnicista; como, também, um breve histórico sobre o ensino superior de música no Rio de Janeiro e na Bahia.

No terceiro capítulo trataremos a concepção de psicólogos, psicanalistas, filósofo, biólogo e sociólogos sobre as funções da dimensão lúdica, para fundamentar a nossa afirmação da ludicidade como princípio formativo. E destacamos três desses autores: Luckesi, Winnicott e Brougère.

No quarto capítulo, procuraremos compreender o conceito de práxis. Inicialmente, por meio das reflexões de Barnes e Gadamer sobre os tratados, *Política e Ética a Nicômaco* de Aristóteles. Em seguida, as reflexões de Karel Kosik sobre, propriamente, a práxis em Hegel e, finalizando com o pensamento de Saviani sobre práxis pedagógica.

No capítulo cinco faremos a descrição da metodologia de pesquisa utilizada.

Por último, no capítulo seis, faremos as análises das falas dos sujeitos da pesquisa por categorias elencadas durante o processo.

2 Contextualização histórica das pedagogias e do ensino superior de música

Os séculos XVI e XVII, no continente europeu, marcam uma época em que os problemas da formação do homem são abordados com sensibilidade extremamente rara. O Renascimento busca uma nova forma, mais humana e mais culta, de educar as crianças.

Em 1599, foi publicado o plano curricular jesuítico denominado *Ratio Studiorum*. Configurada como uma restauração da síntese clássica do pensamento medieval, a pedagogia jesuítica conciliava a exercitação e a transferência de conhecimentos (d'ÁVILA, 2005). O colégio funcionava como um Estado em miniatura. Os conteúdos dessa aprendizagem são os conhecimentos acumulados da tradição e transmitidos como verdades, excluindo a experiência e o entorno social do aluno. A disciplina imposta funciona como meio de obtenção da atenção e do silêncio. Os métodos acentuam a disciplina da mente e a formação dos hábitos com ênfase na memorização.

Num enfoque sociológico, a pedagogia tradicionalista é classificada como liberal e não-crítica. Foi motivada pela ideia de que todos tinham o direito à educação e que cabia, ao Estado, a garantia desse direito, direito “que decorria do tipo de sociedade correspondente aos interesses da nova classe que se consolidara no poder: a burguesia” (SAVIANI, 1995). Ao defender a liberdade e os interesses individuais na sociedade, o liberalismo permite essa forma de organização, a sociedade de classes (LIBÂNEO, 1985).

Na perspectiva didático-pedagógica, a denominada pedagogia tradicional (de cunho conservador) se caracteriza como uma prática referenciada na figura do mestre como autoridade suprema. Na origem, autoridade inquestionável. O mestre detentor do conhecimento deve transmitir o saber elaborado aos alunos. Fazendo justiça aos jesuítas, quando os mesmos aportaram na *Terra Brasilis* traziam em seu plano de instrução (a *Ratio Studiorum*), muitas inovações. A principal delas, o ensino coletivo. No plano

metodológico, não apenas as memoráveis aulas expositivas, mas, também, as disputas, as arguições orais, e as possibilidades de reflexão analítica sobre muitos compêndios. Constitui reducionismo demais quando se acusa qualquer prática conservadora, na atualidade, de “pedagogia tradicional” com inspiração no legado dos jesuítas. Inclusive a expressão “pedagogia tradicional” deve ser evitada, pois o termo “tradicional” não é sinônimo de conservador, mas, de clássico, daquilo que perdura no tempo.

Contudo, criticamos a pedagogia conservadora pelo seu caráter muitas vezes doutrinário. Sorvendo, entretanto, aquilo que ela traz de melhor - o acento sobre conteúdos clássicos - porém, devendo esses obter tratamento pedagógico crítico. Vamos ver que mais tarde, em final do sec. XX, nos anos 80, os autores brasileiros Saviani (1995) e, posteriormente, Libâneo (1985) vão engendrar uma pedagogia calcada na transmissão de conteúdos chamados por eles de universais, de modo crítico, contextualizado, situado historicamente e fundado na experiência dos educandos, como ponto de partida. Foram esses autores os precursores da pedagogia crítica, denominada de pedagogia histórico-crítica (no caso de Saviani, 1995) e de pedagogia crítico-social dos conteúdos (no caso de Libâneo, 1985).

As críticas à pedagogia tradicional deram origem, no Brasil, na primeira metade do século XX, à teoria da pedagogia nova, também liberal, ou liberal renovada progressivista, isto é, uma pedagogia que centraliza a cultura como meio de desenvolvimento das aptidões dos indivíduos para se adaptarem ao ambiente. Conforme essa concepção pedagógica, os alunos são o centro do processo ensino-aprendizagem, e os professores são parceiros de jornada. O grande articulador do movimento da Escola Nova no Brasil foi Anísio Teixeira, o desencadeador do Manifesto dos pioneiros da educação nova no Brasil, no início dos anos 1930.

A Escola Nova, enquanto sobreviveu, representou um alento no cenário educacional brasileiro em que grassava o ensino religioso e de cunho conservador dos jesuítas. A luta dos escolanovistas centrava-se no oferecimento de um ensino público, democrático e de qualidade. No plano pedagógico, pretenderam, os escolanovistas, a exemplo de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro, trazer a figura do educando para o centro do processo pedagógico, mudando radicalmente o foco: em vez de um ensino referenciado exclusivamente no mestre, um processo de ensino e aprendizagem, no qual mestre e educandos eram praticamente parceiros.

Assumimos o risco de considerar Anísio Teixeira como um dos primeiros construtivistas brasileiros. Inspirada na ideologia educativa defendida por John Dewey, a pedagogia da Escola Nova colocava-se a favor da ideia de que o aluno era o sujeito e força motriz do processo de ensino e aprendizagem. Um ser em desenvolvimento, como defendiam Piaget, Vygotsky e demais psicólogos e epistemólogos da linha construtivista nos seus estudos sobre a inteligência humana.

Em que pese essa mudança de paradigma, naquele momento histórico, outros reveses sobrevieram à educação brasileira que, dos anos 1960 aos anos de 1980, viveu uma grande guinada no plano pedagógico.

A perspectiva tecnológica surge na educação brasileira, como alternativa para a educação popular (na década de 1960, de modo especial no governo militar de 1964). A teoria comportamental do pesquisador americano Skinner está plenamente presente nesse modelo de ensino assim como o positivismo lógico (d'ÁVILA, 2005 p.09). Assegura d'Ávila que resquícios da tecnocracia, ainda, atualmente, resistem “nos ditames de um plano de ensino fabricado por autoridades exógenas a este processo (como o manual escolar, coordenadores pedagógicos, diretores de escola, etc.)” (Idem, p. 10).

Neste ponto de nosso itinerário, faremos uma breve incursão pelas origens das nossas primeiras escolas superiores de música, no Brasil e no Estado da Bahia, numa busca por mais pistas para a nossa reflexão.

2.1 Ensino Superior de Música: breve histórico

A coroa portuguesa e a Igreja colocaram resistências à criação de cursos superiores no período colonial, no Brasil, enfatizando os cursos profissionalizantes. A metrópole não tinha interesse em que a colônia se desenvolvesse social e culturalmente; o atrativo era a exploração das suas riquezas. A Universidade de Coimbra era o destino dos brasileiros das classes dominantes, que voltavam bacharéis aristocratas, alheios aos problemas de sua terra natal.

Somente com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, é que foram criados cursos de ensino superior: a Academia Real da Marinha, Escola de Engenharia e Artes Militares, Escola de Medicina do Rio de Janeiro (Anatomia e Cirurgia), Curso de Cirurgia e cadeira de Economia na Bahia. Nos anos posteriores, criaram-se cursos e escolas entre o Rio de Janeiro e Bahia: curso de Agricultura, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, o curso de Química, o curso de Desenho Industrial. Tais cursos e escolas tinham um caráter utilitário e sofriam influência ideológica da Revolução Francesa contra o conhecimento universitário que não fosse utilizável, e funcionavam como uma preparação de funcionários para a corte. O Brasil, de posse do status de metrópole, vê-se coagido pela emergência do estudo das artes. São criadas, então, a cadeira de Música e a Academia de Desenho e Pintura em 1818 e 1820, respectivamente.

Em 1854, por meio do Decreto nº 1331, é criada a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária e tornado obrigatório, nas escolas regulares, o ensino das disciplinas Noções de Canto e Exercícios de Canto.

Fazemos nossa a indagação de Anísio Teixeira:

Como explicar haver o Brasil – depois de passar pela experiência da Colônia, em que avultou a obra catequética e educacional dos jesuítas, que se encerra, no século XVIII, e pela experiência do iluminismo e a reforma fundamental da educação do Marquês de Pombal, reformador do sistema de educação e da universidade, onde contou com um brasileiro para executá-la – chegado à Independência e não sentir em toda sua gravidade e importância o problema educacional e a significação da universidade, que a Metrópole tão obstinadamente lhe recusara? (TEIXEIRA, 1989, p.86-7).

Mais tarde, em 1827, foram criados em São Paulo e Olinda, os cursos de Ciências Jurídicas. E, posterior a tais empreendimentos, bem mais adiante foi formada a primeira universidade no país, influenciada por ideias iluministas, liberais e positivistas. (MACHADO, 2011).

A primeira universidade criada no Brasil não foi o resultado de um processo de discussão e amadurecimento, mas, um ato político e protocolar que justapôs instituições superiores já existentes, como a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito. Fundada em 1920, como Universidade do Rio de Janeiro, foi reorganizada em 1937, passando a denominar-se Universidade do Brasil e, a partir de 1965, por força do Decreto 4.759 do Governo Militar, transforma-se em Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A fragmentação, o patrimonialismo e o elitismo são traços que constituem essa universidade (http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA)¹.

A primeira escola de música em nível superior, pré-existente como Instituto Nacional de Música, também foi incorporada à Universidade do Rio de Janeiro. O primórdio do nascimento do Instituto Nacional de Música se deu com a fundação da Sociedade de Música, um órgão de classe que dava assistência aos músicos-membros profissionais. Com a pretensão de formar novos artistas para as orquestras e coros da cidade, a Sociedade de Música solicitou autorização, para cumprir essa função, ao Governo Imperial. Com a Proclamação da República, em 1889, o Conservatório de Música dá lugar ao Instituto de Música. O Instituto de Música torna-se Escola Nacional de Música, em 1937, quando a Universidade do Rio de Janeiro passa a ser denominada de Universidade do Brasil. A Escola Nacional de Música torna-se, enfim, Escola de Música com o decreto de 1965, no governo militar, que transforma a Universidade do Brasil em Universidade Federal do Rio de Janeiro. (http://www.ufrj.br/pr/conteudo_pr.php?sigla=HISTORIA)².

Por sua vez, a Escola de Música da UFBA nasce com uma proposta revolucionária, de mudança de paradigma. Foi primeira escola de música em nível superior a ser inaugurada na Bahia. Fundada como os Seminários Livres de Música, em outubro de 1954, sua origem remonta aos Seminários Internacionais de Música, movimentos criados para constituírem

¹ Informações disponibilizadas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, através do título “A UFRJ – História”, no sítio virtual da mesma.

² Idem

um instrumento de integração artística entre centros culturais do Brasil e do exterior. O perfil dessa escola ficou pré-figurado no discurso do então diretor-artístico H. J. Koellreutter: “criaremos um ambiente orientado pelo respeito à produção artístico-intelectual de todos os tempos, um centro de estudo, pesquisa e investigação, onde cada um poderá expor suas ideias livremente, quaisquer que sejam suas tendências estéticas ou filosóficas” (BASTIANELLI, XVII, 2004). Os Seminários Livres visavam à renovação do ensino no país, tomando como modelo a Europa e os Estados Unidos que integravam o ensino de música no conjunto sistema educacional.

O professor Koellreutter parece ter consciência, àquela época, do pensamento mecanicista, segundo suas palavras: “Trata-se de superar os preceitos de um mundo limitado e estreito, firmemente fundamentado nas ideias materialistas de uma filosofia racionalista e causalista, e resgatar os valores espirituais que vêm surgindo em nosso tempo como uma fênix”. E propõe um ambiente propício a um ensino artístico baseado nos fundamentos de uma cultura geral, num programa que respeite os dons naturais do aluno, que desenvolva sua personalidade e o conduza à procura de estilo e expressão próprios em substituição ao ensino baseado em fórmulas e regras (BASTIANELLI, 2004, p. 4)

Esta dimensão crítica que Koellreuter então expressa parece que se extraviou. Esse é o problema. Daí o nosso interesse pela investigação desse tema.

As primeiras manifestações pedagógicas em música no Brasil possivelmente se dão com os povos nativos; no âmbito de sua cultura. Importante salientar o que diz o antropólogo John Monteiro (2011), sobre a existência de um isolamento dos índios no pensamento brasileiro. Essa segregação começou a ser construída no século XIX, no início da elaboração de uma historiografia nacional. Os índios eram considerados objetos de estudos da ciência, fósseis vivos; eram desqualificados como participantes contemporâneos da história “movida cada vez mais pelo avanço da civilização europeia” (MONTEIRO, 2001, p. 03).

Grupos, acidamente, disputavam, no Império, a catequização ou o afastamento e até o extermínio. Ainda hoje subsiste a noção que exclui os índios de condições de atores legítimos históricos.

Considerando que “educar, em seu sentido etimológico, é conduzir de um estado para outro, é agir de maneira sistemática sobre o ser humano, tendo em vista prepará-lo para a vida num determinado meio” (PLANCHARD, 1975 apud LIBANEO, 2002, p. 72), a pedagogia musical se fazia presente entre os povos pré-colombianos. Logo, falar da pedagogia jesuítica como precursora de um tipo de educação, notadamente de educação musical, seria, no mínimo, uma desconsideração à cultura indígena e seus modos de educar, desde tempos imemoriais.

Concluindo, em que pese os avanços na área da educação musical sentidos, sobretudo, nos anos de 1950 na Bahia, com os Seminários Livres de Música idealizados por Koellreuter, o que levou à fundação da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, observamos, ainda, principalmente no curso de bacharelado, um ensino marcado pelo etnocentrismo, quer dizer, centrados em conteúdos que privilegiam a música européia.

Especificamente no curso de Licenciatura, observamos uma flexibilização que aponta para um ensino com incentivo à composição e arranjos dos alunos, a partir de composições brasileiras e também estrangeiras. Há que se mencionar, também, que, em 2008, no clamor da reforma universitária empreendida no governo Lula, foi inaugurado o curso de Música Popular Brasileira, na Universidade Federal da Bahia – isso representa um grande avanço no tocante à incursão no universo da música brasileira, respondendo a uma demanda antiga, embora o termo popular desperte polêmica por seu significado ambíguo.

Neste estudo pretendemos, pois, investigar, no âmbito do curso de Licenciatura em Música, como se caracteriza esse ensino, qual a concepção epistemológica e pedagógica dos seus professores, como as concepções de ensinar e aprender se evidenciam em suas práxis pedagógicas e em que medida a ludicidade se faz presente nesse fazer. Com esse intuito, nos próximos capítulos, discorreremos sobre os conceitos de ludicidade e de práxis.

3 A ludicidade como princípio formativo

Muitos campos do conhecimento investigam as funções das atividades lúdicas no desenvolvimento humano. Orientar-nos-emos por alguns recortes dos campos da filosofia, da antropologia, da sociologia, da psicologia e da biologia.

Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga, “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar” (HUZINGA, 2004, p.41) Huizinga acrescenta que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar. Lúdico deriva também do radical latino *In lusio* que quer dizer ilusão, em jogo. Talvez essa característica explique a ideia de simulacro que reside por detrás do conceito.

Luckesi (2004) afirma que a atividade lúdica é aquela que propicia à pessoa que a vive, uma sensação de liberdade, um estado de plenitude e de entrega total para essa vivência. “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...). Não há divisão” (LUCKESI, 2006).

Gomes (2004, p.148) coloca, que a atividade lúdica pressupõe autoentrega, perda de referência de tempo devido ao estado de absorção consigo; estímulo à autonomia, participação criativa.

Percebe-se que a experiência do lúdico é uma importante contribuição para o indivíduo que busca, de maneira constante, atuar no mundo com autonomia. Luckesi chama a nossa atenção para a origem da ludicidade, como um fenômeno interno: “Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito”. (LUCKESI, 2006, p. 06).

Freud (apud SANTOS, 2005) percebeu os significados psicológicos das brincadeiras e jogos para a elaboração interna do indivíduo. Após trabalhos iniciais com adultos, notou que na infância estava a origem dos transtornos mentais. Somente ao notar com atenção como uma criança de 18 meses brincava com um carretel, na casa de um amigo, que ele desvelou a função psicológica do brincar. Freud compreendeu então que o jogo para a criança não é só prazer, é uma maneira de ela retornar as situações que lhe provocam angústia e, ao mesmo tempo, elaborar essas situações. (SANTOS, 2005, p. 40)

A Melanie Klein, psicanalista alemã, coube a missão de mudar a abordagem da psicanálise e da educação infantil, que era excessivamente corretiva. Discípula fiel de Freud, Melanie enfatizava as fantasias das crianças considerando-as como próprias e indispensáveis. Aprofundou o conceito de inconsciente, formulado por Freud, em razão, talvez, da observação de estágios mais primitivos da mente humana, ao lidar com crianças. Klein suavizou a maneira de encarar o sadismo, a crueldade, a sexualidade e a liberação das fantasias. Para conscientizar os conflitos internos, Klein cria a técnica lúdica: “Ao brincar, a criança está tão dominada pelo inconsciente que realmente é desnecessário recomendar-lhe que exclua deliberadamente as interferências conscientes. A técnica lúdica proporciona abundância de material e dá acesso aos estratos profundos da mente”. (KLEIN apud SANTOS, 2005, p. 42).

Donald W. Winnicott (1975), psicanalista inglês, segue os princípios de Melanie Klein no tratamento terapêutico infantil via o brincar, mas vai além. Para ele, o brincar traz um sentido em si, está situado muito além de um instrumento, de um meio para compreender a criança e seus possíveis bloqueios. O interessante tema sobre as questões dos fenômenos e objetos transicionais é objeto de estudo de Winnicott. O fenômeno transicional trata, grosso modo, de uma área de experiência, na qual a criança inicia seu relacionamento com o mundo. Essa área não está localizada na realidade interna e tampouco na realidade externa ao indivíduo: “Reivindico aqui um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade” (WINNICOTT, p.15, 1975). E o objeto transicional constitui uma defesa do bebê, no momento do sono, “contra a ansiedade, especialmente a ansiedade de tipo depressiva” (idem, p. 17). Winnicott chama essa área de playground, porque é aí que, sugere, começa a brincadeira.

Para Bruno Bettelheim, (1989) psicólogo austríaco, também, dedicado ao universo infantil, a brincadeira é uma ponte para a realidade: propicia à criança a compreensão de como o mundo funciona. Por meio da brincadeira, as crianças aprendem o que podem o que não podem e como fazer com os objetos; aprendem as primeiras noções do porquê sim e do porquê não. Ao brincar com os outros, aprendem as regras da sorte, da probabilidade e as regras de conduta. Bettelheim (1989) afirma que a maior aprendizagem realizada pela criança ao brincar diz respeito à capacidade de saber perder. Com essa aquisição, ela compreende que os reveses da vida são temporários.

Piaget, que tinha interesse mais epistemológico que pedagógico, descobriu que as pessoas aprendem por meio de suas atividades. O indivíduo age e compreende utilizando processos denominados de assimilação e acomodação. A pessoa procura semelhanças entre elementos que já sabe, em um novo conhecimento, “assemelhando-os”. Depois, faz a apreensão dos elementos que ainda não sabe, “acomodando-os” num novo patamar para uma nova assimilação. O processo é dialético. As atividades humanas são consideradas jogos, de acordo com Piaget, e esses são classificados em três tipos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Enquanto a psicanálise observa as brincadeiras como auxílio para a cura emocional do indivíduo, Piaget as concebe como recurso que o sujeito utiliza para o desenvolvimento da cognição e da afetividade (LUCKESI, 2006).

L. S. Vygotsky enxerga a brincadeira de faz de conta, ou o jogo simbólico, ou ainda, o jogo de papéis como um lugar de desenvolvimento. Para ele a aprendizagem permite que o sujeito se desenvolva, e não o contrário, ou seja, que a aprendizagem se realiza de acordo com o estágio de desenvolvimento do indivíduo. Naquela perspectiva, a criança, ao brincar de faz de conta, transita pelo mundo da imaginação, mas regido por regras. Por exemplo, a criança ao brincar de escola é limitada pelas regras de funcionamento de uma escola, mesmo em imaginação tem que ter regras. Portanto, essa brincadeira, que é uma atividade que se realiza fora da criança é aprendizagem e favorece o desenvolvimento “num caminho tipicamente humano, definido por um percurso que está atrelado à cultura” (KOHL, Marta. 2011)³.

³ Vídeo em que Marta Kohl de Oliveira, professora da Universidade de São Paulo, apresenta conceitos fundamentais de Lev Vygotsky, destacando sua importância para a educação. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=mj2XBkwTVDw&feature=related>. Acessado em: 22 de dezembro 2011.

Esses psicólogos e psicanalistas observaram os procedimentos emocionais e também cognitivos (como foi o caso de Jean Piaget) desencadeados pelas atividades lúdicas. Para os psicanalistas, a exemplo de Freud, Klein, Winnicott, Betelheim, as brincadeiras foram abordadas como possibilidade de reconstrução do passado traumático e construção de um cotidiano criativo e saudável. Acreditamos que essas abordagens são de muito interesse para nosso discernimento sobre a importância da dimensão lúdica na formação de professores de música. Temos a impressão que o nosso objetivo passa distante de uma tentativa de transformar a sala de aula numa sessão de terapia. Mas, por estarmos lidando com pessoas, que interagem num meio social, que trazem conflitos internos, sentem, pensam, sonham, têm uma história de vida, entendemos que esses referenciais teóricos são adequados e consistentes para essa reflexão.

Para fundamentar nossa concepção do que seja ludicidade e a ação de brincar, os estudos de Donald Winnicott, Luckesi, assim como as contribuições de Brougère, fazem-se fundamentais. Nesse sentido, dedicamos especial interesse a esses autores nos próximos tópicos.

3.1 O lugar da ludicidade e do brincar no nosso estudo: as contribuições de Winnicott

Médico e psicanalista, o inglês Donald Winnicott encontrou um interessante campo de estudo ao perceber etapas fundamentais do desenvolvimento humano. Constatou, por exemplo, o quanto o brincar no início da vida concede um importante suporte à construção da identidade pessoal. E suas conclusões foram e continuam sendo preciosas para o trabalho dos educadores.

No seu livro, *O Brincar e a Realidade*, escrito nos anos 1960, Winnicott defende a sua tese central: a existência de um estágio que precede a objetividade ou a capacidade de percepção objetiva da realidade. Para o estudioso, o bebê vive num mundo subjetivo, e a mudança deste estado primário para um estágio em que a percepção se torna possível, não é tão natural quanto parece ser, consiste num processo que precisa ser compreendido e assistido a fim de que o sujeito se desenvolva de forma saudável. Há uma fase de transição, e a partir de tal constatação, ele erige a sua tese sobre os fenômenos transicionais.

O autor percebe um desprezo por parte dos analistas, com relação à área de desenvolvimento e experiências individuais, que ele denomina de área intermediária entre a realidade subjetiva, interna e a realidade objetiva, externa. Essa área intermediária foi reconhecida por filósofos e teólogos. A própria abordagem de Winnicott deriva de seus estudos sobre bebês e crianças, e, considerando a posição desses fenômenos na vida da criança, reconhece a posição central de *Winnie the Pooh* e faz referência, também, a *Peanuts*, de Schulz. Considerando, além disso, que o interesse dos analistas é a “magia do viver imaginativo e criador”, tais fenômenos não devem estar fora de seu campo de estudos.

O autor se refere, no seu trabalho em relação aos objetos transicionais, não ao objeto em si, ao ursinho, ou ao pano, por exemplo: “não tanto o objeto usado quanto ao uso do objeto”. Ele chama atenção, sobretudo, ao paradoxo envolvido no uso que o bebê dá ao objeto transicional, solicitando aceitação, tolerância, respeito e que não seja resolvido tal paradoxo, porque o mesmo possui valor para todo o indivíduo humano “que seja capaz de ser infinitamente enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e com o futuro” (WINNICOTT, p. 10, 1975).

Winnicott reluta em fornecer exemplos relacionados aos fenômenos transicionais por achar esse processo universal e de variedade infinita, como um rosto humano. Ainda assim, fornece alguns exemplos. Quem se dedicar a esse campo de estudo, embora seja promissor, será obrigado “a reconhecer a complexidade e a significância dos estádios primitivos da relação de objeto e da formação de símbolos” (WINNICOTT, p. 11, 1975).

Em sua hipótese original, Winnicott destaca que pode ser lucrativo estudar o desenvolvimento entre dois conjuntos de fenômenos, ocorrentes com bebês, que são separados por um intervalo de tempo: o uso dos punhos, dos dedos e dos polegares em estimulação da zona erógena oral; e, após alguns meses, passam a gostar de brincar com bonecas e objetos especiais permitidos pela maioria das mães para se tornarem apegados a tais objetos.

Winnicott afirma que muitos são os padrões normalmente apresentados por bebês em seu uso da primeira possessão ‘não-eu’: as primeiras atividades do punho na boca do bebê recém-nascido a ligação a um ursinho, uma boneca, um brinquedo macio ou duro.

Nessas manifestações, além da satisfação oral, podem ser estudadas: a natureza do objeto; a capacidade do bebê de reconhecer o objeto como ‘não-eu’; a localização do objeto fora ou dentro da fronteira; a capacidade do bebê de criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto; o início de um tipo afetuoso de relação de objeto. Esclarece o autor:

introduzi os termos ‘objetos transicionais’ e ‘fenômenos transicionais’ para designar a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta (‘Diga: “brigado”’) (WINNICOTT. 1975. p. 14)

Ou seja, tanto o balbucio do bebê, o modo de entoar uma melodia antes de dormir, como o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê e ainda não são reconhecidos como pertencentes à realidade externa, são fenômenos transicionais e ocorrem na área intermediária.

Para Winnicott, a primeira ligação da criança com o mundo dá-se pela relação com a mãe. Não há bebê sem uma mãe - que pode não ser a biológica, mas aquela que assume o papel da “mãe suficientemente boa” ou “não suficientemente boa” - que responde, ou não, adequadamente aos diferentes estágios de desenvolvimento do bebê. O brincar é a base da vida cultural. Não está dentro, tampouco está fora, melhor dizendo, o brincar é um recurso externo intimamente ligado à subjetividade do sujeito (ao seu mundo interno). Para controlar o que está fora dele, o sujeito precisa se mobilizar e fazer coisas, não basta pensar ou desejar, ou seja, o brincar é fazer algo (WINNICOTT. 1975).

Na visão do autor, o brincar evolui, ou se desenvolve a partir da relação do bebê com os objetos transicionais. Este espaço/tempo em que aquele descobre uma sensação de onipotência estabelecida pela confiança na relação com a mãe. Essa sensação de onipotência provém do “controle” que o bebê passa a exercer sobre o real. A zona onde a ideia de magia se origina é estabelecida por meio da confiança sentida pelo bebê, visto que até certo ponto experimenta onipotência. Magia, ilusão – *in lusio – ludos - lúdico*: experiência onipotente – o seio da mãe é uma criação do bebê. Os objetos – seio, mamadeira, fralda e outros – serão, posteriormente, o elo com a vida cultural; entre realidade objetiva e realidade subjetiva; a possessão não-eu.

Os objetos transicionais prolongam o período em que o bebê se acredita onipotente, aos poucos, ele substitui essa crença e passa a aceitar uma realidade sobre a qual não tem controle. O bebê se vê com poderes mágicos e, com o tempo, percebe a ilusão. Mas, com as brincadeiras e o aprendizado do mundo, a criança, o adolescente e o adulto retêm o poder de criar e adaptam-se às possibilidades reais.

Para melhor compreender sua teoria, Winnicott enuncia a sequência:

- a) Primeiramente, o bebê e o objeto (a mãe) são fundidos;
- b) o objeto é percebido (nas idas e vindas, aceitação e abandono) – isso gera o estado de confiança e onde a ideia de magia se origina e orienta toda a formação do ser humano – formação do self (identidade);
- c) ficar sozinho na presença de alguém – poder imaginar e sentir que o outro está disponível;
- d) a mãe brinca com o bebê.

No que concerne à educação, interessante pensar que, nas palavras do autor, o professor visa ao enriquecimento, o terapeuta preocupa-se com os processos da criança e seus desbloqueios: “pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando as crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar” (idem, p. 75). O brincar possui tudo em si – é autocurativo. Em síntese:

- O brincar como estado de alheamento ou concentração para os adultos
- A área do brincar não é realidade psíquica interna, nem somente o mundo externo
- A criança traz para dentro essa área da brincadeira do mundo externo
- No brincar, manipula fenômenos externos escolhidos como sentimentos oníricos
- Há uma evolução direta dos fenômenos transicionais para o brincar
- O brincar implica confiança
- O brincar envolve o corpo
- Brincar essencialmente satisfaz – a ansiedade destrói o brincar
- O brincar é inerentemente excitante e precário

É no brincar que se pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral - é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). No capítulo destinado ao estudo da *criatividade e suas origens*, Winnicott, apresenta um conceito de criatividade do ponto de vista da experiência humana, esclarecendo as origens do potencial criador e a influência dos relacionamentos afetivos na conquista da maturidade psicológica, que naturalmente pressupõe a posse e utilização da liberdade e criatividade pessoal, ao longo da vida. Refere-se à criatividade como um estado de prazer, contrário à atitude de submissão. Os indivíduos sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. O autor afirma que a criatividade que lhes interessa é uma proposição universal, que se relaciona ao estar vivo.

Aqui particularmente a dimensão da criatividade se faz fundamental. A ideia de criatividade que Winnicott desenvolveu não está relacionada à ideia da criação das obras-de-arte; se refere ao modo do sujeito abordar o meio que o circunda. Em outras palavras, o impulso criativo pode ser considerado como algo em si, e que se faz presente na vida de qualquer indivíduo, ainda que necessário para o artista. Isso não significando que o artista que produz objetos artísticos, até de excelência na qualidade ou um compositor que produz peças maravilhosas, necessariamente, possui um viver criativo. Winnicott não teve interesse de explicar o impulso criativo, e até duvida dessa possibilidade, mas procurou estabelecer uma ligação entre viver criativo e o viver propriamente dito:

Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (WINNICOTT, 1975. p. 98-99).

Winnicott (1975) discute alguns temas que se relacionam de modo íntimo aos temas da espontaneidade e criatividade. A “área de ilusão”, a “mãe suficientemente boa”, o “self-verdadeiro”, o “self-falso” e o papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento da criança são alguns destes temas.

A criatividade, o gesto espontâneo e a experiência cultural têm sua origem naquilo que Winnicott (1975) denominou de “área de ilusão: a ‘mãe suficientemente boa’ oferece o seio para que o seu bebê descubra-o e tenha a ilusão onipotente de ter criado o seio - que já

estava ali. A criação original é um paradoxo, quer dizer, a criança “cria” ou “descobre” um objeto que já existe e que está posto em sua frente. A fantasia vem antes da objetividade. Um detalhe muito importante, nesta concepção, é que a “mãe suficientemente boa”, também denominada como “ambiente facilitador”, deve sustentar amorosamente essa ilusão e, de maneira gradativa, ao permitir que haja falhas no cuidado, possibilitar a adaptação da criança à realidade. A atividade mental do bebê vai ocupar o vazio entre a ilusão (alucinação) e a realidade, isto é, a criança vai aos poucos elaborando as falhas da mãe, quando ocorridas em pequenas doses, compreendendo-as (WINNICOTT, 1975). Insistindo no paradoxo, podemos dizer que o “ambiente facilitador” ilude e, ao mesmo tempo, gradualmente, desilude o indivíduo.

O fato paradoxal de criar, ou descobrir, algo que existe, revela-se uma experiência privilegiada de aprendizagem, acredita o psicanalista José Outeiral (2011) ao reivindicar a criatividade e a espontaneidade para uma formação psicanalítica. Parece que estamos falando de coisa parecida no que diz respeito à formação do professor de música. Refletindo a metáfora para o ambiente juvenil ou adulto, mantendo proporções devidas, podemos parafrasear Outeiral (2011). Isso significa que, no âmbito da aula de música, seria desejável que o estudante tivesse a ilusão de que o conhecimento ali posto fosse “descoberto” por ele, fosse espontaneamente “criado” por ele, tivesse sabor de descoberta, com viés próprio, com significado pessoal. O estudante tem acesso, neste pensamento, a uma experiência cultural original. Com efeito, a palavra “original” remete-nos à antítese entre o novo e a tradição. Segundo Winnicott, alguém só pode ser original fundamentado na tradição (WINNICOTT apud OUTEIRAL, 2011).

Vale acrescentar que o “ambiente facilitador”, ao dar suporte à onipotência infantil, fortalece o ego frágil da criança, dá sentido aos seus gestos espontâneos, e favorece a constituição de uma personalidade real, o que Winnicott chama de “self verdadeiro”. Ao contrário disso, o “ambiente não-facilitador”, não é capaz de sustentar a ilusão da criança: é aquele que impõe o seu próprio gesto, cabendo ao infante submeter-se a tal imposição. Isso vai se tornar a base de uma personalidade não-real, um “self falso”, um viver não satisfatório, não criativo, com gestos não espontâneos, emprestados de outrem. Mas isso não quer dizer que a criatividade possa ser completamente destruída. Mesmo tornando-se submissa à realidade e estabelecendo uma falsa personalidade, é possível a existência de

uma vida oculta satisfatória para a pessoa, permanecendo, não obstante, a insatisfação em virtude dessa vida secreta, não vivida de maneira explícita. (WINNICOTT, 1975, p. 99).

Para melhor entendermos esse conceito, verificaremos o tema do “papel de espelho da mãe e da família no desenvolvimento da criança”. Duas situações podem ocorrer quando o bebê olha para a mãe: ele vê sua própria imagem refletida no olhar materno ou, no segundo caso, vê a mãe (não vê a si próprio no olhar da mãe). Na primeira situação, o bebê constrói o seu *objeto subjetivamente concebido*, instância onde há integração e harmonia entre o estado da criança e o que a mãe reflete. Na segunda situação, a mãe fracassa em seu papel de espelho, por várias razões, dentre elas a depressão materna. Neste caso, a depressão da mãe impede que seu bebê viva a experiência especular e construa seu objeto subjetivo, tornando-o, de maneira precoce, dependente do *objeto objetivamente percebido*. Nessa instância não há concordância entre o estado emocional do bebê e o que é visto por ele, a mãe deprimida, provocando uma ruptura. O “verdadeiro-self” através da ruptura vai desenvolver o “falso-self”, um mecanismo de defesa e de adaptação à realidade. Nessa configuração, a criatividade e o gesto espontâneo, expressões genuínas da personalidade verdadeira, serão congeladas, ocultas, protegidas, situação em que o indivíduo se submeterá aos gestos de outra pessoa.

Há um contraste entre o indivíduo que sente a vida digna de ser vivida – o sujeito criativo – e aquele que se submete à realidade, trazendo consigo um sentimento de inutilidade. O sentimento de que a vida não vale a pena expressa um estado patológico.

Para Winnicott, a criatividade relaciona-se com a abordagem do indivíduo em relação à realidade externa, isto é, o fato de ser uma pessoa ativa e tomar parte da vida em comunidade, já revela que esse indivíduo é criativo. Winnicott vai falar também do seu contrário e daqueles que não desenvolveram essa capacidade de lidar com a vida, com questões cotidianas, de modo criativo, de modo a responder coerentemente às necessidades da vida. A esquizoidia, a esquizofrenia, ou outras espécies de patologias identificadas, exercem influência contrária a uma vida saudável, criativa. Ainda assim - com a criatividade embotada, com o sentimento de inutilidade da vida - isso não quer dizer que a capacidade criativa tenha desaparecido de todo, pois, mesmo em caso extremos de submissão ou estabelecimento de uma falsa personalidade, em algum nível, existe uma

vida secreta satisfatória. Em síntese, há um vínculo entre o viver criativo e o viver propriamente dito. O impulso criativo pode ser reconhecido como algo em si, naturalmente necessário a um artista quando cria, mas também presente quando qualquer pessoa faz deliberadamente alguma coisa e de maneira saudável na lide com a vida.

Uma conclusão importante realizada por Winnicott sobre o tema é que “os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida ou, então, que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor do viver. Essa variável nos seres humanos está diretamente relacionada à qualidade e quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência de vida de cada bebê” (WINNICOTT, 1975, p 103). Ou seja, encontra-se nessa primeira fase, a chave para o desfecho de uma vida criativa ou embotada. Mas a pessoa que não teve provisões ambientais suficientes para uma vida criativa está determinada a continuar pela vida afora uma pessoa embotada, não espontânea, sem ludicidade?

Para nós, e ao que interessa de modo mais direto ao objeto do nosso estudo, a instituição educacional, no caso, os institutos de formação de professores, devem, antes de tudo, respeitar o imaginar, o brincar de todo ser humano. Quando livres para criar, os indivíduos, segundo Winnicott, veem, no estudo, um modo de exercitar o poder de invenção. Se, no entanto, o ambiente escolar não for aberto à brincadeira e à vivência da ludicidade, as aulas serão mais opressoras ou supostamente sérias, embotando o potencial criativo dos estudantes.

Winnicott, em síntese, situa o brincar como ação externa, dialeticamente relacionada ao mundo interno do indivíduo. Para a visão que defendemos aqui, o autor produz uma importante síntese entre mundo objetivo e mundo subjetivo, mundo externo e mundo interno. Concordamos com a ideia de que o próprio mundo externo é uma produção da subjetividade do sujeito, e que a subjetividade do sujeito é, também, uma produção das provisões ambientais. Sendo assim, o fenômeno lúdico, embora trate de um sentimento interno de satisfação, se relaciona, dialeticamente, com o brincar – que é uma ação externa, eminentemente cultural, como podemos depreender da visão de Gilles Brougère, importante estudioso sobre o assunto.

3.2 A visão de Brougère sobre jogo

Brougère (1998), numa interpretação sócio-antropológica do jogo, discorda da corrente psicanalítica, segundo ele, de inspiração romântica, que vê no jogo a gênese da cultura. No seu entender, essa concepção do brincar, o espaço de criação cultural por excelência. No seu entender, essa concepção do brincar torna-o uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo. Portanto, o jogo, para ele, não é uma dinâmica interna do indivíduo. Em lugar de desenvolvimento da cultura, ele enxerga, no jogo, o lugar de emergência e enriquecimento de uma cultura lúdica: é uma acumulação de experiências desde bebê; é interação social e alimenta-se da cultura geral.

Gilles Brougère é professor de Ciências da Educação na Universidade Paris XIII e, desde os anos 70 do século XX, se dedica aos estudos sobre o universo infantil e a ludicidade. No seu livro Jogo e Educação (1998), trata das relações entre jogo e educação do ponto de vista antropológico, filosófico, psicológico, sociológico e pedagógico. Procede a uma profunda análise sociológica para chegar às suas conclusões acerca do lugar do jogo no universo infantil e na natureza humana.

O autor aborda o jogo, principalmente do ponto de vista filosófico, cogita sobre a etimologia da palavra e conclui pela polissemia do termo. Segundo Brougère, a cultura lúdica torna possível a aprendizagem do lúdico. Isto é, a pessoa que participa da cultura, aprende a jogar. Distingue o jogo em três acepções centrais:

- a) O jogo como atividade lúdica, tanto do ponto de vista do sentimento de quem participa desse tipo de atividade, como pelo seu reconhecimento objetivo;
- b) O jogo como uma estrutura ou sistema de regras (existe e subsiste de modo abstrato independente dos jogadores);
- c) E o jogo como material ou objeto (tal como as peças e tabuleiro de jogo de xadrez, uma bola oficial de futebol e outros), podendo ser associado, também, ao termo “brinquedo”, que pertence a uma categoria especial.

Considerando, como Wittgenstein, que as palavras são atos, Brougère afirma o caráter polissêmico do termo “jogo”, proveniente, pois, de diversas culturas com seus modos próprios de atribuir sentidos e criar formas de jogar ou brincar. Nesse sentido, a noção de jogo, para o autor, emerge da compreensão do seu lugar em diferentes contextos sociais, sendo por ele considerado como um fato social.

Segundo Brougère (1998), nenhuma ciência chegou a construir um conceito operacional de jogo, a não ser a teoria dos jogos, construída em 1944 por Von Neumann e Morgenstern (matemático e economista, respectivamente) e que estuda as formas gerais do conflito e cooperação que emanam dessa atividade a partir de modelos matemáticos.

A Psicologia vai se utilizar da ideia de jogo como uma noção proveniente do senso comum, trabalhada pela sociedade, pela língua e sem críticas. Para o autor, mesmo Piaget, que tenta elaborar uma explicação psicológica e biológica do jogo, não chega a estabelecer um conceito de jogo. A psicologia, assim, vai fazer um uso comum do termo em diferentes estudos, aplicando-o em certo número de comportamentos e situações.

Na perspectiva da contribuição dos filósofos, Brougère vai ao pensamento de Aristóteles para sustentar que, desde a Antiguidade, a ideia de jogo e jogar se opõe às atividades ditas “sérias”. O jogo não tem um fim em si e está submetido ao trabalho que o justifica – significa, pois, o espaço para o relaxamento necessário. Coube a Tomás de Aquino introduzir, no universo cristão, a ideia de jogo como injunção divina que orienta o homem ao trabalho e à especulação contemplativa: “Procuramos o repouso do espírito através dos jogos, seja em palavras, seja em ações. Portanto é permitido ao homem sábio e virtuoso propiciar-se esses relaxamentos algumas vezes”. O jogo tem a finalidade do repouso, justifica Aquino: “se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar o que não poderia ser. Em consequência, as atividades práticas encontram sua finalidade nas atividades especulativas, assim como todo agir humano, na contemplação intelectual” (apud BROUGÈRE, 1998, p. 28).

Para os psicólogos, a maioria deles, o jogo também não é um fim, mas, um meio de estudo e interpretação de casos e situações psíquicas para a compreensão do comportamento humano. Para muitos pedagogos, também, o jogo é um meio para se chegar a aprendizagens específicas e contribuir para o desenvolvimento humano.

Com tal espírito, Brougère se aventura, em seu livro, à compreensão do conceito de Jogo, indo em busca de suas configurações mais primitivas e em diferentes culturas, para depois relacionar essas ideias com o fenômeno educativo.

No segundo capítulo, vai tentar entender como se configura e se instala, na modernidade, a ideia de jogo como oposição estruturante ao trabalho. Sem preocupar-se com uma cronologia histórica, desfila suas concepções oriundas de diferentes culturas que definem o jogo numa rede de analogias e experiências distintas. É assim que apresenta o Jogo em Roma, por exemplo.

Na sociedade romana, o jogo se instala como treinamento e espetáculo. Etimologicamente, jogo deriva de *jocus* (divertimento, jogo de palavras), mas há transformações de conceitos de uma esfera a outra, podendo ganhar outras conotações, a exemplo do termo *ludus* que também designa escola. *Ludus*, por assim dizer, designou concomitantemente uma atividade livre – que é o jogo - e uma atividade dirigida - que é o trabalho escolar. O autor atenta para a raiz das palavras e para os usos das mesmas a fim de entender essa oscilação: um dos sentidos usuais de *ludere*, por exemplo, é “se exercer”, *ludus* também define “exercício” em oposição ao que é luta em aplicação real. Assim, antes de ser um jogo, *ludus* é uma técnica, um exercício, antes de ser uma aplicação real; sendo assim, uma atividade sem fim prático e que segue ao lado da ação propriamente dita. *Ludere* é, pois, o simulacro da caça, por exemplo, ou da guerra ou de gestos da vida prática, fazendo-se aparecer no sentido geral de simulacro e exercício ao lado de jogo e exercício escolar (BROUGÈRE, 1998, p. 36). O jogo reproduz, portanto, os gestos da realidade, servindo também para ensinar a fazer esses gestos – exercício. “A mesma palavra representa portanto a diversão das crianças, seus estudos e o lugar que é o teatro desses estudos, a escola onde se instruem os gladiadores”.(p.37). Reconhece-se, assim, a fusão de sentido num só termo – jogo.

Segundo Brougère, podemos distinguir dois tipos de jogos: os jogos de cena (teatro, mímica, dança, concursos de poesia) e os jogos de circo (corridas de bigas, combates e encenações de animais, caças e jogos atléticos). Os combates de gladiadores só serão incluídos como jogo no século III d.C. O jogo aparece aqui como *fingimento, imitação de uma situação real. O simulacro impele os gladiadores para o jogo. “O público é central aí: é um espetáculo, um combate para o público antes de ser um combate real. Mais do que salvar sua pele, o gladiador deve agradar a um público que solicita a morte do vencido, a menos que este tenha seduzido apesar de sua derrota”*. A decisão pela morte é do público. O fim do combate/espetáculo não define a morte do vencido. O duelo é mais acompanhado de encenação exótica e teatralização do que de realismo.

Um espaço lúdico, fora da civilidade normal romana, instala-se através dos jogos para encenar a heterogeneidade do Império. Através do teatro, dá-se um distanciamento do cotidiano com a conseqüente distância entre público e ator. Os lúdicos (atores, gladiadores) carregam o estigma da infâmia, a escravidão, ainda que tenham êxito. O seu universo é da não-seriedade e inconseqüência: o imperador e os soldados não são verdadeiros e as bigas não saem do espaço do circo.

Os jogos também têm uma dimensão religiosa, são rituais, presentes oferecidos aos deuses e, portanto, devem ser obedecidas regras ritualísticas. O espectador encontra-se no lugar de deus, e o financiador dos jogos, no mesmo movimento, oferece alegria e relaxamento aos homens e a deus. São jogos que têm, com frequência, fins políticos.

A afirmação de Monique Clavel-Lèvêque nos esclarece, segundo Brougère (1998), o ponto de encontro dessa oposição entre o não-sério, o não-real, o fingimento, por um lado, e o lugar de aprendizagem, por outro, isto é, o ludus-escola. Reflitamos, então, sobre a mesma:

...a experiência lúdica como modelo reduzido permite fazer a economia da experiência vivenciada, ela exorciza, faz viver por procuração emoções e pulsões reprimidas pela vida cotidiana: assassinato, morte violenta, no teatro, incestos e adultérios. Porém, o modelo reduzido também é instrumento de conhecimento: para compreender o mundo, o teatro; para dominá-lo o circo (pelo menos em nível do mundo natural). Este é um exercício de domínio sem riscos, sem perigo; um instrumento de descoberta e de revelação, um meio de dominar os signos (apud BROUGERE, 1998, p.38)

Brougère arremata afirmando que a unicidade da palavra ludus “pode ser relacionada à dimensão religiosa do jogo”. Seria o jogo com sua regra se inserindo no rito.

O jogo na Grécia vai assumir um caráter de concurso ou competição. A palavra Agon, com efeito, traduz essa ideia. A palavra Paidia, deriva de criança e jogo infantil, diversão e também luta e concurso. Justamente nesta cultura se instalam, em 776AC, os Jogos Olímpicos que podem ser analisados a partir da seguinte triangulação:

- a) Como expressão de um dinamismo vital
- b) Para racionalizar a relação dos mortais com as divindades

c) Como elemento estruturador da comunidade – na transmissão da cultura e seus valores.

A Paidéia vai tornar-se a mola propulsora da educação, para os gregos. Paidéia não se limita à infância, mas prossegue por toda a vida – é nos jogos e concursos que o indivíduo adquire a virtude e, à pedagogia, cabe identificar o exemplo correto.

Em síntese, para as duas culturas mais próximas à nossa, o jogo se mostra em duas direções: em Roma, como espetáculo, na Grécia, como um concurso ou competição. O núcleo comum é o simulacro e o exercício, o que até hoje guardamos em nós.

Conclui o autor: há uma dimensão antropológica original do jogo, e o jogo tem uma função social – um sentido social traduzido no “como se fosse verdade”, no simulacro. A simulação lúdica, seja na religião, nos ritos em geral, é um meio de expressão cultural, uma linguagem, um ato social, por assim dizer.

Da Idade Média à modernidade, vamos perceber desenvolvida uma noção de lúdico no seu sentido frívolo. Na Idade Média, o lúdico vai estar presente principalmente nas festividades religiosas, fundadas no fingimento, como o carnaval, por exemplo. E os jovens estão no centro dessa manifestação, tendo sido muito valorizada a cultura popular naquele período. Os grandes mestres também ensinavam de maneira lúdica, através de adivinhas e problemas de aritmética com enunciados jocosos. Brougère afirma que o jogo e a festa se marginalizaram em contrapartida ao jogo oficial e, aos poucos, se foi assumindo em oposição ao trabalho, como atividade frívola.

O jogo tem, no período da Idade Moderna, uma conotação de frivolidade, em forte oposição ao trabalho, como atividade de relaxamento com valor individual. Jogo e dinheiro (nos jogos de azar) é uma prática individual que ameaça a sociedade mais do que une, inclusive na prática infantil, o jogo mantém a característica de futilidade. Segundo o autor, será necessária, mais adiante, uma reavaliação da infância que permita novo interesse pelo jogo associado à seriedade sobre outras bases. Em síntese, cada sociedade determina e legitima seu conceito de jogo.

É com o Romantismo que vamos assistir à ruptura dessa visão frívola de jogo. O jogo àquela época passa a ser relacionado com a educação e à mudança na maneira do adulto conceber a criança. A criança surge como representante da natureza, e boa, e pura ao nascer, conforme apregoava Rousseau. E os românticos, então, passam a atribuir ao jogo, como consequência de ter sido associado à infância, caráter educativo, de artifício pedagógico, com um valor educativo, controlado pelo educador. O que caracteriza o romantismo é a visão poética da vida e do mundo. A poesia é o suporte do conhecimento para os românticos, daí a oposição à visão científica do iluminismo. Com a revolução romântica, o acesso ao saber e à educação é percebido de uma nova maneira. Vê-se a criança dotada de um dinamismo interno, e a infância deixa de ser renegada. A criança não é mais um adulto em miniatura, mas, um adulto em germinação. Caberia ao adulto deixar fluir a educação dessa criança, desse vir a ser, em liberdade, como defendia Froebel. Em termos de desenvolvimento intelectual, os educadores românticos atestam a disposição natural das crianças, sua flexibilidade, algo compreendido e explicado ‘atualmente pela moderna psicologia cognitiva. Também a observância da sensibilidade infantil e sua espontaneidade no processo de desenvolvimento fazem surgir o interesse do estudo desse indivíduo, do que resulta o surgimento da psicologia infantil ou do desenvolvimento. É justamente nesse quadro que aparece um pensamento científico que irá justificar novas relações entre o jogo, o desenvolvimento e educação infantil.

No final do século XIX a humanidade assiste ao nascimento da psicologia da criança e, na sua esteira, novos discursos sobre o jogo e a educação. Para Brougère, o novo discurso científico incorpora princípios e quadros teóricos de outras ciências. Os primeiros textos no Romantismo são escritos por poetas ou educadores, mas nesse período do século XIX e início do século XX novos quadros científicos se desenvolvem e buscam explicar os fenômenos do desenvolvimento humano, especificamente, no universo infantil, incluindo, no seu bojo, princípios como o da teoria da recapitulação, advindos da biologia: “Na biologia, alguns quadros de pensamento terão muita influência: a teoria da recapitulação a partir da embriologia comparada ou evolutiva, a teoria dos instintos a partir do que se tornará etologia ou o estudo do comportamento dos animais” (BROUGÈRE, 1998, p. 79).

Segundo Brougère (1998), a teoria da recapitulação pode ser resumida na metáfora das idades ou da vida, ou seja, na tentativa de comparar a vida da humanidade à vida do indivíduo. Assim como o indivíduo, a humanidade teria também uma infância, uma

maturidade e uma velhice: “A antiguidade torna-se a infância da humanidade. A época moderna é superior porque é ascensão à maturidade. A metáfora é utilizada em um sentido: utilizam-se as idades do indivíduo para valorizar ou desvalorizar certos períodos da história” (p. 80). Essa é uma tendência que surge com os românticos e que é incorporada pela ciência moderna. Em alguns autores, a metáfora se inverte, as idades da humanidade servem de referência para se compreender as épocas ou fases da infância.

Essa teoria adquire um estatuto científico real no final do século XIX passando de *Natur Philosophie* para “ciência positiva”, retomada no quadro da teoria da evolução por Ernst Haeckel (1834 – 1919), um darwinista radical.

Constatar-se-á, na esfera da psicologia infantil, em Piaget, o notório cientista a fundar sua psicologia evolutiva com forte influência da Biologia. Para ele, o caminho é orientar-se pela criança, pela gênese, para compreender a inteligência adulta. A gênese nesse caso pode ser a do indivíduo como a das próprias ciências, ou seja, da história da inteligência das espécies. Muito embora Piaget não reproduza a teoria da recapitulação nos fundamentos da sua própria teoria (o mesmo percebe que as leis do desenvolvimento mental não podem repetir a história dos nossos antepassados porque também nossos antepassados passaram por processos de desenvolvimento mental sem ter a quem recapitular), o seu pensamento surgiu num contexto em que a biologia era a ciência mais valorizada e, ele mesmo, como biólogo, buscava explicar o fenômeno da inteligência mediado por modelos biológicos, considerando a psicogênese como parte da embriogênese.

Na teoria piagetiana o jogo não é visto em si, mas, como uma atividade espontânea da criança que permite a interpretação de suas representações em diferentes fases, levando à compreensão de suas funções semióticas.

Em Freud, o jogo é um mecanismo de interpretação da subjetividade infantil. “Trata-se de um fenômeno comportamental que nunca foi estudado por si mesmo, mas em relação a outros fenômenos, tais como o chiste ou a criação literária, ou em função do que ele revela como a pulsão de morte através da repetição. (...) Não há pensamento sobre jogo em Freud, nem o haverá, até que o jogo se torna, com Melanie Klein, meio de cura analítica de crianças” (p. 90). Para Brougère, talvez Winnicott traga uma outra abordagem para o jogo

numa prática fundada na sua concepção de fenômenos transicionais, nos quais o jogo é essencial. Sua ligação com o romantismo está na importância que concede à criança, ao seu desenvolvimento, ao seu ser, não remete sua teoria à recapitulação.

A psicologia, em suma, assim constituída de bases românticas e na biologia, constrói uma ciência sobre o jogo, como um fenômeno natural, ocultando sua dimensão social e concedendo-lhe o lugar da expressão espontânea, própria, natural da criança. É nesse bojo que Froebel e Claparède, por exemplo, associam tais princípios à pedagogia. Vemos, então, surgir um campo de conhecimento educativo – a pedagogia – que vai se utilizar de princípios provindos da moderna psicologia infantil e, numa perspectiva que também associa o romantismo às bases da biologia, faz emergir um novo conceito de jogo e de educação infantil.

No final do século XIX, o jogo adquire um estatuto educativo que convém abordar. São três as acepções que assume: como recreação, como artifício para fazer emergir o desejo de aprender e como exercício físico. Duas ideias estão presentes na recreação: a) Jogos organizados pelos professores; b) Como momento de liberdade concedida à criança - um momento educativo enquanto tal e sem qualquer intervenção adulta.

Jeanne Girard, em 1911, inspetora das escolas maternas francesas, cunha o termo jogo educativo e “jogo livre”. Para a educadora, o jogo é um fim em si mesmo para a criança, mas, para o educador, vem a ser um meio – um meio de prover a educação. Nessa perspectiva, o jogo é o trabalho da criança e aparece sempre dirigido e controlado. “O princípio subjacente é que a criança não sabe nada por si mesma e que tudo lhe deve ser ensinado, inclusive jogar”;

O jogo livre é proposto em 1909, por Pauline Kergomard, como única pedagogia adaptada aos menores. Afirma: “o jogo é o desenvolvimento livre da criança, é a excitação natural ao exercício, às combinações, é a aprendizagem, cheia de graça, da vida. E o jogo é ainda alegria”. Seu pensamento se aproxima de Froebel na medida em que coloca, no centro da pedagogia, o jogo, como atividade séria e formadora em si. Embora conceda liberdade no ato de jogar, entende que esse ato não pode confundir-se com passividade e que o adulto deve disciplinar. O brinquedo constitui, pois, suporte da ação educativa e possui valor educativo em si. Tal como Froebel, Pauline Kergomard sustenta que a

educação maternal deve reproduzir a ação materna e funcionar como uma família adaptada, opondo-se, assim, à rotina das creches.

Enfim, podemos afirmar que o livro de Brougère sobre o jogo e suas relações com a educação constitui uma obra de referência para a ciência pedagógica, pois permite enxergar o conceito de jogo e de educação infantil sob uma visão científica rigorosa. O autor faz um traçado histórico muito pertinente, recorrendo às bases do surgimento da ciência que se ocupa do desenvolvimento infantil, tecendo análises críticas sobre as diversas teorias e teóricos que construíram suas concepções sobre o jogo, sejam estas provindas da psicologia, sejam provindas da pedagogia.

No conceito de jogo, a eterna oposição entre o sério e o não-sério se faz presente até os dias atuais. O jogo oscila entre o sério e o não-sério, conforme o ponto de vista adotado. Mesmo na esfera educativa, quando o jogo está associado ao sucesso escolar de crianças, ou mesmo de jovens, esse sucesso se dá pela compreensão de que o jogo está a serviço da educação, é um meio. Na oposição ao trabalho, ele surge como o relaxamento ou recreação necessários, como trabalho ou atividade séria, serve como meio, a serviço de uma “boa causa” – assim, não é o jogo em si mesmo que contribui para a educação.

A ruptura romântica, com a valorização da infância, concedeu tom de seriedade ao jogo, mas, até nossos dias, essa visão vem se confrontando com o jogo como futilidade, ou atividade não-séria, no sentido do relaxamento ou da recreação. Com inspiração em Piaget, o jogo foi adotado como estratégia em várias pedagogias provindas da escola nova. O jogo tem sido adotado em pedagogias libertárias como atividade livre – e essa é uma herança do naturalismo que se originou no Romantismo. De uma forma ou de outra, é assim que o jogo tem sido veiculado ou assumido nas escolas de educação infantil na atualidade.

Finalmente, pode-se dizer que o jogo tem um conceito paradoxal e polissêmico; todavia, mesmo assumido como atividade espontânea, possui enraizamento social, disso não se pode desviar. Seja como for e pelas razões expostas, para Brougère, somos ainda românticos.

3.3 Luckesi e o conceito de ludicidade vinculado à subjetividade humana

Como mencionamos no início deste capítulo, para Luckesi (2006), a ideia de ludicidade está associada à experiência interna dos indivíduos. O conceito de ludicidade para esse autor se expande, pois, para além da ideia de lazer restrito à experiência externa, ampliando a compreensão para um estado de consciência pleno e experiência interna:

Deste modo, quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando essa experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, essa sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância, quem sente é o sujeito (Luckesi, 2006, p.6).

Nesse sentido, o conceito do que é lúdico repousa sobre a ideia do prazer que reside no que se faz, como algo que reside em nós e no modo como nos relacionamos com o mundo. O conceito de Luckesi (Idem) parte do ponto de vista da subjetividade do sujeito. O autor associa a ludicidade a estados de consciência implicados na prática de atividades lúdicas, sintetizando-os em dois: estado de consciência focado e estado de consciência ampliado. Os seres humanos estariam, segundo o autor, usufruindo desses atos/estados ao longo da vida, mas a fixação em um ou outro representaria algum tipo de distúrbio.

Distinguindo clareza de exatidão, o autor conclui, inspirado no físico Heisenberg, que a clareza se refere a uma compreensão a partir de múltiplas possibilidades, e a exatidão se refere a precisão, a limites bem definidos. Nesse caso, do conceito de consciência focada e ampliada, o autor vai se reportar à ampliação da consciência com o ser inclusivo, portanto, com o conceito de clareza. Ao contrário, a orientação na vida cotidiana baseada apenas na exatidão das coisas e dos conceitos levaria a um modo de viver fragmentário e restritivo. O ato mental vai exigir, portanto, vivenciar a riqueza das múltiplas possibilidades, numa perspectiva inclusiva, o que não é o caso do olhar as coisas pelo sentido da exatidão. Não obstante, a exatidão nos seja necessária também no dia-a-dia em ações precisas em que o ser humano necessite de concentração e de decisões que não admitam momentos de imprecisão, como no caso de conduzir um veículo e seguir as leis de trânsito, por exemplo. Se não seguirmos rigidamente,

precisamente, as leis de trânsito, corremos riscos e colocamos a vida de outrem em risco também.

Na prática da pesquisa científica, assim como na composição de uma música, ou escrita de um livro, vamos precisar tanto do sentido criativo que inclui a clareza, uma visão carregada de múltiplas possibilidades, quanto da exatidão, visão precisa das coisas. Conclui Luckesi (2004, p. 17): *“Em síntese, clareza significa ampliação da consciência que se caracteriza pela inclusão, e exatidão significa focalização da consciência. Nós necessitamos dos dois polos da dialética permanente entre um e outro estado para podermos criar, recriar e viver o cotidiano”*.

Com esse conceito, o autor afirma que as atividades lúdicas vão desencadear a dialética destes estados de consciência: focado e ampliado. A consciência amplia-se para que o participante possa escolher a forma mais adequada de realizar a tarefa e foca-se para que possa efetivamente realizar essa mesma tarefa.

Na vivência das brincadeiras, usualmente, o tempo de permanência em cada um dos estados de consciência, dialeticamente relacionados é pequeno. Por vezes, usa-se um átimo de tempo em um ou outro dos estados de consciência, pois que as decisões e os atos necessitam ser muito rápidos, a fim de participar de tudo que ocorre (p. 19).

Luckesi (2002) sustenta que as atividades lúdicas, por propiciarem experiências plenas, poderão também propiciar o acesso a sentimentos os mais profundos, inconscientes, tornando-se um referencial de expansão para o indivíduo. A vivência da ludicidade poderá permitir, assim, integrar níveis de consciência dos mais sutis, constituindo expediente ou forma de prevenir neuroses futuras, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto terapêutico. As práticas lúdicas no contexto pedagógico funcionarão como recursos de formação e também de autodesenvolvimento.

Segundo Pereira (in PORTO, 2004, p. 68), uma prática voltada para a educação lúdica exige a imprevisibilidade e que o professor abra mão do controle absoluto, dando espaço para a auto-expressão e desenvolvimento dos alunos, estimulando, assim, a criatividade, o autoconhecimento e o autodesenvolvimento. Assegura Pereira (in PORTO, 2004, pp. 82-83):

As atividades lúdicas permitem que vivencemos com inteireza um espaço-tempo próprio, que estejamos plenos na experiência, nos entregando a ela sem julgamentos, sem coerções, sem imposições e direcionamentos controladores, com abertura para novas possibilidades. Assim, considero como lúdicas não apenas as atividades que envolvem brincadeiras e jogos, mas também aquelas que possibilitam que se instaure esse estado de inteireza e entrega.

A autora se refere a outras atividades, como, sensibilização, dinâmicas de integração, recorte e colagem, canto, dança, etc. Atividades usadas na sala de aula que estão para além do que se convencionou chamar de atividades lúdicas.

A vivência da ludicidade, pois, permitirá a flexibilização do comando racional das coisas, expandindo a consciência e nos livrando das defesas do ego. A absorção no fazer, a integração e entrega total e plena, interconectando o fazer, o sentir e o pensar, caracterizarão o estado de ludicidade conceituado por Luckesi (2002; 2004).

3.4 A nossa síntese

Com este estudo, pretendemos compreender como a ludicidade pode estar articulada à formação inicial do professor de música enquanto um princípio formativo essencial. O intuito fundamental é, portanto, instigar o debate acerca de novas possibilidades de se pensar a educação musical em nível superior à luz de uma perspectiva epistemológica mais ampla e que contemple a construção do conhecimento a partir de múltiplas referências, de modo que o elemento lúdico possa vir a ocupar plano apropriado na educação musical. Por essa via, uma práxis educativa efetivamente lúdica permitirá aprender a exercer a profissão mais criativamente.

O conceito de ludicidade que defendemos, pois, se articula a três dimensões: a) a de que o brincar e, de forma mais ampliada, as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade; são, portanto, uma realidade externa ao indivíduo; b) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo; c) nesse sentido e pensando a ludicidade como princípio formativo, defendemos a ideia de que as atividades lúdicas se façam presentes na sala de aula como elementos estruturantes do processo de ensinar e desencadeadores de aprendizagens significativas – aquelas em que o ser humano precisa integrar suas capacidades de pensar, agir

e sentir , sem hipertrofiar o que a escola, com toda sua tradição iluminista, hipertrofiou por séculos – a dimensão intelectual, em detrimento do sentimento, do saber sensível, da intuição e da ação sobre o mundo.

Uma academia pode se tornar fatal para a espontaneidade que se espera da criação do povo, além de incompetente. (VEIGA. 2011).

Quem sabe a ludicidade pode entrar aí como uma outra via, portadora da dimensão espontânea – parte que lhe é intrínseca.

4 Filosofia da prática

Intentamos, neste capítulo, refletir sobre o conceito de práxis, a fim de situar o que entendemos por prática e também por práxis pedagógica, porquanto tal conceito reside no âmago do nosso objeto de pesquisa, qual seja, a *ludicidade na práxis pedagógica do professor de Música*.

Práxis “é a transcrição da *palavra* grega que significa ação” (ABBAGNANO, 2007, p. 922). Não podemos falar de *práxis* sem antes nos remetermos às suas bases primárias. Aristóteles foi o primeiro que lhe fez referência em sua filosofia prática. Jonathan Barnes (1942), filósofo inglês e professor de filosofia antiga da Universidade de Genebra, oferece sua interpretação da filosofia prática fundamentada em dois tratados muito conhecidos do filósofo grego Aristóteles, *Política* e *Ética a Nicômaco*.

A filosofia prática foi entendida assim porque teria como alvo produzir a ação e não só transmitir a verdade. Não basta sabermos o que é o bem, é necessário sermos bons. Transpondo essa sentença para os termos da nossa discussão soaria assim: não basta sabermos o que é o lúdico, é necessário sermos lúdicos. Não basta teorizarmos a respeito da ludicidade, precisamos usufruir do lúdico em nossas vidas. Ser bem-sucedido nas nossas ações, realizar-se, ter sucesso na vida: é a meta da filosofia prática, a meta última. Entramos aqui no terreno da metafísica, na qual nos deteremos um pouco mais adiante.

O termo grego *eudaimonia*, no seio da filosofia prática, vincula-se a estado de realização de objetivo, de alcance de meta: ser *eudaimôn* é realizar-se. Sendo assim, *como atingir a Eudaimonia* é questão fundamental da filosofia prática. E esse é o desejo do filósofo grego que, de acordo com Barnes (2001, p. 124), “não pergunta o que nos torna felizes, nem se preocupa com a questão de como *deveríamos* conduzir nossa vida, se essa pergunta for entendida no sentido moral. Ele deseja nos instruir sobre como fazer sucesso na vida”⁴.

⁴ Barnes adverte que essas obras, *Política* e *Ética a Nicômaco*, não são manuais de conduta porque possuem muitas análises, argumentações e se baseiam em pesquisa histórica e científica.

Não obstante, essa atividade não deve se realizar de maneira solitária.

Para Aristóteles, o homem é um ser social, como animal gregário que é, diferenciando-se das formigas e abelhas por sua percepção do bem, do mal, do justo e injusto, etc. - Gadamer (2007) denomina isto de privilégio metafísico. Essa diferenciação é que torna possível a formação da sociedade e do Estado. Portanto, a sociedade e o Estado são “manifestações da própria natureza humana” (BARNES, 2001, p. 26). O que quer dizer que o ser humano está equipado com a capacidade de perceber e diferenciar ideias que viabilizam a constituição daquelas entidades.

O Estado do filósofo grego também tem uma meta⁵. E a meta desse Estado é uma boa vida, que se vincula ao ideal de liberdade, restrita aos cidadãos. Porém, esse tipo de cidadania exclui as mulheres e legitima a escravidão. Além disso, esse Estado é autoritário porque tem a prerrogativa de ser o dono dos seus cidadãos. Barnes (2001, p. 130) conclui advertindo que: “aqueles que veem o Estado como promotor do Bem acabam muitas vezes como defensores da repressão. Os amantes da liberdade preferem atribuir a ele uma função negativa, considerando-o inversamente como uma defesa e uma proteção contra o mal”.

Todavia, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), aluno de Husserl e Heidegger e professor emérito da Universidade de Heidelberg (Alemanha), reivindica o direito de refletirmos sobre a “unidade velada” da teoria e da práxis – as virtudes *Sophia e phronesis* – que o genial antecessor grego resguardou para a posteridade.

Segundo Gadamer (2007), é preconceito nosso achar que Aristóteles nos colocou diante da alternativa de escolha entre sermos deuses ou homens com sua doutrina das duas virtudes, *Sophia e phronesis*, e a classificação da vida teórica em posição superior à vida prática. Como argumenta o autor:

A relação entre racionalidade teórica e prática, *Sophia e phronesis*, é mais a relação de uma condicionalidade recíproca [...] e, também, não há nenhum homem prático que não fosse também teórico (a única diferença é que eles o são na maioria das vezes de modo ruim). (Gadamer, 2007, p. 30-31).

⁵ O vocábulo grego *telos* (ligado a *teleologia*) tem significado de meta, quer dizer, “uma explicação teleológica é uma explicação que recorre a metas ou causas finais” (Barnes, 2001, p. 118). Por exemplo, a causa dos patos terem pés com membranas natatórias tem como finalidade nadar.

Aristóteles realiza, então, a separação conceitual entre *Sophia e phronesis* - como virtude teórica e virtude prática, respectivamente – com intuito de tornar claros os conceitos. O filósofo grego acredita que, por meio do pensamento conceitual, podem-se esclarecer e acalmar as disputas das opiniões gerais sobre o bem, sobre a *eudaimonia* e sobre a *aretê* (virtude).

Na filosofia prática o homem tem *logos*, que é o poder e a necessidade de escolher e encontrar o saber do bem em situações concretas (diferentemente das formigas, abelhas) Nela já existe o pressuposto de educação, ”isto é, exercício e formação madura dos modos de comportamento [...], junto àquele que aprende (exatamente como junto àquele que ensina)”, justamente porque “não há nenhum *ethos*⁶ sem *logos*” (Gadamer, 2007, p. 29). O que Gadamer quer dizer, no nosso entendimento, é que, sem a capacidade de diferenciar as melhores situações adequadas para a vida cotidiana, não é possível construir um espaço de formação de comportamentos.

Necessário que façamos uma pausa na interpretação de Gadamer (2007) e voltemos um rápido olhar para conceito de metafísica.

Platão concebe o mundo das ideias, dos números, das formas abstratas como realidades perfeitas e divinas; isso se constituindo uma hierarquia em que a ideia do bem ocupa o ponto mais alto.

Essa é uma interpretação metafísica porque se refere a um saber primeiro, a uma ciência primeira. Essa aspiração à ciência suprema está dentro de um contexto cultural determinado em que o saber já se encontra organizado e dividido em várias ciências – aritmética, geometria, astronomia, música. Tais ciências já são capazes, naquele momento (Atenas do século IV a.C.), de reivindicar sua integração sobre uma base comum, sobre uma ciência suprema que seria capaz de criticar e explicar as hipóteses fundamentais de cada ciência (Platão reconhece a dialética como tal ciência).

A evidência científica que admitimos como certo, verdadeiro, legítimo se origina aí, é o princípio do saber. *Meta* tem o sentido de transcendência, que concede à palavra metafísica forte acepção de divindade. O seu objeto é o ser superior e perfeito que dá origem aos

⁶ O *ethos* é âmbito da natureza humana que torna possível o hábito, as regras de comportamento, a personalidade.

outros seres e coisas existentes⁷. A excelência ou a perfeição do objeto de cada ciência individualmente é comparada com a perfeição do ser divino metafísico e, a partir daí, é determinado o devido lugar de cada qual na hierarquia das ciências.

Essa concepção platônica não valorizava nem dignificava a investigação das outras ciências em confronto com o objeto sublime da ciência primeira. Desvalorizava-as.

Nesse aspecto, Aristóteles opõe a metafísica ontológica à metafísica teológica de Platão, como forma de valorização das investigações “terrenas”, através do conhecimento dos entes móveis, embora não abra mão do conteúdo divino presente no conceito de motor imóvel. O criador da filosofia prática não aceita usar a ideia de bem para desvalorizar as realizações humanas concretas. A apreensão em conceito (teoria) de algo prático já subentende a virtude, a excelência, a “*arete*”.

Gadamer (2007) faz uma evocação partindo da filosofia prática, que lhe parece ser o único modelo disponível de contraprova ante o conceito moderno de ciência. As perguntas fundamentais que nos movem como seres mortais, segundo ele, já foram feitas. A ciência moderna e suas metodologias refinadas chegam em posição secundária e sequer auxiliam “em uma contestação da legitimidade dessas questões, em uma eliminação ou redução delas”, elas “chegam tarde demais para isso”, isto é, a dimensão hermenêutica “está pré-ordenada a tudo isso” (GADAMER, 2007, p. 34).

Ao separar a filosofia prática da filosofia teórica, Aristóteles abriu panoramas teóricos merecedores de reflexão, diante do desvio em que se encontra a humanidade “em direção à aplicação desmedida de nosso poder científico e técnico” (Gadamer, 2007, p. 34): o sujeito não é só definido pelo *ethos* (costumes), ele é também o seu *logos* (seu saber e pensar); o saber elevado e a necessidade da escolha racional são formas do *logos*, mas quem tem a última palavra é o *nous*⁸ (inteligência); a racionalidade prática é uma forma de racionalidade.

⁷ Eis o privilégio da metafísica: ter como objeto o “ser superior a todos e do qual todos os outros provêm” (ABBAGNANO. 2007 p. 767).

⁸ Anaxágoras descreve o nous como ser puro, sem mistura que impulsiona a mobilização da gênese do mundo. Nessa massa informe se diferenciam as formas que organizam o mundo. “Assim, o nous se mostrava como o escapar do ‘al’ (...) A partir desse ponto, então, Platão destacou a dimensão ‘noética’ dos números e das figuras e chegou até as ideias e até ‘o próprio bem’ (Idem, p. 37).

A tarefa dos gregos, de desbravar um solo linguístico, foi muito mais impetuosa que a tarefa moderna. Ao contrário, a noção de método reduziu o conceito de racionalidade na modernidade. O conceito de pensar é uma dissipação do conceito de *nous*. Como afirma Gadamer (2007, p. 37), a partir daí o “cogito cartesiano foi, então, colocado no centro da filosofia da identidade do idealismo alemão e introduziu como o princípio da consciência de si, juntamente com o seu monopólio da certeza, a formação idealista do sistema”.

Desse modo, tanto na teoria quanto na prática, a sabedoria se mostra. Isso representa, essencialmente, a unidade entre teoria e práxis.

Em oposição à herança de Platão e Aristóteles, a filosofia da *práxis* procura evidenciar a criação humana como realidade ontológica. O filósofo tcheco Karel Kosik (1926 – 2003), marxista, acusado em 1959 pelas autoridades da Tchecoslováquia de revisionista hegeliano, discorre sobre tal questão.

4.1 Filosofia da práxis

Kosik afirma que a *práxis* é o grande conceito da moderna filosofia materialista.

Por que a *práxis* é focada como conceito central nesta filosofia? - pergunta Kosik, e segue: será que foi para dissipar a ilusão da certeza da consciência acrítica a respeito dela?

E esclarece que a consciência ingênua se apropria das conclusões da filosofia sem fazer o menor esforço de percorrer o caminho filosófico explorado até elas, encarando-as como obviedades. Eis a razão porque aquilo que a filosofia desvela e torna evidente retorna ao invisível.

Nessa linha de raciocínio, o que restou (o óbvio) da filosofia materialista para o pensamento ingênuo foi a ideia de que a *práxis* é algo muito importante; e que a unidade da teoria e da *práxis* tem valor de postulado supremo. Houve modificações históricas desse conceito – entendido, num momento, como socialidade, noutro, como conceito fundamental da epistemologia e passou a ser técnica, poder, arte de manipular pessoas ou coisas. E de modo simultâneo, “a concepção, a tarefa e o sentido da filosofia, assim como o conceito do homem e do mundo” (KOSIK, 1976, p. 198) modificaram-se.

A opinião de que a filosofia materialista seria uma síntese de doutrinas formuladas em períodos históricos antecedentes, Kosik (KOSIK, 1976) observa que é semelhante à

concepção de que o marxismo suprimiu a filosofia, substituindo-a pela teoria dialética da sociedade. A *práxis* deixaria de ser conceito filosófico passando a ser categoria. Dessa maneira, a filosofia materialista passaria do campo filosófico para o campo epistemológico.

O filósofo tcheco refuta que não se pode compreender a problemática da *práxis* na filosofia materialista com base na relação entre teoria e *práxis*, ou seja, da supremacia da teoria ou da *práxis* e destaca o primado da *práxis* como decorrente “de um aspecto historicamente determinado da *práxis*, no qual a essência da *práxis* se manifesta e ao mesmo tempo se oculta de maneira característica” (KOSIK, 1976, p. 199-200).

O maquiavelismo, por exemplo, só é compreensível no contexto da ciência moderna. Quando se retira, da natureza, o cunho sagrado, atribuindo-lhe a função de objeto - que se pode explorar e dominar. Essa descoberta faz parte da mesma conjuntura da descoberta de Maquiavel, de que o homem é um ser que se pode manipular. Portanto, a obra de Maquiavel não é um simples manual técnico de truculência política. Nesses termos, a política passa a ser concebida como um método de previsibilidade técnico, calculista, racionalista, científico de manipulação humana. A manipulação, então, é a forma histórica sob a qual se apresenta aqui a *práxis*.

Para Kosik (1976), o elemento decisivo é a ontologia, que é parte da metafísica geral. Para ele, a problemática da *práxis* na filosofia materialista não se baseia na diferenciação entre dois ramos de conhecimento, teoria e *práxis*, nem decorre da forma histórica de manipulação como a *práxis* se apresenta. A sua problemática origina-se “como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?” (KOSIK, 1976, p. 201). Portanto, é problema ontológico.

No conceito da *práxis*, a realidade social humana é um ser construído e não, um ser dado. Isso é o oposto da metafísica platônica e aristotélica, para quem a realidade das coisas é concebida, como criação divina. A realidade humano-social, no conceito da *práxis*, é “formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis* é esfera do ser humano”. Portanto, criação humana.

Kosik (KOSIK, 1976) assevera que a *práxis* desvela o segredo do homem como um ser onto-criador. O homem, nessa visão, cria a realidade social humana e não humana. Através

desta afirmativa, Kosik (KOSIK, 1976) se opõe à concepção do marxismo como ciência positivista e anti-filosófica.

A *práxis*, então, não é contraposição da atividade prática à teórica, é elaboração da existência como decisão humana. É modo específico de ser do humano e o determina na sua totalidade.

Kosik (KOSIK, 1976) se refere basicamente ao modelo fundamental da *práxis* construído por Hegel: a dialética de senhor e escravo. Vejamos.

O animal-homem não tinha medo diante da morte porque não a conhecia nem à mortalidade. Como não conhecia a dimensão do futuro, dimensão do tempo. O homem passa a viver sob o signo da morte como desfecho do futuro. Essa transformação para o signo do medo aconteceu no decurso da luta pelo reconhecimento, libertação; mas, nesse combate de vida e morte os combatentes deveriam sobreviver: “No combate pela vida e pela morte, o homem deixa seu adversário com vida *só porque* – e por sua vez o vencido prefere a escravidão à morte *só porque* - *ambos* sabem o que é o futuro e sabem o que os espera: a dominação ou a escravidão” (KOSIK, 1976, p. 203).

Kosik (1976) percebe, nessa premissa, um pressuposto histórico que se repete ao longo das eras. É por meio do trabalho que se dá a descoberta da dimensão do futuro, isto é, das três dimensões do tempo. “O homem que prefere a escravidão à morte e o homem que arrisca a própria vida para ser reconhecido como homem-senhor, são homens que *já* conhecem o tempo” (KOSIK, 1976, p. 203). Em outras palavras, o papel de dominador ou de submisso é uma escolha presente em função do futuro. O fator que pode libertar o servo de seu ingresso no futuro eterno como escravo é a dialética, somente. A dialética, entendida como a eterna mudança das coisas, vai desconsiderar, de maneira implacável, o futuro imediato, que segue imutável eternamente. Pelo contrário, vai exigir um futuro mediato, ou seja, em relação com o tornar-se. A submissão/escravidão faz-se, assim, a única via para a liberdade, porque, para quem domina, não há saída. Como disse Bertolt Brecht, o “que é, exatamente por ser tal como é, não vai ficar tal como está” (apud KONDER, 2006, p. 84-86). O homem, então, só adquire a consciência do futuro imediato, condição que o faz aceitar a luta pelo reconhecimento, pela libertação, por meio da manifestação do tempo tridimensional (passado, presente e futuro) no seu processo de trabalho e existência.

Podemos compreender, a partir disso, a *práxis* como momento de labor, que se manifesta em atividades objetivas, e momento existencial, que diz respeito à formação subjetiva. Isso implica que as emoções – angústia, medo, esperança - são componentes ativos e não, passivos, no processo de liberdade humana, sem as quais o trabalho não faria parte da *práxis* (instante em que a subjetividade vem à superfície). A consciência adquirida pelo escravo de que o seu trabalho é servil; a oposição entre o seu trabalho e o não-trabalho dos senhores e a viabilidade de uma potencial solidariedade entre os escravos são condições fundamentais para que o ser humano libere a si mesmo do trabalho servil. Essa consciência tem potencial revolucionário. A *práxis* sem a luta pela libertação, que o momento existencial proporciona, “se degrada ao nível da técnica e manipulação” (Kosik, 1976. p. 205).

Kosik (KOSIK, 1976. p. 205) resume a *práxis* como sendo “tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana”.

Há outra dimensão na *práxis*: a criação de uma realidade que existe independente do homem. O universo e a realidade são revelados no processo ontocriativo da e na *práxis*. A criação da realidade humana pressupõe a abertura e compreensão para a realidade em geral.

O mundo só é conhecido quando é criado, ou seja, intelectual e espiritualmente reproduzido. A reprodução espiritual e intelectual da realidade se viabiliza somente com a criação da realidade humana. O homem é o ser supremo que vai além de sua limitação e se põe em contato com o mundo como totalidade.

Kosik (KOSIK, 1976) arremata seu pensamento de forma sintética e esclarecedora: “À totalidade do mundo pertence também o homem com a sua relação de ser finito com o infinito e com a sua abertura diante do ser, sobre as quais se baseia a possibilidade da linguagem e da poesia, da pesquisa e do saber” (KOSIK, 1976. p. 207).

Neste ponto, reunimos noções significativas, no que diz respeito ao conceito de *práxis*, necessárias à compreensão do verdadeiro sentido da *práxis* pedagógica. A necessidade é essência do problema, afirma Dermeval Saviani (1984). Filósofo e educador brasileiro, ele é o intérprete convidado para o diálogo sobre o conceito de *práxis* pedagógica, articulado com os intérpretes anteriores, de maneira a contemplar o meu objeto de pesquisa.

4.2 A *práxis* pedagógica dos professores de Música

Para Saviani “o objeto da filosofia [...] são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência”. (SAVIANI, 1995, p. 17). E são eles – os problemas – o motor da reflexividade, de importância básica para a compreensão do conceito de *práxis* pedagógica.

O conceito fundamental para se entender o significado essencial do termo problema é necessidade: “Diríamos, pois, que o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora de necessidade (aspecto objetivo). [...] Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema” (SAVIANI, 1995, p.21).

A questão central desta dissertação é a atuação pedagógica do professor da escola de música de uma universidade pública na Bahia. Pretendemos investigar, para compreender, em que medida a *ludicidade* está incorporada à atuação, à *práxis*. Como bem afirmou Nóvoa:

os professores nunca viram seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre considerar que lhes basta dominar bem a matéria que ensinam e possuírem um certo jeito para comunicar e para lidar com os alunos. O resto é dispensável (NÓVOA, 2002, p. 22).

Tal pensamento é corrente em nossa sociedade. Pouco valor se dá às questões de ordem pedagógica, entendendo, assim, o professor universitário, que o conhecimento pedagógico, de “segunda monta” torna-se dispensável.

A assunção, portanto, de uma identidade profissional passa pela capacidade que tem o professor de refletir sobre sua prática. Uma reflexão filosófica, como bem caracteriza Saviani (SAVIANI, 1984): radical, metódica e de conjunto. E a *práxis* pedagógica define-se por essas qualidades.

No nosso estudo, estamos interessados em investigar a *práxis* pedagógica do professor de Música, o que ela traz como dimensão lúdica, suas possibilidades e limites, observando no

seu bojo, como poderá desembocar numa práxis transformadora, uma prática pensada e refletida.

Vale lembrar que nosso projeto de pesquisa trabalha com a suspeita de que o ensino de música, em nível de formação universitária, apresenta traços acentuadamente mecanicista, conteudista e tradicional. Como mencionamos anteriormente, estudos na área da educação musical trouxeram alguns indícios significativos desse entendimento, tais como: a falta de fundamentação pedagógica e filosófica dos professores; submissão aos métodos (manuais); desconhecimento ou desinteresse dos professores pelos procedimentos de pesquisa científica; adesão irrefletida à concepção positivista de ciência; desvinculação da educação musical de suas funções sociopolíticas; dissociação entre a formação como profissional especialista e como docente.

Tais características, presentes em grande medida no trabalho docente no contexto universitário, obliteram um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica, inibindo a sua emergência como práxis. Esse problema está na base do nosso objeto de investigação.

5 Metodologia da pesquisa

Para atingir o objetivo desta pesquisa, ou seja, “Analisar, para melhor compreender, a práxis pedagógica de professores de Música de uma universidade pública na Bahia, a fim de perscrutar se a dimensão lúdica se faz presente nesta prática e de que forma se manifesta nas suas aulas (na relação com os alunos, com o planejamento, com os conteúdos de ensino e com o currículo do curso)”, optamos por uma abordagem qualitativa de pesquisa e, como método de pesquisa, o estudo de caso.

A complexidade, a provisoriedade e o dinamismo são características que marcam os objetos de pesquisa nas ciências sociais. Isso exige um olhar profícuo e crítico diante de tais fenômenos, um olhar em profundidade com a preocupação em compreender seus contornos, dimensões, limites e relações com a totalidade social. A escolha, então, pela abordagem qualitativa de pesquisa deu-se em razão dessa realidade e na tentativa de deslindar o fenômeno investigado à luz de um aparato técnico de pesquisa que possibilitasse realizar esse “mergulho” no campo de estudo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a interrelação dos seus componentes. (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.19).

A escolha pelo estudo de caso, como método de investigação apoiou-se na prerrogativa de poder, verdadeiramente, ampliar, como se observássemos um fenômeno com uma luneta, a visão sobre o problema que necessitamos investigar, focalizando a realidade de modo complexo e contextualizado. Ludke afirma, a esse respeito, que o objeto a ser estudado deve ser tratado como uma representação singular de uma realidade multidimensional e situada historicamente. *“Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não típico, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco”* (LUDKE, 1986: 21).

5.1 Objetivo geral

Analisar, para melhor compreender, a práxis pedagógica de professores de Música de uma universidade pública na Bahia, a fim de perscrutar se a dimensão lúdica se faz presente nessa práxis e de que forma se manifesta nas suas aulas (na relação com os alunos, com o planejamento, com os conteúdos de ensino e com o currículo do curso).

5.1.1 Objetivos específicos

a) Objetivo: Identificar a concepção pedagógica subjacente às práxis pedagógicas dos professores.

Metodologia: mediante entrevista semiestruturada (para professores); observação não-participante com registro cursivo.

b) Objetivo: Refletir sobre a presença ou não da ludicidade na práxis pedagógica dos professores de Música.

Metodologia: Observação não-participante com registro cursivo.

5.2 Campo empírico

A escolha do curso de licenciatura da escola de música, campo do presente estudo, deve-se a certa inquietação com relação a nossa própria formação nessa instituição. Inquietação que nos conduziu a um complemento na nossa formação na Faculdade de Educação, como aluno especial (cursando disciplinas pedagógicas) e à participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade - GEPEL, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação dessa mesma Faculdade. As reflexões acerca de concepções pedagógicas proporcionadas na referida unidade fizeram-nos indagar sobre que compreensão repousa por trás do das práxis dos professores do curso de licenciatura em Música. A descrição do campo empírico encontra-se mais detalhada no capítulo da análise dos dados

5.2.1 Contextualização histórica do campo empírico

A Escola de Música da Universidade Federal da Bahia foi fundada em 1954, na gestão do Reitor Edgar Santos, com alicerce dos ideais que buscavam canalizar o potencial artístico da Bahia. Ao longo dos seus mais de 50 anos, a entidade vem proporcionando programas de extensão e pós-graduação reconhecidos em todo o Brasil. Em termos de extensão

universitária, a EMUS oferece as mais diversas atividades, tendo algumas se tornado tradicionais no calendário nacional: os Seminários Internacionais de Música, que congregam a "Semana de Educação Musical," a "Semana de Música Contemporânea," a "Jornada de Etnomusicologia," "Ciclos de Música," "Encontros de Intérpretes," "Seminários de Música Popular," "Simpósio Brasileiro de Música," dentre outros. São também variados os cursos na área instrumental e de canto.

A Escola desenvolve programas desde a iniciação infanto-juvenil, passando pelo Curso Básico, curso de Graduação e cursos de Pós-graduação dispondo, como integrante de seu corpo docente, de um grupo de 10 doutores. As atividades práticas realizadas pela Escola provêm dos seguintes grupos: a Orquestra Sinfônica, o Madrigal, a Banda Sinfônica, Orquestra de Câmara e outros grupos de música de câmara⁹.

5.2.2 Estrutura

Atualmente, a Escola de Música possui cinco cursos de graduação, além do Mestrado e Doutorado em quatro áreas. Constituem cursos de graduação: Canto, Composição e Regência, Instrumento, Licenciatura e Música Popular. As cinco áreas da Pós-Graduação compreendem: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia e Execução Musical (Flauta, Regência, Piano, Violão, Sax e Clarineta) e Musicologia Histórica. São dois os departamentos: Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical - CLEM e Departamento de Música Aplicada; e colegiados: Licenciatura em Música; Instrumento; Composição e Regência; Canto; Música Popular.

5.2.3 Breve caracterização do curso de Licenciatura em Música

Reconhecido pelo Decreto n.º 43/804, de 23/05/1958. Base Legal: Parecer n.º 1.284/76 e Resolução n.º 10 de 10/10/69 - C.F.E. Tem duração de mínimo de 6 semestres e máximo de 14 semestres.

⁹ Texto baseado na apresentação da homepage da Escola de Música - <http://www.escolademusica.ufba.br/> - acessado em 23/12/2011.

Objetivo do curso é formar professores de Educação Musical, que lecionam música no ensino fundamental e médio. Matriz curricular (vide no apêndice deste trabalho).

A Escola de Música e o Programa de Pós-graduação em Música têm produzido estudos e pesquisas sobre música no Brasil. O Programa foi implementado em 1990 e possui um corpo docente permanente integrado por 10 doutores (10 brasileiros e um estrangeiro).

5.2.4 Seminários Internacionais de Música - breve histórico

A história dos Seminários Internacionais de Música se confunde com a própria história da Escola de Música da UFBA - antigos Seminários de Música - que foi criada em 1954, tendo H. J. Koellreutter como primeiro diretor. A criação da Escola se deu em estreita associação com a realização dos Seminários Internacionais de Música. O espírito acadêmico que norteou os primeiros anos, com reflexos até o momento atual, foi o de liberdade curricular, da convivência estreita entre as práticas e as teorias, e da busca de qualidade estabelecida através de parâmetros que transcendessem a dimensão local.

Retornados em 1989, depois de longa interrupção, os Seminários cumpriram, naquela oportunidade, a importante função de sinalizar, para a comunidade baiana e para os meios musicais do País, a reconstrução da autonomia enquanto Escola de Música - depois de duas décadas de existência como Escola de Música e Artes Cênicas, uma estrutura que tentou modificar o *modus operandi* das escolas de arte da UFBA na direção da filosofia dos 'centros de arte' tão em voga no final dos anos 60 e começo dos 70 do século XX. A intensa movimentação de professores, pesquisadores e artistas em torno da reconstrução de identidade como centro de excelência musical, teve papel decisivo na gestação do Programa de Pós-Graduação em Música que então se estabelecia, fazendo de Salvador um centro para a discussão das temáticas mais relevantes da época.

Os Seminários Internacionais de Música foram estruturados como culminância de vários eventos interligados, tais como, as Semanas de Música Contemporânea, Semanas de Educação Musical, os Seminários Brasileiros de Música, os Encontros Nacionais da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), as Jornadas de Etnomusicologia, a Série de Concertos Sinfônicos e Sinfônicos-Corais, a Série de Recitais, a Série de Master Classes, os Concursos Nacionais de Composição e as Apresentações de

Compositores da Bahia, propiciando, dessa forma, o surgimento e a integração de lideranças em torno de um projeto comum¹⁰.

5.3 A população-alvo da pesquisa

A população da pesquisa perfaz um total de quatro sujeitos representando assim, a quase totalidade do corpo docente do curso de licenciatura em Música (são, ao todo, cinco professores).

Os sujeitos participantes do estudo aderiram à pesquisa voluntariamente. A eles foram explicitados os objetivos e disponibilizado o material da pesquisa (projeto e instrumentos de coleta de dados). Os sujeitos ganharam codinomes para, assim, resguardarmos suas identidades. São eles: Alfa, Beta, Gama e Delta.

5.4 Técnicas de coleta de dados

Observar um fato nos aproxima do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, do “significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” e torna possível a coleta de dados em situação delicada do tipo “quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.27).

Realizamos observação participante no caso das aulas de dois pesquisados. Os outros não puderam ser observados, por questões de tempo e limitações de ambas as partes (do pesquisador e dos colaboradores). Nas aulas em que estivemos presentes, fomos, muitas vezes, convocados a exprimir opiniões, a participar, de alguma maneira, do seu desenvolvimento. No caso específico de um dos sujeitos, desenvolvemos a atividade de Tirocínio docente em sua disciplina durante um semestre e, assim, pudemos perscrutar, mais de perto, e de forma implicada, as questões mais subjetivas presentes numa aula e nas relações entre docente e alunos. Foi uma forma privilegiada de, participando, poder conhecer, mergulhar no universo complexo da sala de aula e compreender os seus meandros.

¹⁰ Texto baseado na apresentação da homepage da escola de música -- <http://www.escolademusica.ufba.br/> -- acessado em 22 de dezembro de 2011.

Fizemos uso também do diário de bordo, a fim de anotar impressões pessoais, sentimentos, sensações que brotaram no processo da observação. Essa é a parte reflexiva da observação - a que inclui especulações, dúvidas, surpresas e incertezas sempre presentes nesse procedimento.

As entrevistas serviram como um subsídio a mais na apreensão do fenômeno pesquisado, por permitirem um vínculo interativo entre entrevistador, entrevistado e por constituir um instrumento mais flexível na abordagem do nosso público alvo (LUDKE; ANDRÉ, 19986, p. 33 e 34). O termo provém de duas palavras: entre e vista. “*Entre*” indica a relação de lugar no espaço que separa duas pessoas. E “*vista*” refere-se ao ato de ver. Esse procedimento, portanto, proporciona uma interação entre duas ou mais pessoas, numa atmosfera de influência mútua, entre quem pergunta e quem responde. As entrevistas semiestruturadas, como o próprio nome indica, partem de um roteiro e são construídas no processo de interação entre entrevistador e entrevistado. Esse recurso foi, para nós, fundamental, porque, assim, pudemos perscrutar com maior afinco aquelas questões que não tinham sido evidenciadas no questionário ou que pareceram mal esclarecidas. Com as entrevistas, pudemos, ainda, observar atitudes, gestos e questões não delineadas anteriormente e que se fizeram extremamente úteis na utilização desse procedimento.

Trabalhamos com a aplicação de questionários, como complemento às informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados. O questionário continha questões abertas e questões fechadas. Levamos em conta, na sua confecção, aspectos relevantes da pesquisa, expressos nos objetivos e nas questões operacionais. O questionário foi aplicado de duas formas: via correio eletrônico e entregue em mãos de alguns professores, por questões de disponibilidade dos participantes.

5.5 Etapas da pesquisa

São constituídas em quatro etapas ou fases de estudo:

a) Fase exploratória

O plano de pesquisa vai sendo delineado no decorrer do estudo; o que pode orientar o estudo, de início, é a formulação de questões norteadoras/orientadoras da pesquisa, que vão sendo explicitadas também no processo. Vale dizer que o estudo de caso é uma

metodologia extremamente dinâmica e flexível, pois que resulta de um olhar complexo e multirreferenciado da realidade. Não se pode, nesse tipo de estudo, tomar a realidade como um dado pré-existente, mas, de buscar, nessa realidade, os seus aspectos mais ricos. A fase exploratória é, por isso mesmo, um momento especial na definição do objeto de estudo, pois é no contexto exploratório que especificamos as questões de modo mais preciso.

b) Delimitação do estudo (fase de coleta dos dados)

A coleta sistemática de informações dá-se no momento em que o problema é identificado com maior clareza. Para apreender a realidade em toda a sua complexidade, é necessário utilizar-se de instrumentos e técnicas variadas de coleta de dados. Como não se pode jamais apreendê-la de modo total, ou mais precisamente, compreender o fenômeno a ser investigado de todos os ângulos, procedemos a recortes significativos diante dos propósitos do estudo de caso, permitindo assim uma compreensão mais ampla da situação em estudo. Como principais técnicas de coleta de dados, utilizamos a observação, a entrevista e a aplicação de questionários.

c) Análise sistemática e elaboração de relatório

Os dados colhidos de modo ainda sincrético na fase exploratória (“rascunhos”) foram úteis à compreensão dos dados recolhidos *a posteriori*, revelando o caminho seguido pelo pesquisador e esclarecendo, ainda mais, o problema investigado. No confronto teoria-empíria, o estudo científico se materializa. Portanto, o relatório de pesquisa não se realiza somente no final do trabalho de campo, mas constrói-se nas idas e vindas do pesquisador ao seu campo de investigação, fazendo-se e desfazendo-se até tornar-se um retrato, o mais fidedigno possível, da realidade estudada.

d) Generalização dos resultados

A representatividade de um caso remonta à questão controversa da generalização nesse tipo de estudo. Determinar se o caso estudado é empiricamente representativo, típico ou não, tem menor relevância se a razão de escolha do objeto de estudo é a investigação de uma instância específica. Num estudo de caso, a generalização é naturalística e vai depender do olhar e do ponto de vista do leitor, seu contexto e as possibilidades de cotejamento do real investigado neste projeto de pesquisa com a realidade de cada um.

6 Análise dos dados

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da pesquisa, explanando acerca dos dados encontrados no processo da investigação. Buscamos, mediante um mergulho na cultura do nosso campo empírico (a Escola de Música, particularmente no seu curso de licenciatura), auscultar o que os sujeitos (professores do curso de licenciatura) tinham a dizer sobre suas práxis pedagógicas – suas concepções pedagógicas e se a ludicidade se fazia presente, como dimensão estruturante, no processo de ensino e aprendizagem.

A nossa incursão metodológica possibilita entender que realizamos um estudo de caso. O recurso à abordagem qualitativa deve-se ao fato de tratar-se de um fenômeno - ludicidade na práxis pedagógica de professores de educação musical - oriundo da realidade subjetiva dos sujeitos implicados na pesquisa, em que pese a importância de questões objetivas necessárias a sua compreensão.

Segundo Gil (GIL, 2002, p.54), o estudo de caso pode ser entendido como delineamento adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, no qual os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos. Daí a sua crescente utilização no âmbito das Ciências Humanas com o propósito de: explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto de estudo; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias; e explicar variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Várias técnicas de coleta de dados foram utilizadas para alcançar os objetivos propostos, a saber: observação participante (com uso de diário de bordo); aplicação de questionário aos professores e entrevista semiestruturada. A utilização de múltiplas fontes de evidência (YIN *apud* GIL, 2002) constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados.

Os dados da pesquisa foram analisados com base na técnica de análise temática, cuja questão central é o tema da pesquisa e os subtemas que emergem no processo. (MINAYO, 1994; LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAN, R.; BIKLEN, 1994). Esse tipo de análise se configura mediante três procedimentos básicos: a categorização, a inferência e a interpretação.

A *categorização* se refere ao método das categorias - espécie de classificação dos elementos significativos e constitutivos da mensagem. A escolha dos critérios para a classificação depende dos objetivos e questões operacionais que possua o pesquisador. Essas categorias podem ser erigidas de duas formas: no bojo do estudo teórico (as categorias teóricas) e no processo da pesquisa (a partir do material pesquisado). Em outras palavras, do quadro referencial teórico poderão surgir categorias percebidas no material pesquisado, mesmo que possam sofrer modificações no processo da pesquisa. Assim como, no material pesquisado poderão surgir categorias não elencadas anteriormente, quando da constituição da fundamentação teórica. Portanto, as leituras sucessivas e organização do texto em unidades de análise fizeram emergir as categorias basilares para a compreensão do objeto de estudo e suas questões específicas.

O segundo procedimento é a *inferência* – um procedimento que se interpõe entre a descrição e a interpretação dos dados. Refere-se a uma dedução, realizada pelo pensamento lógico, e que recorre a indicadores. É como a tarefa do arqueólogo que recupera um objeto perdido mediante os vestígios que encontra. A inferência se faz pelos vestígios, pelo não-dito, pelas expressões, pelos silêncios e também pelo dito, pelas evidências entrepostas nas falas dos sujeitos ou nas suas atitudes e gestos. O ato de inferir vai depender muito da intuição do pesquisador, do seu saber sensível, e do seu mergulho no espaço pesquisado. E, sem dúvida, foi o procedimento mais difícil de explicitar, e o mais acurado do qual podemos lançar mão para colher, inferir, interpretar e compreender os dados da realidade. Para o procedimento da inferência, necessitamos ler muitas vezes o material coletado, recortar as falas e, assim, entender os seus significados latentes e evidentes.

Por último, a *interpretação* – o procedimento que, com base nas inferências, conduz o pesquisador para além dos dados coletados. Refere-se à produção de sentidos, obtida mediante inúmeras leituras e transcendência do material coletado, levando em

consideração as hipóteses, as dúvidas, as incertezas e lacunas que mobilizam um pesquisador ao campo de pesquisa. A interpretação requer posicionamento pessoal, capacidade de argumentação, de defesa de um ponto de vista (ou vários), de defesa de uma tese.

Para tanto, as questões do estudo, orientadoras das categorias analíticas, e que procuramos responder, com este trabalho, são:

- a) Que concepção pedagógica subjaz à práxis pedagógica dos professores de Educação Musical?
- b) Como está presente (e se está) a ludicidade na práxis pedagógica desses professores?

6.1 Conceituação das categorias analíticas

Apresentaremos, a seguir, nossas categorias e subcategorias de análise. Não foram categorias pensadas *a priori*, mas, que emergiram no contexto da pesquisa - no processo de observação e das respostas emanadas dos questionários e entrevistas. Foram constituídas no sentido de buscar esclarecer a nossa problemática de pesquisa e de responder às questões norteadoras. Nesse sentido, organizaram-se em torno das concepções dos professores acerca de suas práxis pedagógicas. Eis como se constituem:

Concepção pedagógica

Essa categoria diz respeito à concepção pedagógica que emana das práticas de ensino e aprendizagem dos professores. Com ela buscamos compreender o que pensam os professores do seu próprio fazer a partir de teorias, princípios pedagógicos, abordagens metodológicas, enfim, dos princípios pedagógicos e epistemológicos que sustentam suas práticas. Com tal categoria, procuramos, também, evidenciar se a prática desses professores pode ser considerada práxis no sentido da reflexão profunda, ordenada e sistemática sobre o exercício profissional evidenciado em ação pedagógica cotidiana.

Saberes didático-pedagógicos

Essa é uma subcategoria vinculada à concepção pedagógica dos sujeitos da pesquisa e se refere aos conhecimentos, habilidades e atitudes oriundas da prática pedagógica, da formação acadêmica inicial e continuada dos professores, e constituem vetores também

dessa mesma prática. São saberes que emergem do exercício da profissão e, ao mesmo tempo, elementos estruturadores da prática pedagógica. De acordo com a pesquisa, esses saberes referem-se a:

- saber planejar;
- saber desenvolver estratégias de ensino adequadas ao conteúdo e ao contexto dos alunos;
- saber articular os pressupostos teóricos com as práticas pedagógicas;
- saber avaliar o processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar e aprender

Aqui entendemos que não se pode falar em concepção pedagógica, práxis e ludicidade, sem se reportar ao conceito de ensino e de aprendizagem que possuem os professores. O conceito que esses possuem sobre os processos de aprendizagem, por exemplo, são elucidativos de suas práticas de ensino. Ou seja, se acreditam que aprender é somente memorizar regras, normas, convenções, ensinar vem a ser transferir essas regras, normas e convenções aos alunos. Se acreditam que aprender é construir significados pessoais sobre as coisas, ensinar vem a ser criar condições para que os alunos aprendam de modo autônomo. Nesse sentido, faz-se fundamental compreender o que pensam os professores sobre os fundamentos epistemológicos e didáticos de suas práticas.

Planejamento de ensino

O ato de planejar dentro do processo de ensino e aprendizagem se refere a uma ação contínua de reflexão sobre a própria prática, no sentido de antecipá-la e de projetá-la com base nas necessidades dos alunos e do professor.

Ludicidade

A ludicidade, neste estudo, ganha uma dimensão muito importante. É basilar e representa um princípio pedagógico, sobretudo quando pensamos num curso na área das Artes, como é o caso do curso de Licenciatura em Música. Representa, pois, uma dimensão da práxis pedagógica (sentida, refletida, transformada e transformadora dos modos de pensar e atuar dos educandos), compreendida tanto do ponto de vista da subjetividade do sujeito (do seu mundo interior, do sentir-se lúdico, pleno e inteiro no que faz), quanto do ponto de vista da sua realidade objetiva (do que faz enquanto ação pedagógica criativa e prazerosa).

O lúdico na práxis pedagógica

Com essa subcategoria, pretendemos justamente entender como a ludicidade está presente na práxis pedagógica dos professores, por meio de atividades desenvolvidas por eles e pelos alunos.

Criatividade

No recorte que fazemos nesta pesquisa, a criatividade se refere à capacidade humana de criar, de imprimir um novo significado às ações, práticas, exercícios, métodos, por parte dos professores, no sentido de provocar, nos educandos, experiências formativas inovadoras e capazes de promover transformações no horizonte de suas futuras práticas profissionais no campo da educação musical.

Visão sobre o curso de licenciatura e a formação de professores

Essa categoria emergiu da análise das falas dos professores. Sem exceção, no momento das entrevistas, os professores teceram críticas ao currículo, à estrutura do curso e disseram, também, o que pensam sobre o processo de formação dos futuros professores.

Tríade emoção/razão/ação

Finalmente, a tríade emoção/razão/ação constitui a base do que acreditamos significar o conceito de ludicidade como princípio formativo na prática educativa. Ou seja, e de acordo com Luckesi, o estado lúdico, a atitude lúdica representa a unidade entre esses três elementos – não se pode estar inteiro, entregue prazerosamente a qualquer atividade sem que a emoção e a cognição estejam integradas à ação. Nesse sentido, faz-se fundamental entender como as professoras concebem essa tríade no seu fazer pedagógico, buscando depreender desse fazer, através de suas falas, se a ludicidade está presente e como se faz presente em suas práticas.

Bem, concluímos assim nossa compreensão sobre as categorias analíticas que estruturam nossa compreensão sobre o objeto deste estudo e suas questões mais específicas. Passaremos à análise dos dados coletados das falas e práticas dos professores, tomando por base as categorias que elucidamos.

6.2 Cotejamento das entrevistas, questionários e observações

Concepção pedagógica

Alfa cita, como referências filosóficas e pedagógicas, os autores Willems, Swanwick, Helena Nunes, Maura Penna – na área específica musical, e Luckesi, Zabalza, Vygotsky, Saviani, Libâneo, Paulo Freire e Bourdieu na área educacional; e sugere, para si, uma concepção pedagógica crítica:

Eu acho que o meu trabalho é sócio –interacionista, apesar que tem um pouco, também, dessa corrente histórico – crítica, de analisar a situação historicamente de uma forma crítica, nessa visão Saviani, sabe? Eu também tenho muito essa visão... essa orientação filosófica, de compreender a realidade de uma forma crítica e mais global, pensando na Economia, na relação que isso tem, e que entra um pouco de Paulo Freire, nesse sentido. (Alfa)

Disponibilizamos um questionário aplicado, com oito opções, para saber qual ou quais epistemologias sustentam as atividades docentes dos pesquisados: a de Paulo Freire, a da escola nova, a tradicional, a histórico-crítica, a construtivista, a tecnicista e, como última opção, um espaço para ser preenchido por qualquer teoria não-elencada. Dentre aquelas, Alfa assinalou as teorias histórico-crítica e construtivista.

De fato, o pesquisado Alfa manteve coerência entre o questionário e a entrevista diante dessa questão. Demonstrou conhecimento sobre os saberes didático-pedagógicos, respondendo, de forma sucinta, sobre o significado de tais saberes, dando exemplos:

São as concepções teóricas, as habilidades e as competências relacionadas à prática pedagógica (...). Teoria e tendências pedagógicas; métodos e metodologias; concepções do desenvolvimento infantil; habilidades de planejamento e execução do planejamento; habilidade de reflexão na e sobre a ação, etc. (Alfa).

Assim, como indicou autores e correntes pedagógicas correspondentes.

O professor Moacir Gadotti¹¹, diretor do Instituto Paulo Freire e professor titular da Universidade de São Paulo, de maneira categórica afirma que Paulo Freire é um construtivista, “... um construtivista crítico, mas um construtivista”. Porque o momento inicial da sua abordagem pedagógica contempla o saber do educando - seja criança, jovem ou adulto. Piaget diz que o sujeito aprende agindo no mundo; é um ser social que vai

¹¹ Moacir Gadotti fala sobre a epistemologia de Paulo Freire em vídeo disponível em: Coleção Grandes Educadores: Paulo Freire. Belo Horizonte: CEDIC, ATTA Mídia Educação. DVD. 1998.

influenciar e vai ser influenciado pelo seu contexto ambiental. Isso quer dizer que o sujeito é quem aprende.

O que torna crítica a visão de Paulo Freire, em relação ao construtivismo piagetiano, é o entendimento de que a construção do conhecimento é realizada num processo dialógico, em que conflito e diálogo se dão como pares dialéticos, transformadores; isso traz implicações políticas e revolucionárias. Aqui o conhecimento não é neutro: é contra ou a favor de alguém ou de uma situação crítica de existência. E como as inspirações dessa epistemologia híbrida se fazem notar nas ações da professora em sala de aula?

Para Piaget, o conflito aparece para a criança, no processo de desenvolvimento da inteligência cognitiva, quando os seus esquemas de interpretação de mundo já não respondem a uma situação nova, ou seja, ela não consegue mais estabelecer semelhanças entre o que sabe e a nova experiência com a qual se depara. Torna-se, então, urgente a modificação desses esquemas de pensamento para que a criança saia do conflito e possa acomodar novas situações, isto é, possa permitir outras assimilações. Nessa perspectiva, o conhecimento é sempre construído e compreendido.

Beta, da mesma forma, também é adepta de uma pedagogia construtivista, e podemos dizer, crítica, fundando sua prática principalmente em Paulo Freire e Vygotsky (também o interacionismo-histórico):

o primeiro que vem a minha cabeça é o Paulo Freire, sem dúvida. Paulo Freire, tenho muito em minha cabeça, e Vygotsky, principalmente. Porque Vygotsky? Porque Vygotsky tem uma coisa muito legal que é a Zona de Desenvolvimento Proximal. Às vezes a gente fala isso como uma banalidade e tal, como se fosse só mais um teórico, mas isso é extremamente importante, porque é isso que vai fazer o aluno sair desse nível e ir pro próximo.

E cita, como consequência, duas autoras que adaptam o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal em suas abordagens músico – pedagógicas, Alda Oliveira e Jusamara Souza. Além desses autores, completa a lista com Howard Gardner, Edgar Willems e Suzuki, de passagem; destaca Swanwick como um fundamento não só pedagógico, mas, também, filosófico e sinaliza, de maneira indireta, o compositor, professor e diretor da EMUS, já falecido, o suíço Ernest Widmer.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito do pesquisador bielo-russo Lev Vygotsky, diz respeito a uma área potencial, na qual o desenvolvimento não está consolidado, mas está acontecendo em estado de ebulição, embrionário, zona onde deve ocorrer a mediação pedagógica. Ele “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação; funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”¹². A pessoa se relaciona com o objeto de conhecimento de forma não-autônoma, precisando da ajuda de parceiros mais experientes.

De maneira geral, os sujeitos pesquisados apresentaram visões pedagógicas construtivistas. De um total de quatro sujeitos, dois deles explicitaram essa teoria enquanto os restantes deixaram-na transparecer de modo indeterminado. Por exemplo, quando Gama diz que aprender é “... *you construct meanings from your culture, your history, your construction up to here, and here, putting new knowledges...*”, coloca as noções de conhecimento como construção e processo de acomodação de conhecimento. Ele também distingue o autor Paulo Freire, um construtivista crítico, como sua referência.

De igual modo, Delta baseia-se em Paulo Freire, sustentando que a aprendizagem é um processo por meio do qual se dá uma construção, e faz alusão à Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, através do conceito da professora e pesquisadora Alda Oliveira, conceito esse baseado na ZDP. Podemos observar isto neste exemplo, quando o pesquisado enumera tipos de saberes pedagógicos: “*Escolha de assuntos que sejam significativos para os educandos e que criem pontes e conexões com outros saberes*” (Delta).

Vygotsky tinha efetivo interesse pela educação, pela escola, pela intervenção pedagógica, diferentemente de Piaget que tinha interesse, acima de tudo, epistemológico. E um aspecto de extrema importância do pensamento de Vygotsky é o “da intervenção ativa das outras pessoas na definição dos rumos de desenvolvimento”¹³. Quer dizer, o indivíduo depende de uma intervenção para se desenvolver. A aprendizagem, para Vygotsky, é que vai estimular o desenvolvimento dessa pessoa e não é, como afirmava Piaget, o estágio de desenvolvimento em que ela encontra-se que vai possibilitar essa ou aquela aprendizagem. Enquanto para Piaget o desenvolvimento é um processo endógeno, para Vygotsky é um

¹² Vídeo em que Marta Kohl de Oliveira, professora da Universidade de São Paulo, apresenta conceitos fundamentais de Lev Vygotsky, destacando sua importância para a educação. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=7h7hay_uCcA&feature=related. Acessado em: 20 de dezembro de 2011.

¹³ Idem.

processo de fora para dentro. A mediação didática é auxiliada, sobretudo, por essa concepção.

Tivemos a oportunidade de observar a intervenção de Beta mais profundamente num processo de observação participante. Ele apresentou de várias maneiras e disponibilizou vários textos para serem lidos e debatidos pelo grupo durante o semestre. À medida que cada texto era apresentado, lido e debatido, era dado um prazo de quinze dias para que os alunos, individualmente, produzissem um artigo, não só demonstrando a sua visão sobre o que leu, como também respeitando as normas da ABNT, ou seja, os alunos eram introduzidos nas normas, na medida do possível (alguns tinham experiência, a maioria não). Os textos foram corrigidos e entregues com as observações da professora para que os alunos se posicionassem a respeito e levassem para serem reescritos em casa. Os alunos que não sabiam escrever artigo eram ajudados pela docente. “O meu interesse é que eles aprendam”, disse o pesquisado fazendo alusão à Zona Proximal de Desenvolvimento (um conceito vygotskiano).

Saberes didático-pedagógicos

Sobre essa questão, Beta respondeu, conceituando saberes didático-pedagógicos como *“Conjunto de saberes advindos do processo de formação (universidade, cursos, contexto social) e que irão subsidiar a prática pedagógica do professor na sala de aula”*.

Identificou os seguintes saberes:

- saber planejar
- saber desenvolver estratégias de ensino adequadas ao conteúdo e ao contexto dos alunos
- saber articular os pressupostos teóricos com a prática pedagógica
- saber avaliar o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua e processual

Trata-se de afirmações que mostram o domínio do pesquisado, ele sabe do que está falando.

Gama inicia seu discurso enfatizando os aspectos da formação, da metodologia e do planejamento, reunidos num único autor, o belga Edgar Willems. Curiosamente, o pesquisado, após concluir que somente os conhecimentos desse autor não satisfaz a realidade brasileira, sugere o autor suíço Dalcroze para uma educação musical baseado no aspecto corporal. Cita, também, Keith Swanwick, como filósofo, Murray Schafer, Carl Off,

Zóltan Kodaly, dois autores que não identificamos: Goffman e Shultz, e destaca como seus mestres Edgar Morin e Paulo Freire, e encerra a sua lista de referências citando os escritos de Peter McLaren.

Gama conceitua saberes didático-pedagógicos como aqueles que “*contemplam as expectativas e a história do aluno*”. A sua fala, diante dessa questão, nos pareceu um tanto vaga.

Ensinar e aprender

Ensinar significa, para Alfa, o ato de orientar um processo de construção de conhecimento, processo esse realizado pelo aluno, “...*ele vai construir o conhecimento, você só vai orientar os caminhos mais fáceis para ele conseguir aquele conhecimento...*”. Quando se refere ao significado do ato de aprender, o pesquisado lança mão, reiteradamente, da palavra *internalizar*, que, no âmbito da psicanálise, “significa uma adoção ou incorporação inconsciente de certos padrões, ideias, atitudes, práticas, personalidade ou valores de outra(s) pessoa(s) ou da sociedade, que o indivíduo passa a considerar como seus”¹⁴. Em suas palavras, num recorte das reiteraões do uso do termo *internalizar*, “... *aprender é isso, é você conseguir internalizar determinada coisa, conteúdo, objeto, procedimento, né, e utilizar isso em situações variadas independente do que, da utilidade dela naquele momento que você aprendeu isso*”.

Afirma, ainda, Alfa: aprender significa: “*compreender o conhecimento apresentado de forma a fazer conexões com outros conhecimentos prévios e utilizá-lo em diferentes situações*”. E ensinar: “*Orientar, apresentar possibilidade, instigar, desestruturar*”.

Alfa parece compreender, de forma coerente com sua concepção pedagógica e epistemologia construtivista, o que significa aprender e ensinar.

Perdemos a ocasião de fazer o registro da visão de Beta sobre o assunto. A questão foi lançada da seguinte forma “*O que acha de ensinar?*” com sucinta resposta “... *ah! é uma paixão ensinar, mas quando vem aliada com o aprender, também...*”. Quando perguntei

¹⁴ Informação retirada do Dicionário Aurélio Online disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Internalizacao/>. Acessado em 22/12/2011.

sobre o que é aprender, o pesquisado, às apalpadelas, foi ensaiando a resposta chegando a conclusão resoluto de que teria que refletir mais: “... *ah, não sei, eu tenho que pensar o que é aprender*”. Aprendizagem, para ele, é apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências e habilidades para cumprir funções; é expansão da mente para compreender o mundo, gerando transformação da visão de mundo e comportamento de quem aprende.

Para Beta, aprender é “*Abrir-se para o novo*”. E ensinar: “*Permitir-se aprender com o outro. ‘Aquilo que você mais sabe ensinar, é o que você mais precisa aprender...’ (Richard Bach)*” (Beta).

Gama traz um conceito indeterminado sobre o ensinar: “... *para mim o conceito de ensinar é essa relação do ensino e aprendizagem, de, entre pessoas humanas...*”. Aprender, para esse pesquisado, está ligado às noções de construção, novos sentidos (significados, conhecimentos) a partir do interacionismo histórico de Vygotsky, isto é, aprender é: “... *você construir sentidos a partir da sua cultura, da sua história, da sua construção até aqui, e aí, pondo conhecimentos novos...*” (Gama).

Para Delta, aprender significa “compreender o outro” e ensinar, “A construção dos sujeitos”. Tal conceito nos pareceu um tanto impreciso.

Planejamento de ensino

Inicialmente, Alfa avalia por meio da ementa, os conteúdos que serão trabalhados no semestre, elaborando um planejamento provisório que será alterado num segundo momento, o da primeira aula, quando serão examinadas a viabilidade do que ele planejou e as negociações com o grupo:

...eu faço uma análise diagnóstica do que realmente é possível fazer, normalmente a proposta do que eu planejei aos alunos para ouvir sugestões deles, o que é que eles acham, sobre a proposta, pra gente fazer um combinado do que vai ser durante o semestre (Alfa).

Sobretudo, o planejamento vai sendo modificado, e adaptado a cada semana, de acordo com as demandas dos alunos.

De modo semelhante, Beta faz um planejamento macro do semestre e planos passo a passo – a aula anterior serve de referência para a aula seguinte. Mas não existe negociação de conteúdo com a turma, ou melhor, não há abertura para que os discentes indiquem algum conteúdo não-previsto no planejamento. O pesquisado mantém-se constantemente atualizado com a literatura da área e dispõe, de antemão, do que ele chama de “menu básico”, que é uma lista de títulos consagrados sobre o assunto.

A diferença do procedimento de Gama está na atitude inicial: não se dá um planejamento prévio do semestre. Embora ressalte sua participação na elaboração das ementas e programas das disciplinas, há uma opção pessoal e integral do mesmo pelas demandas dos alunos: “... *eu pessoalmente, planejo a partir dos meus alunos, então, eu tenho que perceber o que é que eles precisam, o que é que eles sabem, o que é que eles não sabem, aí eu vou ter que trazer, correr atrás dos prejuízos*”.

Ludicidade

Alfa concebe a ludicidade como brincadeira; como uma aprendizagem da realidade a partir da fantasia, uma alegoria contendo um ensinamento (parábola): “*Então, por exemplo, com criança pequena, se a gente faz escravo de Jó, é uma brincadeira, mas você trabalha a pulsação*”.

Percebemos, talvez, tratar-se de uma visão inspirada em Vygotsky que enxerga o jogo simbólico como um lugar de desenvolvimento. A criança, ao brincar de faz-de-conta, transita pelo mundo da imaginação, mas regido por regras.

Mas percebemos, também – com menor convicção – uma ambiguidade. Trata-se de uma visão do jogo como instrumento, como estratégia de ensino, como um suporte para seduzir a criança. No século XV, Erasmo de Rotterdam, a esse respeito escreveu: “Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro” (apud BOUGÈRE, 1998, p. 55).

Podemos inferir então que, no pensamento do pesquisado, o jogo em si não é confiável, não tem valor educativo, mas o exercício deve guardar a sua aparência para motivar as crianças?

São dirimidas as nossas dúvidas ao verificarmos, no questionário, sua resposta sobre a importância da ludicidade em sua disciplina: *“Porque a aprendizagem deve ser prazerosa. Porque a experiência formadora do professor refletirá em sua prática pedagógica. Se o professor não compreende a importância do brincar não será capaz de fazê-lo com seus alunos”*.

Tal resposta nos remete ao papel do psicoterapeuta e educador formulado por Donald Winnicott. O brincar está intimamente ligado à saúde e à criatividade, e quem não brinca precisa ser feito algo para conseguir esse estado lúdico:

... a psicoterapia é efetuada na superposição de duas áreas lúdicas, a do paciente e a do terapeuta. Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adequa ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar... (WINNICOTT, 1975. p. 80)

Do mesmo modo Beta vê a ludicidade como meio, como estratégia. De resto, seu conceito parece-nos vago, tateante e impreciso entre uma ideia de troca, de ambientação (clima) favorável à confiança e à cumplicidade no grupo:

ludicidade, eu acho que é mais do que apenas jogos musicais, e coisas assim... acho que ludicidade são estratégias que você faz pra que esse clima seja bom é difícil definir numa frase bonita, porque a coisa tá tão viva, tão impregnada que eu vejo ludicidade em tudo. Então é esse bate papo com os alunos... é uma troca, é uma informação, é esse clima que a gente faz aqui, favorece com que ... haja essa troca, é confiança, é cumplicidade, é tudo isso que (se) estabelece entre um e outro (Beta).

A resposta que o pesquisado forneceu no questionário é um pouco diferente:

Apesar de vir do latim ludus, que significa jogo, a palavra ludicidade significa muito mais que isso. Diz respeito a uma postura sensível do professor de conceber a criança como centro da ação educativa, de proporcionar atividades onde ela tenha uma postura ativa e possa desenvolver a criatividade, a imaginação, a construção dos conceitos partindo da vivência, da prática.

A dimensão da ludicidade na disciplina daquele assume importância crucial em sua resposta ao questionário:

Acredito que a criança enquanto “ser brincante” deva descobrir o mundo sonoro e fazer música brincando, imaginando e criando. A música é uma disciplina que é lúdica em sua própria essência, pois promove naturalmente a afetividade, o encontro consigo e com o outro, a expressão e comunicação, não só de ideias musicais, mas de sentimentos. Ela permite que os alunos se mostrem e sejam compreendidos através do discurso musical. Para isso, é crucial e necessário desenvolver no licenciando, e portanto futuro professor, a consciência da importância da ludicidade em todas as fases do processo de musicalização e no ensino de música em geral. (Beta)

Para Brougère, a “função que se atribui ao jogo depende estritamente das representações que se tem da criança” em épocas da história ocidental. Por detrás da concepção de jogo de uma época “encontra-se uma representação da criança”. (BROUGÈRE, 1998, p. 58). Na época Moderna e na Renascença, a visão que se tinha da criança era negativa, por conta de um pensamento cristão que liga a natureza da mesma ao pecado original. Nesse pensamento, tem lugar um aspecto que dialeticamente vai transformar a representação da criança - a fragilidade. O pecado começa a ser atenuado pela fragilidade da razão, dando margem à avaliação ambivalente da criança: ela é depreciada do ponto de vista da razão e admirada do ponto de vista da sensibilidade e da imaginação.

A mudança da representação da criança, então, é operada pelas vias da imaginação, da sensibilidade. Estamos, então, entrando no período romântico, e o jogo passa a ter outra consideração:

Afasto-me totalmente destes mestres-escola que pensam que no quarto de crianças só se joga, sem nada aprender para o futuro. As horas de jogo não passam das mais livres horas de estudo, e os jogos de crianças são croquis, cópias das sérias ocupações a que se dedicam os adultos, uma vez deixado o quarto infantil e os sapatinhos (RICHTER apud BROUGÈRE, 1998, p. 63).

Através de Schiller, o jogo é vinculado à arte, o que ainda é atual em nosso pensamento, como se pode observar na fala de Beta. “Esse pensamento é romântico por excelência na medida em que alia a criança e a arte através do jogo” (BROUGÈRE. 1998. P.64).

Para Gama, a ludicidade é uma relação com a infância que existe em nós, adultos, ou deveria existir, e que nos remete à aventura, ao prazer, à alegria, à inconsequência, entendida como “... *ser feliz sem compromisso*”. No questionário, respondeu que a

ludicidade é realizar brincadeiras e jogos musicais. Acha importante contemplar a dimensão lúdica na sua disciplina, porém não respondeu por que considera importante.

Observamos algumas aulas de Gama e notamos a presença de grande movimentação, muitas brincadeiras musicais, danças e vozes, sugeridas pelo pesquisado e pelos alunos, brincadeiras que são modificadas, adaptadas para alguma situação de uma aula imaginária numa escola pública e que, geralmente, não são adequadas para aula de música. A cada atividade, o pesquisado faz uma reflexão com o grupo sobre a sua utilidade, sobre que aspectos aquelas atividades estariam beneficiando os futuros alunos dos graduandos.

O lúdico na prática pedagógica

Alfa percebe a presença do lúdico nas técnicas metodológicas, no “*clima da aula*”, na descontração, nas brincadeiras que se instalam, nas estórias engraçadas. E tal presença se vincula a uma relação não-autoritária da parte do pesquisado. Mais precisamente este mantém uma relação, que chama de orientação, e, em alguns casos de amizade:

Mesmo nas turmas é, geralmente é (uma relação) de orientador, tanto é que depois os meus alunos mais próximos se tornam amigos. Durante as aulas procuro criar um clima de descontração. Além das atividades práticas serem abordadas como atividades brincantes, durante as reflexões e discussões teóricas são utilizados exemplos, charges, parábolas, etc.

Para Beta, a presença do lúdico se dá “... nos momentos que antecedem a aula que é (sic) dedicado a arranjos, a canções, a brincadeiras musicais, tudo isso cria um clima que favorece a aprendizagem, então você não chega já e vai pro quadro”, ou seja, nos parece que o momento da aula é o momento do “quadro”, e o lúdico está num outro tempo que antecede e prepara a aula propriamente dita. O lúdico está na

...construção de instrumentos e objetos sonoros, execução instrumental, brincadeiras com a voz (ao invés de vocalizes tradicionais), jogos de mão e copos com canções da tradição oral, criação de histórias sonorizadas, criação de arranjos, criação de melodias, jogos musicais, improvisações vocais e instrumentais, dentre outros. Busco sempre valorizar a produção musical do aluno e a expressividade. Se ele toca apenas duas notas, deve tocar essas duas notas de forma expressiva e musical.

De maneira sucinta Gama enxerga o lúdico na sua prática pedagógica através da alegria, da roda, da brincadeira, da música e das “trocas”: *“Através do ritmo, canção, trabalho corporal”* (Gama).

Enfim, parece-nos que o lúdico está presente na prática dos sujeitos como meio de ensinar e não tanto como princípio formativo ou parte integrante do seu fazer, sentir e pensar.

Criatividade

Alfa trabalha com dois conceitos de criatividade, vale salientar que a divisão foi feita por ele: uma é a “criatividade metodológica”, quando solicita que os alunos sejam criativos nas suas apresentações de seminários; e, a outra, é a “criatividade musical em si”, quando trabalha a criatividade *“... a partir de criações de canções, de criações de textos rítmicos, criação de atividades pra cada conteúdo solicitado...”*. Não esclarece, porém, os detalhes de tal abordagem.

Já Beta concebe a criatividade como um produto artístico-musical, seja uma melodia, um arranjo ou criação de canção; ele trabalha, portanto, a criatividade propondo a realização desses produtos. Um detalhe nos chamou a atenção: a distinção que o pesquisado faz da grafia musical. Para o exercício da criatividade, o músico sente-se seguro se anotar antes. Em suas palavras *“... eles vão primeiro exercitar a criatividade colocando no papel pra se sentirem seguros, porque músicos se sentem seguros com um papel e... coloca no papel, registra direitinho e tal, mas depois isso vai ficar automático...”*. O pesquisado pressupõe que os alunos vão utilizar o que aprendem em sala de forma automática em suas classes e liga a criatividade, também, ao exercício de feitura de música *“com instrumentos e recursos não-convencionais”* próprios da música contemporânea.

Gama trabalha a criatividade *“através da criação coletiva”*. Como seria esse procedimento? Vejamos. O pesquisado apresenta uma canção e solicita ao grupo contribuições do tipo como cada aluno faria a regência dessa composição, insta ideias e expressões individuais para que cada um se sinta notado, incluído, *“... ou seja, a pessoa não só criou, expressou a sua emoção, a sua forma de ver aquilo, mas, também, ela foi contemplada pelos seus colegas”*.

Visão sobre o curso de Licenciatura em Música

Para Alfa, o curso de Licenciatura em Música é o curso da instituição pesquisada que efetivamente mais contribui para a sociedade porque, entre outras coisas, prepara “... o ouvinte e o executante; tem uma visão crítica, ... é o (curso) que trabalha com educação”. E destaca a constituição, inédita, de uma equipe pedagógica no curso e a união de esforços dessa equipe na elaboração de um Projeto Político Pedagógico.

O pesquisado critica não propriamente o curso de licenciatura em música, especificamente, mas, a ausência de diálogo entre algumas disciplinas de licenciatura, de bacharelado em Música e disciplinas em Educação (FACED): “Até já fiz algumas (críticas), que é essa questão da falta de interdisciplinaridade entre as disciplinas de música e as disciplinas músico-pedagógicas e as disciplinas de educação, então são três blocos de disciplinas que não se integram”.

Tece críticas a uma tendência atual dos bacharéis em música, de emigrarem para o curso de licenciatura apenas num intuito mercadológico, sem o menor sentimento de identificação com respeito à docência, nem com respeito à compreensão do seu significado. Como também critica, de viés, o curso de bacharelado – “Apesar de que Instrumento, também, tem excelentes professores e tudo, mas, o que a gente não vê é mercado de trabalho pra composição, a gente não vê isso...” - e o fato de haver um pensamento imanente, no ambiente escolar, que tal qual uma sombra tende a encobrir o brilho do curso de licenciatura, fenômeno que parece ocorrer em outras unidades universitárias.

Concordando com Alfa, afirma Beta que o curso de licenciatura é muito bom e tende a ficar melhor com a implantação do currículo novo no exercício letivo seguinte. Em suas palavras “... é um curso sólido e os profissionais que saem daqui têm feito muita diferença lá fora”. As críticas são endereçadas ao currículo antigo. A autonomia, que é uma qualidade muito importante para a docente é, segundo a mesma, facilitada pelo curso.

Gama tem a mesma opinião dos outros pesquisados, com relação à qualidade do curso, “... (o aluno) sai pro mercado muito bem preparado, entendeu? Muito bem preparado, porque a estrutura do curso é muito boa”. Coloca em destaque o estágio do tipo tutorial que a licenciatura oferece:

... a gente acompanha, vai na escola onde ele está fazendo o estágio, a gente conhece a turma, pede ao nosso aluno, nosso estagiário pra fazer uma caracterização da turma, dar um diagnóstico inicial da turma e registrar, avaliar cada aula, cada conquista ali naquela aula e depois ele faz uma avaliação de todo progresso, de todo processo do ano inteiro, um ano inteiro!.

Gama também detecta o movimento dos bacharéis que apenas buscam uma certificação para o mercado de trabalho:

Porque eles já são bacharéis, entendeu? Aí, eles acham que podem chegar aqui e visitar a sala de aula, vão fazer a observação e não fazem direito, quando fazem estágio querem pegar uma turma do nível superior ou fazer coisa que não é a realidade, porque licenciatura em música é para você ter experiência com escola de segundo grau e eles querem fazer uma coisa assim meio que arranjada... Não é a busca pelo conhecimento pedagógico.

Essa busca pela empregabilidade parece não ser uma prerrogativa somente do curso de Licenciatura em Música. Pesquisa recente realizada no âmbito do GEPEL (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade) tem confirmado o quanto os estudantes que cursam o bacharelado acorrem às licenciaturas por uma questão de encontrar lugar no mercado de trabalho. Uma realidade que precisa mudar. A escolha pela licenciatura ou pelo bacharelado não pode seguir apenas as leis do mercado, mas, principalmente, a afinidade pessoal e objetivos sociais em prol das transformações necessárias ao quadro educacional do nosso país. Nesse sentido, é papel dos professores, tanto das licenciaturas, quanto dos bacharelados, conscientizar seus educandos, da importância de cada curso e de sua incursão no meio social (D'ÁVILA e LEAL, 2011).

No contexto do curso de licenciatura e sobre a formação dos futuros professores, Alfa relata que o primeiro momento para o magistério é de contato com as questões filosóficas que norteiam diferentes pedagogias musicais e, como consequência, uma definição de um projeto político-pedagógico próprio – *“Porque se você não compreende o que você acredita como educação e educação musical e música você não consegue se adaptar em lugar nenhum, porque você vai (ser) uma maria-vai-com-as-outras”*. Um segundo momento é um trabalho de detecção por meio de atividades em classe das reais posições político-pedagógicas de cada aluno presentes em suas exposições públicas para a turma. Quando o aluno tem a chance de correlacionar a metodologia, a avaliação e a teoria pedagógica é que ele se identifica e professa para o grupo naquela oportunidade:

Então, faz primeiro com os colegas, mostra e aí reflete. Essa postura que você teve diante dos colegas revela o quê? Que, às vezes, a gente constrói um discurso que na prática é outro. Então, revela o quê? Revela que você tá coerente com o que você pensa sobre a prática? Sobre a teoria que você construiu?

E um terceiro momento seria o momento do estágio, o aluno na prática escolar. Alfa menciona, ainda, que busca desenvolver como habilidades para a docência, “*a pesquisa, planejamento, reflexão sobre e na ação, argumentação, atentar-se para ouvir o outro, respeito à diversidade, etc.*” (Alfa).

Beta enfrenta essa questão orientando permanentemente seus alunos sobre o ponto de vista dos alunos deles, alertando-os para a dificuldade natural do aprendiz diante do conhecimento novo:

... às vezes aquilo está muito fácil pra você, e o ponto de vista do aluno?”; observando tonalidades, e tessituras adequadas: “... ‘não, essa tonalidade pode não estar boa, vamos fazer assim’ (...) Eu posso fazer um arranjo com eles, aqui tá muito bem, tá muito bom, depois eu (digo): ‘oh, gente, com criança isso não vai funcionar se for criança e jovens, vocês têm que pegar essa tessitura aqui...

Como habilidades necessárias à docência, Beta cita:

- *“Elaborar, aplicar e avaliar estratégias e materiais didáticos para a prática docente;*
- *Elaborar e implantar projetos de educação musical em diferentes espaços e contextos;*
- *Organizar e dirigir o ensino de música em diversos contextos de Educação Musical.”*

Além disso, procura trabalhar atitudes como:

- *Atuar como educador musical consciente do seu papel artístico, social, cultural e político, compreendendo a prática educativa de forma ampla, contextualizada e interdisciplinar;*
- *Considerar e contemplar na prática docente a diversidade cultural dos educandos nas diversas situações e contextos de ensino e aprendizagem de música;*
- *Considerar e contemplar na prática docente as características individuais dos educandos nas diversas situações contextos de ensino e aprendizagem de música.*

Gama considera, primeiro, o aspecto psicológico do educando, sua autoestima, sugerindo a possibilidade de assédio moral por parte de alguns professores da escola de música:

Alguma coisa, na história dela, e do que eu sei foi, inclusive, construída aqui na própria escola de música, a gente sabe que na formação musical têm muitos professores que desqualificam os alunos e aí isso vai constranger e eu percebo nela um constrangimento, não só da formação familiar dela.

E depois de muito estudo e trabalho: *“Tem que tá concatenado tudo isso, as questões humanas, as questões pedagógicas e as questões musicais, no caso da nossa área”*. Sobre as habilidades desenvolvidas durante o curso, menciona a necessidade de se *“Vivenciar a Música coletivamente”*.

Tríade Emoção/Razão/Ação

Alfa faz uma declaração curiosa a respeito do tema: *“Acho que não dá pra separar, né, porque, acho que, a emoção está presente em tudo, e às vezes a emoção atrapalha, pode atrapalhar ou ajudar a compreensão do conhecimento teórico e também a utilização da técnica”*. E segue o raciocínio com o exemplo – *“... se você vai tocar um piano e você está com a emoção mexida, provavelmente, apesar de você ter uma técnica maravilhosa, digamos, você vai, pode escorregar em alguma nota”*. O que depreendemos da fala do pesquisado é que se houver desequilíbrio emocional haverá prejuízo de aprendizagem: *“... o ser humano ele é envolvido de tudo, de emoção, de razão, e nessa hora se você não tiver um equilíbrio termina comprometendo o aprendizado”*. O curioso da fala de Alfa é a associação do emocionar ao sentimento de fracasso, ao aspecto patológico, ligando-o ao erro numa execução virtuosística, ao bloqueio da relação aluno/professor. Outra curiosidade é frase *“aquisição do conhecimento teórico e da técnica”*.

Gama afirma que entrelaça conhecimentos teóricos, técnicos e emoção em suas aulas - *“Sim, sim, sim... Não dá pra você desconectar a pessoa, e a pessoa é um ser complexo, com emoções, com razões...”*, todavia, não diz de que maneira o faz, sugerindo, o que nos soa enigmático, uma fundamentação teórica:

... essa complexidade de juntar a pessoa humana, com as questões técnicas e as questões, qual foi a primeira que você falou aí?... teóricos, sim, aí você tem que trazer a fundamentação, sempre você tem que trazer os autores, você não vai querer que seus alunos ou a gente invente a roda...

Não temos material das outras professoras que respondam a questão em foco.

6.3 Em busca de uma síntese

De tudo, o que podemos sintetizar, mediante análise das falas e das práticas observadas dos sujeitos envolvidos neste estudo, é que os mesmos revelam-se, primeiramente, identificados com a docência. Gostam do que fazem, sentem-se bem com isso, estão comprometidos com a formação dos seus alunos como futuros professores de educação musical.

Sobre suas concepções pedagógicas, podemos afirmar que todos os sujeitos são adeptos de uma pedagogia construtiva e crítica e são muito afinados, principalmente, com os princípios pedagógicos de Paulo Freire.

Ensinar e aprender, para esses sujeitos, são dois polos de uma mesma práxis. Pareceu-nos que entendem o aprender e o ensinar na perspectiva da epistemologia construtivista o que se coaduna com as concepções pedagógicas que afirmam sustentar sua práxis. Pode-se falar de práxis aqui, porquanto os pesquisados demonstram refletir sobre suas ações de modo sistemático e a partir de leituras na área pedagógica e da educação musical. De modo também congruente, planejam suas ações de maneira a dialogar com os alunos e estar atentas às suas necessidades.

Sobre o conceito de ludicidade e sua presença em suas práticas, podemos afirmar que os professores possuem uma compreensão um tanto instrumental do lúdico, sempre associando as atividades lúdicas a jogos e brincadeiras. Desse modo, o lúdico se faz presente em suas práticas, mas não como princípio formativo. Está presente na maioria da população pesquisada, não tanto como dimensão estruturante da práxis, mas, como acessório didático.

Na visão que os sujeitos da pesquisa possuem sobre o curso de Licenciatura em Música, fazem uma avaliação positiva e enfatizam, sobretudo, problemas infra-estruturais. E, finalmente, no que tange à tríade emoção/razão/emoção, demonstram preocupação em não restringir a formação dos alunos a um modelo excessivamente racionalista e/ou

mecanicista, porém na fala de uma docente a emoção é associada ao sentimento de fracasso, ao erro (e, nessa mesma fala, dissocia emoção de pensamento ao comentar que a emoção pode atrapalhar a aquisição de conhecimento) talvez sinalizando um resíduo de compreensão mecanicista das relações entre emoção e desenvolvimento cognitivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo pretendemos investigar, para identificar e compreender, a concepção pedagógica que subjaz à práxis pedagógica dos professores de Música. Foram ao todo, como sujeitos da pesquisa, quatro docentes licenciados em Música. Pretendemos, também, identificar a presença ou não da dimensão lúdica nas práticas pedagógicas dessa população. Do que observamos e do que escutamos através das entrevistas e das leituras dos questionários, podemos concluir que, quanto ao primeiro objetivo - sobre a concepção pedagógica dos professores -, o pensamento predominante é o crítico-construtivista. Alfa, por exemplo, cita como referências, Luckesi, Zabalza, Vygotsky, Saviani, Libâneo, Paulo Freire; a professora Beta funda sua prática, principalmente, em Paulo Freire e Vygotsky e se refere, também, a dois outros autores que, por seu turno, apoiam-se na epistemologia genética de Piaget: Howard Gardner e Keith Swanwick; Gama elege Edgar Morin e Paulo Freire como seus mestres, além de gostar muito dos textos de Peter McLaren, Howard Gardner e Keith Swanwick; Delta referencia-se em Paulo Freire, sustentando que a aprendizagem é um processo por meio do qual se dá uma construção, e faz alusão à Zona de Desenvolvimento Proximal, ZDP, conceito elaborado por Vygotsky. Ficou evidente os olhares preocupados dessa população para a realidade árida da escola pública com a qual seus formandos poderiam se deparar e teriam que lidar. Evidenciou-se através das observações, feitas pelos sujeitos da pesquisa em atividades propostas por eles ou por seus alunos, em que era sempre chamada a atenção para a possível falta de material, de instrumentos, que, possivelmente, os próprios teriam que “inventar”, fazer adaptações.

Quanto ao segundo objetivo – a presença (ou não) da ludicidade na práxis pedagógica dos sujeitos, observamos que esses não parecem possuir um conceito referenciado em estudiosos sobre o assunto, ou melhor, não se debruçam sobre campo de estudo da ludicidade. A importância do lúdico surge, para esses sujeitos, por meio de textos cujo enfoque principal não é a ludicidade. Percebemos em suas opiniões uma noção do termo jogo proveniente da língua habitual, cotidiana, do senso comum. O lúdico é visto, de maneira um tanto ambígua, ora como um artifício para o trabalho pedagógico, ora como estratégia de ensino, ora como elemento dinamizador de atmosfera positiva na sala de aula.

O jogo é entendido como simulação do real, segundo Brougère (1998). E concordamos com o autor. Não que entendamos ser possível a conceituação do jogo, que por trás de seu uso sejam compreendidas regras e limites por todo mundo. Ao contrário, o termo é polissêmico, ilimitável, não existe uma analogia comum em torno da palavra, existem analogias que se aproximam, se entrecruzam e se afastam. Uma analogia que podemos destacar é a inserção da idéia de jogo como oposição ao trabalho, à utilidade e à seriedade. Entendemos que existe uma linguagem que nomeia o jogo, que é interpretação de grupo social, e não é a única linguagem. Há uma estrutura antropológica de base que associa frivolidade e função cultural do jogo, que fora diluída pelas representações modernas e recuperada pelos quadros do pensamento romântico em uma dimensão da infância.

Entendemos também o jogo, incluso na ideia de ludicidade, que, de acordo com Luckesi (2006), refere-se a um estado de integração entre o pensar, o sentir e o agir. Refere-se à ideia de vivência das experiências, pelo indivíduo, de maneira plena, integrada. Portanto, este conceito é entendido a partir da subjetividade do sujeito.

Consideramos que o lúdico deva ser um princípio formativo na práxis pedagógica, sobretudo, no ensino de Música. Deve estar presente começando pelo estado de inteireza do professor – estado lúdico. Necessário se faz que seu estado de espírito esteja lúdico para que ele possa organizar situações de ensino aprendizagem em que tal princípio formativo se expresse como vivência integrada (sentimento, pensamento e ação) entre os participantes do trabalho pedagógico.

Constatamos, ainda, que os sujeitos colaboradores do estudo, são profissionais engajados, comprometidos com a pesquisa sobre trabalho pedagógico, elaboram trabalhos para associações nacionais na área musical, participação em congressos e publicações. Estão envolvidas com o trabalho pedagógico, porém, no que tange à dimensão do lúdico na práxis pedagógica, enquanto campo de pesquisa na área educacional, nota-se, ainda, uma lacuna. Mas como afirmou humildemente um dos colaboradores, há muito ainda a percorrer nesse campo.

Tivemos várias limitações no processo desta pesquisa. A principal foi a questão do prazo exíguo, porque dois anos para se fazer uma pesquisa desse porte não nos pareceu suficiente diante de tarefa tão complexa e com tantas variáveis intervenientes, que é investigar

temas, como a práxis pedagógica e a ludicidade no ensino de Música. Isso nos deixa o campo aberto para o desenvolvimento de uma tese sobre o assunto.

Como prospecção futura, podemos afirmar que outras pesquisas poderão advir, por exemplo, acerca da formação dos futuros professores do ensino fundamental, já que agora o ensino de Música é uma prerrogativa legal.

Por fim, desejamos afirmar que este trabalho foi muito importante para nossa formação acadêmica pela oportunidade de estarmos mais próximos de temas, teorias, epistemologias e novas reflexões sobre nosso objeto, arriscando a construção de conhecimentos e tudo que isso demanda.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BARNES, Jonathan. **Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 2001.

BASTIANELLI, Piero. **A Universidade e a Música: uma memória**. Salvador, BA: EMUS/UFBA, 2004.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1989.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. (Original publicado em 1991).

BROUGÈRE, Gilles . **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2002. p. 19-32.

CANDUSSO, Flávia. **O sistema de ensino e aprendizagem musical da banda Lactomia: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: EMUS/UFBA, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUFBA/EDUNEB, 2008.

_____. A mediação didática na história das pedagogias brasileiras. **Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: 2005.

_____; LEAL, Luiz. Docência universitária: caminhos para a construção da profissionalidade docente. In: **Anais do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. La Coruna, Espanha; Minho, Portugal: Universidade de Galizia e Universidade do Minho, 2011.

DUARTE JR., J. F. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papiurus, 1991.

FORQUIN, J. A educação artística: para quê? In: PORCHER, L. (Org.) **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo, SP: Summus, 1982.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Daniela. A ludicidade na educação: por uma formação lúdica do professor de língua inglesa. In: PORTO, B. S. (Org.). **Educação e ludicidade: ensaios 03**. Salvador, BA: UFBA/FACED/PPGE. Gepel. P. 141-158, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Loyola, 1985.

LIBANEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano. Estados de consciência e atividades lúdicas. In: PORTO, Bernadete. **Educação e ludicidade. Ensaios 3**. Salvador: UFBA, 2004, pp. 11-20.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Disponível In: www.luckesi.com.br. Acesso em: Março 2006.

_____. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). **Educação e Ludicidade**. Salvador, BA: UFBA, FACED, GEPEL, 2007. (Ensaio, 4)

LUDKE, Menga; ANDRÊ, Marly. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Epu, 1986.

MACHADO, Evelcy Monteiro. **Organização do Ensino Superior no Brasil**. Disponível In: http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq4/12_organizacao_cp4.pdf Acessado em: 15 de dezembro de 2011.

MARQUES, Eduardo Frederico L. **Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de licenciatura em música**. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: EMUS/UFBA, 1998.

MARTINS, Raimundo. **Educação Musical**: conceitos e preconceitos. Rio de Janeiro, RJ: Funarte, 1985.

MATURANA, Humberto e VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo, SP: Palas Athena, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1994.

MONTEIRO, John. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e de indigenismo. Tese apresentada para o concurso de livre docência para a área de Etnologia na Universidade de Campinas/São Paulo em 2001. Disponível In: <http://www.ifch.unicamp.br/ihb/estudos/TupiTapuia.pdf>. Acessado em: 16 de dezembro de 2011

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OUTEIRAL, José. **Comentários sobre a espontaneidade e a criatividade na formação do psicanalista**. Disponível In: <http://www.joseouteiral.com.br/artigos.html>. Acessado em 20 de abril de 2011

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

SANTOS, Maria José E. **Ludicidade e educação emocional na escola**: limites e possibilidades. Dissertação de mestrado. Salvador, BA: FAGED/UFBA, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados 1995.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1989.

TOURINHO, Irene. **Considerações sobre a avaliação de método de ensino de música**. III Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical-abem. Anais. Salvador, BA: 1994.

VEIGA, Manuel. **Cantos de passarinhos**. Disponível In: <http://www.nemus.ufba.br/artigos/cantos.htm>. Acessado em 16 de dezembro de 2011.

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

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário. Seu cenário, seus protagonistas**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

ANEXOS

Matriz curricular do curso de Licenciatura em Música

Licenciatura em Música

Reconhecido pelo Decreto n.º 43/804 de 23/05/1958

Base Legal: Parecer n.º 1.284/76 e Resolução n.º 10 de 10/10/69 - C.F.E..

Coordenador: Prof.

Duração:

Mínimo: 6 semestres

Máximo: 14 semestres

O curso de Licenciatura em Música forma professores de Educação Musical, que lecionam música no ensino do 1º e 2º graus.

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

SEMESTRE	CÓDIGO	NOME	CRÉDITOS	C. HORÁRIA
01	FCH 002	Estética I	04	75
01	MUS 233	Prática de Conjunto Instrumental I	04	60
01/02	MUS 004	Percepção Musical II	04	60
01/02	MUS 009	Licenciatura e Estruturação Musical I	06	120
01/02	MUS 020	Instrumento Suplementar I (1)	04	180
01/02	MUS 030	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I	04	60
01/02	MUS 125	Canto Coral I	03	90
02	MUS 182	Apreciação Musical	03	45
02	MUS 234	Prática de Conjunto Instrumental II	04	60
03	MUS 170	História da arte I (Música)	03	45
03/04	MUS 005	Percepção Musical III (2)	04	60
03/04	MUS 010	Licenciatura e Estruturação Musical II	08	120
03/04	MUS 014	Improvisação I (Música)	04	60
03/04	MUS 021	Instrumento Suplementar II (1)	04	180
03/04	MUS 126	Canto Coral II	03	90
03/04	MUS 180	Iniciação Musical I	06	120
04	MUS 171	História da Arte II (Música)	03	45
05	EDC 212	Psicologia Aplicada à Educação	05	90
05	MUS 172	História da Arte III (Música)	03	45
05/06	MUS 011	Literatura e Estruturação Musical III	08	120

05/06	MUS 015	Improvisação II (Música)	03	60
05/06	MUS 040	Regência Suplementar I	04	60
05/06	MUS 181	Iniciação Musical II	06	120
06	EDC 213	Estrutura e Funcionamento do Ensino I	03	60
06	MUS 067	Folclore Musical	03	45
07	EDC 140	Didática I	05	105
07	ELE ...	Eletiva	03	45
07/08	MUS 012	Licenciatura e Estruturação Musical IV (3)	06	90
07/08	MUS 041	Regência Suplementar II	04	60
07/08	MUS 185	Prática de Ensino (Música) (1) (4)	05	120
08	OPT ...	Optativa	03	45
08	OPT ...	Optativa	03	45

Observações:

(1) A Creditação da disciplina equivale à carga horária efetiva, cumprida pelo aluno, incluindo os estudos individuais. Para fins de integralização curricular só está computada a carga horária relativa às aulas teóricas.

(2) Compreende um exame qualificado de Percepção para o programa integrado de Literatura e Estruturação Musical IV.

(3) Inclui o exame final abrangente do programa integrado de Literatura e Estruturação Musical.

(4) Sujeita a recomendação do professor da matéria principal e do Júri de Controle. Compreende o exame final abrangente.

DISCIPLINAS OPTATIVAS

ART... Composição Suplementar (qualquer nível)
 DAN 062 Elementos de Dança I
 LET... Língua Instrumental I
 MUS 013 Literatura e Estruturação Musical V
 MUS 024 Instrumento Suplementar V
 MUS 025 Instrumento Suplementar VI
 MUS 031 Fisiologia da Voz e Técnica Vocal II
 MUS 104 Instrumentação e Orquestração I
 MUS 120 Prática de Orquestra I
 MUS 121 Prática de Orquestra II
 MUS 122 Prática de Orquestra III
 MUS 123 Prática de Orquestra IV
 MUS 187 Psicologia Musical I
 MUS 220 Música de Câmara I
 MUS 221 Música de Câmara II
 MUS 222 Música de Câmara III
 MUS 223 Música de Câmara IV
 MUS 224 Música de Câmara V
 MUS 225 Música de Câmara VI

TEA 060 Elementos de Teatro I

TEA 085 Dicção I

ESPECIALIZAÇÃO EM BANDA

MUS 022 Instrumento Suplementar III (1)

MUS 023 Instrumento Suplementar IV (1)

MUS 042 Regência Suplementar II

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

TÍTULO DA PESQUISA: A LUDICIDADE NA PRÁXIS PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MÚSICA

Roteiro de entrevista semi-estruturada

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Há quantos anos ensina no ensino superior?
3. Quais disciplinas você leciona?
4. O que você acha de ensinar?
5. O que você acha de ser professora da EMUS? As dificuldades e facilidades.
6. Gosta de ensinar? E se sente identificada com a docência?
7. Como prepara as suas aulas? O Planejamento?
8. Essa aula de canto orfeônico, como é que ele vai se basear? Pega esse modelo onde? Através de leitura?
9. O lúdico está presente em suas aulas?
10. Para você, o que é a ludicidade?
11. Como costuma trabalhar o conhecimento musical em sala (que técnicas você usa)?
12. A ludicidade está presente em suas aulas?
13. Como prepara os seus alunos para o ensino?
14. Você entrelaça conhecimentos teóricos, técnica e emoção nas suas aulas? De que maneira?
15. Como trabalha a criatividade?
16. O que é aprender?
17. O que acha do curso de licenciatura em música?

18. Saberia me falar da sua orientação filosófica, Pedagógica? Quais os principais autores que inspiram uma didática para a formação do professor de música?

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PESQUISA SOBRE PRÁTICA PEDAGÓGICA E LUDICIDADE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM MÚSICA

Questionário

Professor(a), muito obrigado por preencher este questionário, suas informações serão de enorme importância para a pesquisa que realizamos sobre a prática pedagógica no curso de Licenciatura em Música. O questionário é anônimo,

Grato
Luiz Leal

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO :

1.1 FORMAÇÃO ACADÊMICA (CURSO DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO)

1.2 IDADE:

- De 21 a 30
 De 31 a 40
 De 41 a 50
 De 51 a 60
 De 60 acima

1.3 SEXO:

- Masculino
Feminino

1.4 DISCIPLINA (S) QUE LECIONA NO CURSO DE MÚSICA

1.5 HÁ QUANTOS ANOS ENSINA NO NÍVEL SUPERIOR?

2- DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

2.1 SENTE-SE IDENTIFICADO COM A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR?

- SIM NÃO

2.2 ACHA QUE A DIMENSÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NO SEU CURSO É IMPORTANTE?

- SIM NÃO NÃO SABE

2.3 ACHA QUE A DIMENSÃO DA LUDICIDADE NA SUA DISCIPLINA É IMPORTANTE?

SIM NÃO NÃO SABE

POR QUÊ?

2.4- O QUE É LUDICIDADE ?

2.5 – A LUDICIDADE SE FAZ PRESENTE EM SUA PRÁTICA DE ENSINO?

SIM NÃO ÀS VEZES

2.6 – COMO? ATRAVÉS DE QUE TIPO DE ATIVIDADE OU POSTURA?

2.7 – QUAL A TEORIA PEDAGÓGICA QUE SUSTENTA SUA PRÁTICA?

PAULO FREIRE

ESCOLA NOVA.

TRADICIONAL

HISTÓRICO-CRÍTICA

CONSTRUTIVISTA

TECNICISTA

NÃO POSSUI

OUTRA _____

3.1 O QUE ENTENDE POR SABERES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS?

3.2 PODERIA IDENTIFICAR ALGUNS?

3.3- QUE TIPO DE HABILIDADES PROCURA DESENCADear NAS SUAS AULAS E QUE INCIDAM SOBRE A FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA? LISTE ALGUMAS

3.4 – O QUE SIGNIFICA APRENDER, PARA VOCÊ?

3.5 – O QUE SIGNIFICA ENSINAR, EM SEU CONCEITO?

3.6 – COMO COSTUMA TRABALHAR COM O CONHECIMENTO MUSICAL EM SUAS AULAS?

Aulas expositivas

- Aulas participativas
- Atividades em grupo
- Jogos, situações lúdicas
- Trabalhos teóricos
- Outro: Estudo de casos, pesquisas, filmes, leitura e discussão de textos, etc.