
O JOGO COMO EIXO DE UM PROGRAMA EXPERIMENTAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PEDAGOGOS COM A MÚSICA

PLAY AS THE AXIS OF AN EXPERIMENTAL PROGRAM OF MUSIC CONTINUING FORMATION FOR GENERALIST TEACHERS

EL JUEGO COMO EJE DE UN PROGRAMA EXPERIMENTAL DE ENTRENAMIENTO CONTINUO PARA PEDAGOGOS CON MÚSICA

Silvia Cordeiro Nassif¹; Erika Natacha Fernandes Andrade²

RESUMO

Este artigo apresenta a análise de um programa experimental de formação continuada elaborado para pedagogos na área da música; o eixo central das formações foi o jogo, considerando o seu potencial para mediar a construção de atitudes, fluências e saberes musicais. A análise mostra que o jogo é reconhecido como parte da função unidocente; é uma via para a aproximação dos pedagogos com a música, ajudando-lhes a trazer à consciência generalidades conceituais específicas, facultando-lhes a criação de atividades com a música adaptadas às próprias possibilidades. As conclusões indicam que os pedagogos reconhecem que os saberes musicais compõem sua profissionalidade; os unidocentes se interessam mais pelo trabalho musical intencional na medida em que refletem a atividade com jogo e música tendo em vista as especificidades das crianças nos diferentes momentos do desenvolvimento e o impacto da música para a formação humanizada e integral.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Educação Musical. Jogo. Teoria histórico-cultural.

ABSTRACT

This paper presents the analysis of an experimental continuing formation program designed for generalist teachers with music; the formation focused on play considering its potential to mediate the construction of attitudes, fluencies and musical knowledge. Analysis shows that play is recognized as part of the generalist teacher function; it is a way to approximate generalist teachers to music, helping them to bring to consciousness specific musical knowledge, allowing them to create music activities adapted to his/her own possibilities. The conclusions indicate that generalist teachers recognize that musical knowledge makes up their professionalism; they can be more interested in intentional musical work as far as they think reflexively about the activities involving music and play in face of the specificities of children at different moments of development and also the impact of music on humanized and global education.

KEYWORDS: Teacher education. Music education. Play. Cultural-historical theory.

¹ Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Docente - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. **E-mail:** scnassif@gmail.com

² Doutora em Educação - Universidade Estadual Paulista (UNESP). Araraquara, SP - Brasil. Pós-doutorado - Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP - Brasil. Professora Adjunta - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Naviraí, MS - Brasil. **E-mail:** erika.andrade@ufms.br

Submetido em: 05/04/2021- **Aceito em:** 31/08/2021 - **Publicado em:** 19/07/2023

RESUMEN

Este artículo presenta el análisis de un programa de formación continua para pedagogos con la música; el eje central de las formaciones fue el juego, considerando su potencial para mediar la construcción de actitudes, fluencias y saberes musicales. Los análisis muestran que el juego es reconocido como parte de la función del profesor generalista; es una vía para la aproximación de los pedagogos con la música, ayudándoles a traer a la conciencia generalidades conceptuales específicas, ofreciéndoles la creación de actividades con la música adaptadas a las propias posibilidades. Las conclusiones indican que los pedagogos reconocen que los saberes musicales componen su profesionalidad; los profesores generalistas se interesan más por el trabajo musical intencional en la medida en que reflejan las actividades con música y juego teniendo en cuenta las especificidades de los niños en los diferentes momentos del desarrollo y el impacto de la música en la formación humanizada y global.

PALAVRAS-CLAVE: Formación de profesores. Educación musical. Juego. Teoría histórico-cultural.

1 INTRODUÇÃO

Legislações e documentos orientadores da educação brasileira indicam que a escola é meio próprio e formal para promover o desenvolvimento cultural e integral dos educandos; especificam que os currículos das escolas de educação infantil e ensino fundamental devem facultar o ensino das artes trabalhadas em quatro áreas – artes visuais, música, teatro e dança (BRASIL, 2013). O objetivo do ensino da arte na educação básica brasileira é a consolidação de uma educação humanista, envolvendo o conhecimento dos produtos culturais, das formas estéticas, dos modos de apreciar, expressar e criar (ALMEIDA, 2001).

Para a promoção do ensino das artes nas escolas defende-se a presença dos professores especialistas, por dominarem as produções, o universo simbólico e os modos de criação de suas áreas, realizando trabalhos mais consolidados com os conteúdos e procedimentos das linguagens artísticas (FIGUEIREDO, 2017). Porém, visando à educação integral e humanista dos educandos, estudos também justificam a imprescindibilidade das artes na formação e no trabalho dos professores pedagogos (ou unidocentes),³ não especialistas nas áreas artísticas (NASSIF-SCHROEDER, 2012; ARAÚJO, 2015). Não se advoga a polivalência, mas a sua superação, mediante experiências interdisciplinares com parcerias entre especialistas e pedagogos (FIGUEIREDO, 2017).

O pedagogo é o profissional que permanece com as crianças a maior parte do tempo nas escolas, sendo o responsável por promover e refletir seus processos integrais de desenvolvimento (NASSIF-SCHROEDER, 2012). É função do pedagogo, atuante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, propiciar o conhecimento do mundo e da cultura às crianças, o que é mais bem feito mediante projetos envolvendo as produções

³ Sobre o conceito de unidocência, ou professor unidocente, ver Bellochio e Souza (2017, p. 23).

literárias, corporais, musicais, visuais, teatrais de diferentes artistas, povos, grupos e manifestações da tradição popular.

A profissão unidocente pode ser caracterizada pela intencionalidade – e pelo compromisso do profissional – em unir uma diversidade de conteúdos e áreas do conhecimento em prol da formação humanizada e integral (BELLOCHIO; SOUZA, 2017). No caso da música, é possível garantir ao professor unidocente a construção de conhecimentos específicos à área; a sua formação é a “possibilidade de a música fazer parte do cotidiano escolar de modo mais integrado e prazeroso” (FURQUIM; BELLOCHIO, 2010, p. 61).

Conforme Severo (2016), a profissionalidade docente sintetiza o modo como o professor mobiliza saberes e competências específicos e/ou pedagógicos, constrói maneiras de ser e estar na profissão e efetiva sua atividade profissional tendo em vista o que é requerido para o ensino. A construção da profissionalidade “segue ao longo de toda vida ativa do professor” (GORZONI; DAVIS, 2017, p. 1402); são importantes a formação inicial e a autonomia pessoal; todavia, o processo de constituição da profissionalidade também é influenciado por fatores externos e heterogêneos como as condições de trabalho, os meios técnicos, a valorização salarial, o estatuto da carreira e o acesso a formações continuadas de qualidade etc., que oscilam considerando as condições históricas, econômicas, sociais e políticas (ALVES; ANDRÉ, 2013).

O problema da formação continuada dos unidocentes com a música suscitou a criação e realização dos cursos de extensão “Oficinas de música para pedagogos” e “Movimento e música na educação”, no âmbito dos Grupos de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (CNPq-Unicamp) e Discursos e práticas poéticas na educação (CNPq-UFMS).⁴ Para além do fornecimento de uma complementação e/ou atualização da formação inicial desses profissionais, os objetivos dos cursos estiveram ligados desde o início também à criação de uma oportunidade de refletir sobre o papel da música na atuação dos pedagogos. Dessa forma, foram elencados os seguintes objetivos para os trabalhos: (i) a elaboração e a realização de uma formação musical para pedagogos tendo os jogos como eixo central; (ii) a análise/discussão do potencial da formação para ajudar os professores a ressignificarem – ou complexificarem – conceitos no campo da música, inclusive para criar jogos em prol do desenvolvimento das musicalidades das crianças; e (iii) a tessitura de reflexões sobre a música na profissionalidade do pedagogo.

O programa experimental de formação continuada apresentado neste texto remete a uma investigação qualitativa, com objetivos exploratórios e descritivos, almejando conhecimentos mais aprofundados no que tange à formação do pedagogo no campo da

⁴ O curso no município C recebeu título diferente; todavia, os processos formativos dos três municípios partiram de um mesmo programa, propiciando semelhanças nas conduções.

música, bem como a identificação de características e variáveis emanadas do processo formativo proposto (GIL, 2019). A abordagem materialista dialética fundamentou a construção do programa de formação, e, também, a análise do material empírico; em específico foram utilizados os aportes da teoria histórico-cultural de Vigotski. Os procedimentos metodológicos que serviram de base para os cursos abarcaram: aprofundamentos teóricos sobre as relações entre jogo e música; a criação de uma formação musical para pedagogos; a realização de cursos em dois municípios do estado de São Paulo e em um município do estado de Mato Grosso do Sul; a criação de um arquivo digital com filmagens e fotos de jogos vivenciados e criados pelos professores participantes, bem como de suas avaliações sobre a formação; e, enfim, registros, análises e discussões sobre o processo formativo.

A primeira seção deste texto aborda a responsabilidade social do pedagogo na promoção do brincar e o potencial dos jogos para a construção de atitudes, fluências e saberes musicais. Na sequência, apresenta-se o programa de formação com música criado para – e realizado com – grupos de professores. As análises mostram que os jogos foram vias para os profissionais trazerem à consciência generalidades conceituais específicas da música, levando-os à criação de jogos musicais adaptados às próprias possibilidades.

As conclusões indicam o reconhecimento dos saberes musicais como parte da profissionalidade unidocente; a especificidade da função do pedagogo é clarificada quando os profissionais compreendem que podem interferir positivamente no desenvolvimento estético-musical e artístico das crianças. Pedagogos podem se interessar ainda mais pelo trabalho musical intencional na medida em que refletem a atividade com jogo e música tendo em vista as especificidades do desenvolvimento das crianças e, igualmente, compreendem o impacto da música para a formação humanista.

2 O JOGO COMO ELO ENTRE OS PEDAGOGOS E A MÚSICA

Neste artigo o termo jogo é compreendido na perspectiva ampla de Huizinga (2004), significando uma atividade lúdica com diferentes formatos: brincadeiras infantis, danças, ritos, competições, dramatizações etc. Defende-se que o jogo possibilita a apropriação das produções da humanidade, impulsionando a ação, a imaginação, o controle da vontade e o conhecimento da realidade no decorrer do processo brincante (ELKONIN, 1998); longe de ser um mero passatempo ou alegria sem sentido, o jogo vem contribuindo, historicamente, para a formação e transformação das culturas e dos indivíduos (HUIZINGA, 2004).

O universo dos jogos tem se constituído em um campo fecundo como instrumento pedagógico a serviço de várias áreas do conhecimento. Na educação musical esse universo “tem subsidiado diversas propostas” e “tem sido o principal modo como a música entra na

escola pelas mãos de professores não especializados, embora nem sempre de uma maneira musicalmente consciente” (NASSIF-SCHROEDER, 2008, p. 5).

Alguns estudiosos abordam os laços que unem a arte de modo geral e o jogo. Entre as características principais do jogo destacam-se a atividade em detrimento da passividade; o distanciamento espaço-temporal do cotidiano; a atitude prazerosa e desinteressada; a independência em relação à produtividade; a submissão voluntária a regras, que podem, contudo, ser modificadas em acordo com os participantes; o prazer pela repetição; o caráter não-sério e de liberdade aliado a uma postura de esforço, haja vista que o jogo não é mero relaxamento, é sobretudo ação; e a não-literalidade ou a presença do caráter metafórico (HUIZINGA, 2004; CHATEAU, 1987; KISHIMOTO, 2005). Além dessas características, o ponto que talvez mais aproxime o jogo da arte é a criação de uma ordem específica:

E aqui chegamos a sua outra característica mais positiva ainda: ele [o jogo] cria ordem e é ordem. [...] É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos de beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião (HUIZINGA, 2004, p. 13).

No que tange à música, todas essas características que unem a arte e o jogo, sem exceção, estão presentes (NASSIF-SCHROEDER, 2008). Por exemplo, a voz infantil se desenvolve pela prática e repetição, sem que isso obrigatoriamente signifique uma atividade não prazerosa; os arranjos envolvem apropriações e regras, assim como a reinvenção; apreciar e fazer música pressupõem o prazer e a atenção/esforço, e não se ligam, necessariamente, a objetivos produtivos; na criação de uma cena musical, uma história sonorizada, ou improvisos musicais, não se almeja a literalidade, mas a expressividade, isto é, a abstração e a pluralidade interpretativa (FONTERRADA, 2008; SCHAFER, 2011).

Um trabalho de música com base nos jogos permite o conhecimento da função social da música, a absorção indireta de atitudes musicais e a aquisição de uma fluência musical com incorporação de elementos estruturais próprios à linguagem. Também propulsiona o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, assim como a capacidade de ouvir música para além de sua materialidade sonora, mediante um “salto metafórico”, possibilitado quando a escuta se liga aos sentimentos e às experiências singulares, assumindo novas relações e sentidos que não são prévios (SWANWICK, 2003, p. 28-29).

O jogo ainda permite adaptações às possibilidades musicais dos educandos e dos professores; torna as repetições, tão necessárias na música, um fazer típico associado ao prazer; possibilita a ampliação cultural por meio do diálogo intercultural – por exemplo, mediante o conhecimento dos jogos de outras culturas; viabiliza a noção de acabamento ou

de fechamento de uma proposta – aspecto essencial na música; incita o trabalho corporal; incentiva a prática da autoria e o fortalecimento de uma identidade imaginativa, seja nos improvisos seja nas atividades de criação pessoal/coletiva (NASSIF-SCHROEDER, 2008).

De modo geral, os jogos diferem em conteúdo, origem e traços específicos. Embora muitos jogos atravessem diversas idades e graus de maturidade, só uma clareza sobre o sentido que eles têm em cada etapa do desenvolvimento poderá fornecer dados sobre a melhor atividade a ser proposta, e sobre as ênfases musicais a serem trabalhadas no brincar. Em um primeiro momento do percurso desenvolvimentista, a aprendizagem e o desenvolvimento advêm da comunicação direta com o outro mais experiente, que cuida da criança e lhe apresenta o mundo (MARTINS, 2009). Narrativas sonorizadas, brincos, acalantos, histórias para contar usando mãos e dedos, pequenas canções, são exemplos de atividades lúdicas que encantam os bebês, impulsionando o conhecimento do novo: novas interações vocais, novas alturas e contornos melódicos, novos timbres e eventos temporais, novos movimentos e percepções (ELKONIN, 1998; ILARI, 2002).

As aquisições do primeiro ano de vida ampliam as possibilidades da criança no contexto físico e social, interessando-lhe conhecer os objetos, espaços e atividades humanas, especialmente em suas funções sociais (MARTINS, 2009). O jogo se torna um modo de ação, uma tentativa de dominar o mundo agindo sobre ele; a ênfase do jogo musical recai, desse modo, sobre o corpo e o movimento, explorados no decorrer da atividade brincante e trabalhados em um plano mais individual (NASSIF-SCHROEDER; SCHROEDER, 2011).

Próximas à idade pré-escolar, as crianças passam a se interessar pelas ações coletivas e pelas brincadeiras com regras, que envolvem planificações (MARTINS, 2007). O trabalho musical pode se valer dos jogos coletivos, com regras adequadas às possibilidades das crianças. Ricas experiências e a entrada na escola contribuem para novas possibilidades desenvolvimentistas. Os resultados dos jogos passam a ter mais importância para as crianças maiores que, além das regras, se envolvem com “uma espécie de atividade pré-estética”, querendo aprimorar as suas atuações nos jogos (LEONTIEV, 1998, p. 141).

A promoção do lúdico e do jogo é uma responsabilidade social do pedagogo, que precisa ter clareza de seus impactos para a formação das crianças. Na infância, o brincar é educação justamente porque medeia conhecimentos, desenvolvimentos e fomenta a imaginação; conforme Vigotski (2014, p. 6), na brincadeira, a criança reproduz muito do que vê e vivencia, incorporando a cultura; contudo, “os jogos da criança não são uma simples recordação de experiências vividas, mas uma reelaboração criativa dessas experiências”.

A construção da profissionalidade do pedagogo implica formações sobre o brincar, e sobre o brincar na relação com as linguagens artísticas. Para que o brincar seja um elo entre os pedagogos e a música são necessárias apropriações de saberes, valores, posturas e

repertórios relativos à linguagem musical; também são imprescindíveis participações do professor em vivências estéticas com jogos, possibilitando reflexões colaborativas acerca dos princípios musicais presentes nas brincadeiras e sobre suas adequabilidades ante as especificidades das crianças; o ideal é que professores pedagogos tenham autonomia para escolher – ou criar – jogos, objetivando o trabalho musical intencional e consciente.

3 O JOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PEDAGOGOS COM A MÚSICA

O curso “Oficinas de música para pedagogos” ocorreu em dois municípios do estado de São Paulo, em 2017 e 2018; outras duas edições do curso – que passa a ser nomeado “Movimento e música na educação” – ocorreram em um município de Mato Grosso do Sul, em 2019; todas as formações tinham por objetivo o trabalho musical por meio do jogo. No município A, o curso foi ministrado em um espaço universitário, por duas docentes (uma pesquisadora e uma aluna de licenciatura em música), havendo a participação de vinte professoras de educação infantil e de primeiros anos do ensino fundamental. No município B, a formação foi veiculada por uma docente (pesquisadora), em uma creche e pré-escola pública, abrangendo doze professoras, bem como uma coordenadora pedagógica e uma psicóloga que integram a instituição. No município C, a formação ocorreu em espaço universitário, com duas docentes (uma pesquisadora e uma aluna de pedagogia), atendendo cinquenta e quatro profissionais; a grande maioria eram professores atuantes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com a participação de alguns educadores sociais.⁵ Nos três municípios a formação contou com doze encontros presenciais de duas horas.

Os cursos remeteram a um programa experimental de formação de pedagogos no campo da música, o qual foi elaborado no âmbito da abordagem materialista dialética, em específico, mediante os fundamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski, e de estudos de pesquisadores contemporâneos que tratam o desenvolvimento humano com a linguagem musical na relação com o acesso mediado, constante e significativo às produções, aos métodos, materiais e procedimentos do sistema simbólico da música. Para além da etapa de aprofundamentos teóricos, que possibilitou a sistematização do referido programa, o processo investigativo envolveu a redação de diários de campo (com anotações das percepções das pesquisadoras e das narrativas dos participantes do curso), registros fotográficos e videográficos (especialmente como forma de ter a memória das vivências e das criações musicais coletivas dos professores), e um questionário, que foi aplicado no encerramento, com vistas à avaliação do processo vivenciado no curso. A análise dos dados teve como foco os questionamentos levantados pelos professores, as sínteses conceituais e

⁵ Neste texto, opta-se pelo uso das palavras *professor(a)* e *pedagogo(a)*; mesmo no caso dos educadores sociais, a maioria possuía licenciatura em pedagogia. Foram tomados cuidados éticos na realização e nos registros dos cursos, com autorização por escrito dos participantes para a publicização do material produzido.

práticas elaboradas pelos coletivos, as criações brincantes que foram tecidas em pequenos grupos, e os registros escritos com as percepções dos professores acerca das possibilidades e limites da formação para as suas relações com a música e para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

No início dos processos formativos, alguns professores declararam o anseio de conhecer um quantitativo de brincadeiras – um *cardápio* de jogos – que pudessem aplicar na prática. No decorrer do curso, foi reiterada a importância da aquisição de repertórios culturais e brincantes, pois “a atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem” (VIGOTSKI, 2014, p. 12). Todavia, os debates também esclareceram que os repertórios adquiridos contribuem para a profissionalidade se impulsionam a construção gradual de novos, ou mais, conhecimentos na área da música, além de sentidos particulares acerca do trabalho pedagógico – isto é, como eu elaboro o vivenciado; como os significados apreendidos ampliam meus modos de pensar e agir; como eu reexamino minhas concepções e expectativas acerca da relação da criança com a música, com a exploração sonora, com o jogo musical (VIGOTSKI, 2010).

Conforme o ideário de Vigotski (2001, 2010), os saberes e os sentidos pessoais podem ser continuamente ressignificados, modificando o modo do sujeito se relacionar com o meio, com as áreas do conhecimento e com o próprio eu. Os processos formativos dos adultos podem se valer das atividades empíricas, mas têm que ter como meta primordial o conhecimento capaz de ampliar o referencial teórico, a complexificação conceitual, de modo que o profissional – isto é, o trabalhador – tenha cada vez mais domínio e consciência dos saberes, dos motivos, dos afetos e dos procedimentos que podem ser mobilizados criativa e intencionalmente para a emancipação da profissionalidade (CARVALHO; MARTINS, 2016).

No quadro 1 consta o programa dos cursos voltado para o trabalho com os conceitos musicais de maneira lúdica, sempre que possível dentro de alguma brincadeira, ou no âmbito de alguma atividade exploratória, usando o corpo e problematizando a escuta. As vivências lúdicas com os professores foram a “origem motriz” capaz de impulsionar “desafios” e “necessidades” com vistas à compreensão de noções conceituais do campo da música e à (re)criação de sentidos sobre a prática pedagógica (VIGOTSKI, 2014, p. 31). Após os esclarecimentos teóricos, o universo empírico dos jogos era retomado, suscitando conversas sobre o potencial de determinada brincadeira para mobilizar aprendizagens específicas e, conseqüentemente, para promover as musicalidades e os movimentos das crianças.

QUADRO 1 – Programa que fundamentou as atividades dos cursos

Parte 1	
Conceito	Aspectos temporais: pulsos, acentos, ciclos temporais, ritmos.
Vivências	Explorar movimentos, bolinhas, copos, percussão corporal, instrumental.
Jogos	Bebês: brincos, acalantos, histórias usando mãos e dedos. Pequenos: canções e/ou falas ritmadas com movimento, percussão corporal, brincadeiras com: roda, mãos, fórmulas de escolha, parlendas, objetos variados (tecidos, fitas, bolas e cones). Crianças maiores: brincadeiras anteriores, variando a complexidade.
Criação	Criar um jogo vislumbrando a vivência dos aspectos temporais da música.
Parte 2	
Conceito	Formas musicais: estrutura em partes contrastantes.
Vivências	As atividades anteriores, mas chamando a atenção para as partes da música, alterando o movimento conforme as mudanças percebidas.
Jogos	Bebês: ao cantar e tocar com e para bebês, o professor pode alterar a forma de utilizar a voz (instrumentos ou o corpo), conforme muda a parte da música. Pequenos: brincadeiras de pergunta e resposta. Crianças maiores: brincadeiras de pergunta e resposta; com cânones e rondós.
Criação	Criar um jogo considerando as partes contrastantes da música.
Parte 3	
Conceito	Percepção estética: sonoridade geral, detalhes e planos sonoros.
Vivências	Escuta ativa.
Jogos	Bebês: exploração de objetos sonoros e pequena percussão; brincadeiras de dançar; oficinas musicais. Crianças pequenas e maiores: exploração dos movimentos da música com o corpo; grafias de sons, audiopartituras.
Criação	Criar um jogo objetivando a vivência da percepção estética.
Parte 4	
Conceito	Imaginação e criação sonora.
Vivências	Sonorizações de histórias e de imagens.
Jogos	Bebês: histórias sonorizadas contadas pelos professores. Crianças pequenas e maiores: sonorização de histórias; de imagens.
Criação	Criar sonorizações para uma história (ou imagens).
Parte 5	
Conceito	Pequena percussão: acompanhamentos.
Vivências	Elaborar acompanhamentos: acompanhar o pulso, criar um ostinato, criar pequenos arranjos com 2 ou 3 ritmos.
Jogos	Bebês: cantar e tocar com e para bebês (professor toca no pulso ou utiliza ostinatos criados para a canção). Crianças pequenas e maiores: cantar e tocar; criar ostinatos com percussão corporal ou instrumentos; brincadeiras de improviso.
Criação	Criar um arranjo para uma canção.

Fonte: Elaboração das autoras (2021).

As formações nos municípios, de modo geral, trataram o delicado equilíbrio entre os jogos, o trabalho intencional com música e as especificidades das crianças nos diferentes momentos do desenvolvimento. Essa ênfase decorreu da consciência teórica de que o jogo é vivido de maneiras diferentes devido aos interesses e motivos dos educandos, os quais são formados e impulsionados pela mediação dos mais experientes, que para atuar refletem a relação entre as subjetividades dos educandos e os marcos que caracterizam períodos específicos do desenvolvimento; outro fator preponderante foram as problematizações suscitadas pelos pedagogos que desejavam compreender a adequabilidade dos jogos e das expectativas de aprendizagens musicais tendo em vista as singularidades das crianças e as rotinas do cotidiano institucional.

Como viabilizar os brincos na rotina da creche? O jogo de perguntas e respostas pode interessar as crianças do ensino fundamental? Brincadeiras com copos podem ser adequadas para crianças pequenas? Nas explorações sonoras há muito barulho; isso é normal? As respostas às problemáticas foram construídas mediante a “atividade coletiva” que implica “a troca de modos de ação”, a “comunicação”, o “planejamento” e “a reflexão que permite superar as ações individuais transformando-as em forma de trabalho em comum” (MORETTI; MOURA, 2010, p. 354-355).

O debate da primeira questão, por exemplo, levou o grupo do município B a concluir que os brincos podem ser veiculados em oficinas de música com familiares dos bebês, pois a quantidade de adultos facilita o trabalho individualizado. As professoras também refletiram a possibilidade de promover os brincos por elas mesmas: os bebês brincam em cantos, com mobiliários e brinquedos organizados na sala, enquanto elas revezam as crianças em seus colos. O trabalho com os brincos foi realizado e a professora A. relatou que um dos bebês, que já andava, frequentemente se aproximava dela vocalizando e balançando o corpo – numa espécie de balanço rítmico – expressando seu desejo pelos brincos.

Outro aspecto do curso bastante valorizado pelos professores, nos três municípios, foi a vivência da atividade criativa. Nas criações dos jogos – em pequenos grupos, ou coletivamente – os professores estabeleceram trocas utilizando conceitos, procedimentos e modos de pensar relativos ao universo musical; eles identificaram e esclareceram dúvidas sobre os conteúdos trabalhados; e ainda inventaram vias para expressar suas conclusões acerca do que pode ser belo, interessante e adequado na educação. Os professores afirmaram, por fim, que as vivências propostas garantiam liberdade para que pudessem inventar jogos adaptados às suas possibilidades e interesses pedagógicos.

O quadro 2 mostra a produção de um grupo de professoras do município B, um jogo com copos e movimentos para crianças pequenas com três anos, aproximadamente. Elas escolheram a canção “Sapo Cururu”; para tal, foi priorizado o uso individual do copo, a exploração de batidas no pulso da música pelas professoras e a realização de movimentos expressivos na última semifrase de cada estrofe da canção. Na parte expressiva, algumas professoras improvisaram gestos aleatórios, ou outros movimentos, que remetiam ao “estar com frio” ou ao “estar incomodado” (na primeira estrofe), e ao “segurar e balançar um buquê” ou ao “demonstrar expressão festiva” (na segunda estrofe). Após a finalização da canção, as professoras resolveram manter um tempo aproximado de mais quatro compassos para explorar movimentos e brincar com sons vocais, improvisando as sonoridades dos sapos.

As professoras justificaram suas escolhas considerando que a sugestão de brincar batendo com a boca (e/ou com outras partes) do copo no chão se tornaria mais interessante para os pequenos na medida em que fosse mesclada com a invenção de movimentos; a brincadeira final com improvisos vocais e gestuais aproximaria o jogo dos interesses exploratórios específicos da primeira infância. As professoras também consideraram que suas ações seriam sugestões a serem observadas, imitadas, recriadas ou transgredidas pelas crianças; chegou-se à conclusão de que o pulso mantido pela professora, e não exigido das crianças, contribuiria, de algum modo, para a percepção da temporalidade musical.

QUADRO 2 – Jogo criado pelo grupo de pedagogas do município B

Primeira estrofe		
Sapo Cururu Na beira do rio Quando o sapo canta, ó maninha, É porque tem frio.	Primeira semifrase	Batidas com o copo no pulso da música.
	Segunda semifrase	
	Terceira semifrase	Movimentos e gestos expressivos.
	Quarta semifrase	
Segunda estrofe		
A mulher do sapo É quem está lá dentro Fazendo rendinha, ó maninha, Pro seu casamento	Primeira semifrase	Batidas com o copo no pulso da música.
	Segunda semifrase	
	Terceira semifrase	Movimentos e gestos expressivos.
	Quarta semifrase	
Finalização		
Continuação de movimentos e gestos expressivos; improvisos com som vocal.		

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de registros videográficos (2021).

O quadro 3 diz respeito a uma produção das professoras do município A, e apresenta a música como foi cantada pelas professoras. Depois de terem trabalhado com percussão corporal em algumas aulas, foi proposto que criassem um acompanhamento usando o corpo para uma música. A música escolhida foi “Borboletinha”; elas foram divididas em dois grupos: o primeiro criaria a percussão para a primeira e terceira semifrases, e o segundo para a segunda e quarta semifrases, na primeira estrofe da música. Na segunda estrofe, os ritmos seriam repetidos. Cada grupo criou a sua percussão sem saber o que o outro faria, o que, num primeiro momento, causou alguma preocupação. Quando os dois grupos se juntaram para apresentar a criação, as professoras ficaram surpresas com o resultado harmonioso.

Interessante notar que, por decisão própria, as professoras omitiram a repetição das palavras finais (“pau pau”), como é costumeiramente cantada a música, talvez porque isso causaria uma quebra na quadratura (ou seja, na organização do ritmo considerando os quatro tempos identificados em cada semifrase). Após a execução cantada, foi proposto que elas rerepresentassem os ritmos criados, mas desta vez sem a presença da música, a qual deveria ser apenas cantada internamente como forma de dar apoio aos ritmos. Novamente houve a surpresa positiva com o resultado musicalmente coerente.

As professoras comentaram que nunca haviam percebido as regularidades temporais dos versos e enumeraram outras canções e parlendas que seguiam a mesma quadratura. A criação rítmica foi um modo de elas apreenderem no corpo esse aspecto temporal da música e, assim o fazendo, trazerem-no à consciência. Também foram discutidos aspectos relativos à estrutura musical *pergunta e resposta* e foram apontadas as infinitas possibilidades de uso da linguagem verbal como apoio para a realização de uma atividade musical. As professoras elencaram ainda outras possibilidades para os aspectos musicais trabalhados, como o uso de coreografias criadas pelas crianças. Com o apoio da palavra, abriu-se para as profissionais um universo de trabalho musical com ritmo antes não imaginado.

Os processos de criação tiveram, para as professoras, não um caráter de “tarefa” a cumprir, mas de “desafio” a vencer; a dimensão lúdica se manteve presente o tempo todo. O jogo para o adulto, à semelhança do que acontece com a criança na arte, mobiliza o sentimento e estimula a vontade que predispõe para a ação; na atividade lúdica, adultos e crianças usam palavras, ritmos, sons, formas, gestos etc., e têm mais oportunidades para apropriar os sistemas e os elementos da realidade (VIGOTSKI, 2001). No decorrer do curso, jogando e criando, as professoras expandiram significações, sentidos e conhecimentos.

QUADRO 3 – Jogo criado pelas pedagogas do município A

Primeira estrofe			
Grupo 1:	Borboletinha	Primeira semifrase	Ritmo 1
Grupo 2:	Tá na cozinha	Segunda semifrase	Ritmo 2
Grupo 1:	Fazendo chocolate	Terceira semifrase	Ritmo 3
Grupo 2:	Para a madrinha	Quarta semifrase	Ritmo 4
Segunda estrofe			
Grupo 1:	Poti, poti	Primeira semifrase	Ritmo 1
Grupo 2:	Perna de pau	Segunda semifrase	Ritmo 2
Grupo 1:	Olho de vidro	Terceira semifrase	Ritmo 3
Grupo 2:	Nariz de pica pau	Quarta semifrase	Ritmo 4

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de registros videográficos (2021).

No município C – após vivências relacionadas às partes 1, 2 e 3 do programa que consta no quadro 1 –, um grupo de professores optou por uma criação inteiramente autoral, elaborando um jogo musical com letra e melodia inéditas. Conforme consta no quadro 4, o tema da canção foi a “ariranha”, um mamífero de hábitos semiaquáticos que é um dos símbolos – e também uma das espécies nativas – do Pantanal sul-mato-grossense. Ao apresentarem a brincadeira criada para os demais participantes do curso, os professores afirmaram que a ideia seria incentivar as crianças a dançar formando um círculo, ou se deslocando em linhas diagonais, linhas sinuosas etc., com vistas à exploração do espaço. A canção é composta por duas semifrases que são repetidas várias vezes; a cada repetição, a última palavra (da segunda semifrase) é substituída por outros verbos; assim, o grupo de crianças seria incitado a dançar, cantar e criar movimentos que simulam formas diversificadas de “andar”, “parar”, “rolar”, “mergulhar” etc.

Outros grupos também apresentaram as suas criações, porém os professores foram unânimes na avaliação de que o jogo *Dona Ariranha*, além de muito criativo, era extremamente adequado para ser vivenciado com crianças na creche, com o objetivo de favorecer a exploração dos espaços, dos tempos, dos movimentos, das expressões e das qualidades gestuais. Em outros dias do curso, nos momentos de conversas e trocas sobre as práticas nas instituições, professores relataram ter realizado o jogo *Dona Ariranha* com suas turmas e que o resultado mais evidente foi a motivação das crianças – em termos vigotskianos, foi a mobilização da ação voluntária dos pequenos – que queriam repetir a brincadeira e que se envolviam com a canção, bem como na criação de danças.⁶

⁶ Para ouvir a canção do Jogo *Dona Ariranha*, acessar: https://youtu.be/bbi_guGSDCw

QUADRO 4 – Jogo criado por pedagogas do município C

Dona Ariranha		
Dona Ariranha saiu pra passear.	Primeira semifrase	Grupo se desloca dançando.
Preste atenção que agora vai <u>andar</u> . (Nadar. Mergulhar. Rolar. Barulhar. Descansar.).	Segunda semifrase	O grupo cria movimentos variados para representar a ação de Dona Ariranha.

Fonte: Elaboração das autoras, a partir de registros videográficos (2021).

Os dados das formações evidenciam que os jogos são instrumentos imprescindíveis na profissão do pedagogo e podem ser usados para estabelecer laços com a música. Os jogos possibilitaram uma aproximação dos professores com a música de um modo tranquilo, descontraído e sem o peso e a inibição que muitas aulas de música costumam causar, sobretudo em adultos. O trabalho coletivo, característico desse tipo de atividade, também contribuiu para que se instaurasse na formação um clima colaborativo, permitindo que todos os profissionais, sem exceção, se sentissem à vontade para a realização das atividades.

No município A, isso apareceu no decorrer de todo o curso através de depoimentos espontâneos ao final dos encontros formativos, momento em que as professoras se despediam das docentes, mencionando que não se imaginavam capazes de realizações musicais; “não achei que seria capaz de fazer aquele ritmo”, “sempre tive vergonha de cantar, mas aqui eu não tenho”, diziam as professoras (registros de diário de campo). Esses momentos traziam energia não apenas para as docentes, mas para todo o grupo.

No que tange à construção da profissionalidade, é possível refletir que os professores identificam, em alguma medida, que o trabalho com as atividades lúdicas e com os jogos faz parte da especificidade da função unidocente; essa identificação pode ser expandida e usada para mobilizar outros caracterizadores da profissão que são a necessidade de incorporar mais saberes e repertórios (como os musicais), de vivenciar o debate e a solução de problemas (e, assim, fortalecer a pertença a um coletivo), e, principalmente, de poder decidir os melhores fins e meios para o processo de ensino, adquirindo mais consciência sobre as próprias ações.

Os pedagogos afirmaram que a música se torna parte da profissionalidade quando adquirem mais fluência na linguagem e desenvolvem consciência do que fazem – por exemplo, quando passam a ter ciência de que determinado jogo propicia a vivência do pulso; promove o trabalho com o ritmo; incita a percepção das frases e semifrases musicais; viabiliza conversas sobre timbres e planos/movimentos sonoros etc. A “confiança”, com gênese nas “habilidades” e nos “conhecimentos musicais” adquiridos, é “um aspecto determinante na questão da música estar ou não presente” no trabalho do professor de referência de um

grupo de crianças (WEBER, 2017, p. 104); essa confiança é, igualmente, fundante para a incorporação progressiva da música no processo de construção da profissionalidade docente.

Conforme Bellochio e Souza (2017, p. 31), “ser unidocente é ser um docente que valoriza e potencializa o desenvolvimento da singularidade dos estudantes”; o trabalho “relaciona-se mais ao fato de compreender o aluno, suas necessidades e o que precisa ser potencializado em seu processo educativo do que dominar diferentes áreas do conhecimento”; acontece que a promoção do desenvolvimento também demanda do profissional “conhecimentos mínimos sobre a relevância e implicação de cada campo do conhecimento na formação de seres humanos”.

As vivências com jogo – ou de criação de jogo – motivaram os pedagogos porque foram vias interessantes para o domínio de saberes musicais, e, também, porque possibilitaram reflexões sobre o que é basal à profissionalidade unidocente: a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral e humanizado das crianças, considerando as variadas formas de linguagem. Pode-se dizer que o trabalho musical intencional ganhou destaque na medida em que os professores passaram a refletir a atividade com jogo e música, tendo em vista as especificidades das crianças nos diferentes momentos do desenvolvimento, e o impacto da música para a formação de identidades fortalecidas.

Pude compreender mais claramente, de que forma a linguagem musical proporciona aprendizagens significativas para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. E pude conhecer mais repertórios de músicas e atividades (possibilidades) de se trabalhar com essa linguagem (registro escrito da professora J. do município B).

No curso, os profissionais vislumbraram mais possibilidade de autoria no trabalho e compreenderam que podem criar atividades pedagógico-musicais, o que gerou satisfação pessoal/profissional; diferentemente do professor licenciado que realiza estudos específicos junto às crianças, as pedagogas reconheceram que podem se valer dos saberes adquiridos no campo da música para favorecer explorações e criações sonoras, para incentivar a incorporação de atitudes musicais pelo uso do corpo e em meio aos processos brincantes.

De modo geral, as vivências e os saberes musicais acirraram o desejo dos professores pela conquista de mais autonomia. Isso ficou evidente quando os profissionais abordaram o tempo do curso, que precisaria ter continuidade, ajudando-os na consolidação das especificidades da área e na ampliação do repertório cultural e musical; alegaram, ainda, que poderiam ser assessorados por especialistas para manterem os debates sobre as práticas musicais com as crianças.

O professor pedagogo precisa ampliar o seu repertório cultural para que possa ensinar as crianças. Eu sugeriria, numa próxima oportunidade, um curso (continuação deste!) em que personagens de destaque da nossa música e cultura fossem apresentados. Embora neste curso também foi sugerido/apresentado, seria interessante apresentar outros como Chiquinha Gonzaga, Zequinha de Abreu, entre outros (registro escrito da professora J. do município B).

O pesquisador e educador musical John Paynter (2008) corrobora a importância do professor generalista – o pedagogo / o unidocente – para o desenvolvimento do gosto e da ação artístico-musical das crianças, seja mediante a escuta, apreciação, interpretação ou brincadeira. A música está sob a responsabilidade dos professores especialistas, mas a educação estética, sensível e humanista implica esforços de todos os profissionais da escola; por isso, é preciso defender uma cultura escolar em que professores especialistas e generalistas contribuam para atualizar as potencialidades linguísticas e musicais dos educandos, almejando o fortalecimento de suas identidades sensíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um campo de conhecimento, uma produção cultural e uma linguagem, cujo acesso e aprendizagem não são naturais e, portanto, a reflexão sobre a música na profissionalidade do professor pedagogo requer a responsabilidade dos sistemas de ensino, e das escolas, para a promoção de formações continuadas como forma de diminuir as desigualdades de acessos dos profissionais aos bens estético-musicais, aos saberes específicos da área e às possibilidades de trabalho pedagógico-musical.

Os saberes musicais compõem a profissionalidade do pedagogo; este pode se interessar ainda mais pela área musical quando compreende que os saberes específicos à linguagem oportunizam liberdade e autonomia para promover a educação integral e humanizada. A especificidade da função profissional é clarificada na medida em que os unidocentes compreendem que podem interferir positivamente no desenvolvimento musical das crianças, que as infâncias são mais bem vividas e respeitadas em trabalhos que envolvam múltiplas formas de expressão, e que o desenvolvimento integral é impulsionado em meio a atividades com explorações, problematizações, imaginações e construções criativas.

O caminho dos jogos é apenas uma dentre muitas possibilidades de formação na música, mas que tem se mostrado bastante promissor na medida em que não apenas possibilita uma entrada mais descontraída na música, como também o desenvolvimento de trabalhos integradores, que respeitem aspectos do desenvolvimento e de cada etapa da escolaridade. Além disso, e esse talvez seja o ponto mais importante, os jogos são encorajadores para os professores unidocentes, que muitas vezes se julgam incapazes de qualquer realização musical, mas possuem uma responsabilidade grande em relação à educação estética musical das crianças.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes**. Construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001. p. 11-38.
- ALVES, Cristovam da Silva; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia, GO, 2013. **Anais Eletrônicos...** Disponível em:
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.
- ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de Araújo. Os cursos de pedagogia e o ensino da arte: aspectos legais e históricos. **Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 37-58, 2015. Disponível em:
<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8340/5397>. Acesso em: 01 dez. 2020.
- BELLOCHIO, Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. (org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2013.
- CARVALHO, Saulo Rodrigues; MARTINS, Lígia Márcia. Idade adulta, trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In: MARTINS, Lígia Marcia; ABRANTES, AngeloAntonio: FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**. Do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1987.
- ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/3849/2402>. Acesso em: 22 ago. 2020.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre a música e educação. 2 ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/203/135> . Acesso em: 8 de jan. 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2019.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47 n. 166 p.1396-1413 out./dez. 2017.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401396&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22: dez. 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, p. 83-90, 2002. Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/435/362>. Acesso em: 15 jan. 2021.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEONTIEV, Aléxis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone/Edusp, p. 119-142, 1998.

MARTINS, Ligia Márcia. Especificidades do desenvolvimento cognitivo-afetivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007, p. 63-92.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Márcia (org.). **Ensinando os pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009, p. 93-121.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia política**. v. 10. N. 20. p. 345-361, 2010. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200012&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 15 jan. 2021.

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro. A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para formação e atuação do professor não especialista. CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: no mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las. **Anais...** 16., Campinas, 2008. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss18_05.pdf Acesso em: 8 jan. 2021.

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 30, n. 58, Campinas, 2012. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/9/9>. Acesso em: 6 jan. 2021.

NASSIF-SCHROEDER, Sílvia Cordeiro; SCHROEDER, Jorge Luiz. As crianças pequenas e seus processos de apropriação da música. **Revista da ABEM**, v. 19, n. 26, p. 105-118, 2011. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo9.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

PAYNTER, John. **Thinking and making**. Selections from the writings of John Paynter on music in education. New York: Oxford University, 2008.

SCHAFER, Murray R. **O ouvido pensante**. Trad. Marisa Trench Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 2011.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Formação e profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, 2016. Doi: <http://dx.doi.org/10.17058/rea.v24i2.4695> Acesso em: 30 jan. 2021.

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

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, 21, v.4, 681-701, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 05 fev. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Trad. João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WEBER, Vanessa. A importância da confiança do professor unidocente para o ensino de música. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. (org.). **Educação musical e unidocência: pesquisas, narrativas e modos de ser do professor de referência**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 97-110.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos nossos alunos e alunas que, com entusiasmo e dedicação, possibilitaram-nos amadurecer ideias e ver os resultados de propostas que vínhamos discutindo teoricamente.

Revisão gramatical realizada por: Jakeline Mendes

E-mail: jakeline@unochapeco.edu.br