

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



O Jogo Didático como Estratégia de Participação em Projetos de Arte Comunitária

Atila Ramos Leite

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade Desenvolvimento Social e Cultural

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Ana Luísa Fernandes Paz e pela Professora
Doutora Ana Paula Viana Caetano**

2025

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os artistas, educadores e comunidades que descobriram nas artes o seu potencial transformador. Que os saberes se espalhem e contribuam com as práticas, tal como as chuvas recebem os grãos de areia do deserto para levar vida ao mundo.

Agradecimentos

Assim como ninguém é um ser isolado e estanque, também eu e esta dissertação não o fomos. Foi somente a partir de uma rede de apoios e possibilidades que esta empreitada se tornou possível. Se antes era a savana que determinava os limites e as possibilidades por meio das quais o ser humano construía sua evolução, hoje os elementos determinantes são dados pela cultura, e o meio é a própria rede de relações humanas que nós construimos. Nesse sentido, eu não poderia desejar um ambiente melhor.

Aos meus pais, Maria Dina Ramos Leite e Francisco José dos Santos Leite, por me darem o exemplo de força e sensibilidade para explorar este mundo e por tudo mais! À minha irmã, Sabrina Ramos Leite, por sempre me lembrar de manter o foco naquilo que realmente vale a pena. Ao Henrique Yudi Inonhe e ao Vincent Alves de Palma Delia, por me apoiarem em tudo e por serem os irmãos que a vida me deu. A toda a minha família, que oferece os meus alicerces.

Ao Thales Maestre, por ter sido meu pai da música. Ao Rafael Keidi Kashima, por ter sido um verdadeiro mestre que me introduziu à arte do jogo no ensino da música. À Thaís dos Santos Silva, por me fazer companhia nos estudos, madrugadas adentro, na biblioteca Pompeu Fabra da Ciutat Vella de Barcelona, e por nossas diversas horas de conversa e reflexão sobre as artes e suas potências transformadoras. À Gabriela Gouvêa Ramos por sua paciência virtual de escuta que me proporcionou um canal reflexivo para o surgimento de insights e por seu apoio contínuo durante toda esta jornada.

Aos participantes dos projetos e a todos os colegas e profissionais das artes e da educação que vivem na Catalunha, que me receberam de braços abertos e com um sorriso no rosto. À Xamfrà, pelo acolhimento e abertura. À Riborquestra, por ser como as raízes de uma Samaúma,

onde se encontra abrigo. A ambos os projetos, por cultivarem essas relações milenares que nos permitem sonhar com coisas boas.

Ao programa Erasmus do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa que proporcionou condições que levaram ao conhecimento das instituições que são objeto de estudo desta investigação. Finalmente, à Ana Luisa Fernandes Paz e à Ana Paula Viana Caetano, por me orientarem neste caminho.

Resumo

O presente estudo aborda a temática dos processos artísticos e participativos em contextos comunitários. Por entender o tema da participação, e, mais precisamente o jogo como uma ferramenta catalisadora de aprendizagens, pretende-se investigar como o jogo se manifesta no trabalho desenvolvido dentro de uma associação comunitária de música. Neste contexto, tanto as estratégias, conjunto de ações que os professores utilizam em suas práticas, quanto o trabalho da associação, relação dos professores com os membros participantes da associação, a comunidade e os espaços, influenciam no resultado das ações educativas. Assim, o objetivo deste trabalho é o de compreender o uso do jogo dentro dos processos artísticos e participativos de uma associação comunitária. Para tanto, é relevante pensar as relações entre os membros da associação, em prol de seus objetivos, e a relação da associação com a própria comunidade. Portanto, este trabalho de investigação parte da compreensão de que tanto o contexto dos participantes quanto a relação entre os diversos membros da associação são elementos importantes para compreender as estratégias adotadas para alcançar os objetivos da associação. Olhar para as relações do professor com outros membros da associação é compreender que estas relações afetam a escolha das estratégias aplicadas nas ações educativas. O estudo pretende investigar uma associação comunitária em Barcelona observando os possíveis aportes do jogo às práticas dos professores. Além disso, esta investigação entende que estudar as estratégias de intervenção educativa considerando questões de gestão e organização dos grupos pode trazer contribuições para a dimensão participativa no campo dos projetos de arte comunitária. O estudo identificou que o jogo foi utilizado em diversos momentos e com objetivos variados. Foram identificados quatro tipos de jogos e outras estratégias que integram as ações com o intuito de promover a participação nos ensaios.

Palavras-chave: arte comunitária; arte participativa; jogo didático; estratégias; projetos de desenvolvimento cultural comunitário.

Abstract

This study addresses the theme of artistic and participatory processes in community contexts. By understanding the theme of participation, and more precisely the game as a catalyst for learning, the aim is to investigate how the game manifests in the work developed within a community music association. In this context, both the strategies—a set of actions that teachers use in their practices—and the work of the association, including the relationship between teachers and the association's participants, the community, and the spaces, influence the outcomes of educational actions. Thus, the objective of this study is to understand the use of the game within the artistic and participatory processes of a community association. To do so, it is important to reflect on the relationships among the association's members, in pursuit of their goals, and the association's relationship with the community itself. Therefore, this research is based on the understanding that both the participants' context and the relationships between the various members of the association are important elements for understanding the strategies adopted to achieve the association's goals. Examining the relationship between teachers and other association members allows for an understanding of how these relationships affect the choice of strategies applied in educational actions. The study aims to investigate a community association in Barcelona, observing the potential contributions of the game to teachers' practices. Moreover, this research recognizes that studying educational intervention strategies, considering issues of group management and organization, can bring valuable insights to the participatory dimension of community art projects. The study identified that the game was used at various times and with different objectives. Four types of games and other strategies were identified that integrate the actions with the aim of promoting participation in the rehearsals.

Keywords: community art; participatory art; participation; educational games; participation strategies; community cultural development projects.

Resum

Aquest estudi aborda la temàtica dels processos artístics i participatius en contextos comunitaris. Entenent el tema de la participació, i, més concretament, el joc com una eina catalitzadora d'aprenentatges, es pretén investigar com es manifesta el joc en el treball desenvolupat dins d'una associació comunitària de música. En aquest context, tant les estratègies, és a dir, el conjunt d'accions que els professors utilitzen en les seves pràctiques, com el treball de l'associació, la relació dels professors amb els membres participants de l'associació, la comunitat i els espais, influeixen en el resultat de les accions educatives.

Així, l'objectiu d'aquest treball és comprendre l'ús del joc dins dels processos artístics i participatius d'una associació comunitària. Per tant, és rellevant reflexionar sobre les relacions entre els membres de l'associació, amb vista als seus objectius, i sobre la relació de l'associació amb la pròpia comunitat. Per això, aquesta investigació parteix de la comprensió que tant el context dels participants com la relació entre els diversos membres de l'associació són elements importants per entendre les estratègies adoptades per assolir els objectius de l'associació.

Observar les relacions del professor amb altres membres de l'associació implica entendre que aquestes relacions afecten l'elecció de les estratègies aplicades en les accions educatives. L'estudi pretén investigar una associació comunitària a Barcelona observant les possibles aportacions del joc a les pràctiques dels professors. A més, aquesta investigació considera que estudiar les estratègies d'intervenció educativa tenint en compte qüestions de gestió i organització dels grups pot aportar contribucions a la dimensió participativa en l'àmbit dels projectes d'art comunitari.

L'estudi va identificar que el joc es va utilitzar en diversos moments i amb objectius variats. Es van identificar quatre tipus de jocs i altres estratègies que integren les accions amb la finalitat de promoure la participació als assajos.

Paraules clau: art comunitari; art participatiu; joc didàctic; estratègies; projectes de desenvolupament cultural comunitari.

Sumário

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract.....	6
Resum	7
Introdução	11
Enquadramento conceitual.....	13
Arte Participativa e Arte Comunitária.....	15
A noção de Jogo	22
Jogo ou gamificação?	28
O jogo didático	38
O jogo e a arte comunitária	52
Metodologia	56
Participantes da investigação	60
Coleta de dados	61
Categorização dos dados	65
Análise e discussão dos dados	67
Caso 1. Riborquestra	68
Contextualização do projeto	68

Participantes Riborquestra.....	68
Estratégias dos ensaios da Riborquestra.....	70
Método Riborquestra.....	76
Caso 2. Xamfrà.....	81
Contextualização do projeto.....	81
Participantes de Xamfrà.....	82
Estratégias dos ensaios de Xamfrà.....	83
Elementos transicionais do jogo.....	87
O jogo no percurso de vida dos participantes.....	91
As estratégias de participação nos ensaios.....	93
Reflexões.....	98
Considerações finais.....	108
Referências.....	112

Índice de Tabelas

Tabela 1 <i>Caso 1. Instrumentos e amostra Riborquestra</i>	63
Tabela 2 <i>Caso 2. Instrumentos e amostra Xamfrà</i>	64
Tabela 3 <i>Sistematização dos temas abordados nas entrevistas com professores e gestores</i>	64
Tabela 4 <i>Sistematização das estratégias de participação observadas nos ensaios</i>	94

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Sistematização dos jogos didáticos como fio condutor dos ensaios</i>	88
Figura 2 <i>Elementos de transição no contínuo de condução do jogo</i>	90

Introdução

A motivação para essa pesquisa parte do desejo de compreender como o jogo é usado em projetos de arte comunitária. Ela surge da compreensão de que o jogo é um fenômeno recorrente entre os seres humanos e que pode funcionar como um recurso capaz de contribuir com o trabalho artístico em diversos contextos. Essa noção sobre o jogo começa a partir dos meus anos de formação acadêmica e trabalho com educação musical em sala de aula. Estes anos consolidaram as ideias construtivistas que fazem parte das bases de pensamento que fundamentam essa investigação de mestrado. Nomeadamente ressalta-se aqui a “noção de jogo”, em uma perspectiva global; e “jogo didático” em sua acepção mais prática. As minhas experiências profissionais me levaram ao desejo de compreender a manifestação dessas ideias em outros espaços.

Essas experiências me fizeram questionar: como eu poderia contribuir para o trabalho desenvolvido em projetos de arte comunitária? As respostas para essa pergunta trouxeram alguns parâmetros desta investigação. Por um lado, as experiências e práticas com o jogo levaram a definir os projetos comunitários como os espaços de atuação para a pesquisa de campo. Por outro, no tocante ao planejamento da investigação de campo, o princípio da falseabilidade somada ao pouco conhecimento sobre os espaços comunitários de investigação me fizeram reear a possibilidade de inobservância das ideias mencionadas. Por mais que a perspectiva construtivista possa sugerir a hipótese de que o jogo é um fenômeno recorrente entre os seres humanos à revelia de suas compreensões, não é possível ter a certeza científica de que esse fenômeno será observado em um contexto específico. As pessoas jogam e utilizam de elementos do jogo ainda que não estejam conscientes que o fazem, contudo, não é possível ter a certeza de que tais práticas garantidamente ocorram durante as observações desenvolvidas em um período limitado. Com o intuito de solucionar esta questão passei a pensar sobre como o jogo é utilizado, em seu sentido

mais amplo, nos trabalhos com educação e arte? A resposta é que o jogo, no campo da educação e arte, em seu sentido mais amplo, é utilizado como uma ferramenta de estímulo à participação nas atividades. Portanto, o anseio por pesquisar o jogo mostrou-se representado pelo anseio por compreender a participação nos projetos comunitários uma vez que o jogo, principalmente o jogo didático, está contido nesta dimensão dos projetos. Assim, toda essa cadeia de reflexões e experiências levou a definição do tema desta investigação de mestrado: o jogo didático como estratégia de participação em projetos de arte comunitária.

Este trabalho é constituído por quatro partes. Introdução, enquadramento conceitual, trabalho de campo, análise e considerações finais. A introdução apresenta as justificativas e motivações da investigação. Em um segundo ponto, falar-se-á sobre as principais ideias e conceitos orientadores da investigação por meio da revisão bibliográfica. No terceiro ponto é apresentado o trabalho prático realizando entrevistas e observações em campo. Por fim, é feita uma análise dos dados coletados assim como as reflexões desenvolvidas pelo investigador.

Enquadramento conceitual

O jogo é um fenômeno que traz elementos capazes de apoiar o trabalho coletivo. Alguns deles são a construção de um imaginário; a percepção dos objetivos do jogo; o engajamento para vencer desafios; o trabalho em cooperação; e a ludicidade. Todos esses fatores podem ajudar a promover um maior envolvimento dos participantes nas atividades propostas em ações comunitárias. Os procedimentos de desenho do jogo, pensado enquanto fenômeno, são refletidos e pensados a partir de autores como Huizinga (1938), Caillois (1958), Vygotsky (1933) além de outros abordados nessa dissertação que estudaram o jogo na medida em que é considerado uma atividade essencialmente humana. Portanto, essas ideias remetem ao estudo do jogo como um fenômeno que perpassa diversas atividades sociais. Assim, este trabalho propõe-se a investigar o jogo e outras estratégias presentes em projetos comunitários de música.

É importante ressaltar que o jogo não é por si só um conjunto de elementos garantidores do alcance dos objetivos de aprendizagem. Contudo, o jogo pode ser um grande aliado para tornar o aprendizado mais significativo, tanto nas estratégias de planejamento, como tendo em conta as concepções pedagógicas. É válido salientar que não é o jogo quem determina os objetivos de aprendizagem, assim como não é o jogo por si só quem torna o aprendizado significativo. No entanto, o jogo nos faz pensar sobre estratégias de ensino que contribuem com as ações do professor ou de qualquer outro profissional que conduz a mediação das atividades. O importante é o alcance daquilo que se pretende ensinar somado a estratégias que tornem este processo de aprendizado mais significativo. O jogo é uma destas estratégias. O autor dessa dissertação assume a investigação a partir da perspectiva do jogo tão somente por possuir conhecimento sobre o fenômeno e por compreender que o jogo didático oferece uma abordagem robusta na busca por

proporcionar um processo de aprendizado mais motivador e significativo. No entanto, o autor reconhece que esta não é a única abordagem possível. Outros agentes podem possuir outras estratégias que fomentem processos tão participativos e estimulantes quanto o jogo. Portanto, esta investigação assume que os entrevistados neste trabalho podem apresentar outras estratégias para alcançar os mesmos objetivos. Desse modo, uma das tarefas desta investigação é levantar o conjunto de estratégias observadas dentro da pesquisa de campo.

Em uma concepção global a estratégia é uma ação organizada com o intuito de obter eficácia. Assim, um elemento central de uma estratégia de ensino é o “seu grau de concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de ações para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem” (Roldão, 2009, p. 3). Para o mediador¹ das estratégias, seja ele o professor, o regente do ensaio, o guia de uma visita em uma exposição, o mediador cultural ou qualquer outro profissional que conduz as atividades, é o conjunto de ações que o permite alcançar cada objetivo. O fato do professor estar frente a um grupo de pessoas que inerentemente possuem as suas individualidades faz com que o professor pense o tempo todo sobre qual seria a melhor forma de abordar cada assunto; quais são as ações que ele pode tomar mediante situações específicas; como deve conduzir o ensaio se a turma estiver em um dia ruim; como pode conduzir o ensaio se ele mesmo não estiver com a voz muito boa etc. Tudo isso faz com que um professor pense muito em termos de procedimentos e estratégias que o permitam saber o que fazer com um certo grau de versatilidade frente às situações práticas. Portanto, as estratégias são importantes porque entende-se que o professor/mediador, ao compreender não somente seus objetivos, mas

¹ Entre os profissionais da arte participativa e na educação não-formal há a utilização das nomenclaturas mais variadas: professor, mediador, arte-educador, facilitador etc. No entanto, como todos os profissionais entrevistados nesta pesquisa se assumem como professores, esta investigação passa a utilizar a nomenclatura “professor” como referência a todos os profissionais responsáveis pela condução das ações artístico-pedagógicas.

também seu público e, com ele, suas peculiaridades, consegue pensar ações para manter o engajamento e uma participação mais ativa.

Neste contexto, o professor, tem sempre a seu cargo o trabalho didático de pensar as atividades, os melhores recursos a serem utilizados para a maximização da experiência durante a atividade educativa. Em suma, as estratégias têm como ponto de partida a noção do público com o qual se vai trabalhar, a definição de objetivos a serem alcançados, um conjunto de atividades adequadas, os melhores recursos e as formas de obter feedback que o professor utiliza. Aqui é importante ressaltar que pensar estratégias não significa determinar uma abordagem didática única por meio da qual os professores devem trabalhar. Neste caso, trata-se de relatar tipos de procedimentos didáticos que se adequam ao contexto e aos objetivos de um professor em um projeto musical cujo grupo é essencialmente intercultural e inter-etàrio. Assim, pelo contrário, seu objetivo não é o de determinar o que deve ser feito, mas sim o de ampliar o repertório descrevendo o contexto e as estratégias possíveis às práticas educativas em contextos comunitários.

Nesse sentido, o presente estudo propõe investigar o uso do jogo e dos processos artísticos e participativos na associação comunitária Riborquestra. Para tanto, esta dissertação começa com um enquadramento conceitual revisando a bibliografia que apresenta as principais ideias e autores relacionados a arte participativa e a arte comunitária assim como ao jogo. Em seguida, pretende-se analisar os dados coletados em campo e refletir sobre o jogo e a participação dentro das ações educativas em projetos artísticos comunitários.

Arte Participativa e Arte Comunitária

Nos últimos anos as discussões sobre a expansão do ensino têm se tornado cada vez mais frequentes. Nos trabalhos acadêmicos, nas instituições de ensino formal, não-formal e nas discussões sobre políticas públicas é possível observar a recorrente ideia de que tanto o tempo

quanto os espaços da escola não dão conta das crescentes demandas dentro dos processos de formação do cidadão. Assim, os diversos profissionais da educação, junto com as famílias, instituições do poder público e privado têm se reunido ao redor do mundo com o intuito de encontrar soluções alternativas para essa questão.

A *Educació 360* (Baig et al., 2023) e o *Learning Communities* (*Key Concept*, [s.d.]) são exemplos de concepções que buscam desenvolver abordagens partilhando a premissa de que o processo de aquisição do conhecimento ocorre a todo momento. Não só a escola, mas também os museus, as bibliotecas dos bairros, os centros esportivos, os centros cívicos, os centros culturais, os parques e os ambientes virtuais também são espaços de aprendizado. Portanto, é necessário articular tempos e espaços, assim como os diferentes atores sociais, educativos e comunitários com o intuito de fomentar processos de aprendizagens mais significativos (Baig et al., 2023; *Key Concept*, [s.d.]).

Neste contexto, também se tornam cada vez mais recorrentes as demandas por projetos ligados às artes e a cultura. Assim como já existe o consenso de que a prática de exercícios regulares é fundamental para o desenvolvimento ao longo da vida, manter o pensamento crítico, o pensamento reflexivo e o exercício da expressividade também são elementos que vão consolidando suas participações neste mesmo processo. Portanto, torna-se também mais frequente pensar na construção e no oferecimento de espaços e projetos que garantam estes estímulos. Muitas abordagens têm utilizado as artes com esse intuito. Isso porque neste processo de expansão da educação “a arte passou a ser perspectivada como um espaço de estímulo ao pensamento crítico, no fundo, uma das grandes missões da educação” (Cruz, 2021, p. 83). Isso ocorre porque a participação frequente em atividades artísticas é uma forma de oferecer estímulo à criatividade,

reflexão e expressividade ao longo da vida. Assim, esse novo movimento que visa pensar a educação em seu sentido mais amplo encontra nas artes um de seus grandes aliados.

É nesta busca por agregar novos agentes e novos espaços para alcançar essas missões educativas que o campo da educação encontra hoje movimentos como o da arte participativa e o da arte comunitária como potenciais aliados.

A arte comunitária é um campo com diferentes abordagens e desenhos. O mesmo ocorre com a arte participativa. Por esses motivos é difícil obter uma definição precisa sobre cada um destes conceitos. Contudo, alguns autores se debruçaram sobre essa questão. Um dos autores que possui uma vasta produção neste campo de estudo é François Matarasso (2019), para quem

a arte comunitária é a criação de arte como direito humano, por artistas profissionais e não-profissionais, que cooperam entre iguais, para propósitos e com padrões estabelecidos em conjunto, e cujos processos, produtos e resultados não podem ser conhecidos antecipadamente. (p.56)

De forma complementar, Laia Serra (2018) explica que arte comunitária é o processo criativo colaborativo que envolve trabalho conjunto entre o artista e comunidade. Valoriza-se tanto o processo quanto o resultado e a voz mais alta das experiências de vida dos participantes e dos artistas tem seu olhar voltado para a transformação social (Serra, 2018).

Já a definição de arte participativa é mais abrangente. Para Matarasso (2019) “arte participativa é a criação de um trabalho artístico por artistas profissionais com não-profissionais” (p. 52). O autor pontua que opta por essa definição deliberadamente mais abrangente porque a arte participativa cobre um vasto leque de atividades diversas como “a educação musical, mediação

cultural em museus e galerias, teatro aplicado, projetos que usam a arte para instigar mudança social. ativismo artístico, arte e saúde, carnaval, arte de rua, festivais e a própria arte comunitária” (Matarasso, 2019, p. 53). Aqui é importante notar que o próprio conceito de arte comunitária está contido na noção de arte participativa. De forma complementar Erven (2001) considera que a arte participativa é um

movimento que acontece no mundo inteiro, mas que acadêmicos, políticos e mesmo os próprios praticantes consideram extremamente difícil classificar. É consensual que os artistas que se envolvem nesta forma de criar partilham elementos metodológicos significativos, estratégias de organização, e preocupações complexas. (p. 2)

Os conceitos de arte comunitária e arte participativa possuem uma relação muito imbricada. Cruz (2021) chega a mencionar que houve uma “viragem da arte comunitária para a arte participativa” (p.59) embora diversos autores como Putland (2008) e Serra (2018) baseiam-se mais no termo “arte comunitária” até os tempos atuais. Esses trabalhos demonstram que a arte participativa não superou a arte comunitária. Essas abordagens tão pouco se distinguem entre si por características notadamente diferentes e muito bem-marcadas. Muito pelo contrário. Matarasso (2019) completa que “ambos os termos são usados de forma pouco rigorosa” (p.50). Por outro lado, a participação ativa é um dos maiores alicerces tanto da arte participativa quanto da arte comunitária.

A participação ativa, em particular, ganha destaque associada à arte comunitária por possuir o potencial de aumentar a autoestima, autoconfiança, senso de autodeterminação, poder contribuir para a inclusão social, o desenvolvimento de redes de apoio, o aumento do orgulho

comunitário e ainda gerar bem-estar para os participantes (Putland, 2008). Ao envolver ativamente os indivíduos na criação artística, a arte comunitária não só estimula a criatividade e a expressividade, mas também fortalece o senso de comunidade e pertencimento que beneficia processos de inclusão e coesão social. Projetos de arte participativa permitem que pessoas de diferentes idades, origens e habilidades colaborem e compartilhem suas perspectivas, enriquecendo o processo educativo e cultural. Além disso, tais projetos incentivam a cidadania ativa, pois os participantes não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas contribuintes ativos na construção de experiências significativas. Dessa forma, a arte participativa não apenas contribui com o desenvolvimento de competências da educação formal, mas também expande os horizontes educativos, proporcionando experiências transformadoras que ressoam em diversos aspectos da vida pessoal e coletiva.

A diferença entre o uso destes termos “arte participativa” e “arte comunitária” é melhor explicada em função de suas origens históricas do que pela distinção de suas características. No final da década de 1960 e início da década de 1970 com o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista observa-se a busca por novas formas de acumulação do capital (Ceolin, 2014). Cruz (2021) destaca que a arte comunitária se consolida nos anos de 1960 e 1970 “como reação às tentativas de uniformização, especialização e comercialização da criação artística e enquanto alternativa aos modos de produção dominantes” (p.55). Crocco (2017) explica que o projeto neoliberal se expandiu de forma intensiva apropriando-se de diversas áreas e encontrando na cultura um campo privilegiado para atuação. Segundo Higgins (2008 citado por Serra, 2018) a arte comunitária surge como resposta e movimento de contracultura ao capitalismo no Reino Unido, colocando as questões sociais no centro dos processos criativos como estratégia para que as comunidades politizassem as suas necessidades. “Perspetivou-se a arte como o último reduto de

resistência à proposta capitalista” (Greenberg, 1986 citado por Cruz, 2021). Nesse sentido, Matarasso (2019) explica que o financiamento da arte, principalmente daquela ligada a valores coletivos como o da democracia cultural, foi cada vez mais suprimido. Com o intuito de tentar driblar essa supressão de financiamento, os artistas que sobreviveram a este processo “começaram a falar em arte participativa” (Matarasso, 2019, p. 173). Os artistas participativos da década de 1990, passaram a buscar novas formas de financiamento e encontraram alianças no campo da educação, assistência social, saúde e justiça criminal que começaram a perceber que a arte podia prestar apoio ao seu trabalho (Matarasso, 2019). Em um de seus trabalhos mais conhecidos, chamado *Use or ornament? The social impact of participation in the arts*, Matarasso (1997) categoriza uma série de aspectos relacionados ao impacto das artes nas comunidades. Sendo eles o desenvolvimento pessoal, a mobilização, a coesão social, o empoderamento, a imagem local e identidade, a imaginação e a visão, a saúde e o bem-estar. “A literatura acrescenta que, se os processos participativos não forem parte integrante das práticas, o impacto da criação artística é limitado” (Boeren, 1992; Sloman, 2012 citados por Cruz, 2021). Matarasso (2019) complementa que, ao colaborar com outras profissões, os artistas participativos que já se preocupavam com os efeitos do próprio trabalho passam agora a aprender conceitos e termos que permitiram articular os benefícios sociais do trabalho artístico.

A partir deste último ponto é importante destacar que toda a história da arte participativa e arte comunitária é atravessada pela discussão entre “arte pela arte” e “arte com função social”. Por um lado, os defensores da arte com função social argumentam sobre o papel transformador da arte e chamam atenção para o fato de a arte ser inerentemente política. Por outro lado, há os que recordam que o fazer artístico traz benefícios em si, que os artistas devem focar naquilo que sabem fazer bem que é arte, e manifestam preocupação associada a utilização da arte como uma mera

ferramenta utilitária. Vários autores discutem exaustivamente esta questão. Cruz (2021) menciona que os estudos longitudinais que poderiam nos ajudar a discutir essa questão polarizada “são, praticamente, inexistentes”. Na ausência de bases científicas sólidas para apontar uma das direções mencionadas, a diversidade de abordagens e desenhos deste campo sugere que cada projeto articula estas duas percepções de acordo com os próprios objetivos e necessidades.

Apesar desta ampla diversidade de abordagens, é importante mencionar o modelo dos projetos de Desenvolvimento Cultural Comunitários (DCC). Adamns e Goldbard (2002) descrevem o Desenvolvimento Cultural Comunitário como uma ampla gama de iniciativas empreendidas por artistas em colaboração com outros membros da comunidade para expressar a sua identidade, necessidades e motivações através das artes. Sonn, Drew & Kasat (2002) colocam que o Desenvolvimento Cultural Comunitário é um processo participativo que leva o conhecimento e as aspirações de uma comunidade através de meios criativos, a fim de expressar, preservar ou destacar a cultura da comunidade. Já Duxbury et al. (2007 citados por Serra) defendem o Desenvolvimento Cultural Comunitário como um modelo com características-chave e modos comuns de operação que podem ajudar a orientar modelos emergentes de viabilidade cultural. Serra (2018) explica que os termos “Arte Comunitária” e “Desenvolvimento Cultural Comunitário” carregam valores intrínsecos relacionados ao acesso, sustentabilidade, participação e democracia cultural. Serra (2018) explica que os projetos de Desenvolvimento Cultural Comunitário são construídos a partir de três dimensões. A dimensão política, pautada no valor público da cultura, na sustentabilidade, no acesso à cultura e na presença das instituições culturais desenvolvendo o trabalho em rede com a comunidade; uma dimensão educativa, pautada em valores pedagógicos como a educação popular e a pedagogia da libertação freiriana, estes projetos buscam construir uma educação artística, criativa, além de propor o desenvolvimento pessoal e

coletivo por meio da construção com as comunidades locais; e uma dimensão sociocultural, pautada na ação comunitária que busca contribuir com a construção da cidadania por meio da participação cidadã, da construção de vínculo e acompanhamento e do empoderamento comunitário (Serra, 2018). Ao estudar Desenvolvimento Cultural Comunitário a autora descreve as dimensões de atuação dos projetos que fazem parte desta investigação de mestrado. Esta descrição vai contribuir para a contextualização e caracterização das organizações que fazem parte do trabalho de campo.

A noção de Jogo

Como veremos, o que se chama jogo pode ser visto como um fenômeno complexo e sistêmico (Freire & Scaglia, 2003). Ele é observado nas diversas fases da vida. Para Freire e Scaglia (2003) o fenômeno jogo promove a simulação lúdica da realidade e que ocorre desde quando as crianças brincam até os adultos praticando esportes, lutando ou fazendo ginástica. “O jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade” (Freire & Scaglia, 2003, p.33). Ele pode se manifestar, por exemplo, quando uma criança brinca de boneca imitando sua mãe, quando os adolescentes gravam vídeos fingindo ser jornalistas ou repórteres e até mesmo quando temos dois adultos flertando costuma-se dizer que ali existe um jogo acontecendo. A partir dessa perspectiva podemos compreender que o jogo não só se manifesta na cultura, mas que o jogo também é um elemento que trabalha, ressignifica, promove e adiciona novos elementos à própria cultura. Nesse sentido, pode-se dizer que jogo e a cultura possuem uma relação simbiótica visto que o jogo influencia a cultura mesmo sendo constituído por ela. Isso acontece porque uma das características do jogo é a de trazer um espaço legítimo às possibilidades mais diversas. Para elucidar esse ponto podemos pegar três expressões que utilizam o jogo como

elemento central. Tomemos os seguintes exemplos: (1) “esta questão está em jogo”; (2) “é necessário jogar o jogo”; (3) “treino é treino e jogo é jogo”. A expressão (1) “esta questão está em jogo” pode ser traduzida como algo que está passando por um momento de conflito e pode vir a ter sucesso ou insucesso. Em (2) “é necessário jogar o jogo” pode-se interpretar que existem momentos na vida em que não é possível fugir às regras estabelecidas, portanto, o melhor a ser feito é apropriar-se e usufruir da ordem estabelecida. Já a expressão (3) “treino é treino e jogo é jogo” pode-se interpretar que existem momentos importantes da vida onde os acontecimentos não necessariamente serão similares ao que se imaginava, portanto, no espaço que é o jogo propriamente dito tudo pode acontecer melhor ou pior do que aquilo que se esperava. Olhando para esses três casos pode-se observar que há sempre a referência de um tempo específico e diferenciado. Do mesmo modo, não é difícil imaginar uma situação específica em que pode ser aplicada cada uma destas expressões. Nesse sentido, para compreender melhor esta noção de jogo é importante saber que o tempo e o espaço constituem o jogo como um momento específico. Ele não é um momento qualquer. “Observa-se que, para a existência do jogo, é fundamental a delimitação de tempo e espaço. Quando não reconhecemos esses elementos presentes durante o jogo, não é possível praticá-lo” (Kashima, 2014, p. 14). O momento do jogo é dinâmico e diferenciado. Dinâmico porque o jogo possui uma gradação de acontecimentos que podem ir da harmonia ao conflito entre os participantes do processo. Diferenciado porque o intercâmbio entre o real e o imaginado oferece um espaço único de relação entre os participantes. Por exemplo, podemos pensar em uma partida de futebol entre Rússia e Alemanha. Mesmo que existam relações de conflito durante o jogo, não se observa o surgimento de grandes guerras porque o time de futebol russo fez falta no time alemão ou vice-versa. Assim, o jogo promove uma ambientação onde as relações se dão de forma ativa e mesmo grupos que possuem relações de conflito são capazes de

renunciar a suas posições para vivenciar o momento do jogo. Esse espaço de conflito saudável também se constitui como um motivador a participação pois, “se jogar não é algo tão sério assim” como é a realidade, as pessoas encontram no jogo um espaço mais confortável para se expressar. Diferentes grupos sociais podem encontrar neste espaço uma oportunidade para observar que existem mais semelhanças do que diferenças. Entende-se assim que o jogo se manifesta como um acontecimento humano que promove um espaço diferenciado e que é constituído por um conjunto de condições e características que o tornam potente em suas relações e possibilidades. É notável que, no jogo, promovem-se e manifestam-se diversas dinâmicas socioculturais.

Mas então o que é o jogo? É possível defini-lo? Justamente por essa riqueza de características e situações o jogo é um fenômeno complexo. Muitos autores como Huizinga (1938), Caillois (1958) e Vygotsky (1933) debruçaram-se sobre as questões do jogo notando a complexidade deste fenômeno. O jogo passa pela mesma dificuldade que Denys Cuche (2006) observa ao tentar definir o conceito de cultura. Quando o autor disserta sobre a noção de cultura ele o faz a partir da perspectiva das ciências sociais. Cuche sabe que há a possibilidade de obter uma noção ainda mais ampla do conceito de cultura ao considerar, por exemplo, a visão biológica que utiliza a noção de cultura de células ou a visão física na cultura de cristais para a produção de semicondutores. Do mesmo modo, o jogo também é utilizado por outras ciências como a matemática aplicada que utiliza o conceito de teoria dos jogos. Portanto, a descrição de jogo proposta neste capítulo não tem a pretensão de ser um exercício exaustivo com o intuito de contemplar todas as possibilidades de concepção e aplicação do jogo entre os seres humanos. Tampouco pretende-se descrever tudo aquilo que foi pensado sobre o jogo a partir das ciências sociais. O objetivo deste capítulo é o de oferecer uma noção de jogo que sirva a arte participativa e a educação musical em contextos comunitários.

Para Huizinga (1980) é impossível a exata definição do jogo “em termos lógicos, biológicos ou estéticos” (p.10). Contudo, o processo de compreensão do jogo pode trazer contributos ainda que exista a incapacidade de obter uma definição precisa sobre esse conceito. Portanto, é possível pensar sobre as características do jogo a fim de obter uma noção ao invés de tentar defini-lo. De forma complementar, Roger Caillois (1990) indica que “o jogo e a arte nascem de um acréscimo de energia vital, de que o homem e a criança não necessitam para a satisfação de suas necessidades imediatas e que utilizam para a imitação gratuita e divertida de comportamentos reais” (p.189). Nesse sentido, Caillois (1990) escreve “*Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*”, trabalho no qual reflete sobre as características e possíveis classificações das diferentes formas de jogo. Caillois entende a complexidade e amplitude do fenômeno jogo e em sua ampla reflexão diz que alguns dos aspectos já identificados como fundamentais do jogo são a “atividade voluntária, convencionada, separada e dirigida” (Caillois, 1990, p. 49). Caillois é um dos autores que tenta pensar o jogo a partir de categorias. Para ele existem quatro categorias fundamentais do jogo e dá os nomes de: *Agôn*², *Alea*³, *Mimicry*⁴ e *Ilinx*⁵. Dá-se o nome de *Agôn* a “todo um grupo de jogos que aparecem sob a forma de competição” (p. 33). Já *Alea* refere-se aos jogos em que é necessário ter sorte ou azar como jogos de cartas ou dados. Para o autor “contrariamente ao *agôn*, a *alea* nega o trabalho, a paciência, a habilidade e a qualificação; elimina o valor profissional, a

² *Agôn*, palavra de origem grega que significa “luta”.

³ *Alea*, palavra originária do latim que significa “jogo de dados”.

⁴ *Mimicry*, provém do latim e significa “mimetismo”.

⁵ *Ilinx*, palavra de origem grega que significa “turbilhão de águas”, e deriva de “ilingos” que significa “vertigem” (Caillois, 1990, p.45).

regularidade, o treino” (p. 37). Mimicry é qualquer jogo que pressupõe aceitar temporariamente uma ilusão ou um universo imaginado (1990). Segundo o autor, a mimicry é invenção incessante e “apresenta todas as características do jogo, a saber, liberdade, convenção, suspensão do real e espaço e tempo delimitados” (p. 43). Ele ainda completa que, na criança, os jogos de mimicry tratam-se “sobretudo de imitar o adulto. Daí o sucesso dos acessórios e dos brinquedos em miniatura que produzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos” (p. 41). Por fim, ainda há os jogos Ilinx que brincam com as sensações do corpo como duas crianças quando dão as mãos e rodam o máximo que podem para brincar com a sensação de tontura, ou uma gangorra, um tobogã ou um carrossel que promovem sensações similares. Caillois diz que os jogos Ilinx são aqueles que “assentam na busca da vertigem e que consistem numa tentativa de destruir, por um instante, a estabilidade da percepção e infligir à consciência lúcida uma espécie de voluptuoso pânico” (p. 43). Ele comenta que uma criança brinca quando gosta de tocar a língua em um dente dolorido e que uma criança também brinca quando “gosta que lhe metam medo” (p. 49). Mesmo com todas essas categorizações observa-se que Caillois vê o jogo de uma perspectiva muito ampla fazendo um verdadeiro esforço no sentido de considerar todas as suas possibilidades.

De forma complementar, João Freire (2005) recorda que há uma riqueza no jogo a partir da dinâmica entre o real e o não real constituindo uma realidade imaginada e que só pode ser alcançada quando se está jogando. Já Vigotsky (2008) pensa sobre o surgimento deste fenômeno. O autor diz que a brincadeira⁶ na criança surge a partir dos desejos não imediatamente realizáveis.

⁶ De modo geral, a literatura não faz distinção entre as palavras brincadeira e jogo. Ambas costumam ser utilizadas como sinônimos. No entanto, Zoia Prestes, tradutora do artigo mencionado, comenta que Vigotsky se referia ao ato de brincar. Por isso a tradutora usou a palavra brincadeira e não brinquedo ou jogo.

“Por exemplo, a criança quer estar no lugar da mãe ou ser um cavaleiro e cavalgar. Isso é um desejo inexecutável naquele momento” (Vigotsky, 2008, p. 25), mas esses desejos não-realizáveis imediatamente também não se extinguem como desejos (Vigotsk, 2008). “É disso que surge a brincadeira que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (Vigotsky, 2008, p. 25). Nessa perspectiva Vigotsky (2008) explica que ação e sentido no jogo possuem uma relação muito estreita. “A não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (p.33). Um exemplo dessa dialética expressa em atividade seria a brincadeira do cavalo de pau em que a criança escolhe um cabo de vassoura para representar um cavalo e galopá-lo imaginando um cavalo real. Neste caso, Vigotsky (2008) explica que na relação ação/sentido “a criança necessita de um pivô para substituir a ação real” (p.33). Contudo, no jogo, o sentido muitas vezes passa a determinar a ação e esta, por sua vez, vai para um segundo plano transformando-se em um pivô, em um auxiliar do sentido (Vigotsky, 2008). Esse tipo de relação com o predomínio do sentido “se repete em direção à possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações” (Vigotsky, 2008, p.33). Para Vigotsky (2008) é essa vontade de andar a cavalo manifestando-se por andar no cavalo de pau que a criança caminha para operar com o sentido das coisas e, por conseguinte, caminha para o pensamento abstrato. “Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente” (Vigotsky, 2008, p.35). Apesar do sentido ser preponderante, Freire (2001) lembra que não é totalmente aleatória a escolha dos objetos de representação. “Escolher um bastão é mais comum do que a escolha de uma mesa, já que o movimento para subir no bastão aproxima-se mais do cavalo real do que ao subir em uma mesa” (Freire, 2001, p. 51).

Para Vigotsky é muito importante entender esse fenômeno porque ele tem um grande papel no desenvolvimento psíquico. Vigotsky (2008) menciona que toda brincadeira com regras contém em si uma situação imaginada e a situação imaginada pode ser compreendida como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Desse modo, concluímos que pensar o jogo como ferramenta de ação educativa é pensar o fenômeno para além das suas relações superficiais. O jogo é mais do que uma mera brincadeira despreziosa. Nesse sentido, Bruhns (1996) lembra um grande ensinamento da filosofia Werberiana dizendo que a aparência e a essência não coincidem e que, do mesmo modo, o jogo não é apenas diversão e entretenimento como pode aparentar em princípio. Pensar a essência do jogo é “tentar descobrir sua dimensão humana sem nunca perder de vista a integração do homem dentro do seu meio” (Bruhns, 1996, p.29). Portanto, o jogo vai muito além de características superficiais como a diversão e entretenimento. A autora ainda complementa que pensar a essência do jogo é “ir buscar nas suas raízes históricas e culturais, a explicação para as aparências. Enfim, é ir buscar o seu significado dentro da produção coletiva dos homens vivendo em sociedade” (Bruhns, 28-28, 1996).

Jogo ou gamificação?

Visto que estamos em um momento histórico onde fala-se muito sobre a ideia de gamificação das coisas, há aqui a necessidade de mencionar este processo para marcar sua distinção em relação as abordagens desta dissertação. A gamificação é um fenômeno corrente em todo o mundo e que deriva de uma categoria específica de jogos que são os videogames. Jane McGonial (2017) menciona a presença da complexidade tecnológica como um elemento característico do desenvolvimento de jogos de videogame. Os videogames utilizam consoles, computadores ou dispositivos móveis para acessar jogos eletrônicos. Outra característica dos jogos

de videogame são seus códigos-fonte⁷ desenvolvidos em programas de computador e que costumam fazer parte da propriedade intelectual e produto de uma empresa. Apesar da existência de jogos eletrônicos que têm seus códigos-fonte disponíveis publicamente, permitindo que qualquer pessoa possa estudar, copiar, modificar, adaptar e distribuir um jogo, esta não é uma prática comum quando se pensa na utilização do jogo dentro da educação musical. Isso não significa que as práticas de educação musical contemporâneas não utilizem recursos digitais. Um exemplo são os manuais digitais utilizados nas disciplinas de educação musical do sistema educacional português. Elas fornecem acesso a plataformas interativas que auxiliam na explicação dos conteúdos e no fazer musical permitindo ao professor manipular mudanças de andamento e controle de reprodução das vozes nos arranjos musicais. Ao facilitar a manipulação de tais recursos estas plataformas auxiliam o trabalho do professor em promover engajamento dos alunos sobre a apropriação dos conteúdos. A manipulação de tais recursos facilita o trabalho do professor em desafiar os alunos durante a execução musical; oferece recursos lúdicos como vídeos e áudios que enriquecem o imaginário dos alunos com exemplos durante as explicações dos conteúdos; oferecem recursos de jogos como quiz de perguntas e respostas ou jogos de percepção musical onde o professor pode promover a cooperação entre os alunos em um processo que contribui para a consolidação dos conteúdos ensinados. Aqui é importante ressaltar que o desafio, os recursos lúdicos, a construção de um imaginário e a cooperação são todos elementos do jogo que podem ser aplicados pelo professor durante as atividades pedagógicas. Contudo, cabe destacar que esta

⁷ O código-fonte de um videogame é o conjunto de instruções escritas em uma linguagem de programação que define como o jogo funciona. Ele inclui todas as regras, lógica, gráficos, sons e interações que compõem o jogo. Basicamente, é o “coração” do jogo, onde os desenvolvedores escrevem e organizam o código para criar a experiência de jogo que os jogadores desfrutam.

abordagem é distinta da ideia de gamificação recorrente em diversas áreas. Trazer elementos do jogo para as práticas artístico-pedagógicas não é o mesmo que gamificar as práticas. A gamificação costuma estar muito associada ao uso de uma plataforma que simula e conduz as experiências dos participantes. Já no uso do jogo como ferramenta pedagógica, mesmo quando se utiliza recursos digitais, o objetivo é dar suporte a experiências práticas cantando ou tocando instrumentos reais.

O jogo na educação musical é um recurso para, dentre outras coisas, facilitar as repetições e para que os participantes não se sintam desanimados com o erro durante as práticas, afinal, errar assim como perder faz parte do jogo. Utilizar o jogo pedagogicamente significa pensar momentos e elementos do jogo dentro da experiência. Entretanto, há uma série de outros elementos como os conteúdos a serem ensinados, os princípios pedagógicos, as habilidades a serem desenvolvidas que são mais importantes do que o próprio jogo. Portanto, o jogo na prática artístico-pedagógica é um dos elementos que constitui a experiência.

Já a gamificação, ao utilizar plataformas e consoles ou simuladores que determinam começo e fim das práticas e dos espaços do jogo onde até a mediação está contida, constrói um arranjo onde a gamificação em si é a própria experiência. Nessa perspectiva, a gamificação de uma experiência educativa seria o ato de trazer elementos da educação para uma experiência gamificada, já o jogo na prática artístico-pedagógica utiliza deste recurso, mas também propõe o contrário. Ou seja, o uso do jogo como ferramenta pedagógica não somente traz elementos educativos para dentro dos jogos, mas também traz elementos do jogo para as experiências educativas. Para compreender melhor essa ideia podemos pensar no exemplo dos manuais digitais mencionados. Nos manuais digitais de educação musical quem conduz as experiências dos participantes no uso do jogo como ferramenta pedagógica é o professor. É o professor quem faz a mediação dos participantes com os diferentes recursos, permitindo que o professor intercale

momentos onde não há a necessidade do jogo, momentos em que é possível adicionar elementos do jogo para manter a concentração e engajamento, e momentos de jogo com a adição de elementos pedagógicos. Esse intercâmbio entre jogo, não-jogo e elementos do jogo só é possível porque existem elementos da experiência que transcendem o jogo. É o caso da mediação do professor e dos recursos pedagógicos. Já na gamificação a condução da experiência é embutida dentro do próprio jogo. Os games são concebidos de forma autônoma, ou seja, sem a necessidade de influência externa. Essa falsa autonomia gera muita frustração mesmo no mundo dos jogos de entretenimento, visto que, nem todos os jogadores conseguem encontrar sozinhos as ações corretas para ultrapassar as diversas fases do jogo. Além disso, essa concepção de mediação embutida dentro dos jogos aplicada ao universo da educação tornaria inviável a flexibilidade de condução entre momentos de jogo, momentos de não-jogo e momentos onde é necessário apenas adicionar elementos do jogo.

Apesar das distinções mencionadas os videogames também possuem a busca por engajamento, a proposição de um universo lúdico, o uso de regras e diversas outras características compartilhadas com a abordagem do jogo porque os videogames são jogos. Porém, os videogames são uma das categorias mais recentes de jogos sendo que os primeiros jogos eletrônicos surgem a partir dos anos 1950. Outra característica muito ligada aos jogos eletrônicos é o fato de suas concepções estarem associadas ao desenvolvimento de propriedades intelectuais e recursos digitais como os mencionados códigos-fonte que, por serem fechados, não podem ser copiados. Este caráter monopolista de acesso constitui muitos jogos eletrônicos como verdadeiras propriedades privadas. Já a cultura do jogo na educação musical valoriza o uso de patrimônio público privilegiando o uso de brincadeiras tradicionais populares, o uso de materiais de fácil encontro e reprodução, o uso de canções de fácil acesso ou domínio público de modo a possibilitar que os educadores e

participantes possam reproduzir os jogos e práticas musicais para além do uso de plataformas ou outras ferramentas de auxílio a mediação.

Por sua vez, a gamificação também costuma estar muito associada ao uso de ferramentas de alta complexidade tecnológica que envolvem o desenvolvimento de propriedades intelectuais e consoles comercializáveis por empresas. Esta é outra diferença que permite compreender a distinção entre os processos de gamificação e o uso do jogo didático. Os processos de gamificação possuem uma forte associação ao desenvolvimento de produtos especializados como consoles ou recursos digitais como, por exemplo, testes gamificados dedicados a processos seletivos. Já o jogo nas atividades pedagógicas pode ser aplicado com poucos recursos. Usar um jogo pedagogicamente depende mais da compreensão e conhecimentos do professor sobre esta abordagem. Por outro lado, existem autores que afirmam que a gamificação não envolve apenas aplicativos, plataformas e ferramentas digitais, mas que a gamificação está essencialmente ligada a definição de objetivos e regras claras, um sistema de feedback e a participação voluntária (McGonigal, 2017; Zichermann & Cunningham, 2011). Essa noção da gamificação como método é a abordagem que mais aproxima seus princípios das noções de jogo expostas nesta dissertação, ainda que, a diferença dos objetivos faça com que cada abordagem siga caminhos muito distintos.

Assim como o legado da arte participativa compreende a influência do neoliberalismo nas últimas décadas do século XX, é necessário compreender que a influência deste movimento nunca deixou de existir. O neoliberalismo busca criar novos mercados de especulação e expansão de seu capital até os dias atuais. Contudo, também é necessário perceber que o desenvolvimento dos fenômenos não se restringe as influências comerciais. No livro “A realidade em jogo” McGonigal afirma que Heródoto no séc. V a.C. olhou para trás e avaliou que o uso dos jogos era também uma tentativa explícita de aliviar o sofrimento. Para a autora, os games de hoje são capazes de

desencadear transformações e podem contribuir para a solução de problemas sociais no futuro (McGonigal, 2017). Apesar dos jogos de videogame ainda serem muito criticados em função de games apelativos ligados a indústria do entretenimento, cada vez mais áreas de estudo têm reconhecido a legitimidade dos jogos, e da sua subcategoria os jogos eletrônicos, como ferramentas que contribuem para a resolução de diversos problemas. Moraes, Zambro e Schwartz (2017), ao falar sobre o uso de simuladores durante a formação profissional de condutores, afirmam que a aplicação de cenários simulados que “envolvam algum tipo de jogos, por exemplo, pode ser uma alternativa que mobilize os trabalhadores a experimentar, ainda que simuladamente, as sensações e mobilizações afetivas e psicológicas que se vivencia em situações de trabalho real” (p. 202). Outro exemplo são as contribuições dos jogos no apoio de tratamentos. Rivero, Querino e Starling (2012) fazem uma revisão sistemática sobre o jogo e seu efeito sobre as funções executivas e sugerem que o uso do jogo de videogame “para a reabilitação neuropsicológica pode aumentar o engajamento e os níveis motivacionais dos pacientes” (p.39). Prins, Dovis, Ponsioen, Brink e Oord (2011) conduziram um estudo chamado “*Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD?*” Os autores concluíram que o uso de elementos dos jogos de videogame aplicados ao treinamento de memória computadorizada melhorou significativamente a motivação e o desempenho em crianças com TDAH se comparado com o treinamento que não usou elementos dos jogos de videogame (Prins et al., 2011). Uma outra revisão sistemática (Mello & Pires, 2020) reúne estudos indicando uma resposta positiva ao uso de videogames na reabilitação e remediação de inúmeros acometimentos cognitivos. O trabalho conclui que houve uma mudança de paradigma onde “anteriormente os videogames eram vistos como apenas um entretenimento (muitas vezes prejudicial), agora existe a tendência de que eles podem se tornar instrumentos auxiliares na educação, no treinamento e na

capacitação de estudantes e profissionais de diversos meios” (Mello & Pires, 2020, p. 106). Existem ainda trabalhos que aproveitam as habilidades em jogos eletrônicos para auxiliar no ensino de algoritmos e programação de forma lúdica (Amorim et al., 2016; Vidotto, 2019).

Tanto o uso do jogo didático quando a gamificação das coisas são abordagens que partilham os princípios de compreensão do jogo como um fenômeno essencialmente humano; e a necessidade de compreensão das características do jogo como método a ser aplicado em diversas atividades com o objetivo de promover motivação e engajamento. Porém, a noção de jogo como fenômeno essencialmente humano e o uso do jogo como ferramenta de aprendizado é mais antiga do que as ideias de gamificação. Autores como Huizinga (1938), Caillois (1958) e Vygotsky (1933) expõem suas ideias sobre o jogo na primeira metade do século XX. Eles possuem como referência o jogo ao longo da história da humanidade até as observações que puderam realizar em seus respectivos tempos. Já a ideia de gamificação é usada pela primeira vez em 2003 por um programador britânico chamado Nick Pelling (2011) para tornar mais agradável a experiência em transações eletrônicas e teve como inspiração os jogos eletrônicos. Além disso, a gamificação não tinha essa proposta tão abrangente em seu princípio. Pelling (2011) comenta que pensava a gamificação olhando para dispositivos eletrônicos comerciais como caixas eletrônicos, máquinas de venda automática, telefones celulares etc. e não para plataformas web. Pelling (2011) menciona que, em uma concepção de gamificação mais atual, a Apple foi a empresa mestra em transformar dispositivos eletrônicos em plataformas digitais e tornar as interfaces dos dispositivos mais responsivas, imersivas e interativas, assimilando as características dos jogos que inspiravam o programador ao pensar a proposta. Nos anos 2010 surgem autores como Zichermann (2011) e McGonigal (2017) que vão explorar a ideia de que a gamificação não se inspira somente na história dos videogames, mas que também é um método que extrapola sua associação aos dispositivos

eletrônicos. McGonigal (2017) evoca toda a história do jogo, desde a antiguidade, associando o jogo a ideia de gamificação. Esta aglutinação da história e das noções de jogo para dentro da gamificação busca legitimidade ao expandir a ideia de gamificação e tornar a abordagem e o seu mercado mais abrangente. Esta ação tem mostrado efetividade, visto que, cada vez mais áreas como a saúde e a educação passam a operar falando em termos de gamificação ao invés de jogo. Talvez coubesse aqui indagar quais são os reais interesses relacionados a expansão deste conceito. Nesse sentido, é necessário analisar com cautela propostas que possam ter relação com interesses mercantis visto que o aprendizado do mundo dos negócios é constituído por saberes específicos que visam o lucro (Paro, 2001, 2023). Carneiro (1998) salienta que os jogos não necessitam da utilização de recursos como a TV, o vídeo e o computador. De forma complementar, Kishimoto (1995) ressalta a importância da manipulação de diferentes materiais para a aquisição de conhecimentos da criança. Compreende-se aqui que estas proposições não pretendem estabelecer uma dicotomia entre o uso ou não uso de recursos sofisticados, mas sim elucidar que a aplicação do jogo em espaços de ensino depende mais da criatividade e competências do professor. Tomando o exemplo dos manuais digitais para o ensino de música, a manipulação de parâmetros do som em uma gravação musical é um recurso sofisticado que um manual digital proporciona, mas depende do professor trazer elementos e estruturar estratégias que utilizem estes recursos adaptando-os ao jogo. Deste modo, observa-se o fato de que o jogo didático no ensino de música, ao longo de sua história, está mais relacionado a formas sociais e orais de transmissão com o uso de canções folclóricas ou brincadeiras populares de fácil reprodução e adaptação aos objetivos educativos. Isso não impediu que o jogo didático se adaptasse aos recursos e materiais contemporâneos, mas tornou a estratégia de utilização do jogo uma ferramenta de ensino mais resiliente a presença ou não de recursos eletrônicos.

Após esta exposição, é importante elucidar alguns pontos para se compreender melhor a problemática desta relação entre jogo, jogo eletrônico e gamificação. A possibilidade de confusão entre esses elementos ocorre porque os jogos eletrônicos fazem parte de como o jogo se manifesta na contemporaneidade. Os jogos eletrônicos podem ser considerados como uma categoria própria porque possuem uma junção de elementos característicos como: a interatividade (com elementos visuais, sonoros e de manipulação); o enredo envolvente (história bem escrita e personagens cativantes); a dinâmica de desafio e recompensa (vencer cada fase mantém os jogadores engajados e motivados a continuar jogando); o senso de comunidade (possibilidade de interação e construção de vínculo com outros jogadores no universo do jogo); e a facilidade de acesso (portabilidade e possibilidade de acessar os jogos de videogame em diversos aparelhos e espaços). A soma de todos estes elementos, ou seja, seu design, criam a possibilidade de tornar os jogos de videogame muito imersivos. A aptidão em gerar imersão potencializada por uma lógica de economia da atenção (Noronha, 2024), instrumentaliza em alguns videogames a capacidade de desenvolver comportamentos compulsivos. Esta percepção também é partilhada por McGonigal (2011) que alerta sobre os possíveis perigos do uso excessivo de jogos de videogame, incluindo vício e evitação da realidade. Esse fato é constatado pela Organização Mundial da Saúde ao adicionar “*gaming disorder*” (distúrbio do jogo) a 11ª Revisão da Classificação Internacional de Doenças. O documento expressa que o distúrbio de games está predominantemente associado a jogos digitais e videogames onde o jogador prefere o jogo de videogame a qualquer outro interesse na vida e atividades diárias (World Health Organization, 2019).

Apesar dessas questões, a literatura apresenta uma visão positiva no uso de jogos digitais, e elementos de jogos digitais, com fins educativos (Amorim et al., 2016; Mello & Pires, 2020; T. D. Moraes et al., 2017; Prins et al., 2011; Rivero et al., 2012; Vidotto, 2019). Estas práticas trazem

alguma visão positiva sobre a gamificação ainda que seja importante compreender que o uso de recursos ou jogos digitais não configuram necessariamente a prática de gamificação. No entanto, a gamificação ainda pode ser vista de forma controversa no campo da educação. Algumas hipóteses podem ajudar a compreender esta questão. Por um lado, a existência do distúrbio do jogo (*gaming disorder*) ligada aos jogos de videogame pode criar um receio de uma valorização para a abertura indiscriminada ao uso de jogos de computador e consoles. Por outro lado, o fato de que a origem do termo “gamificação” estar associado ao campo dos negócios pode gerar receio de utilização dos sistemas educativos com interesses financeiros. Há o receio justificável de que a gamificação possa ser utilizada como um instrumento de expansão dos interesses neoliberais sobre o campo da educação. Contudo, para Noronha (2024) “a tecnologia não pode ser classificada simplesmente como boa ou ruim, mas vista como um modo de ordenamento das informações no mundo com o qual aprendemos a conviver a partir dessa virada tecnológica digital tão significativa e provocadora de mudanças de paradigmas” (p. 7). Por outro lado, Junior (2023), ao discutir sobre a inserção de elementos tecnológicos no ambiente escolar, argumenta que o *design* e o capital possuem uma relação inextricável. O autor ainda argumenta que “a gamificação da educação é um dos elementos mais notórios do *design* impresso aos processos educacionais nos modelos que emergem quando se fala de educar na era digital, para novas gerações, perante um mercado desregulamentado e pós-industrial” (Junior, 2023, p. 792). Neste contexto, ainda que não exista um consenso e a tecnologia não possa ser colocada em nenhum dos extremos de uma visão positiva ou negativa, é certo que a tecnologia não está desassociada dos valores e intenções daqueles que a utilizam. Desse modo, reconhecendo a tecnologia como um instrumento, compreende-se que a tecnologia estará associada aos valores e interesses daqueles que detêm o monopólio de sua utilização. Portanto, “a tecnologia certamente é política e deve ser vista como produto de visões e

de escolhas operadas por determinados grupos sociais e que atendem a determinados interesses” (Noronha, 2024, p. 7). Por tanto, há a necessidade de se analisar caso a caso, observando propostas e contextos que não subvertam os princípios pedagógicos.

O jogo didático

Com este capítulo pretende-se apresentar um breve histórico do jogo didático ao longo da história; explicar os principais elementos que estruturam o jogo enquanto ferramenta pedagógica no ensino de música; e apresentar os principais tipos de jogos utilizados.

Muitos artistas e educadores utilizam o jogo como ferramenta em suas intervenções e práticas. Cruz (2021) destaca a importância do jogo e da atividade lúdica na perspectiva de autores como Freud, Piaget e Winnicott para o desenvolvimento do teatro educação. Kashima (2014) utiliza jogos musicais na preparação de coro infantil e no trabalho de musicalização. Klacewicz (2021) se inspira no formato dos jogos de RPG como recurso educacional e metodológico para a condução de jogos cênicos e performances em dança.

A ideia de utilizar o jogo com fins educativos não é uma proposta recente. Na obra *A República* de Platão “vemos que as atividades de caráter lúdico (principalmente o jogo) são consideradas como o melhor meio pedagógico para educar uma coletividade justa e preparar os líderes filosóficos para governar” (Carneiro, 2015, p. 17). No mesmo sentido, “Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura” (Kishimoto, 1995, p. 39).

Avançando na história “a eclosão do movimento científico diversifica os jogos que passam a incluir as inovações científicas no século XVIII” (Kishimoto, 1995, p. 41). Ao entender que o pensamento científico influencia em outros tipos de saberes e eventos (Francelin, 2004), e que o

desenvolvimento de ideias sofisticadas como as teorias, conceitos e metodologias fazem parte dos movimentos de inovações científicas que ressoam para além dos seus respectivos campos de estudo, não é difícil imaginar que ideias científicas inovadoras influenciam diversos campos como o das artes e da educação ao longo da história. Nesse sentido, Kishimoto (1995) menciona que preceptores do século XVIII utilizavam imagens publicadas em enciclopédias criando jogos educativos para príncipes e nobres. Outro exemplo dado pela autora para vislumbrar esta relação das propriedades do jogo com o pensamento científico é o de Madame de Genlis que em 1781, “constrói um laboratório de química com a finalidade de educar os filhos de Philippe Egalité, baseada em uma metodologia lúdica” (Kishimoto, 1995, p. 41). No início do século XX surgem as bases do pensamento construtivista de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon. Neste mesmo período autores como Kodály, Dalcroze e Willems desenvolvem os seus métodos ativos na educação musical. De forma semelhante, Cruz (2021) afirma que o teatro educação desenvolveu-se relacionado à teoria da educação pela arte que tem a premissa da concepção de “arte como algo essencial para o desenvolvimento individual e coletivo” (p. 83).

O jogo na educação musical possui uma grande relação com os valores e princípios dos métodos ativos e do pensamento construtivista. Os métodos ativos levam em consideração os interesses dos participantes assim como o meio em que estes participantes estão inseridos (Vieira, 2023). Eles surgem como alternativa ao ensino tradicional. “Os métodos de ensino tradicionais tratam como se fosse possível a separação entre corpo e mente. O aprendizado está desassociado das práticas corporais. Isso torna o processo mais teórico e prioriza o acúmulo de informações” (Kashima, 2014, p. 23). Com o intuito de responder a esta questão os métodos ativos encontram no uso do corpo e do movimento ferramentas para promover uma participação ativa dos alunos na educação musical. Também é notável que, ao trazer o universo simbólico da música para a

experimentação e compreensão das sensações no corpo; ao explorar as imagens mentais das histórias e das canções; ao estimular a criação de recursos lúdicos para o ensino musical os métodos ativos utilizam elementos que levam organicamente ao uso do jogo.

O pensamento construtivista também sugere a necessidade de uma participação ativa no processo de aprendizado. Isso implica em criar processos que permitam aos participantes explorarem, experimentarem e interagirem\ de forma prática com os conteúdos. As ideias construtivistas de Coll aplicadas ao jogo didático na educação musical contribuem para estruturar caminhos e procedimentos que garantam uma participação mais ativa e um aprendizado mais significativo e duradouro em comparação ao mencionado método de ensino tradicional. O que era feito organicamente na relação com o corpo nos métodos ativos passou por um processo de racionalização dos procedimentos que visam garantir a participação ativa em outras atividades. A exploração, experimentação e criação assim como a avaliação contínua do que está ou não sendo assimilado tornam-se elementos estruturantes de jogos em diversas atividades. A reflexão sobre os métodos ativos e as contribuições construtivistas trazem a consciência dos elementos que estruturam o aprendizado. É a partir desta consciência que o jogo didático e os elementos do jogo tornam-se mais transponíveis a diversas atividades na educação musical. Assim, é possível pensar não somente em jogos ligados ao corpo e ao movimento, mas também em outros jogos que garantam a participação ativa e os princípios pedagógicos. Um exemplo disso são os jogos dramáticos que podem trabalhar a comunicação e a memória a partir de imagens e palavras sem a necessidade do exercício corporal.

Kashima (2014) ressalta a necessidade de reflexão e organização dos conteúdos nos ensaios. Segundo o autor, a escolha dos conteúdos “nas atividades corais precisam atender às necessidades dos coralistas, respeitando sua pluralidade, suas habilidades e os objetivos

estabelecidos pelo regente, os quais ele acredita serem necessários para o desenvolvimento crescente e equilibrado do grupo” (p. 28). Um autor que traz grandes contributos a estruturação dos conteúdos é Cesar Coll. O autor pensa os valores e comportamentos como parte dos conteúdos⁸ a serem ensinados. “Coll elabora uma teoria que, a partir da versão construtivista do *como aprender*, discute o *como fazer*” (Moreira, 1997, p. 100). Para Coll os conteúdos não são apenas fatos, conceitos e princípios consolidados em livros e manuais pedagógicos. As técnicas, estratégias, atitudes, normas e valores também são conteúdos a serem ensinados (Coll & Gotzens, 1999). Coll, Pozo, Sarabia e Vall (2000) entendem que “os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerado essencial para o seu desenvolvimento e socialização” (p. 12).

Coll separa os conteúdos em conceituais, atitudinais e procedimentais. Os conteúdos conceituais ou verbais estão relacionados ao que se aprende a falar; os conteúdos procedimentais estão relacionados ao que se aprende a fazer; e os conteúdos atitudinais estão relacionados as formas de aprender a se comportar (Coll & Gotzens, 1999). Na prática, cada atividade educativa propõe foco em um tipo de conteúdo e habilidades específicas. Contudo, é importante ressaltar que não se aprendem cada tipo de conteúdo de forma isolada. Os três tipos são muito interdependentes

⁸ Nas últimas décadas muitas administrações educativas e instituições internacionais passaram a falar no desenvolvimento de habilidades e competências ao invés de conteúdos. Ainda que este trabalho considere o estreitamento das relações entre as diversas instituições pensando em uma “educação 360”, o debate sobre competências e conteúdos, até o presente momento, pouco se justifica fora do campo da educação formal. Porém, falar sobre os conteúdos na visão de César Coll se fundamenta à medida que oferece elementos estruturantes dos conteúdos, valores e mediação do jogo didático. Pensar estes elementos é importante independentemente do tipo de espaço no qual o jogo didático será aplicado.

e esta separação tem apenas a função de compreender melhor as dificuldades específicas de aprendizagem (Coll & Gotzens, 1999).

A aprendizagem dos fatos e dados compete aos conteúdos conceituais e devem ser aprendidos literalmente, de um modo reprodutivo (Coll et al., 2000). Por outro lado, uma pessoa aprende um conceito quando é capaz de dotar de significado um material ou informações que lhe foram apresentadas (Coll & Gotzens, 1999). Para Braga (2009), são exemplos de conteúdos conceituais da música aqueles que estão relacionados a conhecimentos de leitura e notação musical, como

leitura de partitura, sinais musicais, intervalos, repertório, fraseologia, harmonia, desenho melódico, características estilísticas, esquemas analíticos de uma peça: estrutura da obra (estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado, tessitura, extensão, linha melódica, letra, arranjo, entre outros), criação de arranjos e composições vocais, aspectos de fisiologia e higiene vocal, instrumento voz: classificação, tessitura e tipos de vozes. (p.58)

Kashima (2014) considera que a escolha do repertório pode ser gradativa para poder alcançar as necessidades conceituais de um grupo. Nessa perspectiva é importante traçar “um objetivo de conteúdos que precisam ser explorados, todas as atividades no ensaio podem estar vinculadas a essas escolhas” (Kashima, 2014, p. 31).

Os conteúdos procedimentais consideram o fato de que não basta apenas saber falar ou compreender algo. É necessário saber agir. A noção de procedimentos inclui desde simples técnicas e destrezas até o grau mais elevado de estratégias de aprendizagem e se concebem como

um conjunto de ações coordenadas (Coll & Gotzens, 1999) que permitam cumprir com eficácia as tarefas e objetivos estabelecidos.

Trata-se sempre de formas determinadas e concretas de agir, cuja principal característica é que não são realizadas de forma arbitrária ou desordenada, mas de maneira sistemática e ordenada, uma etapa após a outra e que essa atuação é orientada para a consecução de uma meta. (Coll et al., 2000, p. 78)

Coll e Gotzens (1999) atentam que no campo dos conteúdos procedimentais é importante pensar em termos de técnicas e as estratégias. Enquanto a técnica é uma rotina automatizada como consequência de uma prática repetida, as estratégias implicam um planejamento e tomada de decisões sobre os passos que serão aplicados (Coll & Gotzens, 1999). Nesta perspectiva, um exemplo de técnica seriam os vocalizes ou exercícios de escalas no aquecimento dos ensaios. Enquanto a técnica é a rotina de vocalizes e exercícios para o aquecimento da voz, a estratégia seria o uso intencional destes vocalizes e exercícios com elementos do jogo (e.g. o evocar de imagens mentais sonoras ou visuais) para alcançar os objetivos do aquecimento vocal. Portanto, o uso do jogo didático na educação musical é uma estratégia que aplica uma sequência de procedimentos e elementos do jogo no ensino de música. O importante é que esta sequência de procedimentos respeite os princípios de aprendizado e que os elementos do jogo busquem estimular a participação ativa dos alunos para alcançar os objetivos das atividades.

Esta compreensão sobre os procedimentos, técnicas e estratégias é fundamental no ensino musical visto que uma grande parte do trabalho é desenvolvido por atividades práticas. O fazer musical e artístico entre artistas profissionais e não-profissionais é um dos principais objetivos nos trabalhos de arte comunitária centradas em música. Nesse sentido, é importante que o professor

garanta um processo de apropriação progressiva das técnicas de aprendizado e do desenvolvimento consciente dos participantes em relação aos seus próprios processos.

Braga (2009) apresenta alguns exemplos de conteúdos procedimentais no eixo da técnica relacionados à prática do canto coral. São eles:

Impressões globais do som, afinação, dicção, articulação, projeção vocal, exploração de parâmetros musicais como intensidade e andamento; apoio respiratório, improvisação, relaxamento muscular, postura, propriocepção, uso da linguagem corporal, influenciando na interpretação e *performance* musical. (p. 58)

Os conteúdos atitudinais são os que possuem maior generalidade e transversalidade sobre as diferentes disciplinas. Sendo o mais elusivo é também o tipo de conteúdo que requer um maior consenso entre áreas e professores de uma instituição, pois se em um centro educativo cada professor tem seu currículo de atitudes isso significa que o centro não tem currículo de atitudes nenhum (Coll & Gotzens, 1999). Coll e Gotzens (1999) ressaltam que esta transversalidade e generalidade não pode ser apenas entre disciplinas, mas também tem que ser interna a cada disciplina se fazendo presente a todo momento nas diversas atividades com o intuito de desenvolver certos valores nos participantes.

Assim como nos conteúdos anteriores se pode diferenciar os conteúdos atitudinais em três tipos. As atitudes, as normas, e os valores (Coll & Gotzens, 1999). As atitudes propriamente ditas se referem a disposições a comportar-se de modo consistente; o conhecimento das normas seriam as ideias ou crenças sobre como é necessário se comportar; finalmente os valores se refeririam ao grau em que foram interiorizados e assumidos os princípios que gerem o funcionamento das normas (Coll & Gotzens, 1999).

No campo das práticas de canto coral Braga (2009) considera como conteúdos atitudinais a “participação com o grupo, respeito e valorização ao colega e a diversidade musical e desenvolvimento de atitude, ‘atitude coralista’ (frequência, pontualidade, disciplina, cuidado com o material didático)” (p. 58). A autora ainda destaca o desenvolvimento de autodisciplina como um elemento a ser avaliado neste âmbito (Braga, 2009).

Kashima (2014) destaca os jogos cooperativos como estratégias que “podem fortalecer o vínculo social e afetivo de seus participantes” (p.29). Com os jogos cooperativos aprende-se a “considerar o outro como um parceiro, um solidário, em vez de tê-lo como adversário, e a ter consciência dos próprios sentimentos, e a colocar-se uns nos lugares dos outros, operando para interesses mútuos, priorizando a integridade de todos” (Brotto, 1999, p. 76).

Utilizar o jogo para desenvolver conteúdos atitudinais não significa trabalhar a partir de conceitos abstratos, mas sim valorizar o conteúdo a ser trabalhado (e.g. respeito) em uma atividade completa como um jogo de cooperação. Isso significa que o jogo pode ser desenhado para valorizar as atitudes dos participantes que expressam a compreensão do valor em questão.

Os Jogos Cooperativos foram criados com o objetivo de promover, através das brincadeiras e jogos, a auto-estima, juntamente com o desenvolvimento de habilidades interpessoais positivas. E muitos deles, são dirigidos para a prevenção de problemas sociais, antes de se tornarem problemas reais. (Brotto, 1999, p. 65)

Moraes e Soares (2021) mencionam que o jogo recebe adjetivações como jogo didático, jogo educativo ou jogo pedagógico ao assumir a perspectiva de ensinar algo ou, mais especificamente, um conteúdo. Ao analisar a questão da utilização dos termos Villas Bôas (2008) constata que o universo semântico do jogo didático é formado pela representação de dois núcleos

distintos que são o jogo e a educação. Para Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018 como citado por Moraes & Soares, 2021) o jogo didático surge da adaptação de um jogo já existente, enquanto o jogo pedagógico é um jogo educativo formalizado onde se destaca a presença do ineditismo do jogo. Por outro lado, Moraes e Soares (2021) também destacam que, para outros autores, as terminologias “pedagógico”, “didático” e “educativo” são equivalentes. Os trabalhos observados neste enquadramento teórico corroboram com essa tese quando não apresentam uma distinção clara ao se referir a esfera pedagógica, educativa e didática (Carneiro, 2015; Carneiro, 1998; Chateau, 1987; Kashima, 2014; Kishimoto, 1995). Carneiro (1998) chega a unir a utilização dos dois termos referindo-se ao jogo “enquanto procedimento didático-pedagógico” (p.97).

Os trabalhos mencionados trazem contribuições para compreender a relação entre os elementos educativos e os elementos do jogo independente da predileção por terminologias específicas no eixo educativo. Assim, este trabalho considera as diversas contribuições para a compreensão destes elementos. No entanto, com o intuito de promover o pragmatismo que o próprio campo de pesquisa sugere, este trabalho opta por utilizar a expressão “jogo didático” mesmo considerando contribuições relacionadas a outros termos. Essa opção encontra fundamento uma vez que o campo da didática se ocupa dos conteúdos, processos e procedimentos em diversos contextos (Libâneo, 2008), além de autores importantes para o tema optarem pela utilização do termo (Carneiro, 1998; Kashima, 2014; Kishimoto, 1995).

Para Carneiro (1990) o jogo didático “é aquele feito e adaptado ao educando, de modo a oferecer condições que aumentem o seu interesse, permitindo-lhe, através das várias formas de representação, fazer associações, julgamentos, bem como estabelecer conceitos em umas determinadas disciplinas” (p. 36). Ao falar sobre os jogos pedagógicos, Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018 como citado por Moraes & Soares, 2021) mencionam que

Esse tipo de jogo mantém, em sua essência, o papel instrucional, atuando, assim, como uma estratégia de ensino que foi cautelosamente planejada para estimular a capacidade de autorreflexão intencional nos alunos, levando-os a uma mudança de comportamento em relação à sua aprendizagem, sem perder o aspecto prazeroso que uma atividade lúdica possui. (p.39)

Por um lado, os jogos didáticos na educação musical podem tanto ser adaptações quanto criações desenvolvidas no ambiente de ensaio. Por outro, os jogos didáticos, a partir da proposta de estruturação dos conteúdos procedimentais, mantêm a essência do seu papel instrucional atuando como uma estratégia planejada para estimular a participação ativa em relação ao aprendizado. Deste modo, compreende-se aqui os jogos didáticos como esta categoria maior que corresponde ao conjunto dos jogos com objetivos educativos. Para Kashima (2014) “o jogo utilizado pedagogicamente torna-se jogo à partir do momento que os jogadores são absorvidos pela própria atividade” (p. 18).

O "jogo didático" se assemelha a um *continuum*, pois vai de um extremo a outro do comportamento, ocupando sempre a função central, oferecendo algumas possibilidades de representação, de busca pessoal, de uso de diferentes materiais, dentre outras coisas. Ele é, acima de tudo, uma forma de trabalho. (Carneiro, 1998, p. 104)

Pensar o jogo em propostas educativas nada mais é do que a verificação de que existem elementos e condições psicológicas e sociais que funcionam juntas e que a coordenação desses elementos pode ser utilizada para favorecer processos de aprendizado. O jogo, enquanto ferramenta de ensino, é um conjunto de estratégias capazes de aplicar princípios e valores para criar momentos de aprendizado que incentivam a exploração, a descoberta, e a resolução de problemas. Deste modo, o jogo didático nas artes promove a participação ativa por meio de

elementos como a construção de um imaginário, a proposição de desafios, a interpretação de papéis, o uso da imitação e outros elementos que compõem o jogo.

Os jogos didáticos na educação musical podem ser separados por tipos e funções. Alguns dos jogos mencionados por Kashima são os jogos de atenção, os jogos dramáticos, e os jogos rítmicos (2014). Os jogos de atenção “podem estar presentes durante todo o ensaio, de forma rápida e curta” (Kashima, 2014, p. 25). O autor comenta que eles podem ser usados como uma forma de resgatar a atenção do grupo utilizando “alguma atividade como *vivo ou morto* ou *siga o mestre*” (Kashima, 2014, p. 25). Muito ligados a expressão corporal os jogos dramáticos têm a função de motivar a criatividade, iniciativa e atenção; desenvolver a consciência corporal (habilidade de extrema importância para o trabalho coral); desenvolver um repertório de movimento e exploração corporal. Favorecer o desenvolvimento do coralista integralmente; facilitar, por meio dos jogos, a memorização das canções; estimular a desinibição para performance. (Kashima, 2014, p. 26)

É possível observar que os jogos dramáticos, ao recorrer constantemente a imagens mentais e construção de um imaginário, são fortemente pautados no elemento lúdico do jogo. Ao evocar este recurso o jogo dramático permite não somente o trabalho corporal, mas também desenvolver elementos relacionados a palavra: como fixação das letras; trabalhar a prosódia com entoação, ritmo e ênfase das palavras; e compreensão do eu-lírico. O jogo dramático também pode ser usado como um recurso para facilitar o exercício da repetição e encontro de diferentes sonoridades evocando ou construindo diferentes imagens sonoras relacionadas ao imaginário dos participantes.

À medida que o professor conhece a realidade dos participantes e o repertório de referências de um grupo, ele é capaz de trazer exemplos que façam sentido aos participantes. Isso

torna mais significativas as atividades desenvolvidas no ensaio. Este conhecimento também pode trazer temas ou canções que se convertam em jogos mais significativos no ensaio.

Outro elemento que contribui para o engajamento de diferentes participantes é a atribuição de dificuldades variadas em um jogo. “A utilização de propostas, nas quais, um único jogo apresenta dificuldades variadas, promove que grande parte das crianças se sintam desafiadas durante a mesma brincadeira” (Kashima, 2014, p. 20). Pode-se entender o desafio como um estímulo ao domínio de atividades complexas. Quando se objetiva o domínio de habilidades e tarefas complexas cada indivíduo deve ser levado a estabelecer comparações consigo mesmo, ciente de que existem momentos de altos e baixos (Bandura, 1997 como citado por Fontes & Azzi, 2012). Ao evocar um desafio é necessário estar ciente de que se aumentam as possibilidades de erros e acertos dos participantes. O erro deve ser visto como oportunidade de reflexão e correção das ações. Ele traz a possibilidade do professor oferecer feedbacks ajudando a ajustar comportamentos e estratégias que desenvolvam em cada participante o seu repertório de competências. A análise do erro também é outro elemento importante no momento de feedback. Ela contribui para o aprimoramento das habilidades ao mesmo tempo que reduz o foco no indivíduo ao convidar o grupo a refletir sobre as ações.

O espaço do jogo traz a vantagem de compreender o erro como elemento natural. O ritmo do jogo, os níveis de dificuldade, e a acumulação progressiva de diferentes habilidades fazem com que o erro eventualmente aconteça. No entanto, o convite ao uso e articulação das habilidades e a construção de um caráter leve e cooperativo do jogo promove uma atitude positiva dos participantes em relação à atividade (Kashima, 2014). No jogo com desafios todos os participantes sabem que eventualmente podem errar, afinal, errar, assim como perder, faz parte do jogo. O espaço do jogo faz com que os participantes explorem as suas habilidades ainda que para isso

tenham que errar. Portanto, o jogo com a exploração do erro é também uma estratégia que contribui para a construção de um ambiente confortável. Assim, o jogo didático se apropria dessas relações para explorar o erro como um recurso de aprendizado.

Por outro lado, é importante lembrar que “o desenvolvimento de experiências de domínio gera percepções de sucesso nas ações realizadas, contribuindo para fortalecer a crença de que se pode conviver com as contrariedades que os diversos ambientes proporcionam” (Fontes & Azzi, 2012, p. 113). Apesar do erro ter sua função pedagógica, o acerto é o elemento mais recorrente dentro do jogo didático. Esse fator é garantido por meio de elementos presentes na mediação dos jogos. Dar exemplos práticos permite uma compreensão das ações que precede a palavra e torna a instrução mais democrática. O feedback constante no jogo, seja pela correção do erro, seja pela valorização de ações desejadas, é outro elemento que orienta os participantes em direção ao sucesso nas atividades. Além disso, o caráter procedimental e instrucional presente na mediação do jogo didático gera um processo de apropriação progressivo dos desafios buscando garantir a aquisição de sucesso. Essa progressão se manifesta no jogo didático por meio da construção de dificuldades variadas.

Além dos jogos didáticos é importante explicar o que se pensa sobre utilização de elementos do jogo. Em geral, os jogos possuem um começo e um fim, eles demandam um certo tempo, o professor/maestro do ensaio anuncia que haverá um jogo e explica-o por meio de exemplos ou descrição de suas regras. Entretanto, há também a possibilidade de utilizar apenas elementos do jogo como estratégias curtas. As estratégias curtas não precisam ser anunciadas como jogos, uma vez que podem ser utilizadas durante uma atividade ou explicação e geralmente possuem o objetivo de obter a atenção dos participantes no ensaio. Com as crianças, um elemento do jogo para promover a atenção podem ser um pequeno comando como solicitar: “quem estiver

me ouvindo, levante a mão!” – ao pedir para as crianças levantarem a mão durante a explicação o professor observa quem realmente está prestando atenção ao que é explicado. Os adultos também usam elementos do jogo para chamar a atenção de outros adultos quando fazem uma piada no meio de um comunicado, ou quando mudam a dinâmica da voz quebrando a monotonia de expressão da fala para gerar mais atenção ao discurso. O desafio também é um elemento do jogo que pode ser aplicado em diversos momentos. O professor de canto coral utiliza naturalmente este recurso na hora do aquecimento vocal ao aumentar a velocidade de execução dos vocalizes ou ao explorar o limite de execução das escalas. Ao brincar com estes elementos o professor propõe desafios aos participantes sem, sequer, anunciar esta ação como um jogo. Outra função que os elementos do jogo, utilizados como estratégias curtas, podem exercer é a de provocar uma resposta rápida do grupo em direção a uma ação objetiva. O professor pode propor um desafio curto como “quero que todos voltem aos seus lugares antes que eu termine de contar até 10”. Com este comando os participantes se sentem desafiados a realizar uma ação enquanto mantêm a atenção e organização do grupo. Os elementos do jogo podem ser utilizados como estratégias curtas não somente durante o jogo também em outros momentos do ensaio. Entretanto, estas estratégias para obter atenção devem ser utilizadas com parcimônia pois o uso excessivo reduz sua efetividade.

Outro elemento do jogo que pode ser utilizado como estratégia curta é o sorteio. O professor/maestro pode usar uma cantiga com a função de sorteio como um “uni, duni, tê...”⁹ ou estabelecer uma contagem até um determinado número, iniciar a contagem passando pelos participantes até chegar ao número determinado. É escolhido o participante em que a contagem para. Em atividades como jogos de condução de grupo que demandam a escolha de poucos

⁹ O uso de cantigas no sorteio são formas criativas de escolher quem dá início a um jogo.

participantes, a utilização de um sorteio rápido costuma ser reconhecido pelo grupo como um dos elementos mais justos nesta escolha. Este último caso é um exemplo de utilização da *Aléa* (jogo de sorte) para promover o senso de escolha justa na participação das atividades.

O jogo e a arte comunitária

O uso do jogo também pode ser uma ferramenta valiosa para engajar a comunidade. Em seu livro intitulado “Reality is Broken” Jane McGonigal (2011) argumenta que os jogos podem ser uma maneira eficaz de envolver as pessoas na resolução de problemas e na tomada de decisões, e que podem ser uma ferramenta para criar resiliência e colaboração na comunidade. A autora também destaca que os jogos podem desempenhar um papel de contribuição para um senso de comunidade e na promoção de valores positivos (McGonigal, 2011). Além disso, o caráter lúdico, envolvente e promotor de experiências afetivas presente no jogo pode ser uma alternativa para estimular a atenção e o engajamento de mais pessoas a participar ativamente de projetos e atividades coletivas.

Ao falar sobre práticas participativas em contexto comunitário, Pereira (2023) menciona o uso de jogos iniciais e brincadeiras para promover dinâmicas de interação para que os participantes conheçam melhor uns aos outros e se sintam mais à vontade dentro do grupo. Silva (2015) utiliza a experimentação de jogos, improvisações e debates como elementos de ignição do Teatro em Comunidades. Martilho, Quintão e Gomes (2017) constroem um jogo com mapa, desafios e puzzle para dinamizar a experiência de jovens ao visitar instalações artísticas. Reaes Pinto e Gorgel Pinto (2017) exploram a experimentação por meio do jogo com diversos materiais em cortiça para criar consciência sobre preservação ambiental com a comunidade.

Para isso foi concebido um jogo de cartas com informação sobre a cortiça e com tudo o que se relaciona com o seu ambiente. Cada criança era estimulada a tirar uma carta e a pensar no universo da cortiça para criar a sua assemblagem. Estas ações participativas constituíram estratégias de envolvimento dos jovens em sessões de artes plásticas com a cortiça e seus derivados promovendo a consciência da riqueza e preservação do ambiente onde eles vivem. (p.395)

É possível observar que essa prática caminha em consonância com a adequação a realidade, a consideração do contexto social e a exploração e experimentação de diferentes materiais como elementos estruturantes de um jogo didático significativo (Carneiro, 1998; Kashima, 2014; Kishimoto, 1995). Em seu trabalho de música com uma comunidade sénior, Joana Teixeira (2015) observa a presença de jogos como dominó, bilhar, cartas, jogos de memória e a presença de um espaço com mesas dedicadas a estas práticas. Ao refletir sobre as sessões de trabalho com o grupo a investigadora ressalta que a escuta, indo de encontro da vontade dos idosos, foi mais importante do que seguir uma estrutura de ensaio específica como a de um coral, pois está escuta influenciou a motivação e vontade de participar no projeto (Teixeira, 2015). Este relato vai de encontro com o princípio de valorizar o núcleo de interesse dos participantes com o intuito de promover projetos mais significativos (Coll & Gotzens, 1999). Neste caso, Joana menciona que um núcleo de interesse dos participantes foram as canções tradicionais portuguesas que funcionavam como estímulo à memória dos participantes. “Quando as cantávamos funcionava quase como um jogo em que se iam juntando peças. Por vezes, os utentes não se recordavam de algumas palavras, trocavam a ordem do texto, paravam para pensar no mesmo ou em partes da melodia” (Teixeira, 2015, p. 70). Aqui é possível observar a presença do jogo e de elementos lúdicos no universo

adulto ainda que a autora não utilize do jogo como uma estratégia de intervenção nas sessões do projeto.

Já Ana Pellitero (2017) tem o jogo como uma estratégia estruturante em seu projeto. A investigadora utiliza seus conhecimentos sobre o jogo para trabalhar a exploração da memória de um grupo sênior (entre 60 e 80 anos), refletindo sobre as mudanças entre passado e presente “e a importância da transmissão das emoções sensoriais sobre os espaços urbanos que perduram na memória” (Pellitero, 2017, p. 503). A investigadora cria um jogo de cartas facilitando o diálogo entre os participantes para recordar uma história acumulativa das experiências sensoriais sobre o bairro (Pellitero, 2017). “Através deste jogo de cartas trabalhamos o reconhecimento do corpo e das sensações na reconstrução da memória do lugar” (p. 508). A investigadora enfatiza a importância da partilha de experiências dos participantes criando uma trajetória de memórias sinestésicas “(um cheiro leva-nos a uma imagem, que nos transporta a um sabor, que nos dirige a uma sensação tátil, que nos faz recordar um som ou algumas palavras que nos foram ditas)” (p. 508).

Em um segundo momento, a investigadora utiliza o jogo de tabuleiro para projetar uma associação destas experiências com os espaços físicos do bairro. “Enquanto jogamos, utilizamos uma cartografia da Mouraria para localizar os lugares onde nascem as memórias destas experiências multissensoriais” (Pellitero, 2017, p. 508). Aqui é possível notar que a utilização de elementos do jogo assim como a habilidade de criar diferentes jogos amarrando-os e orientando as experiências dos participantes em direção aos objetivos é fruto de um conhecimento aprofundado sobre o jogo. Este aprofundamento se mostra notável não só pela exposição de elementos e direcionamento dos jogos, mas também quando a autora evidencia sua referência a tradição dos jogos educativos do século XIX.

Este jogo segue a tradição dos jogos educativos de exploração geográfica do século XIX. O jogo representa o labirinto de ruas do bairro da Mouraria com as suas escadas, espaços públicos, transporte e edifícios emblemáticos, num percurso onde os participantes se encontram simultaneamente com o passado e o presente da Mouraria (os seus vizinhos, as tradições, rituais e o lazer, comércio, gastronomia, migração, turismo, e espaços públicos). (Pellitero, 2017, p. 508)

Ao observar um projeto que reconhece a presença do jogo, mas não é consciente do mesmo, e um projeto que reconhece o jogo como estratégia, é possível notar que o trabalho consciente sobre o jogo e os elementos que o constituem potencializa a exploração das contribuições do próprio jogo. É possível perceber que as contribuições do jogo didático não ocorrem somente no âmbito da educação formal, mas também em projetos de desenvolvimento cultural comunitário. Em geral, o jogo é uma ferramenta que oferece diversas possibilidades quando se tem em mente a comunidade, o ensino, a resolução de problemas e a melhoria da qualidade de vida. Assim, constata-se que o jogo, nos diversos estudos mencionados, foi utilizado como uma estratégia para promover a participação ativa em projetos de desenvolvimento cultural comunitário (Martinho et al., 2017; Pellitero, 2017; Pereira, 2023; Pinto & Pinto, 2017; Silva, 2015).

Com esse leque de ideias e situações apresentadas acima, é possível obter uma breve noção das relações e situações do jogo dentro das artes comunitárias. Este estudo é fundamental ao tentar compreender os elementos constitutivos do jogo para promover atividades com objetivos de aprendizagem.

Metodologia

Esta investigação é qualitativa e compreende o caráter holístico, detalhado, abrangente e contextual deste tipo de pesquisa (Stake, 2011, p. 191). A abordagem desta investigação ressalta alguns componentes qualitativos (Stake, 1998) como a contextualização orientada para o estudo de casos; a componente empírica por meio da observação e notas de campo; e a interpretação, por meio de conceitos (apresentados no levantamento bibliográfico) e dados (coletados por meio do trabalho de campo), para análise e discussão do jogo como estratégia participativa em projetos de arte comunitária.

A investigação considera o estudo de caso múltiplo à medida que esta abordagem contribui para a obtenção de dados sobre seus objetivos. Tanto Riborquestra quanto Xamfrà são projetos de arte comunitária e constituem os casos, enquanto a busca por compreender como o jogo se manifesta nas estratégias de participação destes projetos é a unidade de análise (Yin, 2001). Os estudos de caso “têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110). É possível examinar simultaneamente diferentes espaços e obter dados variados por meio dos estudos de casos (Miles et al., 2019).

Sem a necessidade de perseguir objetivos de natureza comparativa, o pesquisador pode ter dois ou mais sujeitos, organizações etc. Trata-se então de *Estudos multicaseos*. Exemplo: estudo de duas escolas técnicas que formam técnicos contábeis (aspectos físicos, história de suas vidas, evolução; matrícula, tipo de professores, número de técnicos formados, perspectivas dos estudantes em relação a seu futuro no mercado ocupacional etc. (Triviños, 1987, p. 136)

Nestes mesmos sentidos, esta investigação observa as experiências de Riborquestra e Xamfrà para compreender a participação e as manifestações do jogo nestes projetos. Compreende-

se que os estudos de caso são uma forma de “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas” (Triviños, 1987, p. 111). Ainda que se reconheça que este tipo de investigação apresenta uma compreensão parcial, delimitada em tempo e espaço, estes estudos permitem o aprofundamento em questões específicas relacionando interpretações teóricas às observações empíricas (Martins, 2004), como as manifestações do jogo nos projetos de arte comunitária.

No desenvolvimento desta investigação, os instrumentos utilizados foram a observação participativa; as entrevistas semiestruturadas; e análise temática dos dados. A escolha dos instrumentos partiu das observações e entrevistas. Tanto as observações quanto as entrevistas tiveram o objetivo de fornecer informações que descrevem e contextualizam as estratégias de participação que os professores aplicaram em suas atividades. Os dados foram coletados e analisados estabelecendo categorias a fim de observar e compreender as ideias e estratégias de participação nos projetos de arte comunitária investigados.

O trabalho de campo teve seu início com a observação livre possibilitando o acompanhamento de diferentes atividades como ensaios, reuniões e apresentações musicais dos projetos investigados (Triviños, 1987). Assim, privilegiou-se o caráter essencialmente descritivo das atividades durante as observações. Triviños (1987) recorda que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e que o investigador é, ele próprio, um instrumento-chave da observação. De forma complementar, Hammersley e Atkinson (1994) expõem que há uma possibilidade de gradação da postura do investigador que pode ser: totalmente participante; participante observador; observador participante; ou totalmente observador. Durante o trabalho de campo, a participação pode se apresentar como uma condição necessária para que o investigador

não seja sentido como uma presença estranha frente aos outros, ao grupo, ou a comunidade (Manzini, 2004). Neste contexto, o observador pode compreender a necessidade de participar, em alguma medida, ainda que o seu objetivo central seja a observação. O observador participante é um observador que compreende a participação como forma de melhorar a qualidade da observação (Hammersley & Atkinson, 1994; McKernan, 1999; Spradley, 1980). Esta investigação assume, portanto, a abordagem da observação participante onde há o predomínio da observação no papel desenvolvidos pelo investigador (Droguett, 2009; McKernan, 1999; Núñez, 2019; Triviños, 1987). As notas de campo englobam tanto o registro das observações quanto as reflexões e comentários realizados após as sessões para registrar os insights de observação. Desse modo, as reflexões que contribuem para a análise começaram ainda no trabalho de campo.

A pesquisa qualitativa, como já expressamos reiteradamente, não separa as etapas do processo. Durante o mesmo processo de coleta de informações nas observações livres, mediante as “reflexões do observador”, já se estava avançando na busca de significados e explicações dos fenômenos. (Triviños, 1987, p. 158)

A entrevista semiestruturada foi um instrumento selecionada devido ao fato de que uma entrevista semiestruturada “(...) favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão de sua totalidade (...)” (Triviños, 1987, p. 152). A entrevista é um método com o qual se pretende captar, por meio de outro observador ou participante do fenômeno, aquilo que não foi possível perceber (Stake, 1998). Destaca-se, dentre as características da entrevista semiestruturada, o fato de possuir “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (Manzini, 2004, p. 2). Tal instrumento de coleta de dados é notável pela sua capacidade de permitir respostas flexíveis por parte dos

entrevistados, abrindo caminho para o surgimento de novos elementos decorrentes das suas exposições espontâneas. Além disso, essa abordagem exige que o investigador permaneça vigilante e proativo durante o processo de coleta de dados, aproveitando a maleabilidade proporcionada pela técnica empregada para extrair informações precisas e relevantes para o estudo em questão. Durante a investigação foi solicitado e obtido o consentimento informado dos gestores de ambas as instituições. Do mesmo, durante as entrevistas foi solicitado e obtido o consentimento informado de todos os participantes entrevistados.

Triviños (1987) ressalta que mesmo com etapas e metas organizadas previamente, as reflexões iniciadas em campo geram novas buscas de dados uma vez que não é possível ao investigador iniciar o seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori que considerem todas as alternativas possíveis. Percebe-se, portanto, que há uma complexidade inerente a realidade social que a torna multifacetada sendo necessário valorizar o contexto e as perspectivas dos diversos agentes sociais somando novos elementos para compreensão dos fenômenos.

Os métodos da pesquisa qualitativa destacam a importância das várias perspectivas, reconhecendo que existem outras formas de enxergar as coisas, outras formas de explicar as coisas e formas alternativas de mudar as coisas. Precisamos dessa mesma variedade de visões e valores quando refletimos sobre nosso próprio trabalho. (Stake, 2011, p. 221)

A partir destes pressupostos compreende-se que a pesquisa qualitativa proporciona flexibilidade e adaptação à medida que permite ajustes conforme novos insights vão surgindo. “Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a *flexibilidade*, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (Martins, 2004, p. 292). “A flexibilidade para conduzir o processo

da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador” (Triviños, 1987, p. 140). Neste sentido, a metodologia aplicada foi-se aprimorando durante as observações em campo.

Esta investigação também considerou os dados existentes nos documentos fornecidos pelas instituições de forma complementar aos dados de observação. A possibilidade de obtenção de dados com o uso de fontes variadas segue a lógica de triangulação ao valorizar a multiplicidade de estratégias de obtenção da informação (Spradley, 1980; Stake, 1998, 2011; Triviños, 1987). A partir da associação destes instrumentos junto com o levantamento bibliográfico foi possível analisar e discutir o jogo e outras estratégias de participação em projetos de arte comunitária.

Participantes da investigação

O corpo de profissionais entrevistados é composto por seis professores e quatro gestores. Com idades entre 28 e 40 anos sendo que sua média é de 34 anos, todos possuem licenciatura em música, escolas superiores ou formação em conservatórios, quatro possuem mestrado e um possui um doutorado em andamento. Todos possuem jornadas laborais em diferentes instituições à exceção de uma das gestoras que possui jornada completa em uma única organização por exercer diferentes funções dentre os projetos desta organização. Além das aulas de música nos projetos de arte comunitária os professores também trabalham tocando em orquestras, coros e outros grupos musicais da região. Visto que as aulas compõem apenas uma parcela do trabalho, os projetos acabam por valorizar a participação de professores que sejam capazes de ministrar mais de um instrumento ou que possuam habilidades capazes de assumir outras funções cruciais para a manutenção dos projetos como conhecimentos dedicados a elaboração de projetos adequados a inscrição em editais de fomento às artes assim como habilidades de gestão de projetos culturais. Os professores ministram aulas semanais e exercem uma participação ativa na concepção e organização artística, em tarefas de natureza organizacional como organização dos materiais,

preparação dos eventos, realização de inventários e execução dos atos concernentes ao corpo artístico-pedagógico. Os professores também possuem uma relação muito imbricada com a gestão. Todos participam e compartilham as tarefas e decisões relacionadas a gestão artístico-pedagógica dos projetos. Além disso, alguns professores ainda acumulam funções administrativas e de coordenação.

Coleta de dados

A coleta de dados teve início com a observação livre uma vez que esta abordagem possibilita o acompanhamento de diversas atividades como ensaios, apresentações e reuniões de professores (Triviños, 1987). Estas observações seguiram a ordem organizacional de Spradley (1980) iniciando com a observação descritiva buscando uma visão geral do ambiente e das interações sociais com o objetivo de obter uma ampla noção sobre o contexto, os espaços, os atores envolvidos e as atividades; após esta fase passou-se a focar em aspectos específicos que emergiram durante as observações como o tema da participação nos ensaios e o uso do jogo; por fim, as observações selecionadas tiveram como objeto os ensaios de canto coral buscando dados mais detalhados e aprofundados sobre o uso do jogo e outras estratégias de participação. O registro dessas observações foi realizado por meio das notas de campo. Esta organização das observações permitiu uma compreensão que se aprofundou progressivamente nos detalhes e questões relativas ao fenômeno estudado.

Com o objetivo de compreender como o jogo e outras estratégias de participação se manifestam nos ensaios, foram realizadas observações e entrevistas com professores e gestores que atuam em dois projetos de arte comunitária. Riborquestra, localizado no bairro de *Sant Pere*,

e Xamfrà localizada no bairro de *El Raval*, são projetos de arte comunitária que pertencem a *Ciutat Vella*, o distrito mais antigo da cidade de Barcelona (Ajuntament de Barcelona, 2018).

Serra (2018) explica que tanto Riborquestra quanto Xamfrà são organizações socioeducativas que trabalham a partir da educação, da arte e da comunidade e que aplicam o modelo de Desenvolvimento Cultural Comunitário no quadro geral de suas entidades. *Ciutat Vella*, distrito onde se localizam os projetos, é um território marcado pela diversidade cultural oriunda de uma população majoritariamente imigrante¹⁰. Comprometidos com a participação cultural e a inclusão social os projetos atendem a um público muito diverso que reflete a população de seu território.

Após as fases de observação, foram realizadas as entrevistas com os professores e gestores dos projetos que atuaram de forma complementar para a obtenção de dados. A seguir, as entrevistas foram transcritas estabelecendo categorias de análise para compreender as estratégias e ideias que orientam as ações dos professores. A recolha empírica de campo também buscou compreender a concepção dos gestores dos projetos sobre a participação visto que estas concepções atuam como balizadores na condução dos projetos.

A tabela 1 apresenta as técnicas e os instrumentos utilizados na coleta de dados da associação Riborquestra e respectivos participantes. Inicialmente foram realizadas as observações, em seguida deu-se início às entrevistas semiestruturadas com os professores e gestores.

10

Tabela 1*Caso 1. Técnicas, instrumentos e participantes da Riborquestra*

Instrumentos	amostra
Diário de campo	Ao longo do trabalho de campo
Observação participante	De reuniões, ensaios, concertos e eventos
Entrevista com professores	4 entrevistas semiestruturadas
Entrevista com gestores	3 entrevistas semiestruturadas
Análise dos documentos	2 Documento fornecido pela gestão do projeto

A tabela 2 apresenta os instrumentos utilizados na coleta de dados em Xamfrà. As observações foram realizadas sobre os ensaios de canto coral com adolescentes e adultos ampliando a amostra das observações selecionadas desta investigação. Após a realização das observações foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores e a gestão. A abertura para a coleta de dados do caso 2 deu-se a partir de dois eventos presentes nas observações do caso 1 (Gómez, 2023; Sierra, 2023). Por meio destes eventos sobre a música como instrumento para a transformação social e a educação 360 foi possível estabelecer o contato com professores e gestores de Xamfrà de modo a garantir a viabilidade da segunda amostra. Nessa altura, o reconhecimento do terreno e dos projetos possibilitou o refinamento das observações selecionando os ensaios de canto coral que proporcionaram uma coleta de dados mais assertiva sobre as manifestações do jogo didático.

Tabela 2

Caso 2. Técnicas, instrumentos e participantes de Xamfrà

Instrumentos	amostra
Diário de campo	Ao longo do trabalho de campo
Observação participante	Ensaaios, concertos e eventos
Entrevista com professores	2 entrevistas semiestruturadas
Entrevista com gestores	1 entrevistas semiestruturadas
Análise dos documentos	4 Documento fornecido pela gestão do projeto

A tabela 3 apresenta uma síntese dos temas abordados dos guiões das entrevistas. As entrevistas começaram com a assinatura dos termos de consentimento informado e breve explicação do investigador sobre as motivações do trabalho. Em seguida, o investigador iniciou uma rodada de perguntas sobre o entrevistado, passando pela contextualização do trabalho até chegar em questões mais específicas relacionadas aos objetivos da investigação.

Tabela 3

Sistematização dos temas abordados nas entrevistas semiestruturada

1. Dados biográficos	nome, idade, escolaridade, profissão, naturalidade.
2. Organização	divisão de tarefas, organização da rotina, autonomia dos ensaios.
3. Participação	dinâmicas de participação, estratégias, concepções.
4. Uso do jogo	função do jogo, momento que é utilizado, tipos de jogos.
5. Desafios	principais dificuldades para promover a participação.

Nota. Temas abordados durante as entrevistas semiestruturadas com professores e gestores dos dois casos.

Categorização dos dados

A construção das categorias analíticas segue o modelo misto onde “categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modificá-las em função do que a análise aportará” (Laville & Dionne, 1999, p. 219). Deste modo, questões relacionadas ao jogo como estratégia de participação nos ensaios e questões relacionadas a outras estratégias participativas nos ensaios foram observadas como possíveis categorias pré-determinadas para a análise desta investigação. A definição destas categorias partiu da observação dos conteúdos pensando em organizá-los de forma abrangente. “Uma das primeiras tarefas do pesquisador consiste, pois, em efetuar um recorte de conteúdos em elementos que ele poderá em seguida ordenar dentro de categorias (Laville & Dionne, 1999, p. 216). A partir desta perspectiva compreendeu-se que as estratégias relacionadas ao jogo nos ensaios compõem um conjunto de elementos agrupáveis e serão classificadas como “estratégias de jogos”. Já as ações relacionadas a participação, mas que não se configuram enquanto jogo, formam um segundo conjunto denominado “outras estratégias participativas”. Nesta abordagem

o pesquisador agrupa inicialmente o melhor possível as diversas unidades de conteúdo nas categorias previamente fixadas ... Depois, se sucedem as revisões críticas tomando muitas vezes como ponto de partida os elementos não classificados na primeira vez, que podem acarretar a criação de novas categorias ou, então, a ampliação ou a subdivisão de categorias existentes e a definição de novos critérios de pertinência. (Laville & Dionne, 1999, p. 222)

Desta forma, o uso do modelo misto é uma estratégia de organização e análise que permite a adequação da flexibilidade dos instrumentos que foram utilizados na coleta de dados. “A maneira pela qual os códigos e, portanto, as categorias foram definidos deve ser explicitamente justificada em função da natureza da observação e das intenções da pesquisa” (Laville & Dionne, 1999, p.

201). Neste sentido, o agrupamento dos elementos observados pressupõe uma lógica de organização onde as predeterminações buscam sentido nos materiais coletados e nos objetivos da investigação. É a partir destes pressupostos que se encontram as categorias para a análise e discussão dos conteúdos.

Após o tratamento e análise dos dados a categoria predeterminada “estratégias de jogos” passou a ser denominada como “tipos de jogos” visto que foi possível identificar as funções e elementos que estes jogos utilizaram. Já a categoria predeterminada “outras estratégias participativas” revelou-se como outras duas categorias denominadas “estratégias transversais” e “vivências musicais”. A descrição e forma de utilizada de cada uma destas categorias será apresentada no decorrer da análise.

Análise e discussão dos dados

A análise teve como foco compreender quais as contribuições do jogo didático para os projetos de arte comunitária. Por meio da sistemática olhou-se para os dados a partir de duas categorias preconcebidas: o jogo didático nos ensaios; e outras estratégias de participação. Inicialmente foram analisadas as notas de observação de campo que forneceram um conjunto de categorias apropriadas para a organização dos dados. Os dados foram classificados e interpretados sob a perspectiva da análise temática. No início do trabalho de campo, com o intuito de compreender como os projetos se articulavam, foram realizadas observações livres sobre atividades como reuniões, ensaios e apresentações musicais. Cada uma destas observações foi gerando reflexões que direcionavam as observações seguintes levando a um processo orgânico de filtro e delimitação dos elementos a serem observados.

Com o decorrer de algumas semanas as reflexões e compreensões sobre o campo e os projetos tornaram as observações mais seletivas. Nesta fase as observações passaram a se concentrar exclusivamente nos ensaios. Por fim, durante a última fase das observações em campo, a investigação se concentrou nos ensaios de canto coral. Nesta fase, foram observados tanto os ensaios de coro de Riborquestra quanto de Xamfrà. Ainda que algumas contribuições importantes tenham sido extraídas das observações e reflexões sobre os ensaios da orquestra, é principalmente a partir das classes de coro que esta investigação desenvolve seu escopo de ideias. A seguir, é apresentado a contextualização; as categorias encontradas por meio da análise temática dos dados e as reflexões geradas a partir dos casos.

Caso 1. Riborquestra

Contextualização do projeto

Localizada no bairro de Sant Pere, Santa Caterina e Ribeira, no distrito de Ciutat Vella em Barcelona, a Riborquestra é uma orquestra intergeracional que promove interculturalidade, solidariedade e transformação social por meio da cultura (Memòria Riborquestra, 21-22)¹¹. Em 2009 a Riborquestra nasce sob o guarda-chuva da Fundação Ribormusica. No entanto, esta fundação passa por dificuldades financeiras e encerra suas atividades em 2012¹². Neste contexto, um esforço de familiares e professores que desejavam a continuidade do projeto criam a Associação Riborquestra no exercício deste mesmo ano. Em 2013-2014, graças a um financiamento municipal, os professores começaram a ser pagos, e as famílias assumiram a gestão da organização. Atualmente a organização é conduzida pelas famílias que compõem a associação (representadas pelo Conselho de Família), a equipe gestora e a equipe artístico-pedagógica. É a partir do trabalho colaborativo e união desse conjunto de forças que a organização garante a continuidade do projeto.

Participantes Riborquestra

O trabalho de Riborquestra é direcionado aos moradores do bairro de Sant Pere, Santa Caterina e la Ribera, dando prioridade às populações em risco de exclusão social e vulnerabilidade. Os participantes da Riborquestra incluem crianças, jovens, adultos e idosos. Atualmente, são 89 participantes, com idades entre 5 e 83 anos, representando uma comunidade diversa e intergeracional. Mais de 70% são mulheres, e muitas famílias participam juntas, reforçando os laços comunitários. As atividades abrangem aulas de instrumentos, canto coral, batucada e

¹¹ <https://www.riborquestra.org/memories>

¹² <https://www.riborquestra.org/antecedents>

conjuntos musicais, promovendo a inclusão, o empoderamento comunitário e o acesso à prática artística como um direito universal. No entanto, o projeto tem crescido nos últimos anos e recebe pessoas de outras partes da cidade, da região metropolitana de Barcelona e até mesmo de outras cidades espanholas como Sitges e Salt (Memòria Riborquestra, 21-22). No ano de 2021-2022 os destinatários diretos do projeto chegaram a cerca de uma centena de pessoas entre crianças, jovens, adultos e idosos sendo que 56% correspondem a crianças e 44% a adultos acima dos 18 anos. Entre a população com menos de 18 anos a idade média é de 10 anos todos com idade entre 5 e 15 anos sendo que 84% concentram-se entre os 8 e os 13 anos (CV Riborquestra i Equip, 2023). Entre os adultos as idades variam amplamente entre os 19 e os 83 anos com a idade média de 46 anos sendo que 73% têm entre 33 e 64 anos (Memòria Riborquestra, 21-22).

As atividades da Riborquestra são desenvolvidas dentro de uma rede de instituições do bairro. Visto que não possui uma sede própria é graças ao seu enraizamento no tecido social do bairro que suas atividades podem ser desenvolvidas. Isso significa que sua atuação e organização no território precisam ser compreendidas a partir da perspectiva das suas relações em rede. A partir do trabalho em rede também são destinatários do projeto as entidades e agente presentes no território e com os quais a associação coopera (Serra, 2018). Os ensaios da orquestra se concentram às sextas-feiras à tarde e ocorrem em três espaços: Casal de Barri - Pou de la Figueira; Palau Alòs - Espaço Juvenil; Casa la Sardana - Associação de Moradores do Centro Histórico. Além disso, também são realizadas atividades de contraturno nos três centros educativos do território: escola Cervantes e Pere Vila, instituto Verdaguer e EBM Puigmal.

Os ensaios podem ser compreendidos por sessões semanais relacionadas às atividades dos grupos musicais da associação ou por sessões ligadas às atividades de contraturno dos centros escolares. As sessões relacionadas às atividades dos grupos musicais concentram-se às sextas-

feiras à tarde entre 16h30 e 19h15 e correspondem aos ensaios da Riborquestra. Este período é dividido em três tempos de 45 minutos articulado entre sessões que compreendem aos ensaios de naipe, linguagem musical, canto coral e ensaio de *Tutti*¹³. A orquestra possui instrumentos de sopro e cordas de modo que os ensaios são organizados pelos tipos de instrumento e níveis de dificuldade dos participantes. Nesse sentido, o projeto utiliza a nomenclatura **kid**, **kat** e **teens** que correspondem respectivamente aos níveis iniciante, intermediário e avançados.

Ao acompanhar a articulação dos profissionais em campo observa-se que os diversos agentes das artes, educação e cultura da Catalunha têm se reunido para discutir e refletir sobre propostas de intervenção que considerem a importância dos diferentes tempos e espaços das comunidades dentro dos processos de aprendizado¹⁴. Nesta perspectiva, o projeto de Riborquestra está alinhado com as concepções de educação mais modernas que compreendem o aprendizado em seu sentido mais lato. É a partir desta perspectiva que Riborquestra promove o estreitamento das relações em rede passando a atuar em atividades no contraturno dos centros escolares do território.

Estratégias dos ensaios da Riborquestra

Ao usar o jogo didático nos ensaios como uma categoria predeterminada foi possível organizar os dados chegando ao encontro de quatro tipos de jogos didáticos. São eles: os jogos rítmicos; os jogos dramáticos; os jogos de improvisação; e os jogos de regência. A função e os elementos dos jogos foram os parâmetros utilizados para a construção das categorias aqui descritas

¹³ Expressão musical utilizada para se referir ao momento em que todos os participantes de um grupo tocam juntos.

¹⁴ <https://www.educacio360.cat/>

por entender que estas formam os critérios determinantes para a realização de cada jogo no decorrer dos ensaios.

Os **jogos rítmicos** formam a categoria de atividades observadas em campo que representam os jogos de repetição; de pergunta e resposta; e de exploração de sonoridades musicais concernentes ao ritmo. Durante os ensaios da Riborquestra os jogos rítmicos foram observados tanto no ensaio do coro de adultos quanto no ensaio dos instrumentos de cordas com os participantes kids. Na classe de coro, o jogo rítmico se apresentou dentro do aquecimento corporal trabalhando a pulsação, a constância do andamento e desafiando a memória e atenção dos participantes.

A aula começou com comunicados e um aquecimento corporal que logo passou para um exercício de pulsação onde um participante de cada vez pisava em direção ao meio da roda cantando o ritmo do seu nome enquanto todos na roda tinham que repetir. Em seguida, a professora complementou o exercício ‘desafiando’ um participante a dizer o nome de outra pessoa da roda. (Nota de Campo, 27 de outubro de 2023)

Estes jogos são frequentemente utilizados por permitirem explorar a relação entre os ritmos e a consciência sobre os movimentos do corpo. O ritmo é um elemento tão essencial para a música quanto o movimento é essencial para o corpo humano. “O jogo rítmico é a associação da prática do jogo ao ensino de música-ritmo. Diversas habilidades podem ser desenvolvidas por meio dessa prática. Esse tipo de jogo também associa o estudo do ritmo ao movimento corporal” (Kashima, 2014, p. 22). Além da relação do próprio corpo com ritmo estes jogos também utilizam a roda como um elemento promotor de dinâmicas que estimulam a interação entre os participantes.

No ensaio dos instrumentos de corda com os participantes kids o jogo também foi utilizado como forma de aquecimento e ensino do *pizzicato*¹⁵. “Em uma primeira rodada o professor fez a contagem e bateu uma palma. Os alunos logo entenderam que era para tocar uma vez a corda do instrumento. Em um segundo nível, fez mais três rodadas jogando com o som e o silêncio” (Nota de Campo, 30 de novembro de 2023). Neste exemplo vemos que o jogo rítmico é utilizado não só pela relação orgânica com os movimentos do corpo, mas também como um recurso no ensino dos instrumentos.

Os **jogos dramáticos** formam o conjunto de jogos que exploraram as imagens mentais, a simulação de situações e atuação de papéis atribuindo uma outra qualidade a percepção e participação nas atividades. Para Huizinga (1980) o jogo é um elemento fundamental da cultura humana. Para Caillois (1990) “o simulacro concebido como jogo nada mais é do que o teatro” (p.98). Nos ensaios, observa-se que determinados jogos partem da compreensão deste movimento orgânico em direção ao impulso dramático evocando elementos lúdicos do jogo, como as situações imaginadas, para promover a manutenção do engajamento nas atividades.

Em um contexto em que os alunos começaram a ficar dispersos, o professor adicionou um elemento lúdico dizendo que aquele ensaio era agora um concerto. Isso fez com que os alunos prestassem mais atenção ao que os colegas apresentavam e ao que teriam que fazer quando fosse seu momento de apresentação do concerto. (Nota de Campo, 30 de novembro de 2023)

Jean Pierre Ryngaert (1981), em seu livro sobre o jogo dramático no meio escolar, diz que “o jogo representa a aquisição de um saber-fazer, o treino numa situação convencional, a arte é

¹⁵ O *pizzicato*, nos instrumentos de corda da orquestra, é uma técnica onde os músicos passam a executar as notas com um dedo puxando as cordas e não com a fricção do arco.

aquisição dum mundo (uma *modelização* mundo)” (p. 44). Dessa forma, o jogo dramático atua como uma ferramenta que busca simular uma situação na qual o participante seja capaz de desenvolver estratégias que o tornem mais preparado para lidar com a situação real. “Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real” (Vigotski, 2008, p. 36).

Os **jogos de improvisação** observados nesta investigação foram aqueles que estimularam a proposição de elementos musicais pelos participantes. Bruno Nettle (2004) diz que a improvisação é o ato de criar durante o exercício da execução musical. Durante os ensaios da Riborquestra os jogos de improvisação foram utilizados para estimular a participação ativa nos processos de aprendizado. “Entre juegos o entre actividades de los pizzicatos de imitación y copiar, les meto las melodías que tienen en las canciones. Entonces lo aprenden como un juego” (Entrevistado C). Neste exemplo, o professor utiliza da dinâmica dos jogos de improvisação como ferramenta de introdução ao repertório que precisa ser ensinado. O jogo de improvisação, neste caso, funciona como um recurso estratégico à medida que o elemento da improvisação permite a manipulação dos materiais melódicos a serem ensinados.

Em uma outra abordagem um professor poderia fazer um jogo que alterna entre compassos de sons (executando os trechos da melodia) e compassos de pausa (nos trechos melódicos que ainda não foram ensinados). No entanto, existem situações em que esse jogo de pergunta e resposta implicaria em cortar as frases em fragmentos musicais difíceis de assimilar organicamente. Ao utilizar o jogo de pergunta e resposta nestas situações o professor poderia duplicar o problema visto que teria a dificuldade de ensinar fragmentos de frases difíceis de assimilar e depois teria que lidar com um segundo problema que é juntar os fragmentos de frase. Neste contexto, o uso do jogo de improvisação permite que o professor trabalhe frases inteiras eliminando o problema da

inteligibilidade. Marta Macedo Brietzke (2018), em seu trabalho sobre a improvisação no ensino de violoncelo, descreve a possibilidade da improvisação funcionar como linguagem verbal representando frases musicais que podem ser organizadas, por exemplo, na forma de pergunta e resposta. Portanto, com o uso do jogo de improvisação o professor pode começar por frases simples, respeitando a métrica de frases do repertório, e ir introduzindo elementos melódicos das músicas a serem ensinadas ao longo das rodadas do jogo. Em campo, o jogo de improvisação foi utilizado dentro do estudo de escalas nos ensaios com os violinos kats. “Cada uno tiene tempo de aportar su grano de arena y hacer su propuesta rítmica. Y le pasamos la escala varias veces con diferentes ritmos” (Entrevistado C). O jogo de improvisação também apareceu durante os exercícios de aquecimento dos ensaios com o coro adulto. Em uma das situações foi utilizado um “jogo dos contrários” onde a professora propunha um glissando, ascendente ou descendente, e um participante de cada vez tinha que improvisar um glissando no sentido contrário. “A regente fez um breve ‘jogo dos contrários’ ainda como vocalize, porém, mais aberto. Trabalhando glissandos e outros elementos musicais. Ela repetiu o exercício algumas vezes sempre fazendo variações e aumentando o nível de dificuldade” (Nota de Campo, 27 de novembro de 2023). A partir destes exemplos nota-se que os jogos de improvisação aparecem como pequenos exercícios dentro de um contexto maior, um momento dentro da evolução de uma atividade. Neste contexto, o jogo de improvisação é um momento que propõe ao participante o desafio de manipular um pequeno trecho do material musical trabalhado.

Os **jogos de regência** se referem ao conjunto de jogos destinados a ensinar e consolidar os códigos de condução e organização dos grupos. Compostos por jogos como “jogo dos espelhos”, “siga ao mestre” ou “jogo do maestro”, estas atividades são verdadeiras dinâmicas que exploram os códigos de condução de diferentes formas. O “jogo do maestro”, por exemplo, é onde o

professor ensina códigos básicos de condução de um grupo como os comandos de iniciar um som, fazer um grupo parar de tocar e conduzir as alterações de dinâmica de intensidade dos sons. Em um segundo momento do jogo, o professor convida um dos participantes a exercer a função de maestro. Já outro exercício muito comum entre os jogos de regência é o “siga ao mestre” que coloca os participantes como protagonistas da atividade. Essa é uma “proposta em que as próprias crianças também sugerem os movimentos corporais por meio do *siga ao mestre* (jogo em que o grupo imita um líder)” (Kashima, 2014, p. 50). Cabe ressaltar que as combinações e variações destes jogos são diversas. No jogo do maestro, por exemplo, o professor começa jogando na posição de maestro e o grupo de orquestra. Em seguida, o professor faz um sorteio que coloca um dos participantes como protagonista da atividade assumindo a posição de maestro. Aqui é importante notar que, ao explorar o elemento da expressão espontânea de movimentos, ritmos ou melodias e associá-los a simulação de uma situação imaginada, os jogos de regência reúnem elementos dos jogos dramáticos e elementos dos jogos de improvisação estruturando a composição dessas estratégias para alcançar os objetivos de aprendizado.

Outro tipo de jogo muito utilizado nos ensaios com crianças são os “jogos dos espelhos”. Geralmente realizado em duplas, estes jogos trazem a explorar da simetria visual (por meio de movimentos) ou sonora (por meio da reprodução vocal ou da execução de instrumentos). Os “jogos dos espelhos” propõem uma imitação que não é tão livre quanto a dos jogos de “siga ao mestre” que podem ser realizados em rodas ou em fila. Isso ocorre porque os “jogos dos espelhos” costumam ser usados com o objetivo de refinar a reprodução de um exercício ou uma técnica. Por exemplo, o professor pode colocar os alunos em duplas um de frente para o outro exercitando a reprodução e postura da técnica do *pizzicato*. Em campo, essa atividade foi realizada com os participantes kids durante as atividades de aquecimento. “O professor falou sobre o *pizzicato* e

propôs um jogo dos espelhos [colocando os alunos em duplas um de frente para o outro]. O jogo consistiu no grupo tocar a primeira corda em pizzicato a cada palma do professor” (Nota de Campo, 30 de novembro de 2023). Nota-se que o elemento da imitação e da imagem de um espelho poderiam caracterizar o exercício como um jogo dramático. Porém, o caráter de condução das ações pelos comandos do professor ou pela condução do colega com o qual se faz dupla é o elemento determinante para categorizar a atividade como um jogo de regência e não apenas como um jogo dramático. Os “jogos dos espelhos” também podem ser utilizados para desenvolver a técnica vocal. Kashima (2014) descreve uma variação deste tipo jogo que chama de “Espelho vocal”.

Baseado no jogo dramático ‘espelho’, no qual são formadas duplas cujos parceiros são posicionados frente a frente, e um deve imitar o outro. Durante o vocalize de equalização sonora de vogais, cada coralista, em vez de vocalizar voltado para o regente, canta de frente para o parceiro, imitando-o. Pode-se iniciar a atividade com o jogo de espelhos tradicional, seguindo, depois, para os vocalizes. (Kashima, 2014, p. 82)

Método Riborquestra

Dentre as observações do trabalho de campo, sem dúvida, uma das sessões que mais se destacou foi um ensaio de *Tutti*. Durante as preparações para o concerto de dezembro foram reunidos no mesmo espaço: o coro, todos os professores e todos os participantes da orquestra para a realização de um ensaio geral. A uma certa altura do ensaio

Um dos professores dos kids assumiu a posição de maestro e se colocou à frente da orquestra dando início a uma condução nada convencional, porém, muito criativa. A

regência consistia em marcar o tempo, indicando as notas e a intensidade dos sons usando o corpo. Quando o maestro tocava a própria cabeça, os kids executavam a nota lá; tocando no ombro executava a nota ré; e tocando a cintura executavam a nota sol. Ao tocar o corpo indicando as notas para os kids o regente marcava também a pulsação para o resto da orquestra que executava as melodias mais complexas enquanto os kids tocavam exatamente as notas que o maestro indicava no corpo. Além de indicar as notas o regente exercitou indicar também as dinâmicas agachando para que os kids compreendessem que era para tocar as notas em pianíssimo e chegou a saltar para indicar que a execução das notas naquele momento, seriam em fortíssimo. (Nota de Campo, 24 de novembro de 2023)

Essa dinâmica perdurou durante a passagem das músicas que continham a presença dos participantes mais jovens (kids). A observação deste caso sugeriu que um jogo de regência havia sido utilizado como forma de condução do *tutti*. Isso gerou interesse de investigação sobre os motivos e processos de utilização da abordagem. Ao levar este tema para as entrevistas um dos professores explicou que a ideia surgiu como uma forma de tentar lidar com o desafio dos arranjos musicais e condução dos kids. “El papel que tienen esos kids es imposible que aprendan. Porque es muy complejo y largo las canciones. Entonces, bueno, siempre estamos trabajando en esto de cómo hacerlo mejor” (Entrevistado B). O professor A explica a dificuldade de encontrar ou mesmo de adaptar arranjos pensados para um grupo com uma formação intergeracional, sobretudo com crianças. De forma complementar, o professor C explica que mesmo com arranjos simples a reprodução ainda é um desafio. “Es todo un reto porque tenemos que enseñarles canciones largas y aunque sea un acompañamiento muy sencillo ... Hacer canciones de dos, tres o cuatro minutos cuesta memorizar y a veces no siempre siga un patrón” (Entrevistado C). Os professores explicam também que os arranjos com poucas notas, por outro lado, tornam os acompanhamentos dos kids

pouco melódicos e isso dificulta a assimilação e memorização. “Si yo no podría memorizarlo un niño tampoco intuitivamente. Solo juega con cuatro sonidos en el caso de nuestro. Entonces, bueno, para que puedan empezar hemos hecho esto de los gestos” (Entrevistado B). Portanto, há aqui um imbricamento complexo de questões. É na busca por soluções para lidar com esses problemas que se elabora a ideia de utilização dos gestos. Ao questionar quais foram os processos que levaram a criação destes códigos de gestos, o professor explica que eles foram decididos coletivamente e desenvolvidos através de dinâmicas de criação e jogos em classe com os alunos kids.

Entonces en esta clase seguimos jugando, inventando, creando, aprendiendo con diferentes métodos. Por ejemplo, seguimos utilizando **el método de los signos**. Entre todos hemos desarrollado porque tiene este hecho de pensar las cuerdas sueltas no solo del violín, pero de la viola, de las cuerdas, ¿no? Si, por suerte todas las cuerdas frotadas tenemos tres cuerdas en común mínimo y sólo hay dos otras que son la diferencia. Pero, ¡Bueno! Estamos pensando como hacer. (Entrevistado C)

Os dados evidenciam que este desafio da orquestra pode ser organizado em dois pontos. (1) Criar arranjos dedicados a formação intergeracional da orquestra; (2) desenvolver uma forma de condução da regência que facilite a assimilação e compreensão dos kids (grupo infantil iniciante). Durante as entrevistas, um dos gestores explica que os professores têm investigado formas de desenvolver um método que considere estas questões e seja capaz de oferecer uma abordagem eficaz para o grupo. Quando perguntado se o projeto busca desenvolver uma metodologia própria, um dos gestores respondeu que o projeto tem se empenhando em desenvolver uma metodologia capaz de lidar com estes problemas. Ainda em fase de construção a associação procura desenvolver um método próprio que atenda às necessidades de condução e arranjo

característicos do projeto. “Estamos en ello precisamente. El año pasado nos presentamos a una beca, a un premio del ayuntamiento, donde precisamente presentamos el proyecto de desarrollar una metodología para Riborquestra, porque también nos pasa mucho” (Entrevistado B). Além de ressaltar um dos principais desafios estes dados também evidenciaram que o jogo, e mais especificamente a dinâmica dos jogos de regência, vem sendo utilizados como ferramenta de exploração das soluções para uma das maiores questões da orquestra. Os professores também refletem até que ponto devem dedicar tempo de ensaio a construção dos gestos ou devem dedicar mais tempo ao ensino da leitura de partitura (Entrevistado B, C). Seja qual for o caminho escolhido, visto que a tônica central se refere ao trabalho com as crianças e que o universo da criança é essencialmente o universo lúdico (Kishimoto, 1995, 1997; Vigotski, 2008), uma abordagem lúdica e participativa continua sendo fundamental no desenvolvimento destes processos. Nesse sentido, o conhecimento sobre as estratégias e possibilidades do jogo demonstram substancial relevância.

Sobretudo como ferramenta aliada a consolidação dos códigos de condução musical e dinâmicas de participação nas atividades dos ensaios.

Outra categoria observada foi a **articulação interdisciplinar**. O desenvolvimento dessa estratégia ocorre por meio da comunicação entre os professores e tem por objetivo articular as ações voltadas para os ensaios gerais e apresentações. Um exemplo deste tipo de estratégia observada na Riborquestra é a escolha dos instrumentos das classes de linguagem musical. O projeto possui duas turmas de linguagem musical. Uma com jovens e outra com adultos. A classe dos jovens utiliza de instrumentos de percussão e motivos rítmicos como forma de organização do trabalho. Já a classe de linguagem musical com os adultos trabalha com instrumentos melódicos. Dessa forma, a articulação entre as disciplinas se constitui como uma estratégia que permite a construção de arranjos com a exploração de elementos rítmicos e melódicos desenvolvidos por

cada turma e que poderão ser utilizados como parte das apresentações musicais do projeto. “Neste ensaio, o professor E deu início a execução de um motivo rítmico com o grupo percussivo enquanto o professor F complementou a prática com o arpejo de tríades executadas pelo grupo de instrumentos melódicos” (Nota de Campo, 24 de novembro de 2023). É interessante notar que os instrumentos de percussão utilizados não são os instrumentos oficiais de estudo dos alunos na orquestra. Todos os participantes da orquestra tocam instrumentos de cordas ou de sopro. No entanto, a disciplina de linguagem musical é desenvolvida com os jovens a partir de práticas com os instrumentos de percussão. Durante o ensaio geral de linguagem musical “os participantes adultos tocaram clarinete, violoncelo e trompete (seus instrumentos oficiais de estudo da orquestra). Já os jovens tocaram derbak, tambor e instrumentos de pequena percussão” (Nota de Campo, 24 de novembro de 2023). Portanto, é possível compreender que este tipo de organização articulada permite a construção de arranjos que não demandem um alto domínio técnico dos instrumentos, ao mesmo tempo que são capazes de desenvolver a musicalidade a partir de dinâmicas que se harmonizam durante as práticas de conjunto.

A articulação interdisciplinar também se apresenta como uma estratégia fundamental na construção do método Riborquestra. Os jogos de regências (como estratégia de exploração das possibilidades e treinamento dos métodos) junto com a articulação interdisciplinar (aplicação coordenada deste treinamento pelos professores das turmas kids) são estratégias que estão sendo combinadas criando um laboratório de possibilidades que podem evidenciar os caminhos para solucionar os desafios do projeto. A comunicação constante e a autoaplicação dos valores participativos que estabelecem uma horizontalidade na condução do projeto geram uma teia de relações que estimula a participação ativa não apenas dos participantes, mas também dos professores. “Eso es otra particularidad, una singularidad de Riborquestra es que es muy... más

allá de los alumnos. El equipo docente es muy... no es piramidal, sino que es muy participativo ... Se valora mucho la participación y las opiniones de todos los profesores y esto me hace sentir muy cómodo” (Entrevistado C). Por conseguinte, essa qualidade das relações influencia também na qualidade das estratégias. A categoria aqui descrita como articulação interdisciplinas é a observação dessas relações coordenadas que acabam, elas próprias, por se constituir como uma estratégia se surge a partir da coerência de valores que se mostram fundamentais neste tipo de projeto.

Caso 2. Xamfrà

Contextualização do projeto

Localizada no bairro de *El Raval*, no distrito de Ciutat Vella em Barcelona, Xamfrà é um centro de música e artes cênicas comprometido com a inclusão social e participação cultural de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade e em risco de exclusão social. Xamfrà faz parte da Fundação L’Arc uma organização que se dedica a promover a inclusão social e o desenvolvimento comunitário através de diversas iniciativas culturais, educativas e sociais.

Fundada em 2004 a ideia surgiu da necessidade de criar um espaço onde pessoas de diferentes origens pudessem se encontrar e se expressar artisticamente. Xamfrà iniciou suas atividades em um espaço cedido pelo colégio Miquel Tarradel, no bairro de El Raval, oferecendo oficinas de percussão, coral, teatro e dança. A partir de 2009-2010, as oficinas de Xamfrà decorreram em um espaço devidamente equipado, cedido pelo distrito Ciutat Vella com o qual a Fundação L’Arc Música estabelece as bases de um acordo e compromisso.

O propósito da organização é garantir direitos universais na prática artística, promovendo a inclusão social através da música e das artes cênicas (Memòria Xamfrà, 22-23). Xamfrà trabalhar

em rede demonstrada em suas diversas ações conectadas com o bairro. Xamfrà propõe a criar espaços de encontro para pessoas de diferentes origens, suas ações incluem programação socioeducativa, a busca de financiamento, o fortalecimento do trabalho em rede favorecendo o desenvolvimento comunicação.

Participantes de Xamfrà

Os participantes das atividades de Xamfrà se caracterizam por sua diversidade. Há diversidade de idades (participam desde bebês e mães, passando por criança e adolescentes até adultos) assim como há famílias de origem local e outras imigrantes advindas de várias partes do mundo. Xamfrà atende adultos com problemas de saúde mental, deficiência intelectual, mães com bebês em risco, menores desacompanhados. Além disso, Xamfrà também envolve escolas em situação de desigualdade educacional com atividades artísticas e coletivas. Essa diversidade é vista como uma riqueza, promovendo um espaço seguro e acolhedor para todos. A organização saiu de 16 participantes em 2004 a 350 em 2019. Atualmente atende 58 mães e bebês; 225 crianças entre 4 a 12 anos; 32 adolescente; 44 adultos¹⁶.

Xamfrà es un grand compendio de diversidades de muchos tipos porque uno de los principios más importantes de Xamfrà es: poder generar un espacio donde personas que vienen de diferentes bagajes y diferentes experiencias de vida puedan encontrarse en un lugar donde, a través de las artes escénicas y la música, puedan conocerse y construir.
(Entrevistado G)

¹⁶ <https://xamfra.net/xamfra/transparencia/>

O trabalho das classes de coro da organização é desenvolvido em dois grupos. Um é composto por senhoras com idade acima dos 40 anos, e o outro por adolescentes e jovens adultos. Classes observadas em Xamfrà: Coro de senhoras, Coro de jovens, técnica vocal, laboratório de canções. Todas as sessões possuem uma hora de duração sendo que a classe de senhoras em 2023 (ano de observação das atividades) ocorreu às quintas-feiras de manhã. Já o ensaio de jovens e adultos às quartas-feiras pela tarde sendo que são oferecidas as classes de coro para jovens, técnica vocal e laboratório de canções sequencialmente no mesmo período. Esta organização possibilita que a maioria dos adolescentes compareçam às três sessões seguidas, permitindo o desenvolvimento de um trabalho aprofundado com os participantes.

Estratégias dos ensaios de Xamfrà

O **jogo rítmico** foi utilizado na roda de aquecimento corporal com o coro jovem. “O aquecimento começou com uma pulsação e um jogo rítmico de repetição onde uma das regentes fazia um ritmo em quatro tempo e os coralistas repetiam. Esse jogo passou pela percussão corporal, movimentos ritmados e sons vocais” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023). Já no início do ensaio, essa abordagem do jogo chamou a atenção da investigação. Partindo da percussão corporal, o jogo foi transposto para os movimentos corporais, utilizando o silêncio, mas mantendo o ritmo e a pulsação internos. Em seguida, uma nova transposição foi feita, levando o jogo rítmico para os sons vocais. Quando perguntado com qual objetivo utiliza o jogo no aquecimento a professora explorou que utiliza o jogo no início da aula porque é importante aquecer não somente o corpo, mas para dar disposição e aumentar a energia visto que os ensaios são longos. “Entonces, no es como decir: ‘Bueno, listo, vamos a calentar el cuerpo’. ¡No! Yo los pongo a jugar, y ya estamos calentando. Así, la disposición cambia y quedamos con la energía arriba para lo que se viene, que

son momentos largos de calentamiento. Empezar desde arriba es muy importante” (Entrevistado E).

Ainda durante o aquecimento do ensaio, o jogo que começou rítmico introduziu imagens mentais com o objetivo de estimular o alongamento do corpo. “Em seguida, uma das professoras conduziu um alongamento sugerindo imagens para se espreguiçar até o chão” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023). As imagens mentais foram utilizadas tanto no alongamento corporal quanto no aquecimento vocal funcionando como um elemento de transição e conexão entre as atividades. As professoras exploraram o jogo de formas criativas e variadas, demonstrando consciência sobre as suas potencialidades. O uso progressivo das imagens mentais e sonoras começa a se transformar em um **jogo dramático** que conduz à preparação para a atividade do canto. “Na sequência, a professora foi ao piano e anunciou que fariam um jogo diferente fazendo vocalizes com caretas e expressões faciais. A professora massageia o rosto e pede para os participantes bocejarem como se estivessem com sono” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023). Nestes trechos observa-se o uso de elementos dos jogos dramáticos como fio condutor entre os exercícios. Durante a entrevista é possível confirmar a consciência da noção do jogo como ferramenta de desenvolvimento das atividades. Ela se expressa a partir da resposta obtida quando foi perguntado sobre a rotina de ensaio.

Cantamos con todo el cuerpo. Entonces, lo primero que hacemos es movernos un poco y, bueno, jugando. Además que el juego es súper importante porque congrega. Entonces, cada uno que viene desde su mundo, desde fuera del estudio, y llega a este espacio de juego, donde hacemos un círculo y nos conectamos mediante el cuerpo. (Entrevistado E)

“Dentro da rotina de ensaio coral, os jogos teatrais podem ser feitos logo no início da atividade, podendo ser usados como aquecimento corporal. Os jogos escolhidos terão maior significado para os alunos se estiverem associados ao repertório” (Kashima, 2014, p. 27). Nas atividades desenvolvidas se observa o uso do jogo de ambas as formas. Eles foram utilizados tanto com o intuito de conduzir o aquecimento corporal como de trabalhar o desenvolvimento do repertório. Também é importante ressaltar que os **jogos de regência** não foram observados durante os ensaios de Xamfrà. Por outro lado, alguns elementos dos jogos de regência como a condução e os comandos aparecem com muita frequência submetidos aos outros jogos. No entanto, eles não aparecem com a função central. Deste modo, ainda que estes elementos tenham se mostrado presentes, eles não reuniram as características necessárias para estabelecer uma categoria determinada.

Os **jogos de improvisação** observados em Xamfrà foram usados em atividades como os vocalizes e exercícios de criação estimulando a proposição de melodias espontâneas e a sugestão de palavras na construção coletiva de canções. “Antes de começar o trabalho de repertório, uma das professoras decidiu fazer um jogo com melismas visto que este é um elemento central da canção. Então, nesse jogo, cada coralista improvisa um pequeno melisma e o resto do grupo repete. Esse jogo é direcionado para a introdução da passagem das vozes presentes nas canções do repertório.” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023). Além de utilizar o jogo de improvisação como forma de preparação ao estudo do conteúdo melódico do repertório, o jogo de improvisação também foi utilizado como ferramenta de criação da letra das canções e das interpretações do grupo. “A professora iniciou a atividade apresentando um tema de Violeta Parra. Após passar alguns trechos, o grupo foi estimulado a improvisar uma letra jogando com os motivos rítmicos da canção de Violeta” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2013).

Quando perguntado com qual objetivo utiliza o jogo durante os ensaios, a professora explicou que considerar as emoções é fundamental para os processos de aprendizado, e acrescenta que o jogo tem a capacidade de nos ativar e nos preparar para ações futuras (Entrevistado E). Nesta perspectiva, o jogo, que começa já no aquecimento, tem a função de preparar física e mentalmente nos colocando em um estado adequado para o que vem a seguir. Ele atua como forma de ativação para a aprendizagem e para as atividades que serão desenvolvidas.

Bueno, resulta que el aprendizaje es significativo, está atravesado por emociones. Las emociones son muy importantes al momento de aprender, porque, si somos atravesados por ellas, tenemos un aprendizaje mucho más sólido. El juego tiene esto que nos activa y nos pone en posición, preparados para hacer algo. En el juego nos reímos, nos sube la adrenalina y, además, nos congrega; el juego congrega, lo cual es muy importante. (Entrevistado E)

Esta sequência de jogos e atividades descreve o caso de uma abordagem participativa que utiliza os jogos como fio condutor do ensaio. Deste modo, é possível observar uma continuidade entre começo, meio e fim das atividades. Também é notável que a consciência do jogo e de suas possibilidades e formas de aplicação variadas se evidencia na realização das atividades. A experiência de observação dos jogos no coro jovem de Xamfrà chama a atenção pelo número de variações e por suas diferentes formas de combinar os jogos. Ao utilizar os elementos do jogo, ao estar consciente de seus mecanismos, o professor é capaz de combinar estas ferramentas de formas estratégicas e criativas apoiando construindo um aprendizado mais significativo. Kashima (2014) recorda que todos os processos de um ensaio, desde o momento de conversa e comunicações, passando por alongamento e aquecimento, até a passagem de repertório, quando construídos com a consciência das necessidades cognitivas e sociais, promovem uma educação significativa. Estar

consciente da influência emocional é outro aspecto fundamental neste processo. O jogo de preparação para o ensaio é uma forma de considerar as necessidades socioemocionais dos participantes. Ao considerar as necessidades socioemocionais dos participantes durante o ensaio, o jogo contribui para a construção de um aprendizado mais significativo.

Elementos transicionais do jogo

- O jogo como o fio condutor -

O jogo que vira ritmo

O ritmo que vira voz

A voz que conduz o corpo

O corpo que conduz a voz

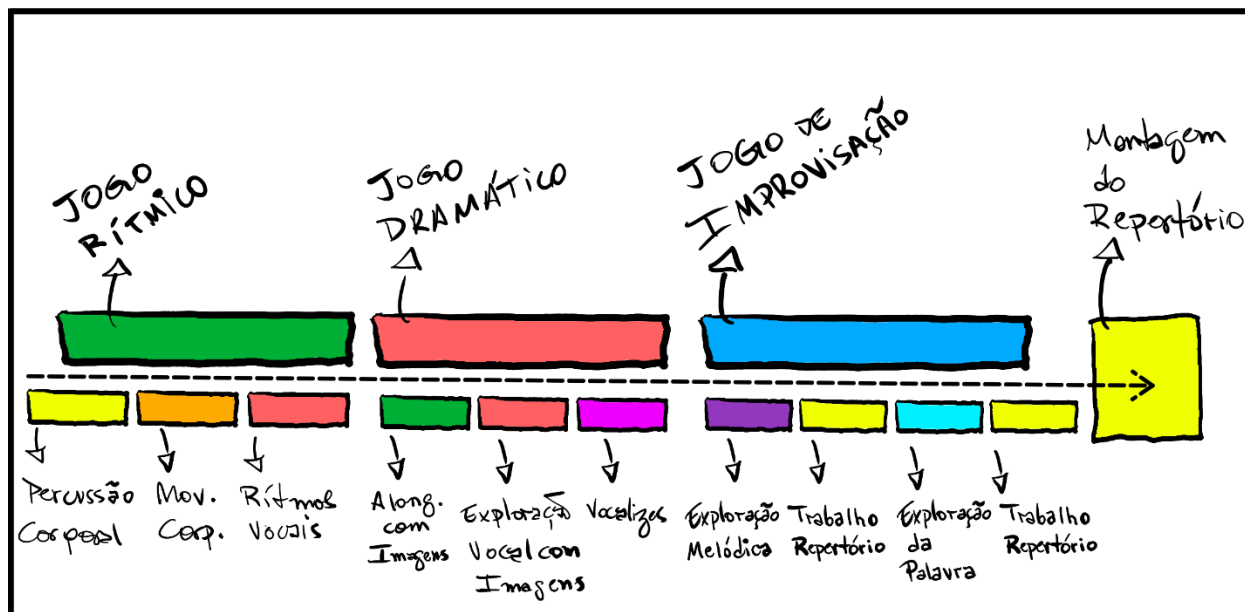
A voz que se transforma em jogo

O jogo que constrói repertório.

A partir da análise dos dados recolhidos sobre o ensaio, foi possível elaborar um esquema que demonstra a atuação coordenada dos diferentes tipos de jogos na condução das atividades do ensaio. A figura 1 apresenta a sequência de atividades musicais realizadas no ensaio e a correspondência do tipo de jogo didático que foi utilizado. Observa-se que a estratégia de jogos atravessa as diversas atividades e pode funcionar como um fio condutor amarrando as atividades do ensaio.

Figura 1

Sistematização dos jogos didáticos como fio condutor dos ensaios

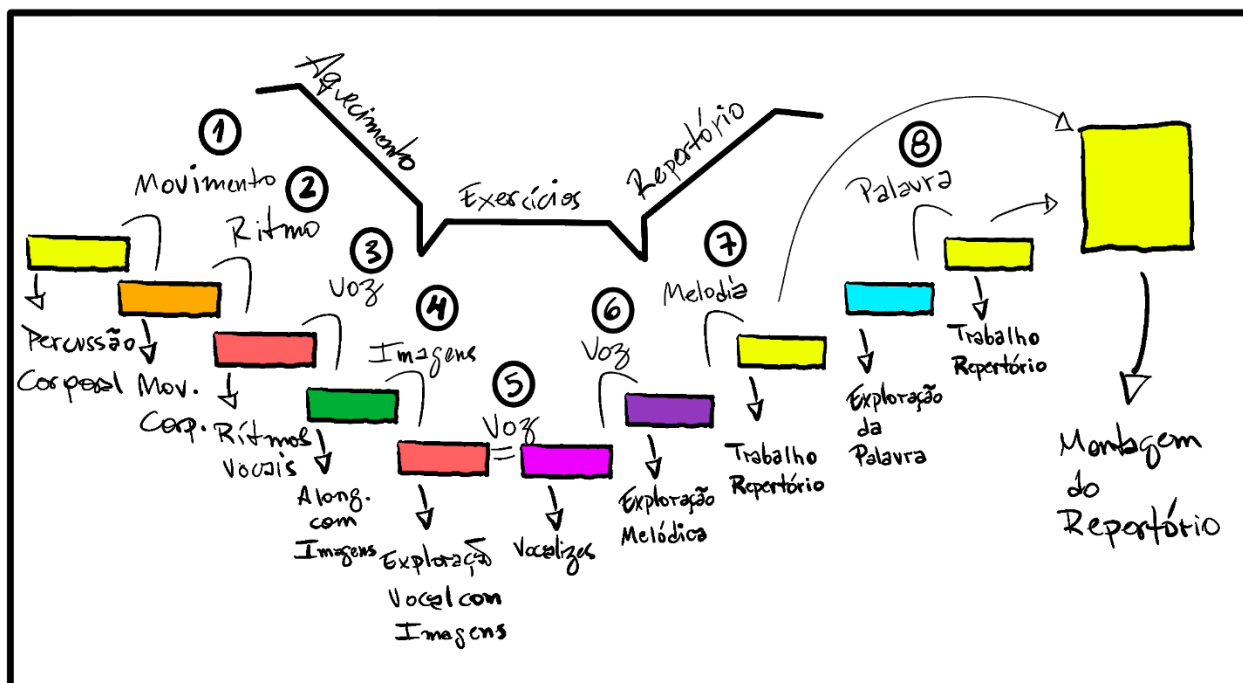


Além da utilização dos diferentes tipos de jogos, também é possível notar alguns elementos que foram utilizados como forma de transição entre as atividades. Por meio na figura 2 é possível notar que a abordagem do jogo possibilitou a conexão entre as atividades. A figura 2 ilustra a utilização de elementos dos jogos didáticos musicais como forma de conexão entre as atividades. Em (1) o movimento é o elemento que faz a ponte entre o exercício de percussão corporal para os

movimentos corporais em silêncio; (2) a atividade salta dos movimentos corporais para a voz por meio do ritmo; (3) a voz que era meio de reprodução dos ritmos passa agora a ser o elemento condutor utilizando a sugestão de imagens mentais e o corpo passa a ser o meio pelo qual a atividade ocorre (alongamento corporal); (4) as imagens mentais transitam de elemento condutor do alongamento para ser elemento condutor da exploração vocal; (5) a exploração vocal começa a ganhar direcionamento e se transforma em vocalizes; (6) os vocalizes explorados por imagens mentais passam a ganhar elementos de improvisação; (7) a exploração melódica é utilizada por meio do jogo de improvisação com o intuito de virar material musical para a construção do repertório; (8) a exploração da palavra é utilizada por meio do jogo de improvisação com o intuito de virar material para a construção do repertório. Com essa sucessão de atividades, observa-se uma abordagem que utiliza do jogo para estabelecer uma continuidade entre as atividades em diversos momentos.

Figura 2

Elementos de transição no contínuo de condução do jogo



Ao conduzir os conteúdos de um meio para o outro os elementos de transição evidenciam um dos princípios da abordagem do jogo que é o estímulo a exploração dos elementos do jogo didático. Esse estímulo possui o intuito de ampliar o repertório de possibilidades que os participantes veem nos conteúdos. Quando o professor usa os elementos musicais e os elementos do jogo como elementos de transição, ele oferece um exemplo prático de como é possível explorar os conteúdos de ensino. Do mesmo modo, quando o participante (seja ele criança ou adulto) vê a exploração variada dos conteúdos e vê o conteúdo de uma forma que ele não imagina. O estímulo a exploração dos conteúdos de formas variadas é uma forma de ampliar o repertório musical e expressivo dos participantes.

O jogo no percurso de vida dos participantes

Após as observações dos ensaios de Xamfrà uma das gestoras foi entrevistada com o intuito de obter informações mais aprofundadas sobre o projeto. Durante a entrevista, quando perguntado sobre outras atividades, para além dos ensaios, de coro e dos instrumentos a gestora responde que existem atividades voltadas para as mães com bebês porque um dos princípios de Xamfrà é pensar o jogo dentro do percurso de vida dos participantes.

En Xamfrà hay una cosa importante, por ejemplo, tenemos participantes desde bebés, tenemos actividades de mamás con bebés hasta personas adultas. Lo que hacemos es, en el recorrido vital de los participantes, ***intentamos que la conexión con lo artístico parte siempre desde el juego.*** (Entrevistado G)

Neste trecho se destaca o fato de que a instituição concebe o jogo como uma ferramenta para proporcionar a conexão entre os participantes e o fazer artístico. O princípio filosófico da instituição é que jogo faça parte de toda a jornada dos participantes. Ele começa aos três anos, nas atividades de um referente adulto (geralmente a mãe) com os bebês e segue por 3 anos. Aos 6 anos, as crianças podem seguir com a mesma filosofia de atividades sem a necessidade da presença do referente adulto. A partir dos 7 anos as atividades se formam mais variadas mesclando um pouco de teatro, canto, música e movimento. Entre 6 e 8 anos também podem fazer atividades de dança e provam diferentes instrumentos. Aos 12 anos começam a fazer rádio, bateria, teclado e guitarra sempre seguindo essa filosofia (Entrevistado G).

Questionada sobre como se concebe o jogo no percurso de vida, a gestora explica que este princípio busca conectar os participantes às artes primeiro disfrutando dessas experiências por meio do jogo e só em seguida pensar com abordagens técnicas como estudos de escalas, arpejos etc. "Es conectar con las artes, no desde la disciplina. No es ponerte, con 6 años, un violín, hacer

notas, aprender arpeggios o aprender esto y aquello, sino llegar a la música, al teatro, a la danza desde el juego, desde el propio hecho de disfrutar, de poder hacer y de conectar con las artes” (Entrevistado G).

Ao indagar se estas dinâmicas ocorrem somente com o público infantil a gestora explica que o princípio de Xamfrà é que seja para todos os participantes. Ainda que os conceitos e disciplinas avancem para temas que exigem um aprofundamento de habilidades técnicas o princípio de manter a conexão a partir do próprio desfrute permanece o mesmo.

Intentamos que esto sea durante toda la experiencia de conexión con Xamfrà. Obviamente, cuando se van haciendo mayores, la conexión con el instrumento o con la disciplina artística empieza a tener otros contenidos más propios, pues a aprender otras cosas. Hay lenguaje musical, aprendemos otras cuestiones más técnicas, pero, digamos, que *la técnica está en un segundo plano; lo que está en el primer plano es la conexión desde el propio disfrute no es de la técnica.* (Entrevistado G)

A partir destes dados e das observações em campo é possível constatar que Xamfrà concebe o jogo não apenas voltado para as atividades da primeira infância. O jogo é compreendido dentro de toda a trajetória de participação. Essa compreensão se evidencia através da observação prática com o coro de jovens e adultos e das entrevistas com os artistas profissionais do projeto. Neste sentido, a noção de jogo de Xamfrà vai além de uma abordagem do jogo utilizado apenas nos ensaios à medida que compreende o jogo no percurso de vida e de experiência dos participantes. O jogo no percurso de vida, portanto, transcende a utilização do ensaio e faz parte das concepções do próprio projeto. Essa noção encontra eco em Carneio que relaciona o jogo com a ideia de um *continuum*:

O "jogo didático" se assemelha a um *continuum*, pois vai de um extremo a outro do comportamento, ocupando sempre a função central, oferecendo algumas possibilidades de representação, de busca pessoal, de uso de diferentes materiais, dentre outras coisas. (Carneiro, 1998, p. 104)

A concepção do prazer inerente ao próprio jogo como um princípio orientador das experiências também dialoga com Kishimoto (1995) que ressalta a importância de não contrariar a natureza do jogo que requer a busca do prazer, alegria, exploração livre e o não-constrangimento se quisermos aproveitar toda a sua potencialidade.

As estratégias de participação nos ensaios

Além dos tipos de jogos didáticos descritos no recorrer dos casos, a organização geral dos dados também revelou outras estratégias que implicaram na divisão da categoria predeterminada: outras estratégias participativas. Estas subcategorias passam a ser representadas por duas categorias maiores, as “estratégias transversais”, e a categoria “vivências musicais”. Estas estratégias apareceram tanto associadas aos diferentes tipos de jogos quanto apareceram de forma independente. Após a apresentação da sistematização das estratégias (Tabela 4) é possível observar a descrição destas estratégias de participação.

Tabela 4

Sistematização das estratégias de participação observadas nos ensaios

Categorias	Subcategorias
Tipos de jogos	Jogos rítmicos
	Jogos dramáticos
	Jogos de regência
	Jogos de improvisação
Estratégias transversais	Participação na organização dos espaços
	Participação nas responsabilidades
	Participação criativa
	Articulação interdisciplinar
Vivências musicais	Escuta ativa
	Dinâmicas corporais

Nota. Todas as estratégias foram observadas nos dois casos a exceção dos jogos de regência que só foram observados em Riborquestra.

Todas as estratégias apresentadas na tabela 4 se referem as ações que os professores propuseram ou articularam durante os ensaios. Os jogos rítmicos, dramáticos, de regência e improvisação foram descritos no decorrer da apresentação dos casos e mostram que estes jogos são utilizados como estratégias de participação ativa para alcançar os objetivos de aprendizado.

As **estratégias transversais** assim foram classificadas pelo fato de terem sido observadas dentro e fora de atividades como os jogos. Em todos os ensaios foi possível observar a **colaboração dos participantes para organização dos espaços** e dos instrumentos musicais. Outra estratégia observada foi a de promover a **participação nas responsabilidades**. O senso de responsabilidade é incutido mesmo nos participantes mais novos que ganham a função de cuidar do seu próprio instrumento, assim como buscar e guardar os mesmos acompanhados do professor. Além disso, durante os momentos de conversa e comunicados iniciais dos ensaios também foi possível observar a escolha de participantes que seriam responsáveis por conduzir tarefas específicas como ser o mestre de cerimônia nas próximas apresentações ou o responsável pela organização das discussões

e decisões sobre os figurinos dos próprios concertos. Essa atribuição de tarefas, como exercer uma função específica em um evento; ou a organização de materiais para uma apresentação, como decidir cores e acessórios para um figurino, integram a categoria da participação nas responsabilidades e é uma estratégia de participação utilizada em diferentes grupos. Já a **participação criativa** foi uma estratégia utilizada dentro das atividades musicais. Ela se deu tanto por meio da valorização do conhecimento dos participantes, como por meio dos **jogos de improvisação** que aproveitavam a produção de melodias, ritmos e poesias que surgiam durante os jogos como forma de promover a participação na construção das interpretações musicais. É possível observar um exemplo de participação criativa que valoriza as habilidades e experiências dos participantes no seguinte trecho: “A professora apresentou uma canção nova ‘*Swing Low*’ – *American Spiritual* e explicou um pouco sobre o gênero. Uma participante que conhecia bem o gênero musical e outra que era professora de Inglês seguiram ajudando na pronúncia enquanto a professora conduzia o acompanhamento musical e correção das notas cantadas” (Nota de Campo, 9 de novembro de 2023). No trecho a seguir também é possível observar como a participação criativa utilizou dos jogos de improvisação para construir a participação nas interpretações musicais.

A professora comenta que a letra da última estrofe precisa ser inventada coletivamente pelo grupo. A professora pede aos participantes ideias de palavras e todos reproduzem o improvisam para ver se a letra se encaixa na melodia. Os participantes comentam que a melodia ficou com um tom cômico. Os participantes compram a brincadeira acendendo as luzes dos celulares como em um show de estádio. O grupo adere a espontaneidade da ideia e finalizam a canção fazendo uma cena que é ensaiada com o apagar de luzes e o acender das lanternas dos celulares (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023).

Por fim, com as observações também se pode notar o uso das **vivências musicais** como estratégias de participação ativa nos ensaios. Atividades como dinâmicas corporais, apreciação musical guiada, reprodução de elementos musicais no corpo são exemplos de estratégias ligadas às vivências musicais. “Na segunda, parte a regente colocou uma coreografia de gestos com as mãos e as crianças se mostraram um pouco mais atentas e participativas” (Nota de Campo, 3 de novembro de 2023). As vivências musicais se constituem como uma categoria diferente porque a simples fruição da experiência musical não constitui a atividade como um jogo. Um jogo pode conter a fruição de uma vivência musical, mas nem toda vivência musical é desenvolvida na direção de se tornar um jogo. Um jogo pode começar com uma vivência, uma pulsação rítmica, uma apreciação musical, uma exploração das sensações musicais no corpo. No entanto, é necessário a adição de elementos como a construção de um imaginário, a proposição de desafios, o estabelecimento de regras para que essa atividade se torne um jogo. Do contrário, a vivência musical não se torna jogo. Quando muito, ela pode ser comparada a um brincar livre.

Podemos analisar um pouco mais a fundo duas estratégias ligadas às vivências musicais. São elas: a **escuta ativa**, que orienta a capacidade de reconhecer e interpretar determinados parâmetros do som; e as **dinâmicas corporais**, que orientam o comportamento com o intuito de sentir os ritmos e as melodias por meio de ações no corpo. No entanto, para garantir que estas vivências musicais promovam uma participação ativa é necessário solicitar uma ação por meio da qual o professor seja capaz de perceber se o participante dedicou atenção e pensamento a proposta da atividade. Podemos observar alguns exemplos desta estratégia por meio das observações em campo. “Todos ouviram a canção da primeira participante e compartilharam as imagens mentais e sensações que a canção remeteu” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023). Nesta ação observamos que a professora não somente propôs o exercício da escuta. Ela também solicitou uma

ação ao final desse exercício. A partir desta solicitação o participante sabe que precisa, realmente, ouvir e interpretar o que escuta. Do contrário, ele não desempenhará bem a ação solicitada ao final do exercício. “Entonces, es súper chévere porque no solamente el compañero que está cantando se está exponiendo y aprendiendo, sino que todos, a partir de los ejercicios, nos vamos conectando y aprendiendo también nosotros mismos” (Entrevistado E).

Em outro momento, observou-se também o desenvolvimento da escuta ativa como um elemento que pôde contribuir com a participação na tomada de decisões sobre os caminhos percorridos pelas atividades. Novamente, o exercício da escuta e partilha das percepções foi utilizado. No entanto, desta vez foi utilizado para identificar questões que o grupo entendia que eram necessárias melhorar na execução musical de uma participante. “Alguém sugeriu que a projeção vocal era algo a ser trabalhado e o grupo inteiro concordou. Essa percepção resultou na orientação das atividades que se seguiram” (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023).

Um outro exemplo se dá pelo uso da dinâmica corporal. “A professora apresentou um novo gênero musical. A valsa. Em seguida, começou a tocar o tema na flauta transversal enquanto os outros professores guiavam a turma para transpor a marcação da valsa aos instrumentos de corda (violino e violoncelo)” (Nota de campo, 6 de outubro de 2023). Neste exemplo, é possível observar que a reprodução da pulsação na corda dos instrumentos é o elemento da ação que permite aos professores perceberem se os estudantes estão desatentos a atividade ou se há uma participação ativa na realização do exercício. Esse princípio também pode ser aplicado às outras estratégias pois é o elemento da ação dos participantes que permite ao professor perceber se ocorre ou não o processo de assimilação dos conteúdos musicais.

Reflexões

A relação que se observa entre os projetos em campo nos remete aos trabalhos de Matarazzo (1997, 2019) ao descrever que a arte comunitária foi construída a partir da aliança entre os artistas comunitários e outras áreas como educação e saúde. Ela possui como característica a articulação de processos que tragam benefícios ao desenvolvimento individual e comunitário. Nesse sentido, o que se nota a partir da observação de Riborquestra e Xamfrà é que cada projeto atua com o intuito de estabelecer relações convergentes no que diz respeito aos diversos agentes e organizações deste campo. Ainda que os projetos construam trabalhos muito semelhantes, eles não atuam no sentido de estabelecer relações concorrentes por meio da disposição dos serviços. O que se observa é a radicalidade do **construir juntos** criando uma capilaridade e imbricamento que foge à lógica das relações mercantis ao valorizar o campo comum da arte comunitário por meio da promoção conjunta de eventos e espaços.

Se, por um lado, Xamfrà fala do jogo no percurso de vida dos participantes, por outro, é possível observar que o jogo atravessa Riborquestra ao utilizá-lo como um laboratório para encontrar soluções e superar os desafios do seu cotidiano. Uma vez que um dos grandes desafios de uma orquestra intergeracional é encontrar uma forma de organizar o trabalho com as diferentes faixas etárias, explorar as funções e contribuições do jogo passa a ser uma abordagem fundamental. Sobretudo nas atividades que envolvem a presença dos participantes kids.

Durante o trabalho de campo, os professores da orquestra mencionaram um dilema: optar por uma abordagem mais intuitiva dos conteúdos ou focar no ensino de partitura desde o princípio das atividades com as crianças (Entrevistados B, C). Do ponto de vista da educação musical, independentemente da abordagem escolhida, é crucial levar em consideração as especificidades inerentes a esta faixa etária. Sob a ótica piagetiana, por exemplo, a faixa etária dos participantes

kids se encontra entre o período pré-operatório e operatório concreto que ainda estão desenvolvendo as estruturas do pensamento abstrato. Dessa forma, é fundamental que o ensino musical nesta fase utilize exemplos concretos e estabeleça relações de vizinhança com elementos familiares ao universo da criança (Zaia, 2008). Nesse sentido, o professor tem que avaliar o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que ela só é capaz de fazer com ajuda. Isso permite ao professor planejar atividades que sejam desafiadoras, mas alcançáveis com assistência (Vygotski, 2000). A partir da observação contínua sobre o processo, o professor vai ajustando o nível de suporte conforme necessário. Estes ajustes constroem um processo de apropriação progressivo à medida que a criança mostra independência na atividade.

Nesse sentido, o uso de notações não convencionais — como representações gráficas e visuais alternativas — funcionam como estratégias de aproximação aos códigos formais visto que introduzem elementos e princípios desses códigos, mas sem perder o caráter intuitivo do aprendizado. O uso de notações não convencionais e de outros recursos com os quais as crianças possam criar essas associações de referências é de suma importância. A ludicidade manifesta no ato de aprender por meio do jogo não é apenas uma estratégia complementar, mas uma necessidade no desenvolvimento das habilidades musicais das crianças. O universo lúdico é uma tônica central que não é contornável nesta faixa etária. Independente do foco dos conteúdos selecionados a abordagem que tem a chance de produzir um aprendizado efetivo é aquela que vai considerar as questões específicas respeitando os processos intuitivos inerentes a esta fase de aprendizado. Nesse sentido, conhecer mais a fundo a abordagem do jogo, assim como desenvolver um bom repertório de jogos é fundamental para os professores e regentes dos ensaios (Kashima, 2014).

Na relação entre os tipos de jogos didáticos é importante notar que o uso de um jogo e de diferentes elementos do jogo não precisam necessariamente atuar de forma isolada nas atividades.

Pela observação em campo é possível notar que o uso destes recursos se combina de diferentes formas. Um jogo rítmico, pautado no desenvolvimento de desafios e habilidades (*agôn*), pode se tornar um jogo que explora a reprodução de situações imaginadas (*mimicry*). Da mesma forma, uma atividade que começa com um jogo de imitação (*mimicry*) pode avançar para a exploração de elementos como o desafio ou o aprofundamento da simulação (jogos cênicos).

O aquecimento começou com uma pulsação e um jogo rítmico onde a regente fazia um ritmo e os coralistas repetiam. Esse jogo passou pela percussão corporal, movimentos ritmados e sons vocais. Em seguida, uma das regentes conduziu um alongamento sugerindo imagens para se espreguiçar até o chão (Nota de Campo, 15 de novembro de 2023).

Ao indagar sobre estas sugestões de imagens durante entrevista, a professora confirma que tomou emprestado movimentos do yoga como a saudação ao sol para conduzir a atividade (Entrevistado E). É importante notar que estas formas de combinação ou aprofundamento sobre os diferentes tipos de jogos são relações que já estavam previstas nas reflexões de Caillois (1990). “Como atividade, imaginação, interpretação, a *mimicry* não poderia ter relação com a *alea*, que impõe ao jogador a imobilidade e a ansiedade de esperar, mas não se descarta que se componha com o *agôn*” (Caillois, 1990, p. 42). Dessa forma, os conhecimentos sobre elementos e formas de abordar os jogos didáticos na educação musical permite o desenvolvimento de atividades mais conectadas e mais completas.

A combinação de diferentes tipos de jogos – rítmicos, de imitação, de simulação e de desafios – cria um ambiente mais dinâmico e organizador das atividades, onde os participantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades de forma integrada. Isso permite que o jogo funcione como um elemento pedagógico que não apenas ensina conteúdos técnicos, mas também favorece o envolvimento criativo e expressivo dos alunos, especialmente das crianças. Esse é um

diferencial característico do jogo didático. Como vimos no caso dos ensaios de Xamfrà, essa é uma abordagem que permite não só o uso de elementos característicos, mas também a orquestração de diferentes jogos permitindo a concepção de uma estratégia transversal de condução dos ensaios.

Outra das características dessa abordagem está justamente na flexibilidade e adaptabilidade que o jogo proporciona, respeitando tanto as necessidades cognitivas e socioemocionais dos participantes quanto o contexto artístico em que estão inseridos. Ao unir elementos do agôn, mimicry e outros tipos de jogos, cria-se um espaço que estimula a colaboração ao favorecer a fruição das atividades. Essa intenção de construir um ambiente acolhedor e prazeroso impacta, por conseguinte, no engajamento e participação nos projetos.

Uma questão que influencia na escolha da utilização ou não das estratégias de jogos é a duração do tempo de ensaio. “Nos ensaios de 45 minutos, o regente precisa se organizar [...] já que o tempo é limitado. Os jogos de estimulação rápida podem ser utilizados como dinâmicas alternativas para esses corais” (Kashima, 2014, p. 56). Nesse sentido, as estratégias curtas com a adição de elementos dos jogos como o desafio em pequenos momentos dentro dos exercícios ou a sugestão de imagens dentro da repetição de um exercício (recurso lúdico) pode ser uma estratégia que torne o ensaio mais dinâmico e promova uma participação mais ativa. Ainda que o ensaio seja curto é necessário tomar cuidado para que os encontros não fiquem focados em repetições mecânicas que tornam os ensaios cansativos e a participação pouco estimulante. “Nos grupos com 90 minutos de ensaio, que têm mais meia hora de encontro, propõe-se mais momentos de vivências alternativas ou ampliação do tempo e complexidade dos jogos” (Kashima, 2014, p. 57). Em campo, observou-se que os regentes seguem exatamente esta estratégia. Os grupos com maior tempo de ensaio utilizaram mais estratégias e recursos de jogos do que os ensaios de menor duração. Quando perguntado a uma professora que possuía maior tempo de ensaio, se ela utilizava o jogo e em quais

momentos, a professora respondeu que “sí, en muchos momentos y a veces son juegos que se me ocurren en el momento. Cuando veo que la clase, que todos ya están cansados porque es normal, son clases muy largas” (Entrevistado E).

Outro fator que revelou influência sobre a utilização de jogos foi o tamanho do repertório e a quantidade e o seu nível de dificuldade. A quantidade de repertório que o grupo precisa ensaiar e o seu nível de dificuldade são fatores que costumam justificar o nível de utilização das estratégias de jogos. Nesse momento da entrevista o professor explica que sua dificuldade em realizar os jogos com os kats (participantes de nível intermediário no instrumento) está relacionada ao fato deste grupo possuir um número maior de músicas que precisam ser ensaiadas em seu repertório.

Como somos poquitos, da tiempo para que cada uno proponga una escala. Claro, tiene que ser todo bastante rápido, y quizá no lo haga en cada clase porque, como mencioné antes, tenemos una serie de repertorios que montar. En el caso de los 'kats', participan en más piezas que los 'kids'. Podría revisar el programa del concierto si quisieras saber el número exacto, pero hay entre 8 y 10 piezas. Los 'kids' participan solo en 2 o 3 con el instrumento; creo que son 2 con el instrumento, o 3 y una cantando. (Entrevistado C).

Por fim, o número de apresentações é outro fazer que também influencia na utilização dos jogos nos ensaios. Quando maior o número de apresentações, maior é a necessidade de preparo e organização específicos para as apresentações programadas. Todas essas questões são legítimas para se pensar a articulação dos jogos no ensaio. No entanto, Kashima (2014) alerta para o fato que o regente precisa ter consciência da importância do jogo, principalmente com as crianças, do contrário, ele não será capaz de conectar esta estratégia na rotina do grupo visto que conceber o jogo como uma tarefa secundária. Se o regente não está consciente da importância do jogo para o

desenvolvimento dos ensaios, isso leva sempre a encontrar um motivo que justifique a eliminação dessa atividade.

É essencial destacar que a apropriação de um repertório variado, bem como o entendimento das formas adequadas de aplicar esses jogos, é fundamental para uma prática pedagógica efetiva. O domínio de diferentes tipos de jogos permite que o regente dinamize os ensaios, oferecendo aos participantes experiências de aprendizado mais ricas e envolventes. Essa diversificação de recursos é um caminho crucial para criar um ambiente que atenda às necessidades cognitivas e criativas das crianças.

Para que os jogos se incluam efetivamente nos ensaios, o regente precisa ter conhecimento de práticas/métodos pedagógicos diversificados e um repertório variado de jogos. A formação em educação musical é um auxílio para que o regente compreenda a necessidade de construir um ensaio em que sejam apresentadas propostas atuais, atentando à realidade na qual as crianças estão inseridas e à forma como aprendem. (Kashima, 2014, p. 98)

O uso efetivo dos jogos didáticos requer planejamento e aprofundamento sobre o conhecimento de suas práticas. A apropriação de um repertório diversificado de jogos, adaptado às realidades das crianças, é essencial para garantir que as atividades sejam tanto eficazes quanto estimulantes. A aplicação dos jogos didáticos não apenas proporciona a construção de um ambiente mais agradável, mas também potencializa o desenvolvimento técnico e artístico dos participantes, transformando o aprendizado em uma experiência mais envolvente e significativa. Além disso, o uso do jogo também torna o processo de repetição dos exercícios técnicos menos cansativos.

“Por meio dos jogos, elas executariam a mesma ação, porém pela ludicidade, ela ganharia outro propósito, motivando-as. A repetição pelo jogo pode suprir também outros problemas

técnicos do grupo, já que é possível que diversas habilidades sejam estimuladas de forma combinada” (Kashima, 2014, p. 100).

A consciência do jogo traz o aprimoramento da utilização de suas estratégias, pois permite ao regente ajustar as dinâmicas lúdicas às necessidades do grupo e aos objetivos pedagógicos de forma precisa. O jogo, quando bem planejado, funciona como uma ferramenta eficaz para estruturar o aprendizado, facilitando o desenvolvimento de habilidades musicais e socioemocionais. Além disso, ao integrar jogos variados, o regente promove a interação entre os participantes e a prática colaborativa, reforçando conceitos musicais e técnicos de maneira prática e envolvente. Dessa forma, o uso do jogo contribui diretamente para a construção de um processo educativo mais ativo e participativo.

Outro ponto que se faz relevante discutir é o jogo no universo adulto. Ao contrário do que concebe o senso comum, o jogo e o seu universo lúdico não são atividades exclusivas do universo da criança. Apesar do legítimo reconhecimento de sua extrema importância na infância, o jogo é uma atividade que pode se manifestar em qualquer dinâmica social e está presente em todas as fases da vida (Huizinga, 1980). Além disso, ainda que as crianças possam ter uma criatividade mais espontânea visto que não estão tão amarradas às normas, os adultos têm a vantagem de possuir um maior repertório de experiências, o que pode levar a formas sofisticadas de desenvolvimento e exploração da criatividade (Csikszentmihalyi, 2013). No entanto, essa criatividade precisa ser cultivada ao longo da vida e muitas vezes seu desenvolvimento requer a superação de obstáculos psicológicos e sociais (Gardner, 2005). Neste sentido, os dados coletados nesta investigação sugerem que o acolhimento do professor somado a utilização do jogo são

estratégias capazes de contribuir para a construção de um ambiente confortável aos participantes no ensaio.

Para mí hay una parte de calentamiento que no solo calienta la voz, o calienta la parte más técnica, sino que sirve para **calentar el ambiente, el grupo**. Aquí estamos y hemos venido para esto, pero sin tener que decir esto, pues desde preguntar cómo han pasado las semanas, que es algo muy ligero, pero que es importante, hasta si viene alguien nuevo que se sienta muy incluida, que todas las personas cuentas (Entrevistado A).

Esta estratégia de acolhimento pelas ações do professor sem que seja necessário anunciar a intenção também aparece na aplicação de outras estratégias como o próprio jogo. No trecho a seguir, a o jogo aparece em meio a um exercício de aquecimento vocal realizado em roda. A atividade começou com a repetição de vocalizes, foi aumentando o nível de dificuldade e passou para a proposição de desafios. No entanto, diferente do trabalho desenvolvido com as crianças o jogo surge no meio do exercício e sem a necessidade de anúncio.

Durante um exercício de vocalizes trabalhando glissandos, a professora inseriu um ‘jogo dos contrários’ no exercício [sem anunciar que era jogo]. Repetiu o exercício três ou quatro vezes, mas sempre fazendo variações e aumentando o nível de dificuldade e a progressão dos desafios. Como era esperado, alguns coralistas cometeram erros durante o jogo e isso gerou sorrisos e descontração no grupo (Nota de Campo, 27 de outubro de 2023).

Como já observou Gardner (2005) os entraves psicológicos oriundos da assimilação de normas e regras sociais costumam ser mais latentes nos adolescentes e nos adultos. Entretanto, estas questões podem ser superadas por meio da construção de um ambiente confortável por parte do professor a partir de estratégias como o acolhimento e utilização do jogo. Como já foi mencionado anteriormente, é importante recordar que o jogo traz a vantagem de compreender o erro como um

elemento natural às suas atividades. Ainda assim, nota-se que o jogo no trabalho com adolescentes e adultos muitas vezes surge como uma estratégia que não se anuncia como tal. Algumas hipóteses podem nos ajudar a refletir sobre essa questão. Por um lado, propor um desafio durante um exercício ou evocar uma imagem mental durante uma atividade são exemplos de como o jogo didático pode manifestar-se enquanto estratégia no trabalho com adolescentes e adultos. E uma das características das estratégias curtas e o fato de que elas não costumam ser rigorosas e descritivamente anunciadas. Afinal, levar-se-ia mais tempo anunciando este tipo de estratégia do que executando-a de fato. Por outro lado, soma-se o fato de que o jogo não precisa ser anunciado como tal para gerar os efeitos desejados nos adolescentes e adultos. O anúncio do jogo para as crianças já provoca atenção e expectativa antes mesmo da realização do próprio jogo. Já nos adolescentes e adultos não é preciso anunciar que um jogo será realizado para obter a atenção necessária para que estes participantes percebam que ali está a ocorrer um momento diferenciado. Além disso, anunciar o jogo em um ambiente adulto está sujeito ao estigma de desvalorização da atividade. Pois, é comum a visão de que jogar não é coisa séria, mas sim uma atividade infantil (Kishimoto, 1995). Primeiro, é necessário perceber que: a ideia de que “brincar, no universo das artes e da cultura, é coisa séria” não vale apenas para a criança, mas também para o adulto. A compreensão de que o jogo pode e é trabalhado no adulto ainda é uma ideia pouco difundida até os dias atuais. No entanto, brincar não só é uma possibilidade como também existem mestres brincantes que estruturam comunidades em uma linha de transmissão dos saberes que persiste através dos séculos. No Brasil, as manifestações das culturas tradicionais populares como o Congadas, Reisados, Cavalo-Marinho, Caboclinho e Maracatu chamam-se brinquedos. “Os participantes desses brinquedos populares denominam-se brincantes, cujas brincadeiras, repletas de musicalidade, envolvem tanto a criança com o jovem, o adulto e o velho. A integração entre as

diferentes linguagens artísticas é presente nessas brincadeiras” (Souza, 2008, p. 76). Ao sair dos preceitos de senso comum, ainda há o questionamento legítimo sobre a disputa do tempo de ensaio. “O criador deste tipo de jogo fica entre escolher a didática que tira o prazer e o jogo que interfere na apropriação sistemática do conteúdo” (Kishimoto, 1995). Este tipo de questão é emanante sobretudo nos grupos que precisam montar muito repertório e possuem um nível de dificuldade técnico elevado. Por outro lado, quanto o estudo da técnica e de exercícios repetitivos tornam os ensaios cansativos não só para as crianças. Apesar de serem mais resilientes, os adolescentes e adultos também podem se sentir cansados e indispostos a participar dos ensaios. Portanto, é necessário compreender que propor a reflexão do jogo didático para adolescentes e adultos não é pensar uma transposição das práticas dos jogos infantis para outras faixas etárias. Conhecer os jogos didáticos e suas idiossincrasias nos adolescentes e adultos pode contribuir no sentido de trazer pílulas de experiências e atividades tornando os ensaios mais criativos e mais dinâmicos. Além disso, como foi possível constatar com esse trabalho, os jogos trazem contribuições importantes e específicas para estes grupos e já são utilizados nas práticas artísticas comunitárias. No entanto, a consciência do jogo e de seus elementos, traz a contribuição de ampliar o repertório que estes jogos oferecem. Essa consciência pode trazer bons benefícios sobretudo no adulto onde a apresentação dos elementos do jogo não é explícita como são no universo infantil. Pelo contrário, esse jogo de apresentação e não apresentação de seus elementos no adulto é sutil e refinada. Portanto, propor esta reflexão é, antes de tudo, compreender que o jogo possui formas específicas de se manifestar em cada fase da vida. Assim, o jogo didático para cada faixa etária também tem que ser pensado de forma coerente. Por outro lado, a abertura para o seu conhecimento pode trazer possibilidades benéficas.

Considerações finais

As ações realizadas nesta investigação, partindo do estudo da literatura, coleta, análise e discussão sobre os dados permitiram uma compreensão mais aprofundada sobre o jogo como estratégia de participação nos projetos de arte comunitária. Neste processo, a flexibilidade da coleta de dados buscando diferentes fontes de informação revelou-se uma estratégia essencial, de modo que a orquestração de cada estratégia de investigação contribuiu de maneira única e complementar para entender a realidade estudada.

A partir dos estudos, reflexões e observações deste trabalho, compreende-se que o jogo em projetos comunitários é capaz de contribuir de forma significativa para a busca de uma participação mais ativa na dimensão dos ensaios nos projetos de arte comunitária. Sendo a estratégia o motor da ação, a contribuição das estratégias participativas atua diretamente nas práticas que são desenvolvidas com o intuito de garantir o alcance dos objetivos dos projetos. Nesse sentido, a estratégia é uma concepção que leva em consideração o maior número de questões que consegue conceber e manifesta o processamento destas informações por meio de ações coordenadas. Assim como os jogos didáticos visam garantir a participação ativa nos ensaios, em uma dimensão mais ampla, a coordenação das estratégias de participação gera uma composição de ações assertivas que contribuem para alcançar os objetivos dos projetos.

Ao início desta investigação, houve o questionamento se o trabalho de campo evidenciaria a utilização dos jogos com uma função central no desenvolvimento das atividades ou se teriam um papel exclusivamente recreativo no desenvolvimento dos ensaios. Por meio das observações e entrevistas foi possível constatar que a estratégia de jogos foi utilizada em diversos momentos dos ensaios e com objetivos distintos. Os jogos tiveram desde a função de uma pausa ativa promovendo o relaxamento após a realização de um ensaio geral; passaram para uma posição diametralmente

oposta ao exercer a função de preparo físico e emocional para começar os ensaios; atuaram como promotores da participação ativa como atividades de assimilação dos conteúdos; e chegaram a cumprir o papel central de condução musical no *tutti* da orquestra.

Dentre as estratégias de participação também se destaca a articulação interdisciplinar na condução dos ensaios. Sobretudo entre os grupos que possuem um ensaio curto, a coordenação entre os professores otimizando tempos e espaços em prol de objetivos coletivos mostrou-se um recurso estratégico. Os professores de ambos os projetos possuem uma comunicação ativa e coordenam suas atividades entre as diferentes disciplinas e ensaios com o intuito de articular as apresentações musicais.

Apesar das obras de Huizinga e Caillois olharem para a manifestação do jogo com uma abrangência que contempla o humano em seu sentido mais amplo, carece na literatura a existência de estudos que dissertem sobre o jogo didático no trabalho com adultos. Durante as observações de campo foi possível observar especificidades de manifestação no jogo didático para este público. Algumas dessas características são: a recorrência no uso de dinâmicas mais curtas (e muitas vezes surgindo dentro de exercícios); uma escalada mais rápida nos níveis de exigência do jogo; e a possibilidade de exploração de habilidades comunicativas e sociais mais complexas. Por outro lado, uma timidez pelo receio de julgamento se manifesta como uma questão mais recorrente entre os adolescentes e adultos. Esse fator gera a necessidade do professor construir ambientes mais acolhedores como estratégia nestes ensaios. Nesse sentido, todas as professoras de canto coral demonstraram a consciência de que é importante preparar não somente o espaço físico do ensaio, mas também o espaço social que utiliza o aquecimento, e de forma mais eficaz o jogo, na preparação das pessoas. O uso do jogo é mais eficaz do que um mero aquecimento porque o jogo também trabalha os afetos. O jogo mobiliza pensamento, ação e as emoções dos jogadores. “*Y el*

juego tiene eso que te puene en posición”. Portanto, o jogo se mostra uma ferramenta capaz de contribuir para esse processo. No caso da vergonha e da preparação socioemocional, no sentido de trabalhar a carga de pensamentos, estresse e sentimentos que vem de fora do ensaio, o jogo chega a ser uma ferramenta ainda mais importante e eficaz no adulto.

Como já foi mencionado, os jogos são reconhecidos como ferramentas eficazes para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Os jogos promovem o aprendizado lúdico, estimulando habilidades como a resolução de problemas, a criatividade e o trabalho em equipe, além de ajudarem na internalização de regras e na construção de valores sociais. Autores construtivistas como Piaget, Vigotsky e Wallon estavam interessados em compreender as origens de estruturas psicológicas humanas, por esse motivo suas contribuições se concentram em estudos sobre as primeiras etapas da vida. Diversos estudos demonstram que as crianças se engajam mais ativamente em atividades educativas quando essas são apresentadas em forma de jogos, o que resulta em maior retenção de informações e desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso não significa que os jogos sejam elementos insignificantes ou que não possam gerar engajamento e desenvolvimento cognitivo, emocional e social em outras etapas da vida.

Por outro lado, a investigação do uso de jogos didáticos em projetos de arte comunitária com jovens e adultos é um campo pouco explorado. Embora exista uma abundância de estudos sobre os benefícios dos jogos para crianças, há uma lacuna significativa na literatura quando se trata de entender como as dinâmicas dos jogos didáticos se manifestam nos adultos e como podem ser aplicadas a contextos comunitários e educacionais que envolvem estes grupos. Também são necessários mais estudos para se compreender o ensino coletivo de crianças e adolescentes em contextos comunitários. Mais estudos sobre esse campo de investigação são importantes porque eles poderiam revelar novos insights sobre como os jogos podem promover a coesão social, a

expressão criativa e a empatia entre indivíduos de diferentes idades. Além disso, compreender o papel dos jogos didáticos em contextos comunitários pode oferecer novas estratégias para intervenções sociais, educativas e culturais, proporcionando um meio inclusivo e participativo de engajamento comunitário e de desenvolvimento pessoal para uma faixa etária mais ampla.

Referências

- Adams, D., & Goldbard, A. (2002). *Community, Culture and Globalization* (n edition). The Rockefeller Foundation.
- Ajuntament de Barcelona. (2018, janeiro 3). *Los barrios de Ciutat Vella*. Ciutat Vella. <https://ajuntament.barcelona.cat/ciutatvella/es/el-distrito-y-sus-barrios/el-distrito-y-sus-barrios>
- Amorim, M. C. M. dos S., Oliveira, E. S. G., Santos, J. A. F., & Quadros, J. R. de T. (2016). Aprendizagem e Jogos: Diálogo com alunos do ensino médio-técnico. *Educação & Realidade*, 41, 91–115. <https://doi.org/10.1590/2175-623656109>
- Baig, M., González-Ceballos, I., & Esteban-Guitart, M. (2023). Universidades 360. La vinculación de tiempos, espacios y agentes sociales, educativos y comunitarios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(74). <https://doi.org/10.6018/red.540591>
- Braga, S. M. (2009). "Um por todos ou todos por um?": Processos avaliativos no canto coral em escola profissionalizante de música. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/5599>
- Brietzke, M. M. (2018). *Música contemporânea na iniciação coletiva ao violoncelo: Uma pesquisa-ação com jogos de improvisação em três instituições de ensino no estado de São Paulo* [Text, Universidade de São Paulo]. <https://doi.org/10.11606/D.27.2019.tde-11032019-113124>
- Brotto, F. O. (1999). *Jogos cooperativos: O jogo e o esporte como um exercício de convivência*. <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/1312290>
- Bruhns, H. T. B. (1996). O Jogo nas diferentes perspectivas teóricas. *Motrivivência*, 0(9), 27–43. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem*. Cotovia. <https://acervus.unicamp.br/acervo/detalhe/190284>

Carneiro, K. T. (2015). *Por uma memória do jogo: A presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários*. <http://hdl.handle.net/11449/126576>

Carneiro, M. A. B. (1990). *Jogando, descobrindo, aprendendo...: Depoimentos de professores e alunos do terceiro grau* [Master's Thesis, Universidade de São Paulo]. Repositório Universidade de São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/000719887>

Carneiro, M. A. B. (1998). O jogo: Uma sugestão de trabalho para o curso noturno. *Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, 25, 91–107. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_25_p091-107_c.pdf.

Ceolin, G. F. (2014). Crise do capital, precarização do trabalho e impactos no Serviço Social. *Serviço Social & Sociedade*, 239–264. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000200003>

Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança / Jean Chateau; tradução: Guido de Almeida* (G. de Almeida, Trad.). Summus.

Coll, C., & Gotzens, C. (1999). *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Em *B - Llibres Infantil, Primària, Secundària i FP (IDP-ICE, Graó, Horsori)*. ICE Universitat de Barcelona: Horsori. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/208464>

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (2000). *Os conteúdos na reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. <https://acervus.unicamp.br/acervo/detalhe/206594>

Crocco, F. L. T. (2017). Sobre o papel desempenhado pela cultura no projeto neoliberal. *Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar*, 7(1), 149–166. <https://doi.org/10.4322/2316-1329.030>

Cruz, H. A. da. (2021). *Práticas artísticas comunitárias e participação cívica e política: Experiências de grupos teatrais em Portugal e no Brasil* [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório Aberto Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/132440>

Csikszentmihalyi, M. (2013). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention* (Reprint edition). Harper Perennial.

Cuche, D. (2006). *A noção de cultura nas ciências sociais* ([3ª ed]). Fim de Século.

Droguett, F. F. (2009). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: La observación participante como construcción analítica. *Revista Temas Sociológicos*, 13, 49–66.

Erven, E. V. (2001). *Community Theatre: Global Perspectives*. Routledge.

Fontes, A. P., & Azzi, R. G. (2012). Crenças de autoeficácia e resiliência: Apontamentos da literatura sociocognitiva. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(1), 105–114. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000100012>

Francelin, M. M. (2004). Ciência, senso comum e revoluções científicas: Ressonâncias e paradoxos. *Ciência da Informação*, 33, 26–34. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652004000300004>

Freire, J. B. (2001). *Investigações preliminares sobre o jogo* [Tese de livre docência, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório FEF - UNICAMP.

Freire, J. B. (2005). *O jogo: Entre o riso e o choro*. Autores Associados.

Freire, J. B., & Scaglia, A. José. (2003). *Educação como prática corporal*. Scipione.

Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad* (G. Vitale, Trad.; Translation edition). Ediciones Paidós.

Gómez, E. (2023, novembro 17). *La música como catalizador de la transformación social*. Arts i Humanitats. <https://blogs.uoc.edu/humanitats/es/la-musica-como-catalizador-de-la-transformacion-social/>

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: Métodos de investigación*. Ediciones Paidós.

Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens* (2.ed.). Editora Perspectiva S.A.

Junior, L. H. S. (2023). A teoria crítica da tecnologia de Andrew Feenberg: Reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103, 786–807. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5198>

Kashima, R. K. (2014). *A função e o desenvolvimento do jogo didático nos ensaios de coros infantis*. [Dissertação de mestrado em Música, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.936361>

Key Concept: Learning Communities. ([s.d.]). Center on the Developing Child at Harvard University. Recuperado 15 de julho de 2024, de <https://developingchild.harvard.edu/collective-change/key-concepts/learning-communities/>

Kishimoto, T. M. (1995). *O brinquedo na educação: Considerações históricas* (http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf). 39 a 45.

Kishimoto, T. M. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez. <https://repositorio.usp.br/item/001236294>

Klacewicz, A. C. (2021). *O jogo e a jogabilidade da dança em contexto escolar*. Anais do VI Congresso da ANDA; Galoá. <https://proceedings.science/anda/anda-2021/trabalhos/o-jogo-e-a-jogabilidade-da-danca-em-contexto-escolar?lang=pt-br>

Laville, C., & Dionne, J. (1999). *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas* (L. M. Siman, Org.; H. Monteiro & F. Settineri, Trans.; 1ª edição). Penso.

Libâneo, J. C. (2008). *Didática*. Cortez.

Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, 2, 58–59.

Martinho, A. L., Quintão, C., & Gomes, M. (2017). Instrumentos de avaliação participativa de resultados—Auscultação de jovens. Em *Práticas Artísticas: Participação e Comunidade* (p. 291–304).

Martins, H. H. T. de S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, 30, 289–300. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

Matarasso, F. (1997). *Use or ornament? : The social impact of participation in the Arts*. Stroud, Glos : Comedia. <https://arestlessart.com/2018/01/19/the-social-impact-of-participation-in-the-arts/>

Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. <https://arestlessart.com/wp-content/uploads/2019/05/2019-uma-arte-irequieta.pdf>

McGonigal, Jane. (2017). *A Realidade em jogo*. Best Seller.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=124606>

Mello, R. V. de, & Pires, E. U. (2020). A influência dos videogames na cognição infantojuvenil: Estudos neuropsicológicos. *Revista Psicopedagogia*, 37(112), 97–109.

<https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200009>

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4th edition). SAGE Publications, Inc.

Moraes, F. A. D., & Soares, M. H. F. B. (2021). Uma proposta para a elaboração do jogo pedagógico a partir da concepção de esquemas conceituais. *Educação em Revista*, 37, e25000.

<https://doi.org/10.1590/0102-469825000>

Moraes, T. D., Zambroni-de-Souza, P. C., & Schwartz, Y. (2017). Os usos de simuladores durante a formação profissional para a condução de transportes rodoviários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37, 192–207. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003392015>

Moreira, A. F. B. (1997). A psicologia e o resto: O currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, 100, Artigo 100.

Nettl, B. (2004). Un arte relegado por los eruditos (B. Zitman, Trad.). Em *En el transcurso de la interpretación: Estudios sobre el mundo de la improvisación musical* (1st edition). AKAL.

Noronha, A. C. C. (2024). Dispersos em tempos de economia da atenção: A tecnologia e nós. *Texto Livre*, 17, e47843. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.47843>

Núñez, L. S. (2019). La observación participante. Em *Métodos de investigación cualitativa* (1ª Edición). Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <http://hdl.handle.net/10609/147145>

Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre educação* (1ª edição). Xamã Editora. <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Escritos-sobre-Educacao.pdf>

Paro, V. H. (2023). *Gestão, política, economia e ética na educação*. FEUSP. <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/994/909/3341>

Pelling, N. J. (2011, agosto 9). The (short) prehistory of “gamification”.... *Funding Startups (& Other Impossibilities)*. <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>

Pellitero, A. M. M. (2017). O valor identitário da paisagem urbana multicultural e sua dimensão geracional. Caso de estudo da Mouraria, Lisboa. Em *Práticas Artísticas: Participação e Comunidade* (CHAIA/UE Centro de História de Arte e Investigação Artística-Universidade de Évora, p. 493–510). CHAIA/UE Centro de História de Arte e Investigação Artística - Universidade de Évora. https://novaresearch.unl.pt/files/60370894/RHA_W1280.pdf

Pereira, T. C. L. (2023). *Práticas Participativas e o Contexto Comunitário: Pensar o Uma Pedra no Charco*. (https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/8845/1/Telma%20Pereira_PraticasParticipativasEoContextComunitario_com_corre%C3%A7%C3%B5es_formais.pdf).

Pinto, P. R., & Pinto, A. G. (2017). Práticas criativas em torno do labor da cortiça. Em *Práticas Artísticas: Participação e Comunidade* (p. 386–401). CHAIA/UE Centro de História de Arte e Investigação Artística - Universidade de Évora.

Prins, P. J. M., DAVIS, S., Ponsioen, A., ten Brink, E., & van der Oord, S. (2011). Does computerized working memory training with game elements enhance motivation and training efficacy in children with ADHD? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(3), 115–122. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0206>

Putland, C. (2008). Lost in translation: The question of evidence linking community-based arts and health promotion. *Journal of Health Psychology*, 13(2), 265–276. <https://doi.org/10.1177/1359105307086706>

Rivero, T. S., Querino, E. H. G., & Starling-Alves, I. (2012). Videogame: Seu impacto na atenção, percepção e funções executivas. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 4(3), 38–52.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.

Ryngaert, J.-P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar* (C. Zurbach & M. Guerra, Trads.). Centelha.

Serra, L. S. (2018). Model de Desenvolupament Cultural Comunitari a partir de l'anàlisi d'experiències internacionals i locals d'art comunitari [Ph.D. Thesis, Universitat Ramon Llull]. Em *TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)*. <https://www.tdx.cat/handle/10803/462073>

Sierra, L. M. G. i S. S. (2023). *La cara i la creu de la participació extraescolar. Oportunitats i desigualtats educatives. Primera edició, Octubre 2023*, 1–46. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/la-cara-i-la-creu-de-la-participacio-extraescolar-oportunitats-i-desigualtats-educatives>

Silva, A. C. T. F. da. (2015). Gestus social e dialogicidade Teatro em comunidades sob a ótica da educação não-formal. Em H. Cruz, I. Bezelga, & P. S. Rodrigues (Orgs.), *Práticas Artísticas Comunitárias* (p. 121–135).

Sonn, C. C., Kasat, P., & Drew, N. M. (2002). *Conceptualising community cultural development: The role of cultural planning in community change*. Community Arts Network WA Inc.

Souza, F. de. (2008). O brinquedo popular e o ensino de música na escola. *Revista da ABEM*, 16(19), Artigo 19. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/261>

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Holt, Rinehart and Winston.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (R. Filella, Trad.; <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>; 1st edição).

Métodos de Investigación y evaluación.

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as Coisas Funcionam* (1ª edição). Penso.

Teixeira, J. R. da R. (2015). *Música100Idade. Projeto de Música na Comunidade no Centro Social de Calendário* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/14626/1/Tese.pdf>

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Editora Atlas S.A. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4233509/mod_resource/content/0/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf

Vidotto, K. N. S. (2019). *Projeto JogAR: ensinando programação com jogos digitais e realidade aumentada para o ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215113>

Vieira, M. S. (2023). *Educação Musical e criatividade: O que educadores musicais brasileiros têm a nos ensinar?* <https://anppom.org.br/congressos/anais/v33/>

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista virtual de Gestao de Iniciativas Sociais*, 8.

Villas Bôas, L. P. S. (2008). *Jogo e Educação: Um Diálogo Possível?* Fundação Carlos Chagas • Difusão de Idéias.

Vygotski, L. S. (2000). O desenvolvimento do pensamento abstrato. Em *A formação social da mente*. Ed. Martins Fontes.

World Health Organization. (2019). *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics. Gaming Disorder (11th ed.)*. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1448597234>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2. ed). Bookman.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps* (1st ed). O'Reilly Media, Inc.