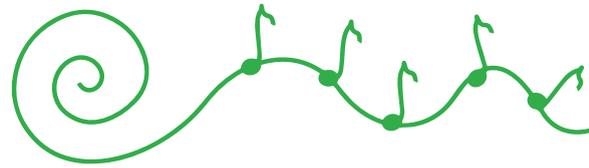




ISSN 2175-3172



# MÚSICA

na educação básica

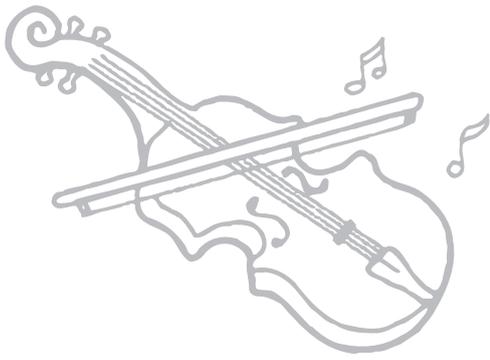


Volume 4  
Número 4



**abem**  
Associação Brasileira  
de Educação Musical



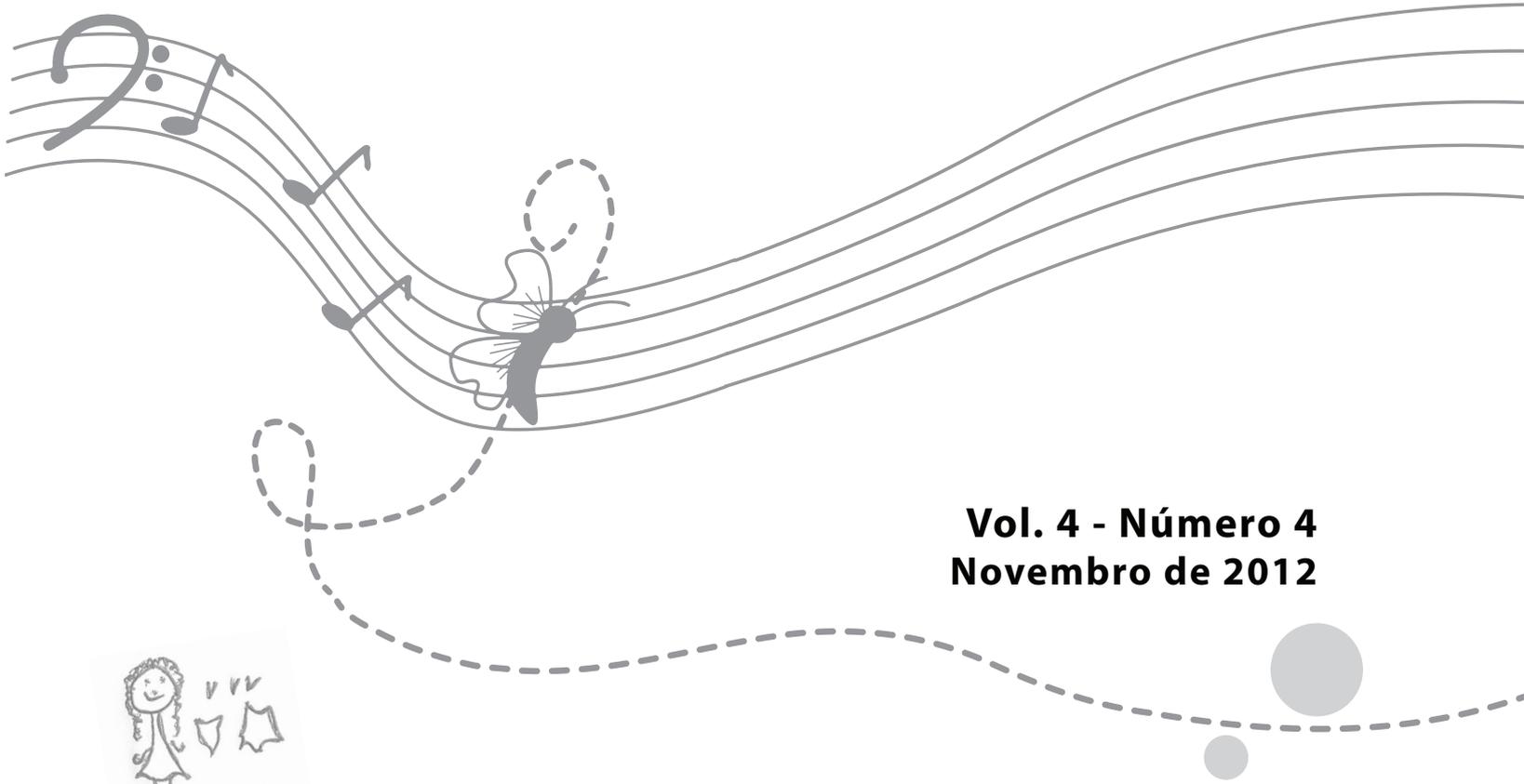


Associação Brasileira de Educação Musical  
ISSN 2175-3172



# MÚSICA

na educação básica



**Vol. 4 - Número 4**  
**Novembro de 2012**



# MÚSICA

na educação básica

Editoras: Cássia Virginia C. de Souza  
Viviane Beineke (editora convidada)

Projeto gráfico e diagramação: Ricardo da Costa Limas

Revisão: Dra. Silvina Rosa

Impressão e acabamento: xxx

Tiragem: 1500 exemplares

Periodicidade: Anual

Música na educação básica. vol. 4, n. 4.  
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2012

Início out. 2009.  
Anual  
ISSN 2175-3172

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

Elaborada por Anna Claudia da Costa Flores – CRB 10/1464 – Biblioteca Setorial do  
Centro de Educação/UFSM

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM  
Rua Caraibas, 211 - Sala A  
86026-560 - Vila Casoni - Londrina - PR

[www.abemeducacaomusical.org.br](http://www.abemeducacaomusical.org.br)



**abem**  
Associação Brasileira  
de Educação Musical

## DIRETORIA NACIONAL

Presidente: Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber - UEL/PR  
Vice-Presidente: Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza - UFRGS/RS  
Presidente de Honra: Prof. Dr. Sérgio Luiz F. de Figueiredo - UDESC/SC  
Primeiro Secretário: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB/PB  
Segunda Secretária: Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita - UNB/DF  
Primeira Tesoureira: Profa. Dra. Cristiane Maria G. de Almeida - UFPE/PE  
Segunda Tesoureira: Profa. Ms. Vania Malagutti da Silva Fialho - UEM/PR

## DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Profa. Dra. Rosemara Staub de Barros - UFAM/AM  
Nordeste: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho - UFPB/PB  
Centro-Oeste: Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel - UFG/GO  
Sudeste: Prof. Dr. José Nunes Fernandez – UNIRIO/RJ  
Sul: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM/RS

## CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Maria Cecília de A. R. Torres - IPA/R  
Editora: Profa. Dra. Cássia Virgínia C. de Souza - UEM/PR  
Editora convidada: Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC/SC  
Membros: Prof. Dr. Carlos Kater - ATRAVEZ-OSCIP/SP  
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves - UFU/MG  
Consultor Convidado: Prof. Dr. Celson Gomes - UFPA/PA

## CONSELHO FISCAL

Presidente: Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS/RS  
Membros: Profa. Dra. Valéria Carvalho - UFRN/RN  
Profa. Dra. Ana Lúcia Louro – UFSM/RS  
Profa. Dra. Inês Rocha - Colégio Pedro II/RJ  
Suplentes: Profa. Ms. Juciane Araldi – UFPB/PB  
Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC/SC  
Prof. Ms. Darcy Alcantara - UFES/ES

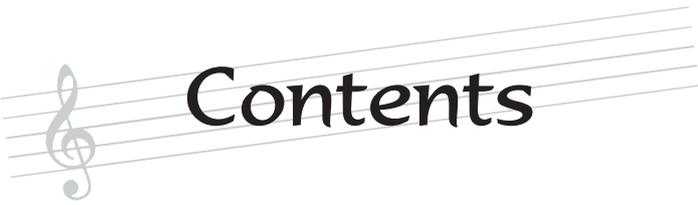
## CONSELHO CONSULTIVO GESTÃO 2011-2013

Membros: Dra. Betania Parizzi (UFMG)  
Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)  
Ms. Juciane Araldi (UFPB)  
Dr. Daniel Gohn (UFSCar)  
Ms. Flavia Motoyama Narita (UNB)  
Dr. Guilherme Romanelli (UFPR)  
Ms. Juciane Araldi (UFPB)  
Dra. Leda Maffioletti (UFRGS)  
Ms. Luciane da Costa Cuervo (UFRGS)  
Dra. Luciane Wilker Garbosa (UFSM)  
Ms. Manoel Camara Rasllan (UFMS)  
Ms. Maria Cristina Lemes de Souza Costa (UFU)  
Dra. Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO)  
Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (UDESC)  
Dra. Susana Ester Kruger (A. Amigos do Projeto Guri)  
Ms. Vania M. Fialho (UEM)  
Dra. Viviane Beineke (UDESC)

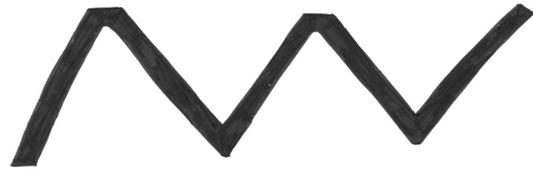


<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
<b>Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês .....</b>	<b>8</b>
Juliane Raniero e Ilza Zenker Leme Joly	
<b>Abrem-se as cortinas: O som da Orquestra e seus Instrumentos .....</b>	<b>20</b>
Janaína Machado Asseburg Lima	
<b>Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. ....</b>	<b>32</b>
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos e Miguel Pereira dos Santos Junior	
<b>Trilha de Sons, construindo a escrita musical. ....</b>	<b>48</b>
Alessandra Nunes de Castro Silva	
<b>Prática de conjunto instrumental na educação básica .....</b>	<b>58</b>
Zuraida Abud Bastião	
<b>Riffs forever: o rock na sala de aula .....</b>	<b>70</b>
Maria Cecília Cavalieri França	
<b>Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo .....</b>	<b>86</b>
Andreia Veber e Tiago Brizolar da Rosa	
<b>Dados dos Autores .....</b>	<b>100</b>
<b>Orientações aos colaboradores .....</b>	<b>106</b>



# Contents



<b>Editorial .....</b>	<b>5</b>
<b><i>Sharing a Musical and Affective Ambience with Babies .....</i></b>	<b>8</b>
Juliane Raniro e Ilza Zenker Leme Joly	
<b><i>The curtains are opened: the sound of the orchestra and its instruments.....</i></b>	<b>20</b>
Janaina Machado Asseburg Lima	
<b><i>The recorder as an artistic instrument: an experience in the classroom .....</i></b>	<b>32</b>
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos e Miguel Pereira dos Santos Junior	
<b><i>Sounds Track, building musical writing.....</i></b>	<b>48</b>
Alessandra Nunes de Castro Silva	
<b><i>Instrumental ensemble practice in basic education .....</i></b>	<b>58</b>
Zuraida Abud Bastião	
<b><i>Riffs forever: rock in the classroom.....</i></b>	<b>70</b>
Maria Cecília Cavalieri França	
<b><i>Online digital games and music teaching: proposals for group music practice .....</i></b>	<b>86</b>
Andreia Veber e Tiago Brizolara da Rosa	
<b>About the Authors .....</b>	<b>100</b>
<b><i>Colaborator's instructions .....</i></b>	<b>106</b>





# Editorial

A Revista Musica na Educação Básica foi criada pela Associação Brasileira de Educação Musical para divulgar propostas de educação musical, instigar reflexões sobre o tema, bem como levar os professores que trabalham com música nos diferentes níveis e contextos da Educação Básica a diversificar suas práticas. Sabemos que estas metas estão sendo atingidas: não só é possível verificar que a procura pela publicação tem sido grande, como também conferir que os trabalhos publicados na revista estão influenciando as atividades práticas e sendo creditados nas referências de textos didáticos e/ou científicos de muitos professores. Estes fatos nos dão imensa alegria, pois indicam que estamos caminhando em passos adequados para a qualidade dos trabalhos realizados na escola e confirmam que a ABEM, com sua política de publicações, vem desempenhando um papel fundamental nas mudanças ocorridas no ensino de música em todos os cantos do país.

Textos com caráter pedagógico aparentam ser simples, mas, na verdade, tornam-se complexos em razão de uma característica muito específica: a de serem produções escritas que, necessariamente, para atingir os objetivos do trabalho, na maioria das vezes, relacionados com a aprendizagem, precisam fazer a comunicação entre autor e leitor. A dificuldade decorre do fato de que tanto o autor quanto o leitor têm seus posicionamentos e, em razão do seu contexto sociocultural, são portadores de visões de mundo que podem ser diferentes ou não. Por isso, em nosso entendimento, a relação entre autor e leitor, a mediação do texto visando um determinado tipo de atividade, constitui uma grande dificuldade para as propostas de caráter pedagógico. Neste quarto número, A Revista Musica na Educação Básica mostra que enfrenta com firmeza o desafio de ser mediadora entre vários autores e leitores e que, juntamente com a área de educação musical no Brasil, caminha no rumo da maturidade.

Juliane Raniero e Ilza Zenker Joly abrem este número com o texto *Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês*, elaborado para destacar que, nas aulas de música oferecidas para um grupo de bebês de oito meses a dois anos e



adultos acompanhantes, as relações afetivas são estimuladas. No relato de diversas atividades realizadas em aula, as autoras ressaltam os valores e laços necessários para serem desenvolvidos com bebês, apresentam as características desse tipo de trabalho e oferecem aos professores de música exemplos que podem ser realizados com grupos semelhantes.



*Abrem-se as cortinas: O som da Orquestra e seus Instrumentos*, de Janaína Machado Asseburg Lima, é o segundo texto da revista. Suas finalidades são ressaltar a importância do ato de ouvir e apresentar o universo dos instrumentos de orquestra como uma possibilidade de ampliar a experiência de escuta das crianças. A autora sugere formas para trabalhar com esse conteúdo musical nas escolas, descrevendo atividades práticas e fazendo sugestões para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.



Em *Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula*, Luciana Aparecida Schmidt dos Santos e Miguel Pereira dos Santos Junior apresentam o método Suzuki e relatam experiências de ensino nas quais valorizaram a flauta doce. Apontando que este instrumento possui recursos e capacidades como outros instrumentos e destacando suas possibilidades artísticas, os autores buscam desmistificar que seu uso sirva apenas como recurso didático. Nesse empreendimento, apresentam características do método de ensino de Suzuki e dão exemplos de como a flauta doce pode envolver os alunos nas produções musicais da escola.



Tendo a paisagem sonora e o desenvolvimento da escuta ativa crítico-reflexiva como fio condutor do trabalho de educação musical, Alessandra Nunes de Castro Silva apresenta, em *Trilha de Sons, construindo a escrita musical*, propostas de atividades que envolvem apreciação, percepção, criação e registro gráfico. Considerando sua experiência com alunos da segunda fase do ensino fundamental, a autora recomenda uma atividade de escuta ativa, a criação de uma trilha sonora, o seu registro com escrita icônica, a execução da mesma em instrumentos alternativos e, ao final, uma avaliação da proposta junto aos alunos.

Verificando que ainda são poucos os professores que utilizam os recursos do conjunto instrumental nas aulas de música na Educação Básica, Zuraída Abud Bas-



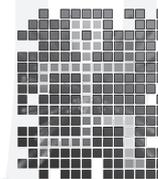
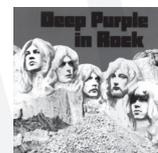
tião, em *Prática de conjunto instrumental na Educação Básica*, registra suas reflexões a respeito das possibilidades dessa prática e descreve, a título de sugestões, as atividades vivenciadas em sala de aula quando foi orientadora de estágio supervisionado de um curso de licenciatura. Relata também que, nesse trabalho, participou da apreciação de uma manifestação cultural baiana, originária de países africanos, que suscitou grande interesse e envolvimento dos alunos e posteriormente levou-os à criação de arranjos, acompanhamentos e interpretações de música.

*Riffs forever: o rock na sala de aula*, dedicado aos adolescentes, é o sexto artigo da revista. A autora, Maria Cecília Cavaliere França, recomenda que sejam realizadas atividades a partir dos marcantes riffs de guitarra que representam o rock, gênero musical tão apreciado pelo público jovem. Dessa forma, destaca a autora, os estudantes seriam motivados a usar a voz e os instrumentos disponíveis para tocar e reinventar o rock. Além de seu valor motivacional, a proposta seria uma forma de estabelecer a integração, no âmbito educativo, entre as atividades musicais de apreciação, performance, criação, história, técnica e leitura musical.

De Andreia Veber e Tiago Brizolara da Rosa, *Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo* é o último texto deste número. Os autores ressaltam os objetivos educativos e o grande potencial dos jogos digitais como ferramentas educacionais. Além das habituais funções de entretenimento, sua utilização seria uma importante estratégia para o ensino de música, especialmente tendo em vista que muitos são disponíveis gratuitamente em portais virtuais. O artigo contém também discussões baseadas em resultados parciais de um estudo em andamento, assim como propostas didáticas com exemplos de utilização dos jogos digitais em sala de aula, com destaque para a prática musical em conjunto.

Esperamos que os trabalhos apresentados neste número resultem em muitas reflexões e ideias para as práticas de ensino, e que, destas, surjam muitas outras práticas e reflexões e, portanto, outros textos.

*Cássia Virginia Coelho de Souza*  
*Viviane Beineke (editora convidada)*



# Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês

**Juliane Raniro**

Universidade Federal de São Carlos  
Juraniro@yahoo.com.br

**Ilza Zenker Leme Joly**

Universidade Federal de São Carlos  
ilzazenker@gmail.com



**Resumo:** Constituído pela descrição e análise de algumas possibilidades de atividades musicais, este artigo tem por objetivo destacar as relações afetivas estimuladas em aulas de música oferecidas para um grupo de bebês de oito meses a dois anos e adultos acompanhantes. Ao mesmo tempo, ao abordar as formas de se compartilhar ações nessa prática social, sistematizam-se informações sobre os processos educativos ocorridos entre os participantes. Assim, é possível destacar que a solidariedade, o conhecimento e o respeito para com o outro, a amizade e a construção de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, foram desenvolvidos nas diversas atividades realizadas durante as aulas.

**Palavras-chave:** educação musical, música para bebês e relações afetivas

---

***Sharing a Musical and Affective  
Ambience with Babies***

**Abstract:** *The article aims to look for affective relationships stimulated in music classes offered to children by eight months year old until two years old and their adults accompanying, from the description and analysis of some musical activities possibilities. It brings information about ways to share actions related this social practice and about the educational processes between the participants. From this analysis was possible to emphasize that solidarity, knowledge and respect with each other, friendship and the affective constructions like touch, caring and mutual look, were developed in various activities presented in classes.*

**Keywords:** *music education, music for babies and affective relationships*

---

RANIRO, Juliane; JOLY, Ilza Zenker Leme. Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.



**“Olha o passarinho, Dominó  
Caiu no laço, Dominó,  
Daí-me um beijinho, Dominó  
E um abraço, Dominó.”**

(folclore)



## Iniciando o assunto...

A música é uma forma de comunicação e de manifestação de afeto entre pais e filhos e estes aparentam compreender as mensagens emocionais contidas nas melodias entoadas. Dessa forma, considerando que a música transmite uma sensação de proteção e tranquilidade aos bebês e que as experiências afetivas nos primeiros anos de vida são determinantes para que a pessoa estabeleça padrões de conduta e formas de lidar com as próprias emoções, a finalidade do texto é propor a realização de algumas atividades musicais com bebês.



**Neste texto, apresentam-se algumas ideias e descrevem-se experiências realizadas no trabalho de educação musical para bebês e seus acompanhantes, envolvendo o compartilhar não só musical, mas também afetivo e amoroso.**

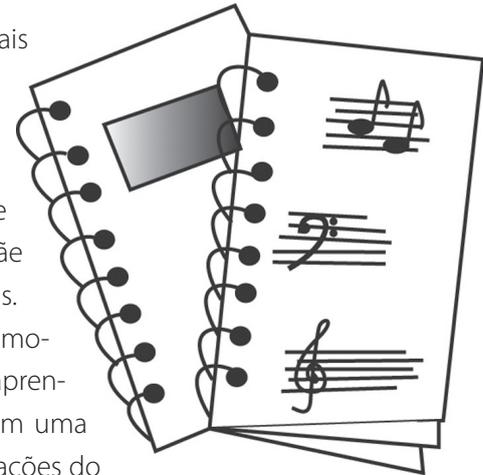
Há 22 anos, a Universidade Federal de São Carlos implantou o Programa de Educação Musical coordenado pela professora Dra. Ilza Zenker Leme Joly. Atendendo cerca de cem pessoas, entre bebês, crianças, jovens e adultos, da comunidade acadêmica e regional, esse programa desenvolve diferentes enfoques de ensino musicais, educacionais e sociais. Sua finalidade não é apenas transmitir conhecimentos musicais, mas também educar os sujeitos inteiramente, no que diz respeito tanto aos valores e às atitudes quanto às tradições culturais. Nesse projeto, os interessados aprendem noções básicas da teoria musical, pesquisam sons do ambiente sonoro que nos rodeia, desenvolvem a capacidade de se expressar por meio da música, cantando, tocando e vivenciando experiências musicais com o próprio corpo. Assim, por meio dessa diversidade, ampliam seus conhecimentos culturais.

A aula de musicalização para bebês é bastante procurada por pais e responsáveis interessados em proporcionar aos seus pequenos momentos de prazer e aprendizado cultural.

Oferecida para bebês de oito meses a dois anos, a aula é realizada no Laboratório de Musicalização, com duração de aproximadamente 50 minutos e conta com a presença de adultos acompanhantes - mãe e/ ou pai, avós e avôs, tios e tias, entre outros conhecidos das crianças.

Nesse período da vida da criança, que ainda se encontra em um momento de comunicação preponderantemente não verbal, qualquer aprendizagem musical é mediada pelo adulto com quem ela convive, em uma relação observada atentamente e percebida por ela. As diversas situações do cotidiano das aulas são momentos privilegiados de afeto, socialização e aprendizado entre bebês e seus acompanhantes. Assim, faz-se necessário que, na aula de bebês, haja amor, no sentido sugerido por Brandão (2005): educação e aprendizagem seriam contextos de amor e solidariedade ou ainda de cidadania, que supõe partilha e participação.

As crianças devem possuir confiança no adulto para que consigam realizar, com segurança, todas as atividades propostas. O diálogo e a observação entre ambos e entre o educador são muito importantes para o planejamento constante das aulas, já que estas estão fundamentadas na transmissão de valores culturais diversos e necessitam da troca de conhecimentos proporcionada por seus participantes.



**"Lá vai o papai com seu carrinho a passear  
E a mamãezinha bem contente a cantar  
Tra-lá-lá..."**

(Carrinho do papai – Carmen Maria Metting Rocha)

## Musicalizando bebês...

Experimentos nos mostram que, ainda no ventre materno, quando o ouvido começa a funcionar (por volta do sexto mês de gravidez), o feto desperta para uma variedade enorme de sons produzidos pelo corpo da mãe e de sons do mundo exterior. Assim, tornando-se mais receptivo, move-se ao ouvir estímulos auditivos externos na forma de palavras e música. Após o nascimento, os bebês conseguem localizar a direção de uma fonte sonora, inicialmente, com olhares discretos e, mais tarde, com movimentos corporais, tais como viradas de cabeça. Acalentados com cantigas de ninar, passam a reconhecer os sons do ambiente que os cerca, como os dos brinquedos, dos animais, das

## MÚSICA na educação básica

vozes dos familiares. Ao mesmo tempo, seus corpos respondem com outros sons, como gargalhadas, choro ou passos em direção ao objeto. Ao imitar as falas ouvidas, a criança dá início à conquista de suas próprias falas e, depois, passa da fala ao canto. Logo que se percebe sentada ou se mantém em pé, o ritmo de uma música a leva a acompanhar com o corpo os movimentos cadenciados.

A música surge com espontaneidade juntamente com outras descobertas da vida, é parte inerente à existência. Ilari (2002) descreve o bebê como um ouvinte sofisticado, capaz de discriminar contrastes da música, tais como altura, contorno melódico, timbre, ritmo e frases musicais. Sabe-se que ele reconhece histórias, rimas, parlendas e canções ouvidas durante o último trimestre da gravidez; mais do que isso: os bebês estão atentos à música que escutam bem mais do que todos nós julgávamos ser possível.



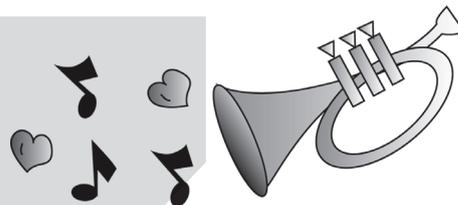
“Os bebês também entendem de música”  
(Ilari, 2002, p.88)

Ao educador musical do programa cabe preparar as atividades e incentivar os pais, para que estes se mantenham confiantes em suas vozes e desenvolvam o hábito de cantar com frequência para os filhos, acompanhando-os ou não. Nas aulas, o acompanhante tem a oportunidade de se renovar, de renovar suas brincadeiras de criança, suas tradições. Ele não só deve acompanhar o bebê, mas também executar todas as atividades propostas, transmitindo, numa troca constante, no diálogo e na convivência com o grupo, seus valores, sua cultura, suas tradições e crenças, auxiliando assim na construção da identidade dos pequenos, dos adultos e do professor, de forma efetiva, para que todos se percebam acolhidos e protegidos. Tais atividades incluem o ensino e a aprendizagem de canções de ninar e brincar, rimas, parlendas e jogos musicais, sempre acompanhados de movimentos corporais.



### Dica...

Conheça os CDs *Vida de Bebê*, de Isadora Canto ([www.azulmusic.com.br](http://www.azulmusic.com.br)) e *Bebê, Música e Movimento*, de Josette Feres ([www.musicainfantil.com.br](http://www.musicainfantil.com.br)).





**"Já é hora de dormir,  
Já é hora de dormir  
A mamãe te embalando  
Com ternura vai cantando..."**

(Acalanto Italiano – Tradução de Vera B. Nunes)



## Desenvolvendo a afetividade...

A afetividade acompanha o ser humano desde sua vida intrauterina até a sua morte, manifestando-se como uma fonte geradora de potência e energia e como o alicerce da construção do conhecimento racional. Não podemos nos esquecer de que a afetividade está diretamente ligada ao amor e ao ato de amar.

Amor atrai amor e as pessoas que amam não amam apenas, elas criam amor. O amor não existe disponível em nós como uma "coisa" interior que se usa quando se quer. Ele se cria entre nós. Ele é criado nos gestos de quem ama e, se verdadeiro, gera no outro a resposta do amor. (BRANDÃO, 2005, p.19)



No decorrer de todas as atividades desenvolvidas nas aulas, procuramos envolver efetivamente os pais para que os bebês se sintam acolhidos e protegidos. Leituras mostram-nos que os bebês gostam de sentir que alguns momentos da rotina materna lhes são dedicados exclusivamente e, no caso das aulas de musicalização, estas proporcionam esse momento de interação exclusiva, compartilhada entre mãe ou pai e bebês ou ainda entre pai, mãe e bebê.

O papel do adulto, como parceiro mais experiente, é fundamental nessa primeira fase de reconhecimento e de exploração do ambiente realizada pela criança. Ele deve



procurar perceber a dinâmica das relações que estão sendo construídas, incentivando a criança a enfrentar desafios e a estabelecer relações efetivas. Assim, o adulto e a criança mantêm uma relação que é única, embora não se possa desconsiderar a presença e a influência de outras relações. O convívio e a cooperação tornam o adulto um parceiro com o qual a criança pode contar na busca do conhecimento de um mundo grande, novo e interessante.

O estudo aprofundado da aula de musicalização para bebês permitiu perceber que é possível ampliar o repertório de gestos afetivos entre pais e filhos. É preciso considerar que as músicas trabalhadas, especialmente as escolhidas para apresentação neste artigo, quando constam em outros materiais didáticos disponíveis, não são acompanhadas da indicação de uso, como o que é descrito a seguir. Talvez, essas mesmas canções tenham outras conotações e direções em outros ambientes musicais.



**"Roda, roda, roda, roda  
Chega para não cansar  
Terminando esta roda  
Um abraço vamos dar."**

(Um abraço vamos dar – Alice Cunha)

## Colocando em prática...

Toque, toque, toque  
Vamos pra São Roque  
Ver o menininho  
Que vem vindo de galope.



### Lá vem o cavalinho!

Toque pra São Roque (Brasileira)  
(Retirado do livro: *Bebê, Música e Movimento*,  
de Josette Feres, 1998, p.40)



To - que to - que to - que va - mos pra São Ro - que

5 ver o me - ni - ni - nho que vem vin - do no ga - lo - pe

Ao Iniciar esta atividade, propusemos que as mães e/ou pais segurassem seus bebês no colo, com o corpo de frente, para que seus olhares pudessem se encontrar e que os pais pudessem segurar, acolher, aconchegar e abraçar a criança em seu colo como se a estivessem levando a passear de charrete ou a cavalo. Apresentamos para os participantes a marionete de um menino andando a cavalo. A marionete “passeou” pela sala de modo que todos pudessem se aproximar, olhando e tocando no boneco. Mostramos e tocamos coco, simulando o barulho do trotar do cavalo. Este recurso fez com que a atividade ganhasse um caráter lúdico e de brincadeira, possibilitando a vivência de momentos de fantasia e realidade, de resignificação e percepção visual, auditiva e tátil.

A canção é muito simples, com letra e ritmo fáceis, que sugerem uma ação de galopar. Os acompanhantes puderam mexer suas pernas, “galopando” com os bebês no colo, acompanhando o pulso, o ritmo da melodia e cantando. Portanto, as crianças foram internalizando o ritmo e os sons. A atividade, acompanhada pelo piano, foi repetida várias vezes, em diferentes andamentos.

As crianças também caminharam com o cavalinho de pau e tocaram cocos, acompanhando a canção.

Nas figuras abaixo, apresentam-se os gestos gerados a partir da atividade musical descrita acima.



Figura 1, 2,3 e 4. Lá vem o cavalinho!





Passe o lencinho,  
Continue a passar.  
Passe o lencinho,  
Tra-lá-lá-lá-lá.

## O lencinho

Passe o lencinho (Carmen Maria Metting Rocha)  
(Retirado do livro: A criança, a música e a escola,  
de Carmen M. M. Rocha, 1982, p.77)

Pas - se o len - ci - nho con - ti - nu - e a pas - sar

Pas - se o len - ci - nho tra - lá - lá lá lá!

Nesta proposta, um lenço foi usado para passar de mão em mão. Os bebês com os seus pais estavam sentados no chão em forma de círculo. Os pequenos passavam o lenço para o próximo - adulto ou criança - da roda, sozinhos ou com a ajuda dos pais. Enquanto a música era tocada no piano e na flauta doce, o lenço passava de mão em mão, respeitando o tempo e o limite de cada um. Toda a turma bateu palmas acompanhando o pulso da música. Depois de ter passado apenas um lenço pela roda, vários outros lenços foram distribuídos entre as duplas ou os trios de crianças e acompanhantes, de forma que eles passaram a brincar entre si. Novamente, todos acompanharam a música, tentando mexer o lenço no tempo forte da canção.

Durante a atividade, foi proposto que, em alguns momentos, a música fosse cantada forte e, em outros, suave, trabalhando-se, desta maneira, o contraste de intensidade, que é uma das propriedades do som.

Nas figuras 5, 6, 7 e 8, são apresentados gestos gerados a partir dessa atividade musical.



Figura 5. O lencinho



Figura 6. O lencinho



Figura 7. O lencinho



Figura 8. O lencinho



**"Blim! Blim! Toca o sino assim.  
Blim! Blim! Toca para mim.  
Blão! Blão! Não é sino não  
Blão! Blão! É meu coração."**

(Blim! Blão! – Dinah Bezerra de Barros)



## Concluindo...

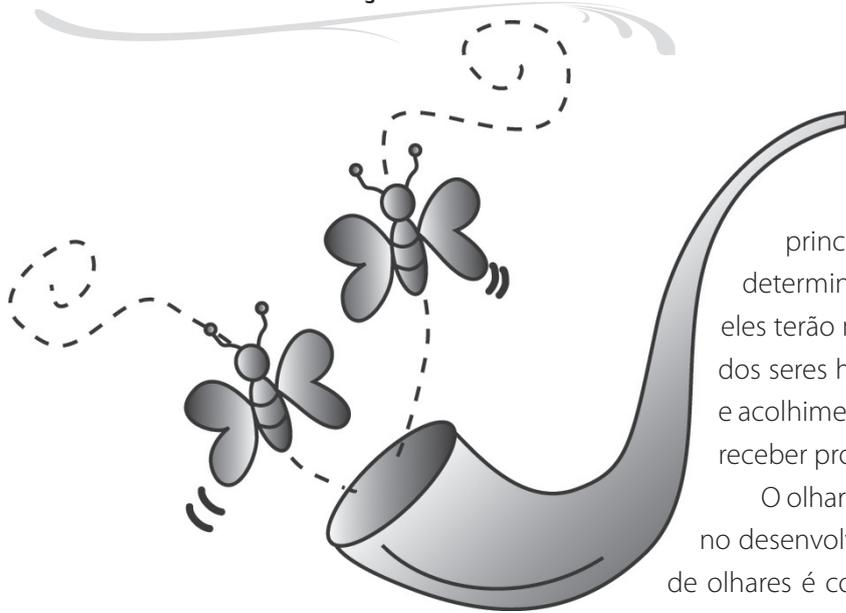
Por meio do registro fotográfico, foi possível "recortar" momentos preciosos de demonstração de carinho, afeto e cuidado entre todos os envolvidos nessa atividade pedagógica.

As imagens reproduzidas falam por si. Mostram interação, proximidade, intimidade, calor humano, trocas de olhar, busca de compreensão mútua, carinho, afeto e amor. Também demonstram proteção, contenção e acolhimento. Segundo Pezo (2008), o abraço, gesto de amor, é o limite corporal que dá afeto e existência; dá a sensação de estarmos sendo sustentados. Trata-se de uma ação que traduz algo que circunda os seres humanos, impedindo-os de despencar, cair ou se machucar. Já o aconchego é a capacidade de acolhimento que todo ser humano precisa sentir em algum momento da vida para aprender a ser acolhedor.



### Conheça também...

DRUMOND, Elvira. *Descobrimo os sons*. Fortaleza: LMiranda Publicações, 2009  
BATLLORI, Jorge e ESCANDELL, Victor. *150 jogos para estimulação infantil*. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda, 2009.



Trindade (2007), tendo em vista os resultados de suas pesquisas, conclui que a qualidade do colo que os pequenos recebem, principalmente durante o primeiro ano de vida, determina toda a estrutura e o desenvolvimento que eles terão no futuro. Todo o contorno físico e emocional dos seres humanos é fruto desses gestos de aconchego e acolhimento, os quais moldam sua capacidade de dar e receber proteção, intimidade e conforto.

O olhar materno, de acordo com Lopes (2007), resulta no desenvolvimento do afeto e dos bons desejos. A troca de olhares é considerada uma espécie de diálogo amoroso não-verbal que pode ser desenvolvida em vários momentos da convivência cotidiana. No contato com as pessoas, temos a oportunidade de sempre encontrar um outro olhar; é ele que proporciona o contato direto com o outro. Os diferentes olhares e contatos podem proporcionar acolhimento aos indivíduos, despertando neles o sentimento de que são diferentes e únicos e, ao mesmo tempo, ajudam-nos a reconhecer seu pertencimento ao mundo, contribuindo para a realização de sonhos, de ideais, de solidariedade, de utilidade e de muito significado.

O calor das mãos e a sensação de acolhimento, segundo Trindade (2007), levam o bebê a sentir conforto e relaxamento. Além disso, ainda de acordo com o autor, o contato com o corpo, com os olhos e com a pele sustenta a relação entre o adulto e a criança, envolvendo-os em profunda conexão. A partir de então, e com base nas relações estabelecidas com outros, é que o ser humano se constrói. O prazer de evoluir e de se realizar depende da possibilidade de estabelecer vínculos de amor e de cuidados.

Dessa forma, as atividades musicais, tal como foram sugeridas, proporcionaram uma relação corporal importante e significativa para o desenvolvimento e crescimento saudável da criança, tanto do ponto de vista físico quanto do emocional. Este tipo de acolhimento próximo proporciona aos pequenos ouvir os batimentos cardíacos dos pais num pulso ritmado, que reafirma que uma vida está sintonizada a outra.

No entanto, a forma simples e fluente de transmitir o folclore infantil no ato de cantar e brincar com o corpo, no aconchego da música e das histórias ouvidas no colo, de despertar a afetividade nas relações entre pais e filhos está se tornando menos frequente.

Por isso, reiteramos que o direcionamento do olhar contribui para ampliar e enriquecer as relações afetivas familiares, especialmente quando a atividade proporciona aos adultos acompanhantes uma inesperada viagem por uma memória afetiva preciosa, resgatando canções e brincadeiras infantis.

Em termos sociais, contribuindo para a construção da afetividade das pessoas, para o estabelecimento da solidariedade, do respeito pelo outro, da amizade e de laços afetivos, como o toque, o carinho e o olhar mútuo, os componentes dessas aulas de música

podem ser alvo de futuras recordações de brasileiros solidamente enraizados em seu ambiente cultural local e regional e conscientes da importância de sua cultura para a América Latina e para o mundo.

## Referências

BRANDÃO, Carlos R. **Aprender o amor**: sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas: Editora Papyrus, 2005.

FERES, Josette S. M. **Bebê, Música e Movimento**: Orientação para musicalização infantil. Jundiaí, SP: J.S.M. Feres, 1998.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. Porto Alegre, **Revista da Abem**, vol.7, 2002.

LOPES, Ruth G. da Costa. As relações afetivas: família, amigos e comunidade. Disponível em:  
<http://www.sesc.org.br/sesc/imagens/uplod/conferencias/61.rtf>.  
Acessado em novembro de 2007.

PEZO, Maria Antonieta. Do aconchegante colo aos limites. Disponível em:  
<http://www.pailegal.net/fatiss.asp?rvTextold=1111102543>  
Acessado em janeiro de 2008.

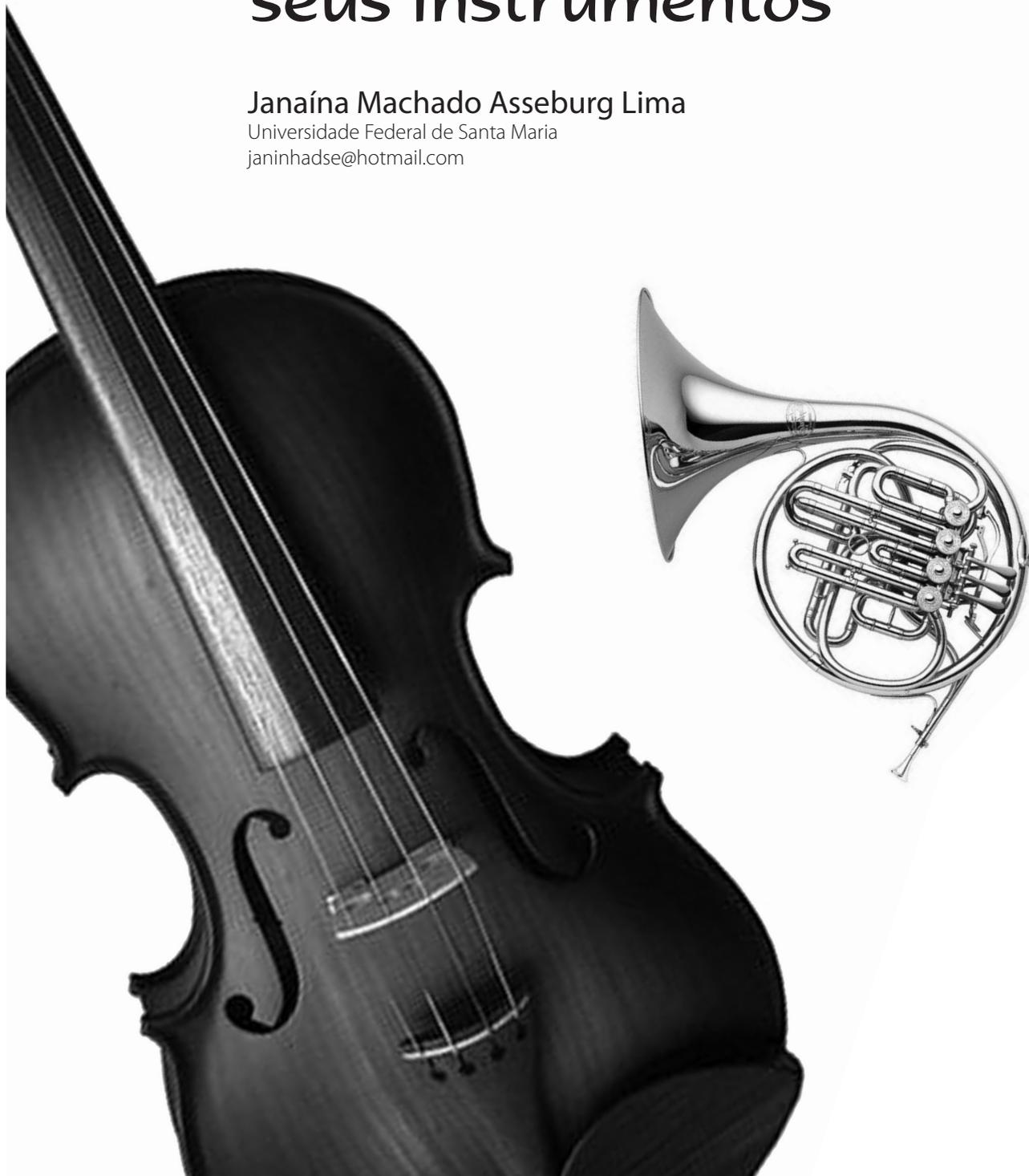
ROCHA, Carmem Maria Metting. **A criança, a música e a escola**. Salvador, Bahia, 1982.

TRINDADE, André. **Gestos de carinho, gestos de amor**: orientações sobre o desenvolvimento do bebê. São Paulo: Summus, 2007.



# Abrem-se as cortinas: O som da Orquestra e seus Instrumentos

Janaína Machado Asseburg Lima  
Universidade Federal de Santa Maria  
janinhadse@hotmail.com





**Resumo:** De que maneira podemos apresentar o universo dos instrumentos da orquestra para as crianças? Como resistir ao vê-las sentir a emoção de estar perto de instrumentos tão diferentes? Como posso introduzir esse tema em minha sala de aula? Neste texto, procuro mostrar um pouco do mundo dos instrumentos da orquestra, sugerindo formas para trabalhar esse conteúdo musical com as crianças nas escolas. Considerando dois materiais, descrevo atividades práticas e ofereço sugestões e dicas para auxiliar o trabalho do professor em sala de aula.

**Palavras-chave:** Educação Musical; Instrumentos da Orquestra; CDs e Livros/CDs

---

***The curtains are opened: the sound of the orchestra and its instruments***

**Abstract:** *In what manner can we present the universe of the orchestral instruments to children? How can we resist while watching them feeling the emotion when they get close to so distinctive instruments? And how can I introduce this subject in my classes? In this paper I intend to show a little of the orchestral instruments' world, suggesting forms to work with this musical topic with children at school. Considering two materials, I describe practical activities and offer suggestions and tips in order to help the teacher's work in class.*

**Keywords:** *Music Education; Orchestral Instruments; CDs and Books/CDs.*

---

LIMA, Janáina Machado Asseburg. Abrem-se as cortinas: O som da orquestra e seus instrumentos. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.



## As músicas das crianças

A criança vive hoje rodeada de música a todo instante. No celular, no rádio, na internet, no carro, no shopping, no supermercado, em shows, concertos, onde ela estiver está acontecendo música. Ao longo de suas vivências com música, a criança vai construindo seus gostos musicais, escolhendo seus estilos e gêneros preferidos. Como professores, temos o papel de valorizar e trabalhar as músicas do cotidiano da criança, mas também podemos lhe apresentar uma gama de estilos musicais diferentes dos que conhece. A apreciação é uma das maneiras mais exequíveis de se trabalhar muitas músicas do mundo com nossos alunos. Segundo França e Swanwick (2002),



O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. [...] A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. [...] Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e significados. (França; Swanwick, 2002, p. 12-13)

Por meio da apreciação, o ouvir música concentrando-se nesse ato, é possível levar nossos alunos a conhecer e apreciar um repertório diferenciado de músicas e estilos musicais, desde aqueles que acontecem em sua localidade, em sua cidade, seu estado, passando pelos estilos brasileiros, até aqueles que expressam elementos característicos de outras culturas e de outros países.

No presente texto, abordarei a questão da música erudita<sup>1</sup> no universo da criança. Perguntamo-nos: a música erudita é acessível para a criança e o jovem? Eles escutam esse tipo de música? Conforme Asseburg (2009), a música erudita é sim acessível a crianças e adolescentes; para levá-los a esse conhecimento, uma das maneiras é a apresentação dos instrumentos da orquestra.



As músicas de orquestra também fazem parte do nosso dia-a-dia. Mas, muitas vezes, por falta de familiaridade com essas músicas e com os instrumentos que as executam, deixamos de desenvolver o conhecimento musical de nossos alunos. (Hentschke et al., 2005, p.2)



1. Conceitos como “música erudita”, “música clássica” ou “música popular” são frequentemente empregados sem que exista suficiente consenso em suas definições. Neste artigo, utilizo o termo “música erudita” para me referir à música apresentada nas salas de concerto de orquestras sinfônicas, em recitais, entre outros.



Você sabe que instrumentos são esses?  
Vamos conhecê-los.

## Instrumentos da Orquestra

Os instrumentos da orquestra podem ser divididos em quatro famílias: cordas, sopros de madeiras, sopros de metais e percussão.

A seguir, vocês podem encontrar imagens de um instrumento de cada família: o violino, representando as cordas, o clarinete, as madeiras, a trompa, os metais e o tímpano, a percussão.

CORDAS: violino



METAIS: trompa



MADEIRAS: clarinete



PERCUSSÃO: tímpano



Tanto a definição de cada instrumento da orquestra quanto a descrição das características das famílias de instrumentos podem ser trabalhadas de forma lúdica em sala de aula. Procure saber se alguém da família de algum aluno toca um instrumento musical e convide essa pessoa para fazer uma apresentação desse instrumento para a turma em uma de suas aulas. Convide músicos do bairro para tocar em sua sala de aula. Juntamente com seus alunos construa as características de cada família dos instrumentos apresentados e descubra curiosidades sobre cada um deles. Enfatizo que uma definição completa, com menção às características de cada família de instrumentos da orquestra, pode ser encontrada no trabalho de Asseburg (2009), referenciado ao final deste texto.



## MÚSICA na educação básica

Por meio de uma pesquisa sobre as características de cada instrumento e de suas famílias, podemos realizar em sala de aula a atividade de construção de instrumentos musicais. Podemos fazer uma pesquisa histórica sobre a origem de instrumentos, uma pesquisa sonora e de timbres para a produção de sons que se assemelhem aos do instrumento real, além da apresentação de um repertório característico de cada instrumento. Na atividade de construção de instrumentos, podemos também envolver outras disciplinas, que podem auxiliar na utilização de materiais reciclados, na apresentação do material em sua etapa final de construção e nos cuidados para a decoração dos mesmos.



### Para saber mais

Construção de Instrumentos Musicais a partir de objetos do cotidiano (Torres, 2002).  
Construção de Instrumentos Musicais e objetos sonoros (Brito, 2003).

Após sua construção pelas crianças, é muito importante que os instrumentos sejam utilizados: elas podem compor ou cantar acompanhadas por eles. A atividade de composição é interessante de ser feita em grupo, já que proporciona a interação entre os alunos e a troca de conhecimentos musicais.



### Você sabia?

Que as cerdas do arco dos instrumentos de corda são feitas de rabo de cavalo?

Que muitas vezes o trombonista usa um desentupidor de pia de borracha como surdina?

Na sala de aula, aproveite essas e muitas outras curiosidades sobre os instrumentos. De que forma? Se você conhece uma pessoa que toca um instrumento de cordas, peça para que ela mostre o arco para os seus alunos e explique como os fios do rabo do cavalo são utilizados em sua confecção. Da mesma forma, procure na comunidade ou entre os familiares de seus alunos alguém que toque um instrumento de sopro e peça que essa pessoa explique para seus alunos curiosidades e particularidades desse instrumento. Por que não utilizar um desentupidor de pia como material alternativo na construção de um instrumento musical de sopro? Aguce suas ideias, professor, e procure descobrir mais curiosidades sobre cada instrumento e suas famílias.

De que forma, então, a música erudita e os instrumentos da orquestra fazem parte do universo da criança? Segundo Asseburg (2009), os instrumentos da orquestra fazem parte do universo da criança até mesmo sem percebermos, pois a música orquestral está sempre presente nos desenhos animados, filmes, jogos de computador e de vídeo-

game, aplicativos que as crianças mexem e aos quais assistem cada vez mais. A música erudita geralmente aparece de forma leve e divertida nesses desenhos e jogos, cativando a criança já em seu primeiro contato.

Por meio dos links apresentados a seguir, podemos acessar temas de filmes e desenhos animados, em cuja composição aparecem a música orquestral e seus instrumentos. Vamos trabalhar trilhas sonoras de filmes com nossos alunos, direcionando o foco de atenção para a apreciação das músicas. A partir daí, podemos trabalhar alguns conteúdos, como caráter da música em determinados momentos do filme, instrumentos presentes na trilha, características sonoras, momentos nos quais a trilha é mais forte e presente, outros em que sua velocidade aumenta ou diminui. Esses são alguns dos conteúdos musicais que podem ser desenvolvidos em sala de aula por meio da utilização desses vídeos.

### Dica

Acesse os seguintes links do youtube e veja você mesmo como a música erudita e seus instrumentos estão presentes no universo da criança.

Tema principal do filme UP, Disney®:

<http://www.youtube.com/watch?v=Sh7kVYYBNyk>

Desenho do Tom e Jerry:

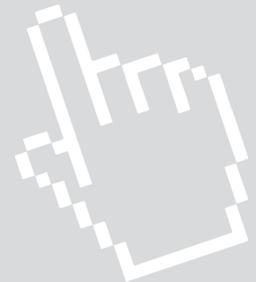
<http://www.youtube.com/watch?v=aNoKei1usu8>

Música tema da série de filmes Harry Potter:

<http://www.youtube.com/watch?v=NXDCcel7HbY&feature=related>

Música da trilogia Piratas do Caribe:

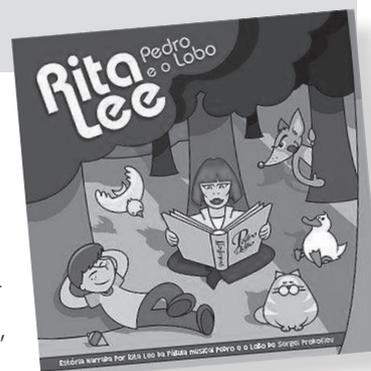
<http://www.youtube.com/watch?v=daDv0GjYLQ0&feature=related>



Então, professor, vamos aproveitar esse interesse do aluno e utilizar esse recurso em sala de aula? De que maneira? Apresentamos a seguir duas situações diferentes de trabalhos com instrumentos de orquestra, de onde podem surgir ideias para um diálogo com os alunos, além de sugestões e dicas para atividades práticas a ser realizadas com eles. Os materiais apresentados são de fácil acesso e aquisição no Brasil e, como são conhecidos, algumas escolas já os possuem em seu acervo de biblioteca.

## *Pedro e o Lobo*

Esta obra foi escrita pelo compositor russo Sergei Prokofiev no ano de 1936, em forma de fábula musical. Cada instrumento musical representa um personagem, que, ao invés de falar, tem seu tema executado pelo respectivo instrumento. Enquanto os instrumentos da orquestra são responsáveis pelas ações dos personagens,



um narrador conta a história da caçada de Pedro ao lobo, juntamente com seus amigos pássaro, pata e gato. Juntos, eles percorrem a floresta na tentativa de encontrar o lobo, mas sem a permissão do vovô. Será que essa caçada terá sucesso?

Portanto, toda a fábula musical tem essa história como eixo: a orquestra e os instrumentos representam os personagens e suas ações, e o narrador vai conduzindo a imaginação da criança com sua fala e sua música. Esse material pode ser interessante de ser

trabalhado com crianças até a faixa etária do quinto ano escolar; versões em CD, com narração em português, podem ser encontradas em livrarias e sites de venda da internet. Uma versão em DVD, elaborada pela Disney®, é um material rico para uso em sala de aula, já que, na maioria das vezes, a imagem juntamente com o som chama mais a atenção da criança do que somente o som.



### Dica

Nesses sites, você pode assistir à história completa de Pedro e o Lobo na versão elaborada pela Disney®:

Pedro e o lobo (dublado) Disney® - parte 1

[http://www.youtube.com/watch?v=DGHGIO\\_4jeQ](http://www.youtube.com/watch?v=DGHGIO_4jeQ)

Pedro e lobo (dublado) Disney® – parte 2

<http://www.youtube.com/watch?v=WJ4z10iynOk>

Por meio do trabalho com essa fábula, vários conteúdos musicais podem ser abordados, especialmente os relacionados aos instrumentos musicais que fazem parte de sua composição. Seria interessante que o professor fizesse com os alunos uma leitura da história “Pedro e o Lobo”, já que existem muitos livros didáticos com ilustrações e narração do tema. Caso sua escola não possua esse livro, procure em livrarias da cidade ou em sites de venda de livros na internet, pois existem várias versões dele.

A leitura pode ser feita em um grande grupo, de forma dinâmica, com marionetes dos personagens, flanelógrafo, projeção de slides ou outros recursos didáticos disponíveis e criados pelo professor. É bastante oportuno providenciar a sonorização dos eventos narrados na história, como os sons dos bichos, os sustos, entre outros.



### Sobre histórias sonorizadas

Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias (Reys, 2011).

Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas (Werle, 2011).

Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil (Ponso, 2011).

Depois de conhecer a história, as crianças poderão acompanhar a audição da obra ou assistir ao DVD com a obra na íntegra. Construção de máscaras dos personagens da história e interpretação teatral da obra são sugestões criativas e práticas que podem ser realizadas com as crianças.

Depois de levar as crianças ao conhecimento inicial da peça e realizar algumas atividades de familiarização com os instrumentos e personagens, o professor poderá dialogar um pouco sobre as famílias dos instrumentos da orquestra. Se possível, leve algum instrumento para sala de aula ou convide algum músico da comunidade para tocar para seus alunos, conforme mencionado anteriormente. O professor também poderá realizar atividades relacionadas aos timbres dos diferentes instrumentos, como, por exemplo, o bingo sonoro.

Nos jogos com marionetes ou bonecos representando os personagens da fábula, a criança é levada a escutar o som do instrumento que representa determinado personagem e a identificá-lo. Depois dessa introdução didática da obra, a criança ficará mais à vontade em uma sala de concerto ou assistindo à execução dessa fábula musical por uma orquestra.

Existe também um suplemento didático para essa obra, o qual foi elaborado pela Equipe Pedagógica da Orquestra Sinfônica da Grande Trenton – EUA. Uma análise desse suplemento didático, assim como o suplemento completo com livre tradução para o português, pode ser encontrada na monografia intitulada *A orquestra apresentada para crianças: uma análise de Cds* (Asseburg, 2009), disponível online no site da Biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000727492&loc=2010&l=574bd20e417a18e4>.

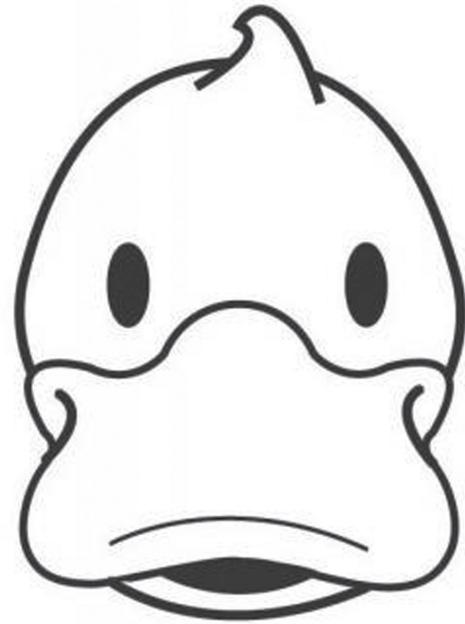


Figura 6.



<http://pintardesenho.blogspot.com/2009/12/mascara-de-lobo-mau.html>



2. Jogo musical em que os números da cartela de um bingo tradicional são substituídos, no caso, por imagens de instrumentos musicais. As crianças irão ouvir o som de determinado instrumento e marcá-lo em sua cartela, quando esta possuir a imagem do instrumento executado. Este jogo tem o objetivo de trabalhar com timbre e percepção auditiva.

O site possui livre acesso a usuários da internet, não necessitando de cadastro virtual na biblioteca para acessar o acervo digital. Ressalto que o contido nesse material são apenas sugestões de atividades elaboradas por uma equipe pedagógica da orquestra citada, ou seja, ideias e não passos que devem ser seguidos a rigor pelo professor.

Devemos primar sempre pelo real aprendizado do aluno, proporcionando-lhe em seu dia-a-dia escolar atividades interessantes e criativas que o induzam a conhecer um pouco o universo da orquestra e seus instrumentos, a se inteirar do assunto e a desenvolver um senso crítico a respeito dessa prática musical.

### *O Pirulito Pirou*

Esse material infantil, lançado em 2009 e produzido por Sandro Cartier, aborda o tema dos instrumentos da orquestra de forma divertida e lúdica. O Livro/CD conta a história do Pirulito Lito que, sem querer, entra no ensaio de uma orquestra e acaba se encantando por todos aqueles instrumentos e pela música que eles fazem. Nesse ensaio, ele encontra a Flauta Transversa e os dois acabam se apaixonando, mas, para que fiquem juntos, é preciso despistar o ciúme do senhor Saxofone e conquistar o maestro e toda a orquestra. Será que Lito, o pirulito, conseguirá realizar essa façanha para ganhar o amor da flauta? Por meio dessa história envolvente, a criança vai conhecer o universo do ensaio de uma orquestra e seus instrumentos.



O Pirulito Pirou (CARTIER, 2009).

O texto é de fácil leitura pela própria criança, com ilustrações coloridas e chamativas, além de vir acompanhado de um CD com áudio de todos os instrumentos da orquestra, tornando-se, assim, um material atraente e educativo para a criança. O livro pode ser encontrado nos sites de livrarias. No blog referido a seguir, podem-se acompanhar notícias sobre seu lançamento em determinadas cidades, sobre sessões de autógrafos com o autor, bem como obter esclarecimentos de dúvidas sobre o tema da orquestra e seus instrumentos: <http://www.opirulitopirou.blogspot.com>.

Com este livro, podemos trabalhar também com a encenação da história, enfatizando os sons que acontecem em seu decorrer. Os alunos podem representar cada instrumento, criar fantoches e materiais que representem os personagens para a narração da história. Crie com seus alunos uma trilha sonora que possa acompanhar o desenrolar da história, trabalhando assim também a apreciação e o caráter da música, enfatizando os momentos expressivos de drama, emoção, alegria ou tristeza que acontecem na obra.

## Finalizando o concerto

A abordagem do conteúdo musical mencionado neste artigo, ou seja, a música erudita, a orquestra e seus instrumentos, precisa acontecer em nossa sala de aula. Com base na familiaridade e aprendizagem proporcionada aos alunos, tanto a prática quanto a teórica, investigue se em sua cidade ou região existe uma orquestra que realiza concertos didáticos para crianças e leve seus alunos. Nesses concertos eles irão ver e ouvir todos os instrumentos da orquestra ao vivo e poderão fazer um cruzamento de aprendizagem com o que foi trabalhado anteriormente em sala de aula.



### Leia mais sobre concertos didáticos para crianças

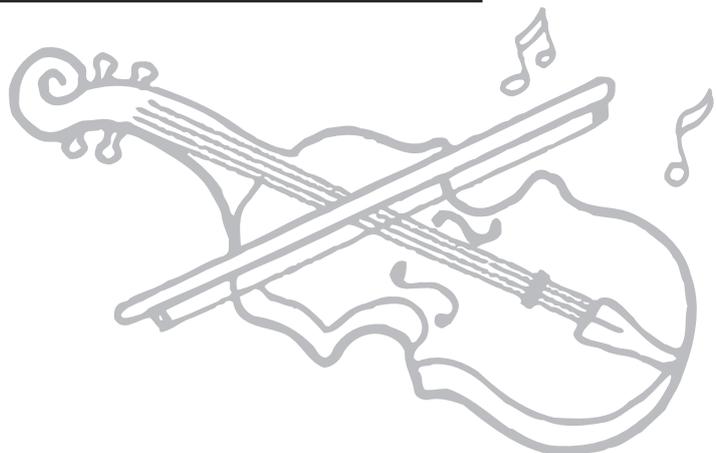
Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada (Hentschke et al., 2005).  
Relato sobre experiências em uma série de concertos didáticos de uma orquestra sinfônica (Souza, 2011)

Existem materiais produzidos para auxiliar o professor a trabalhar com a temática dos instrumentos da orquestra em sala de aula. Com base nas tecnologias que nos cercam, podemos ter acesso a áudios, vídeos e sugestões de atividades, os quais podem acrescentar e contribuir para nossa prática pedagógica diária. Deixo a dica para você, professor: experimente realizar com seus alunos atividades sobre os instrumentos da orquestra, seus diferentes sons, o universo de um ensaio, antes de levá-los a um concerto, dando-lhes assim mais subsídios para viajar por esse universo muitas vezes desconhecido e cheio de curiosidades: o mundo da orquestra.



### Para saber mais

Procure mais informações sobre a orquestra e seus instrumentos para crianças  
A Orquestra Tintim por Tintim (Hentschke et al., 2005).  
Os Instrumentos da Orquestra e a Quinta da Amizade (Salgueiro, 2005).  
Conhecendo a Música e os Instrumentos Musicais (Melo, 2004).





## Referências

- ASSEBURG, J. M. **A orquestra apresentada para crianças: uma análise de** Cds. 2009. 97 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música - ênfase Piano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- BRITO, T. A. de. Construção de instrumentos musicais e objetos sonoros. In: BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Peirópolis, 2003. p. 69-85.
- CARTIER, S. **O Pirulito Lito**. Passo Fundo: Pallotti, 2009.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. Revista **Em Pauta**, v.13, n.21. Porto Alegre, PPGMUS-UFRGS, 2002, p. 5-41.
- HENTSCHKE, L. et al. **A Orquestra Tintim por Tintim**. São Paulo: Moderna, 2005.
- HENTSCHKE, L. et al. Projeto OSPA de Educação Musical Aplicada. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais** Educação Musical e Diversidade: Espaços e Ações Profissionais. Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 1-8.
- HENTSCHKE, L. et al. A Orquestra Tintim por Tintim: Suplemento didático. Disponível em: <<http://literatura.moderna.com.br/catalogo/encartes/85-16-04607-9.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2012.
- MELO, H. R. B. de. **Conhecendo a Música e os Instrumentos Musicais**. Santa Catarina: TodoLivro, 2004.
- PONSO, C. C. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.
- REYS, M. C. D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.
- SALGUEIRO, J. **Os Instrumentos da Orquestra e a Quinta da Amizade**. Lisboa: Foco Musical, 2005.
- SOUZA, D. T. Relato sobre experiências em uma série de concertos didáticos de uma orquestra sinfônica. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 20., 2011, Vitória. **Anais** A Educação Musical no Brasil do Século XXI. Vitória: ABEM, 2011. p. 2552-2557.
- TORRES, M. C. A. R. Construção de instrumentos musicais a partir de objetos do cotidiano. In: Souza J (org). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre, UFRGS, 2002.
- WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. **Música na Educação Básica**, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

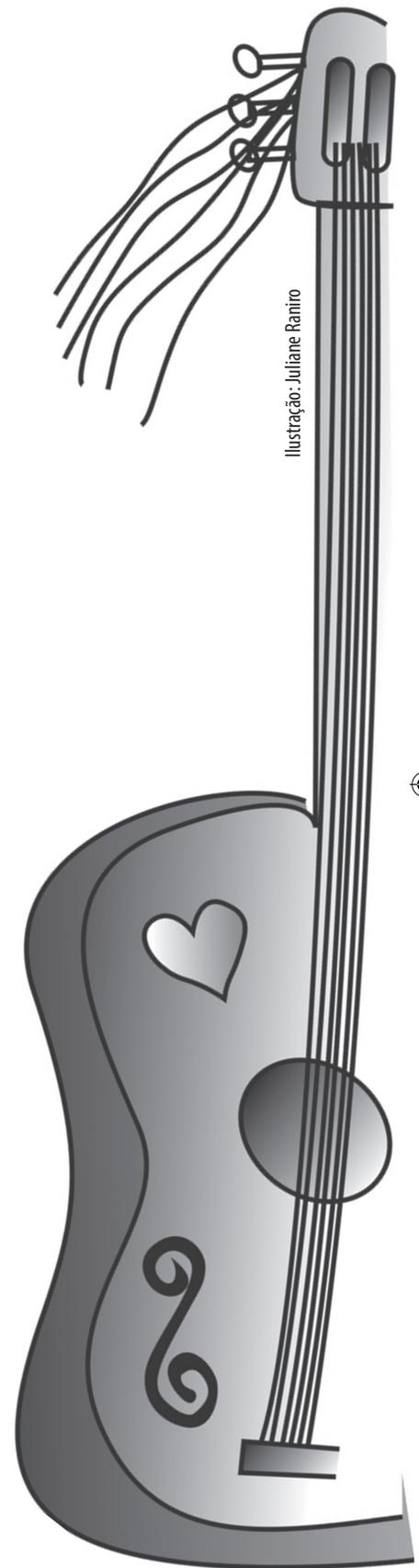


Ilustração: Juliane Raniero



# Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula

Luciana Aparecida Schmidt dos Santos  
Universidade Estadual de Londrina - PR  
lucianasantosschmidt@gmail.com

Miguel Pereira dos Santos Junior  
Universidade Estadual de Londrina / Parfor  
miguelpsj@gmail.com



**Resumo:** A flauta doce é um dos instrumentos mais utilizados em projetos e escolas para o ensino de música, principalmente depois da implantação da lei nº 11.769/2008. No entanto, como é de baixo custo e de fácil e rápida emissão sonora, esse instrumento é frequentemente considerado como um simples meio de iniciação musical. Na maioria das escolas, a flauta doce não é apresentada como um instrumento artístico, de forma que os alunos não sentem vontade de continuar se dedicando ao seu estudo. No presente artigo, procura-se relatar como o método Suzuki pode auxiliar na prática de um ensino musical eficaz, com ideias simples e criativas, que envolvem professor, aluno e família.

**Palavras-chave:** flauta doce, Suzuki, ensino.

---

### ***The recorder as an artistic instrument: an experience in the classroom***

**Abstract:** *The recorder is one of the most widely used musical instruments in projects and schools for the music education, especially after the implementation of law No. 11,769/2008. However, as low-cost, quick and easy sound, this instrument is often regarded as a simple means of musical initiation. Thus, in most schools, the recorder is not presented as an artistic instrument, so that students do not feel the urge to continue devoting to its study. In this article I wanted to report how the Suzuki method can assist in the practice of a effectual musical education, with simple and creative ideas, involving teacher, student and family.*

**Keywords:** *recorder, Suzuki, teaching/music education*

---

SANTOS, Luciana Aparecida Schmidt dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

## O ensino da prática de instrumentos musicais vem ocorrendo nas escolas por

meio de projetos e aulas curriculares ou mesmo como parte das aulas de artes<sup>1</sup>. A flauta doce tem sido um dos instrumentos escolhidos, principalmente porque é de baixo custo (no início das aulas, geralmente é solicitado um modelo estudantil e de plástico) e de fácil transporte e tem uma emissão sonora muito fácil e rápida de ser aprendida em estudos iniciais.

Dentre as várias opções e caminhos para se ensinar a prática desse instrumento, existe a possibilidade de se ‘misturar e adaptar’ métodos a cada contexto de ensino-aprendizagem. Dentre eles, considera-se que a Educação do Talento<sup>2</sup> (Suzuki, 1994) pode trazer ótimas contribuições para o trabalho nas escolas, mesmo que nesse contexto seja difícil de ter aulas individuais e que o foco principal nem sempre seja o instrumento, mas a aula de música:



outra questão que diferencia o trabalho com a flauta doce na escola é que a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a ser utilizado no fazer musical, não o único (Beineke, 2003, p. 86).

A maior parte das atividades apresentadas neste artigo está alicerçada no método Suzuki, já que Katherine White<sup>3</sup> adaptou para a flauta doce aquilo que Suzuki observou, acreditou e praticou no ensino do violino. Propomos que tais atividades sejam aplicadas em escolas de ensino regular, em turmas desde os últimos níveis da educação infantil até o quinto ano do ensino fundamental. Esclarecemos que as fontes da proposta são os encontros entre os professores ‘suzuki’, os diversos trabalhos já existentes e a nossa experiência em sala de aula.

### O princípio é fazer tudo *passo a passo...*



Ilustração: Juliane Raniero



1. São muitos os exemplos de trabalhos, citaremos três, conscientes de que existem muitos outros: “Lenga la lenga (Viviane Beineke), “Flauta, flautinha e flautão” (Quinta Essentia Quarteto de flautas doces) e Projeto Guri (AAPG – Associação dos Amigos do Projeto Guri).
2. “Educação do talento” é o nome usado para designar uma proposta de educação musical desenvolvida pelo violinista japonês Shinichi Suzuki. Tal proposta foi inicialmente pensada para o ensino e aprendizagem da música (do violino) por crianças, no contexto japonês. Desde sua criação, na década de 1930, e sua posterior aplicação dentro e fora do Japão, o método Suzuki tem sido adaptado para diversos instrumentos, culturas e realidades, sendo utilizado em vários países do mundo, inclusive no Brasil. (Ilari, 2011, p. 187).
3. Katherine Caldwell White: flautista americana que estudou com Suzuki no Japão e adaptou o método Suzuki para a flauta doce na década de 1970. Foi ela quem selecionou todo o repertório e, como principal diferença em relação a outros métodos, introduziu as notas graves no início do estudo. Maiores informações: <http://suzukiassociation.org/people/katherine-caldwell-white/>.

## Atividades com a presença da família



### Para saber mais...

O método Suzuki baseia-se nas observações sobre a aprendizagem da língua materna. Ao observar bebês e crianças, Suzuki percebeu que todas, sem exceção, aprendiam o idioma materno, inclusive os acentos e as particularidades de dialetos específicos, sem fazer grandes esforços. Suzuki também constatou que a aprendizagem do idioma materno acontece por meio da interação com os membros de sua família, sobretudo com a mãe (Ilari, 2011, p.189).

Suzuki defende a presença da família no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Em escolas de música ou em estúdios de professores do método, existem aulas individuais e coletivas com a presença - e participação - dos pais. No entanto, nas escolas de ensino regular, não existe nem a possibilidade de aula individual e, mais difícil ainda, nem a da presença dos pais nas aulas. Assim, para que a relação "triádica" entre pais, professores e alunos aconteça, outras formas de aproximar a família precisam existir.

Suzuki acredita que a participação dos pais é importante porque cabe a eles motivar a criança na difícil tarefa da prática instrumental diária, que, por sua vez, ajuda a desenvolver na criança a persistência necessária ao estudo de um instrumento musical (Ilari, 2011, p.199).



### Sugestões para aproximar a família no processo de ensino-aprendizagem:

- Tarefas que envolvam pesquisa e auxílio dos pais;
- Cartazes nos corredores e locais de acesso dos pais na escola;
- Avaliações descritivas;
- Recados via agenda - ou outro meio adquirido pela escola - para parabenizar os alunos ou informar fatos ocorridos em sala de aula;
- E-mails com sugestões de escuta e/ou leitura;
- Portfólios audiovisuais;
- Depoimentos de profissionais da área;
- Participação em feiras e mostras científicas;
- Disponibilização de CDs ou DVDs para apreciação em casa;
- Apresentações musicais;
- Trabalhos sociais, entre outros.

## Atividades de postura e disciplina



Preparando-se para tocar

Os alunos entendem e compreendem que toda atividade, brincadeira ou jogo necessitam de regras e compromentimentos. Vários artifícios e recursos podem mostrar como se colocar em pé, a postura correta dos pés para o cumprimento, a posição de descanso para o início da *performance*. Podem mostrar também como preparar as mãos, onde e qual mão é colocada para se conseguir equilibrar a flauta, para não deixar a flauta cair no chão, etc. Enfim, todos os passos que fazem parte do 'bonito som' a ser tocado e escutado.



Posição de cumprimento: "oi pé!"

Posição de descanso: pés juntos.





Posição para tocar: pés ligeiramente afastados.



Tendo sido construído o conhecimento do corpo e de como se comportar diante do instrumento e da plateia, inicia-se então o momento de ensinar o respeito pelo outro e pela música. A autoconfiança e a segurança para segurar seu instrumento e poder iniciar sua música dão espaço à satisfação de simplesmente *fazer música!* Em momentos como estes, os alunos precisam de bons exemplos. Então, o professor que é nutrido de diversidade musical, de exemplos musicais precisos e de uma rotina de estudo e dedicação ao seu instrumento, terá uma turma de flautistas que respeitam o seu entorno, valorizam a música e, além de se comportarem bem diante das situações do dia a dia, irradiarão alegria e prazer ao fazer música.

## Atividades de apreciação e de contextualização

O contato com o instrumento e seu contexto pode ocorrer bem antes, em anos anteriores ao aprendizado de sua prática...

Bebês e crianças pequenas não fazem distinção entre trabalho e brincadeira. São automotivados a aprender, e se empenham no aprendizado com uma intensidade impressionante, explorando a maravilha do mundo externo com alegria e entusiasmo (Toda criança pode, 2003, p. A7).



Flauta doce baixo



É importante que os alunos tenham contato com instrumentos de qualidade, com profissionais que estejam atuando e trabalhando para que a flauta doce continue sendo um instrumento de excelência. Escutar gravações, assistir a vídeos, manipular flautas de diferentes tamanhos e receber visitas valorizam o trabalho e fortalecem o desenvolvimento musical, aguçando o senso crítico dos alunos. Dessa forma, eles saberão que aprender a tocar flauta doce não é simplesmente ‘um primeiro degrau’ para o instrumento que pretendem tocar futuramente e sim uma aprendizagem que prepara o caminho para uma excelência musical em *performance*!

O contexto das atividades relatadas é uma aula de música, na qual se utiliza o material intitulado “Cadernos de Música”<sup>4</sup> (Santos, Santos e Cacione, 2010, p. 104-115). Durante o ano são construídos com os alunos um portfólio em caderno e um portfólio audiovisual das atividades realizadas em sala. Nos vídeos sobre a flauta doce, a professora aproveita o espaço para apresentar e explicar aspectos relacionados ao instrumento e oferecer dicas de estudo. O resultado é surpreendente a cada ano, pois o estudo em casa melhora em qualidade, sendo o próprio vídeo utilizado pelos alunos para rever conteúdos e estudar para as provas.



4. Este material começou a ser utilizado em 2007 (antes de ser publicado na revista MEB em 2010); desde então os pais começaram a receber filmagens das aulas de música.

Em 2011, o portfólio contou com três depoimentos de renomadas educadoras musicais e instrumentistas: Shinobu Saito<sup>5</sup>, que apresentou um breve histórico do método Suzuki no Brasil; Renata Pereira<sup>6</sup>, que comentou sobre o uso da flauta doce no ensino das escolas regulares; Mary Waldo<sup>7</sup>, que incentivou o estudo de flauta doce pelos alunos da educação infantil e das séries iniciais do ensino regular<sup>8</sup>.

## Atividades de articulação

A técnica da flauta doce implica o desenvolvimento de três habilidades diferenciadas. A primeira é a habilidade de coordenação dos dedos (dedilhado); esta é de todas a mais fácil de aprender e ensinar. As outras duas, a habilidade de controlar o ar-sopro e a da articulação (da língua), são mais complicadas de ensinar e aprender, uma vez que são invisíveis. O trabalho de conhecer o bocal e fazer com que a língua obedeça aos movimentos necessários para uma boa articulação pode ser realizado de forma lúdica e prazerosa, utilizando-se a própria flauta ou objetos e materiais alternativos e criativos. A articulação inicial é o trabalho com a sílaba “TU” staccato e, no decorrer do processo, outras articulações vão sendo aprendidas por meio de experimentações, estudos e comparações.

### Por que escolher a sílaba “TU” no início do trabalho?

Na técnica de articulação da flauta doce, temos dois tipos de articulação: simples e dupla. As simples são aquelas em que a língua faz um movimento completo para apenas uma consoante, T, D e R. A dupla é a combinação das consoantes simples T, D e R, mais duas guturais como K e G.

O “T” é uma articulação enfática, precisa e muito direta, pois a ponta da língua está mais próxima do canal da flauta. Remonta aos primeiros métodos de flauta doce utilizados no século XVII, tanto na Itália quanto na França. De acordo com o estudo de Aguilar, além do contexto da obra musical como um todo, que precisa ser considerado, a “acústica do ambiente pode influir na escolha da articulação” (Aguilar, 2008, p. 144). Portanto, como as turmas do ensino regular tendem a ser numerosas e as salas de aula (e os locais de apresentação) nem sempre possuem uma acústica ideal para as performances, a consoante “T”, por ser “oclusiva dental” (Aguilar, 2008), auxilia na interpretação das peças, resultando em um som mais claro e preciso.



Ilustração: Juliane Ranito



5. Teacher Trainer Certificate da Associação Suzuki Americana (SAA).

6. Doutoranda e Mestre em Música pela USP, flautista e professora suzuki de flauta doce.

7. Suzuki Recorder Teacher Trainer in North America and Latin America –USA.

8. O portfólio audiovisual é parte da avaliação da aula de música; portanto, apenas os pais e alunos da escola têm acesso a ele, mas é possível assistir a um vídeo que mostra um resumo da implantação dos cadernos de música depois de várias apresentações e comunicações em simpósios e congressos, inclusive da ABEM. Segue o link: [http://www.maedeus.edu.br/ensino\\_fundamental\\_musica.aspx](http://www.maedeus.edu.br/ensino_fundamental_musica.aspx).

A vogal “U”, conforme Aguilar (2008), é a “mais indicada nos livros de flauta doce disponíveis em português, pois esta vogal ajuda a posicionar os lábios corretamente no instrumento” (Aguilar, 2008, p. 145). No entanto, a mesma autora afirma que “a variação da vogal não influi tanto no resultado sonoro comparado às consoantes”, o que significa que cada realidade fará escolhas pertinentes ao seu contexto (Aguilar, 2008, p.147).

### Seguem alguns exemplos de crianças menores praticando a articulação:



Tirinhas de papel

O aluno posicionará pedaços de lã, fitas ou papel próximos à boca e falará ou cantará a sílaba “TU” para treinar sua ‘pontaria’, ou seja, a direção do seu sopro. Brinquedos como cachimbos com bolinhas também apresentam bons resultados.



Cachimbo de brinquedo

Bolinha de sabão: soprar variando a quantidade de ar obtendo tamanhos ou quantidades diferentes de bolas. Tal brincadeira ajudará o aluno no sopro suave, que é necessário principalmente na região grave das notas.



Bolinha de sabão

## Atividades de afinação

No método Suzuki, para cada instrumento, existe um repertório comum que pode ser utilizado pelos alunos. Esse repertório é compilado em uma série de livros, cada um dos quais com gravações em CD para o aluno escutar e se familiarizar com a música que estiver estudando. Assim, além de ter referências corretas de afinação e interpretação, ele pode conhecer o repertório que tocará em aula, o que faz uma grande diferença, pois tocar o que é conhecido é mais interessante e prazeroso. Paralelamente, o professor pode oferecer vídeos e outros CDs de flautistas e grupos diversos.

O fato de existir um 'repertório comum' para as turmas contribui para o sucesso da *performance*, pois favorece a ocorrência de uma ajuda mútua entre os alunos (alunos mais adiantados ajudam os iniciantes, irmãos se ajudam na escola e em casa). Assim, o respeito entre os alunos é trabalhado e praticado dia a dia.

**QUINTA ESSENTIA QUARTETO DE FLAUTAS DOCES:** um dos quartetos mais atuantes do Brasil. Além de ótima performance e divulgação da música para flauta doce no Brasil e no mundo, esse quarteto leva sua música às escolas. Vale destacar que um dos integrantes – Renata Pereira – é uma das principais divulgadoras do método Suzuki para flauta doce no Brasil.



Estudo entre irmãos

Apresentações do projeto Flauta, Flautinha, Flautão! em escolas de ensino fundamental no Estado de São Paulo. 2012. Crédito: SE divulgação

Outro recurso muito eficaz no trabalho da afinação é a fita adesiva. Seu uso é recomendado pelo método Suzuki de flauta doce, independentemente da idade do aluno, para que ele se concentre apenas em outros aspectos da produção do som no instrumento. No prefácio do primeiro volume do método Suzuki para flauta doce, Katherine White deixa uma orientação para os professores de alunos iniciantes:



A fim de obter um maior desempenho no Volume 1 e respectivas gravações, é altamente recomendado que o buraco do polegar da flauta doce e os seis buracos seguintes sejam cobertos provisoriamente com fitas adesivas. Os professores podem remover as fitas adesivas de acordo com o progresso do aluno. Independentemente da idade, desta maneira, os alunos podem focar a sua atenção na respiração, produção do som bonito, e articulação (tonguing) (White apud Suzuki, 1997).

A primeira nota a ser aprendida é o ré grave. Dessa forma, a criança se preocupará com o sopro, que precisa ser suave para a produção da nota (além de articular a sílaba "TU"). Seus dedos são auxiliados pela fita adesiva que fecha cada um dos orifícios. Ao conseguir um sopro suave, o aluno ouvirá um som afinado, pois, diferentemente das notas agudas, na flauta doce, o limite da quantidade de ar para a produção da nota ré é mais facilmente percebido pelos alunos. Desta maneira, o desenvolvimento auditivo do aluno não será prejudicado.

O próximo passo é trabalhar para que os dedos dos alunos permaneçam sobre os orifícios (nesta etapa, o aluno já coloca as mãos, esquerda e direita, na ordem correta). A consequência natural do trabalho é a independência dos dedos, por exemplo, levantar o dedo que está no orifício número quatro para fazer a nota fá#. Assim, o aluno obtém sua 'primeira formatura', pois tirará sua primeira fita adesiva. Chegado este dia, toda a turma estará em festa, pois é, sem dúvida, uma grande conquista.



Nota ré grave com auxílio da fita adesiva

A próxima nota a ser aprendida será o fá# grave, já que o dedo indicador (mão direita) possui uma independência em relação aos demais e proporciona ao aprendiz o alcance de mais um passo (com sucesso) em seu aprendizado. Em seguida, será a nota mi grave, com a retirada da fita adesiva do orifício número seis; depois a nota sol, com a retirada da fita do orifício número cinco; e assim por diante, sempre respeitando o desenvolvimento e o tempo de cada aluno.



## Atividades de leitura e notação musical

Assim como a criança aprende a ler e a escrever depois de estar fluente na habilidade da fala, não se aconselha que a criança que aprende um instrumento pelo método Suzuki aprenda a ler e a escrever música antes de tocar ou mesmo simultaneamente a isso. “Para alunos Suzuki, o desenvolvimento de habilidades auditivas e cinestésicas precedem à adição de referências visuais” (Toda criança pode, 2003, p. A 23). Faz-se necessário que o ambiente seja preparado e também que seja estimulante. Nesta fase, várias brincadeiras podem ser realizadas:

**Brincar com o parâmetro do som ‘altura’:** com as letras correspondentes às articulações, as crianças podem criar sua partitura no chão, escrevendo uma sequência de

## MÚSICA na educação básica

sons mais agudos ou graves existentes na música. Elas podem, ainda, inventar gráficos e desenhos, registrando suas músicas com legendas e pequenas explicações. Assim, desenvolvem seu senso crítico diante das propostas que lhe são feitas.



A oportunidade de grafar suas criações ou sons produzidos pelo educador ou colegas obriga o aluno a fazer escolhas, refletir e analisar de forma crítica a eficácia de suas expressões gráficas, comparando-as com as demais (Cuervo, 2009, p. 37).



Atividade de leitura e notação musical

**Brincar de escrever:** assim como os alunos da educação infantil são incentivados à leitura da língua materna, os aprendizes musicais podem realizar atividades que contemplem códigos e símbolos musicais que eles verão e aprenderão mais tarde no momento do aprendizado da notação convencional. Simples atividades de desenhar 'bolinhas' ou de fazê-las com papel crepom servem de incentivo para ler e escrever música, desde que sejam realizadas em um contexto significativo para eles.



Atividade de leitura e notação musical

## Atividades de interpretação, improvisação e composição

Durante o ano letivo, os alunos são envolvidos em diversos projetos planejados na escola. Nesses momentos, eles desejam contribuir para o desenvolvimento das ações propostas e realizam ‘brincadeiras’ que modificam parte do resultado sonoro. Por exemplo: melodias como “samba lelê” podem ser tocadas com variação de andamento ou mesmo modificando a escala (tocar em modo menor), colocando vibrato e mudando a articulação.

Atividades que envolvem outros instrumentos (xilofone e pandeiro, por exemplo) abrem possibilidades de criação de arranjos. Também são apreciadas as vivências de composição e/ou improvisação nas formas binária, ternária e rondó. Nesses momentos, os alunos ‘testam’ suas habilidades e despertam sua criatividade, principalmente quando essas atividades são gravadas ou filmadas para que seja realizada uma autoavaliação do trabalho desenvolvido. Esse aspecto vem de encontro a um importante trabalho realizado por Beineke (1997), que apresenta uma visão crítica de muitos métodos de flauta doce, analisando-os da ótica de Swanwick:

nossos alunos não aprendem todos da mesma forma, não têm a mesma relação com a música, estabelecem significações diferentes para o processo de aprendizagem, fazem suas próprias escolhas. Da mesma maneira, nós, professores, a cada aula encontramos soluções diferentes para a ação pedagógica. Através do estudo, da pesquisa, da reflexão sobre a nossa prática e sobre o nosso próprio fazer musical, poderemos construir alternativas metodológicas mais eficazes, mais coerentes e aprender mais música (Beineke, 1997, p. 86).



Tocando em dueto



Tocando em grupo



Atividades que envolvam experimentar outros tamanhos de flautas, completar as notas que faltam em uma melodia conhecida, criar um final diferente para uma música escolhida em sala ou, ainda, propor composições em determinadas formas ou sequências de notas podem proporcionar momentos ricos em descobertas e aprendizagem, além de desenvolver o senso crítico dos alunos. Um bom exemplo de atividades nesse formato, as quais podem inspirar e ser aplicadas por professores no intuito de criar seus próprios momentos musicais, está no livro “Sonoridades Brasileiras: método para flauta doce soprano”. Segue sua referência: WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano. Curitiba: DeArtes – UFPR, 2008.

**Os professores e educadores musicais podem e devem buscar por momentos musicais únicos para eles e seus alunos, passo a passo.**



Prazer e diversão em tocar!

 **Referências**

AGUILAR, Patrícia M. Fala flauta: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Artes de Campinas. Programa de Pós-Graduação em Música. Campinas, 2008.

BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. **Expressão**, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, Nº 1/2, 1997, p. 25-32.

BEINEKE, Viviane. O ensino da flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de Música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003, p.86-100.

CUERVO, Luciane. Musicalidade na *performance* com a flauta doce. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki - A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibplex, 2011, p. 185-218.

SANTOS, Luciana A. S.; SANTOS JR, Miguel P.; CACIONE, Cleusa E. dos S. Cadernos de Música: um registro e muitas avaliações. **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 104-115, 2010.

SUZUKI, Shinichi. **Educação é amor**: um novo método de educação. Tradução de Anne Corinna Gottber. 2ª edição. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SUZUKI, Shinichi. Suzuki: Recorder School. Volume 1. USA: Alfred Publishing Co., 1997.

TODA CRIANÇA PODE. Uma introdução à Educação Suzuki. Material cedido aos professores do curso introdutório de treinamento do professor SAA. Associação Suzuki das Américas, 2003.

# Trilha de sons, construindo a escrita musical

Alessandra Nunes de Castro Silva  
Secretaria da Educação do Estado de Goiás  
alessandrancs@hotmail.com



**Resumo:** Considerando que construímos conceitos por meio da prática, o presente artigo propõe atividades que, tendo como ponto de partida o conceito de paisagem sonora, envolvem apreciação, percepção, escuta crítico-reflexiva, criação e registro gráfico. Termo cunhado por Murray Schafer, paisagem sonora é o fio condutor do trabalho de educação musical, cujo objetivo é apontar caminhos e possibilidades para a construção da escrita musical de forma criativa e reflexiva por parte de alunos do ensino fundamental da segunda fase da educação básica. Com foco nesse contexto, as aulas de música buscam desenvolver uma escuta ativa e crítico-reflexiva e também proporcionar aos estudantes a apropriação de conceitos musicais.

**Palavras-chave:** Paisagem sonora, escuta ativa, partitura icônica.

---

### **Sounds Track, building musical writing**

**Abstract:** *Considering that we build concepts through practice, this paper will present activities that involve assessment, perception, listening, critical and reflective, creation and graphic recording based on the concept of soundscape. Term coined by Murray Schafer, soundscape is the thread of the work, which aims to point out ways and possibilities for the construction of written music in a creative and reflective in the context of music education to elementary school students in the second stage of basic education. Music lessons in this context seeks to develop a critical and reflective listening, active, and also provide students with the appropriation of musical concepts.*

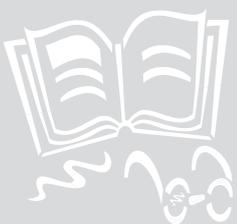
**Keywords:** *Soundscape, active listening, iconic score.*

---

SILVA, Alessandra Nunes de Castro. Trilha de sons, construindo a escrita musical. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

## A Paisagem Sonora

Com base nas ideias de Schafer (1991) sobre paisagem sonora, propomos uma atividade de apreciação/percepção, na qual os educandos devem descrever, analisar e documentar os sons ocorridos em um evento sonoro específico: “a chuva”. O intuito é promover, por meio da escuta ativa e do pensamento crítico, o aumento da consciência dos indivíduos sobre os sons do ambiente.



Paisagem Sonora - [...] é nosso ambiente sonoro, o sempre presente conjunto de sons, agradáveis e desagradáveis, fortes e fracos, ouvidos e ignorados, com os quais vivemos. Do zumbido das abelhas ao ruído da explosão, esse vasto compêndio, sempre em mutação, de cantos de pássaros, britadeiras, música de câmara, gritos, apitos de trem e barulho da chuva tem feito parte da existência humana (Schafer, 2001, contracapa).

### Apreciando/Percebendo a Chuva

Segundo Schafer (2001, p.23), a paisagem sonora é qualquer campo acústico que pode ser isolado para estudarmos suas características. Considerando esse conceito, escolha para trabalhar um desenho animado que retrate um evento de tempestade. Indicamos O Velho Moinho (Disney, 1937).



**Encontre esse vídeo no seguinte endereço:**

<http://www.youtube.com/watch?v=KMnunjPrIFs&feature=related>

**Dica:** utilizando um editor de vídeo, corte os primeiros 25 segundos; caso não tenha, deixe o vídeo pausado no segundo 25.

De acordo com o autor, o analista da paisagem sonora precisa primeiramente descobrir os aspectos significativos da paisagem, aqueles sons que são importantes, observando sua individualidade, predominância, qualidade e quantidade. Para levar os alunos a fazer estas descobertas, divida a apreciação/percepção do vídeo em três momentos. Ao se relacionar com o objeto de estudo, os estudantes devem preencher a seguinte tabela:

Momentos	Atividade	Sons percebidos	Sensações	Ambiente
1º	Somente sons			
2º	Somente imagens			
3º	Sons e imagens			



## 1º momento

Atendo-se apenas a uma apreciação do áudio do desenho animado, o aluno deve construir suas próprias imagens mentais, descrevendo com clareza o que consegue perceber. Cada um deve fazer sua apreciação acerca do material, preenchendo uma tabela individual.

Após essa apreciação, desenhe a tabela no quadro e preencha-a com as percepções individuais dos educandos.

## 2º momento

Desta vez, o contato será apenas com o vídeo: as imagens serão fomentadoras de uma sonoplastia mental. Novamente, é necessário que o aluno preencha a tabela com o que consegue perceber, mas, desta vez, com base nas imagens.

Abaixo algumas das imagens do vídeo:



Figuras de 01 a 08

Terminada esta etapa, preencha a tabela no quadro, atentando para que o primeiro momento se encontre registrado.

## 3º momento

Nesta fase, serão oferecidos os dois estímulos concomitantemente: o visual e o auditivo; provavelmente será notada a complementaridade entre eles. Quando este terceiro momento estiver concluído, complete a tabela no quadro, lembrando-se de observar se os resultados do primeiro e do segundo momentos já estão inseridos. Assim, você terá uma tabela com todas as informações fornecidas pela turma nos três momentos da atividade.





### Dicas

- Realize cada um dos momentos em aulas separadas.
- Para o primeiro momento, peça que os alunos desenhem o que conseguirem imaginar por meio dos sons; se necessário, passe os sons novamente;
- Para o segundo momento, peça que escrevam os sons que conseguirem imaginar por meio das imagens; se for o caso, passe-as outra vez.

Ao final, faça uma avaliação dos resultados por meio de um paralelo entre os três momentos, observando como os diferentes meios de recepção - audição, visão e audição e visão - interferem na interpretação dos dados percebidos.

Dando continuidade às reflexões acerca da paisagem sonora tempestade, peça aos alunos que pensem a respeito dos elementos sonoros que a caracterizam. A seguir, sugiram-se alguns modelos de perguntas para instigá-los:

1. Aquele que anuncia a chegada da tempestade é constante, mas, por vezes, sua intensidade varia no decorrer da mesma – **vento**.
2. Isso acontece antes da tempestade, quando o vento a prenuncia: elas fazem um som suave e muita sujeira – **folhas caindo**.
3. Não tem hora para acontecer; eles podem ser muitos ou poucos, longos ou curtos e fazem bastante barulho – **trovões**.
4. Com o vento forte, elas batem, fazendo muito barulho e dando susto em todos – **porta batendo**.
5. Pode ser fraca ou forte, variando de intensidade no decorrer da tempestade – **chuva**.

### (D)escrivendo a tempestade

Convide os estudantes a registrar, por meio de símbolos convencionados por eles, a sequência de sons que ocorrem durante uma tempestade. O intuito é mostrar-lhes as possibilidades e importância da escrita musical.



Quando a mensagem não pode ser decifrada senão pelos detentores de um código que deve ser adquirido por uma longa aprendizagem institucionalmente organizada, é evidente que a recepção depende do controle que o receptor tem do código ou, por outras palavras, depende da diferença entre o nível de informação oferecida e o nível de competência do receptor (Bourdieu; Darbel, 2003, p.120).

Observe um possível resultado, seguindo os cinco elementos sonoros elencados anteriormente e, numa dinâmica dialógica realizada no quadro, mostre de onde pode surgir a seguinte partitura icônica:

**Partitura Icônica** – Representa os sons por meio de imagens. Segundo Martinez (2003), a música abrange níveis de comunicação não-verbais. Assim, pode ser representada por meio de imagens e símbolos, expressando uma semelhança sensorial com os sons que representa.

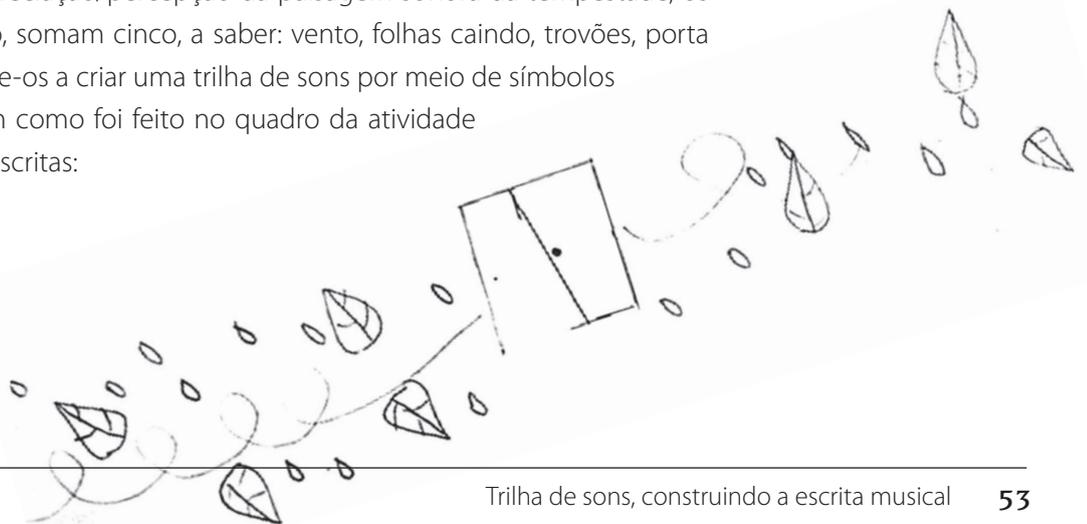


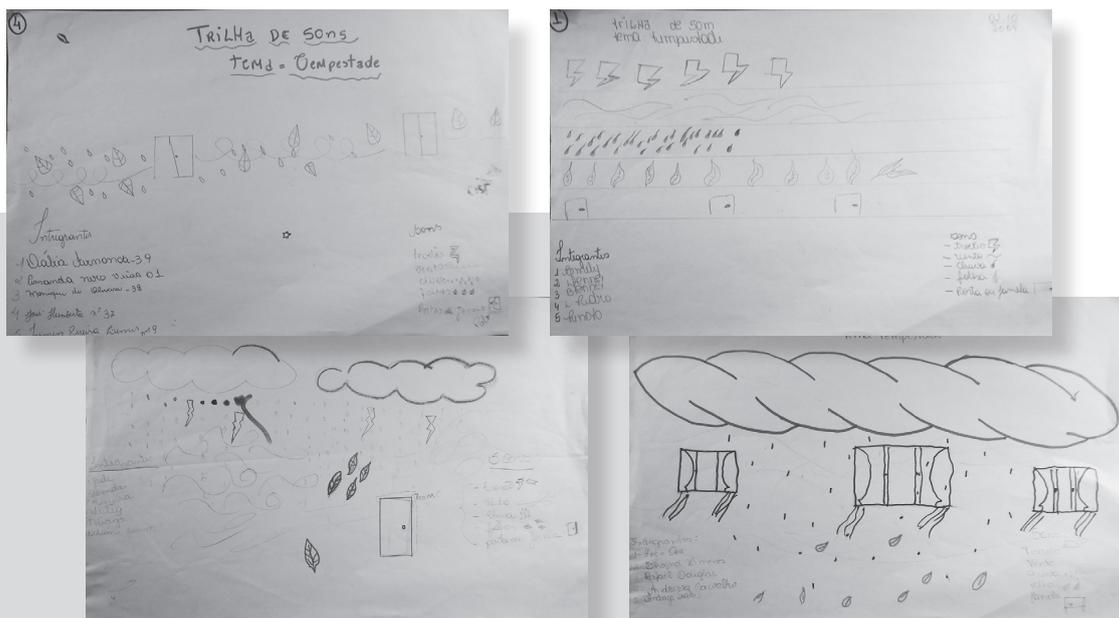
Legenda		Trilha de sons
Som	Símbolo	A Tempestade
Vento		
Folhas		
Trovões		
Porta		
Chuva		

Após o término da escrita da partitura icônica construída junto com os alunos, execute-a por meio de sons feitos com o corpo e com materiais escolares, como cadernos, canetas, espirais, carteira, a própria porta da sala, etc. Para que cada um saiba o momento de realizar seu som, passe uma régua embaixo da trilha de sons: quando a régua atingir o desenho de determinado som este deve ser realizado. Na sequência, converse com todos a respeito do resultado sonoro.

Somando-se as ideias de Bourdieu e Darbel às considerações de Beineke de que “aprende-se música fazendo música” e de que “o centro do trabalho é o próprio fazer musical” (Beineke, 2003), é possível que cada um componha sua própria tempestade, lançando mão da escrita icônica.

Assim, divida a turma em grupos com o número de componentes igual ao dos sons selecionados durante a apreciação/percepção da paisagem sonora da tempestade, os quais, segundo a sugestão, somam cinco, a saber: vento, folhas caindo, trovões, porta batendo e chuva; e convide-os a criar uma trilha de sons por meio de símbolos que os representem, assim como foi feito no quadro da atividade anterior. Veja partituras já escritas:





Figuras de 09 a 11

## Performance

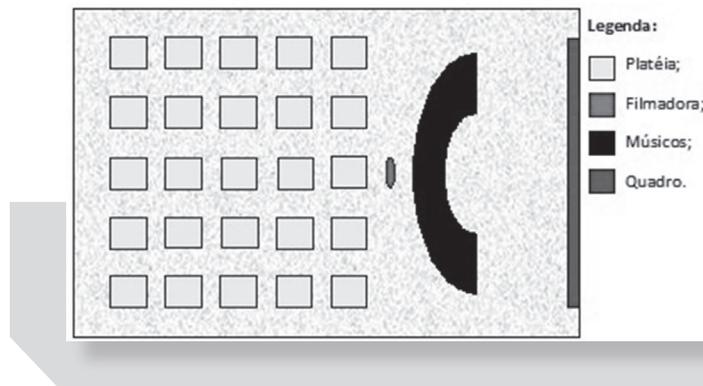
Partindo dos sons já elencados, os grupos devem criar uma legenda e construir uma ordem para os sons, de forma a configurar a tempestade que queiram representar. Forneça-lhes uma folha de papel sulfite para que escrevam a partitura icônica a título de rascunho. Terminado o rascunho, este precisa ser analisado e corrigido em diálogo entre você e eles. Após a revisão, a partitura deve ser transferida para uma cartolina, para que todos possam ver o que está escrito a certa distância.

Após a criação da trilha de sons (partitura icônica), convide os educandos a executá-la, utilizando materiais alternativos diversos, como caixas de papelão, sacos plásticos, folhas de raio x, latinhas com grãos, entre outros, que devem ser considerados instrumentos musicais, cujas qualidades sonoras devem ser aproveitadas para representar os sons grafados. Na sequência, alguns exemplos desses materiais:



A partitura icônica deverá ser pregada na parede e, para que os músicos saibam o momento exato de executar seu instrumento, passe uma régua embaixo da trilha, seguindo-a. Assim, quando a régua atingir o local onde o som de seu instrumento está desenhado, o aluno o executa.

Para que a performance se realize, os grupos que não estão apresentando devem se posicionar como plateia e o que está apresentando se posiciona como em um “palco”, porém voltado para o quadro para que seus integrantes possam ler a partitura.



### Para ver mais

Assista a vídeos que demonstram a performances nos seguintes endereços:

<http://youtu.be/H32MKvzQCc>

<http://youtu.be/-vhamj45QLQ>

<http://youtu.be/dUtdnXcRMTQ>

<http://youtu.be/D5ZAbaXLb6o>

[http://youtu.be/N\\_aPP1bSilw](http://youtu.be/N_aPP1bSilw)

<http://youtu.be/EEaJAGMWUrk>

<http://youtu.be/7dl57Xla1aE>

<http://youtu.be/5VAaSVrxmBA>

<http://youtu.be/fled8OWbpMg>

<http://youtu.be/KIAIJ1g6KDK>

<http://youtu.be/iezlOetIR3A>

<http://youtu.be/goPJqK2CyMk>

<http://youtu.be/z8MWoMENhHU>

### Dica

- Filme todas as performances para posterior apreciação; estas serão utilizadas na atividade de avaliação.

Para Guerra (2012), tudo o que é produzido pelos estudantes deve ser registrado, de forma a demonstrar a maneira como refletiram, se relacionaram, apreenderam, simbolizaram, articularam determinados conteúdos e de que maneira esses se consolidaram, sintetizando-se em recortes do conhecimento. Quando os alunos registram, posicionam-se melhor em relação aos conteúdos desenvolvidos, estabelecendo relações entre o que já sabem, o novo e outras áreas do conhecimento. Assim, dão sentido ao que aprenderam, tornando-se mais críticos e exigentes em relação a si mesmos e ao ensinar/aprender. Percebem seu percurso e têm bases mais sólidas para proceder a uma autoavaliação.



## Avaliação

Realize um momento de percepção que exija uma reflexão crítica acerca da atividade, com a finalidade de observar como os educandos foram sensibilizados pela mesma.



“A melhor forma de avaliar a aprendizagem musical dos alunos é investigando e analisando suas práticas musicais. O conhecimento e a compreensão musicais dos alunos serão revelados nas suas próprias ações musicais, pelas atividades de composição, execução e/ou apreciação” (Hentschke; Del Ben, 2003, p.186).

Portanto, convide os alunos a apreciar a filmagem de suas performances e a observar alguns pontos específicos, conforme as seguintes questões:

1. Conseguiu identificar os sons utilizados?
2. Que objeto foi escolhido para fazer cada som? Para você, o som ficou parecido?
3. A trilha de sons foi seguida? Por quê?
4. O grupo realizou a proposta da atividade? O que deve modificar?
5. Dê uma nota para o grupo de 0 a 100.

Após a atividade de avaliação, leia os questionários. Provavelmente você irá observar que os educandos são capazes de responder com clareza e objetividade às questões, lançando mão de um pensamento crítico reflexivo para julgar o próprio trabalho bem como o trabalho dos colegas.

Como salienta Brito, “[...] todo processo de trabalho bem orientado resulta em crescimento, aquisição de competências e habilidades, ampliação do repertório, do universo cultural etc.” (Brito, 2003, p.198). A sequência de aulas desenvolvidas visa proporcionar um crescimento contínuo e individual de cada um dos estudantes, tornando-os sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem musical, levando-os a desenvolver habilidades como apreciação/percepção crítico-reflexiva de elementos musicais, exploração de objetos – materiais, timbres e possibilidades sonoras, leitura e escrita icônica bem como a performance.



**Obs.:** Essas mesmas atividades podem ser desenvolvidas com o tema animais da fazenda; basta utilizar o vídeo Sinfonia da Fazenda (Disney, s/d), encontrado no seguinte endereço:  
<http://www.youtube.com/watch?v=sKL2buxuqnQ&feature=related>.

### Dica

- Utilizando um editor de vídeo, corte os primeiros 20 segundos; caso não tenha, deixe o vídeo pausado no segundo 20.



## Para Saber mais

BEINEKE, Viviane. O Ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.5: p.86-100.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. **Música na Educação Básica.** Porto Alegre, Vol.2, n.2, 2010. p. 48-61.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Por uma Escuta Nômade:** a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

\_\_\_\_\_. Paisagem Sonora: escuta e composição. Uma proposta em educação musical. In ALCÂNTARA, Luz Marina e RODRIGUES, Edivânia Braz (Orgs.). **O ensino da música:** desafios e possibilidades contemporâneas. Goiânia: Seduc, 2009.

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: Editora UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **Afinação do Mundo.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.



## Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música:** propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.5: p.86-100.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor Pela Arte:** Os Museus de Arte na Europa e Seu Público. São Paulo: EDUSC/Zouk, 2003, 244p.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil:** propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003, 208p.

DISNEY, Fábulas. **O Velho Moínho** – The Old Mill: Silly Simphonies, 1937. Disponível em: [http://www.youtube.com/watch?v=c93vGa\\_NtzU](http://www.youtube.com/watch?v=c93vGa_NtzU). Acesso em: 16 jul. 2011.

GUERRA, Terezinha. Registros e Registros... Disponível em: [http://www.artenaescola.org.br/pesquisa\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=17](http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=17). Acesso em: 18 jul. 2012.

HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana. O ensino de flauta doce na Educação Fundamental. In: HENTSCHE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.) **Ensino de música:** Propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. Cap.11: p.176-189.

MARTINEZ, José Luiz. Ciência, significação e metalinguagem: Le Sacre du printemps. **Opus**, Campinas, v.9, p.87-102, dez. 2003. Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/opus/opus9/opus9-7.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2012.

SCHAFER, R. Murray. **A Afinação do Mundo:** uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. Tradução Maria Trench Fonterrada. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 381 p.

# Prática de conjunto instrumental na educação básica

Zuraida Abud Bastião  
Universidade Federal da Bahia  
zuraida\_ab@uol.com.br

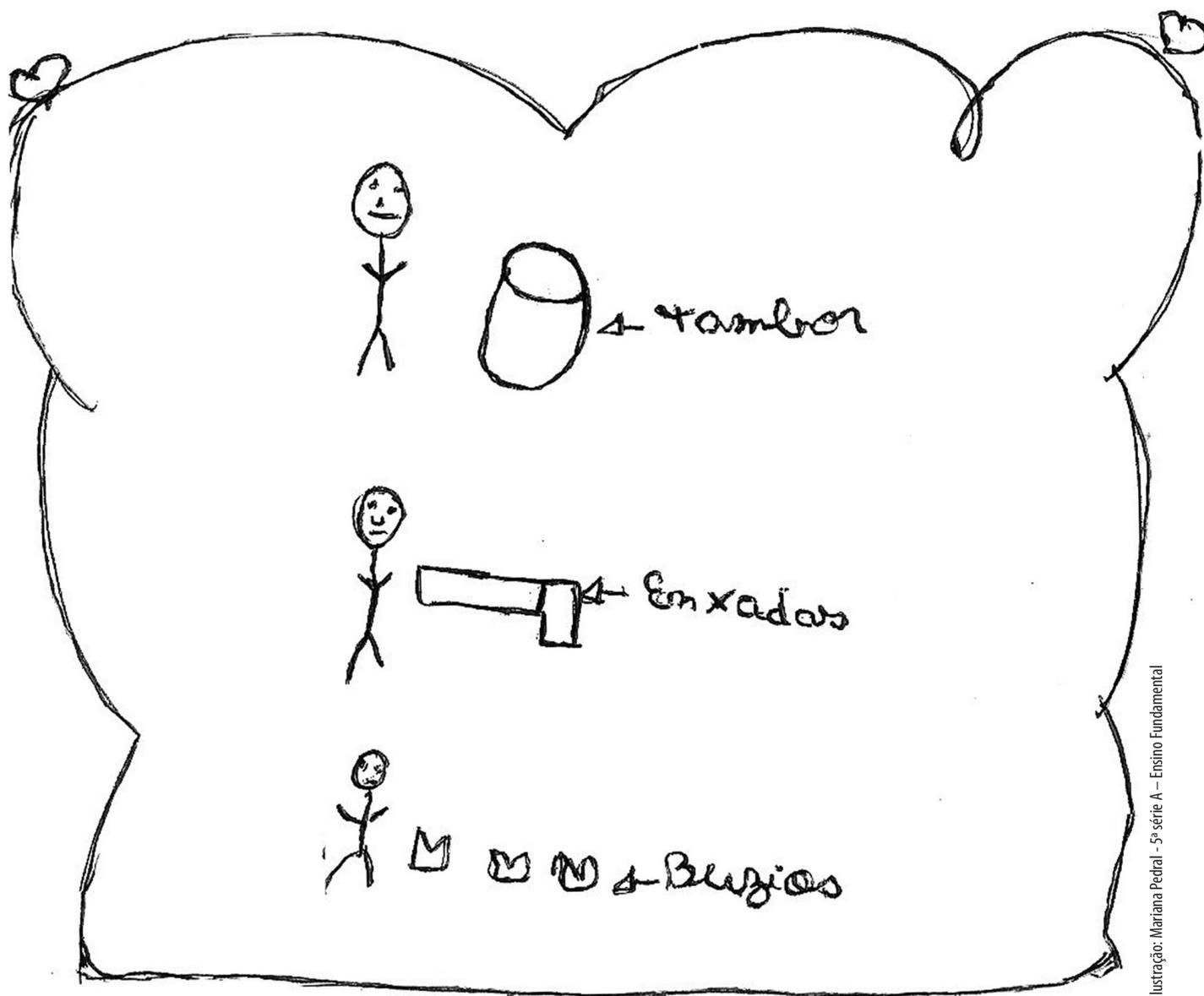


Ilustração: Mariana Pedral - 5ª série A - Ensino Fundamental

**Resumo:** Existem possibilidades e desafios para trabalhar com a prática de conjunto instrumental na educação básica. Apesar das orientações mencionadas nas diretrizes educacionais, muitas vezes conteúdos referentes à criação de arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras não são contemplados nos planejamentos curriculares das escolas. Com a aprovação da Lei 11.769/2008, a música passa a ser conteúdo curricular obrigatório nas escolas regulares, o que gera uma futura demanda por professores de música. Nesse momento de profundas mudanças no panorama da educação musical no Brasil, o presente artigo busca contribuir com reflexões, sugestões e exemplos de atividades vivenciadas em sala de aula para que a prática de conjunto instrumental possa ter maior representatividade nos conteúdos de música das escolas básicas brasileiras.

**Palavras-chave:** prática de conjunto instrumental, educação básica, cultura popular

---

### ***Instrumental ensemble practice in basic education***

**Abstract.** *There are opportunities and challenges for working with instrumental ensemble practice in basic education. Despite the orientations mentioned in the educational guidelines, often the contents concerning the creation of arrangements, accompaniments, interpretations of Brazilian popular music cultures, are far from the school curriculum planning. With the approval of Law 11.769/2008 the teaching of music contents becomes mandatory in regular schools, which creates a future demand for music teachers. In this time of profound changes in the panorama of music education in Brazil, this article seeks to contribute with ideas, suggestions and examples of activities experienced in the classroom so that the instrumental ensemble practice may have greater representation in the musical contents of Brazilian basic education.*

**Keywords:** *instrumental ensemble practice, basic education, popular culture*

---

BASTIÃO, Zuraída Abud. Prática de conjunto instrumental na educação básica. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

## Considerações iniciais

A prática de conjunto instrumental pode ser uma eficiente estratégia metodológica para o educador musical, pois, envolvendo diversas formações musicais, favorece o trabalho em diversos contextos educacionais e com alunos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento musical. Por meio dessa prática grupal, o ensino instrumental torna-se mais dinâmico e prazeroso, ganhando importância como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura em música.

Entre as tendências atuais da educação musical no Brasil – dadas a riqueza e a diversidade da música popular brasileira – observam-se a valorização e a inserção das músicas e manifestações da cultura oral nos contextos acadêmico e regular de ensino. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Arte) para o 1º e 2º ciclos e 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997, 1998), são mencionados conteúdos relacionados a práticas instrumentais sintonizadas com a tradição cultural brasileira. Por exemplo:



**Arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseados nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e identidades culturais. (Brasil, 1997, p. 78)**

**Arranjos, acompanhamentos, interpretações de músicas das culturas populares brasileiras, utilizando padrões rítmicos, melódicos, formas harmônicas e demais elementos que as caracterizam. (Brasil, 1998, p. 83)**

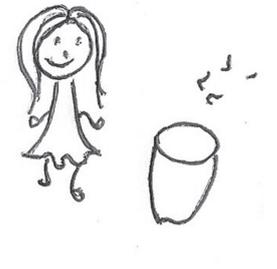
Apesar das orientações constantes nos PCN, esses conteúdos, muitas vezes, não fazem parte dos planejamentos curriculares da educação básica, na qual os licenciados em música estão legalmente habilitados a lecionar. Souza (1997) argumenta que disciplinas como “Prática instrumental em grupo para a escola” ou “Arranjos para a prática escolar” não têm representatividade nos currículos das licenciaturas em música. Isto demonstra que, no processo de formação docente em prática de conjunto instrumental, não se vem dando ênfase às possibilidades de atuação do educador musical na escola de ensino regular. Não basta aprender a tocar em conjunto ou elaborar arranjos, mas é imprescindível promover meios para que os professores em formação possam adaptar e articular esses conteúdos às diferentes realidades socioculturais que se apresentam nas escolas.

O advento da LDBEN 9.394/1996 provocou mudanças significativas no funcionamento e na organização do ensino superior e da educação básica no Brasil. Mateiro (2009, p. 18) ressalta que “essa lei gerou novos formatos para as instituições, criou novas modalidades de cursos e programas e modificou as normas para as reformas curriculares

de formação docente.” No entanto, após quinze anos da sua implantação, ainda existem muitos empecilhos para a prática da educação musical na rede oficial de ensino.

Em decorrência desta realidade e das reivindicações de setores educacionais, artísticos e culturais, em 18 de agosto de 2008, entrou em vigor uma nova legislação – a Lei 11.769/2008 –, que alterou o artigo 26 da Lei 9.394/96, acrescentando, no parágrafo 6º: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (Brasil, 2008). Além de dispor sobre a obrigatoriedade da inclusão de conteúdos musicais na educação básica, esta lei estipulou o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptassem a tal exigência legal. Este fato gerou, já a partir do final do ano de 2011, uma demanda em potencial por professores de música.

O panorama exposto está diretamente vinculado ao desempenho dos diversos cursos de licenciatura em música no Brasil, cuja função é preparar os licenciandos para o exercício da docência na educação básica. Nesse contexto, o presente artigo tem o objetivo de contribuir com reflexões sobre o assunto, bem como com sugestões e exemplos de atividades vivenciadas em sala de aula para que a prática de conjunto instrumental possa ter maior representatividade nos conteúdos dos cursos de formação docente e nas escolas de ensino básico.



## Possibilidades e desafios

Existem algumas possibilidades, mas também alguns desafios para a prática de conjunto instrumental na educação básica. Tudo começa pelo próprio processo de formação docente, processo este que inclui competências desafiadoras para a academia.

A falta de articulação entre as disciplinas teóricas e as práticas, ministradas respectivamente no início e no final dos cursos de licenciatura em música, tem dificultado o processo de formação docente para atender à crescente procura por professores de música para a educação básica brasileira. Geralmente, os conflitos dos licenciandos giram em torno da dificuldade de aplicação das teorias aprendidas no início do curso nas intervenções práticas que costumam ocorrer nos dois semestres finais.

De acordo com a experiência docente desta autora, sobretudo na orientação de estágio curricular em música, existe uma tendência por parte dos licenciandos em conhecer os principais métodos de ensino, saber como elaborar planos de aula e planejamentos de curso, transmitir noções teóricas sobre música (grave-agudo, curto-longo, nome de notas, vida e obra dos compositores etc.). No entanto, nem sempre eles desenvolvem as habilidades necessárias para trabalhar de forma prática e expressiva com a música e seus elementos. Ao mesmo tempo, nem sempre exemplos musicais são utilizados em

## MÚSICA na educação básica

sala de aula, ou seja, costuma-se falar muito sobre música, mas pouco se pratica música com os alunos.

O trabalho com prática de conjunto instrumental, como a própria terminologia indica, possibilita ao educador musical trabalhar com diversas formações. Por exemplo:



**Conjuntos vocais**

**Conjuntos instrumentais**

**Conjuntos mistos**

Solo/coro com acompanhamento instrumental

Solo/coro com playback

É de suma importância que o educador conheça o âmbito dos diversos instrumentos musicais e as possibilidades de exploração timbrística. Não é necessário, nem conveniente, que ele sempre leve arranjos prontos para a sala de aula, mas os construa em parceria com os alunos e levando em consideração as ideias deles. Conforme Souza e colaboradores (2005, p. 9):



Para a educação musical, fazer arranjo tem um valor extraordinário porque contribui para o entendimento e vivências de processos de composição e para ampliar a prática musical em conjunto. Existem muitas maneiras de se fazer arranjos: modificando a melodia ou harmonia, adaptando a peça para outros instrumentos, utilizando diferentes instrumentos, acrescentando outras vozes e/ou propondo contramelodias. A adição de materiais novos muitas vezes recria uma música que pode soar melhor que a original.

Da mesma forma, faz-se necessário que o professor em formação desenvolva competências que incluam saberes musicais, pedagógicos e socioculturais, tais como:



- ✓ Possuir conhecimentos dos diversos estilos e repertórios musicais, dando especial atenção ao patrimônio das músicas e manifestações culturais brasileiras.
- ✓ Saber conduzir (reger) grupos vocais e/ou instrumentais.
- ✓ Conhecer técnicas de composição e arranjo vocal e/ou instrumental.
- ✓ Ter liderança de grupo (ser um bom mediador, sem tolher nem inibir o aluno).
- ✓ Adequar os conteúdos instrucionais às características do contexto sociocultural, preferências, perfis e conhecimentos prévios dos alunos.

E ainda:

- ✓ Saber ampliar as possibilidades criativas em sala de aula (ex: em uma instrumentação baseada na proposta de Orff, os alunos podem contribuir com textos ou parlendas da cultura local, movimento corporal, modalidades rítmicas etc.).
- ✓ Acolher as opiniões do grupo e tomar decisões musicais em conjunto, ou seja, cada aluno dá a sua contribuição que vai culminar em um produto final único.
- ✓ Convidar outros músicos e mestres da cultura popular para tocar para os alunos.
- ✓ Estimular a exploração de sons corporais e a construção de instrumentos musicais, como estratégia eficaz para desenvolver a criatividade e lidar com a constante falta de instrumentos nas escolas.
- ✓ Saber incorporar ao grupo aqueles alunos que são iniciantes e aqueles que já tocam algum instrumento.



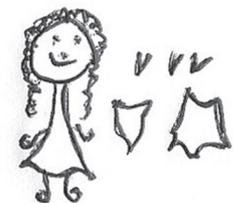
Além dessas habilidades, e como desdobramento das mesmas, outra consideração pode ser feita. Por exemplo, a prática não é uma atividade isolada das outras maneiras de se relacionar com a música. De acordo com Swanwick (2003, p. 95), “muitos educadores musicais certamente acreditam que compor, tocar e escutar são atividades que se reforçam mutuamente (Leonhard House 1959; Mills 1991; Plummeridge 1991; Swanwick 1979)”.

Para praticar música em conjunto, os alunos podem escutar uma interpretação da música que vai ser trabalhada, o que certamente facilitará a composição (criação) de arranjos ou acompanhamentos mais sintonizados com o próprio caráter da música em questão.

## Na prática da sala de aula

Os exemplos aqui expostos referem-se a uma proposta desenvolvida no estágio curricular de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, supervisionado por esta autora. O estágio foi realizado em uma escola particular de educação básica de Salvador, Bahia, e contou com a participação de 35 alunos da 5ª série, na faixa etária de 9 a 12 anos, sendo 19 meninos e 16 meninas.

Durante as aulas de orientação de Alice (pseudônimo da estagiária) algumas recomendações foram feitas, por exemplo:





- ✓ Conhecer a escola escolhida para o estágio, seus dirigentes, seus funcionários, o corpo docente, o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis para as aulas de música, como também outros fatores que se apresentam no cotidiano da escola regular;
- ✓ Procurar observar os alunos com os quais irá trabalhar;
- ✓ Evitar transmitir conceitos teóricos desconectados da prática musical;
- ✓ Conhecer o contexto e os elementos estruturais das músicas a ser trabalhadas;
- ✓ Utilizar um repertório musical amplo e variado;
- ✓ Não impor barreiras para o uso da diversidade musical em sala de aula e evitar qualquer tipo de preconceito.

Tomando como base as manifestações da cultura popular recolhidas por Fred Dantas (série *Bahia singular e plural*) e Hermano Viana (série *Música do Brasil*), Alice planejou algumas aulas com o objetivo de propiciar aos alunos o contato com conteúdos sobre a diversidade cultural brasileira.



Em 1998, equipes da TV Educativa da Bahia (TVE) e o etnomusicólogo Fred Dantas realizaram uma importante pesquisa no contexto da música de tradição oral denominada *Bahia singular e plural*. Foram 52 mil quilômetros percorridos em diversos municípios da Bahia para registrar as diversas manifestações culturais existentes neste Estado. O projeto *Música do Brasil* (2000), coordenado pelo antropólogo Hermano Viana, veio também contribuir para ampliar o repertório de músicas tradicionais, mediante o registro do trabalho de mais de cem grupos musicais, percorrendo 80 mil quilômetros do território nacional. Registrou-se uma variedade de gêneros musicais [1] em quatro CDs, foram gravados quinze programas de TV e editado um livro com fotografias. Os professores em formação devem ser orientados a valorizar este rico acervo cultural, fruto de árduo e minucioso trabalho de campo, para incorporar ao repertório de sala de aula exemplos de cantos de trabalho, danças dramáticas, canções de roda, brincadeiras infantis, manifestações estas impregnadas de elementos indígenas, africanos e portugueses, que são as principais matrizes da cultura brasileira. (Bastião, 2009, p. 67)

Ao assistir o documentário da série *Bahia singular e plural*, os alunos puderam se aproximar do contexto sociocultural no qual as manifestações aconteciam, ouvir as explicações dos mestres da cultura, observar a maneira pela qual os personagens canta-

vam, tocavam, dançavam, improvisavam e se vestiam. Todo esse teatro popular, ainda pouco divulgado pelos meios de comunicação, certamente alegra milhares de pessoas por esse Brasil afora. Uma manifestação que suscitou um grande interesse e envolvimento dos alunos foi o “Zambiapunga”.



Figura 1 – Zambiapunga.  
(<http://folguedosdobrasil.blogspot.com/2010/04/os-folguedos-do-brasil.html>)

*Zambiapunga* é uma cerimônia para afugentar os maus espíritos, originária de países africanos de etnia Banto. No município baiano de Nilo Peçanha, um grupo de mascarados acorda a população da cidade na madrugada do dia 1º de novembro — dia de Todos os Santos — com sons inusitados, transformando búzios gigantes em instrumentos de sopro e enxadas em instrumentos de percussão. Outros instrumentos como tambores e “berra-boi” (tipo de cuíca) também fazem parte do conjunto. Os mascarados dançam e tocam sob o comando de um guia que indica a hora de mudar o padrão rítmico (toque).



Alice já tinha tido uma experiência musical bem sucedida com esta manifestação popular em outra escola onde havia ensinado. Ela então considerou sua experiência prévia e o interesse dos alunos do estágio pela força da atividade percussiva na citada manifestação, para conectá-los com os conteúdos musicais que pretendia ensinar. O colégio em que ela realizava o estágio tinha tradição na formação de bandinhas rítmicas desde a época de sua fundação e ela soube observar essa realidade e se articular com ela.

Na aula seguinte, após já terem assistido ao documentário, os alunos escutaram a faixa “Zambiapunga Mirim de Taperoá: Zambiapunga” do CD Documento nº 4 da série *Bahia singular e plural*. Baseada na concepção de Swanwick (2003) acerca do reforço mú-

tuo entre as atividades de apreciação, execução e composição, Alice estimulou os alunos a trabalhar de forma equilibrada com as três atividades a partir dessa manifestação cultural:

**Apreciação** – Esta atividade suscitou comentários dos alunos que, por sua vez, destacaram a mudança nos padrões rítmicos (toques). A estagiária aproveitou para fazer algumas perguntas:



- ✓ Que instrumentos eles escutaram?
- ✓ Quantos tipos de toques eles perceberam?
- ✓ Em que ordem os instrumentos se apresentaram na música?

Estas perguntas motivaram os alunos a ouvir aquela faixa do CD diversas vezes, fazendo com que eles focassem a atenção na atividade. Eles identificaram que não havia letra na música, mas apenas ritmos que se repetiam, tocados por tambores, enxadas e ferrinhos, e os sopros dos búzios. Eles também observaram uma mudança no ritmo em determinado momento em que o guia dava um sinal com a voz (*hê, hê, hê*). Quanto à ordem dos instrumentos, eles disseram que a música teve início com a apresentação dos sopros, seguidos dos tambores e enxadas. Alice escreveu as respostas no quadro e complementou os comentários, explicando para a turma o conceito de “ostinato rítmico”, ou seja, um padrão rítmico que se repete sucessivamente e que é uma característica marcante do Zambiapunga.

**Execução e criação** - Após a vivência auditiva e a exposição das impressões pessoais dos alunos, a estagiária propôs que eles dramatizassem a manifestação. Dividindo a turma em dois grandes grupos, ela chamou o primeiro grupo para formar um conjunto instrumental com os instrumentos que a escola dispunha e com sons vocais:



Tambores



Pratos com baquetas de metal para simular o som das enxadas



Efeitos sonoros com a boca para simular os búzios

Exemplo do conjunto instrumental formado pelos alunos<sup>1</sup>

Inspirados no modelo dos padrões rítmicos escutados anteriormente, os alunos improvisaram nos seus instrumentos, tocando com bastante energia e precisão.



1. A figura do tocador de búzio foi retirada do livro “Música do Brasil” (Vianna, Baldan, 2000).

## Zambiapunga (instrumental)

Partitura do Zambiapunga recolhida do CD  
Documento nº 4 da série Bahia singular e plural 2

a) padrão dos búzios

b) primeiro padrão Zambiapunga

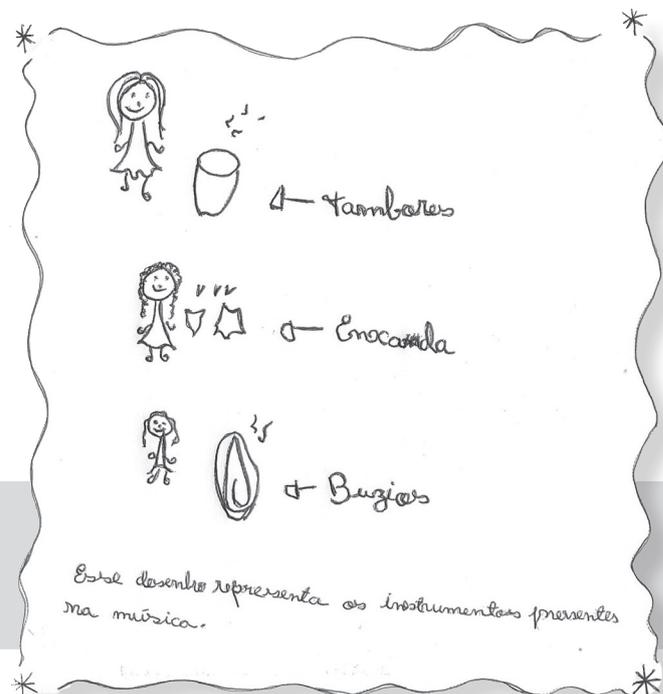
c) segundo padrão Zambiapunga

Um dos alunos daquele grupo foi escolhido pelos colegas para representar o guia ou mestre da manifestação; assim, com seus gestos, ele comandava as entradas dos instrumentos. Ele decidiu que os tambores iriam iniciar a improvisação rítmica, seguidos dos pratos percutidos com as baquetas de metal e, por fim, os efeitos vocais, que imitavam os sons dos búzios. Em determinado momento, ele dava um sinal com a voz (*hê, hê, hê*) para os colegas fazerem variações na improvisação.

O segundo grupo assistia, dava sugestões e avaliava o conjunto. Em seguida, havia o rodízio dos grupos para que todos os alunos pudessem participar daquela improvisação.

Com base na apreciação do “Zambiapunga Mirim de Taperoá”, os alunos puderam representar essa manifestação cultural em sala de aula, interpretando e criando padrões rítmicos conforme os comandos dos próprios colegas. Estes exemplos podem inspirar outros professores da educação básica a trabalhar em diversas dimensões com músicas e manifestações culturais brasileiras. As possibilidades são amplas, diversificadas e desafiantes.

Desenho feito pela aluna Rayane Reis - 5ª série A – Ensino Fundamental



2. O etnomusicólogo Fred Dantas é o responsável pela pesquisa, registro fonográfico e documentação musical desta série. A gravação foi feita na Casa do Adolescente e da Criança de Taperoá, em 19/05/1999.

## Considerações finais

Parece fácil sugerir propostas para a prática de conjunto instrumental, mas nem sempre é fácil concretizá-las nos mais diferenciados contextos educacionais. Para Swanwick (2003, p. 50), “a educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada.”

O cenário educacional atual é justamente de formalização e institucionalização da música no ensino básico e, por isso, é preciso unir esforços para vencer os obstáculos que até então dificultaram a inserção qualificada e sistemática da música no currículo escolar.

De acordo com o exposto, percebe-se que existem possibilidades e desafios para o trabalho com prática de conjunto. Assim como são necessárias competências no âmbito musical, pedagógico e sociocultural, a apreciação e a composição musical também complementam, reforçam e podem ser eficientes aliadas da execução instrumental em grupo.

Nesse momento de profundas transformações no universo da educação básica brasileira, espera-se que os conteúdos produzidos no presente trabalho possam motivar os educadores musicais em formação a rever ou aprimorar suas ações na direção de um ensino de música mais prático, significativo e sintonizado com as necessidades dos alunos e dos contextos socioculturais.

Ilustração: Juliane Raniero



## Referências

BASTIÃO, Zuraída Abud. **A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música.** 2009. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 14.11. 2011.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 10.11. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino de quinta à oitava série. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MATEIRO, Tereza. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música:** legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 15-27.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: **I Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil**, Salvador, 1997, p. 13-20.

SOUZA, Jusamara et al. **Arranjos de músicas folclóricas.** Porto Alegre: Sulina, 2005. (Coleção Músicas)

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

VIANNA, Hermano; BALDAN, Ernesto. **Música do Brasil.** São Paulo: Abril Entretenimento, 2000.

CDs

**Bahia singular e plural.** 2 CD. Governo da Bahia. IRDEB, 2000.

**Música do Brasil.** 4 CD. Abril Entretenimento, 2000.

DVD

**Caretas e Zambiapunga.** Bahia singular e plural. TVE Bahia, 2000.

## Para saber mais

ALMEIDA, M. Berenice. de; PUCCI, Magda Dourado. **Outras terras, outros sons.** São Paulo: Callis, 2002.

BRITO, Ronaldo; LIMA, Assis. **Bandeira de São João.** Ilustrações de Rosinha. Recife: Bagaço, 1996.

VIANNA, Hermano. A circulação da brincadeira. Disponível em: [www.overmundo.com.br/banco/a-circulacao-dabrincadeira](http://www.overmundo.com.br/banco/a-circulacao-dabrincadeira). Publicado originalmente na página 7 caderno Mais!, da Folha de São Paulo, em 14/02/1999.

## Para ouvir mais

**Abra a Roda Tin dô lê lê.** n. AB 0001400 BRI 001-2. Brincante Produções Artísticas, 2007.

**Baile do Menino Deus.** n. 935038, Gravadora Eldorado, 1996.

**Brincando de roda.** n. 7899083311454. Eldorado.

**Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções Infantis.** n. 7899083311447. Eldorado.

**Maranhão de Ritmos.** Companhia Barrica. Embatur.

# *Riffs forever:* o rock na sala de aula

Cecília Cavaleri França

MUS Produção e Consultoria em Educação Musical  
contato@ceciliacavalerifranca.com.br





**Resumo:** O rock é um gênero musical de grande impacto sonoro e expressivo que tem sido pouco aproveitado na educação musical. “Clássicos” do rock podem compor um projeto voltado para turmas de adolescentes, o qual teria como ponto de partida os marcantes *riffs* de guitarra que conferem identidade a esse tipo de música. Segundo preceitos da educação musical contemporânea, é possível integrar apreciação, performance, criação, história, técnica e leitura musical. Assim, os jovens ficariam altamente motivados a conhecer, explorar, tocar e reinventar o rock na sala de aula, usando voz e instrumentos disponíveis.

**Palavras-chave:** Rock na sala de aula; *riffs*; música popular.

---

### ***Riffs forever: rock in the classroom***

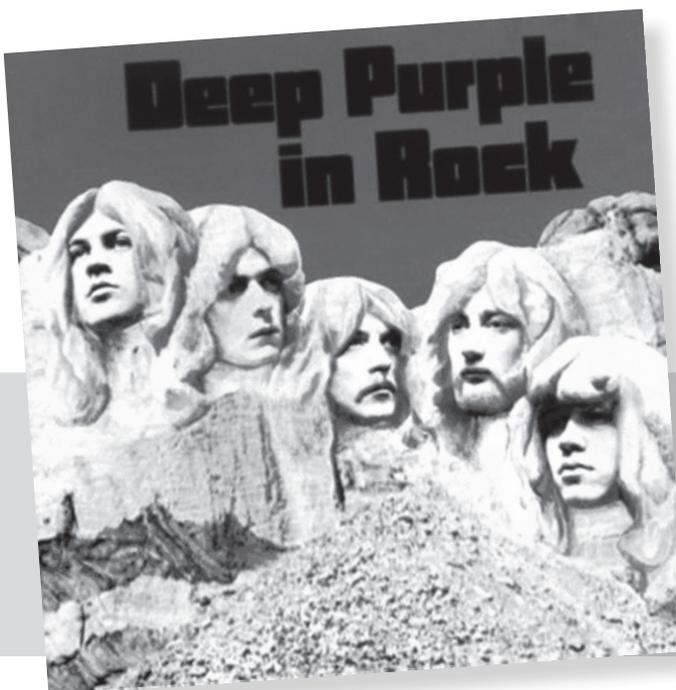
**Abstract:** *Rock is a musical genre of great expressive and sonorous impact that has been overlooked in music education. Rock classics may integrate a project for teenagers, starting from remarkable guitar riffs that give identity to the songs. Following contemporary principles of musical education, it is possible to integrate listening, performing, creating, history, technique and musical reading. Students may get highly motivated to know, explore, play and recreate rock in classroom, using their voices and the available instruments.*

**Keywords:** *Rock in the classroom; riffs; popular music.*

---

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Riffs forever: o rock na sala de aula.* **Música na Educação Básica.** Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.





Capa do LP *Deep Purple in Rock*

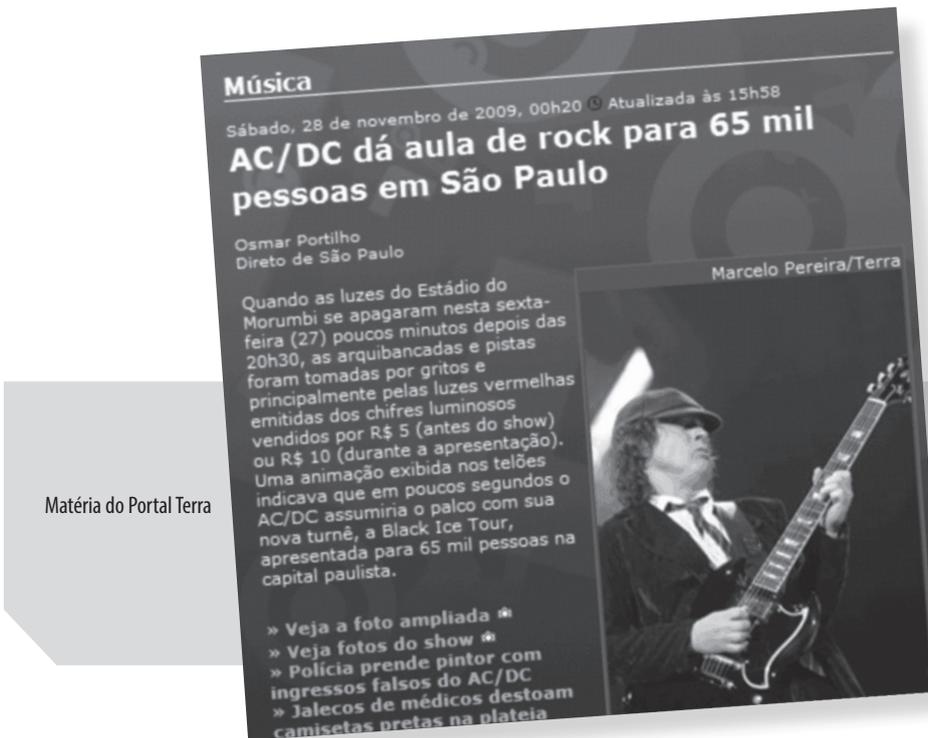
Calças boca de sino, cabelos longos, capas de LPs irreverentes, multidões frenéticas, relações conturbadas, envolvimento com drogas. O rock se firmou como símbolo e sintoma de uma época protagonizada por uma cultura jovem, urbana e rebelde. Canalizou seus ideais de contestação e tornou-se força “catalisadora dos [seus] desconfortos, sonhos, vivências, desencantos, esperanças e revoltas” (Aurélio, 2009, p. 10).

O rock é muito mais do que os padrões sonoros ou as letras das canções: é uma leitura de mundo. Seu conteúdo, seja contestador ou alienado, intelectual ou sentimental, comunica significados e dita padrões de comportamento, alimentando uma poderosa indústria do entretenimento que gira cifras gigantescas vinculadas à mídia e à cultura de massa.

De onde vem a força desse gênero musical? Wicke (1990, p. 1) responde: do “material sonoro esteticamente relevante”. Na prática: ritmo dançante e de fácil assimilação, compasso quaternário com marcação no baixo e na bateria, riqueza tímbrica da guitarra com efeitos de reverberação e distorção, harmonia frequentemente modal, volume altíssimo, talento e carisma dos músicos, shows, superproduções, forte sinergia entre banda e plateia. A matéria do Portal Terra sobre o show da banda AC/DC realizado em São Paulo, em 2009, ilustra:



Com a inseparável Gibson SG, o guitarrista fez um verdadeiro portfólio musical usando toda sua técnica com *riffs* e solos variados com feeling e velocidade. Nesta parte da aula, Angus mostra que a pose também é vital para um roqueiro. [...] sob uma chuva de papel picado, o guitarrista seguiu incansável solando em uma plataforma erguida a mais de dez metros de altura (Portilho, 2009).



Matéria do Portal Terra

A tecnologia também teve papel decisivo na construção e na divulgação do gênero (Cardoso Filho, 2010). Sua estética foi favorecida pela tecnologia de gravação (Gracyk, 1996, p. 1) e por um envolvimento criativo dos músicos “com amplificadores, microfones, máquinas de efeitos especiais e sintetizadores” (Wicke, 1990, p. 22). Tudo era disponibilizado em diversas mídias: jukeboxes, rádio, LPs, singles, cinema e televisão.

Traçar uma breve história do rock é tarefa ingrata até mesmo para os especialistas<sup>1</sup>. Desde que Chuck Berry cantou Roll over Beethoven, que Elvis Presley surgiu com sua dança provocativa e que Bill Halley and the Comets dançaram “around the clock” (1954), juntando um ritmo dançante ao som das guitarras elétricas, a música nunca mais foi a mesma.

O gênero foi se construindo no decorrer da década de 1950, a partir do rock’n roll e do rockabilly, os quais têm raízes no blues, no country e no rhythm and blues (Tinti, 2003). Nos anos 1960, o mundo conheceu o maior fenômeno de todos os tempos, The Beatles, que venderam mais de dois bilhões de LPs, EPs, K-7, singles, CDs e DVDs (Aurélio, 2009, p. 85). O rock tornou-se progressivo, com músicas muito longas (ex.: Yes, Genesis, Pink Floyd), psicodélico, com efeitos e distorção (Jimmi Hendrix), entre outros. Nos idos de 1970, vieram as bandas de hard rock (Led Zeppelin, Deep Purple), glam (Queen). Entre os representantes brasileiros dessa geração, incluem-se bandas como Mutantes, Secos e Molhados e O Terço. Nos anos 1980, apareceram diversas correntes, como new wave (The Police, Talking Heads) e hair metal (Guns’n Roses, Kiss), para citar apenas alguns



1. Para um resumo da história do rock e uma definição dos subgêneros, ver Tinti (2003), disponível em <http://whiplash.net/materias/biografias/000398.html>.

exemplos. No Brasil, surgiram as bandas Legião Urbana, Ultraje a Rigor, Titãs, Paralamas do Sucesso e outras.

Com a invenção dos videoclipes e o surgimento da MTV, o rock ganhou visibilidade e nunca parou de se reciclar. A força dessa música sobrepõe-se aos modismos: sucessos dos anos 1960, 1970 e 1980 são chamados de “clássicos”. Ainda hoje são ouvidos, cantados, admirados, regravados e comercializados. A juventude que “consumia” rock naquela época continua fiel aos seus ídolos e vem envelhecendo junto com eles. Hoje, também chama atenção o fascínio dos jovens por essa música, que pode enriquecer as práticas e as sonoridades na educação musical

### Rock na sala de aula?

O rock é um gênero musical dançante, empolgante, de grande impacto emocional e expressivo. Como abordá-lo em sala de aula, sem guitarras, baixos elétricos, baterias, amplificadores e isolamento acústico? Minha preocupação é que não se crie uma caricatura de rock nem se reduza tudo a seções de apreciação e história. É possível contemporizar as ricas possibilidades do gênero e os recursos disponíveis nas escolas, dispondo da voz e de instrumentos acessíveis, como xilofones, flautas, percussão e alternativos.

Green (2002 e 2008) mostra como a educação musical pode incorporar relações de ensino e aprendizagem derivadas das práticas informais. Sem imposições do professor, tem lugar o aprendizado colaborativo, baseado na experimentação, a partir de músicas escolhidas pelo grupo; enfatiza-se o “tirar de ouvido” e a improvisação, raramente usando-se notação convencional. Esse processo envolve uma profunda integração do ouvir, tocar, improvisar e compor, com ênfase na criatividade pessoal (Green, 2008, p. 10). A prática de tocar seguindo o CD – e não o professor – permite captar a totalidade da performance, o swing, a levada; os detalhes vão sendo incorporados gradativamente (Green, 2008, p. 54).

Observando jovens integrantes de bandas, Souza et al. (2003) também constataram que eles constroem sua aprendizagem de maneira informal e autodidática. A performance é imitativa e as músicas são tiradas de ouvido. A composição acontece por tentativa e erro, por meio de colagens (variações de padrões extraídos do repertório ouvido); eventualmente, questões técnicas levam a modificações dos arranjos. A música “do mundo real” desperta uma motivação inquestionável nos alunos. Abre-se um canal onde circulam preferências, valores, estabelecem-se identidades e, ocasionalmente, vínculos para a vida inteira.

Neste artigo, meu foco serão os *riffs*, especialmente de guitarra. *Riff* é um motivo marcante que geralmente aparece na introdução e se repete durante a música, conferindo-lhe identidade. São melodias compostas por poucas notas, a partir da escala pentatônica e sobre uma harmonia simples. Rankings dos melhores do rock – bandas,

álbuns, músicas, solos, *riffs*, instrumentistas e cantores – são lançados com frequência em revistas e sites especializados (Rolling Stones, Total Guitar, New Musical Express e outros) e em uploads de internautas no Youtube e em redes sociais. Parti dessas listas para escolher as músicas deste texto, orientando-me pelos seguintes critérios: impacto sonoro e musical; possibilidades didáticas e habilidades técnicas envolvidas; representatividade das bandas ou álbuns, dentro de um recorte temporal que engloba as décadas de 1960 a 1980. No mais, pesou meu gosto pessoal.

As propostas consistem em uma abordagem inicial e prática que pode compor um projeto de algumas semanas ou meses em classes de adolescentes. Conforme preceitos da educação musical contemporânea (Swanwick, 2003 e outros), procura-se integrar apreciação, performance, composição, com ênfase na prática e na criação de arranjos. As músicas propostas podem ser contextualizadas historicamente dentro do gênero e do panorama musical da época. Do ponto de vista técnico, é importante que as atividades sejam acessíveis ao nível dos alunos. Para tanto, o professor pode oferecer notas de referências quando os alunos vão tirar de ouvido, pode simplificar as linhas rítmicas e melódicas e dividir motivos entre duas ou três vozes, como será exemplificado nas propostas. Com relação à leitura musical, é importante frisar que esta será apresentada neste texto como referência para o professor. É interessante que as atividades sejam realizadas oralmente, e não a partir da leitura. No entanto, a inclusão da leitura do respectivo trecho musical em algum momento da atividade pode contribuir para a fixação dos motivos e para o progressivo domínio funcional da escrita. Partindo especialmente dos *riffs* de guitarra, é possível conhecer, explorar, tocar e reinventar o rock na sala de aula.

## *Layla* – roqueiros também amam

Presença em todas as listas de melhores rocks, *Layla*, de Eric Clapton e Jim Gordon, foi lançada no álbum *Layla and Other Assorted Love Songs*, de 1970, da banda Derek and the Dominos (Derek era um codinome usado por Clapton). A música é famosa tanto pelos solos de guitarra quanto pela história de amor que lhe deu origem. Eric se apaixonou pela esposa de George Harrison, Pattie Boyd, com quem veio a se casar anos mais tarde (Layla era o nome da personagem de uma história de amor que Eric estava lendo na ocasião). O refrão diz tudo: “*Layla, you’ve got me on my knees / Layla, begging, darling, please / Layla, darling won’t you ease my worried mind?*” (Layla, você me deixa de joelhos / Layla, eu estou implorando, querida, por favor / Layla, querida, você não vai acalmar minha mente preocupada?”).



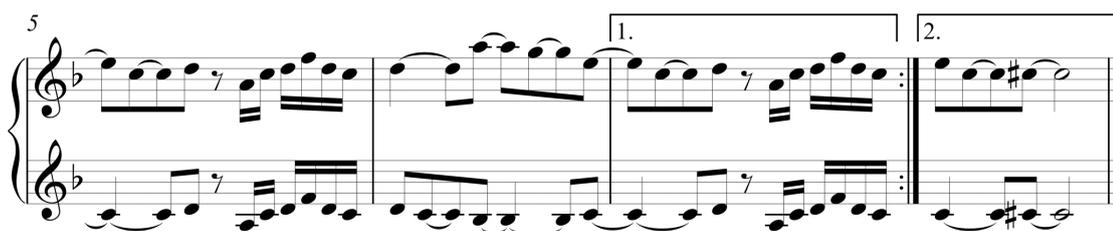
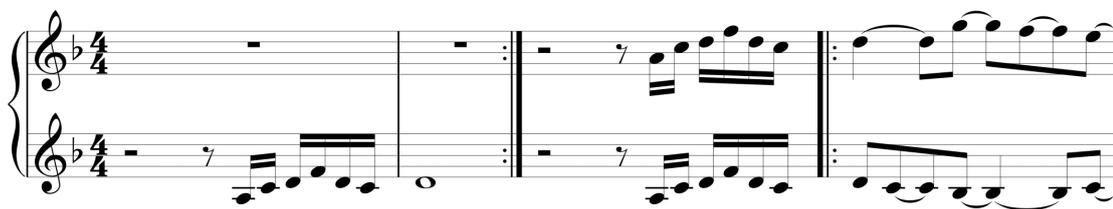
Capa de *Layla and Other Assorted Love Songs*

A gravação de *Layla* dura mais de sete minutos, contendo todos os ingredientes para uma escuta tocante. A estrutura tem duas partes contrastantes, compostas respectivamente por Clapton e Gordon: a primeira é marcada pelo *riff* apaixonado de Duane Allman, que parece um clamor quase suplicante; na segunda, as guitarras cedem lugar a um solo de piano adocicado, chamado de “piano coda”. Essa parte é mais lenta e tem outro caráter e outra tonalidade (Dó Maior).

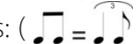
O *riff* usa a escala de ré menor pentatônica, típica do rock. Ele foi tomado “emprestado” de um verso do blues *As the years go passing by*, de Albert King. Em *Layla*, ele aparece mais rápido e tem o timbre ácido da guitarra. Após ser tocado duas vezes no registro médio, ele surge na outra guitarra, mais agudo, e segue com notas sincopadas.

### Riff de *Layla*

♩ = 116



Na entrada da voz, a tonalidade muda para dó# menor / Mi Maior. Estrofes e refrão (onde o *riff* retorna) seguem se alternando. Após um longo solo de guitarra, surge o “piano coda”.

Há inúmeras versões de *Layla* no Youtube, o que é uma excelente oportunidade para se observar os arranjos e as mudanças de caráter e até de gênero. Em 1992, Eric Clapton recebeu um Grammy de melhor canção de rock com a leitura acústica – digite “Layla (MTV Unplugged)” na busca do Youtube. Essa versão é mais lenta, tranquila e cantada uma oitava abaixo. O solo também é mais grave e menos agressivo. O *riff* torna-se uma melodia com quatro notas – lá, si bemol, dó, ré –, cujo movimento melódico pode ser trabalhado de ouvido. O encadeamento harmônico mantém sempre três acordes, que podem ser identificados e realizados em instrumento harmônico ou com a voz entoando os baixos. Caso haja instrumentistas, podem ser feitos arranjos com solo, acompanhamento e percussão. As colcheias devem ser tocadas com swing do blues: (  ). Para finalizar, o solo pode ser registrado em gráfico ou no pentagrama.



*Solo da versão acústica de Layla*

♩ = 90

Dm Bb C Dm Bb C Dm

6 Bb C Dm Bb C C#m

Explore com os alunos o caráter, o arranjo e a estrutura destas versões, disponíveis no Youtube:

Versão *a la* New Orleans: após a *jam* inicial, entra o solo de Winton Marsallis e, imediatamente, reconhecemos *Layla* com tempero jazzístico, em um andamento mais recuado.

Gravação no Royal Albert Hall, em Londres, 1988: é especialmente movida e conta com a participação de Mark Knopfler (Dire Straits) na guitarra.



## Smoke on the Water – e o rock incendeia

Fumaça na água, literalmente: um incêndio foi a inspiração para essa música da banda britânica Deep Purple. Os rapazes haviam programado a gravação do álbum *Machine Head* (1972) no estúdio móvel dos Rolling Stones, que seria montado em um cassino em Montreux, na Suíça. Na véspera do início das gravações, houve um incêndio durante um show de Frank Zappa. A cena da fumaça encobrindo o lago de Genebra inspirou os músicos, que assistiam a tudo à distância.

Essa história é o conteúdo literal da letra da música, cujo refrão lamenta: “*Smoke on the water / fire in the sky*” (“Fumaça na água / fogo no céu”). O riff, implacável e assertivo, é um dos favoritos dos guitarristas iniciantes. É formado por quatro notas da escala de blues (sol – sib – dó – réb), que são tocadas em intervalos de 4ª (a 5ª invertida).

### Riff de Smoke on the Water

♩ = 110

G5 Bb C G Bb Db C

O ritmo é marcante pela alternância de ataques no tempo e no contratempo. É interessante trabalhá-lo em ação combinada sobre o pulso tocado em instrumento de percussão. A escrita gráfica pode favorecer a compreensão do deslocamento rítmico.

### Esquema rítmico do riff de Smoke on the Water



O riff pode ser facilmente realizado no teclado, no violão ou na guitarra. Na ausência de instrumentos, use vozes e acompanhamento de palmas e percussão. Construa um esquema da estrutura da música com os alunos, a partir do qual eles possam alternar o riff com improvisação nas estrofes ou refrão.

#### Assista:

Apresentação no Royal Albert Hall, em Londres, em 1999 - Deep Purple e Steve Morse Band com uma orquestra sinfônica (digite “Smoke on the water Live HD”).

Versão gravada no Festival de Montreux, em 1996: após uma introdução de dois minutos, a entrada do riff é arrebatadora.

## Sweet Child O' Mine – hard rockers também amam

Um dos maiores sucessos da banda Gun N' Roses, de Los Angeles, tem um *riff* melódico de sabor romântico – o mais famoso da história do rock, segundo as revistas *Total Guitar* e *New Musical Express*.

Conta-se que Slash e Izzy Stradlin estavam praticando esse tema, entediados, enquanto Axl Rose escrevia a letra no andar de cima. A canção foi lançada no primeiro álbum da banda, *Appetite for destruction*, em 1987.

Axl escreveu a letra para sua namorada: “*She’s got a smile that it seems to me / Reminds me of childhood memories / Where everything was as fresh / As the bright blue Sky*” (“Ela tem um sorriso que para mim parecem lembranças de infância / Onde tudo era tão fresco como o brilhante céu azul”).

O *riff*, todo em colcheias, tem um padrão melódico dedilhado em Ré Maior mixolídio. A cada dois compassos, a nota inicial muda, conduzindo a harmonia.

**Riff de Sweet Child O' Mine**

♩ = 120

8<sup>va</sup>

## Arranjo do Riff de Sweet Child O' Mine

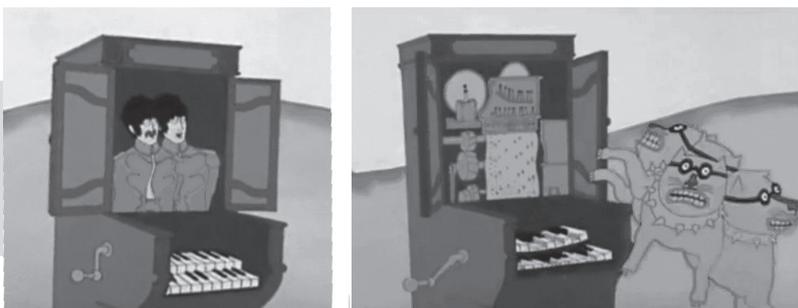
♩ = 120

Sobre essa base, outros alunos podem improvisar melodias, criar temas e letras. Incentive-os também a mudar de tonalidade, experimentando tocar em outras notas. Eles irão se deparar com novas possibilidades e combinações harmônicas. O resultado pode ser surpreendente, com várias versões e variações da canção original.

## O bulldog e o submarino

Dos Beatles, que trouxeram “consequências imperecíveis para a música, a estética e a cultura popular” (Aurélio, 2009, p. 11), escolhi uma canção menos notória, *Hey Bulldog*, da dupla Lennon e McCartney (1968), devido ao *riff* de piano cheio de cromatismos, no estilo “agente secreto”. Essa canção integrava a trilha sonora do filme de animação *Yellow Submarine*, mas foi cortada na edição final e permaneceu desconhecida até o lançamento da edição remasterizada em 1999. Foi a última música que o grupo escreveu e gravou junto, antes de os músicos começarem a se estranhar.

Cenas de *Hey Bulldog*



O conteúdo da letra é *nonsense*: “Sheepdog standing in the rain / Bullfrog doing it again / Somekind of happiness is measured out in miles / What makes you think you’re something special when you smile” (“Cão pastor esperando na chuva / Sapo-boi fazendo isto de novo / Um certo tipo de felicidade é medida em milhas / O que te faz pensar que você é algo especial quando sorri”).

## Riff de Hey Bulldog

♩ = 110



A realização desse *riff* exige alguma prática. O ideal é tocá-lo no teclado, violão ou guitarra, mesmo que simplificado; ou também em um metalofone cromático. Empregando o *riff* como base ou refrão, os alunos podem criar narrações, temas falados ou cantados, experimentar mudanças de andamento e registro para caracterizar o clima de suspense e ação.

### Assista:

Yellow Submarine se passa em Pepperland, lugar paradisíaco, situado a 80 mil léguas submarinas, que havia sido atacado pelos Blue Meanies, cujo intuito era acabar com sua música, suas cores e sua alegria. Os Beatles embarcaram no submarino amarelo em missão de salvamento. Visual psicodélico, canções com jeito de criança e personagens bizarros podem render momentos lúdicos e inspiradores.



Capa e cenas de *Yellow Submarine*

## Beat it – o rock do Rei do Pop

*Beat it* é um dos poucos rocks de Michael Jackson. Foi composto a pedido de Quincy Jones, seu produtor, para o álbum *Thriller*, de 1983, que vendeu 140 milhões de cópias em todo o mundo. *Beat it* foi a primeira música tocada simultaneamente em rádios voltadas para o público negro e o branco. A letra é um protesto contra as brigas de gangues de rua, representadas no videoclipe: “*Just beat it (beat it). Beat it (beat it) / No one wants to be defeated*” (“Apenas caia fora, caia fora, caia fora, caia fora / Ninguém quer ser derrotado”).

O vigoroso *riff* criado por Eddie Van Halen começa com o arpejo ascendente em mi menor e desce, em graus conjuntos, para Ré, ambos os motivos começando em anacruses sincopadas. Os compassos seguintes são uma variação que continua no baixo elétrico. A execução desse trecho exige um pouco de prática e pode ser feita por um aluno mais experiente; alternativamente, o *riff* pode ser cantado. A segunda parte pode ser simplificada, deixando-se somente as notas mais agudas.

### Riff de *Beat it*, adaptado

♩ = 140

Quando entra a voz, a guitarra realiza um motivo sobre três acordes:

### Acompanhamento de *Beat it*

♩ = 140



Os alunos podem tocar essa parte no teclado, xilofone, flauta, violão ou outro instrumento melódico. Depois desse trecho, o *riff* reaparece no refrão; mais à frente, vem o impressionante solo de Van Halen. O arranjo pode ser enriquecido com instrumentos de percussão, os quais podem mantê-lo brilhante e movido.

### Assista

Videoclipe original; chame a atenção para a coreografia e o tema abordado.

Vídeo da History Germany Tour, ao vivo, em Munique, 1997.

Releitura de Milton Nascimento do CD *Crooner*: Discuta como essa versão se distanciou do original: instrumentos utilizados, vocais, arranjo e estilo.



## Que país é esse? – O poeta-roqueiro

O marco inicial do rock brasileiro foi a gravação de *Estúpido Cupido* por Celly Campello, em 1959. Surgiram a Jovem Guarda e o iê-iê-iê, Raul Seixas e os Secos e Molhados. Na década de 1980, o rock nacional ganhou peso com bandas como Legião Urbana, Barão Vermelho, Paralamas do Sucesso, Ultraje a Rigor, Capital Inicial, Kid Abelha e outras.

Em sessões de apreciação musical, podem ser trabalhadas semelhanças entre a *beatlemania* e a Jovem Guarda, a psicodelia e o tropicalismo, o *heavy metal* e progressivo e o rock brasileiro dos anos 1970, o punk inglês e o brasileiro, o pop e a geração 1980 do rock nacional.

Renato Russo, vocalista do Legião Urbana, marcou o rock nacional dos anos 80 com sua crítica intelectualizada e poética. A canção *Que país é esse?*, composta em 1978 e lançada em 1987 no álbum de mesmo nome, é uma das primeiras da “linha politizada” do rock brasileiro (Santa Fé Júnior, 2005).



O *riff* aparece após a introdução, com entrada gradativa dos instrumentos. A música tem como base três acordes: Em, C e D. O vocal é bem agressivo, a propósito da letra, que denuncia a corrupção dominante do país, especialmente em Brasília.



**Riff de Que país é esse?**

$\text{♩} = 140$



Trabalhe a percepção da harmonia, solicitando a um grupo de alunos que entoe a sequência das fundamentais dos acordes – mi, dó, re, mi, etc. A melodia pode ser tirada de ouvido no teclado, violão, flauta ou xilofone e acompanhada por percussão. Os alunos podem se inspirar na letra para criar estrofes que falem sobre cotidiano, política e outros temas.



## Assista:

Gravação acústica dos Paralamas do Sucesso, com Dado Villa-Lobos ao violão.

Capital Inicial, em versão mais “heavy”, gravada em show em Brasília, tendo o Congresso Nacional como cenário. Discuta com os alunos sobre mudança de caráter, instrumentação, timbre vocal, arranjo e estrutura dessas versões.

## Forever

O projeto pode culminar com a composição coletiva de uma canção de rock. Os alunos devem criar um *riff* com personalidade rítmica ou caráter mais melódico, que se imponha como marca ou identidade da música. Depois de compreender e recriar “clássicos” do rock, eles sentir-se-ão motivados a criar suas próprias músicas. Vale até produzir um festival, gravar e compartilhar as músicas em redes sociais. Lembre-se: a qualidade do processo e dos produtos musicais depende, em grande parte, de habilidade, empolgação e criatividade do professor. Portanto, ouça, pesquise, descubra, compare, pratique, toque, cante e dance, para que suas aulas sejam inspiradas e autênticas como rock.



## Referências

AURÉLIO, D. R. Dossiê Beatles: a banda que influenciou gerações. São Paulo: Universo dos Livros, 2009.

CARDOSO FILHO, J. Da performance à gravação: pressupostos do debate sobre a estética do rock. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós. Brasília, v. 13, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/viewFile/491/434>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

GRACYK, Theodore. Rhythm and noise: an aesthetics of rock. London: Duke University Press, 1996.

GREEN, L. How popular musicians learn. Aldershot: Ashgate Publishing, 2002.

GREEN, L. Music, informal learning and the School: a new classroom approach. Burlington: Ashgate Publishing, 2008.

PORTILHO, O. 2009. AC/DC dá aula de rock para 65 mil pessoas em São Paulo. Disponível em: <<http://musica.terra.com.br/interna/0,,OI4126752-EI1267,00.html>>. Acesso em: 16 abr. 2012.

ROSA, M. "Que país é este": representações da nação brasileira na canção de Renato Russo. Disponível em: <<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/gK7OI8/Marli%20Rosa.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2012.

SANTA FÉ JÚNIOR, Clóvis. Rock "politicado" brasileiro: uma expressão juvenil crítica e distópica nos anos 80. Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UNICAMP. Campinas, ano 12, n. 1, p. 175-212, 2005.

SOUZA, J. et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. Per Musi. Belo Horizonte, v. 7, p. 68-75, 2003.

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

TINTI, S. P. M. História do Rock. Disponível em: <<http://whiplash.net/materias/biografias/000398.html>>. Acesso em 12 abr. 2012.

WICKE, P. Rock Music: culture, aesthetic and sociology. Cambridge University Press, 1990.

## Álbuns citados

Deep Purple. Machine Head (1972)

Derek and the Dominos. Layla and Other Assorted Love Songs (1970)

Guns N' Roses. Appetite for destruction (1987)

Legião Urbana. Que país é esse? (1987)

Michael Jackson. Thriller (1983)

The Beatles. Yellow Submarine (1968)

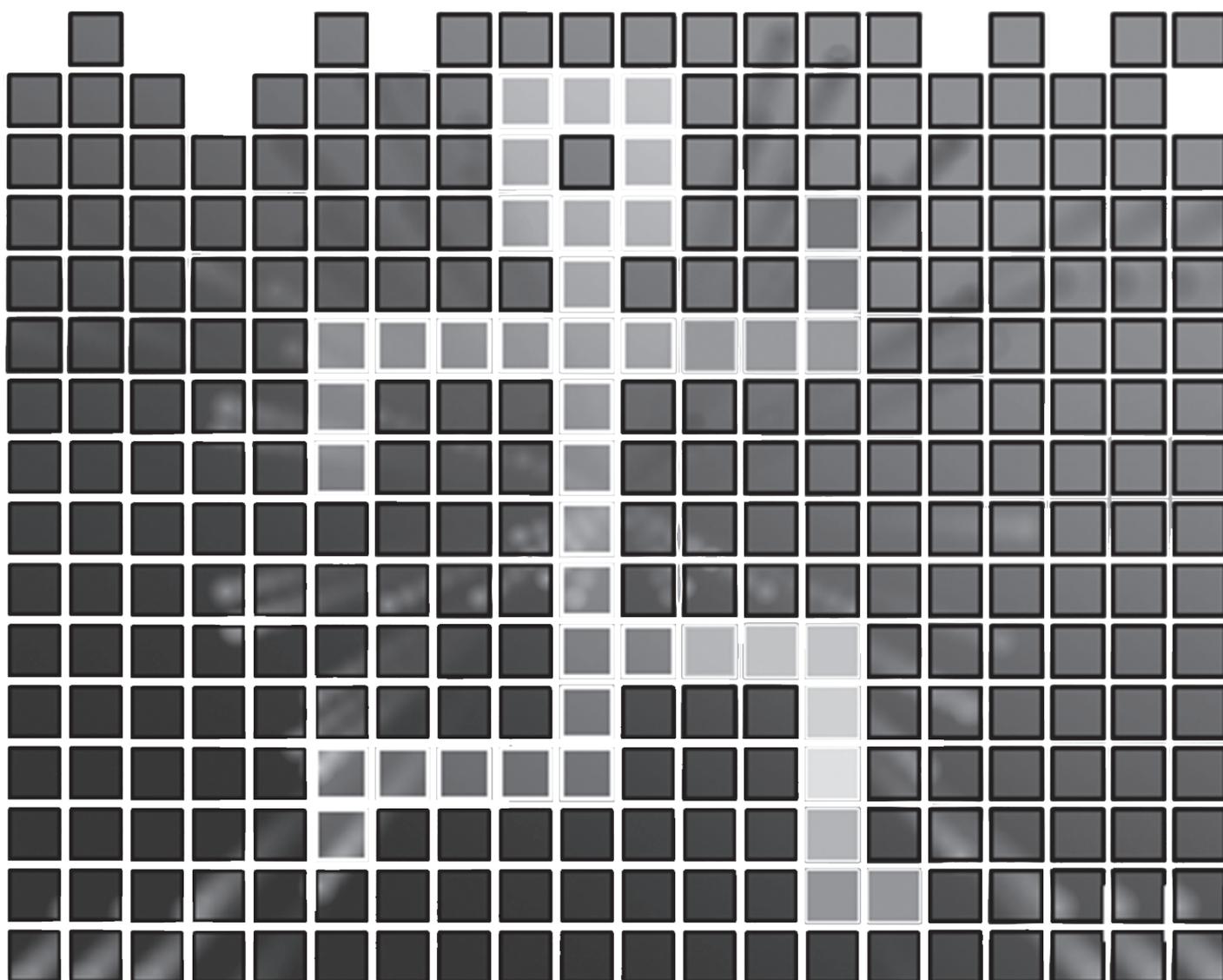
# Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo

Andreia Veber

Universidade Estadual de Maringá  
andreiaveber@gmail.com

Tiago Brizolar da Rosa

TimeWave Games  
tiago@timewavegames.com



**Resumo:** Este artigo contém uma reflexão acerca do uso de jogos digitais como estratégia para o ensino de música, especialmente os disponibilizados gratuitamente em portais virtuais. Estão incluídas propostas didáticas, com destaque para a prática musical em conjunto. As discussões trazidas são resultantes de um estudo em andamento cujo título é “Jogos digitais online: possibilidades para o ensino de música”<sup>1</sup>. Uma das finalidades principais deste artigo é direcionar os olhares para os jogos cujos objetivos não são necessariamente educativos e sim de entretenimento<sup>2</sup>. Ele está fundamentado em pesquisas que têm o jogo como objeto de estudo. Enfim, pode-se afirmar que os jogos digitais presentes no dia-a-dia de crianças, jovens e adultos têm grande potencial como ferramentas educacionais.

**Palavras-chave:** jogos digitais; ensino de música; práticas musicais em grupo.

### ***Online digital games and music teaching: proposals for group music practice***

**Abstract:** *This paper proposes a reflection about the use of digital games as a strategy for music teaching, specifically games freely available in virtual portals. We'll highlight didactical proposals turned to group music practice. The discussions are motivated by the ongoing study “Jogos digitais online: possibilidades para o ensino de música” (digital online games: possibilities for music teaching). One prerogative is to open eyes mainly for the games that have the differential of not being developed for educational purposes, but devoted to entertainment. It is fundamented in researches that have the game as study subject. We can affirm that digital games, present in everyday lives of children, teenagers and adults, have great potential as educational tools.*

**Keywords:** *digital games, music teaching, group music practice*

VEBER, Andreia; ROSA, Tiago Brizolara da. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.



1. Desenvolvido na Universidade Estadual de Maringá.
2. Ou pelo menos que se encontram em contextos dedicados ao entretenimento.



### Você já acessou algum portal de jogos digitais online?

Você sabia que, diariamente, milhões de crianças, adolescentes e adultos acessam esses portais e que em muitos deles há uma categoria específica de jogos musicais? Seria possível aliar alguns jogos à educação musical? Neste estudo, sugere-se que a resposta é positiva: esses jogos, disponíveis gratuitamente e familiares para o aluno, podem constituir um material didático divertido para a educação musical.

## Mas afinal, o que é jogo?

É consenso entre pesquisadores das mais diversas áreas de conhecimento que adotam o jogo como um de seus objetos de estudo que definir “jogo” não é tarefa fácil (Velloso; Sá, 2009; Kishimoto, 1996). É o que encontramos em diversos estudos (ver Ranhel, 2009). Uma parcela dos jogos digitais musicais disponibilizados em portais de jogos online não se encaixa em algumas definições, até mesmo porque alguns são encontrados em outros ambientes virtuais que não os classificam como jogo e sim como “software para treinamento musical”, “instrumentos online”, “sequenciadores”. Este último é o caso dos dois jogos abordados neste artigo. Apesar disso, eles serão denominados como jogos, primeiro, porque são apresentados assim em diversos contextos específicos de jogos digitais (portais); segundo, porque há definições de jogo nas quais eles se encaixam (ver, por exemplo, Huizinga, 2007).

## A motivação e o engajamento do aluno

Jogos digitais fazem parte do cotidiano de pessoas de qualquer faixa etária ou classe social e a cada dia ganham mais espaço entre os educadores. Como afirmam Denis e Jouvelot (2004), eles são considerados como ferramentas capazes de proporcionar experiências de aprendizagem divertidas, gratificantes e até mesmo mais eficientes. Isso, principalmente devido a sua familiaridade e interesse despertado junto aos alunos.

No Brasil, em razão da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas a partir de 2008 e da crescente preocupação com os processos de inclusão digital, os jogos digitais constituem-se como um potencial recurso para a sala de aula, já que se pode aliar o ensino de música aos meios digitais e ao entretenimento. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), esses jogos também são apontados como uma possível ferramenta para motivar os alunos (BRASIL, 2006).

Para Figueiredo (2003), o fator motivacional está diretamente relacionado à inserção/utilização dos jogos em um ambiente de aprendizagem desafiador. Acredita-se que,

sentindo-se motivados, os alunos se engajarão mais nas atividades propostas. Para tanto, caberá à escola e ao professor encontrar maneiras de trazer os jogos para as aulas, utilizando-os como ferramenta para a aprendizagem.

Dentre os jogos digitais disponíveis online, vários permitem que o professor trabalhe com conteúdos específicos de música, mesmo não tendo sido desenvolvidos com objetivo educativo e sim com o de entretenimento.

As propostas apresentadas neste texto caracterizam-se por aliar os jogos digitais às práticas coletivas de música e podem auxiliar o professor seja na inserção do ensino de música na escola de educação básica, seja na execução de projetos não escolares, nos quais o ensino coletivo tem sido aplicado com eficiência (Queiroz; Ray, 2005, p.1). O ensino coletivo pode ser visto como uma forma de buscar o engajamento e a motivação dos alunos, pois, como afirma Cruvinel (2005),

Possibilita uma maior interação do indivíduo com o meio e com o outro, estimula e desenvolve a independência, a liberdade, a responsabilidade, a auto-compreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança e no caso específico do ensino da música, um maior desenvolvimento musical como um todo (Cruvinel, 2005, p.80).



## Portais de jogos online: fácil acessibilidade nas escolas

Atualmente há um número incalculável de portais de jogos online gratuitos, os quais representam um modelo de negócios que nem sempre tem como finalidade a venda do produto – o jogo –, mas o lucro a ser obtido com as propagandas embutidas neles ou no portal ou até mesmo com transações virtuais (o jogador paga em dinheiro real por itens ou privilégios do jogo).

Como esse modelo está direcionado para usuários de todas as camadas sociais informatizadas e de qualquer lugar do mundo, os jogos, além de rodar diretamente dentro do navegador, precisam ser:

- ✓ *Leves*: com poucos *megabytes* (MB), de forma que o tempo de download não seja um obstáculo para usuários com conexão à internet lenta e/ou instável, como é o caso do Brasil e dos países em desenvolvimento;
- ✓ *Multiplataforma*: rodam no maior número possível de computadores;
- ✓ *Casuais*: não exigem experiência em jogos por parte do usuário, nem grande compromisso com o jogo;
- ✓ Em menor grau, *internacionalizados*: o usuário pode escolher entre uma gama de idiomas.

Os dois primeiros desses requisitos são suficientes para que os jogos sejam acessíveis em computadores de instituições públicas de ensino (na maioria das vezes, computadores desktop, que rodam em sistema operacional Linux ou Windows). Em face do alto grau de informatização no Brasil, a maioria dos jovens e crianças do país usufrui da internet e acessa jogos casuais (em casa ou em ambientes públicos, como lan houses e algumas bibliotecas). Assim, é comum que os alunos tenham interesse em acessar esses jogos nos laboratórios de computadores das escolas.

Sobre o último requisito, é importante observar que jogos casuais costumam minimizar a dependência de instruções verbais para que, tendo acessado o jogo, o usuário comece a jogar o quanto antes, já que, em um ambiente virtual, existem muitas distrações concorrentes entre si. Em razão disso, nota-se que mesmo crianças não alfabetizadas jogam online. Apesar da barreira do idioma, a motivação para jogar é muito forte; há estudos que reportam que as recentes gerações têm aprendido a língua inglesa naturalmente por meio dos jogos digitais (ver Yildiz; Pelin, 2009).

Atualmente, a tecnologia de desenvolvimento que mais facilmente atende a esses requisitos e, ao mesmo tempo, apresenta desenvoltura na produção de jogos é a Flash. Com a informatização das escolas, esses jogos podem se tornar um recurso educacional de fácil acesso, já que os próprios alunos são frequentadores da infinidade de portais de jogos Flash disponíveis online<sup>3</sup>.

### Criando um espaço para o professor

As discussões apresentadas neste texto fazem parte de um estudo em andamento intitulado “Jogos digitais online: Possibilidades para o ensino de música”, cujo objetivo é analisar a utilização de jogos digitais disponíveis em portais de jogos casuais online como materiais didáticos para o ensino de música, bem como analisar o papel do educador musical no desenvolvimento desses jogos. Nas duas etapas iniciais do estudo, que estão em andamento e acontecem concomitantemente, os trabalhos estão concentrados na catalogação, na manipulação e na criação de estratégias para o uso desses jogos como material didático no ensino de música.

Para dispor todo o material construído nessas etapas, criamos um espaço em formato de blog, no qual vários jogos já estão acessíveis<sup>4</sup>.

A criação desse espaço tem como objetivo fomentar discussões acerca do uso de



3. Uma das maiores forças do Flash reside na popularidade do seu player. Segundo [http://statowl.com/plugin\\_overview.php](http://statowl.com/plugin_overview.php), em julho/2012, 95.58% dos computadores com os sistemas operacionais mais difundidos (Windows, Mac OS X, Linux, AIX, NetBSD, OpenBSD) rodam Flash. Enfim, se você pode assistir a vídeos do YouTube no seu computador é porque você tem o Flash instalado.

4. Cabe lembrar que este é um espaço gratuito, sem fins lucrativos. Sempre que legalmente possível, buscamos fazer com que os jogos rodem dentro do próprio blog; senão, oferecemos o link.



## Para saber mais

Esse espaço pode ser acessado no link: <http://jogosmusicais.blogspot.com.br/>

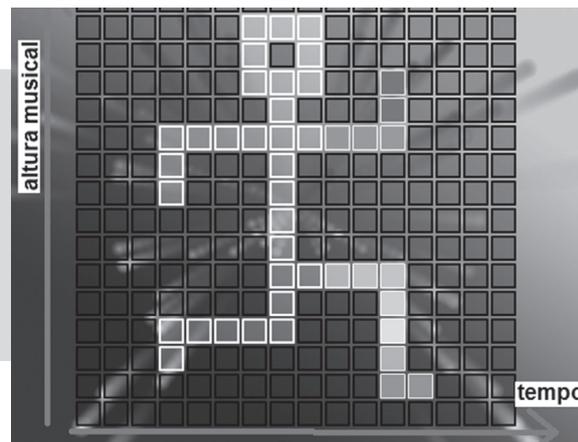
jogos digitais no ensino de música, bem como do papel do músico/professor na produção de jogos musicais educativos e, especialmente, construir uma rede para que essas atividades sejam alimentadas constantemente pelos usuários.

## Utilizando os jogos em sala de aula

Descreveremos duas propostas de ensino de música, nas quais são utilizados jogos digitais classificados em portais de jogos online como musicais. Para ambas as atividades, serão necessários os seguintes recursos: computador com acesso à internet, caixa para amplificar o som e, se possível, um aparelho de projeção (ressaltando que a falta dele não impedirá a realização do trabalho).

### Atividade Um - Music Blox<sup>5</sup>

Figura 1 - Music Blox. Imagem fita durante o jogo. O sequenciador toca as colunas da esquerda para a direita, reiniciando ao tocar a última. A altura musical cresce no sentido das linhas, de baixo pra cima.



Neste jogo, o usuário cria uma sequência de sons, clicando nos quadrados da grade (os quais podem ser identificados como um sequenciador, ferramenta muito utilizada por DJs). De baixo para cima, os quadrados correspondem a sons que vão de graves até agudos. A sequência é tocada da esquerda para a direita, voltando ao início quando a última coluna é tocada, ou seja, em forma de loop. O jogador pode escolher o número de quadrados que terá no jogo, além de outras funcionalidades (ver Figura 3).



5. disponível em <<http://www.agame.com/game/music-blox.html>>

As imagens mostram algumas características do jogo em funcionamento. Na figura 1, brincamos, fazendo um desenho. Na figura 2, montamos uma configuração de melodia, harmonia e baixo. Na figura 3, são apresentadas algumas das opções de configuração do jogo. Esse menu de opções é acessado quando o jogador leva o cursor do mouse até a região onde está escrito "MENU", na parte superior da tela.

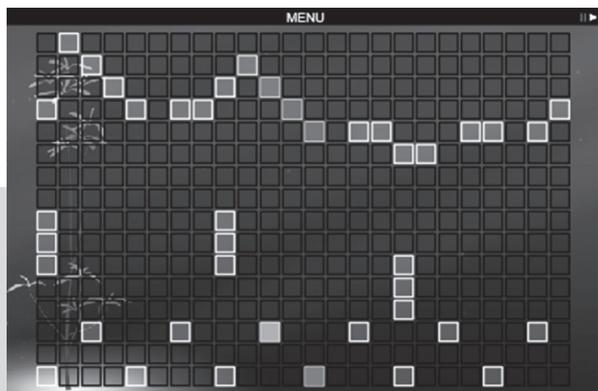


Figura 2 - Music Blox. Movimento de melodia, harmonia e baixo.



Figura 3 - Music Blox. menu de opções.

As possibilidades são inúmeras. Divirta-se com seus alunos!

## Sugestão de prática em grupo<sup>6</sup>

### Etapa um – experimentação livre

Em um primeiro momento, o jogo pode ser apresentado aos alunos em suas diversas possibilidades de combinação de sons. Em seguida, eles são instigados a explorar livremente, criar desenhos (como no exemplo da Figura 1), ou mesmo, no caso de alunos que já possuem algum conhecimento musical, criar melodias e combinações harmônicas, como no exemplo da figura 2. Para essa experimentação pode-se usar apenas um computador na sala de aula<sup>7</sup>; caso a escola possua um laboratório de informática, os alunos podem ser divididos em grupos de acordo com o número de computadores disponíveis<sup>8</sup>.

### Etapa dois: Prática musical em grupo

Após a experimentação livre do jogo, dependendo dos recursos disponíveis, o trabalho pode ser direcionado de diferentes maneiras.

Em um laboratório de informática, é possível realizar a experiência de criação coleti-



6. Esta prática pode ser adequada a qualquer faixa etária

7. A imagem poderá ser ampliada por meio de um projetor ou pode-se posicionar a tela do computador de frente para os alunos.

8. Neste caso, para melhor eficácia, seria interessante o uso de fones de ouvido para a etapa de experimentação.

va: cada aluno (ou grupo por computador) poderá participar dessa criação, escolhendo os sons que farão parte da composição. Pode-se pensar em uma atividade em pequenos grupos ou em grande grupo.

Na sala de aula, com o uso de apenas um computador, para um trabalho de criação coletiva com elementos sonoros externos ao jogo, sugerimos escolher uma sequência de sons que servirá como um ostinato<sup>9</sup>. Depois de montada a sequência no jogo, sugerimos deixá-la tocando durante a explicação da atividade, embora com menor volume, para que os alunos possam ouvir a explicação ao mesmo tempo em que ouvem e veem o jogo em funcionamento.

Entendida a atividade, é hora de dividir a turma em pequenos grupos, lembrando que cada grupo terá como tarefa a criação de uma música em que o ostinato criado inicialmente seja utilizado como parte da composição.

Os materiais usados podem ser os mais diversos: voz; corpo, instrumentos de percussão, materiais alternativos, entre outros.

### Ampliando a ideia

Essa atividade poderá ter inúmeras variações

- a. Na criação coletiva em sala de aula, cada aluno pode acrescentar no próprio jogo alguns elementos sonoros diferentes (quadrinhos);
- b. Para desenvolver a percepção da relação entre alturas e/ou ritmo, os quadrinhos, antes de ser inseridos no jogo, poderão ser pintados em folha de papel (ou ser inseridos com o áudio desligado para depois serem ouvidos);
- c. Para desenvolver uma atividade de execução rítmica, os alunos acompanham (com instrumentos musicais, corpo ou voz) o desenho criado pelo professor no jogo. A criação do ritmo pode estar associada a uma das músicas do repertório dos alunos;
- d. Para desenvolver uma atividade de composição, uma melodia é criada no jogo e, posteriormente, os alunos poderão criar arranjos com ritmos ou outras linhas melódicas, usando a voz, instrumentos disponíveis ou sons corporais diversos.



Dependendo da idade e do nível de conhecimento musical dos alunos, outros modelos de jogos neste estilo ou mesmo modelos de sequenciadores poderão ser utilizados em suas experiências musicais.



9. Frase musical que se repete continuamente

Nesta atividade, o jogo digital apareceu como um recurso para o trabalho de criação e improvisação em grupo. Ele foi ponto de partida e fez parte de todo o trabalho de elaboração das músicas e de criação de improvisos. Os alunos podem ser estimulados a experimentar outras possibilidades em casa, com colegas. O jogo também permite salvar as criações para posterior carregamento (opção disponível no menu “Salvar e Carregar”. Ali o jogador pode criar uma conta ou carregar uma que já criou. Dentro da conta, pode salvar e carregar suas músicas<sup>10</sup>.

### Atividade Dois - Sheep Beats<sup>11</sup>



Figura 4. Imagem feita durante o jogo. O usuário selecionou a bateria, onde pode sequenciar os sons de bumbo (*kick*), caixa (*snare*) e chimbal (*hi hat*).

Guardando alguma semelhança com o Music Blox, este jogo pode ser visto como um conjunto de sequenciadores. Nele, o jogador irá escolher a sequência de sons para os instrumentos disponibilizados: bateria, baixo e teclado. Para cada instrumento, os sons podem ser distribuídos ao longo de quatro tempos (com cada tempo subdividido em quatro partes. Observe a Figura 3, onde está selecionada a bateria). Os sons escolhidos ficam tocando, de forma que os novos sons acrescentados se lhe sobrepõem. Há ainda a possibilidade de o jogador escolher entre ritmos prontos para a bateria (presets, na parte direita da Figura 3), acrescentando apenas os outros instrumentos. Assim, constrói sua música da maneira que achar mais interessante.



10. Essa conta é local, fica no computador do jogador  
11. Disponível em <<http://www.girlsgogames.com/game/sheep-beats.html>>

## Sugestão de prática em grupo<sup>12</sup>

### Etapa um – experimentação livre<sup>13</sup>

Sugerimos que a atividade seja iniciada pela experimentação livre do jogo, pois entendemos que essa é uma forma de conseguir o engajamento dos alunos. Estando no Laboratório de informática, os alunos podem ser estimulados a experimentar as diferentes combinações sonoras que o jogo permite e a compartilhar os resultados com seus colegas. Em sala de aula, com o uso de apenas um computador, pode-se mostrar o jogo para a turma, depois, sugerir que cada aluno vá ao computador e experimente o jogo<sup>14</sup>.

Independentemente da forma como a aula acontece, cabe ao professor levar os alunos a tomar consciência dos conhecimentos musicais que se evidenciam durante as experimentações sonoras.

### Etapa dois – prática musical em conjunto

Como pode ser observado na Figura 4, a sonoridade do teclado se faz por meio de acordes de I, II III IV e V graus; colocados em cada parte do tempo, estes irão tocar todas as notas que o compõem.

Sugerimos que o professor explique para os alunos como ocorre essa relação de graus, apresentando alguma música de repertório conhecido por eles. Esta poderá ser cantada enquanto o professor aponta no jogo as possibilidades harmônicas. Com isso poderá ser desenvolvida a percepção harmônica junto ao grupo.

A experiência poderá ser repetida com outras canções sugeridas pelo professor ou pelos alunos<sup>15</sup>. Para cada nova música, deve-se atentar para os ritmos e os baixos, instando os alunos para que percebam se estão adequados ao repertório e estilo musical escolhido.

### Etapa três – criação de arranjo

Nesta etapa, o professor escolherá uma das músicas a ser executada pelos alunos por meio do canto ou da prática instrumental. Podem ser utilizados instrumentos melódicos, outras percussões ou mesmo instrumentos harmônicos disponíveis em sala, que serão aliados às sonoridades do jogo. Para esta etapa, sugere-se também a experimentação de diferentes combinações sonoras do jogo para a música escolhida, desenvolvendo, além



12. Pode ser adaptada à faixa etária de cada grupo.

13. Essa experimentação também pode ser feita por meio do laboratório de informática, permitindo que algumas das atividades descritas na sugestão de prática em grupo para o jogo Drop Box sejam também desenvolvidas no jogo Sheep Beats.

14. Esta atividade terá melhor resultado em turmas menores.

15. Lembramos que o professor deverá sempre respeitar a tonalidade estipulada no jogo. Assim, deve ter cuidado com a escolha do repertório, de modo a adequar a altura da música às possibilidades vocais dos alunos.

de sua percepção harmônica, melódica e rítmica, o senso estético dos alunos em relação ao repertório desenvolvido.



## Ampliando o trabalho

Como forma de ampliar o trabalho, sugerimos usar os quadros da figura 4, copiando-os e colando-os em folha à parte, para que sirvam a diferentes atividades:

- criar uma sequência de sons e sugerir que os alunos pintem na folha para posterior experimentação em casa, junto ao jogo. Assim, os alunos devem ser incentivados a estudar, em casa, as músicas trabalhadas em sala, buscando o jogo no blog ou nos portais;
- Sugerir que os alunos criem sequências em casa, pintem-nas e tragam-nas para as aulas, compartilhando-as com seu grupo;
- Transpor, para a notação convencional, a criação musical feita em aula e, em seguida, apresentar aos alunos explicando cada uma das partes e relacionando os elementos sonoros construídos no jogo.

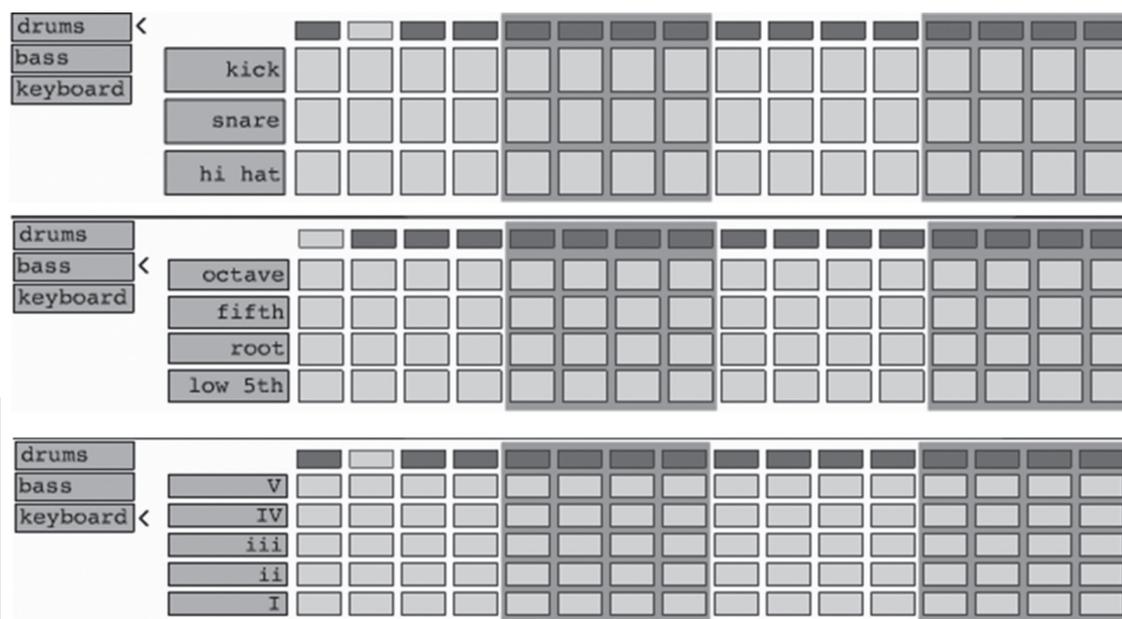


Figura 5. Sheep Beats. Sugestão de quadros para uso de notação musical.

### Dicas importantes

1) É sempre importante lembrar a possibilidade de gravação (em áudio ou vídeo) de todo o processo de criação musical dos alunos, de forma que se possam posteriormente escutar todos os trabalhos realizados. Poderão ser discutidas questões relacionadas às escolhas musicais de cada grupo, aos elementos da música de forma geral, etc.

Caberá ao professor determinar qual será o foco das análises e discussões, de acordo com o objetivo de seu trabalho;

2) Cabe ressaltar que todas as propostas apresentadas permitem aliar o desenvolvimento de repertórios diferenciados, escolhidos com base em critérios definidos para cada grupo.



## Algumas considerações sobre cuidados com os jogos

Na busca por jogos online que possam ser usados em aula, é preciso atentar para algumas “armadilhas”. Por um lado, os jogos advindos de um contexto não educacional apresentam as vantagens já mencionadas; por outro lado, seu uso exige uma postura crítica do professor.

Um cuidado a ser tomado é com o conteúdo, tanto dos jogos quanto do ambiente em que se encontram. Sugerimos que o professor explore o jogo antes de utilizá-lo com os alunos, para não correr o risco de expô-los a conteúdo inadequado.

Além disso, muitos sites amadores podem conter propagandas inadequadas ou links para sites inadequados. Sites profissionais mantidos por empresas sérias<sup>16</sup> não apresentarão esse problema. Também, claro, recomendamos o blog criado para o projeto apresentado neste artigo.

Outro ponto a ser avaliado com atenção é a qualidade do conteúdo musical. É comum jogos apresentarem pequenos erros conceituais ou mesmo erros mais grosseiros, como, por exemplo, um jogo de piano cujas teclas se dispõem na ordem branca-preta-branca-preta... indefinidamente<sup>17</sup>. O professor deverá avaliar se os erros em um jogo são graves a ponto de não valer a pena usá-lo educacionalmente ou se é possível usá-lo esclarecendo aos alunos essas eventuais imprecisões.

Por fim, cabe reforçar a necessidade de se ter em mente que a tecnologia Flash, usada na maioria absoluta desses jogos, apresenta dificuldades relativas à programação dos sons, o que se reflete no atraso na emissão dos sons em muitos jogos. Dependendo do jogo e da atividade isso poderá inviabilizar seu uso.



16. Como [clickjogos.uol.com.br](http://clickjogos.uol.com.br), [girlsgogames.com](http://girlsgogames.com), [friv.com](http://friv.com), etc

17. Disponível em <<http://www.girlsgogames.com.br/jogo/the-piano.html>>

### Considerações finais

Acreditamos que por meio do uso de jogos digitais, o professor pode instigar o aluno a construir sua própria crítica musical dos diversos jogos com os quais tem contato no dia a dia. Algumas questões podem motivá-lo a isso. Como é a trilha sonora de um jogo? Que elementos musicais são utilizados nele? A trilha sonora tem relação direta com o jogo ou se caracteriza como música de fundo que toca enquanto o jogo se desenvolve? Os elementos sonoros que aparecem durante o jogo têm relação com sua trilha sonora? Será que poderíamos criar uma trilha sonora interessante para um jogo?

Tais questionamentos podem levar à consciência do aluno possibilidades musicais que estão presentes em um jogo digital. Um trabalho bem direcionado fará com que o aluno construa uma percepção diferenciada dos jogos e da música presente nos jogos que ele acessa diariamente.

Entendemos ser essencial na formação musical do aluno que ele se relacione com música de maneiras diversificadas, concordando, assim, com o pensamento de Swanwick (2003). Para esse autor, é importante que as vivências musicais resultem em diferentes tomadas de decisões por parte dos alunos, o que, por consequência, se refletirá em seu desenvolvimento musical.

Na perspectiva deste artigo, os jogos digitais musicais poderão contribuir de forma significativa para a formação musical dos alunos.

Para finalizar, fica o desafio para que o professor vá além das propostas que apresentamos. A expectativa é que estas sejam entendidas como ponto de partida ou exemplos que instiguem o educador musical a buscar formas de adequar os jogos para o uso em seus contextos específicos de trabalho. Assim, ele poderá atender às demandas e expectativas de seus grupos de alunos, enriquecendo os trabalhos musicais realizados.

Dessa forma, o professor poderá atuar como um articulador de conhecimentos musicais sistematizados com base em elementos presentes na vida do aluno. Caberá a ele travar contato direto com esses jogos, que consideramos uma fonte riquíssima de material para as aulas de música na contemporaneidade.



#### Para saber mais

No blog Jogos Musicais (<http://jogosmusicais.blogspot.com>) há dezenas de jogos selecionados. Alguns com formato inovador, como o Auditorium; outros com propostas voltadas aos games clássicos; como *Mission to Magmamon*; outros ainda no formato de instrumentos virtuais ou de DJ.

Há também uma extensa lista de *links* na seção denominada “outros jogos e recursos” (<http://jogosmusicais.blogspot.com.br/2011/05/mais-recursos.html>), na qual podem ser encontrados jogos didáticos e diversas ferramentas de áudio online, entre outros.

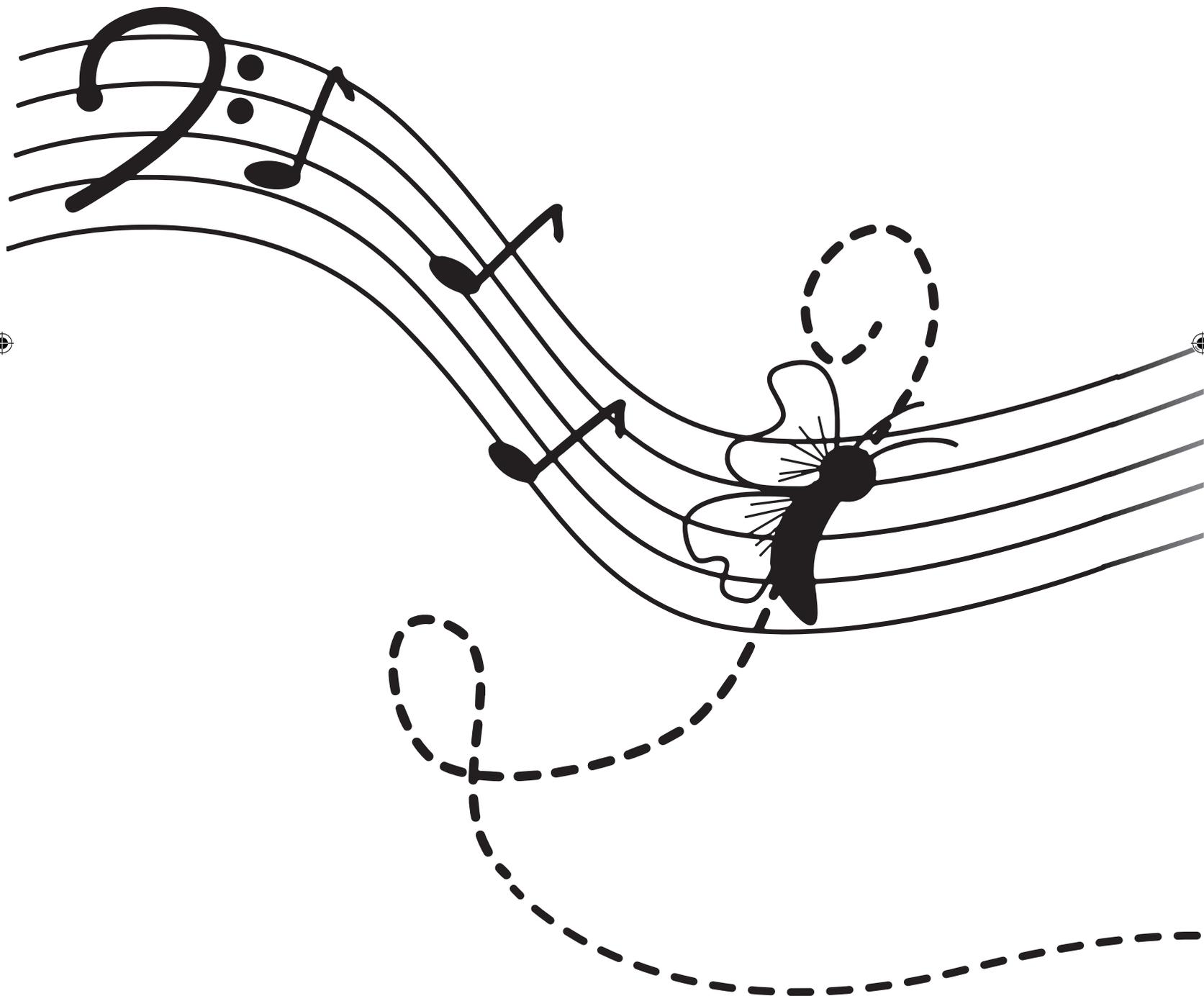


## Referências

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006.
- CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social** – uma experiência com o ensino coletivo de cordas. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de cultura, 2005.
- DENIS, Guillaume; JOUVELOT, Pierre. Building the Case for Video Games in Music Education. In: **International Game Design And Technology Workshop**. Centre de recherche en informatique École des mines de Paris. 2004. p. 1 a 5.
- FIGUEIREDO, P. N. **Aprendizagem Tecnológica e Performance Competitiva**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 292p. 2003.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO, T. M. . O jogo e a educação infantil. In: Kishimoto, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 3º ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996, v. único, p. 13-44.
- QUEIROZ, Cíntia Carla de; RAY, Sonia. O ensino coletivo de cordas em Goiânia: mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical. Relatório final apresentado ao programa de bolsa PROLICEN. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2005. 18 p.
- RANHEL, João. O conceito de jogo e os jogos computacionais. In: **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. Lucia Santaella, Mirna Feitoza (orgs.), São Paulo: Cengage, 2009.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- VELOSO, Rosângela Ramos; SÁ, Antônio Villar Marques. Reflexões sobre o jogo: conceitos, definições e possibilidades. **EFDeportes – Revista Digital**. Año 14, nº 132. Buenos Aires, mayo de 2009.
- YILDIZ, Turgut; PELIN, Irgin. Young learners' language learning via computer games. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. Volume 1, Issue 1. 2009. Pages 760-764. 2009



# Dados dos Autores



### **Alessandra Nunes de Castro Silva**

Mestre em Música pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui Especialização em Ensino da Música e Artes Integradas pela UFG e é Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). É professora da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, do Centro Integrado de Educação Moderna e da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Dentre seus principais trabalhos constam: "O ensino de música na Educação Básica", "A educação musical no ensino regular e a implementação da lei nº 11.769/08" e "Contribuições do PIBID para a formação profissional do professor de música".

### **Andréia Veber**

Mestre em Música – Educação Musical (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Licenciada em Música (Universidade do Estado de Santa Catarina). Professora no departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, na qual coordena o curso de Licenciatura em Música – PARFOR/UEM. Atua em temáticas relacionadas à formação de professores em música, inserção da música na escola de educação básica. Recentemente, vem desenvolvendo estudos relacionados ao uso de jogos digitais e novas tecnologias como material didático para o ensino de música. Nessa mesma linha, vem direcionando estudos voltados ao desenvolvimento de jogos digitais para o ensino de música.

### **Cecília Cavaleri França**

Doutora e Mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, Especialista em Educação Musical e Bacharel em piano pela UFMG. Autora de diversas obras para educação musical, incluindo a plataforma digital Turma do Som, a série didática Trilha da Música, para 1º a 5º ano do ensino fundamental, livros paradidáticos e CDs. Professora da Escola de Música da UFMG de 1999 a 2010. Diretora da empresa MUS Produção e Consultoria em Educação Musical, atuando diretamente na formação de professores e no planejamento curricular.

### **Ilza Zenker Leme Joly**

Professora Associada na Universidade Federal de São Carlos, especialista em Musicoterapia, mestre em Educação Especial e doutora em Educação. Foi fundadora do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical da UFSCar, tendo sido também uma das autoras do projeto pedagógi-

co do curso. Pertence ao grupo de pesquisa “Práticas Sociais e Processos Educativos”, e é líder do grupo Educação Musical, Cultura e Comunidade. Fundadora Orquestra Experimental e da Pequena Orquestra da UFSCar, coordenadora e pesquisadora no Laboratório de Musicalização. Tem publicado na área de educação musical no Brasil e exterior.

### **Janaína Machado Asseburg Lima**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2009. Atua como professora substituta na área de Educação Musical no Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da UFSM. Desenvolve pesquisas relacionadas à música para bebês e música erudita para crianças, bem como à história da educação musical no Brasil, história de vida de professores e narrativas. Participa do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem/Cnpq), da UFSM.

### **Juliane Raniro**

Mestre em educação e pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e arte educadora pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como docente do curso de Educação Musical da UAB/UFSCar e dos cursos de Pedagogia do Centro Universitário de Araraquara e do Centro Universitário Claretiano. Atua como Agente Técnica do Programa SuperAção do Instituto Ayrton Senna (São Paulo) e ministra cursos nas áreas de educação musical para bebês e crianças e teatro na escola.

### **Luciana Aparecida Schmidt dos Santos**

Especialista em Educação Musical pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Música pela mesma Universidade (UEL). Professora convidada do PARFOR/Música da UEL. Autora da coleção: “Música: Cadernos de Música”; e, de artigos sobre música para bebês, avaliação em música e cadernos de música: SPEM e congressos da ABEM. Concluiu o primeiro volume do método Suzuki para flauta doce com Mary Waldo (USA), em 2011. Trabalha com capacitações para professores do Ensino Regular. Atua como professora de música desde 2000 no Ensino Regular e desenvolve um trabalho com bebês a partir de três meses.

### **Miguel Pereira dos Santos Junior**

Especialista em Estatística pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Atualmente é licenciando no PARFOR/Música da UEL. Multi-instrumentista, arranjador e autor da coleção: "Música: Cadernos de Música". É idealizador da empresa SS Assessoria, que trabalha com capacitações para professores e fornecimento de material de apoio para as aulas de música no Ensino Fundamental, além de construir instrumentos de percussão e material de apoio para aulas de música. Desenvolve um trabalho de música com bebês a partir de três meses.

### **Tiago Brizolar da Rosa**

Mestre em Física (Universidade Federal de Santa Catarina) e especialista em desenvolvimento de jogos digitais (Pontifícia Universidade Católica do Paraná). Trabalha como consultor em desenvolvimento de software em assuntos relacionados a física médica e processamento de imagens. É membro do grupo TimeWave Games, tendo três títulos distribuídos, um dos quais (Silent Joe) recebeu o 2º lugar no festival de jogos independentes da SBGames 2011. Músico autodidata com diversas peças instrumentais registradas e apresentadas nos estados de Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Entre outros temas, vem pesquisando os jogos digitais nos contextos educativo e artístico.

### **Zuraida Abud Bastião**

Doutora e mestre em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro da diretoria do Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música (SONARE). Faz parte do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Sua pesquisa de doutorado teve como foco a abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva –, abordagem esta que a autora tem se dedicado, atuando principalmente na formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de música na educação básica. Atualmente integra a equipe de professores do Curso de Especialização em Educação Musical da Escola de Música da UFBA.

# Orientações aos colaboradores

*Música na Educação Básica* é uma publicação voltada a professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas práticas para o trabalho com educação musical em sala de aula. A revista recebe textos inéditos, em português, e publica também trabalhos encomendados que possam contribuir com a área.

Os trabalhos devem ser encaminhados ao endereço eletrônico [revistameb@hotmail.com](mailto:revistameb@hotmail.com), sendo a avaliação realizada por pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação é elaborada a partir de critérios que consideram a sua contribuição para a educação musical na escola de educação básica, a adequação à linha editorial da revista e a originalidade da temática ou da perspectiva conferida ao tema.

A organização dos textos deve seguir as orientações listadas abaixo, apresentando propostas de atividades conectadas com reflexões teóricas.

- Textos com linguagem acessível, dirigidos a um público não necessariamente habituado à leitura de textos acadêmicos.
- Artigos que contenham, obrigatoriamente, uma proposta de prática musical voltada à sala de aula (atividades, exercícios) e reflexão teórica, incluindo discussão de implicações desse tipo de trabalho para a educação musical escolar. É importante não confundir essa proposta com relatos de experiência!
- Trabalhos que considerem o contexto da escola pública, muitas vezes carente de instrumentos musicais e recursos didáticos.
- Artigos elaborados de forma visualmente atraente, com o uso de figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotos e caixas de texto para ilustrar o conteúdo.
- Inserir indicações de materiais para consulta ou leituras complementares do tipo "onde encontrar", incluindo publicações, sites, CDs, DVDs.
- Extensão de 16.000 a 20.000 caracteres, com espaço, considerando título, resumo, abstract, palavras-chave e texto. Referências são contabilizadas à parte, podendo perfazer até duas páginas, conforme normas editoriais.
- Título, resumo (80 a 120 palavras) e palavras-chave (3) devem ser apresentados em português e inglês. Espaço entre linhas 1,0 (resumo e palavras-chave).
- Fonte Arial 12, espaço entre linhas 1,5.
- Margens superior e esquerda 3 cm, inferior e direita 2 cm.
- O nome do(s) autor(es) deverá vir no mesmo arquivo do texto, logo abaixo do título, à direita, acompanhado por filiação institucional e e-mail.

- Para a submissão do artigo aos pareceristas ad hoc, o arquivo deve ser enviado em formato DOC, com identificação do(s) autor(es) e também em arquivo PDF, sem identificação do(s) autor(es). Em ambos as imagens devem estar inseridas no texto.
- Após a aprovação do artigo, a versão final deverá ser encaminhada sem as imagens, com marcações no texto sobre os locais de inserção.
- As imagens devem ser enviadas separadamente em arquivo JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi. As imagens devem ser nomeadas de acordo com a indicação que consta no texto (figura 1, figura 2, etc.). Além disso, não devem ser coladas em arquivo do Word. Recomenda-se a utilização dos programas *Finale* ou *Sibelius* para a editoração de partituras, pois estes permitem a geração de imagens TIF em alta resolução.
- Encaminhar *curriculum vitae* resumido com extensão máxima de 100 palavras, contendo dados sobre formação, atuação e principais publicações.

## Normas de citação e referências

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra, com um autor: (Meyer, 1994, p. 15).
- Uma obra, com dois autores (ou três): (Cohen; Manion, 1994, p. 30).
- Uma obra, com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p. 15-17).

Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma ideia específica apresentada pelo autor.

As referências devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

### Livros

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

#### Exemplo:

SWANWICK, K. Ensinando música musicalmente. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

## Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

**Exemplo:**

CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

## Artigos em periódicos

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. Título do Periódico, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

**Exemplo:**

BRITO, T. A. de. A barca virou: o jogo musical das crianças. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, 2009.

## Trabalhos em anais de eventos científicos

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. Título. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

**Exemplo:**

WELSH, G. et al. The National Singing Programme for Primary schools in England: an initial baseline Study. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 28., 2008, Bologna. Proceedings... Bologna: ISME, 2008. p. 311-316. 1 CD-ROM.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.



## Processo de avaliação

O processo de avaliação dos artigos enviados para a revista *Música na Educação Básica* consta de duas etapas:

- 1) Avaliação preliminar pelos editores que examinam a adequação do trabalho à linha editorial da revista.
- 2) Consulta a pareceristas *ad hoc*.

Modificações, oriundas dos processos de avaliação e revisão, serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

A revista reserva-se o direito de devolver aos autores os textos fora dos padrões descritos. A submissão de trabalhos implica autorização para publicação e cessão gratuita de direitos autorais. Ressalta-se que os trabalhos publicados e a veiculação de imagens são de inteira responsabilidade dos autores.

Para a publicação dos trabalhos aprovados, é necessário que autores e coautores sejam sócios da Abem e estejam com a anuidade em dia.

**Os trabalhos deverão ser submetidos para o endereço eletrônico:**

**[revistameb@hotmail.com](mailto:revistameb@hotmail.com)**

**<http://www.abemeducacaomusical.org.br>**





# MÚSICA

na educação básica

Volume 4  
Número 4

- Compartilhando um ambiente musical e afetivo com bebês..... 8  
Juliane Raniro e Ilza Zenker Leme Joly
- Abrem-se as cortinas: O som da Orquestra e seus Instrumentos.. 20  
Janaína Machado Asseburg Lima
- Flauta doce como instrumento artístico:  
uma experiência em sala de aula ..... 32  
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos  
Miguel Pereira dos Santos Junior
- Trilha de Sons, construindo a escrita musical..... 48  
Alessandra Nunes de Castro Silva
- Prática de conjunto instrumental na educação básica ..... 58  
Zuraida Abud Bastião
- Riffs forever: o rock na sala de aula..... 70  
Maria Cecília Cavalieri França
- Jogos digitais online e ensino de música: propostas para  
a prática musical em grupo..... 86  
Andreia Veber  
Tiago Brizolara da Rosa



**abem**  
Associação Brasileira  
de Educação Musical