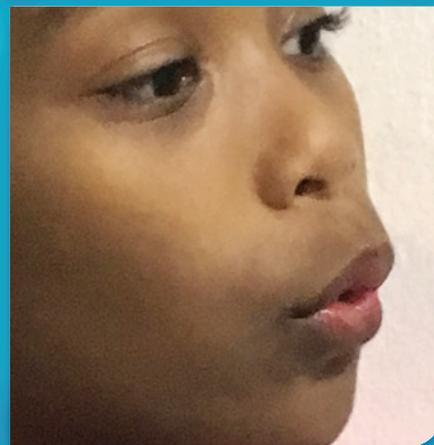
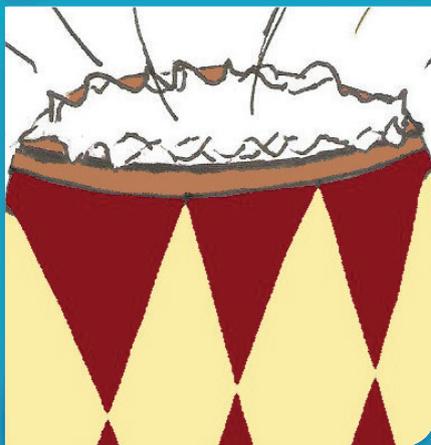
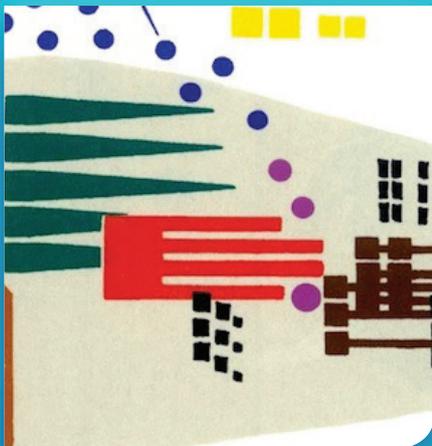


MÚSICA

na educação básica



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

MEB | Volume 8
Número 9

MÚSICA

na educação básica

Editora: **Viviane Beineke**

Editoração: **Ricardo da Costa Limas**

Revisão de português: **Priscilla Morandi do Nascimento**

Revisão de inglês: **Jeffrey Hoff**

Revisão de originais: **Viviane Beineke e autores(as)**

Periodicidade: **anual**

Música na educação básica. vol. 8, n. 9.

Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2017

Início out. 2009.

Anual

ISSN 2175-3172 (edição impressa)

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.com.br



abem

Associação Brasileira de Educação Musical

DIRETORIA DA ABEM (2015-2017)

Presidente: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz, UFPB
Vice-presidente: Profa. Dra. Cristiane Almeida, UFPE
Tesoureiro: Prof. Dr. Manoel Rasslan, UFMS
2ª Tesoureiro: Prof. Dr. Vanildo Mousinho Marinho, UFPB
Secretário: Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira, UFJF
2ª Secretária: Profa. Dra. Juciane Araldi, UFPB

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Regina Antunes Teixeira dos Santos, UFRGS
Editora Revista da ABEM: Profa. Dra. Luciana Del-Ben, UFRGS
Editora da MEB: Profa. Dra. Viviane Beineke, UDESC
Membros do C. Editorial: Profa. Dra. Cláudia Bellochio, UFSM
Prof. Dr. José Soares, UFU
Prof. Dr. Sérgio Luis Ferreira de Figueiredo, UDESC

DIRETORIA REGIONAL

Norte: Profa. Dra. Rosângela Duarte, UFRR
Nordeste: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, UFRN
Centro-oeste: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, UNB
Sudeste: Profa. Dra. Inês Rocha, Colégio Pedro II
Sul: Profa. Dra. Vânia Malagutti Fialho, UEM

CONSELHO FISCAL

Presidente: Profa. Dra. Valéria Carvalho, UFRN
Membros: Prof. Dr. Carlos Kater, USP
Profa. Dra. Rosemara Staub, UFAM
Prof. Ms. Ademir Adeodato, IFES
Suplentes: Profa. Ms. Solange Maranhão Gomes, UNESPAR/FAP
Profa. Dra. Regina Fink, UDESC
Prof. Ms. Darcy Alcântara Neto, UFES

CONSULTORES AD HOC (2017)

Membros: Profa. Ms. Andreia Veber, UEM
Profa. Ms. Cecília Marcon Pinheiro Machado, UDESC
Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, UnB
Profa. Dra. Francine Kemmer Cernev, UEM
Profa. Ms. Gabriela Flor Visnadi, UFMA
Profa. Dra. Helena Lopes da Silva, UEMG
Profa. Dra. Juciane Araldi Beltrame, UFPB
Profa. Ms. Luciane Cuervo, UFRGS
Profa. Dra. Maria Cecília de A. Rodrigues Torres, IPA
Profa. Ms. Maria Cristiane D. Reys, Col. de Aplicação - UFSC
Profa. Ms. Melita Bona, FURB
Profa. Ms. Patrícia Fernanda C. Kebach, Faccat
Prof. Ms. Rafael Dias de Oliveira, UDESC
Prof. Dr. Sérgio Luiz F. de Figueiredo, UDESC
Profa. Ms. Teca Alencar de Brito, USP
Profa. Dra. Vania M. Fialho, UEM
Profa. Dra. Vanilda L. Ferreira de Macedo, IFSul

Índice | Contents

08

Música eletroacústica na sala de aula

Electroacoustic Music in the Classroom

Ana Paula Martos Simão | Tauan Gonzalez Sposito | Renato Segati de Moraes

22

Que músicas escolher para um CD? Seleção e organização de repertório para a aula de música na escola

Selecting and Organizing a Repertoire for a Music Class at School: What music to choose for a CD?

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres

32

Cuidado Que Mancha! Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical

"Watch Out It Stains!": Artistic and playful contributions to Music Education

Alana Haase | Luciane Cuervo

48

Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais

Oh my hat: Dialogues and Pedagogical Propositions with Music and Visual Arts

Melita Bona | Rozenei Maria Wilvert Cabral

62

Tá-Ku-Tú-Ka: Ideias para o ensino de ritmos na educação básica

Tá-Ku-Tú-Ka: Ideas for teaching rhythms in elementary school

Beatriz Woeltje Schmidt | Andréia Tonia Zanella

74

Assobiando uma proposta

Whistling a Proposal

Adriana Rodrigues Didier

84

Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce

Which Music is this?: a game for collective recorder classes

Lais Figueiroa Ivo | Ilza Zenker Leme Joly

96

Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo-musicais na creche

A Doll that Speaks, a Doll that Sings: Musical-education experiences in preschool

Andréia Pereira de Araújo Martinez | Patrícia Lima Martins Pederiva

108

Estúdio Móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica 108

A Mobile Studio and "Coco's Game": a project for teaching music in elementary schools

Carla Pereira dos Santos | Rosenilha Fajardo Rocha | Élcio Rawlison Marques Gomes

Editorial

Com muita alegria, lançamos mais uma **Música na Educação Básica**: a “MEB”, apelido pelo qual a revista foi se tornando conhecida ao longo dos seus nove anos de existência. Com novo colorido, visualidade e agilidade na divulgação, a MEB passa a ser publicada somente em versão eletrônica.

Um grande desafio da ABEM é buscar perspectivas de diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e as práticas na educação musical escolar. A MEB assume esse compromisso, produzindo material didático com propostas teórico-práticas voltadas ao ensino de música em diferentes contextos.

Este número percorre uma diversidade de temáticas e perspectivas pedagógicas, da educação musical de bebês ao ensino médio. A nossa paleta de ideias perpassa a música eletroacústica, as escolhas de repertório, a produção de música para crianças, a interdisciplinaridade, os ritmos brasileiros, a flauta doce, as experiências no berçário e as práticas em estúdio.

Telefones celulares, computadores e *tablets* são as ferramentas para descobertas, manipulações sonoras, experimentações e criação de música eletroacústica. Conceitos de música concreta e música eletrônica, aplicativos para criação musical, uso de softwares de gravação em sala de aula, além de muitas sugestões de repertório para ampliar nossas escutas abrem este número da MEB, no artigo **Música eletroacústica na sala de aula**, de Ana Paula Martos Simão, Tauan Gonzalez Sposito e Renato Segati de Moraes.





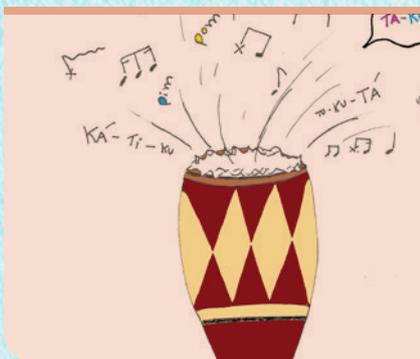
A seleção de repertório é sempre um ponto central no processo de planejamento, tema desenvolvido por Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres em **Que músicas escolher para um CD? Seleção e organização de repertório para a aula de música na escola**. O artigo percorre uma variedade de gêneros musicais, sugerindo que os professores de música organizem um CD didático para uso em sala de aula, acompanhado de encarte com propostas pedagógicas-musicais, contendo repertório eclético que mescle gostos musicais dos alunos e do professor.



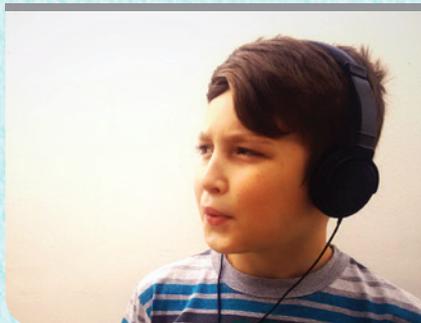
“Cuidado Que Mancha!”: Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical, de Alana Haase e Luciane Cuervo, nos brinda com propostas pedagógicas elaboradas a partir de amplo repertório do grupo Cuidado que Mancha, que celebra 20 anos de atividades. Clássicos como *A mulher Gigante*, *Cuidado que Ronca* e *A Família Sujo* constituem a base do planejamento, recheado de histórias engraçadas, sonoridades inusitadas, sonoplastias e brincadeiras com objetos sonoros, tudo com muito bom humor e fantasia.



Você já pensou quantas coisas um chapéu pode representar? Esta é a provocação feita por Melita Bona e Rozenei Maria Wilvert Cabral em **Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais**. As autoras exploram a sua presença em canções e cantigas, nas artes visuais, em histórias infantis e seu uso em diferentes épocas. Com abordagem interdisciplinar, o chapéu faz a costura entre conceitos específicos da Música e das Artes Visuais.



Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na educação básica, de Beatriz Woeltje Schmidt e Andréia Tonial Zanella, explora o uso da voz e da percussão corporal em atividades variadas que incluem o toque do ijexá, o uso de onomatopeias e os ritmos das palavras. Destacam-se as frases rítmicas dos instrumentos de percussão que são cantaroladas nos solfejos criativos e as pequenas peças criadas pelas autoras para desenvolver as práticas musicais em sala de aula.



Você sabe assobiar? Então vou assobiar uma coisa pra vocês! É assim que Adriana Rodrigues Didier nos sopra suas pesquisas sobre técnicas, usos e costumes sobre o assobio e sua importância na cultura popular do Rio. **Assobiando uma proposta** nos apresenta vastas possibilidades sonoras de músicas assobiadas pelos quatro cantos do mundo. O desafio é assobiar de mil maneiras, para alarmar, para tranquilizar ou para fazer música, é claro!



A turma é dividida em dois grupos, e cada grupo recebe um conjunto de filipetas contendo partituras de trechos de músicas. Um grupo toca e o outro deve dizer o nome da música. Assim funciona o jogo em **Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce**, de Laís Figueiroa Ivo e Ilza Zenker Leme Joly. O foco são as aprendizagens que podem ser potencializadas com o uso de jogos no ensino coletivo de instrumentos musicais no contexto da escola básica.



Crianças de zero a três anos são o foco em **Boneca que fala, boneca que canta: experiências educativo-musicais no berçário**, de Andréia Pereira de Araújo Martinez e Patrícia Lima Martins Pederiva. Entendendo a criança enquanto ser histórico, social e cultural, o texto reflete sobre a importância do olhar e da escuta atenta, intencional e sensível à criança e sobre o papel do professor ou da professora enquanto organizador(a) do espaço educativo na creche.



A cultura popular regional brasileira e o uso de tecnologias em sala de aula são articulados no projeto **Estúdio Móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica**, de Carla Pereira dos Santos, Rosenilha Fajardo Rocha e Élcio Rawlison Marques Gomes. A pedagogia de projetos orienta a construção do trabalho, que aborda a gravação e edição de áudio no processo das práticas musicais em torno do ritmo, do canto e da dança do coco, finalizando com um remix da brincadeira.

Agradecemos as colaborações de todos autores e autoras, bem como aos pareceristas que contribuíram para este número da MEB.

Desejamos a todos e todas uma excelente leitura!

Viviane Beineke

Editora da Revista Música na Educação Básica

Música eletroacústica na sala de aula

Ana Paula Martos Simão
Tauan Gonzalez Sposito
Renato Segati de Moraes

Resumo:

A tecnologia desenvolvida pelo homem está cada vez mais presente em nosso cotidiano e no de nossos alunos. Telefones celulares, notebooks, tablets, computadores e players de música integram nossas vidas diariamente e possuem diversas finalidades. O uso de tecnologias na aula de música pode ser uma ferramenta interessante. Entre buscas, criações, manipulações sonoras, o trabalho com a música eletroacústica pode proporcionar diversão e descobertas, representando parte fundamental do grande processo que envolve o ensino e a aprendizagem musical, por vezes, pouco conhecido e “habitado”. Com o objetivo de auxiliar o professor da escola básica, neste artigo trazemos possibilidades de atividades voltadas à composição de música eletroacústica: aquela assistida através do uso do computador, a partir de gravações e sínteses sonoras.

Palavras-chave: Música eletroacústica.
Tecnologia. Educação musical.

Electroacoustic Music in the Classroom

Abstract:

Technology is increasingly present in our lives and in those of our pupils. Cell phones, notebook, tablet and personal computers and music players are part of our daily lives and have many functions. The use of technologies in music classes can be a very interesting to explore. Working with electroacoustic music, including activities such as searching for, creating and manipulating sounds, can provide fun and discoveries. It can be an essential part of the grand process that involves teaching and learning music, which is times little known and explored. To help basic school teachers, this article presents some activities related to composition of electroacoustic music: which is assisted by the use of computers, recordings and synthesized sounds.

Keywords: *Electroacoustic music. Technology. Music education.*



Designed by Freepik

As tecnologias a nosso favor!

Sabemos que cada vez mais a tecnologia avança e oferece-nos os mais diversos aparelhos e formas criativas de nos comunicar, informar, descontrair, aprender e, inclusive, de manter um maior contato com a música, seja ela oriunda do outro lado do planeta ou criada há mais de 100 anos, de simples melodias, para avisar a chegada de uma mensagem no celular, os engraçados timbres encontrados em joguinhos, aplicativos e programas que permitem alterarmos a frequência ou o timbre dos sons a sofisticadas sinfonias que se utilizam de sons pré-gravados e/ou sintetizados em suas composições.

Ora, essa infinidade de recursos não nos é uma surpresa, afinal de contas, vemos a necessidade e a proporção que a tecnologia é capaz de alcançar, ainda mais atrelada à música, que está presente a todo momento e em todos os lugares.

Desta forma, é natural e fundamental que as chamadas TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação – sejam vistas como aliadas no ensino e aprendizagem musicais em diferentes contextos (Moura, 2009; Cernev, 2013; Júnior; Marins, 2016; Kronbauer, 2011; Krüger, 2006; Leme; Bellochio, 2007), bem como no ambiente escolar (Veber; Rosa, 2012; Mota; Coutinho, 2009; Mateiro; Ilari, 2011).

As TICs, que englobam aparelhos como TVs, computadores, celulares, dentre outros, referem-se também às possibilidades que estes recursos podem nos oferecer, tais como internet, programas, *softwares*, aplicativos, gravações, manipulação de sons etc. É aí que chegamos à nossa proposta: utilizarmos destes aparatos tecnológicos e suas infinitas articulações com a música de modo que busquemos caminhos para trabalhar com este viés em sala de aula.

A partir disso, após comentar brevemente sobre algumas pesquisas, seus criadores e resultados alcançados, propomos algumas



atividades que podem auxiliar o professor da escola básica em um trabalho com a temática apresentada, baseada no ferramental tecnológico disponível em computadores (PC).

Afinal, o que é música eletroacústica?

A música eletroacústica pode ser compreendida pela composição que se utiliza de meios eletroacústicos para sua produção (Salgado, 2005, p. 17), ou seja, na mesma música podemos ter um instrumento tocando e, junto dele, “combinar” sons gravados de outras fontes sonoras, como o quebrar de um vidro, os pingos da chuva, um belo espirro... Reunindo estes sons e organizando-os de forma que eu considere fazer sentido para mim, posso ter uma composição eletroacústica.

Esta outra maneira de enxergar possibilidades de criação musical fez surgir diversos movimentos na história da música. Um deles foi a música concreta, fundada por Pierre Schaeffer (musicólogo, engenheiro de som e compositor francês) por meio de experimentações com sons. Ainda em meados do século XX, os compositores Herbert Eimert, Robert Beyer e Werner Meyer-Eppler criaram a música eletrônica (Menezes, 1998, p. 7).



Entendendo um pouco mais os conceitos...

- **Música concreta:** Caracteriza-se pelo uso de sons concretos (gravações de pássaros, do mar, de objetos, ou seja, qualquer tipo de som urbano ou da natureza) como material musical, em oposição às abstrações da escrita musical (notas musicais, escalas, acordes...).
- **Música eletrônica:** Ao contrário da música concreta, os compositores da música eletrônica preocupam-se em **criar sons artificiais** através de instrumentos eletrônicos, como os sintetizadores e, posteriormente, o computador.



Ouçá!!!

Coloque os títulos a seguir no YouTube e conheça algumas músicas:

• Concretas

Rodolfo Caesar – *Círculos Ceifados* (2000)

Bernard Parmegiani – *De Natura Sonorum* (1975)

Pierre Schaeffer e Pierre Henry – *Symphonie Pour un Homme Seul* (1950)

• Eletrônicas

György Ligeti – *Artikulation* (1958)

Karlheinz Stockhausen – *Studie I* (1953)



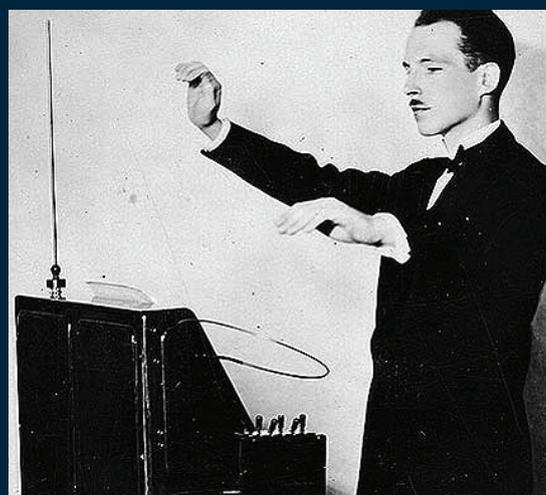
Para saber mais sobre a história da música eletroacústica:

MASSIN, Brigitte et al. A revolução eletroacústica. In: MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. *História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 1165-1182.



VOCÊ SABIA?

Que o teremim, um dos primeiros instrumentos musicais eletrônicos, criado pelo russo Leon Theremin em 1920, foi utilizado em várias composições eruditas, como a *Sinfonia No. 4* (IV movimento) do compositor Charles Ives? Em *Ecuatorial*, de Edgar Varèse? E que, ainda, foi também usado em uma das músicas mais famosas do grupo Beach Boys: *Good Vibrations*, em 1967?



Leon Theremin e sua criação

Fonte: <https://www.djtees.com/the-theremin-rocks-strangest-instrument/>



Jimmy Page, guitarrista da banda de rock Led Zeppelin, tocando teremim

Fonte: <https://www.djtees.com/the-theremin-rocks-strangest-instrument/>

Possibilidades da música eletroacústica na Educação Musical e educadores que criaram e abraçaram o movimento



As reações para elaborar uma “nova música” surgem no início do século XX, como resposta a circunstâncias históricas socialmente determinadas. A tecnologia toma conta do cenário mundial. Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. (Mateiro; Ilari, 2011, p. 246).

Nesta época, compositores como Schaeffer, Stockhausen, Boulez, Messiaen e Cage passaram a ter um olhar diferente para música, a tratar o som como algo rico e infinito, livre do que até então poderia ser dado como certo ou errado, bonito ou feio. A preocupação com a estética e com a performance instrumental deu lugar a uma abertura de possibilidades sonoras que poderiam ser encontradas em nosso cotidiano e até mesmo serem criadas pelo próprio compositor.

Influenciados por estas pesquisas, alguns compositores passaram a conduzir este trabalho na área da educação musical, produzindo “materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens” (Mateiro; Ilari, 2011, p. 246). Dentre estes compositores/educadores musicais estão: John Paynter e Peter Aston (1978; Mateiro, 2011), George Self (1967; Fonterrada, 2008), Murray Schafer (2011; Fonterrada, 2008; 2011), Gertrud Meyer-Denkman (Souza, 2008), entre outros.

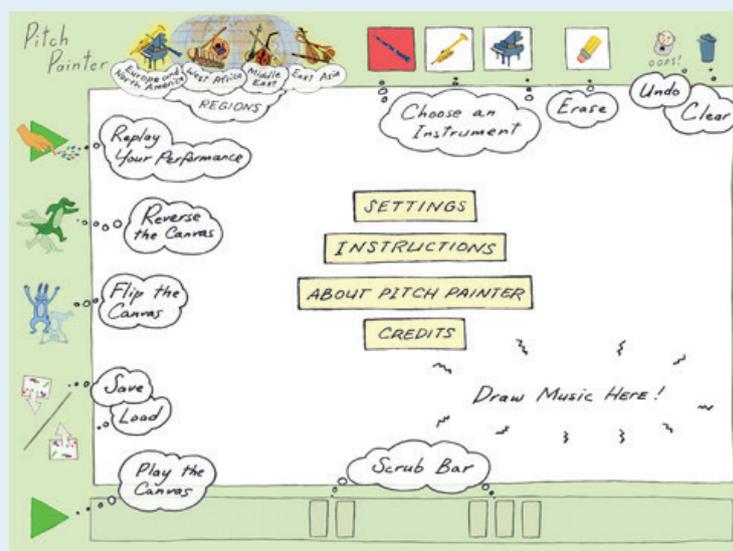


Para baixar, explorar e se divertir...

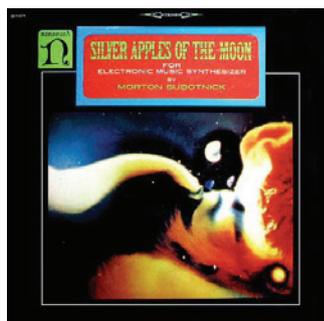
Para quem deseja se aventurar e conhecer um pouquinho mais sobre a música eletroacústica na prática, sugerimos a busca por dois aplicativos de fácil manuseio que podem ser instalados no iPad e no computador, respectivamente.

Pitch Painter

Criado pelo compositor estadunidense Morton Subotnick, o *Pitch Painter* (2012) foi desenvolvido como aplicativo para iPads, com público-alvo de crianças com idades entre 3 e 5 anos. O aplicativo possibilita a criação musical a partir de uma pintura com os dedos. Além de criativo e divertido, o *Pitch Painter* promove uma experiência musical que se utiliza de sons de instrumentos musicais encontrados em diferentes partes do mundo.



Pitch Painter
Fonte: <http://ipadkids.com/morton-subotnicks-pitch-painter-app-review/>



Capa do disco de Subotnick

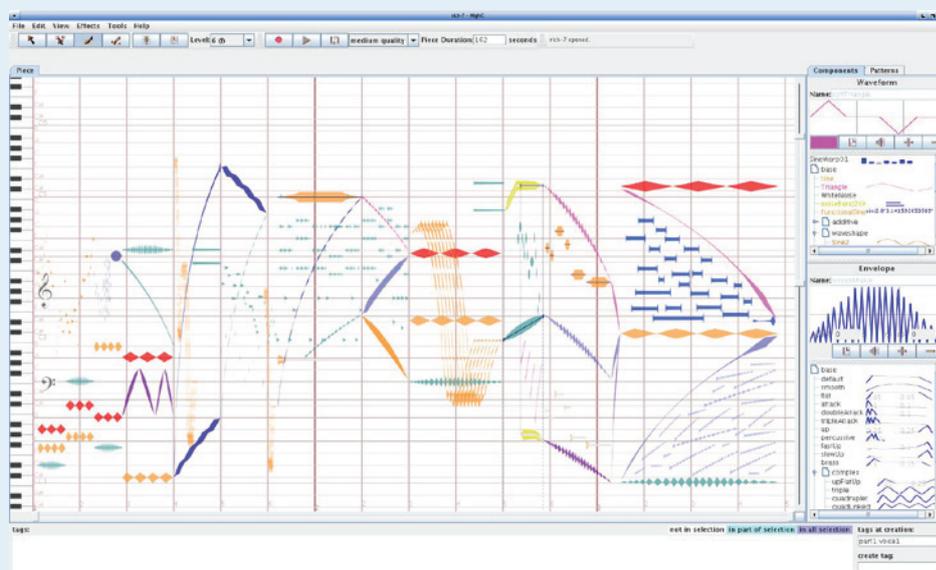
Fonte: https://rateyourmusic.com/release/album/morton_subotnick/silver_apples_of_the_moon/

Conhecendo mais sobre Subotnick:

Dentre os pioneiros da música eletroacústica, compôs músicas para instrumentistas e outras mídias. Uma de suas composições mais conhecidas foi *Silver Apples of the Moon* (1967), utilizando o sintetizador Buchla, o qual ajudou a desenvolver. Nos anos 1970, Subotnick, membro do Instituto de Artes da Califórnia, se tornou um dos líderes do curso de composição, o qual introduziu tecnologias interativas e multimídia no currículo. Na década de 1990/2000 desenvolveu CD-ROMs de criação musical envolvendo a ludicidade voltada a crianças através do computador (*Making Music*, 1995 e *Making More Music*, 2001).

HighC

Desenvolvido por Thomas Baudel em 2007, o programa de computador representa uma ferramenta para a criação de músicas a partir do desenho. Foi inspirado no trabalho de Iannis Xenakis, denominado UPIC (1977), um dos primeiros sistemas de “áudio/pintura”, no qual um desenho é reconhecido pelo computador e transformado em arquivo de som.



Da esquerda para a direita:

Iannis Xenakis

HighC

Fonte: <http://www.linuxjournal.com/content/java-sound-music-software-linux-part-2>

UPIC, seu sistema de “áudio/pintura”

Fonte: <http://www.musicainformatica.org/topics/upic.php>

Celular! Criatividade! Gravando!!!

As propostas de atividades em sala de aula a seguir compreendem uma só atividade dividida em quatro etapas, podendo ser realizadas uma a cada encontro, dependendo da quantidade de aulas que o professor tiver com a turma.

1. Recolha de sons

Uma aula sobre gravação

Ao pensar na escolha de sons, é bastante propício que o professor conduza e estimule seus alunos a escutarem os sons existentes ao seu redor. Sons produzidos por diferentes fontes sonoras, de timbres e intensidades variados que muitas vezes passam despercebidos por nossos ouvidos, recebendo pouca importância ou acusados de “bagunça”. Um exercício que pode aproximar o contato consciente de nossos alunos com estas sonoridades seria o de explorar os ambientes da escola: secretaria, biblioteca, banheiros, quadra, refeitório, e até mesmo a sala de aula, observando e registrando os sons que lhes chamem a atenção. O professor, além de instigar os alunos a se atentarem para inúmeras manifestações sonoras, deve deixar que os mesmos gravem estes sons livremente.

As gravações podem ser feitas por celulares, microfones ou câmeras, individualmente, em duplas ou grupos. Também é possível fazer *download* de sons através do Freesound.org, um site onde os usuários podem compartilhar suas próprias gravações.



Para utilizar o Freesound.org é necessário fazer o registro gratuito no site, com a criação de *login* e senha. Tendo o professor feito o seu, é possível compartilhar com os alunos para otimizar o processo. Para encontrar maiores resultados sobre algum tipo de sonoridade, recomenda-se utilizar a língua inglesa no campo de busca.

2. Notação e composição musical

Uma aula sobre como transferir a ideia para o papel

Faz parte da criança a representação de situações de seu cotidiano e de seu imaginário através de desenhos. Na área da música, França comenta que o registro escrito remete-se à materialização e à organização de nossa percepção musical, e das “garatujas musicais, segue a representação de instrumentos e de outras fontes sonoras; surgem esquemas, onomatopeias e notações alternativas” (França, 2010, p. 10).

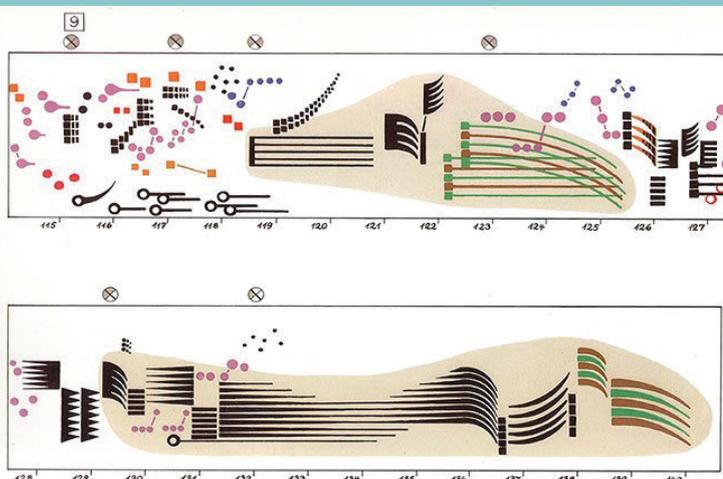


Tradicionalmente a notação musical é vista como um código através do qual sons, ideias musicais ou indicações para execução musical são registrados sob forma escrita [...]. No entanto observa-se que, à medida que a notação vai se transformando no correr da história, simultaneamente a composição também transforma. (Zampronha, 2000, p. 13).

- Vocês se lembram da composição eletrônica do Ligeti que mencionamos? Aqui está um pequeno trecho da partitura de *Artikulation*, criada pelo pintor Rainer Wehinger em 1970.

Artikulation

Fonte: <https://blogthehum.wordpress.com/2016/04/05/gyorgy-ligeti-artikulation-with-score-and-audio/>



Planejando a composição

- Escolher, dentre os sons gravados, aqueles que farão parte da composição. Pensar em como representá-los graficamente em uma partitura levando em consideração sua estrutura (**forma**: organização das partes da música - introdução, desenvolvimento, finalização, entre outros; **caráter**: os “climas” da música - densidade, intensidade, expressão etc.; **discurso musical**: o modo com o qual a forma e o caráter se relacionam dentro da composição). Para este momento, sugerimos separar a turma em grupos; o número de integrantes de cada grupo vai depender do contexto de cada turma.

Elaborando a partitura através de uma notação musical não convencional

- Desenhos, recortes e colagens de imagens a partir de fotos, gibis, revistas e jornais são recursos que podem ser utilizados para trabalhar com o conceito de abstração, com relações do som a partir da imagem e vice-versa.
- A partitura será utilizada no 3º passo, funcionando como roteiro para a composição eletroacústica.

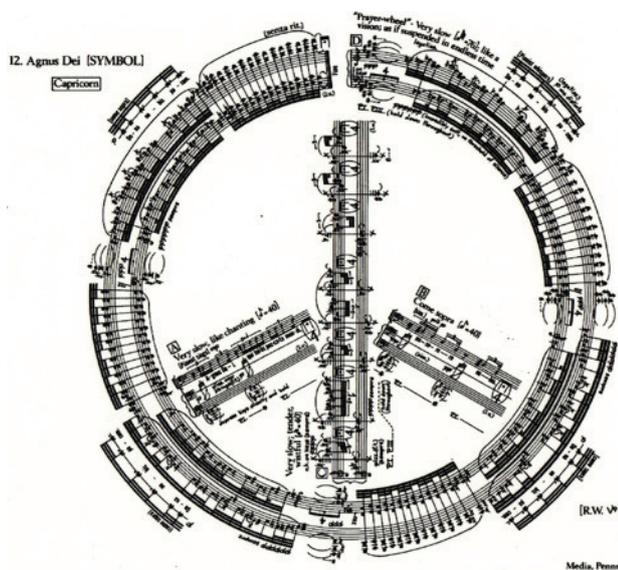
A partir da escolha dos sons que serão utilizados nas composições dos alunos, o direcionamento agora é utilizar a notação musical (não convencional) para organizar esse material conscientemente, a fim de obter um “resultado” musical e, com isso, proporcionarmos aos alunos a relação entre o fazer musical e o ato de compor uma música. Realizar uma composição ou mesmo notar/representar a obra pode fazer com que os alunos tenham uma dimensão dife-

rente sobre os conceitos de música. O contato com outras formas do fazer musical, que não apenas escutando, cantando ou tocando instrumentos, possibilita uma imersão mais completa e consciente dos diversos processos para a realização de uma música; nesse sentido, acreditamos estarmos contribuindo em oportunizar ao aluno o desenvolvimento de uma percepção aberta e livre aos diversos estilos, culturas e olhares musicais.

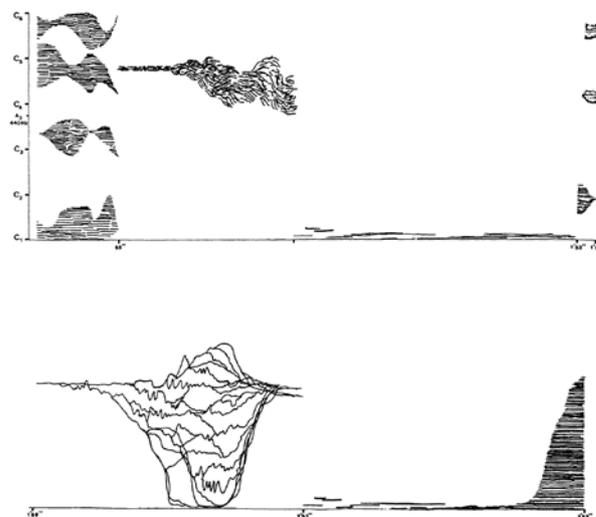
Cantigas de Santa Maria, notação neumática
Fonte: <http://www.audicoelum.mus.br/idmedia.htm>

*) Der Staccatopunkt über dem Bogenende bedeutet, daß der Ton zwar kurz, jedoch an den vorhergehenden Ton angebanden zu spielen ist.
A staccato dot above the end of a slur means that the note is to be played short, but is to be slurred to the previous note.

Seis Bagatelas, notação tradicional (Ligeti, 1973, p. 6)



Agnus Dei, notação tradicional em layout não tradicional (Crumb, 1973, p. 19)



Iannis Xenakis – Mycenae Alpha (1978), notação de uma composição eletroacústica
 Fonte: <http://www.musicainformatica.org/topics/upic.php>



VOCÊ SABIA?

Que a notação musical convencional que conhecemos e utilizamos hoje sofreu muitas modificações ao longo dos séculos? Espie como ela surgiu.

Evolução da notação
 Fonte: <http://archiv.radio.cz/hudba/mediev.html>

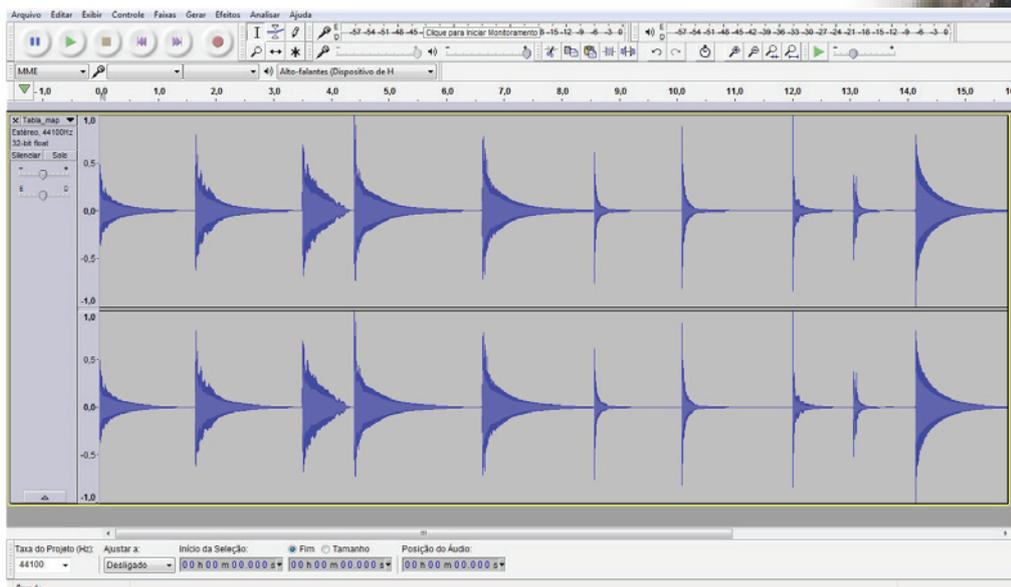
	Neussy	Romana	Gótica	Rhoenica	Ed. Vat.	Transcripção
punctus	.	■	•	•	■	♪
virga	/	┆	┆		┆	♪
podatus (pes)	√/!	♯ ♯	♯	♯	♯	♪
clivis (fixa)	√/!	♯	♯	♯	♯	♪
scandicus	√/!	♯ ♯	♯ ♯	♯ ♯	♯ ♯	♪
clivacus	√/!	♯	♯	♯	♯	♪
torculus	√	♯	♯	♯	♯	♪
porrectus	√	♯	♯	♯	♯	♪

O próximo passo é manipular os sons recolhidos para deixá-los prontos para sua aplicação na composição.

3. Edição de áudio

Uma aula sobre edição e mixagem de áudio.

Você poderá utilizar o Audacity, um *software* livre compatível com diversos sistemas operacionais, em português, simples e leve.



Audacity
Fonte: acervo pessoal



Para saber mais sobre o programa Audacity

Você pode encontrar diversas informações no *Manual do Audacity* desenvolvido pelo professor Daniel Gambaro, destinado a iniciantes no universo da produção e edição de áudio digital.

GAMBARO, Daniel. *Tutorial do Audacity: uma visão geral para amadores e iniciantes*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010.

Disponível em: <www.culturadigital.br>.

Se possível, é interessante utilizar o Datashow oferecendo um “minicurso” sobre o programa, apresentando-lhes informações básicas como alguns efeitos possivelmente já conhecidos pelos alunos: *delay*, *fade in*, *fade out*, *loop*, filtros, entre outros, mostrando-lhes, assim, a diferença entre o som “primário” e o mesmo som após passar por cada efeito no programa. Caso a escola conte com uma sala de informática, professor e alunos podem utilizá-la neste momento, mas nada impede que o trabalho seja feito em um notebook da escola ou mesmo no do professor, na própria sala de aula.

Os sons escolhidos na última aula deverão ser abertos em um **programa multipista** que permita a sincronização ou a execução simultânea de arquivos outrora gravados separadamente. O Audacity, já utilizado para manipular os sons, será empregado com o objetivo de criar uma composição segundo

a organização estipulada pelos alunos: qual som virá primeiro, se haverá a sobreposição de sons...

A criação eletroacústica deverá ser baseada nas partituras já elaboradas pelos alunos e poderão ser utilizados efeitos de alteração de durações, alturas, modo reverso e equalizações diferentes simulando o som de outras fontes sonoras, como um telefone, por exemplo.

4. Concerto didático

Uma aula para a apreciação das composições realizadas

Este será o momento destinado especialmente para que os alunos/grupos apresentem suas composições para outros ouvintes.

É importante que o professor esteja atento a alguns pontos:

- Reservar um momento antes ou após as apresentações para que cada grupo possa comentar sobre o processo composicional: gravação dos áudios, escolha dos materiais, montagem, mixagem, elaboração da partitura... Assim, os demais terão melhores chances de compreender a forma de pensar do outro, podendo ampliar seus conceitos e obter novas ideias numa próxima atividade;
- Sabendo que este talvez seja um tipo de música desconhecido para os alunos que estarão assistindo, é importante prepará-los antes do concerto, trabalhando com o respeito pelo trabalho do colega, com as diferenças no modo de pensar música, inclusive por uma perspectiva de “formação de plateia”. Da mesma forma, é válida a ideia de abrir oportunidade para uma discussão ao final da apresentação, problematizando o tema através das impressões dos espectadores durante a apreciação, sendo o professor, ou até mesmo os compositores, os mediadores que poderão ajudá-los a conhecer e assimilar o processo da música eletroacústica, no caso de o professor decidir seguir a sugestão abaixo.



Sugestão

O concerto didático pode ser feito não apenas com a turma que participou das composições coletivas, mas com alunos da escola em geral. E, se gostarem da ideia, os criadores podem compartilhar suas composições em sites de hospedagem de vídeo/áudio gratuitos, como o YouTube ou o SoundCloud.

Considerações finais

A partir desta atividade, no caso do professor polivalente, é possível introduzir conteúdos de outras áreas, como as artes visuais, uma vez que a partitura não convencional leva a desenvolver notações que fogem dos padrões tradicionais e abrem possibilidades como colagens, desenhos, gráficos. Outro direcionamento seria o cinema, já que a organização e a escolha dos sons podem abrir caminhos para uma verdadeira história, um “filme” sonoro!

A liberdade da estrutura aproxima a atividade musical dos alunos, já que poderão criar livremente uma obra musical, sem limites para a imaginação! Concertos didáticos podem oferecer, acima de tudo, que conheçam alguns processos de composição da música eletroacústica, e quem sabe algum(s) deles não se interesse(m) em descobrir outras particularidades de programas e aplicativos disponíveis e desenvolver suas habilidades com o áudio digital?

Por fim, o trabalho com a música eletroacústica na escola pode oportunizar aos alunos a busca por aprofundar-se no assunto, compreender o pensamento dos autores e compositores que a desenvolvem e desmistificar conceitos equivocados sobre atonalidade, melodias “tortas”, timbres “esquisitos”, entre outras limitações com relação ao conceito da música e suas mais amplas variações de expressão.

Autores



**Ana Paula Martos
Simão**

Graduada em Educação Musical pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde também realiza o curso de Especialização em Educação Musical. Atua como professora de arte na rede estadual do Paraná com o ensino fundamental II. Desenvolve atividades com o canto coletivo na terceira idade, bem como atividades na área do teatro e da música.



**Tauan Gonzalez
Sposito**

Bacharel em Violino pela Universidade Estadual de Maringá, onde também estuda composição e cursa Especialização em Educação Musical. É integrante da Orquestra de Cordas da UEM. Foi premiado com algumas de suas composições: Se as árvores nascessem das nuvens e Introspecções II (Prêmio Funarte 2014 e 2016) e Sob a montanha, um retrato do tempo (menção honrosa, I Concurso Ibero-Americano de Composição para Orquestra de Cordas Ibero-músicas 2016). É orientador de atividades pelo SESC Maringá como professor de violino/viola.



**Renato Segati
de Moraes**

Formado em Música com habilitação em Licenciatura em Educação Musical e Bacharelado em Composição pela Universidade Estadual de Maringá. Atualmente é aluno do curso de Especialização em Educação Musical, também pela UEM. É orientador de atividades pelo SESC Maringá como professor de trompete e trombone. Possui duas composições premiadas: Enigmática (Concurso de Jovens Compositores da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre 2012) e Kurumi (1º Concurso de Composición para Banda Juvenil Música Jove, Valência, Espanha 2014).

Referências

ASTON, Peter; PAYNTER, John. *Sound and silence*. London: Cambridge University Press, 1978.

BAILEY, Bradford. *György Ligeti's artikulation (with score and audio)*. Disponível em: <<https://blogthehum.wordpress.com/2016/04/05/gyorgy-ligeti-artikulation-with-score-and-audio/>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: um estudo realizado nas aulas de música no contexto da educação básica. *Hipertextus - Revista Digital*, v. 10, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul. 2013. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/volume10/05-Hipertextus-Vol10-Francine-Kemmer-Cernev.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2017.

CRUMB, George. *Makrokosmos, volume II*. New York: Edition Peters, 1973. 1 partitura (19 p.). Piano solo amplificado.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

_____. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 275-303.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

GAMBARO, Daniel. *Tutorial do Audacity: uma visão geral para amadores e iniciantes*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2010. Disponível em: <www.culturadigital.br>. Acesso em: 09 ago. 2017.

JÚNIOR, Josué Berto dos Santos; MARINS, Paulo Roberto Affonso. A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas docentes: um estudo com egressos de curso de Licenciatura em Música a Distância da UnB. *ANAIS: XIV Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM*. Cuiabá, nov. 2016. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regco2016/regco2016/paper/viewFile/2170/700>>. Acesso em: 20 maio 2017.

KRONBAUER, Adriano. *A utilização de TICs na educação musical: ensino de violão*. Artigo (especialização) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, EaD, RS, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br:8080/xmlui/bitstream/handle/1/2300/Kronbauer_Adriano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2017.

KRÜGER, Susana Ester. A Educação musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, n. 14, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusic.al.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/314/244>>. Acesso em: 18 maio 2017.

LEME, Gerson Rios; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM*, n. 17, set. 2007. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/284/214>>. Acesso em: 20 maio 2017.

LIGETI, György. *Six bagatelles*. Mainz: Schott Music, 1973. 1 partitura (36 p.). Quinteto de sopros.

MASSIN, Brigitte et al. A revolução eletroacústica. In: MASSIN, Jean; MASSIN, Brigitte. *História da música ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997. p. 1165-1182.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 9-12.

_____. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 243-273.

MENEZES, Flo. *Atualidade estética na música eletroacústica*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

MOTA, Pedro A. da S.; COUTINHO, Clara Pereira. *A Web 2.0 na aula de educação musical: um estudo com podcast numa turma de 6º ano de escolaridade* In: DIAS, P.; OSÓRIO, A. J. (Orgs.). *Challenges 2009: actas da Conferência Internacional de TIC na Educação*, Braga, Portugal, v. 6, 2009. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9444>>. Acesso em: 20 maio 2017.

Morton Subotnick's Pitch Painter Review. Disponível em: <<http://ipadkids.com/morton-subotnicks-pitch-painter-app-review/>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

MOURA, Risaelma de J. A. Ensino coletivo de violão: possibilidades para a aprendizagem colaborativa e cooperativa em EAD. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 7, n. 2, out. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13697/7749>>. Acesso em: 18 maio 2017.

Música vocal na Idade Média. Disponível em: <<http://www.audicoelum.mus.br/idmedia.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

NICHOLSON, John. *The theremin – rock's strangest instrument*. Disponível em: <<https://www.djtees.com/the-theremin-rocks-strangest-instrument/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PHILLIPS, Dave. *Java sound & music software for Linux, part 2*. 2008. Disponível em: <<http://www.linuxjournal.com/content/java-sound-music-software-linux-part-2>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

SALGADO, Ananay Aguilar. *Processos de estruturação na escuta de música eletroacústica*. 2005. 108 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Maria Lúcia Pascoal e Magda R. Gomes da Silva. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SELF, George. *New sounds in class*. Londres: Universal Edition, 1967.

Silver apples of the moon. Disponível em: <https://rateyourmusic.com/release/album/morton_subotnick/silver_apples_of_the_moon/>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SOUZA, Jusamara. Gertrud Meyer-Denkman: uma educadora musical na Alemanha pós-Orff. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 219-241.

The middle ages. Disponível em: <<http://archiv.radio.cz/hudba/mediev.html>>. Acesso em 04/11/2016.

Upic. Disponível em: <<http://www.musicainformatica.org/topics/upic.php>>. Acesso em: 04 nov. 2016.

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, nov. 2012.

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2000.

Que músicas escolher para um CD?

Seleção e organização de repertório para a aula de música na escola¹

Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres

Selecting and Organizing a Repertoire for a Music Class at School: What music to choose for a CD?

Resumo:

Este artigo apresenta e analisa uma experiência realizada com alunos de duas disciplinas: Práticas Pedagógicas em Educação Musical para o Ensino Médio e Didática do Ensino da Música. Ambas envolvem a apreciação musical e a seleção de repertório, com organização de atividades didático-musicais para a sala de aula. A proposta foi que em duplas ou trios selecionassem dez músicas que levariam para o espaço da escola em situação de estágio supervisionado ou como professor de música, que organizassem atividades musicais, além de justificar suas escolhas musicais. Como tarefa final, eles gravaram CDs didáticos como material pedagógico.

Palavras-chave: CD didático. Práticas pedagógicas. Repertório musical.

Abstract:

This article presents and analyses an experience with students in two undergraduate classes: pedagogical practice in musical education in high school and music teaching in elementary school. Both involve musical appreciation and selecting a repertoire, as well as the organization of didactic musical activities for classrooms. The exercise proposed that, working in groups of two or three, the students would select 10 songs to bring to the school environment during their supervised internships or work as music teachers. They would organize musical activities and justify their musical choices. As a final task, they recorded didactic CDs as pedagogical material.

Keywords: Didactic CD. Pedagogical practices. Musical repertoire.



Designed by Freepik

¹ Agradeço e dedico esse artigo aos meus alunos dessas disciplinas no curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista IPA/RS, que, ao longo desses anos, me mostraram possibilidades de escolhas de repertórios musicais para o ensino médio e ensino fundamental com criatividade e coerência.

Apreciação musical nas aulas

A atividade de apreciação musical na aula de música tem sido um dos focos do trabalho de vários educadores musicais e, nessa perspectiva, trago algumas propostas de escuta musical e ecletismo como as de Brito (2003), Massuia (2012), Gohn (2007) e Weichelbaum (2017) para embasar as escolhas musicais nos limites desse artigo.

Nessa perspectiva de ampliar os repertórios e trabalhar com a apreciação musical dos alunos, trago as ideias de Gohn (2007) quando comenta que:



Para compreender como a apreciação musical pode ser desenvolvida, é essencial identificar os elementos a contemplar nos processos de escuta e quais são as formas de trabalhá-los. Primeiramente, deve-se observar que seres humanos apresentam reações diferentes em suas relações com a música. Pesquisas demonstram que os comportamentos de crianças na escuta musical são muito individuais, variando conforme a persistência de cada uma na concentração exigida para a atividade. (Gohn, 2007, p. 5).

No sentido de contextualizar esse relato, situo que essas atividades foram realizadas nas disciplinas de Didática do Ensino da Música, que ocorre no 3º semestre do curso e de Prática Pedagógica: Educação Musical no Ensino Médio, que é ministrada no 5º semestre e antecede o início do 2º Estágio Supervisionado, que ocorre no Ensino Médio.

No decorrer das duas disciplinas citadas, foram desenvolvidas atividades de apreciação musical com repertórios diversos, envolvendo peças instrumentais para famílias específicas, como os instrumentos de percussão e com exemplos do CD do *Grupo de Percussão da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*, sob a regência do Prof. Ney Rosauero, no qual apreciamos a peça *O trenzinho do caipira*, de Heitor Villa-Lobos. Em outros momentos fizemos a apreciação



Foto: Acervo das Oficinas de Música do MusE (UDESC)

de músicas como *Primavera Porteña*, de Astor Piazzolla, e *Dança do Sabre*, de Aram Khachaturian, em arranjos para cinco acordeons e com gravações nos CDs do Quinteto Persch.

Destaco que esses dois CDs, com seus repertórios diversos, foram materiais novos para a grande maioria de alunos, já que muitos declararam que nunca haviam escutado tais músicas e, às vezes, nem mesmo escutado algum tipo de instrumento presente nas gravações, tal como as marimbas e um quinteto de acordeons.

Quais músicas selecionar?

Selecionando repertório e atividades musicais para o ensino fundamental

A seguir, descrevo alguns passos das propostas realizadas pelos alunos e também destaco que o principal objetivo dessa proposta foi o de cada aluno selecionar músicas de diversos estilos, em uma mescla de seus gostos com os gostos musicais de seus alunos, tendo como foco o trabalho de música ou nos estágios ou nas práticas musicais no PIBID. Trago a seguir alguns dos procedimentos metodológicos que foram compondo o passo a passo da atividade até o mo-

mento da entrega e apresentação dos CDs e de suas atividades pedagógico-musicais ou justificativas pelas músicas escolhidas.

1º

Antes de propor a organização do CD, realizei com as turmas atividades de escuta musical, como o exercício da “salada musical”, a partir da proposta de Krieger (2005) no seu livro *Descobrimo a música – ideias para a sala de aula*, no qual selecionei um repertório de 5 a 6 músicas de diferentes estilos e compositores, tais como músicas instrumentais, canções infantis e músicas brasileiras.

2º

Para cada uma das músicas foi proposta uma questão diferente, como, por exemplo, a de conhecer os timbres dos instrumentos desconhecidos, como identificar os instrumentos musicais e suas famílias, ou, no exemplo o *Baião*, da *Suíte Popular Brasileira para Conjunto de Percussão*, de autoria de Ney Rosauo com gravação do Grupo de Percussão da UFSM ou a música *Yerakina*, melodia tradicional da Grécia e apresentada no CD do grupo Terra Sonora (1997). Trabalhamos também com a dinâmica das músicas e, ao final, os licenciandos comentavam se escolheriam ou não e se selecionariam aquela peça para levar para os seus alunos na sala de aula.

3º

Na aula seguinte, os alunos se reuniram em duplas ou trios e selecionaram 10 músicas que levariam para trabalhar na sala de aula em algum momento dos estágios supervisionados, pensando em justificar cada uma das escolhas de acordo com a faixa etária dos alunos e os objetivos que pretendiam alcançar com aquele material. Cada grupo escolheu uma turma e faixa etária do Ensino Fundamental e selecionou o repertório.

Dentre os repertórios que levei para as aulas, elenquei alguns títulos de CDs, mesclando estilos e propostas musicais e, dessa maneira, como comenta Weischelbaum (2017) em artigo sobre as estratégias metodológicas no trabalho de apreciação musical:



A apreciação, é, de longe, a prática mais realizada entre músicos e estudantes, se comparada à execução vocal e instrumental e mesmo a composição. Mesmo os “não músicos” costumam dedicar muito do seu tempo à escuta de música. (Weischelbaum, 2017, p. 25).

A autora prossegue em suas reflexões sobre a temática e enfatiza que “situação diferente ocorre na escola de ensino básico, na escola de música especializada, ou ainda em cursos de formação de plateia”, que nesses casos cabe aos professores desses espaços selecionar um repertório musical com obras que englobem o gosto dos alunos e também façam parte dos planos de ensino e planejamentos destes cursos (2017, p. 26).

Nessa proposta de apreciação musical, trouxe também os trabalhos de Souza e Torres (2009), Brito (2011), França (2012), Vogel (2011), dentre outros educadores musicais, que embasaram as escutas detalhadas e as discussões a respeito das escolhas e modos de apreciar um repertório musical. Ainda abordando aspectos da apreciação musical em sala de aula, chamo a atenção para o aspecto da escolha do repertório que vamos selecionar para os alunos e, nesse exemplo com licenciandos de um curso de música, sugiro levar melodias e canções de diversos estilos e alguma que seja nova e desconhecida para o grupo, como no caso de CDs lançados recentemente ou de grupos instrumentais que utilizam instrumentos não tão conhecidos da turma. Considero esse um exercício constante de ampliação das escutas musicais e dos repertórios dos educadores musicais.

Dessa maneira, ressalto mais uma vez que um dos objetivos dessa proposta de organização de repertório de CDs foi oportunizar que os futuros educadores musicais selecionassem músicas de diferentes estilos e buscassem articular as propostas com as músicas que constituem as trilhas sonoras do cotidiano dos alunos. Certamente esse é um desafio constante de pesquisar e escutar sonoridades e músicas para as aulas de música na escola de educação básica.



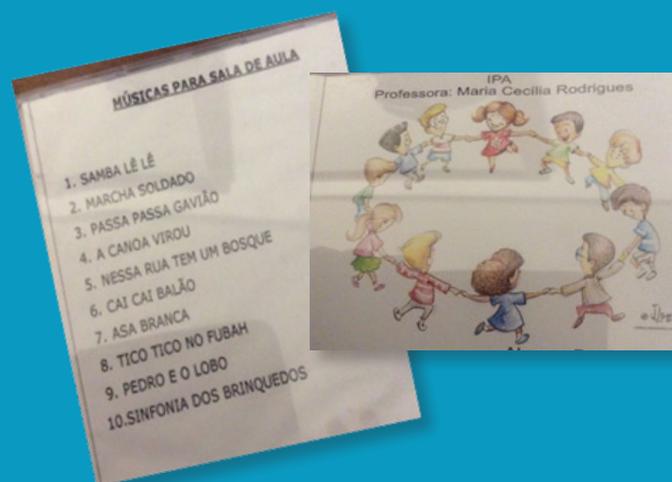
Para saber mais sobre CDs para apreciação em sala de aula para o ensino fundamental

- *Quantas músicas tem a Música?* Ou algo estranho no museu! (Teca Alencar de Brito)
- *Trilha da Música*, v.3 (Cecilia França);
- *Música de brinquedo* (Pato Fu)
- *Terra Sonora* – Distâncias (Plínio Silva)
- *Grupo de Percussão da UFSM* (Ney Rosauero)
- *A Orquestra Tintim por tintim* (Liane Hentschke et al.)
- *Deu bicho na casa* (Sula Kossatz) - Cifras e partituras aqui: radioesfera.com.br/deubichonacasa.



Entre CDs e repertórios ecléticos – encartes com propostas pedagógico-musicais

Nos repertórios selecionados para compor os CDs e os encartes pedagógicos musicais, destaco dois exemplos que trago para os limites deste artigo, sendo um organizado pela turma de Didática do Ensino da Música e um segundo que foi feito por alunos da Prática Pedagógica: Educação Musical no Ensino Fundamental.



Músicas para a sala de aula CD organizado por Daniel Rosa e Marcirio Siqueira.² (2016/2)

1. Samba Lelé (Folclore brasileiro)
2. Marcha Soldado (Folclore brasileiro)
3. Passa, passa, gavião (Folclore brasileiro)
4. A canoa virou (Folclore brasileiro)
5. Nessa rua tem um bosque (Folclore brasileiro com arranjo de Ney Rosauero – Ciranda II)
6. Cai, cai, balão (Folclore brasileiro)
7. Asa Banca (Luiz Gonzaga)
8. Tico-tico no fubá (Zequinha de Abreu)
9. Pedro e o Lobo (Serguei Prokofiev)
10. Sinfonia dos brinquedos (Leopoldo Mozart)

².Na apresentação de cada CD trago as iniciais dos nomes dos alunos autores e organizadores dos CDs que constituem esse trabalho.

Nessa proposta de organizar o encarte dos CDs, os alunos traziam atividades musicais que levariam para trabalhar em sala de aula a partir da apreciação musical, com base nas discussões realizadas nas aulas das disciplinas e também nas leituras que fizemos ao longo do semestre. No encarte ou capa desse CD, os autores colocaram um parágrafo inicial com a explicação das atividades propostas para o repertório e ressaltaram que foram organizadas para as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, com alunos entre o 1º e 5º anos, que teriam aulas de música, com destaque para canções populares e folclóricas, como, por exemplo, a música *Nesta rua*, que no material organizado pelos licenciandos, tem o comentário de que essas canções têm o caráter de poder despertar nos alunos a vontade de improvisar. Na busca de fundamentação teórica para essa relação entre música folclórica brasileira e improvisação para alunos que cursam a licenciatura, trago os exemplos de obras como a organizada por Souza (2012), intitulada *Arranjos de músicas folclóricas*, ou o livro *Prática de instrumento na formação da docência em Música*, organizado por Silva (2012), que apresentam exemplos de arranjos para canções do folclore brasileiro e que podem trazer ideias para esse trabalho.

Ressalto também que esse CD teve algumas músicas gravadas ao vivo com voz, guitarra, percussão e flauta doce pelos próprios autores do material, visto que um dos alunos toca guitarra e o outro é percussionista com formação em percussão sinfônica, tendo como convidada uma cantora para a gravação.

Eles sugerem que *Samba Lelé*, que é uma clássica cantiga de roda, seja cantada pelos alunos de mãos dadas, girando e, ao terminarem, parem o movimento e todos batam palmas no ritmo do estribilho, podendo ter um aluno dentro da roda.

Eles comentam que “A síncopa é o forte desta música, bem como o intervalo de terça predominante em toda a melodia, bem como intervalos de segunda e quinta” e organizam a gravação com “uma introdução de blocos de madeira, surdo e chocalho e a guitarra entra no 5º compasso, preparando para a entrada da voz” (CD *Músicas para a Sala de aula*, 2016).

Outro exemplo de gravação no CD é com a música *Nesta Rua*, na qual eles comentam que será levada para a aula para o trabalho de apreciação, canto e improvisação, utilizando o vibrafone e a guitarra na gravação. Eles sugerem “que os alunos possam sentir o som do vibrafone, um som diferente”, então colocam primeiro a melodia executada pela guitarra e, em seguida, é apresentada pelo vibrafone “usando notas em oitavas e intervalos de sétimas. Esta é uma das canções citadas na apresentação do trabalho”, no sentido de incentivar os alunos para o exercício de improvisação, pois, “após aprender a melodia original, ele começa a colocar suas próprias ideias na interpretação do tema” (CD *Músicas para Sala de aula*, 2016).

Para a música *Passa, passa, gavião*, os organizadores do CD ressaltam que “será apresentada aos alunos a flauta doce (soprano) e será executada com duas vozes, uma na melodia e outra voz no acompanhamento”. Eles descrevem a atividade com um primeiro momento em que vão escutar e bater palmas, entendendo o ritmo da música e marcando o andamento e, em seguida, baterão palmas e cantarão a letra da música, trazendo a sugestão de fazerem a marcação do pulso com pés e mãos e voltarem ao canto.

Como último exemplo deste CD, trago a música *Asa Branca* (Luiz Gonzaga), com a proposta de que é um “clássico do Nordeste brasileiro” e que seria bem trabalhada em sala de aula pelo seu ritmo de baião, de dança e com um sentimento de alegria. Eles trazem a atividade para que cantem a música e, posteriormente, insiram alguns instrumentos de percussão, a flauta doce e o violão, além de pedir que façam a apreciação da gravação, identificando os instrumentos: sanfona ou acordeão, triângulo, zabumba e blocos de madeira.

Em relação aos exemplos do CD *Músicas para a sala de aula*, chamo a atenção para as músicas do folclore brasileiro mescladas com canções brasileiras e peças como a fábula musical em estilo de poema sinfônico, na perspectiva de trabalhar com um repertório eclético e ampliar as escutas dos alunos com timbres e melodias ainda não conhecidas. Em relação ao repertório selecionado por essa dupla, ressalto o predomínio de músicas do folclore brasileiro para trabalhar com as turmas na escola e, desta maneira, ressalto as argumentações de Wolffenbüttel e Del Ben (2005) a respeito do uso de canções folclóricas na escola de educação básica, pois, de acordo com as autoras,



Como complementação, seguem algumas sugestões de CDs para essa atividade:

- MPB4 - *O sono dos bichos* | https://www.youtube.com/watch?v=O6ya9_TyLnA
- Palavra Cantada - *Mil Pássaros – sete histórias de Ruth Rocha* | <https://www.youtube.com/playlist?list=PLKHn9tWnu pfU7fIV68Oaan2b8JlyUWNzn>
- Teca Oficina de Música - *Nós que fizemos*
- Emcantar - Parangolé – canções e brincadeiras
- Vinicius de Moraes - *Arca de Noé 2* (Vinicius para crianças) Busque no YouTube: Arca de Noé 2 Vinicius de Moraes.

Entre CDs e repertórios ecléticos para o ensino médio

Já na disciplina de Prática Pedagógica: Educação Musical no Ensino Médio, selecionei um CD que foi organizado na disciplina que acontece no 5º semestre do curso e que teve essa atividade como uma das propostas de avaliação da mesma. Ao longo do semestre, lemos sobre culturas juvenis, juventudes diversas e sobre os papéis das músicas na vida de adolescentes, com suas “tribos” e gostos musicais. Trabalhamos com um livro que foi debatido em capítulos pelos grupos, discutimos textos como o de Santos (2012) sobre concepções de alunos do ensino médio sobre a aula de música e realizamos práticas musicais em sala de aula que poderiam compor as práticas de estágio com diferentes metodologias, como o uso de percussão corporal e tablatura (Barba et al., 2013). Ao final do semestre, como campo de estágio supervisionado obrigatório, cada grupo selecionou e gravou um CD com atividades musicais para esse espaço.



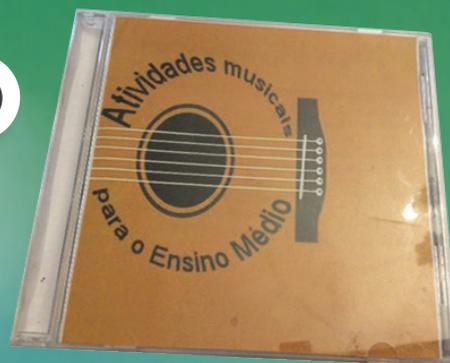
No total, foram gravados e apresentados 6 CDs com a organização dos alunos que, em grupos de 3, 4 ou 5, apresentaram seu repertório e escolheram uma música com a atividade pedagógico-musical para trabalhar com os colegas.



[...] embora os estudos sobre folclore e música folclórica tenham crescido significativamente nas últimas décadas, ainda são poucos os dados sistematizados sobre o que os alunos do ensino fundamental pensam e praticam de folclore e música folclórica em suas vidas diárias. (Wolffenbüttel; Del Ben, 2005, p. 2).

Ressalto que um tópico que mereceu destaque foi os títulos dos CDs e a produção das capas e dos encartes com figuras, fotos, cores e textos. A seguir apresento os títulos dos CDs: “Atividades musicais para o ensino médio”, “Juntô, deu nisso”, “Músicas do Brasil e trilhas de filmes”, “Musicalizando – Música no ensino médio”, “Ser Jovem”.

Apresento aqui uma das propostas organizadas pelo grupo do CD “Atividades musicais para o ensino médio”, que juntou as músicas *Trem das Onze* (Adoniram Barbosa), *Deixa a vida me levar* (Zeca Pagodinho) e *É hoje* (União da Ilha do Governador) com a seguinte proposta:



Atividade: CD organizado por Fernando Noguez, Marlon Miranda e Rodrigo Sabedot (2016/1).

Os alunos deverão ouvir as músicas para perceber o andamento. Para isso, o professor deverá destacar o ritmo binário com a marcação do surdo no 2º tempo. Em seguida, deverão tocar e cantar as músicas com algum tipo de marcação (pode ser algum instrumento de percussão ou só com palmas), sendo *Trem das Onze* (andamento lento - bpm 70), *Deixa a vida me levar* (andamento médio - bpm 90), *É hoje* (andamento rápido - bpm 120). Na sequência, deverão tocar e cantar as músicas novamente, mas trocando de andamentos.

Essa atividade poderia ser trabalhada com uma turma do ensino médio que não teve aulas de música no currículo da escola.

Ao terminar a análise dos CDs, chamo a atenção mais uma vez para o ecletismo nos repertórios selecionados e a diversidade de compositores que compuseram um mosaico de origens e mundos musicais nos encartes desses materiais. Dentre eles cito Bob Marley, Legião Urbana, Luiz Gonzaga, Adoniram Barbosa, Zeca Pagodinho, Chico Buarque de Holanda, Nico Fagundes, Ludwig van Beethoven, Roberto Carlos, Gonzaguinha, Leopold Mozart, dentre outros. Creio que essa diversidade de escolhas musicais possibilitará reflexões a respeito da riqueza musical que permeia os cotidianos dos nossos alunos. Um tema para muitas outras reflexões e discussões na área da Educação Musical.

Encerrando a apreciação musical

Após ouvir e analisar os trabalhos dos alunos, com propostas tão diversas e repertórios que buscavam contemplar os gostos dos alunos que fizeram a seleção e também do público de alunos com o qual iriam realizar o estágio nessa etapa, ressaltai um excerto de Santos (2012) em pesquisa que traz concepções de alunos do ensino médio a respeito da aula de música na escola, ao enfatizar que:



Nesse sentido, é importante que se pense a respeito da formação do professor de música, que é responsável pelos processos de aprendizagem em música na sala de aula. Um professor que perceba o aluno com suas necessidades e expectativas relacionadas ao aprendizado de música, mas, principalmente, como um sujeito que está na escola para aprender a partir de suas relações em todas as dimensões (Santos, 2012, p. 91).

Ao encerrar essas reflexões sobre a temática da organização de repertórios musicais e a gravação de CDs como materiais didáticos, com músicas de diferentes estilos e épocas, inspiro-me nas palavras de Asseburg (2009), no trabalho que envolve a análise de CDs, e no qual a autora pontua que:



Quando pensamos em CDs para crianças, logo nos vem à mente uma infinidade de músicas que cantávamos quando crianças ou que usamos em nossas aulas e ouvimos as crianças falarem. Também pensamos em música erudita quando falamos sobre músicas e CDs para crianças? A música erudita é para crianças? Existe uma maneira de torná-la mais fácil para o ouvinte? (Asseburg, 2009, p. 9).

Considerando o processo de formação de professores de música e o processo constante de ensinar e aprender música com os alunos, considero que a atividade de gravar CDs com cunho didático, justificando e pensando nas escolhas, seja uma das propostas de ampliar os repertórios e escutas de professores e alunos nas escolas, independentemente da faixa etária e do contexto sociocultural no qual trabalhamos ou estudamos.

Autora



**Maria Cecília de
Araujo Rodrigues
Torres**

maria.torres@ipa.metodista.br

Mestra em Educação pela PUCRS e doutora em Educação pela UFRGS. Atuou por mais de vinte anos como professora de música em escolas de educação básica. Desde 2008 é docente do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista-IPA. Atua como professora em cursos de formação continuada e é coordenadora institucional do Projeto PIBID/CAPES/IPA. Pesquisadora desde 1996 do grupo Educação Musical e Cotidiano (CNPq), sob a coordenação da profa. dra. Jusamara Souza.

Referências

ASSEBURG, Janaína. *A Orquestra apresentada para crianças: uma análise de CDs*. Trabalho de Conclusão de Curso (Música) – UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. *Revista Música na Educação Básica*, Brasília, v. 5, 2013.

SANTOS, Cristina Bertoni. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola, *Revista da ABEM*, v. 20, n. 27, 2012.

BRITO, Teca Alencar. Escuta sonora e musical. In: *Música na Educação Infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. *Quantas músicas tem a Música? ou Algo estranho no museu!*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavaliere. *Trilha da Música*. Vol. 3. Belo Horizonte: Editora Fino Traço, 2012

GOHN, Daniel. *A apreciação musical na era das tecnologias digitais*. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/educacao_musical/edmus_DGohn.pdf>.

KRIEGER, Elisabeth. *Descobrimos a música: ideias para a sala de aula*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MASSUIA, Lílana Franco. *A importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical*. 2012. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – UAB/UnB, Porto Nacional, 2012.

SILVA, Nisiane Fanklin (Org.). *Prática de instrumento na formação da docência em Música*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA/EDIPUCRS, 2012.

SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Revista Música na Educação Básica*, v.1, n.1, 2009.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Arranjos de músicas folclóricas*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012

VOGEL, Joane Leticia Araújo. Apreciação musical e o ensino de história da música: relato de experiência. *O Mosaico: R. Pesq. Artes*, Curitiba, n. 6, p. 41-53, jul./dez. 2011.

WEISCHELBAUM, Anete. Apreciação musical: fundamentos teórico-metodológicos. In: WEICHELBAUM, Anete et al. (Orgs.). *Educação Musical coletiva – fundamentos e propostas de uma disciplina da Embap*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; DEL BEN, Luciana. *Folclore e música folclórica*. Disponível em: <http://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao2/cristina_rolim_luciana_del_ben.pdf>.

Cuidado Que Mancha!

Contribuições artísticas e lúdicas para a Educação Musical

Alana Haase
Luciane Cuervo

“Watch Out it Stains!”: Artistic and playful contributions to Music Education

Resumo:

Este trabalho apresenta as produções de 20 anos do grupo artístico sul-rio-grandense Cuidado Que Mancha, com o intuito de propor contribuições ao campo da Educação Musical. Articulando as concepções artísticas do grupo às práticas pedagógicas para diferentes fases do desenvolvimento infantil, as autoras concebem atividades musicais inspiradas na estética da ludicidade, da fantasia, do humor por vezes ingênuo, por vezes irônico que são explorados nas produções.

Palavras-chave: Musicalidade. Ludicidade. Sonoplastia..

Abstract:

This work presents 20 years of productions by the artistic group from Rio Grande do Sul, Brazil, Cuidado Que Mancha (Watch Out it Stains), to propose contributions to the field of music education. By relating the artistic conceptions of the group to pedagogical practices for different phases of children's development, the authors conceive musical activities inspired by the aesthetics of playfulness, fantasy, and humor - at times naive, at times ironic - that are explored in the group's productions.

Keywords: Musicality. Playfulness. Sound.



Cuidado
Que
Mancha



20 anos



Onde tudo começou...

No ano de 1995 do século passado, numa cidade chamada Porto Alegre, uma turma gaúcha e seus amigos paulistas se juntaram para produzir o seu primeiro CD: *Cuidado Que Mancha* (CQM). Raquel Grabauska, Gustavo Finkler, Jackson Zambelli e Cia. inauguraram um jeito diferente de apresentar um repertório infantil nos pampas, com músicas e textos autorais em arranjos criativos, caracterizados pela riqueza timbrística no uso da voz falada e cantada, variada combinação instrumental e recursos de sonoplastia. O título deste CD marcou a criação de um selo que contemplou todas as produções seguintes.

A formação do CQM ao longo dos anos é tão eclética quanto a sua produção resultante. Raquel é a diretora cênica, e o Gustavo, o diretor musical do grupo. A produção literária, o repertório musical, os espetáculos, o site oficial, além de falas registradas numa entrevista que realizamos com Raquel, ilustram a nossa discussão. O grupo autorizou o estudo e a divulgação da sua produção, bem como forneceu todos os recursos necessários solicitados por nós. *Obrigada, Cuidado Que Mancha!*

O CQM trabalha com diversas linguagens artísticas, a partir de pesquisas de conceitos e práticas enfatizando música, radioteatro e literatura (CQM, 2017). A sua musicalidade é marcada pela busca de sonoridades inusitadas, exploratórias e lúdicas, movidas, muitas vezes, por ritmos brasileiros. A narrativa e a sonoplastia também exploram instrumentos não convencionais, incluindo objetos do uso cotidiano, comuns à linguagem radiofônica. O canto é um elemento norteador na construção da performance, conectado por efeitos sonoros manifestados em narrativas e canções e somado à concepção de brincante, como explica Grabauska (2017):



Para nós, o que sempre funciona é o cantar. Cantar brincando, cantar pra aquecimento. Tudo o que permeia o nosso trabalho é a brincadeira, é o humor, então, o aquecimento, a preparação [do elenco] passa muito por isso (Grabauska¹, 23 jun. 2017).

¹. Entrevista semiestruturada realizada pelas autoras com Grabauska, registrada em áudio em 23 jun. 2017.



Não é pouca coisa!

- Em mais de 20 anos de existência (1995-2017), o CQM produziu 13 peças teatrais, 2 musicais, 5 livros-CD, 2 livros, 3 CDs, 1 programa de rádio, 1 DVD e recebeu muitos prêmios! Acesse seus projetos no site:
- <http://www.cuidadoquemancha.com.br/>

Essa é a música que se tornou a marca registrada do grupo:



CUIDADO QUE MANCHA

Gustavo Finkler e Jackson Zambelli

Gu-ri - zi-nho, cui-da - do! cui-da-do que man - cha. Gu-ria-zi-nha, cui-

4 da-do! cui-da-do que man-cha. Gu-ri-zi-nho cui-da - cha. 1. Não te me-xe na ca dei
2. O yes - ti-di-nho tá lim pi-
3. Não te me-xe na ca dei

7 - ra, vê se não_ te su - jas. Não vai brin-car na ru - a, fo - ge da po - ei-
- nho vê se não a mar ro - ta. Não ti-ra es-se sa-pa - to a-mar-ra es-se ca - be

10 - ra, vê se não_ te su - jas. Não vai brin-car na ter - ra___ não pi-sa na a-rei

- ra. Não chu-pa pi-co-lé,___ não co - me ba - la, lar - ga des-sa bo
- lo. Não vai brin-car na ter - ra, não pi-sa na a rei - a,___ fa-la bai - xi-
- a. Não chu-pa pi-co-lé,___ não co - me ba - la,___ fa-la bai - xi-

13 - la, fi-ca bem bo - ni - to, não dan-ça que es-ta mú-si-ca vai te man-char.
- nho, tu já és u-ma mo - ça, não dan-ça que es-ta mú-si-ca vai te man-char.
- nho, tu já és u-ma mo - ça, não dan-ça que es-ta mú-si-ca vai te man-char.

• Canção-tema do CQM, livro-CD
A Mulher Gigante (2000).

• EDIÇÃO: Marcelo Dias, monitor
regente de UNITI/UFRGS, 2017



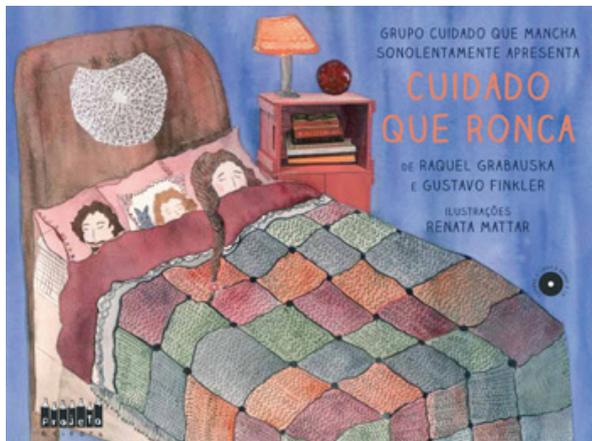
Cante e dance com a sua turma! Busque no YouTube:

- Cuidado que Mancha (Cuidado que Mancha - A Mulher Gigante)

Embora saibamos que essas produções podem ser adaptadas para públicos de qualquer idade, apresentamos ideias direcionadas a crianças. Seguiremos uma linha cronológica, partindo do bebê (com maior atenção a essa faixa etária, cujo espaço geralmente é menor nas publicações da área) e chegando às crianças maiores, com foco na Educação Básica.

Sonolentamente apresentamos... Cuidado Que Ronca

O trabalho mais recente do CQM apresenta brincadeiras que conduzem bebês e crianças pequenas para o despertar e o adormecer, num clima alegre e sereno.



Capa do livro-CD Cuidado Que Ronca (2014).

As estruturas musicais são repetitivas, uma característica típica do repertório para esta faixa etária. As canções de ninar existem em quase todas as culturas do mundo, conforme comenta Ilari (2002), com alguns aspectos em comum, como andamento lento, estrutura melódica e rítmica simples e conteúdos melódicos que carregam mensagens afetivas.

A aconchegante atmosfera de sono e sonhos faz com que o pequeno espectador se sinta próximo e integrante do espetáculo. Ilari (2002) fundamenta essa concepção estética quando diz que nessa etapa do desenvolvimento infantil a música geralmente é associada à composição de ambientes sonoros que levam ao sono e que, apesar de pouco conhecida ou até subestimada, bebês possuem capacidade de escuta sofisticada e ativa.

Em afinidade, Welch (2005) explica que as mães também podem desenvolver, frequentemente, um repertório de ninar e uma forma especial de expressá-lo para seu bebê, reproduzindo músicas com alturas mais agu-

das, andamento mais lento e qualidade de voz mais emotiva em comparação ao seu estilo de cantar habitual. Beyer (2003) ressalta que a interação da criança com a música é mediada pela mãe (ou cuidador) e, nesse sentido, o adulto possui papel fundamental na qualificação das experiências primordiais na vida do bebê.



Atores e cenário do musical



Para ter acesso ao espetáculo inteiro, busque no Vimeo: Cuidado Que Ronca.

Considerando o contexto da produção, planejamos atividades para bebês e crianças de 0 a 3 anos. Até 1 ano e 5 meses, aproximadamente, os bebês dependem (preferencialmente) de um cuidador para cada participante nas aulas de música e um cuidador/educador para até 6 bebês na educação infantil.

Cabe lembrar que, ao ouvir e cantar essas músicas ainda na gestação, os pais poderão constatar a familiaridade musical e afetiva associada pelo bebê ao repertório após o seu nascimento, visto que a audição mostra-se apta a partir da 24ª semana de vida intrauterina.

Sugestões de atividades

SIM, ESTE CÉU
É SEU, É MEU, É
DE TODOS NÓS!

1. Seja bem-vindo!

Dê boas-vindas aos bebês com a canção Caminhão do Sono (faixa 9 do CD). Busque no Vimeo: *Cuidado Que Ronca*.

Chegou, chegou, chegou o caminhão do sono
Pegou, pegou, pegou meu querido bebê
Nanou, nanou, nanou no caminhão do sono
Pegou, pegou, pegou meu querido bebê



Cena "Caminhão do sono", de Cuidado Que Ronca (2014).

Sugerimos também uma canção de acolhida lenta e delicada, com a qual a prof.^a Beyer (2000) costumava abrir seus encontros do curso "Música para Bebês" (UFRGS), alternando os nomes dos bebês presentes em substituição à palavra "criança":



Há inúmeras canções de boas-vindas disponibilizadas na internet, mas experimente também criar a sua!



Canção de boas-vindas

Domínio Público



2. Cadê Neném?

Os artistas conduzem o espetáculo com um pano vermelho como acessório especial, analogamente a diversos objetos (como gangorra, balanço, escorregador etc.). Inspiradas nessa ideia, propomos uma brincadeira interativa de “esconde-mostra” com a canção *Cadê Neném?*, para crianças até 2 anos. O cuidador/educador manipulará o tecido (sugerimos algodão, e 100 cm x 60 cm para uso individual) para brincar com as crianças de um jeito gentil e interativo, cantando expressivamente a canção. O educador revela a localização do bebê fingindo cochichar se o bebê está no colo do papai, no colo da vovó, no colo da babá, no colo da tia...



Lençol em formato de escorregador



Escute a faixa 3 do CD; busque “Cuidado que ronca” e ouça aos 11’09” ou busque “03 - Cadê Neném” no SoundCloud.

3. De quem é esta voz que me chama para a cama?

Ainda inspiradas nesse material, sugerimos a brincadeira com a canção *De quem é esta voz?* (faixa 5 do CD e aos 13’50” do espetáculo no Vimeo), com um tecido que dará vazão à criatividade, à imaginação e à memorização dos bebês a partir de 4 meses. Uma pessoa de cada vez estará com o tecido na mão e cantará a canção, perguntando de quem é a voz que chama para a cama (É do edredon? Do lençol? Do pijama?). No fi-

nal, “a cama” convida todos para dormirem sobre o tecido. É quando vem “a deixa” para um momento de relaxamento e conclusão do encontro.



Fotos do espetáculo *Cuidado que Ronca*.
Fonte: Acervo pessoal de Rita Diedoviec.

Esta atividade também reforça os laços afetivos entre o cuidador e a criança. Conforme Stiff e Beyer (2003), um dos impactos mais positivos da educação musical para bebês é promover o apego, fortalecendo vínculos entre crianças e adultos.



Para saber mais

Para quem deseja aprofundar seus estudos sobre música para bebês, indicamos pesquisar o legado extraordinário da profa. Esther Beyer (1962-2010). Confira este artigo:

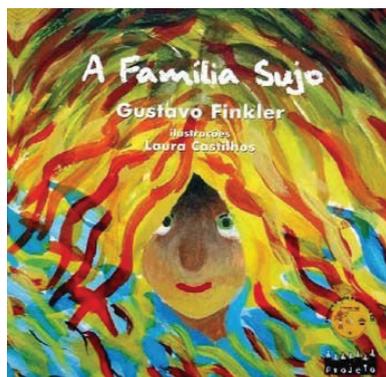
CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Esther Beyer: contribuições para a educação musical brasileira. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p. 95-97, mar. 2010.

Apesar de o repertório ser dedicado a bebês e pequerruchos, constatamos no espetáculo que crianças um pouco maiores também são cativadas. Por isso, acreditamos que é possível adaptar ou criar propostas para uma faixa etária mais ampla, explorando mais a corporeidade e a interação.

Suja tudo, tudo suja!

Escolhemos abordar o público da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com as produções *A Mulher Gigante* e *A Família Sujo*. *A Mulher Gigante* (1998), primeiro CD realizado especialmente para o público infantil no Rio Grande do Sul, foi apresentado em musical com repertório autoral e letras bem-humoradas, fazendo paródias com os padrões de contos clássicos.

Já *A Família Sujo* (2002) é um peça de radioteatro que também virou livro-CD, cuja história inusitada fala de uma família acumuladora que não sabia que “o lugar de lixo era o lixo”. Desse tema pode ser explorado, através da música e da contação de história, a relação da higiene pessoal e os cuidados com a nossa saúde e o nosso ambiente.



Capa do livro-CD
A Família Sujo (2002)

Sugestões de atividades

Promova a apreciação musical e a contação de história dessas divertidas produções! Sugerimos uma sequência de vocalizes para o trabalho de técnica vocal com crianças, em estratégias que aquecem e exercitam a voz “brincando”.

1. Vocalizes divertidos

A história de *A Família Sujo* acontece num ambiente urbano, repleto de sons típicos das grandes cidades. Enquanto isso, *A Mulher Gigante* é tão grande que usa ônibus como patins nos pés para andar mais rapidamente. A partir dos sons urbanos, do trânsito, das buzinas, das campainhas, enfim, vamos propor uma sequência de vocalizes (exercícios vocais) de maneira lúdica.

Aconselhamos começar os vocalizes somente após uma introdução de atividades respiratórias e de aquecimento orientadas, como, por exemplo:

a) Respirar profundamente (imaginar cheirar uma flor) e soltar o ar (como se fosse apagar uma vela).



Família Sujo

Grupo Cuidado Que Mancha
Gustavo Finkler

Fa - mí - lia su - jo su - ja tu - do, tu - do su - ja Fa - mí - lia su - jo su - ja tu - do, tu - do

su - ja Fa - mí - lia su - jo pen - sa que lu - gar de li - xo, não é no li - xo, Lu - gar de li - xo é por -

Fine

tu - do. Fa - mí - lia tu - do. Sér - gio pai, Su - la mãe, Sil - via fi - lha

D.C. al Fine

Sér - gio pai, Su - la mãe, Sil - via fi - lha Sér - gio pai, Su - la mãe, Sil - via fi - lha

Partitura transcrita e editada por Felipe Adami (2017)

b) Agachar-se em formato de “tatu-bola”, imitando Sílvia Sujo recolhida e solitária em meio à sujeira do seu quarto. Começar lentamente a se esticar, se alongando sem pressa, como quem desperta desse lixo todo e vai se espreguiçando e se limpando.

Essa sequência de exercícios com sons fricativos pode ser concomitante ou posterior à contação da história *A Família Sujo*:

Inspirar pelo nariz fazendo caretas (imaginando o odor ruim que estão sentindo quando a Família Sujo entrou no ônibus) e soltar pela boca em:

SSSSSSSSSS

e

ZZZZZZZZZZ



Cena do espetáculo *A Família Sujo*

Inspirar pelo nariz e soltar “mastigando” o som, com a boca fechada, lembrando do trecho que Sílvia Sujo está com muita fome e recorda de seus alimentos prediletos.

Hummm hammm hummm hammm

Estalar os lábios como se estivesse fazendo bolhas de sabão, lembrando o trecho que a rua é lavada com água e sabão:

Poc Poc Poc



Sons fricativos são gerados pelo bloqueio parcial e regular da corrente de ar em algum ponto da boca, como lábios, dentes etc.



Foto de divulgação, com Finkler, Gabrauska e Spritzer.

Um ótimo exercício incluindo a fricativa “S” é repetir o refrão com os nomes da Família Sujo, como um trava-línguas, modulando o vocalize conforme tessitura das crianças:

Sérgio pai, Sula mãe, Sílvia filha



Sér-gio pai, Su-la mãe, Síl-via fi-lha

Os ônibus usados como patins pela Mulher Gigante inspiram esse exercício:

Soltar o ar pela boca (quando então nossa “barriga” esvazia), inspirando pelo nariz e procurando encher a “barriga” (respiração

baixa ou diafragmática). Ao expirar, fazer som de VRRRRR, de modo a trabalhar as fricativas e relaxar a mandíbula e a língua em função do trêmulo da língua. Se for no início da aula ou do ensaio, fazer sem som ou com glissando ascendente (cantando ao som do VRRRRR). Ao final, para desaquecimento vocal, o mesmo exercício pode ser realizado de maneira descendente, para que a voz retorne à região aproximada da fala.

A canção-tema também pode ser cantada em uma sequência de modulações:

A Mulher Gigante não sabe o que é patins
Ela usa um ônibus em cada pé
Vrum Vrum
Tá patinando a Mulher Gigante



Ouçã a canção no YouTube buscando “A Mulher Gigante (Cuidado Que Mancha)”!

- A Mulher Gigante representou o Brasil no V Encuentro de La Canción Infantil Latinoamericana Y Caribeña, na Colômbia (2001)

VRRRRR



Fonte da imagem:
domínio público, internet.

Acreditamos que a voz é um elemento crucial na estruturação do planejamento em Educação Musical, acordando com os benefícios que a prática vocal promove, segundo Cuervo e Maffioletti (2016, p. 25):

Cantar, especialmente em atividades coletivas, promove bem-estar, coesão social, capacidade de expressão e comunicação, linguagem e leitura. Temas como o amor, o acalanto, a guerra, a fé e o trabalho inspiram canções no mundo todo, há muito tempo, congregando pessoas em torno de um mesmo sentimento.



O canto assume fundamental papel em nossas práticas, entendendo o seu fomento como competência primordial da Educação Musical junto à corporeidade.

Cobras e lagartos

Outras músicas do livro-CD *A Mulher Gigante* como *Tião Zoreia*, *Príncipe Herculano*, *O Sequestro do Dragão Bobalhão* e *O Fantasma Desafinado* podem promover infinitas possibilidades por meio de brincadeiras cantadas e atividades de sonoplastia e roteirização.



O que é sonoplastia?

O Finkler, muito engraçadinho, perguntou num show se sonoplastia não era o exame que a avó dele tinha feito... ou aquela soneca que o colega tirou antes de entrar no palco! Que nada!

Sonoplastia é a recriação dos sons das coisas!

2. Sons com objetos do cotidiano

Propomos agora algumas ideias para crianças do ensino fundamental, conforme adaptação de linguagem e abordagem.

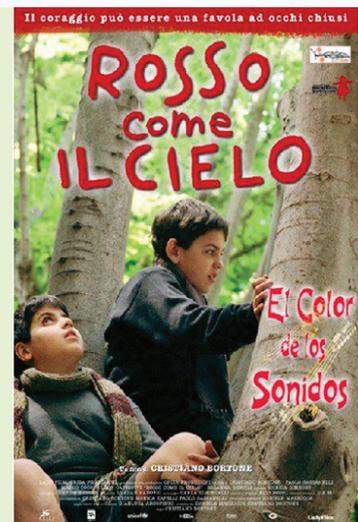
O uso criativo de materiais recicláveis é muito pertinente ao contexto da sonoplastia. Sugerimos a coleta de materiais recicláveis nas residências e escola, bem como realização de oficinas de construção de objetos sonoros e de instrumentos musicais, etapas que podem complementar a de roteirização de histórias e reunir materiais para um projeto de sonoplastia. Exemplos de objetos: molho de chaves velhas, potes e latas, tampinhas de metal etc.



Foto de um "vidrofone". Fonte: domínio público, internet.



- Assista ao filme italiano "Vermelho Como o Céu" (Rosso come el cielo, de Cristiano Bortone), história verdadeira do sonoplasta Mencacci que, quando criança, perdeu a visão e passou a ouvir os sons do mundo de outra forma.



3. Quem conta um conto, aumenta um ponto!

Peça para a sua turma pensar em cenários, paisagens e cenas descritas nas canções, como uma floresta nos tempos medievais, habitada por um príncipe chato chamado Herculano, um dragão esquisito e bobalhão e um cara que escuta tudo o tempo todo, o Tião Zoreia. Inspirados nessas histórias, podem inclusive improvisar novas canções para novas produções textuais.



PRÍNCIPE HERCULANO, O CHATO

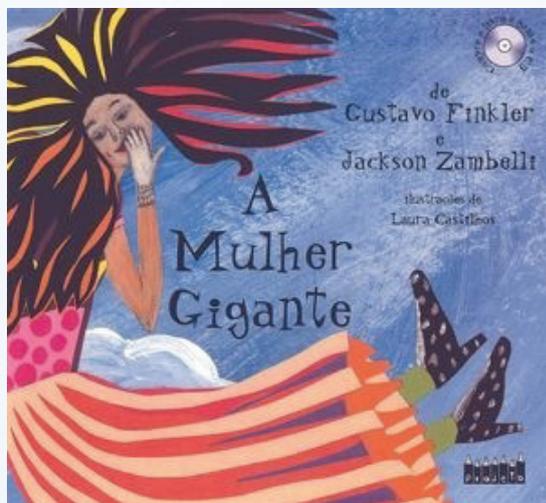
Era um príncipe, / era chato o príncipe,
Todos concordavam / que era um chatão:
Não tinha graça, / não tinha estilo,
Não tinha remédio nem solução.



Escute essa canção no YouTube! Busque: *Príncipe Herculano, o Chato* (Cuidado Que Mancha).

**E que tal pensar nos mistérios
de um quartinho dos fundos?**

**E numa casa abandonada
da esquina, onde mora um
fantasma desafinado?**



Capa do livro-CD
A Mulher Gigante
(1998)

Aproveitando esse universo de sonoridades não convencionais, indicamos notações musicais que ampliam a escrita convencional na pauta tradicional. França (2010, p.18) destaca a relevância de notações musicais incorporarem novas sonoridades, tornando a escrita mais dinâmica que a tradicional:



Da perspectiva do letramento, é dominar a escrita, e não ser domado por ela. Brincar com as letras, palavras e onomatopeias, variando sua intensidade, altura e direção, combinando-as, cruzando-as e retrogradando-as, pode conferir ao processo de letramento uma dimensão lúdica e criativa.

Acreditamos que as notações diversas podem ser exploradas ao longo de todo o processo educativo-musical, enriquecendo, assim, atividades de apreciação, execução e criação musical.



Para saber mais

- Diversas edições da Revista MEB possuem artigos que podem fundamentar atividades envolvendo diferentes notações musicais. Por exemplo: *MEB 2*, v. 1, n. 2, de set. 2010 e *MEB 3*, v. 3, n. 3, set. 2011.



Musicando

Pensando nas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental até aproximadamente 12 anos, inspiramo-nos em outras quatro produções do CQM: os espetáculos *Bach para Crianças* e *Quem não dança balança criança*, o programa de rádio *Ouvindo Coisas* e o livro *As Histórias Mais Loucas do Mundo*.



Bach para Crianças

Como educadoras musicais preocupadas em proporcionar uma visão ampla e acesso a diferentes gêneros e estilos musicais, vimos neste espetáculo sobre música clássica um recurso enriquecedor para as nossas aulas.

O CQM, através dessa produção, procura levar a música clássica de um jeito lúdico para o público infantil, aproximando as crianças de um repertório, muitas vezes, desconhecido. No Vimeo você pode acessar diversas músicas deste e de outros espetáculos: <<https://vimeo.com/cuidadoquemancha>>.

Sugestões de atividades

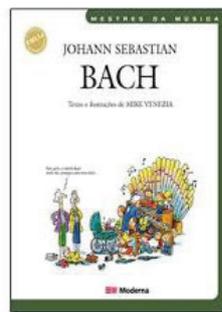
1. Apreciação musical

Seria incrível você proporcionar aos seus alunos concertos didáticos de obras musicais de diferentes períodos da história!

Outra ideia é realizar uma projeção audiovisual e sessão comentada na sala de vídeo da sua escola, de filmes ou desenhos que envolvam em sua trilha sonora a música clássica. Uma das produções mais bem-sucedidas desse tipo é *Fantasia*, da Disney, conjunto de curtas-metragens com trilhas de grandes compositores, animadas de maneira criativa. Foram realizadas duas edições: em 1940, da qual se destaca *O Aprendiz de Feiticeiro*, do compositor Paul Dukas, com Mickey como o mágico iniciante e regente atrapalhado; e *Fantasia 2000*, com músicas como a *Sinfonia n.5* de Beethoven e *Rhapsody in Blue*, de Gershwin.

2. Estudando história da música:

Há diversas coleções de livros infantojovens sobre compositores da música clássica. Destacamos *Mestres da Música*, de Venezia (1995).



Capa do livro *Mestres da Música* (1995)

Quem Não Dança Balança a Criança

Quem Não Dança Balança a Criança (2005) é um musical que resgata canções populares em nova roupagem, somadas a canções autorais. Entre músicas e brincadeiras, todas as canções e coreografias incentivam a interação por meio de danças, trava-línguas e outros jogos.

1. Brincadeiras cantadas

Propomos o incentivo ao resgate e à descoberta de brincadeiras cantadas e trava-línguas oriundos da cultura popular, como este a seguir:

O pato perguntou pra pata
quantas patas a pata tinha.
A pata respondeu pro pato que
tinha as patas que o pato tinha.

A partir de trava-línguas conhecidos do folclore, você pode solicitar aos estudantes que criem outros, associados aos seus hábitos e preferências. Essa brincadeira aborda diversos recursos, como a articulação das desafiadoras rimas, a expressão poética de ideias, concepção e resolução de charadas, entre outros temas.

2. Baú musical

Peça para seus alunos conversarem com familiares idosos sobre como eles brincavam quando tinham a sua idade. E quais as canções que cantavam? Será que eles poderiam ensinar uma música diretamente do seu baú cheio de preciosidades? Além do fortalecimento de vínculo afetivo, este é um exercício de resgate de repertório musical, comunicação verbal, produção textual e pesquisa. A atividade pode abordar, de maneira acessível, os princípios éticos de uma entrevista (qual o comportamento e a linguagem mais adequados?), do seu planejamento (terá perguntas fixas ou será aberta?), até o registro (será gravada em algum dispositivo móvel?) e transcrição/transmissão (como será apresentada?).

3. Ouvindo coisas

Ao promover esse tipo de resgate cultural, é provável que seja suscitada a importância do rádio nas gerações de crianças e jovens das décadas de 1930 a 1970 no Brasil. Deste tópico surgem inúmeras possibilidades, como a criação ou recriação de peças radiofônicas e o radioteatro, dramatização e

sonorização de histórias, as transformações e semelhanças tecnológicas e muito mais!

O CQM teve seu próprio programa de rádio, chamado *Ouvindo Coisas*. Transmitido ao vivo ou gravado previamente pela FM Cultura/RS, o divertido programa foi ao ar entre 2003 e 2006.

Que tal estimular a criação de um programa de rádio na sua turma?

Com o suporte das novas tecnologias digitais e dos dispositivos móveis, os recursos necessários para uma atividade deste tipo são acessíveis e muito envolventes, ainda mais abrangendo nativos digitais!



Escute rádios do mundo todo!

- A Rádio Garden é uma plataforma on-line que permite sintonizar ao vivo qualquer rádio do planeta através da escolha de um ponto no globo terrestre! Disponível em: <<http://radio.garden/live>>.



Foto antiga de menino ouvindo rádio.
Fonte: domínio público, internet.



Espaço Cuidado Que Mancha,
Porto Alegre, 2017.

Sem pé nem cabeça

Um homem que mente tanto que chega a
mentir a mentira, mentindo que era mentira
o que nem tinha mentido...
É outro que comeu tanto,
mas tanto, que explodiu!
É o homem que não parava de tomar banho?
- Esfregou-se tanto-tanto-tanto que sumiu!

A partir do livro *As Histórias Mais Loucas do Mundo* (2011), de Grabauska, apresentamos outra interface do CQM: os minicontos hilários. Considerando nosso fio condutor da linha cronológica, chegamos aos anos finais do ensino fundamental. Nossa sugestão de atividade gira em torno da sonorização de criações de pequenos fragmentos textuais.

1. Musicando as letras:

Inspiradas por esta produção, pensamos em atividades exploratórias do ambiente, de sons não convencionais, da sonorização de produções textuais curtas como microconto, verso e *haikai*, entre outras propostas que podem ser adaptadas para qualquer idade.

A exploração da musicalidade da voz falada e cantada também é um processo relevante, que pode ser desencadeado a partir do incentivo do estudo e leitura em voz alta

dos contos pelos estudantes, procurando imprimir um tom expressivo na voz e na linguagem gestual. Explore ideias sobre isso no artigo *Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!* (Cuervo e Maffioletti, 2016).

Há muito mais!

Ao que tudo indica, a criatividade do CQM é infinita! Não deixe de conhecer outras tantas criações suas, seus projetos atuais e o Espaço Cuidado Que Mancha, em Porto Alegre, acessando seu portfólio completo em:



www.cuidadoquemancha.com.br

Ai, ai, ai, ai... tá chegando a hora!

Despedimo-nos desse passeio musical de 20 anos de produções do grupo Cuidado Que Mancha com a convicção de que muito mais pode ser explorado e conhecido, pois seria impossível contemplar a totalidade das suas criações num só artigo. Também defendemos que estas são algumas possibilidades inspiradas pelos trabalhos do grupo, mas que há uma infinidade de outros caminhos que podem ser seguidos e trilhados com cada uma das produções.

Autoras



Alana Haase

Formada no curso superior de Tecnologia em Produção Audiovisual pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e em Locução de Rádio e TV pelo OSCIP Padre Landell de Moura. Iniciou no teatro aos três anos nas oficinas da Cia. Teatro Novo, participou como bailarina do CEC Terpsí e vem participando profissionalmente como atriz de diversas produções artísticas desde então. Cursa a Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e recentemente foi convidada a integrar o projeto do Espaço Cuidado Que Mancha (RS).



Luciane Cuervo

Docente do Departamento de Música/IA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolve estudos e práticas interdisciplinares sobre a musicalidade humana. Como *performer*, dedica-se à música antiga e contemporânea para flauta doce. Bacharela em Música, mestra em Educação e doutora em Informática na Educação pela UFRGS. Entre 2015 e 2016 atuou como pesquisadora honorária visitante na *University College London* junto ao prof. Welch e acaba de receber o *SEMPRE Congress Award da Society for Education, Music and Psychology Research (UK)*.

Referências

BEYER, Esther. A construção do conhecimento no Projeto “Música para Bebês”. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA REGIÃO SUL (ANPPED). *Anais...* Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2000.

_____. A interação musical em bebês: algumas concepções. *Revista Centro de Educação UFSM*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 28, p. 2-7, jul./dez. 2003.

CUIDADO QUE MANCHA. *Site oficial*. Disponível em: <<http://www.cuidadoquemancha.com.br/>>. Acesso em: 09 set. 2017.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI; Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. *Revista Música na Educação Básica*, v. 7 n. 7/8, p. 22-34, 2016.

FRANÇA, Cecília Cavallieri. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Revista Música na Educação Básica*, v. 2, n. 2, set. 2010.

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

STIFFT, Kelly; BEYER, Esther. A relação mãe-filho no Projeto “Música para Bebês”: um estudo sobre possíveis interferências no desenvolvimento musical dos bebês. *Revista Educação*, v. 28, n. 01, p. 93-99, jan./jun. 2003.

VENEZIA, Mike. *J. S. Bach*. Coleção Mestres da Música. São Paulo: Moderna, 1995.

WELCH, Graham. We are musical. *International Journal of Music Education*, v. 12, n. 117, p.117-120, ago. 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/18882906/We_are_musical>. Acesso em: 5 jun. 2017.

Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais

Melita Bona
Rozenei Maria Wilvert Cabral

Resumo:

Apresentam-se proposições pedagógicas interdisciplinares com Música e Artes Visuais, tendo como tema o chapéu. Parte-se de canções e histórias que tratam de uma peça que integra o vestuário da sociedade humana desde os tempos mais remotos e que está presente em quase todas as culturas. Discute-se a relevância da presença da Música e das Artes Visuais na escola, dando ênfase aos conceitos específicos e a maneira como estes podem ser abordados em cada uma das linguagens. A intercalação e a complementação das linguagens artísticas podem fluir a partir da apropriação de conceitos e na justaposição de vivências coletivas ludo-artísticas.

Palavras-chave: Proposições pedagógicas. Música. Artes Visuais.

***Oh my hat:** Dialogues and Pedagogical Propositions with Music and Visual Arts*

Abstract:

We introduce interdisciplinary pedagogical proposals for music and visual arts, with the theme of hats. The work is based on songs and stories that deal with hats: an article of human clothing since ancient times present in almost all cultures. The relevance of the presence of music and visual arts in school is discussed, emphasizing specific concepts and how they can be addressed in each language. The combination and complementation of artistic languages can flow from an appropriation of concepts and from the juxtaposition of collective ludic-artistic experiences.

Keywords: Pedagogical propositions. Music. Visual Arts.



Designed by Freepik

BONA, Melita; CABRAL, Rozenei Maria Wilvert. Ai, meu chapéu: diálogos e proposições pedagógicas com Música e Artes Visuais. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.

Ai, meu chapéu!

Mas que história é essa? O que o chapéu teria a ver com a aula de Música ou com as Artes Visuais? O que sabemos sobre sua trajetória e desde quando o chapéu existe? Qual é a função e o simbolismo do chapéu na sociedade, em diversas camadas sociais e circunstâncias, no decorrer da história da humanidade? Mas e se acrescentarmos ainda a pergunta: Quantas histórias e canções em que o chapéu é mencionado você conhece? Possivelmente a história do Gato de Botas, o “chapéu seletor” na história de Harry Potter, e canções como *Fui à Espanha* ou *O meu chapéu tem três pontas* são lembranças que virão à mente.

interdisciplinaridade poderá contribuir para o aprimoramento de diversos saberes, favorecendo o constante exercício de troca entre os professores envolvidos (Ponso, 2011).

Ações musicais desenvolvidas a partir de temáticas diversas são uma constante na prática educacional no âmbito da educação infantil e da escola (Beineke, 2011). A música elementar atua como fator integrador de vivências e conhecimentos, em especial quando se trata da educação da criança pequena e de alunos dos anos iniciais da educação básica, pois oportuniza o desenvolvimento de habilidades musicais e extramusicais, favorecendo a formação global e integral do ser humano.



Essas provocações à memória e ao imaginário encerram a ideia central desta proposta, que visa à realização de práticas educativas com música, em consonância com proposições em Artes Visuais, tendo como tema e objeto central o chapéu, direcionadas à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Na perspectiva da interdisciplinaridade, cantigas de roda e contos infantis, que mencionam o chapéu, tornam-se porta de entrada para a apropriação de elementos e conceitos específicos em Música e Artes Visuais. Para Fazenda (2008), a interdisciplinaridade envolve atitudes compromissadas por parte dos professores para além da mera junção de disciplinas. Assim, as proposições em Artes Visuais e Música deveriam ser realizadas de modo conjunto. A

Nessa perspectiva, para Carl Orff, a música elementar, que vem a ser aquela que é produzida pela própria criança, está interligada ao movimento, à palavra e aos aspectos cênicos. Vivenciada na infância, a música elementar pode desencadear disposições para experiências artístico-musicais futuras que passarão a ser referências na vida adulta. Ideias sobre música, movimento e linguagem fundamentam a proposta pedagógica de Orff, e as cantigas e brincadeiras de roda propostas neste artigo encerram esses aspectos. O canto das cantigas pelas próprias crianças contribui para o desenvolvimento rítmico melódico e para a linguagem, enquanto os movimentos realizados com as cantigas propiciam experiências corpóreas de espaço e tempo (Bona, 2011).



Sugestão de leituras:

- *Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil* (Ponso, 2011);
- *Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola* (Penna, 2014);
- *Música, jogo e poesia na educação musical escolar* (Beineke, 2011).

Ao relacionarmos o tema com as Artes Visuais, as proposições educativas com a temática do chapéu se ampliam significativamente, consistindo em experiências teórico-práticas altamente motivadoras para os alunos, envolvendo o campo da Arte de forma interdisciplinar. Penna (2014) ressalta que a promoção da articulação de conteúdos por meio da exploração das temáticas se encontra no princípio gerador da elaboração de projetos interdisciplinares. Ponso (2011, p. 16) considera “[...] que o olhar de um professor carrega toda sua bagagem enquanto educador, e isso é que o difere de seus pares”.



VOCÊ SABIA?

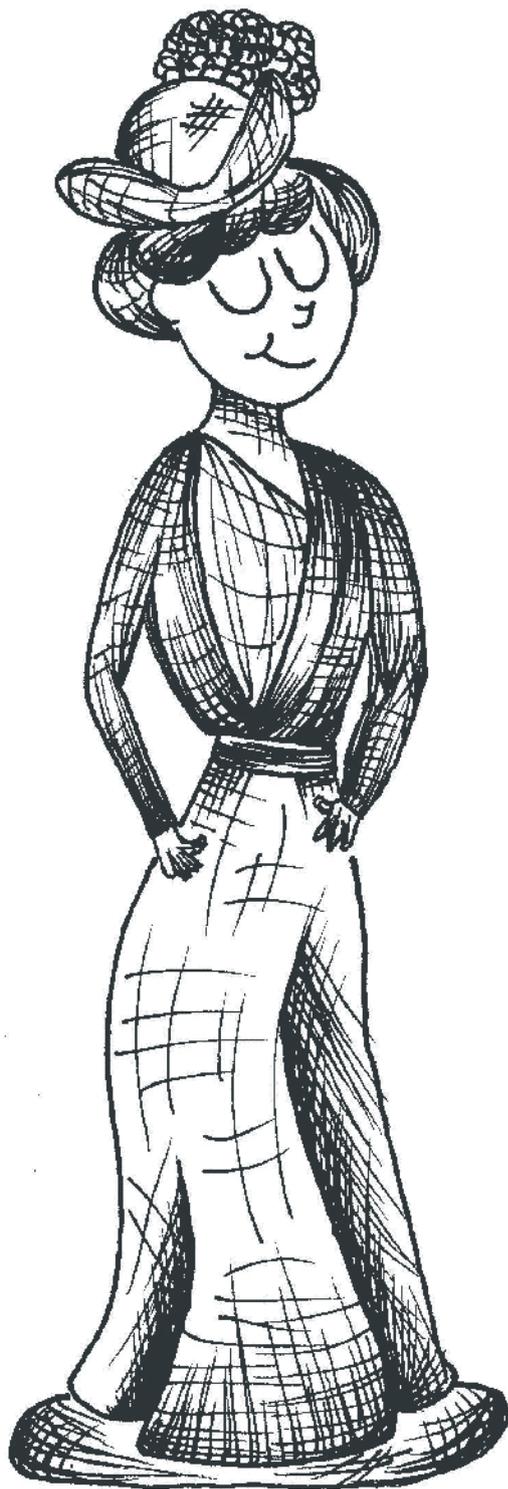
Que a palavra chapéu se origina do latim *cappellus*, diminutivo de *cappa*, acessório usado para cobrir a cabeça, *cappo*. Lembrando aqui que a terminologia *Da Capo*, d.c. em música sinaliza a repetição do início (da cabeça), da peça.

O chapéu é considerado um acessório clássico que pode ser usado por crianças, jovens e adultos, simbolizando elegância e, inclusive, *status* social. O chapéu surgiu por volta de 4.000 a.C. no antigo Egito, Babilônia e Grécia e sua finalidade era proteger o cabelo dos nobres, dos sacerdotes e dos guerreiros. De acordo com Design Museum (2011, p. 6), o chapéu possui três funções principais, não mutuamente exclusivas:



Ilustrações: Karoline Kropp e Anderson Devegili

A primeira e talvez fundamental é proteger dos elementos climáticos e, às vezes, de um impacto. Um gorro de lã no inverno e um capacete de ciclista aliam-se nessa missão. A segunda função é simbólica ou emblemática: tanto a coroa quanto o chapéu de cozinheiro indicam o papel do indivíduo. A última, mas não menos importante função, é a estética, pois chapéus, como nenhum outro item do vestuário, têm o poder de transformar o indivíduo.



Como distinção social ou profissional, o chapéu permanece, até os dias de hoje, com uma imensa variedade de peças destinadas a pessoas que ocupam, ou não, determinados cargos. “Desde a sua gênese, o homem se preocupou com a estética, demonstrando isso através da decoração de seu corpo e do meio onde vivia. É nessa preocupação que se originam a moda e a arte” (Schulte, 2001, p. 100).

Pode-se dizer que há uma forte ligação entre arte e moda – ambas são importantes áreas de conhecimento que retratam a sociedade, representando sentimentos, concepções e ideais. As obras de arte ilustram muito bem essa afinidade, pois retratam a moda utilizada em diferentes épocas e contextos, contribuindo para se conhecer sobre a história da humanidade.

Projetos educativos que integram diferentes linguagens artísticas na escola são preciosas conquistas e avanços para o processo do ensinar e aprender no campo da Arte. O trabalho interdisciplinar, envolvendo as áreas de Música e Artes Visuais, contribui para o processo da formação artística, cultural e estética dos alunos, ampliando seus repertórios e apontando para confluências e interconexões que podem ser estabelecidas entre essas áreas de conhecimento. Nesse sentido, a estrutura melódica de cantigas de roda e o chapéu, em todas as suas formas e texturas, podem ser caminhos para a conscientização de elementos da Música e das Artes Visuais no sentido de afastar-se do “Olho, mas não enxergo e ouço, mas não escuto”.

1. Para além da brincadeira...

As cantigas ou brincadeiras de roda fazem parte do patrimônio cultural imaterial brasileiro e necessitam ser revisitadas. Por meio da escuta ativa de suas melodias e associadas ao movimento corporal, oportuniza-se a compreensão da organização dos elementos rítmicos e melódicos, além de cantar e realizar a brincadeira de modo tradicional.

Sugestão

- O professor de música entra em sala com um chapéu na cabeça e canta a cantiga “Coco de milho” sem ou com apoio de algum instrumento.

A partir da apresentação introdutória, o professor poderá convidar os alunos a cantarem a cantiga e iniciar com uma conversa sobre o chapéu com a turma, investigando quantas e quais músicas que mencionam o chapéu eles conhecem. Qual seria a origem dessa cantiga? O que quer dizer o refrão “Coco de milho”? O que significam os dez mil “arréis”? São aspectos que podem ser discutidos com os alunos. Segundo Andrade (2014, p. 12), “[...] mais do que aprender uma canção ou outra, precisamos oferecer um ensino de música que proporcione a construção de conhecimentos, não somente da linguagem musical [...]”.



Coco de milho

Domínio Público

Allegro Moderato

Aí vem a chu - va! 'Stou no-mo - lha - do... A chu - va Aí
 3 vem! 'Stou no mo - lha - do... To - ma lá o meu cha - péu, 'Stou no mo -
 6 lha - do... Vem cá meu bem! 'Stou no mo - lha - do...

2. Fui ao mercado, Coco de milho!
 Fui ao mercado, Coco de milho!
 Fui ao mercado, Ó Martins!

3. Fazer o quê? Coco de milho!
 Fazer o quê? Coco de milho!
 Fazer o quê? Ó Mariana!

4. Comprar chapéu, Coco de milho!
 Comprar chapéu, Coco de milho!
 Comprar chapéu, Ó Martins!

5. Quanto custou? Coco de milho!
 Quanto custou? Coco de milho!
 Quanto custou? Ó Mariana?

6. Dez mil “arréis”, Coco de milho!
 Dez mil “arréis”, Coco de milho!
 Dez mil “arréis”, Ó Martins!

7. Foi muito caro, Coco de milho!
 Foi muito caro, Coco de milho!
 Foi muito caro, Ó Mariana!

8. Que bem me importa, Coco de milho!
 Que bem me importa, Coco de milho!
 Que bem me importa, Ó Martins!

9. Ficamos de mal, Coco de milho!
 Ficamos de mal, Coco de milho!
 Ficamos de mal, Ó Mariana!

10. Fazemos as pazes, Coco de milho!
 Fazemos as pazes, Coco de milho!
 Fazemos as pazes, Ó Martins!

Vamos brincar?

Organize duas fileiras de número igual de participantes, com os pares posicionados frente a frente. Os integrantes de uma das fileiras, representando “as Marianas”, poderiam estar de chapéu na cabeça. Variante: sem chapéu, trabalhando com o imaginário. Segundo a proposta original da brincadeira, conforme Novaes (1986, p. 151), à medida que cantam as frases, as fileiras realizam o que cantam, caminhando em direção à fileira oposta na primeira parte e retornando ao lugar na segunda parte da melodia. Porém, o estímulo à criatividade de gestos e formas de movimentação fica a critério de cada professor.

👍 Sugestão

- Após a realização da última estrofe, os pares poderiam dançar juntos, cada qual à sua maneira, enquanto o professor improvisa ao instrumento.

Essa cantiga de roda, sem formação de roda, constitui-se de um diálogo entre Mariana e Martins, motivado pela ida de Mariana ao mercado para comprar um chapéu. Como seria esse chapéu? Será que todos os chapéus cantados nessa cantiga e nas demais aqui sugeridas são iguais? Mas essa conversa terá continuidade em outro momento.



Vamos fazer um chapéu?

Em Artes Visuais, a proposição inicia com uma roda de conversa retomando a temática do chapéu, tendo como pano de fundo a prática vivenciada na aula de música (o professor também poderia entrar em sala usando um chapéu). Outras perguntas poderão ser feitas:

Quem usa chapéu? Para que serve o chapéu? Que personagens da literatura infantil usam chapéu? Como é o chapéu do mágico, do palhaço, da bruxa, do cozinheiro, do cangaceiro e tantos outros? E o chapéu dos personagens de contos de fadas, como o Pequeno Polegar, a Chapeuzinho Vermelho, Peter Pan e o Capitão Gancho, o Chapeleiro de *Alice no País das Maravilhas*?

Após a realização da conversa, apresente diferentes tipos de chapéus: grandes, pequenos, de palha, de couro, de tecido, de feltro, em diversos formatos, com ou sem abas. Mostre também obras de arte de diferentes artistas com pessoas usando chapéus.

Sugestões de artistas e obras:

- O Tocador de Pífano (Marcelo Soares), Menino com Pião (Cândido Portinari), Mulher sentada (Pablo Picasso), *Self-portrait* (Albrecht Dürer), O Vendedor de Frutas (Tarsila do Amaral), O Cangaceiro (Aldemir Martins), *Boy on a Ram* (Francisco Goya).
- Blog: <http://www.gabrielalenzi.com.br/blog/>
- Site: <http://www.clicrbs.com.br/especial/sc/praias-sc/81,0,616,29044,estilo-e-s sofisticacao-nos-chapeus-de-gabriela-lenzi.html>

Para se inspirar

Livros da literatura infantil, como *Alice no País das Maravilhas*, *O Gato de Botas*, *O Capitão Gancho*, *A Bela Adormecida*.





Albrecht Dürer - Self-portrait, 1498.

Apreciação estética

Sugere-se iniciar a apreciação estética solicitando que os alunos façam uma leitura de imagem espontânea, estimulando-os, de modo provocativo, a falar sobre as obras, a fim de ampliarem suas referências para a realização de outras proposições. “Ler uma imagem é mais do que olhar apressadamente para ela. Toda imagem é um texto para ser lido e compreendido, um texto que desperta em nós sentimentos e pensamentos” (Buoro; Kok; Atihé, 2007, p. 6).



Que tal um passeio pelas imagens?

Sugestões para o “passeio”:

- Os artistas (nacionalidade);
- As linguagens artísticas utilizadas na produção das obras;
- Os personagens das obras, suas vestimentas e acessórios;
- O ambiente em que se encontram as pessoas retratadas;
- Os tipos de chapéus utilizados pelos personagens das obras;
- Formas, linhas, cores e texturas.

Ato criador

Em seguida, o professor poderá estimular os alunos desafiando-os para a busca de uma poética pessoal. A percepção de linhas, formas, cores e texturas, existentes nos chapéus dos personagens das obras, oferecem recursos para a expressão artística de cada um.



“O conhecimento de diferentes produções, diferentes artistas/ autores, épocas e países é visto como ampliação de referências, pois permitem outras perspectivas, outros modos de pensar e fazer”

(Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 130).



Pergunte ao grupo:

Seus familiares usam chapéus? Se eles usam, de que tipo? Onde e quando usam? E você, que tipo de chapéu gostaria de usar? Onde usaria o seu chapéu?

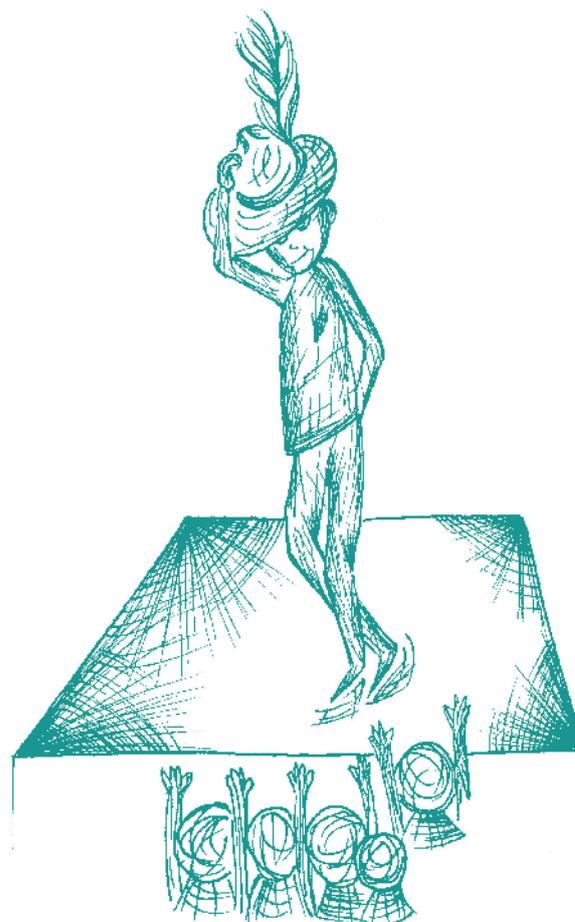


Após essa conversa, o professor disponibilizará diferentes suportes e materiais coloridos para a elaboração do desenho/projeto de um chapéu, solicitando que definam o ambiente no qual usariam tal acessório. Dessa forma, os alunos estarão exercitando a percepção estética e a imaginação criadora numa produção bidimensional. Mesmo porque, quando a criança desenha, pensamento e ação atuam de forma conjugada. Segundo Lavelberg (2013, p. 29), “[...] são atos particulares, que ninguém pode realizar por ela. Quando a criança desenha, ação percepção e imaginação atuam juntas; ela sabe fazer e ver o que produz no desenho”. Depois que o desenho/projeto estiver pronto, deve-se disponibilizar aos alunos diferentes materialidades para confeccionar tridimensionalmente os chapéus projetados.

Finalizados os trabalhos, o professor e os alunos organizarão os desenhos e chapéus, confeccionados num painel em sala de aula, destacando o local em que o usariam. Durante a socialização entre os alunos, o professor deverá provocar um diálogo, desenvolvendo uma análise entre o desenho e o chapéu tridimensional, bem como dos elementos da visualidade presentes nas duas produções (linha, forma, cor e textura).

Alguém viu o meu chapéu?

Cantar e brincar a cantiga *Fui à Espanha* com os chapéus, recém-confeccionados, na cabeça. É provável que a melodia dessa cantiga seja familiar à maioria dos alunos, pois também é encontrada com outras letras, como nas cantigas *Marcha soldado* e *Samba crioula*.



Fui à Espanha

Domínio Público

Allegretto

1. Fui à Es - pa - nha Bus - car o meu cha - péu, —

A - zul e bran - co Da cor da - que - le céu. — 2. O - ra

pal - ma, pal - ma, pal - ma! O - ra pé, — pé, — pé! O - ra

Algumas sugestões

Essa cantiga que fala da Espanha poderia ser relacionada à imagem da obra de Goya, que apresenta um menino com um chapéu, aparentemente azulado, sentado sobre um boi. Será que o menino foi até a Espanha buscar o seu chapéu? E o seu chapéu veio de onde? É interessante propor que os alu-

nos criem uma nova cantiga inspirada no que acabou de ser realizado, criando também a forma de movimentação para a música. Outras ideias e maneiras de realizar a brincadeira poderão surgir.

Ai, meu chapéu, vai chover...

Sugere-se tocar a melodia do estribilho para que o grupo se familiarize com a melodia, para em seguida apresentar a letra. Conversar sobre a cantiga.



Goya, "Boy on a Ram" (1786-1787)

🎵 Aí vem a chuva!

Domínio Público

Allegro Moderato

Aí vem a chu - va! 'Stou no-mo - lha - do... A chu - va Aí
 3 vem! 'Stou no mo - lha - do... To - ma lá o meu cha - péu, 'Stou no mo -
 6 lha - do... Vem cá meu bem! 'Stou no mo - lha - do...

👍 Sugestões

- Improvisar uma paisagem sonora (Schaffer, 1991) a partir da chuva que se aproxima, explorando sons vocais, corporais e instrumentais como introdução para a cantiga.
- Cantar toda a canção para o grupo e pedir que os alunos acompanhem em palmas apenas a célula rítmica "Stou no molhado";
- Brincar com a célula rítmica "Stou no molhado", tocando-a com baquetas ou *hashis*, percutindo no chão;
- Movimentar-se, percutindo em diversos objetos e superfícies, explorando sonoramente o ambiente/sala; cada "Stou no molhado", percutir em uma superfície diferente (variar o andamento da execução);
- Em subgrupos: alguns tocam e outros se movimentam em roda cantando a cantiga, com uma criança no centro da roda com um chapéu na cabeça (Novaes, 1986, p. 130).

Solos da cantiga:

1. Joguei meu chapéu prá ríba,
Pra ver onde ele caía;
Caíu no colo da moça,
Era isto que eu queria!
2. Joguei meu chapéu pra ríba,
Pra ver onde ele caía;
Caíu no colo da velha,
Cruz, credo, Ave Maria!

Caso o professor tenha instrumentos de plaquetas (xilofones) à disposição, alguns alunos poderão executar a célula rítmica “Stou no molhado” nos tons básicos da melodia, ao final de cada uma das frases, consecutivamente: Sol – Fá – Do – Fá. As demais plaquetas podem ser retiradas. É desejável deixar que os alunos “descubram” qual é plaqueta a ser tocada. Essa cantiga propicia também um trabalho musical mais detalhado, por constituir-se basicamente de arpejos, escalas e notas repetidas, tornando possível a realização de atividades de percepção musical que abordem tais particularidades.



As músicas das crianças só fazem sentido quando compreendidas amplamente, o que inclui todo o contexto do brincar. Na escola, muitas vezes tal prerrogativa não é considerada, como quando são cantadas canções “do folclore” sem estabelecer relações entre o contexto cultural e social no qual ela está inserida, como é cantada, tocada ou brincada e quem são as pessoas que dela participam. Cantar canções tradicionais, no ensino de música, muitas vezes significa cantar temas melódicos, desconsiderando a música e o brincar como produções culturais.

(Beineke, 2011, p. 11).



Ouçã

Outras músicas que falam de chapéu

- *Maracangalha* (Dorival Caymmi), *Voa, Bicho* (Milton Nascimento) e *Ditado* (Adoniran Barbosa).

CDs/Livros com cantigas de roda

- *Cantigas de Roda* (Palavra Cantada)
- *Quem canta seus males espanta* (Theodora de Almeida)
- *Dois a Dois* (Grupo Rodapião)
- *Cantigas de Roda* (Hélio Ziskind)
- *O Pião entrou na roda: cantos e contos de todos os cantos* (Musicalização UFPR)
- *Brincadeira de Viola* (Paulo Freire)
- *Abra a Roda tin dô lê lê* (Lydia Hortélio e Antonio Nóbrega)
- *Fazendo Música com crianças* (Amanda Christiane Rocha Nicolau et al., UFPR)



Para finalizar

As proposições aqui apresentadas, tanto para a aula de Música quanto para as Artes Visuais, poderão ser exploradas e discutidas com os alunos de muitas maneiras. Cabe a cada professor a criatividade na busca de repertórios para definir a maneira de propor e desenvolver tal temática. No pano de fundo desse cenário, encontra-se a Arte na educação básica, aqui representada pela Música e pelas Artes Visuais; destaca-se, também, a relevância do trabalho em parceria entre professores especialistas e professores unidocentes. Segundo Penna (2014, p. 116), “[...] projetos integrados são, sem dúvida, um desafio para uma prática coletiva”.

O foco neste trabalho se encontra na conduta das proposições, não necessariamente no conteúdo. O modo como o professor propõe uma ação pode ser determinante para o processo de ensinar e aprender, significativo para o aluno. Os jogos, as brincadeiras, a fantasia, o faz de conta, as vivências com diferentes materialidades e repertórios são aspectos que podem contribuir para a qualificação do ensino da Arte na escola.

Entende-se que o contato da criança pequena e do aluno dos anos iniciais com elementos básicos pertencentes às linguagens artísticas poderá ser determinante para a construção de conceitos artísticos futuros. A fruição no campo da Arte requer a decodificação do objeto artístico. Para tanto, as

vivências com Arte no decorrer da educação básica necessitam ser significativas, na perspectiva de estabelecer referências e favorecerem a apropriação de códigos específicos em cada uma das linguagens artísticas.

O campo da Arte é complexo, integrador e não condiz com abordagens limitadas e fechadas. Por essa razão, é favorável que o professor do campo da Arte mantenha uma postura interdisciplinar no processo de ensino e aprendizagem, considerando a realidade atual de um currículo fragmentado.



Livros sobre cantigas de roda e canções

- LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil. Belo Horizonte*: Itatiaia, 1985.
- NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *Para divertirnos cantando*. Cancionero recreativo para escuelas y campamentos. Buenos Aires: Ricordi, 1973.(Recopilación).
- PAZ, Ermelinda A. *500 Canções Brasileiras*. Brasília: MusiMed, 2010.
- SIMÕES, Raquel Marques. *Canções para a educação musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho Ci Sarl, [s.d.].



Autoras



Melita Bona

melitab@yahoo.com.br

Estudou Piano e Flauta Doce na Escola de Música do Teatro Carlos Gomes de Blumenau; graduada em Educação Artística e mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atuou como professora de música na rede particular em escolas na cidade de São Paulo. Professora e coordenadora do curso de Música, coordenadora pedagógica do Programa Institucional Artes na Escola/PIAE (Polo FURB); membro do grupo de pesquisa Educação, Arte e Estética do PPME, coordenadora do Subprojeto de Música do PIBID, vice-diretora do CCEAL da FURB.



**Rozenei Maria
Wilvert Cabral**

rozeneicabral@gmail.com

Mestra em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Especialista em Criação Publicitária pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Graduada em Educação Artística – habilitação Artes Plásticas pela FURB. Professora do Departamento de Artes da FURB. Coordenadora do curso de Artes Visuais da FURB. Presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de Artes Visuais da FURB. Coordenadora-geral do Programa Institucional Arte na Escola (Polo FURB) e membro do grupo de pesquisa Arte e Estética na Educação.



Referências

ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz. *Música na Educação Básica*, Londrina, Associação Brasileira de Educação Musical, v. 6, n. 6, nov. 2014.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, Associação Brasileira de Educação Musical, v. 3, n. 3, set. 2011.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MAITEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

BUORO, Anamélia Bueno; KOK, Beth; ATIHÉ, Eliana A. *Agora eu era*. São Paulo: Nacional, 2007.

DESIGN MUSEUM. *Cinquenta chapéus que mudaram o mundo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O Que é disciplina? São Paulo: Cortez, 2008.*

IAVELBERG, Rosa. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MARTINS; PICOSQUE; GUERRA. *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

PENNA, Maura. Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola. *Música na Educação Básica*, Londrina, Associação Brasileira de Educação Musical, v. 6, n. 6, p. 112-127, 2014.

PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHULTE, Neide Köhler. A importância do ensino da arte para a moda. In: PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte; SCHRAMM, Marilene de Lima Körting (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino das artes*. Joinville: Univille, 2001.

Tá-Ku-Tú-Ka

Ideias para o ensino de ritmos na educação básica

Beatriz Woeltje Schmidt
Andréia Tonial Zanella

Resumo:

Neste artigo apresentamos propostas para o ensino de ritmos nas aulas de música da educação básica. As atividades sugeridas têm como objetivo trabalhar a voz e a percussão corporal, explorando os sons a partir de palavras, onomatopeias e jogos de imitação. Incentivamos também a criação de letras e arranjos por parte dos alunos. O trabalho foi elaborado pensando na realidade dos professores que nem sempre têm instrumentos e recursos para a realização das aulas. Pretendemos com essas atividades estimular a criatividade dos educadores musicais para que explorem com seus alunos novas sonoridades de maneira lúdica e divertida.

Palavras-chave: Voz. Percussão. Educação Básica.

Tá-Ku-Tú-Ka: Ideas for teaching rhythms in elementary school

Abstract:

This article presents proposals for teaching rhythms in music classes in general education. The objective of the suggested activities is to work with the voice and corporal percussion, exploring sounds through words, onomatopoeias and imitation games. We also encourage students to create lyrics and arrangements. The work was prepared thinking of the reality of teachers who do not always have instruments and resources to conduct their classes. With these activities we intend to stimulate the creativity of musical educators, so they can explore with their students new sounds in a playful and fun way.

Keywords: Voice. Percussion. General Education.



Ilustração: autoras

Para começar...

Este artigo surgiu da vontade de unir duas práticas muito presentes em nossas vivências como educadoras e musicistas: o canto e a percussão. Acreditamos que estas práticas, juntas, transformam-se em uma importante ferramenta para o ensino de música na educação básica porque são complementares e revelam muitos aspectos em comum. Durante nossa formação musical nos deparamos diversas vezes com atividades onde os professores utilizavam a voz como um recurso para o ensino da percussão. A voz está sempre presente na realização das atividades percussivas, seja através da fonética, do ritmo que as palavras carregam ou da criação de sílabas diretamente ligadas com o toque e o som do instrumento. Da mesma forma, o ritmo faz parte das práticas vocais, na dicção, na divisão das palavras e no fraseado de uma canção.

Pensando no contexto das escolas públicas de educação básica, onde muitas vezes os professores não possuem instrumentos ou recursos para realizar suas aulas, elaboramos atividades utilizando sons vocais e percussão corporal. Porém, fica à sua escolha trabalhar ou não com instrumentos musicais.

Nosso principal objetivo é dinamizar o ensino de ritmos e tornar as aulas de música cada vez mais divertidas e prazerosas. As propostas foram pensadas em unidade, uma conectada à outra, iniciando com uma breve contextualização do ritmo e finalizando num arranjo que envolve todas as sugestões dadas durante o artigo.

Divirta-se!

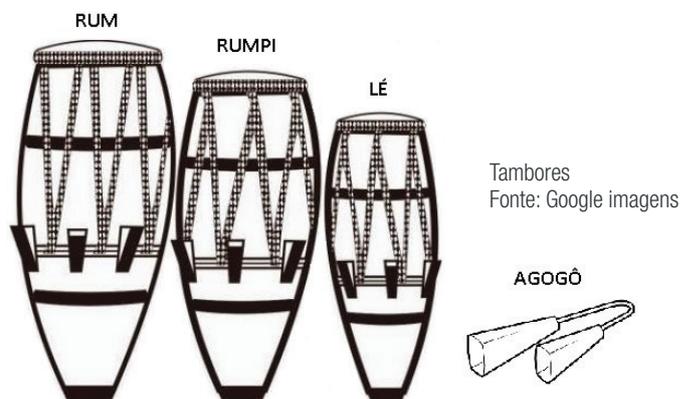
Conhecendo ritmos: o ijexá

Escolhemos o ijexá para realizar esta atividade por ser um ritmo afro-brasileiro que pertence à cultura popular do nosso país, o que justifica sua importância para a educação musical. Além disso, conhecer um pouco da música e da história de matriz africana faz com que nossas raízes permaneçam vivas, sendo um estudo de extrema importância, como destaca Nascimento (2014, p. 13):

Hoje, os estudos africanos não atendem apenas a uma demanda exclusiva do movimento social negro, mas de toda a sociedade, e tornam-se indispensáveis para o conhecimento do mundo no qual vivemos e dos mundos que nos precederam.



“*Ijèsá* é o nome de um dos ‘reinos’ que existia na terra dos Yorubá, até princípio do século XIX na África Ocidental, mais precisamente na Nigéria” (Gomes, 2008, p. 79). Segundo o autor, os descendentes dos povos Yorubá se estabeleceram na Bahia e o termo “ijexá” passou a representar um ritmo e também uma dança. Essa manifestação é praticada nos terreiros de candomblé e também de umbanda com a finalidade de culto aos orixás. O ijexá ficou muito conhecido através dos blocos de Afoxé de Salvador (BA) – grupos que dançam e cantam ao som do ijexá e desfilam no carnaval. Aos poucos foi ganhando espaço na música popular brasileira, como mostra a canção *Filhos de Gandhi* de Gilberto Gil, que faz homenagem ao tradicional bloco de Afoxé Filhos de Gandhi.





Para ver e ouvir pesquise no YouTube:

“Iemanjá - Canto de Iemanjá com Letra”: ponto de umbanda para Iemanjá acompanhado pelo toque do ijexá.

“Oro mimá por Bantos Iguape”: canção brasileira ao ritmo de ijexá com refrão em Yorubá.

Este ritmo é tradicionalmente tocado com três atabaques: lé (agudo), rumpi (médio), rum (grave), acompanhados de um agogô (gã). Os atabaques lé e rumpi têm uma base rítmica definida, já o rum é o tambor improvisador que interage com os passos da dança. Aqui, sugerimos uma base simples para o rum, marcando bem o ritmo para entendermos como todos os toques soam juntos.

Na figura abaixo os atabaques estão sendo chamados de tambores “agudo”, “médio” e “grave” para lembrarmos de reproduzir os sons com estas diferenças de altura.

Ijexá (elaborado pelas autoras)



Para saber mais

- Para saber mais sobre o toque do ijexá e outros ritmos afro-brasileiros, acesse “Escola Digital de Batuque Tradicional” no YouTube e assista às aulas do Mestre Gabi Guedes (Salvador - Bahia), de onde foram retiradas algumas das informações acima.

Vamos explorar os sons das palavras?

Solfejo criativo

Depois de conhecer um pouquinho sobre o ijexá, vamos cantarolar as frases rítmicas dos instrumentos. Para isso, criamos algumas onomatopeias – palavras ou sílabas que representam os sons dos instrumentos de percussão.

Uma dica para iniciar essa atividade é pedir para que a turma imite com a voz o som de alguns instrumentos, como flauta, violão, piano, violino, tambores, pandeiro, agogô e outros. Você pode propor brincadeiras de reconhecimento de timbres dividindo a turma em alguns grupos e pedindo para que identifiquem os instrumentos que cada um está imitando. Esse primeiro exercício fará com que os alunos comecem a experimentar as possibilidades das suas vozes.

Partindo desta atividade de imitação de instrumentos musicais, podemos incentivar nossos alunos e alunas a experimentarem suas vozes e fazê-los também perceber que nós podemos produzir sons interessantes e divertidos. A voz muitas vezes demonstra o que estamos sentindo, ela nos denuncia quando estamos tristes, cansados, felizes e transmite sentimentos para quem nos ouve.

Para testar algumas dessas sonoridades, você pode utilizar o material *Brincando com música na sala de aula* (Zagonel, 2012). Neste livro você encontrará ideias interessantes da exploração da voz e de criação musical.



Capa do livro *Brincando com música na sala de aula*, de Zagonel (2012).

Se desejar, você pode aqui pincelar para seus alunos algumas características da estética vocal contemporânea, onde todos os ruídos e sons produzidos pelo nosso aparelho fonador começam a ser utilizados para fins musicais. A poesia fonética surge no início do século XX e, segundo Valente, (1999, p. 154) tem “[...] o objetivo nítido de criar uma linguagem fonética capaz de suplantar a comunicação social, isenta de toda e qualquer carga semântica. Assim, são experimentadas todas as possibilidades do aparelho fonador, desprovido do suporte de quaisquer outros meios expressivos”.

O educador musical e compositor Murray Schafer também dedica uma parte de seu livro *O Ouvido Pensante* para diferentes práticas vocais, iniciando com o que chama de “som vocal bruto”. O autor propõe que os estudos e as experimentações com a voz comecem a partir dos sons mais naturais que conseguimos produzir: guturais, sussurrados, gritados, humanos. Em relação às palavras, Schafer nos convida a dizê-las de formas improváveis e repetidas até que percam o sentido semântico e passem a ser essencialmente som.



Para ver e ouvir

- Pesquise no Youtube “Ursonate” (1922), de Kurt Schwitters, e “Sequenza III” (1966) de Luciano Berio.



Leitura

- O *Ouvido Pensante* (Schafer, 1991, p. 220-224).
- Lá você pode conferir atividades que brincam com a (des)construção das palavras e seus sentidos.

Mais do que explorar e conhecer os recursos da nossa voz, queremos, assim como Schafer, transformar esses sons em música. As atividades a seguir são exemplos de como podemos fazer tudo isso!

Iniciando...

Solfeje com a turma um instrumento de cada vez: primeiro o agogô, depois o lé, o rumpi e o rum. Lembre-se de que para solfejar a frase do agogô é preciso definir duas alturas, assim como soam as campanas do instrumento, uma nota mais aguda e outra mais grave.



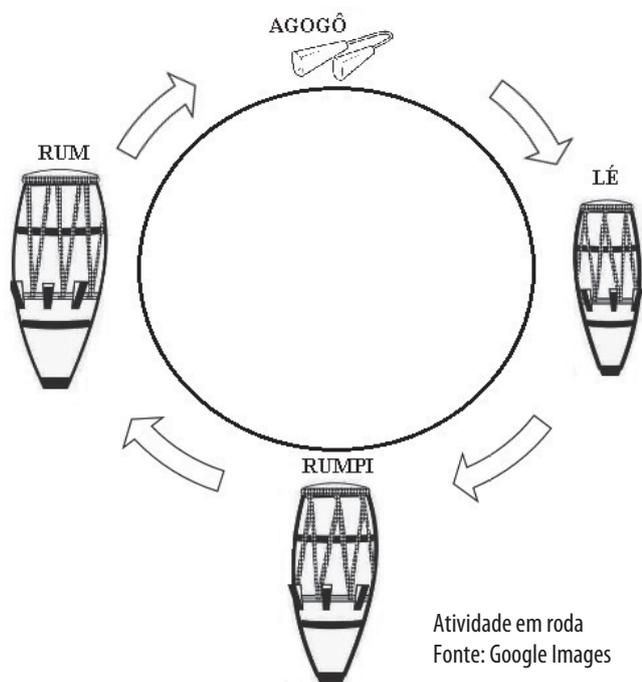
Solfejo instrumental (elaborado pelas autoras)

Partitura musical para solfejo instrumental em 2/4. A partitura contém quatro linhas de música com notas e sílabas vocais correspondentes:

- Linhas 1 e 2: pim pim pom pom pom pim pim pom pom
- Linhas 3 e 4: tá tá tu tá tá tu
- Linhas 5 e 6: tá ku tu ka tá ku tu ka
- Linhas 7 e 8: pom pom pom pom

Após o solfejo inicial, faça uma roda separando a turma em quatro grupos. Para sinalizar o som que cada grupo vai solfejar, coloque o instrumento ou algo que o represente (placa com nome ou objetos). Crie relações entre os sons através da regência – experimente entradas, dinâmicas e combinações diversas entre os grupos – até o ijexá soar por completo. Para a atividade ficar mais interessante, troque os grupos de lugar para que todos possam experimentar e compreender a função de cada instrumento.

Você também pode incentivar os alunos à experiência de reger a turma. O regente escolhido também poderá ouvir o ritmo como um todo e criar combinações entre os instrumentos brincando com os sons.



“Esse processo de trabalho nos grupos enseja a participação colaborativa entre as crianças e favorece a aprendizagem criativa, na medida em que envolve negociação e tomada de decisões musicais pelas crianças, que participam ativamente do processo de aprendizagem.”

(Beineke, 2011, p.101)

Palavra ritmada



Para facilitar a memorização dos toques, podemos criar uma letra que encaixe na frase rítmica. Por exemplo, o agogô:



Criar letras, palavras e sílabas diferentes para brincar com os ritmos pode tornar o aprendizado mais divertido. A turma também pode participar da criação dividida em pequenos grupos para brincar com palavras, sílabas e sons que encaixem nas células rítmicas. É importante estabelecer um tema para cada grupo ter um foco na hora da composição, exemplos: fazenda, mar, floresta, escola, frutas, animais.

Segue abaixo uma pequena demonstração de como esse experimento pode soar de maneira divertida!



ljexá na salada de frutas

ho je vou fá zer so bre me sa va mos co me çar a sa la da

tem qui... bu ti á com ki wi vai ca ju vai ca

tem já... ma ra cu já ma ra cu já ma ra cu já ma ra cu

ma mão ma mão ma mão ma mão

Brincando com o ritmo (elaborado pelas autoras)



O solfejo criativo está diretamente ligado ao conceito de aprendizagem criativa. Este conceito vai na direção de propostas que procuram “dar voz” às crianças, compreender suas concepções sobre música e seus processos de aprendizagem, respeitando suas ideias e ouvindo o que elas têm a dizer. Segundo Beineke (2011, p. 93),

Deixe esse momento para discussão e reflexão sobre a aprendizagem dos ritmos.

Nesse sentido de envolvimento dos alunos com a música e com a composição, destacamos as ideias pedagógicas de John Paynter, onde o aluno participa ativamente de todos os momentos da aula de música. De acordo com Mateiro (2012, p. 262), a composição é o ponto de partida na educação musical deste autor e, portanto, a imaginação e a criatividade precisam ser despertadas no indivíduo o quanto antes, assim como a escuta criativa e a integração da música com outras áreas artísticas.



[...]as pesquisas sobre a criatividade na educação musical precisam voltar seu olhar para a perspectiva das crianças, buscando compreender como entendem suas composições musicais e o seu processo de aprendizagem no contexto da aula de música.

Pensando nisso, valorize a composição que cada grupo apresentou, fazendo perguntas sobre o processo de criação e a colaboração de cada participante:

Alguém tem mais alguma sugestão?

Quem teve essa ideia?

Vocês gostaram do resultado?

Vamos cantar com a turma toda?

Da voz para o corpo

Agora que aprendemos a solfejar e cantar os toques do ijexá, vamos começar a tocar! Começaremos pelo corpo, transformando todas aquelas palavras e fonemas em percussão corporal. Antes, apresente alguns sons para a turma e pergunte quais outros sons podemos fazer com o corpo. Segue abaixo alguns exemplos que utilizaremos nesta atividade:



“O corpo humano é uma fonte muito rica de sons e pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical.”
(Barba, 2013, p.40)



Saiba mais

- Exemplos de atividades usando percussão corporal na revista *Música na Educação Básica (MEB)* volume 5 de 2013, no artigo “O corpo do som: experiências do Barbatuques”.

Barbatuques.

Fonte: Barba (2013, p. 41)

palma grave



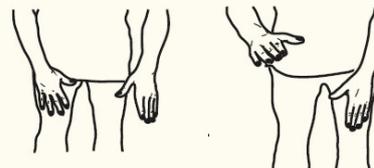
palma estalada



estalo de língua



coxa



peito



Você sabia?

“A trajetória do Barbatuques contribuiu significativamente para a música corporal se tornar mais difundida mundialmente como uma estética contemporânea e uma importante ferramenta educacional. A técnica desenvolvida pelo Barbatuques vem sendo cada vez mais utilizada em escolas brasileiras – tanto particulares quanto públicas – e ganha força entre os educadores pela facilidade de aplicação, simplicidade e baixo custo para as instituições. As atividades propostas pelo grupo desenvolvem a criatividade, a coordenação psicomotora e a percepção de si mesmo e do outro.”

Fonte: <www.barbatuques.com.br>.

A atividade a seguir mostra uma maneira de transferir os toques solfeados/cantados para a percussão corporal. É interessante alternar entre solfejo e percussão corporal, começando por um instrumento de cada vez, para os alunos perceberem que estão fazendo o ritmo do ijexá, porém em lugares diferentes. Isso fará com que a turma compreenda a transição dos ritmos cantados para os sons do corpo. Sugerimos quatro compassos para solfejo e outros quatro compassos para percussão corporal, repetindo constantemente até que fique internalizado e orgânico.

A figura abaixo ilustra uma sugestão de sons corporais para corresponder ao solfejo realizado na atividade anterior:

Sons bucais
(ex: estalo de língua)

Palma estalada (tá)
Palma grave (tu)

Coxa (tá ka)
Peito (ku tu)

Pé

Percussão corporal (elaborado pelas autoras)

Se você desejar adicionar instrumentos melódicos à sua prática do ijexá, sugerimos o uso dos xilofones. Adicione alturas nas células rítmicas e transforme o ritmo numa base harmônica para outras atividades, como nesse exemplo:

Soprano

Soprano

Contralto

Contralto/Baixo (8vb)

Percussão corporal (elaborado pelas autoras)

Misturando: arranjo final

Para finalizar, criamos um pequeno arranjo que ilustra onde podemos chegar com todas estas atividades: uma música com começo, meio e fim. Deixamos livre a interpretação, ao invés de percussão corporal você pode utilizar outros fonemas, palavras ou compor uma nova letra com a turma!

Nesta atividade escolhemos a voz cantada e sons corporais. Fica a sugestão para

você buscar outras maneiras de produção sonora, explorando e criando novos sons com a turma. O arranjo foi pensado para quatro grupos, não necessariamente com a mesma quantidade de integrantes, veja o que fica mais interessante. Maior número de vozes cantadas? Mais percussão corporal? Todos juntos? Experimente!

**Letra da canção:**

Eu canto daqui / Eu canto de lá / Ô preste atenção eu canto ijexá
 Batendo tambor / Tocando agogô / Cantando a canção do povo Yorubá

**BATUCANTANDO**

Beatriz Woeltje Schmidt
 e Andréia Tonial Zanella

1

eu can to da qui eu canto de lá ô prestea tenção eu canto i je xá ba ten do tam bor to can doa go gô cantando a canção do povo yo ru

2

3

4

5

bá eu can to da qui eu can to de lá ô pres tea ten ção eu can to i je xá ba ten do tam bor to can doa go

[palma e peito]

9

gô can tan doa canção do povo yo ru bá

[estalo boca/língua]

[pé]

13

eu can to da qui ba ten do tam bor to can doa go

eu can to de lá ba ten do tam bor to can doa go

ô prestea tenção eu canto i je xá





17

gô can tandoa canção do povo yo ru bá ba ten do tambor to can doa go

gô can tandoa canção do povo yo ru bá eu can to da qui eu can to de lá ô prestea tenção eu canto i je xá

21

gô cantan doa canção do povo yo ru bá

cantan doa canção do povo yo ru bá

Musical score for two systems (17-20 and 21-24). Each system includes a vocal line with lyrics, a guitar line, and a percussion line with rhythmic notation.

Concluindo...

O ensino de ritmos com percussão, seja com tambores, corpo ou voz pode ser muito eficaz e auxiliar na aprendizagem de qualquer outro instrumento ou canção. As propostas aqui mencionadas têm a intenção de aproximar dois elementos que tendem a ser separados nas aulas de música: o ritmo e a melodia. Ou seja, queremos que sejam trabalhados juntos, de forma colaborativa.

Além disso, as atividades incentivam a participação direta dos alunos, propiciando uma imersão na criação e na aprendizagem musical. Ao solfejar primeiramente o ritmo com a voz, conseguimos memorizar e internalizar os toques e, por consequência, a execução no corpo ou no instrumento ficará mais fácil. O desenvolvimento dessas habilidades tem também como objetivo aprimorar a performance musical dos alunos para que se desprendam de travas relacionadas às práticas percussivas e/ou vocais.



Foto: Acervo das Oficinas de Música do MusE (UDESC)

Gostaríamos de finalizar lembrando que as propostas podem ser adaptadas em atividades de diversos contextos de uma aula de música, como, por exemplo, prática coral, grupo de violão, exercícios de flauta etc. Desta forma, esperamos que esse artigo contribua para a ampliação de ideias dos educadores musicais que atuam na educação básica.

Autoras



**Beatriz Woeltje
Schmidt**

beatrizwschmidt@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Música na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Durante o curso frequentou oficinas de percussão corporal e de ritmos populares brasileiros com instrumentos de percussão, como exemplo: “O Passo”, com Lucas Ciavatta, e “Jongo e Congada”, com Paulo Dias. Participou da oficina “Formação de professores em percussão corporal” com Fernando Barba no Conservatório Brasileiro de Música (RJ, 2013). Atualmente estuda percussão sinfônica na Escola Municipal de Música de São Paulo com Elizabeth Del Grande, e também se aprofunda nos estudos de ritmos populares através de cursos livres na EMESP-Tom Jobim.



**Andréia Tonial
Zanella**

andrea_tz@hotmail.com

Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Estudou canto com Fernanda Rosa e Carla Domingues e trabalhou como preparadora vocal em coros e grupos vocais de Florianópolis. Atua como cantora e professora de música nas áreas da musicalização infantil e canto. Participou de oficinas e cursos sobre educação musical com Lucilene Silva (2017), Teca Alencar de Brito (2014), Uirá Kuhlmann (2015) e Daniela Forchetti (2017). Atualmente dedica-se aos estudos da voz cantada e música na educação infantil através de cursos e especializações.

Referências

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. *Música na Educação Básica*, Londrina, p.39-49, 2013.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.26, p.92-104, 2011.

GOMES, Sérgio. *Novos caminhos da bateria brasileira*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.243-276.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2014

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

ZAGONEL, Bernadete. *Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento*. São Paulo: Saraiva, 2012.

Leituras complementares

CAMILO, Fabiano Paula; NUNES, Carlos Geovane. A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas: utilizando a educação musical através de cantigas de domínio público do samba de terreiro. *Revista Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 55-68, 2015.

CARVALHO, Lillian Rocha de Abreu Sodré. *Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras*. 1. ed. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

NOVA ESCOLA. *África e Brasil: unidos pela história e pela cultura*. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/arquivo/africa-brasil/>>.

SCHAFER, R. Murray. *Educação Sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

Assobiando uma proposta

Adriana Rodrigues Didier

Resumo:

Ninguém me soprou essa ideia, ou melhor, ninguém me assobiou essa ideia, ela veio voando e caiu de paraquedas na minha cabeça. Sons estranhos sempre fizeram parte do meu repertório. Apesar do assobio não ser um som estranho, ele não é muito escutado na escola. Desde que iniciei a trabalhar com educação musical (depois eu te sopro há quanto tempo) nas comunidades carentes do Rio de Janeiro, o assobio chamou minha atenção. Comecei a desenvolver uma série de exercícios e pesquisas sobre suas técnicas, seus usos, costumes e importância na cultura popular do Rio. Espero que todos possam aproveitar e depois assobiar aos quatro cantos do mundo suas propostas e desdobramentos.

Palavras-chave: Assobio. Assobio na educação musical. Cultura popular carioca.

Whistling a Proposal

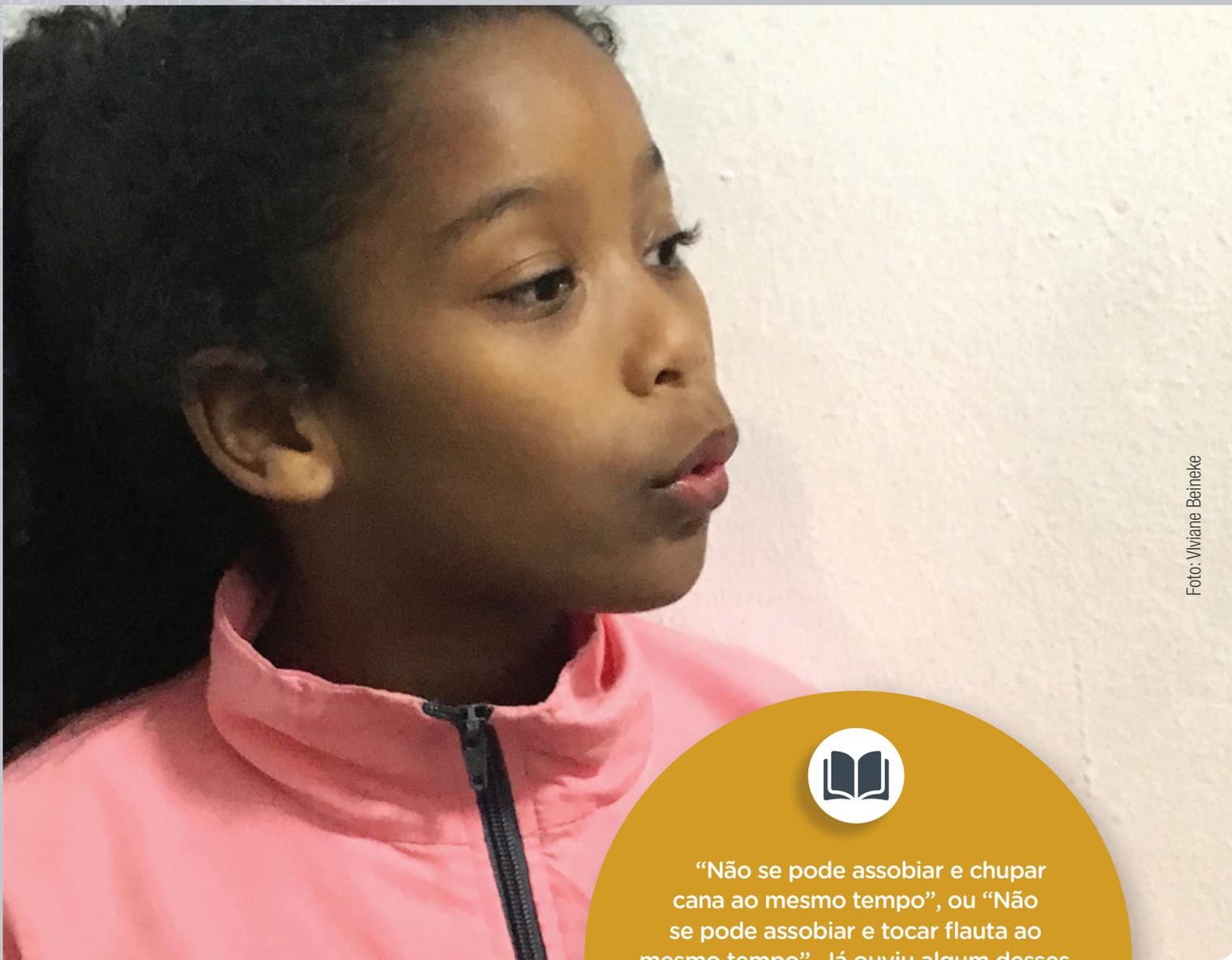
Abstract:

No one whispered, or rather, whistled this idea to me. Instead, it came flying and landed, like a parachute, in my mind. Strange sounds have always been a part of my repertoire. Although whistling may not be a strange sound, it is not frequently heard in schools. Since I began working with musical education (later I'll whisper to you how long ago), in Rio de Janeiro's poor communities, whistling caught my attention. I began to develop a series of exercises and research about whistling techniques and customs and their importance in Rio de Janeiro's popular culture. I hope everyone can take advantage of these proposals and their possibilities and then whistle them to the four corners of the world.

Keywords: *Whistling. Whistling in musical education. Popular culture in Rio de Janeiro.*



Foto: Ricardo Limas



“Não se pode assobiar e chupar cana ao mesmo tempo”, ou “Não se pode assobiar e tocar flauta ao mesmo tempo”. Já ouviu algum desses provérbios portugueses alguma vez? Pois o pesquisador potiguar Luís da Câmara Cascudo (1898 - 1986) fez um estudo abrangendo muitos significados e funções do assobio que vale muito a pena estudar (Cascudo, 2000).

CONTEXTUALIZANDO

Reza a lenda que assobiar é feio, que mulher não deve assobiar; que é coisa de “gente à toa”; que assobiar à noite chama cobra, lobisomem; que o saci Pererê assobia longamente para apavorar na mata os viajantes solitários; que três assobios longos chamam o vento, e por aí vai. Em algumas culturas é proibido assobiar em alto-mar, pois pode atrair a tempestade; já em outras, assobiar para o vento pode trazê-lo para a embarcação. E, finalmente, dizem por aí que pode até atrair as almas dos mortos. Mas, como estou propondo uma atividade para a *Música na Educação Básica*, vamos deixar de lado as crendices e ficar apenas com o instrumento de sopro da boca, o assobio, e prometo que nada de mais vai acontecer além de muita diversão musical.

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001) mostra as transformações da palavra em português desde o século XIV: aseuio, asoujo, assevio, asuvio e seus sinônimos, como apito, assobio, assovio, atito, chichorrobio, coió, sibilação, sibilo, silvo. Ao começar a pesquisar, um mundo novo se abrirá: povos que se comunicam assobiando em várias partes do mundo, pesquisas acadêmicas, tratados com as técnicas e muitas outras curiosidades.



Uma dessas curiosidades é a Convenção Internacional de Assobiadores, realizada na Carolina do Norte, Estados Unidos. Em 1970, foi fundado neste estado o Festival de Danças e Músicas Tradicionais dos estados do Sul, e em 1974 um dos artistas pediu licença para assobiar em vez de cantar. O sucesso foi tão grande que, a partir de 1975, o assobio ganhou seu próprio festival internacional. As competições são categorizadas por faixa etária (adulto, adolescente e criança) e gênero. Também são oferecidos workshops, palestras e seminários abertos aos alunos das escolas públicas ministrados por convidados norte-americanos e estrangeiros. No mesmo local existe o Museu Nacional dos Assobiadores, que contém gravações, livros, revistas, fotografias e lembranças. Em 1992, foi aberta a Escola Nacional de Assobiadores e, em seguida, a Internacional. Veja o site nas referências.

Mas, o mais estranho é que eu, professora, não sei assobiar! Só sei juntar os lábios e fazer um som muito mixuruca e que rapidamente voa pelos ares, provocando muitas risadas nas turmas: como uma professora se interessa tanto pelo assobio e é incapaz de assobiar?

No Rio de Janeiro comecei a pesquisar sobre o assobio ao trabalhar com adolescentes. Encantava-me a comunicação entre eles e, ao entrar em contato com adultos na formação de professores, percebi um arsenal de significados, sons, técnicas e histórias



familiares interessantíssimas. O assobio pode avisar, informar, alarmar e tranquilizar. Minha opção neste momento é focar no assobio apenas com os lábios, dedos e mãos. Quem sabe mais tarde me animo a pesquisar o sopro com folhas, plásticos, pentes, tampas de caneta e outros materiais?

Leia alguns depoimentos que nos contam algumas utilizações do assobio no Rio de Janeiro:

- “Para juntar toda a família, quando saímos com meus pais ao supermercado ou a uma festa, meu pai assobiava e rapidamente nos encontrávamos”;
- “Cada um da família tem um assobio diferente, assim sabemos quem está chegando em casa”;
- “Quando brincávamos na rua, sabíamos pelo assobio do meu pai se já era para voltar para casa. Quando não dávamos bola, ele fazia um outro assobio mais agressivo, e aí de nós se não voltássemos logo!”;
- “Minha turma do prédio usava o assobio como comunicação para o encontro no play. Cada um tinha um diferente, e sabíamos quem estava no prédio pelas respostas assobiadas”;
- “O pai da minha namorada tem um assobio tão forte que escuto quando ele chama o amigo no prédio em frente ao meu”;
- “Quando a conversa para no vácuo e fico sem graça, nada melhor do que assobiar para preencher o vazio”;
- “Quando a minha mãe assobiava enquanto arrumava a casa ou lavava roupa, eu sabia que aquele era o melhor momento para mostrar o boletim da escola, pois ela estava tranquila!”.

Na cultura popular brasileira e, pela minha experiência, na carioca também, percebo que o assobio tem importância fundamental:

- Nos grupos familiares: Existem famílias em que cada componente tem seu próprio assobio, este podendo ser usado para avisar a chegada, chamar os que

estão fora, dar um aviso. Num ambiente público, o assobio familiar serve de sinal para o reencontro na hora da saída;

- Na comunicação entre amigos;
- Na comunicação dos grupos onde a fala é proibida, como entre prisioneiros ou alunos de castigo, por exemplo;
- Na comunicação para chamar alguém na rua, no restaurante, num ônibus, táxi, para chamar animais;
- Nos jogos esportivos amadores o assobio pode substituir o apito;
- Nos jogos esportivos o assobio é usado na comemoração dos pontos obtidos;
- Para anunciar um produto (vendedores ambulantes usam o assobio enquanto pregam);
- Para reverenciar uma pessoa bonita aos olhos do admirador;
- Para disfarçar uma situação constrangedora;
- Para passar o tempo;
- Para compor (alguns compositores que não tocam instrumentos assobiam para compor);
- Para substituir o apito entre os mestres de bateria nos ensaios das escolas de samba ou blocos de percussão;
- Para aplaudir ou vaiar um artista;
- Como instrumento musical em solos, duos, trios, orquestras;
- Como performance entre os conhecedores e colecionadores de passarinhos que reproduzem com perfeição os sons de cada um;
- Nos bastidores dos palcos, usado pelos contrarregas para baixar ou subir cenários e cortinas.



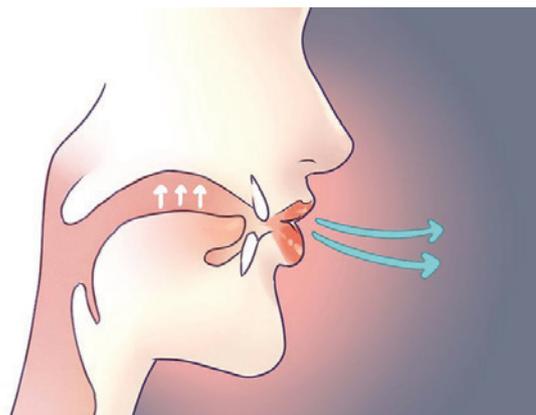
Transcrevo aqui um pequeno relato do pesquisador Tinhorão (1976) sobre o pernambucano cego Lezeira:

Quando Lezeira precisava de um coro de assobios, como no caso do passo dobrado Boêmios, popularizado pelas bandas do Recife, e cujo ponto alto era um trio assobiado pelos músicos, o cego contava com a ajuda dos meninos de rua, e então muita gente parava para ouvir o Lezeira e sua banda de música improvisada. (p. 31).



Algumas técnicas de assobio

Aprender a assobiar não é nada fácil, e escrever sobre uma técnica é mais difícil ainda. Meu objetivo aqui é descrever algumas dessas técnicas utilizadas no Rio de Janeiro, apenas para demonstrar como são inúmeras as variantes. No final do artigo, indico alguns sites e vídeos que explicam o passo a passo, mas considero ideal que o professor convide o aluno assobiador para demonstrar ao vivo na sala de aula. Quem sabe também algum familiar dos alunos ou um conhecido da turma?





Propostas de atividades

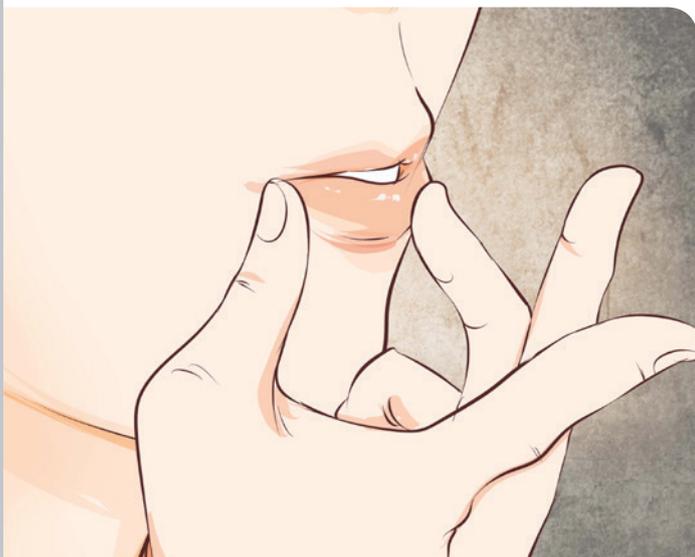
Estas propostas podem ser adaptadas à realidade do professor e às faixas etárias das turmas. Sugiro que, se possível, os alunos estejam em círculo. Gosto de começar a aula explicando meu interesse por esse som. Ao revelar minha dificuldade, os alunos que não assobiam se sentem à vontade para dizê-lo, mas não se intimidam de contar a tradição familiar ou do grupo de amigos.

1. Propor que cada um demonstre sua técnica e, se possível, tente explicar como foi o seu processo de aprendizagem. Alguns contam que tiveram muita dificuldade no início e que passaram horas, às vezes dias, treinando em frente ao espelho;
2. Propor que ensine sua técnica ao grupo, que deve repetir a cada etapa do processo;
3. Propor que demonstre ao grupo sua música ou som que mais gosta de fazer;
4. Perguntar se o grupo acha que o assobio usa o som da voz, a prega vocal;
5. Conversar sobre a diferença entre som vocal e não vocal;
6. Propor que os que não saibam assobiar façam um som sem o uso da voz, usando os lábios, bochechas, dentes, dedos, língua, aspirando ou soprando;
7. Propor que os alunos que saibam fazer o *beatbox* demonstrem e ensinem suas técnicas;
8. Dividir o grupo por naipes ou técnicas diferentes;
9. Dividir o grupo colocando pelo menos duas técnicas diferentes em cada um;
10. Propor que toquem uma música conhecida do grupo;
11. Propor que criem um arranjo de assobios para a mesma música;
12. Propor que criem uma composição própria do grupo;



- Juntar os lábios e soprar;
- Juntar os lábios e soprar, produzindo 2 sons simultâneos;
- Dobrar a língua, juntar os lábios e soprar;
- Puxar com a mão o lábio inferior e aspirar o ar;
- Colocar os dedos indicador e polegar da mesma mão na língua dobrada e soprar;
- Colocar os dedos médio das duas mãos na língua dobrada e soprar;
- Colocar os dedos mindinhos na língua dobrada e soprar;
- Colocar os dedos médio e indicador das duas mãos na boca e soprar;
- Colocar as duas mãos fechadas com os dois polegares juntos, soprar na pequena abertura entre eles e, com a palma da mão que está em cima, pode-se alterar a altura e o timbre.

13. Propor que criem uma estrutura rítmica aproveitando todas as técnicas de assobio e/ou dos sons da boca sem o uso da voz;
14. Propor que criem uma história com os sons dos assobios. Para começar a proposta, sugiro que pensem nas situações em que o assobio é utilizado e criem um roteiro de alguma situação;
15. Propor que façam uma pesquisa sobre assobio na família e/ou no grupo de amigos. Sugerir as seguintes perguntas para a pesquisa: Você sabe assobiar? Como assobia? Qual é a técnica? Como aprendeu a assobiar? Quando assobia? Tem alguma história para contar sobre o assobio?
16. Propor que os alunos cronometrem quem faz o assobio mais longo;
17. Pesquisar na turma quem consegue fazer a maior extensão intervalar no assobio;
18. Pesquisar na turma quem consegue fazer o som mais forte;
19. Pesquisar na turma se alguém consegue fazer dois assobios ao mesmo tempo;
20. Pesquisar, junto com a turma, como deve ser feita a notação musical de um assobio ou como se escreve na partitura. Pesquisar se existe alguma diferença para a escrita de um instrumento convencional;
21. Mostrar a partitura de um assobio longo (exemplo da Cecília Cavaliéri França, da partitura figura 5, página 14: *Música na Educação Básica*, v. 3, p. 28-41, 2011);



22. Propor o exercício do compositor e educador canadense Murray Schafer no capítulo “Limpeza de ouvidos”, do seu livro *O ouvido pensante* (1991):

O texto que segue é para ser lido por um aluno de frente para a classe, em voz normal. Durante a leitura, o professor incentiva a classe para que de vez em quando atrapalhe o leitor com explosões de ruídos, como urros, berros, assobios, vaías, risadinhas, arrasta-pé, gargalhadas, aplausos etc.: “Minha voz será às vezes atrapalhada por ruídos mais fortes e mais caóticos que minha leitura. Às vezes esses ruídos vão parar e minha voz vai ser ouvida como o único som nesta sala. Esses sons que interferem são ruídos, porque indesejáveis para a compreensão de minha leitura. É por isso que no teatro, nas leituras de poesias, nos concertos e nas conferências o auditório é solicitado a ficar em silêncio”. (Schafer, 1991, p. 69-70).



23. Avaliar se é possível sugerir essa atividade na sua turma, ou se pelo menos pode-se conversar sobre essa proposta. Repetir três vezes a leitura: na primeira, pergunte se alguém escutou alguma palavra da leitura; na segunda, peça para que eles diminuam o volume e tentem ouvir ao menos uma frase; na terceira, peça para que tentem prestar atenção e compreender alguma coisa do texto falado. Aproveitar neste momento para conversar sobre poluição sonora, intensidade e dinâmica;
24. Utilizar um dos links sugeridos abaixo para apreciação. Depois de cada apreciação, conversar sobre o que foi visto e escutado e sugerir que todos deem sua opinião;
25. Propor que criem uma comunicação feita de assobios depois de apreciarem a língua falada numa cidade das Ilhas Canárias, na Espanha, que está descrita abaixo;
26. Propor um festival de assobios na escola!



Para apreciação:

- O baiano Dorival Caymmi (1914 – 2008) compôs uma linda canção que se chama *Vamos chamar o vento*: “Vamos chamar o vento/Vento que dá na vela/Vela que leva o barco/Barco que leva a gente/Gen-te que leva o peixe/Peixe que dá dinheiro, Curimã”.
- Sugestão de apreciação com o próprio Dorival, em 1959. Busque no YouTube: Dorival Caymmi - O vento.
- Sugestão de apreciação com a cantora Mônica Salmaso. Busque no YouTube: O Vento (Mônica Salmaso - Álbum “Voadeira” - 1999).
- *Samba do Assobio*, do compositor carioca Zé da Zilda (gravação de 1954). Busque no YouTube: Samba do Assobio - Coro Odeon.
- *Patience* é uma música da banda norte-americana Guns N’ Roses composta por Izzy Stradlin. Uma de suas principais características é o assobio do vocalista Axl Rose. A música faz parte do álbum G N’ R Lies, lançado em 1988. Busque no canal GunsNRosesVEVO, no YouTube.
- Sugestão de apreciação da música do compositor e regente italiano Ennio Morricone (1928), *The Good, The Bad and The Ugly*. Busque no YouTube: *The Good, the Bad and the Ugly Theme* • Ennio Morricone.
- Sugestão de apreciação da música *If I Were A Blackbird* (“Se eu fosse um mel-ro”), canção irlandesa de Delia Murphy, interpretada pelo cantor inglês Ronnie Ronalde (1923 – 2015). Busque no YouTube: *If I Were A Blackbird* - Ronnie Ronalde - Song from the 1950’s.
- O compositor Jorge Antunes (1942) escreveu uma peça intitulada *Sinfonia das Diretas*, dividida em 12 seções e na 11ª ele pede: palmas, ovações e assobios. Busque no YouTube: Jorge Antunes Sinfonia Das Diretas.
- Sinal do WhatsApp, assobio Oficial 2015 (*Whistle*). Busque no YouTube: Whatsapp assobio Toque Oficial (*Whistle*).
- Sugestão de apreciação do arranjo da música *Peixinhos do Mar*, pelo grupo paulista de percussão corporal Barbatuques, no CD Tum Pá (2012). Busque no canal Barbatuques no YouTube.



Sugestões de sites para pesquisa:

- Site (em inglês) que explica, com fotografias, **o passo a passo para assobiar**. “*How to Whistle Real Loud*”, de Steve Roche. Disponível em: <<http://www.ta-peonline.com/articles/how-to-whistle-real-loud>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- Site (em português) que explica o passo a passo para assobiar. Disponível em: <<http://pt.wikihow.com/Assobiar-Alto>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- **Vídeo mostrando a técnica para assobio**. Busque no YouTube: *How to whistle loud tutorial*.
- **Site francês da Associação de Pesquisa Mundial do Assobio**. Tem como objetivo contribuir para a pesquisa científica na documentação, na preservação e na valorização do patrimônio oral das pessoas que praticam o discurso assobiano. Alguns povos usam o assobio em vez das pregas vocais. É considerada uma linguagem porque tem a complexidade em termos de sintaxe e vocabulário. O assobio permite comunicação em distâncias maiores do que a voz falada, por exemplo, nos Pirineus (França), nas Ilhas Canárias (Espanha) ou na Turquia. O assobio é usado para fundir-se com os sons da floresta e para organizar a caça, como na Amazônia. Também é usado para conversas secretas de amor, como no Sudeste Asiático (populações Hmong, por exemplo). Tudo pode ser dito na língua assobiada. Este site traz como exemplo o diálogo na cidade La Gomera, nas Ilhas Canárias, na Espanha. Sua técnica de assobio foi herdada dos berberes (povo do norte da África) que viviam na ilha antes da chegada dos espanhóis. Disponível em: <<http://www.lemondessiffle.free.fr/index.htm>>. Acesso em: 10 set. 2017.

- **Site que explica e demonstra “o idioma do assobio”.** Disponível em: <<http://www.mdig.com.br/index.php?itemid=26987>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- **Site da Convenção Internacional de Assobio em Louisburg,** Carolina do Norte (EUA). Disponível em: <<http://www.whistlingiwc.com/>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- **Performances da Convenção Internacional de Assobio em Louisburg,** Carolina do Norte (EUA). Busque no YouTube: The 41th International Whistlers Convention “NAO FUJII”.
- **Programa de rádio dedicado a músicas com assobios:** Disponível em: <<http://www.radioeletrica.com/blog/2013/09/28/programa-tematico-65-assobio-cintia-loureiro-28-09-13-radioeletrica-com/>>. Acesso em: 10 set. 2017.
- **Blog com uma matéria da BBC News** em Belfast sobre a cidade de Irvinestown, na Irlanda do Norte, que realizou o primeiro campeonato de assobios “de paquera” do país como parte do Festival Lady of the Lake (A Rainha do Lago). Disponível em: <http://doomar.blogspot.com.br/2009_07_01_archive.html>.

Como carioca da gema, termino esta pequena proposta com a letra de um samba do compositor Ary Barroso (1903-1964) feito para o carnaval de 1947:

Para tudo neste mundo
 Há remédio e há muamba
 Se seu bote fracassou, meu senhor
 Assobia um samba, assobia
 Se você contava certo
 Com a lua e ela nada
 Sabe o que deve fazer pra esquecer?
 Assobia um samba, assobia
 A vida pra ser vivida
 Precisa muita atenção
 Não se pode desprezar
 A força do coração
 Mas, quando a coisa é demais
 Assobia um samba, assobia
 Se você ficou plantado
 Duas horas lá na esquina
 É a garota não chegou, nem ligou
 Assobia um samba, assobia
 Se você viu seu pedaço
 Num chamego e crê em destinos
 Fica firme, faz que vai mas não vai
 Assobia um samba, assobia.



Foto: Lia Pelizzon



Autora



**Adriana Rodrigues
Didier**

didier.adriana@gmail.com

Vice-presidente do Foro Latinoamericano de Educación Musical. Doutoranda em Música (UNIRIO), mestra em Música e Educação, graduada em Musicoterapia e licenciada em Música. Coordenadora da Especialização em Educação Musical, parceria Fladem Brasil e Conservatório Brasileiro de Música. Professora da Licenciatura em Música do CBM. Coordenadora pedagógica do Projeto Sala de Música, da Sala Cecília Meireles. Foi diretora técnico-cultural do CBM CEU (2010-2014). Foi Presidente do Fladem Brasil (2013-2017). Cantora com experiência na música coral e no uso da voz na prática educacional.



Referências

ANDRADE, Mário de. *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; Brasília: Minc; São Paulo: IEBUSP: EUSP, 1989.

BARBATUQUES. *Tum Pá*. São Paulo: Núcleo Barbatuques, 2012. 1 CD (48.04 min).

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 2000.

_____. *História de nossos gestos*. São Paulo: Global, 2003.

DIDIER, A. R.; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. *Sons & Expressões: a música na educação básica*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013. v. 1. 240 p.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Ecos: educação musical e meio ambiente. *Música na Educação Básica*, v. 3, p. 28-41, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura. *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação; Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

SCHAFER, Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons que vêm da rua*. Rio de Janeiro: Edições Tinhorão, 1976.



Foto: Viviane Beineke

Qual é a música?

Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce

Laís Figueiroa Ivo
Ilza Zenker Leme Joly



Which Music is this?: a game for collective recorder classes

Resumo:

O texto discute possibilidades de como a aula de instrumento, nesse caso, a flauta doce, pode ser conduzida de forma lúdica e abrangente, não ficando restrita apenas ao tocar, de maneira que o processo educativo se dê de forma natural e produtiva. O foco do artigo é uma proposta de atividade musical intitulada "Qual é a música?". Embora dirigida aqui para um trabalho em aulas coletivas de flauta doce, ela pode ser desdobrada e adaptada para qualquer contexto de aula de música.

Palavras-chave: Ensino de instrumento. Flauta doce. Ensino coletivo.

Abstract:

This article presents possibilities of how an instrument class, in this case, with recorders, can be conducted in a ludic and comprehensive way that is not restricted to playing the instrument, so that the education takes place naturally and productively. The article focuses on a musical activity entitled "What is music?". Although here it involves group recorder lessons, it can be developed and adapted the context of any music class.

Keywords: Teaching musical instruments. Recorder. Group Classes

IVO, Laís Figueiroa; JOLY, Ilza Zenker Leme. Qual é a música? Uma brincadeira para aulas coletivas de flauta doce. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 8, nº 9, 2017.

Vamos brincar?

A aula de instrumento pode, sim, ser divertida e prazerosa, uma grande brincadeira, onde, brincando, alunos, alunas, professores e professoras podem ensinar, aprender e praticar os conhecimentos musicais. É com esse intuito que trazemos a proposta do jogo/brincadeira “Qual é a música?”, destinada originalmente a aulas coletivas de flauta doce, mas que pode ser utilizada também no ensino de outros instrumentos. Mas, antes de começarmos a diversão, vamos refletir um pouco sobre o ensino de instrumentos musicais.

O ensino de instrumentos musicais segundo Swanwick

Quando pensamos em uma aula de instrumento, em geral, a primeira ideia que vem à nossa mente é a imagem de um aluno, um professor, seus respectivos instrumentos e uma estante de partituras com algum método, todos esses elementos em uma sala. Essa configuração, acompanhada de metodologias que incluem a repetição, a execução de escalas, de exercícios técnicos e de determinado repertório, é o que podemos chamar de modelo tradicional.

Esse modelo vem sendo praticado há bastante tempo e tem sido eficaz para muitas pessoas, levando-as a alcançarem os resultados almejados na aprendizagem dos mais variados instrumentos musicais. Contudo, alguns educadores musicais, como Keith Swanwick (1994), têm pensado em outras metodologias e observado outros pontos relevantes para o ensino instrumental.

Para Swanwick (1994), tocar um instrumento não é apenas coordenar uma série de movimentos, mas também ter o “prazer estético”, poder tomar decisões “musicais” conscientes que resultarão no que ele chama



Foto: Designed by Freepik

de “discurso musical”. Para que alunos e alunas tenham um ensino musical de instrumentos, Swanwick (1994) faz diversas sugestões, entre elas: utilizar-se de diferentes meios para aprender – como o solfejo, a apreciação de outros instrumentistas, apresentações, improvisação –, e não apenas de um único método; criar “esquemas”, “planos de ação”, “imagens mentais” que auxiliem na execução da técnica; tocar o mesmo material (exercícios, músicas) de maneiras diferentes; estudar/tocar em grupo; improvisar e dar prioridade à fluência musical antes da notação.



“[...] o ensino de instrumento deve ser um ensino musical, e não simplesmente uma instrução técnica. Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a ‘pausa de semibreve’. Restringir a análise a um nível técnico superficial, sem uma resposta intuitiva do aluno, não leva a nada” (Swanwick, 1994, [s.p.]).

O ensino de instrumentos musicais na educação básica

Como vimos, de acordo com a concepção de ensino de instrumentos de Swanwick (1994), essa importante parte da educação musical deve ser considerada de maneira ampla, não se limitando à execução e à técnica. Trazendo essa concepção para os diferentes contextos onde o ensino e a aprendizagem de instrumentos musicais possam estar presentes, acreditamos que a mesma se adequa muito bem ao contexto das escolas regulares.

O ensino de música na educação básica, como muito se vem discutindo, não se

destina à formação de músicos, instrumentistas, cantores, compositores ou maestros, mas à democratização do acesso à linguagem musical (Couto; Santos, 2009, p. 115). No espaço escolar, devemos considerar também a heterogeneidade do público ao qual se dedicará o ensino de música, suas diferentes vivências, experiências e interesses em relação à música para que o trabalho realizado seja significativo.

Segundo Beineke (2003), que também concorda que o ensino de música deve estar presente na educação básica, aprende-se música fazendo música, falando sobre ela, analisando, refletindo, brincando, compondo, mas sempre garantindo que a vivência musical esteja presente em todos os momentos do estudo da música.

“[...] a prática instrumental não é a única maneira de adquirir conhecimento em música e de demonstrar tal conhecimento. A performance que estará presente numa educação musical dentro da escola regular vai além da ideia de virtuosismo instrumental tradicionalmente conhecido. (Couto; Santos, 2009, p. 122).



Como bem apontado por Couto e Santos (2009), a prática de instrumentos não é a única possibilidade para o trabalho com música nas escolas, mas sem dúvida é uma das mais concorridas e desejadas pelos alunos e alunas. Portanto, para os casos em que se faz uso de instrumentos musicais, nos trabalhos com música na educação básica, devemos estar atentos para que este não se torne restrito a poucas possibilidades ou, ainda pior, excludente.

Beineke (2003) alerta para que o ensino de instrumento não se restrinja apenas à atividade de execução, deixando de lado outras atividades mais criativas, como improvisar, criar e apreciar, essas últimas tão importantes para o processo de aprendizagem quanto a performance. A autora ressalta que a criança deve ser parceira ativa nas vivências musicais em sala de aula.



Para saber mais sobre ensino de música nas escolas:

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpex, 2009.

Qual é a música? A brincadeira/atividade

Pensando em possibilidades para o ensino de instrumentos musicais de maneira lúdica e divertida, direcionadas a aulas coletivas, sobretudo no contexto das escolas regulares, trazemos essa proposta de atividade elaborada originalmente para flauta doce. A faixa etária indicada é a que compreende o período do ensino fundamental, porém, novamente ressaltamos que não há restrições quanto à aplicabilidade com outras faixas etárias, outros contextos e/ou outros instrumentos.

Baseado no jogo/brincadeira homônimo, a atividade consiste em, com uma, duas ou mais notas tocadas, o(a) jogador(a) reconhecer a música tocada e dizer o nome. No nosso “Qual é a música?”, os(as) participantes se dividem em dois grupos e cada grupo recebe um conjunto de filipetas, cada uma contendo a partitura de um trecho de uma música. Um grupo toca o trecho escrito em uma das filipetas e o outro grupo deve dizer o nome da música. Em seguida, os grupos devem trocar de função e se alternar entre quem toca e quem responde.

Como podemos ver, a brincadeira é simples e de fácil compreensão. A competição saudável, que naturalmente aflora da mo-

A utilização da brincadeira tira a formalidade da execução de um instrumento, o que permite que os alunos toquem mais descontraídos e se divirtam enquanto aprendem, dando, assim, mais espaço para a fluência.

tivação dos participantes para acertar os nomes das músicas, torna tudo ainda mais divertido. Antes que o entusiasmo tome conta e faça com que, eventualmente, os participantes esqueçam as regras, é importante deixar claro que os trechos das músicas devem ser tocados por completo e só depois o grupo que estiver respondendo pode dizer o nome da música. Outra regra importante para garantir o objetivo principal, que é tocar a flauta doce, é a de que cada participante toque pelo menos um dos trechos recebidos pelo seu grupo.



Qual é a música? O programa de televisão

“Qual é a Música? foi um programa de competição de auditório da televisão brasileira apresentado por Silvio Santos a partir dos anos 1970. A atração promove no palco uma gincana musical com a presença de três artistas do sexo feminino e três do sexo masculino. Ao longo do programa, ambos os trios têm de mostrar seu conhecimento musical em uma série de provas. Quando eles não sabem a música, quem participa é o auditório, que canta e ainda sai com um prêmio em dinheiro do programa. Como a música é uma das estrelas, o *Qual é a Música?* conta com uma orquestra ao vivo no palco com a presença do coral do SBT e de dubladores.”

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Qual_%C3%89_a_M%C3%BAsica%3F>

Para que a brincadeira funcione, é preciso estar atento a um ponto importante: as músicas selecionadas, que deverão ser tocadas e reconhecidas pelos(as) alunos(as), devem ter critérios de escolha coerentes com o nível de conhecimento dos(as) alunos(as) no instrumento - no caso da flauta doce, escolher músicas que tenham notas que eles/elas já saibam tocar -; o conhecimento das músicas, com repertório que faça parte do universo dos(as) alunos(as). Dependendo da faixa etária, é interessante ter um ou outro desafio, que pode ser uma música menos conhecida ou alguma que o(a) professor(a) queira incluir no repertório para trabalhar posteriormente.



Para encontrar repertório para a brincadeira:

WEILAND, Renate; SASSE, Ângela; WEICHSELBAUM, Anete. *Sonoridades brasileiras: método para flauta doce soprano*. Curitiba: De Artes - UFPR, 2008.

MARQUES, Francisco et al. *Brasil for children: 30 canções brasileiras para brincar e dançar*. São Paulo: Peirópolis, 2015.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sergio P. Ribeiro de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e corpos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BRITO, Teca Alencar de. *De roda em roda: brincando e cantando o Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

HORTÉLIO, Lydia. *Abra a Roda, tin dô lê lê*. São Paulo: Brincante Produções Artísticas (CD).

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Festas e danças brasileiras*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2016.



Ilustração: Pixabay

Exemplos de alguns trechos de música

3 Cai, cai, balão (domínio público)

soprano

6 O cravo brigou com a rosa (domínio público)

soprano

9 A canoa virou (domínio público)

soprano

14 Peixe vivo (domínio público)

soprano

19 Meu limão, meu limoeiro (domínio público)

soprano

22 Terezinha de Jesus (domínio público)

soprano

27 Asa branca (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira)

soprano

Se os(as) alunos(as) já utilizarem as flautas soprano e contralto, os trechos podem vir com a indicação de qual flauta devem tocar!



Para conhecer e ouvir intérpretes da flauta doce:

- **Quinta Essentia Quarteto** - CDs *Lamarca* (2008), *Falando Brasileiro* (2013) e *A Arte da Fuga* (2017).
- **Luciane Cuervo** - CDs *Sonetos de Amor e Morte* (2002), *Octoeólio* (2006 - registro independente) e *A Criança no Mundo da Música* (2001).
- **Orquestra Villa-Lobos** - CDs *O Trenzinho do Caipira* (2002) e *Olhos Coloridos* (2008) e DVD *Orquestra Villa-Lobos Ao Vivo* (2013).



E a brincadeira continua... outras formas de se divertir



Versões atuais do jogo

Atualmente, é possível brincar de *Qual é a música?* através de jogos on-line e aplicativos para *smartphones*. É o caso do aplicativo de mesmo nome do programa de televisão que originou a brincadeira e do *Song Pop*, por exemplo. Outra versão moderna do jogo surgiu com a utilização do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*. Com uma combinação de *emojis* (imagens que expressam uma palavra ou ideia), os usuários expressam nomes ou refrões de músicas famosas e enviam a seus contatos, para que identifiquem qual é a música.



Além da forma que descrevemos anteriormente, o “Qual é a música?” pode ter variações que possibilitem novas diversões e aprendizagens. A brincadeira original e suas variações podem ser utilizadas isoladamente, em sequência ou alternadas em diferentes aulas. O que vai determinar a forma a ser utilizada é o perfil de cada grupo, cabendo, assim, ao(a) professor(a) avaliar qual é a melhor maneira.

Nessa primeira variação que sugerimos entra a criação musical. A divisão da turma em dois grupos permanece igual, mas dessa vez os grupos deverão criar pequenas melodias e tocá-las para o grupo adversário, que deverá reproduzi-las. As regras para a criação das melodias ficará a critério do(a) professor(a), que novamente deve considerar o perfil da sua turma.

Nesse momento, é interessante que os alunos sejam estimulados a trabalharem juntos, de forma que todos participem de ao menos um dos momentos, seja na sugestão de ideias para a criação da melodia, na experimentação das mesmas ou na sua execução para o grupo adversário.

A segunda variação sugerida é destinada aos alunos que não possuem o conhecimento da leitura da notação musical, o que impediria a utilização da brincadeira, na primeira versão apresentada, por turmas com esse perfil. Nessa variação, cada um dos dois grupos deve receber cartões com sequências de notas, escritas por extenso (Lá Dó Sol Mi). O grupo adversário deve identificar e reproduzir as notas tocadas na mesma sequência.



Para as turmas que estiverem no início do trabalho com a flauta doce e que possam apresentar dificuldades no reconhecimento das notas, pode ser feita a seguinte adaptação: confeccionar um par de cartões para cada sequência de notas e entregar uma unidade de cada par para cada grupo, de forma que os dois grupos tenham as mesmas sequências. Assim, quando um dos grupos tocar uma sequência de notas, o outro grupo poderá contar com a ajuda da leitura dos cartões, além da percepção auditiva, para identificar qual foi a sequência tocada.

O que podemos trabalhar com esse jogo: modelo C(L)A(S)P

Além de ensinar música de forma divertida e de motivar os alunos, o jogo/brincadeira “Qual é a música?” pode ser utilizado para ensinar conceitos, técnica do instrumento, treinar a percepção, desenvolver a atitude necessária à apreciação musical, desenvolver ou treinar a leitura da notação musical, entre outros conteúdos.

França e Swanwick (2002) trazem a ideia de educação musical abrangente, que está baseada no modelo criado por Swanwick (1979), intitulado C(L)A(S)P, que compreende as atividades que o autor considera essenciais para uma aula de música. Resumidamente, o referido modelo considera como principais as atividades de composição, apreciação e performance, que devem estar amparadas por atividades de técnica e sobre música (leituras, por exemplo).



Significado da sigla do modelo criado por Keith Swanwick (1979)

(**C**omposition) composição
 (**L**iterature studies) estudos acadêmicos
 (**A**ppreciation) apreciação
 (**S**kill acquisition) aquisição de habilidades
Performance

Segundo França e Swanwick (2002), atividades que contemplem os cinco parâmetros do modelo C(L)A(S)P devem estar presentes no processo de educação musical, mas não necessariamente todos eles precisam fazer parte de todas as aulas. No entanto, na atividade “Qual é a música?” temos a possibilidade de ter contato com cada um dos parâmetros do modelo, podendo aprofundar em um ou mais, conforme as necessidades, demandas e interesses do grupo com o qual se estiver trabalhando.



Os cinco parâmetros do modelo C(L)A(S)P estão presentes na atividade “Qual é a música?” da seguinte forma:

- **Compor, criar** – Na variação da atividade, quando os participantes criam as frases que devem ser reproduzidas pelo grupo adversário.
- **Apreciar** – Ao ouvir os trechos ou melodias tocadas, para identificá-las.
- **Performance** – Ao tocar as melodias que deverão ser reconhecidas.
- **Técnica** – É necessário ter o conhecimento da técnica e já saber tocar algumas notas.
- **Estudos acadêmicos** – As músicas que fizeram parte da brincadeira podem ser posteriormente trabalhadas pelo professor em outros aspectos, como falar sobre o compositor, o estilo, a época etc.



Objetivos

O(A) professor(a) pode eleger um ou mais parâmetros, citados anteriormente, como objetivos para a brincadeira proposta e, assim, dar mais ênfase em determinado(s) aspecto(s) da mesma. Ou, ainda, pode atentar em cada um deles, desenvolvendo as habilidades e conhecimentos que possibilitam. Por exemplo: no momento de tocar, corrigir/ensinar aspectos da técnica, da interpretação e da fluência musical; no momento de ouvir, ressaltar a importância de manter uma escuta atenta; no momento de criar, estimular e ajudar os alunos a utilizarem os conhecimentos que já possuem; falar sobre as músicas tocadas durante a brincadeira, seus compositores, estilos e outras informações pertinentes.

Outro objetivo bastante pertinente para essa brincadeira é a apresentação de repertório novo. Entre os trechos de músicas tocados, pode ser inserido o trecho de alguma que se queira apresentar e trabalhar com os alunos. Ouvir a música no contexto da brincadeira pode despertar o interesse deles para que conheçam mais sobre ela e assim aprenderem com mais entusiasmo.



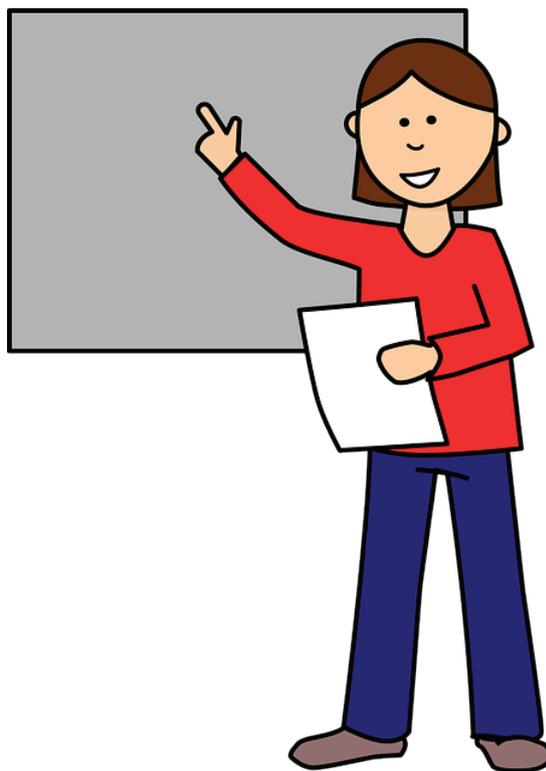
Objetivos: o que pode ser trabalhado com essa atividade

- **Técnica** – Notas, respiração, postura, articulação.
- **Percepção** – Reconhecimento de notas ou melodias.
- **Leitura** – Tocar a melodia escrita na partitura.
- **Repertório** – Apresentar repertório novo.
- **Criação** – Criar pequenas melodias.

O que aprendemos brincando

Através de uma brincadeira simples, porém estimulante, divertida e motivadora, podemos trabalhar diversos aspectos do ensino de instrumentos musicais, sobretudo no contexto de aulas coletivas, que se aplicam à realidade das aulas de música nas escolas regulares. A atividade foi originalmente pensada para o trabalho com flautas doces, instrumento musical muito presente no espaço escolar, mas não se restringe apenas a esse instrumento, podendo perfeitamente ser utilizada por classes de outros instrumentos.

Beineke (2011) afirma que as crianças não precisam saber por que estão brincando e o que estão aprendendo enquanto fazem as brincadeiras. Essa tarefa é do professor! O professor, diz a autora, precisa ter consciência da importância de cada gesto das brincadeiras propostas, e é ele que desenha os objetivos das aprendizagens e conduz seu aluno, de maneira gradativa, à construção de uma autonomia do conhecimento musical. É importante que todos brinquem juntos e é fundamental que o professor goste dessa brincadeira e se encante com ela tanto quanto os alunos.



Outras propostas de atividades com flauta doce:

BEINEKE, Viviane; VEBER, Andreia. Variações sobre um passeio no parque. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flautando e Criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, set. 2010.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 35-43, mar. 2009.

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, nov. 2012.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tâmara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, p. 49-57, set. 2007.



Autoras



Laís Figueiroa Ivo

lais.figueiroa@yahoo.com.br

Mestra em Educação e educadora musical pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professora de musicalização na educação infantil. Atua como pesquisadora com interesse na formação de professores, ensino de instrumento – flauta doce e práticas musicais coletivas. Participa de grupo de estudo e performance em flauta doce na UFSCar.



Ilza Zenker Leme

Joly

ilzazenker@gmail.com

Doutora em Educação, mestra em Educação Especial e especialista em Musicoterapia. Professora orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. É uma das fundadoras do Curso de Licenciatura em Música da UFSCar e fundadora da Orquestra Experimental da UFSCar.



Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

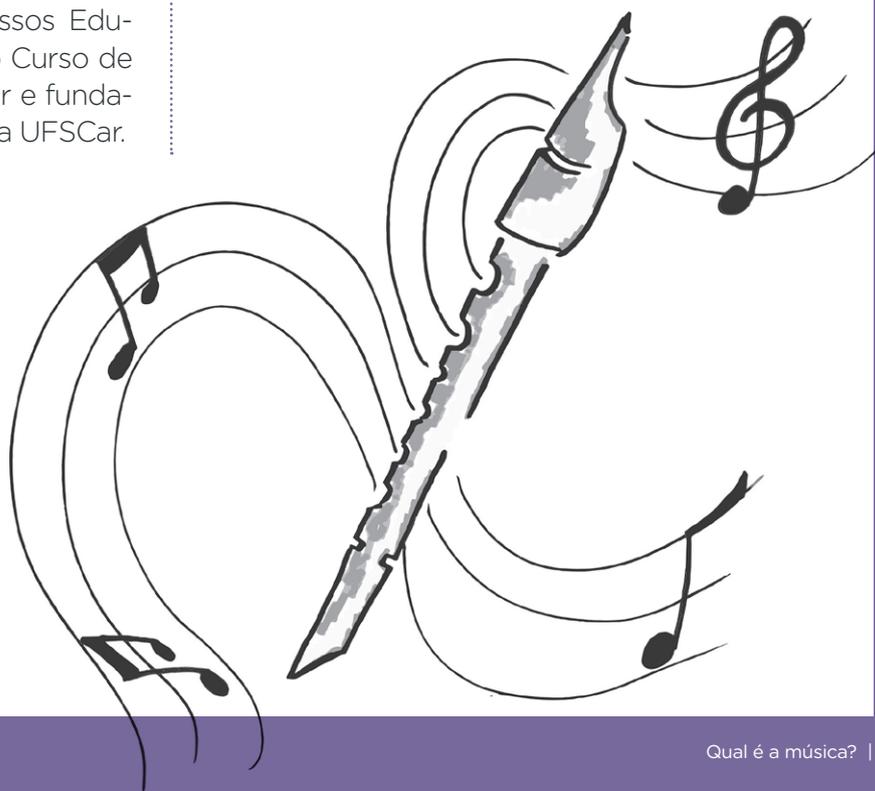
_____. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, 2011.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.

FRANÇA, Cecília Cavaliere; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

_____. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical, Atravez*, São Paulo, n. 4/5, 1994.



Boneca que fala, boneca que canta: Experiências educativo- musicais na creche

Andréia Pereira de Araújo Martinez
Patrícia Lima Martins Pederiva

Resumo:

A partir de uma experiência com bebês e crianças bem pequenas de uma turma de creche e do conhecimento do contexto desse espaço educativo, o texto provoca reflexões acerca da criança e da educação infantil, sobretudo do trabalho educativo-musical que pode ser realizado com crianças de 0 a 3 anos de idade. Discute a atuação do professor ou da professora que pode desenvolver olhar e escuta atentos, intencionais e sensíveis em relação à criança e, assim, considerar as especificidades existentes no trabalho educativo que envolve essa faixa etária. As discussões baseiam-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que percebe o professor como organizador do espaço social educativo e entende o ser humano como um ser de possibilidades frente à cultura.

Palavras-chave: Bebês. Crianças. Experiências educativo-musicais. Perspectiva histórico-cultural.

***A Doll that Speaks, a Doll that Sings:
Musical-education experiences in
preschool***

Abstract:

Based on an experience with very young infants and toddlers from a nursery class, and knowledge of the context of this educational space, the text reflects on children and early childhood education, particularly on musical education for children from 0 to 3 years of age. It discusses the performance of teachers who can conduct attentive, intentional and sensitive looking and listening at children and consider the specificities of educational work with this age group. The discussions are based on the historical-cultural perspective of Vygotsky, who perceives teachers as organizers of educational social space and understands humans as beings that have cultural possibilities.

Keywords: *Children. Nursery. Educational-musical experiences. Historical-cultural perspective.*



fotos: Patrícia Lima Martins Pedreira

A descoberta

Em uma turma de creche ocorre uma situação inusitada...

Entre os brinquedos das prateleiras há uma boneca. Essa boneca chama a atenção das crianças. Elas pegam a boneca e levam para o tapete emborrachado, dando início à manipulação do objeto encontrado no espaço social educativo da creche.

De repente, a boneca começa a falar. Uma das crianças bem pequenas olha assustada e comenta: “Ai! Eu tenho é medo dessa boneca!” (Pietro, 2 anos e 7 meses). Do susto inicial, surge a curiosidade de continuar manipulando o brinquedo. As crianças, depois da atividade de exploração provocada pelo susto e pela curiosidade, percebem que todas as vezes que batem na barriga da boneca, esta começa a falar e, na sequência, começa a cantar (Figura 3). A cada toque na barriga a boneca emite uma frase ou uma canção.

Figura 1



Figura 2



Os bebês iniciam a exploração por meio do toque, do olhar e levando o brinquedo à boca; em alguns momentos, puxam o cabelo e a roupa da boneca; em outros, batem em diferentes partes do corpo do brinquedo com mais intensidade (Figura 1). As crianças bem pequenas vão além: elas cheiram, tocam suavemente e abraçam a boneca (Figuras 2).

Ao longo dessa experimentação por parte das crianças, a professora acompanha com o olhar atento o que as crianças fazem, deixando que elas realizem as mais variadas possibilidades de manipulação do objeto encontrado no espaço educativo da creche.



Para saber mais

O termo “crianças bem pequenas” é o adotado no documento da Base Nacional Comum Curricular em relação às crianças de até 3 anos, na intenção de distinguir das crianças de 4 e 5 anos de idade, bem como, dos bebês.

Acesse o documento em PDF que trata da Educação Infantil: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/3_BNCC-Final_Infantil.pdf>.



Conforme a criança aprende os modos de ação socialmente desenvolvidos com objetos, ela está sendo formada como um membro da sociedade por um processo que inclui suas forças sociais, cognitivas e intelectuais. [...] É em termos desses critérios que a criança compara seu próprio nível e suas próprias capacidades com aquelas dos adultos e outras crianças. Em tal comparação, o adulto aparece à criança não apenas como o balizador de modos sociais de ação com objetos, mas também como uma pessoa performando tarefas sociais específicas” (Elkonin, 2012, p. 160).

Frases e canções entoadas pela boneca

FRASES

“Olá, amiguinha!”
 “Tudo bem?”
 “Estava com saudades.”
 “Adoro você.”
 “Vamos ao parque brincar de roda-roda?”
 “Brinca comigo!”

CANÇÃO

“Palma, palma, palma,
 Pé, pé, pé,
 Roda, roda, roda,
 Caranguejo, peixe é”

CANÇÃO

“Uni duni tê,
 Salamê mingué,
 O sorvete colorê,
 A escolhida foi você!”

FRASES

“Adoro brincar.”
 “Agora, vamos brincar.”

FRASES

“Gosto de brincar e cantar.”
 “Estou com soninho!”
 “Eu quero nana!”

Figura 3



As crianças demonstram interesse pela boneca por alguns minutos, por meio da experimentação de suas possibilidades tátil e sonora. Mas logo se dispersam, momento em que a professora chama atenção novamente para o brinquedo. Ela mostra a boneca e toca em sua barriga. A cada frase e canção emitida pela boneca, a professora provoca a atenção das crianças: “olhem a boneca”, “ela fala e canta”, “ouçam o que a boneca está falando”, “ouçam o que ela está cantando”, “quem quer brincar com a boneca?”, “quem quer cantar?”, “vamos cantar junto com ela?”. As crianças não respondem aos questionamentos da professora, mas demonstram que estão atentas à sua fala ao direcionar o olhar para ela. É perceptível que a fala da professora, ao chamar atenção para as sonoridades emitidas pela boneca, auxilia na atividade de exploração realizada pelas crianças. Com isso, a atenção das crianças volta-se novamente ao objeto.

Os bebês, que no início batiam aleatoriamente no brinquedo e demonstravam um olhar um pouco vago, agora fixam o olhar na boneca quando esta começa a falar e a cantar. As crianças bem pequenas continuam a sequência de exploração de pressionar a barriga e ouvir o que a boneca fala e canta, até que, em determinado momento, uma das crianças bem pequenas (Maysa, 2 anos e 10 meses) pega o brinquedo, coloca no colo e movimenta seu próprio corpo como se estivesse embalando a boneca e começa a cantar para ela as canções escutadas anteriormente e repetidamente (Figura 4). Na sequência, inicia-se uma espécie de diálogo das crianças com a boneca. Elas tentam cantar junto, imitando posturas sociais semelhantes ao acalanto, emitindo diferentes sonorizações com a boca em uma forma de brincadeira de faz de conta. Lino (2012) discute sobre as possibilidades de investigação sonora realizada pelas próprias crianças:

Vale destacar que as crianças não necessitavam de instrumentos musicais tradicionais para barulhar. Como verdadeiros *luthiers*, elas investigavam e experimentavam as possibilidades sonoras a que tem acesso no contexto escolar. Assim, sem pedir licença, manipulam uma variedade de paisagens e fontes sonoras, distraíndo-se nessa investida. (Lino, 2012, p. 36).



Elkonin (2012) esclarece que existem atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança, que são denominadas de atividades-guia. A atividade-guia opera qualitativamente no sistema das relações da criança e seu meio circundante. O autor trata de três atividades principais que guiam o desenvolvimento da criança em seus primeiros anos de vida: a relação social, a relação com os objetos e a brincadeira de faz de conta. Na situação que ocorreu com a boneca na turma da creche, é possível perceber essas três atividades: a relação das crianças com o objeto/boneca; a relação social com a professora, que atua intencionalmente para provocar a atenção para o objeto e suas possibilidades sonoras; e a atividade de brincadeira de faz de conta, ao realizar conversas, cantos e acalantos com a boneca.

Em todos esses momentos, a relação com o outro é muito importante para o desenvolvimento da criança, pois é este que significa o mundo para ela, por meio da fala, explicando os modos de atuação socialmente constituídos. A relação com o objeto se intensifica na relação social com o outro, tornando-se uma atividade unificada, como elucida Elkonin:

Se olharmos para a formação da personalidade no sistema “criança em sociedade”, podemos ver como as ligações nos sistemas “crianças-coisa” e “criança-indivíduo adulto” assumem um caráter radicalmente diferente. Elas mudam de dois sistemas independentes para um sistema unificado. E, como resultado, o conteúdo de cada sistema é essencialmente unificado. Quando examinamos o sistema “criança-coisa” agora vemos que coisas, possuindo propriedades físicas e espaciais definidas, aparecem à criança como objetos sociais: são modos de ação socialmente desenvolvidos com esses objetos, que predominam. (Elkonin, 2012, p. 159 e 160).

Portanto, a presença do professor no contexto social educativo da creche não é de mero cuidador de bebês e crianças bem pequenas, mas sim, de organizador do espaço

social educativo, atuando intencionalmente, com o olhar e a escuta atentos e sensíveis para as crianças, na intenção de estabelecer a relação cuidar-educar, compreendendo que, na mais tenra infância, a criança já é capaz, também, de desenvolver-se musicalmente. Martinez e Pederiva (2013, p. 18) discorrem sobre a importância do educador nesse processo, ao “realizar um trabalho pedagógico com a música na intenção de possibilitar o desenvolvimento musical das crianças que frequentam as instituições educativas”.

Figura 4



O contexto

O episódio relatado anteriormente com a boneca ocorreu em uma turma da creche de uma escola de zona rural do município de Alto Paraíso, no estado de Goiás. A escola tem turmas da creche ao ensino médio, que são distribuídas em dois espaços: um que atende apenas a educação infantil, com a creche, o jardim I e o jardim II; e o outro que atende o ensino fundamental e o ensino médio.

Há apenas uma turma da creche, com a presença de uma professora que possui formação em Pedagogia, que atende crianças de 0 a 3 anos de idade. A turma é composta por seis crianças: três bebês e três crianças bem pequenas. As idades dos bebês são de 5 meses, 8 meses e 9 meses. E das crianças bem pequenas são de 2 anos e 6 meses, 2 anos e 7 meses, 2 anos e 10 meses.

Diante das especificidades do trabalho educativo com os bebês e com as crianças bem pequenas, consideramos importante expor um pouco da rotina que compreende as atividades desenvolvidas no contexto de uma turma de creche.

A rotina da creche inicia-se às 7 horas, com a chegada das crianças, que são direcionadas ao refeitório para o café da manhã. Após o café da manhã, há um momento de conversa e de cantos com as demais turmas da educação infantil e do ensino fundamental I. Depois desse momento, as crianças são levadas para o outro espaço, que comporta a educação infantil. Chegando à sala da creche, elas se dirigem ao tapete emborrachado. Os bebês ficam no carrinho, no andador ou no tapete junto com as demais crianças da turma.

As crianças realizam atividades no tapete, entre os brinquedos da sala e com a presença constante da professora, que costuma conversar com as crianças e, em alguns momentos, canta para elas também. Essas atividades são intercaladas por alguns períodos de higiene pessoal – troca de fraldas e, quando necessário, o banho –, ocasião em que a



professora costuma conversar, cantar e brincar com as crianças.

Na metade da manhã as crianças voltam ao refeitório para o lanche; depois retornam para a sala da creche, onde dormem. Acordam próximo do momento de ir para casa, que é às 12 horas e trinta minutos. Conforme as crianças vão acordando, elas ficam no tapete emborrachado realizando atividades variadas, esperando a hora de ir embora.

Creche: contexto social educativo

De acordo com a atual legislação brasileira, a música é componente curricular obrigatório na educação básica – Lei nº 11.769/2008 – e, não somente a música, mas as demais artes como a dança, o teatro e as artes visuais – Lei nº 13.278/2016. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/1996, traz a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Isto posto, evidencia-se a necessidade de se pensar uma educação musical no contexto da educação infantil, respeitando e considerando as especificidades das crianças da faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Muitas vezes, a creche é compreendida como um espaço para o cuidado dos bebês, mas, como vimos anteriormente, já neste contexto é possível desenvolver um trabalho

educativo. A educação infantil compreende a dupla atividade: cuidar e educar; uma está intimamente interligada a outra, tornando-se uma unidade indivisível. Portanto, é preciso pensar na creche como um espaço propício para um trabalho educativo-musical com as crianças.



Para saber mais

LDB nº 9394/1996: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.

Lei nº 11.769/2008: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm>.

Lei nº 13.278/2016: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>.

Diretrizes Curriculares Nacionais - Educação Infantil: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7644-rceb001-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192>.

Plano Nacional de Educação: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

Relatamos acima que, quando a professora realiza a troca de fraldas ou o banho das crianças, ela não está apenas cuidando, mas também, aproveitando o momento para riquíssimas práticas educativas. Em relação à educação musical, a própria conversa desenvolvida pela professora durante as práticas sociais de higiene pessoal pode se constituir em uma atividade musical, quando esta brinca com a entonação das palavras alternando a altura, a duração e a intensidade; ou quando embala as crianças com diferentes aca-lantos; ou quando canta variadas canções. Pois “a voz, instrumento musical fabuloso, que, em geral, todo ser humano possui, apresenta muitas possibilidades de uso e exploração” (Andrade, 2014, p. 10).

Ao conversar com a criança, o professor ou professora provoca a escuta atenta da criança. Mesmo ainda bebê, este é capaz de procurar e acompanhar as vozes existentes

no contexto social e cultural do qual faz parte. O olhar atento do bebê demonstra que ele está alerta às vozes entoadas. Logo, o bebê emitirá seus primeiros sons na tentativa de imitar as vozes que escuta e, também, em uma experimentação das capacidades sonoras de seu próprio corpo - no caso da boca -, estalos, balbucios, entre outras possibilidades de experimentação sonora, usando a língua e lábios. Em relação à exploração do universo sonoro, Adessi (2012, p. 28) esclarece:

O som não é muitas vezes considerado um elemento que faz parte do dia a dia de uma criança, e como tal não é considerado um elemento fundamental. Na realidade, torna-se uma parte importante do cotidiano de uma criança e, portanto, é igualmente importante estar ciente disto. Embora as rotinas não sejam consideradas momentos de interação sonora, composta por jogos vocais, [...] na realidade, elas são momentos ricos de estímulos vocais e como é importante saber aproveitar as oportunidades para oferecer experiências adequadas para as crianças.



Nesse sentido, o professor ou professora possui um papel muito importante para o desenvolvimento da criança nesse processo. Segundo Vigotski (2016), é na relação com o outro que a criança compreende o contexto social e se desenvolve na cultura. Ou seja, primeiro ocorrem atividades que se dão no coletivo, em contextos sociais e, só depois, são internalizadas pelas crianças.

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (Vigotski, 2016, p. 114).



O outro da relação social pode ser os pais, entre outros membros da família, amigos, professores e, até mesmo, outras crianças maiores.

Na relação social, ao conversar com as crianças acerca de algo que está acontecendo sonoramente no contexto educativo, pode-se provocar a atenção e a escuta atenta, assim como fez a professora do episódio enunciado no início deste texto. Ela conversa com as crianças destacando sons do contexto educativo, no caso, a fala e o canto da boneca; questiona as crianças acerca do que a boneca fala e canta; provoca as crianças para que falem e cantem com a boneca, até que uma das crianças bem pequenas, pega a boneca e a embala em seus braços, entoando as canções anteriormente escutadas. Ou seja, por meio de sua fala, a professora orienta a atenção da criança para o objeto/boneca e para a atividade.

Vigotski (2010) esclarece que o professor ou professora é o(a) organizador(a) do espaço social educativo, ou seja, a função educativa não é direcionar todas as atividades das crianças, mas possibilitar um ambiente em que elas possam ser autônomas, explorando e experimentando o espaço e os objetos do contexto educativo. “Sobre o professor recai um novo papel importante. Cabe-lhe tornar-se o organizador do meio social, que é o único fator educativo” (Vigotski, 2010, p. 448). E acrescenta:



Uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vem dos outros sem saber verificar nada. Para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los. (Vigotski, 2010, p. 448).

Apesar de o professor ou professora não direcionar todas as atividades, precisa estar presente, atento e alerta para as atividades que as crianças estão realizando. Para tudo o que está acontecendo nesse espaço social educativo, a fim de que, assim, possa agir de forma intencional, no sentido de criar condições de possibilidades para o desenvolvimento das crianças.

No caso do desenvolvimento da musicalidade, é importante que o professor ou professora esteja alerta para as sonoridades presentes no contexto educativo, para as sonoridades realizadas pelas próprias crianças, para os sons que elas realizam com a boca e com as demais partes do corpo e, também, para a exploração sonora dos objetos que possam existir no contexto educativo. Lembrando que não há necessidade de se ter instrumentos musicais convencionais, pois qualquer objeto pode ser explorado sonoramente pelas crianças. Além disso, essas explorações e experimentações precisam ser referenciadas pela pessoa que desenvolve o trabalho educativo com as crianças no contexto da creche, convidando os bebês e as crianças bem pequenas a perceberem esses sons e, também, orientando, para que eles possam organizar esses sons musicalmente.



Dica

A partir dessa situação, é possível pensar desdobramentos da atividade realizada pelas crianças. Algumas possibilidades seriam:

- Convidar todas as crianças a fazerem uma roda e pronunciarem as palavras emitidas pela boneca;
- Ainda na roda, pedir para cada criança entoar essas palavras alternando a altura, a duração e a intensidade;
- Criar canções a partir das palavras entoadas pela boneca;
- Cantar as canções entoadas pela boneca e, também, realizar alterações na forma de cantá-las;
- Na intenção de ampliar o repertório musical, cantar outras canções para além das que foram entoadas pela boneca.

Evidentemente, essas atividades se aproximam mais das crianças bem pequenas, por já terem desenvolvido a fala. No entanto, os bebês podem participar da atividade por meio da escuta atenta ou entoando variados tipos de sons com a boca, na tentativa de acompanhar a fala ou a canção – a professora ou professor pode ajudar os bebês nesse sentido. Outra possibilidade é as crianças bem pequenas entoarem acalantos para os bebês que compõem a turma, promovendo uma relação mais intensa entre as crianças, realizando, assim, uma forma de brincadeira de faz de conta.

Atividades organizadas pelo professor ou professora também são importantes, porém, é preciso que as próprias crianças possam realizar suas atividades, pensadas e organizadas por elas. Tunes e Tunes (2001, p. 87) explicam como podem ser organizadas as atividades educativas no contexto da educação infantil:

Assim, entendemos que uma proposta pedagógica para a educação infantil deve contemplar três eixos de atuação da criança na instituição:

- 1** Aquele que diz respeito às oportunidades e aos incentivos para a participação da criança em atividades do adulto: que atividades tipicamente suas os adultos podem fazer, na instituição, e, ao mesmo tempo, permitir que a criança, à sua moda, faça junto com eles e por eles regida?
- 2** O que se refere às atividades tipicamente infantis das quais o adulto deve participar, porém, regidos pela criança: que atividades a criança gosta de fazer junto com os adultos, regendo-os?
- 3** Finalmente, o que se liga às atividades tipicamente infantis, sem a participação dos adultos: o que as crianças gostam de fazer sozinhas e o que gostam de fazer apenas com seus pares?

De acordo com as autoras, a organização do espaço educativo da educação infantil pode se dar de três formas. Na primeira, o professor ou professora organiza atividades e convida as crianças a participarem. Na segunda, o protagonismo parte das crianças, elas irão reger a atividade, mas o adulto, no caso, a professora ou o professor pode participar junto às crianças. E, na última, são atividades tipicamente infantis, em que somente as próprias crianças participam, sem a interferência do adulto.

Criança: ser histórico-cultural

Ao pensar na criança e, sobretudo, em bebês, pode-se, equivocadamente, imaginar que eles são seres com limitadas possibilidades de desenvolvimento. E, por esse motivo, pode-se imaginar as dificuldades em pensar uma prática educativa que contemple um ser com restritas possibilidades de estar no mundo.

De fato, o recém-nascido é um ser que se encontra no início do seu processo de desenvolvimento humano e, por esse motivo, necessita dos cuidados de outras pessoas para sobreviver. Pino (2005) esclarece que os seres humanos são os únicos animais que necessitam dos cuidados dos outros membros de sua espécie por um grande período – alguns anos – que pode variar, dependendo do contexto social e cultural em que a criança está inserida.





A fragilidade do bebê humano no momento de nascer e a sua insuficiência para sobreviver por conta própria fazem dele, efetivamente, o mais indefeso dos mamíferos. Durante muito tempo – bem mais que aquele das crias de animais mais próximos do ser humano precisam para adquirir sua autonomia –, a sobrevivência do bebê humano depende totalmente da solidariedade dos seus semelhantes, em particular dos pais. Muitas semanas deverão transcorrer antes de ele ser capaz de articular movimentos com os braços para atingir os objetos próximos. Longos meses serão necessários para que atinja uma relativa autonomia de movimento para cortar o espaço e aproximar-se com as próprias pernas dos objetos que o circundam. Enfim, vários anos deverão passar antes que ele consiga realizar com um mínimo de destreza as principais funções motoras (correr, saltar, subir e descer escadas, manipular objetos etc.). Sendo isso devido a um ritmo de maturação próprio do *homo sapiens*, parece difícil explicar biologicamente esse aparente atraso maturacional e a decolagem temporal que separa a maturação dos bebês humanos da maturação dos bebês de grande parte das espécies que o precedem. (Pino, 2005, p. 43).

Apesar da fragilidade enquanto bebês e crianças bem pequenas, o desenvolvimento humano se dá continuamente, desde os primeiros dias de vida. Vigotski (2012) esclarece que, logo após o nascimento, já tem início a relação do bebê com seu meio cultural, com ênfase nas relações sociais, que se dão mais intimamente com os pais e demais familiares. Nesse sentido, Vigotski e Luria (1996, p. 156) alertam:



Seria errado acreditar que a criança é uma folha de papel em branco a ser gradativamente preenchida com um texto redigido pela vida. Essa folha de papel já está coberta de letras nela inscritas durante as primeiras semanas e meses da vida de criança, e essa folha começa a ser freneticamente recoberta com as letras a partir do momento em que a criança estabeleceu contatos com o mundo. Contudo, são letras numa linguagem totalmente diferente, que compreendemos muito mal.

A criança é um ser histórico, social e cultural. É um ser de possibilidades que pode se desenvolver nas mais variadas atividades criadas pelos seres humanos, sobretudo, na atividade musical. Desde seu nascimento, a criança acumula experiências que contribuem para sua constituição humana. Isso se dá, também, em relação ao desenvolvimento da musicalidade, que não é um atributo natural do ser humano, mas algo que se constitui continuamente na inserção da criança no mundo cultural dos seres humanos, como esclarecem Pederiva e Tunes (2013). Portanto, é necessário pensar um espaço educativo-musical rico em experiências musicais desde os primeiros meses de vida do bebê.

Vigotski (2009) elucida que, quanto maior o acúmulo de experiências, mais material disponível a criança terá para imaginar e criar, e que os processos imaginativos e criativos se dão com mais intensidade na atividade de brincadeira das crianças.



Se for esse o nosso entendimento, então notaremos facilmente que os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra infância. Uma das questões mais importantes da psicologia e da pedagogia infantis é a da criação na infância, do desenvolvimento e do significado do trabalho de criação para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança. Já na primeira infância, identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor em suas brincadeiras. (Vigotski, 2009, p. 16).

Portanto, é importante organizar o espaço social educativo, no sentido de contribuir para o enriquecimento de experiências e de atividades que envolvam brincadeiras, considerando as especificidades das crianças. No episódio descrito no início, relata-se uma atividade que envolve uma brincadeira em que as crianças exploram o brinquedo encontrado, descobrindo suas possibilidades sonoras e, a partir dessa descoberta, uma criança realiza a brincadeira de faz de conta, imitando a atividade de acalanto com a boneca, embalando e cantando para ela.

Dica

- Organize o espaço da creche com uma variedade de objetos dispostos ao alcance das crianças, em prateleiras baixas e com tapete emborrachado para que elas possam brincar com mais segurança. Procure objetos com diferentes possibilidades sonoras para que as crianças possam explorar. Lembrando que esses objetos ou brinquedos não precisam ser, necessariamente, instrumentos musicais – as famosas bandinhas que são produzidas para crianças –, mas objetos de variados tipos, modelos e materiais. Utensílios de cozinha podem ser uma possibilidade de objetos disponíveis.
- Além de deixar esses objetos ao alcance das crianças, disponibilize tempo para que elas possam manipular e experimentar as possibilidades sonoras. Nesses momentos, esteja atento ao que acontece no espaço educativo.

Breves considerações

Diante da atual realidade de nossa sociedade, a creche é uma necessidade para muitas famílias, portanto, é imprescindível pensar como esse contexto é organizado, como se estrutura, que atividades educativas são realizadas e como a criança é compreendida.

Como vimos, já na mais tenra infância a criança está inserida no mundo cultural e se constitui continuamente por meio de experiências, se desenvolvendo nos mais variados aspectos que constituem os seres humanos. Nesse sentido, a criança é um ser de possibilidades que já possui uma história de vida com experiências que se deram na cultura e na relação social.

A criança, vista como “ser de possibilidade”, capaz de internalizar as experiências compartilhadas em seu meio cultural, tem plenas condições de desenvolver sua musicalidade por meio de atividades educativo-musicais pensadas e organizadas de modo a considerar e respeitar as especificidades do ser criança e, também, dos modos de vivenciar a infância.

Desse modo, o professor ou professora tem importância no contexto da creche, atuando como organizador do espaço social educativo, no sentido de ter olhar e escuta atentos, intencionais e sensíveis para tudo o que ocorre nesse espaço, cuidadoso às atividades e possibilidades de desenvolvimento das crianças, bem como das possibilidades de desenvolvimento musical.





Autoras



Andréia Pereira de Araújo Martinez

andreiamartinez4@gmail.com

Graduada em Pedagogia, com Especialização em Educação Infantil pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) e mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB). Atualmente cursa o Doutorado em Educação na mesma instituição. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF). Compõe o Comitê Diretivo do Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal (FEIDF). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas (GEPPE). Realiza pesquisas acerca da criança, infância, educação infantil e educação musical, tendo por base teórica a perspectiva histórico-cultural.



Patrícia Lima Martins Pederiva

pat.pederiva@gmail.com

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB) e do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB). É líder do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas-GEPPE. Trabalha com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e com teorias críticas que visam à transformação social com base na Educação. Tem três livros publicados, os quais questionam e analisam o papel da Música/Arte na Educação.



Referências

ADESSI, Ana Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da “troca de fraldas”. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 21-30, jan./jun. 2012.

ANDRADE, Klesia Garcia. Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da fala. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 6, n. 6, p. 8-21, 2014.

ELKONIN, Daniil Borissovitch. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música, pesquisa e infância: cantorias do repente. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 27, p. 31-42, jan./jun. 2012.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11-22, jul./dez. 2013.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TUNES, Elizabeth. *Da atividade musical e sua expressão psicológica*. Curitiba: Prismas/Appris, 2013.

PINO, Angel. *As Marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.

TUNES, Elizabeth; TUNES, Gabriela. O adulto, a criança e a brincadeira. *Em Aberto*, Brasília, v. 16, n. 73, p. 78-88, jul. 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Psicologia Pedagógica*. 3ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/ Problemas de la psicologia infantil*. Madrid: Machado Libros, 2012.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2016.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Estúdio Móvel e brincadeira do coco: um projeto para o ensino de música na escola de educação básica

Carla Pereira dos Santos
Rosenilha Fajardo Rocha
Élcio Rawlison Marques Gomes

Resumo:

Este artigo apresenta propostas para a realização de um projeto para o ensino de música na escola de educação básica, que tem como foco a brincadeira do coco a partir do projeto de estúdio móvel. O texto tem como objetivo refletir sobre propostas de ensino que possam surgir a partir da realidade, do contexto e das demandas dos próprios alunos, a partir de concepções que fundamentam o contexto escolar e a pedagogia de projetos. As sugestões de atividades apresentadas foram elaboradas considerando a brincadeira do coco e a gravação em estúdio, visando articular a cultura popular regional e a tecnologia em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de música na educação básica. Pedagogia de projetos. Brincadeira de coco.

A Mobile Studio and “Coco’s Game”: a project for teaching music in elementary schools

Abstract:

This article presents proposals for the realization of a project for teaching music in elementary school, which focuses on the traditional “coco’s game” based on a project with a mobile sound studio. The objective of the article is to reflect on teaching proposals that can arise from the reality, context and demands of the students themselves, based on concepts that underlie the school context and the pedagogy of projects. The activities suggested were developed by considering the use of the coco’s game and studio recording, to articulate regional popular culture and technology in classrooms.

Keywords: Music education. Elementary school. Pedagogy of projects. Coco’s game.



Ilustração: Robson Cavalcante



Por que pensar em projetos para a sala de aula?

Uma das estratégias para o ensino de música na escola de educação básica que vem ganhando espaço entre as discussões e práticas de ensino tem sido a pedagogia de projetos. A ideia da pedagogia de projetos, também conhecida como projetos de ensino, projetos pedagógicos ou de aprendizagem, busca articular os saberes escolares com os saberes sociais, na busca de promover um ensino a partir de objetivos concretos. Nessa proposta, o professor pode procurar incorporar os conteúdos a partir de situações-problema e de acordo com a demanda do contexto, dos indivíduos e do próprio projeto proposto, que deverá surgir também de um problema real pesquisado pelo professor (Del-Ben, 2011).

Conforme Pimenta e Lima (2012), os projetos em sala de aula possibilitam vivenciar o processo de ensino em suas diferentes etapas, que compreendem o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação da proposta “em um espaço de tempo com começo, meio e fim, e lhe permite ser aprendiz e autor simultaneamente, enquanto aprende a organizar e gerir o que é necessário e possível em um determinado tempo” (Pimenta; Lima, 2012, p. 228).

Nesse processo, a observação diagnóstica torna-se fundamental, haja vista que é a partir dela que o professor poderá entender seu campo de atuação e quais os problemas,

as demandas e as perspectivas apresentadas. Segundo Pimenta e Lima (2012), é esse olhar prévio e atento que “poderá mostrar-nos a distância ou a proximidade entre o escrito e o vivido, o dito e o feito” (Pimenta; Lima, 2012, p. 226). É nessa direção que essa proposta pode ser um caminho para evitar a fragmentação dos conteúdos e se aproximar da realidade e do interesse dos estudantes, ajudando a fazer com que o ensino tenha sentido para os indivíduos.

É por esses motivos que consideramos a pedagogia de projetos uma proposta que permite ao professor construir as bases para sua atuação profissional de maneira crítica e reflexiva, sobretudo porque ele estará trabalhando com um tema que nasceu de uma situação-problema real e que será o fio condutor de sua prática na escola.

A escola: um lugar para se compartilhar experiências

A escola, ao lado de outras instituições, pode ser caracterizada como uma importante agência de socialização. Entretanto, diferentemente das demais instituições, a escola parece agregar e formalizar um conjunto de saberes que são considerados comuns e ne-



cessários à formação dos indivíduos para a vida na sociedade. Além de possuir um funcionamento próprio que a diferencia das demais instâncias, a escola, conforme Delory-Momberger (2008) em seus estudos sobre (auto)biografia e história de vida, possui um projeto para os indivíduos, e ele se traduz nos currículos, nos programas, nos conteúdos, nas normas e nas prescrições, sendo, desta forma, “um espaço fortemente estruturado e dotado de função, que atende ao projeto de aprendizagem coletivo, que é o da instituição escolar” (Delory-Momberger, 2008, p. 136).

Assim, compreendida como uma instituição socializadora constituída pela ideia de operacionalização de um projeto educativo, a escola é, ao mesmo tempo, ordenadora do social e produtora de sentimentos, valores, comportamentos e sensibilidades, como afirmou Faria Filho (1998). Nesse sentido, podemos entender que é a partir desse projeto educativo que a escola possibilita que crianças e jovens vivenciem e compartilhem suas experiências e saberes do cotidiano.

É em meio a esse projeto coletivo da instituição escolar que a música pode ser parte integrante da cultura escolar, compreendida, a partir de Viñao Frago (2006), como “toda a vida escolar”¹. Assim, como parte desse “todo”, a música pode estar presente nas brincadeiras, nos momentos de lazer, nos

projetos escolares e também como componente curricular, caracterizado como uma disciplina específica do projeto de formação escolar, podendo ser vivenciada e experimentada por pessoas diversas.

- Você sabia que o ensino de música na educação básica vem sendo foco de debates desde a década de 1980, mas que foi somente em 2008 que se abriu um efetivo caminho para o ensino de música na escola, reconhecido pela própria legislação educacional, alterada para incluir a música como conteúdo obrigatório, através da Lei 11.769/2008?



¹ Ver VIÑAO FRAGO, Antonio. Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.



Nessa perspectiva, a música na escola pode estar pautada numa concepção também diversa e integradora, articulada com os múltiplos contextos, com as necessidades e demandas da sociedade, que valorize o processo, mas também os conteúdos, que desenvolva valores, sensibilidades e que respeite a condição natural do indivíduo.

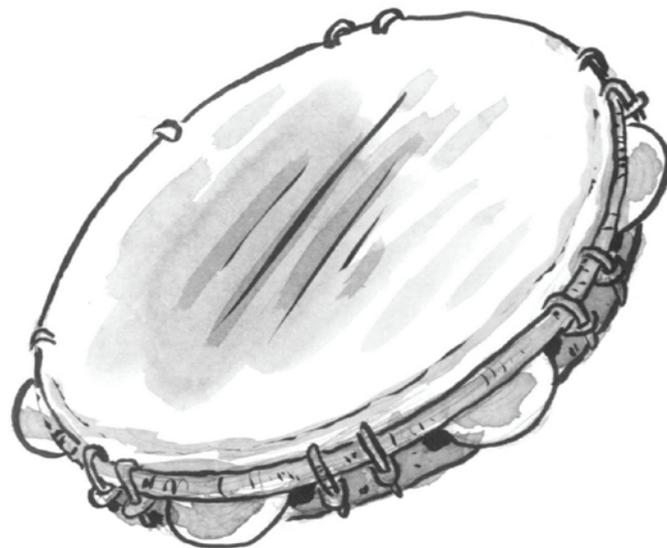
Com base nessa concepção é que acreditamos que os projetos podem ser ferramentas significativas para o ensino de música na educação básica. E é assim que, entre as

diversas possibilidades de projetos, apresentaremos aqui uma proposta que tem como foco trabalhar a brincadeira do coco a partir de um projeto de Estúdio Móvel. Essa proposta pode ser significativa na medida em que une numa mesma atividade duas ferramentas de mundos distintos: a vivência do coco, do universo da cultura popular, e a experimentação do programa Audacity, do contemporâneo.

O coco: um momento de brincar

Dentre as manifestações culturais populares existentes no Brasil, a brincadeira do coco se apresenta de forma vívida no estado da Paraíba. Tal manifestação pode ser encontrada no espaço urbano da capital e nas cidades do interior do estado, na zona rural das cidades interioranas e nas regiões litorâneas, em assentamentos, em aldeias indígenas e em comunidades quilombolas. Não há uma data fixa para a brincadeira acontecer, estando essa manifestação desvinculada de contexto ritualístico e ligada a festividades e entretenimento. Daí pode advir a denominação brincadeira de coco.

Vários aspectos dessa manifestação revelam sua possível identidade cultural afro-brasileira. Dentre eles, destacam-se, majoritariamente, os instrumentos de percussão: ganzá, zabumba ou bumbo, zambê ou pau furado e caixa ou tarol.



A dança, com o movimento de simulação da umbigada, também remete ao universo afro-brasileiro. O coco pode se configurar como coco dançado ou coco cantado. É cantado num sistema de pergunta e resposta entre o solista e os dançadores da seguinte forma: cantam-se as estrofes seguidas de refrão. Os temas abordados são variados. Nos cocos dançados se incluem, além do canto e do ritmo, também a dança, geralmente realizada em roda.

- Que tal conhecer e ouvir um pouco da brincadeira do coco? Acesse o YouTube e digite: “Coco de roda na Paraíba”. Você encontrará uma sequência de vídeos com diferentes grupos de coco.



São muitas as denominações e tipos de coco. Essas variações se revelam nas maneiras peculiares de cantar, tocar e dançar de cada brincadeira.



Ficou curioso para conhecer os instrumentos usados no coco? Olha aí!



Instrumentos usados no coco: caixa, ganzá e zabumba (bumbo).

O coco pode ser brincado por homens e mulheres, independentemente da faixa etária. No entanto, assim como em muitas manifestações culturais tradicionais, comumente a maior adesão é por parte dos mais velhos e das crianças pequenas, tendo a juventude uma atitude de distanciamento desse bem cultural. Nesse sentido, ações voltadas para a valoração do coco pelos vários atores sociais onde a brincadeira é realizada, bem como a promoção desse mundo musical no contexto escolar, pode tanto ser uma estratégia de reconhecimento da importância desse bem cultural quanto uma possibilidade de diálogo entre os discursos musicais formais e informais.

Nesse sentido, a escola, enquanto lugar para trocar experiências, que acolhe e dissemina a fruição de saberes, pode ser o lócus ideal para que estratégias plurais de ensino e aprendizagem musicais sejam efetivamente experienciadas.

Estúdio Móvel: um projeto para brincar com o coco e com a tecnologia em sala de aula

Entre os diversos desdobramentos de projetos, que podem surgir a partir das demandas e necessidades de cada contexto, o Estúdio Móvel é uma proposta de projeto que pode ser desenvolvida na escola de educação básica, tendo como objetivo aproximar os estudantes das práticas da cultura popular regional – nesse caso específico do coco – e, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade criativa e perceptiva dos estudantes através da manipulação do *software* livre Audacity de gravação e edição digital de áudio. A utilização desse *software* com os estudantes é oportuna, no sentido de que seu *download* é disponibilizado gratuitamente na internet e sua manipulação é simples e versátil.



DICA

Baixe o *software* Audacity gratuitamente pelo site Baixaki: www.baixaki.com.br.

Etapas e atividades

O projeto poderá ser realizado a partir de três principais etapas:

A primeira etapa consistirá na experimentação e na vivência de diferentes modalidades de coco, através da apreciação, da realização de jogos musicais, da prática instrumental e vocal, da dança e da movimentação corporal. É nessa etapa que os alunos, sob orientação do professor, poderão começar a utilizar o *software* Audacity, para registro de atividades e criações sonoro-musicais. É também no decorrer desse primeiro momento que a proposta do projeto deverá ser apresentada e discutida com os alunos, que, de forma coletiva, deverão participar das definições que irão delinear o andamento do projeto e a estruturação do Estúdio.

A segunda etapa é a de montagem, produção e prática de estúdio. Com foco no coco, os alunos assumirão diferentes funções dentro desse Estúdio, entre elas, a de técnico de gravação, diretor musical, intérprete – como instrumentista e/ou cantor, compositor, entre outras funções necessárias.

Por fim, na terceira etapa, a sugestão é realizar a gravação de alguns cocos interpretados ou (re)criados pelos alunos. A escolha das músicas, a gravação, a produção e edição desse material deverão ser feitas pelos próprios alunos, apenas com a mediação do professor. O áudio gravado poderá ser compartilhado com os alunos e divulgado entre a comunidade escolar.

Elaboramos a seguir algumas atividades que poderão ser realizadas pelos professores para propiciar a experiência musical com o coco e com a gravação de estúdio. As ati-

vidades sugeridas não estão em sequência e poderão compor as diferentes etapas do projeto. Nessa perspectiva, a apreensão do conhecimento se dá de maneira não compartimentada, buscando uma intersecção entre a linguagem musical e a tecnológica. Consideramos importante destacar também que as atividades aqui propostas não representam o projeto em si, sendo este constituído a partir das escolhas e definições coletivas. As atividades se apresentam como sugestões e recortes que poderão servir de inspiração para a criação e desdobramentos de outras atividades a serem desenvolvidas em cada contexto específico.

Explorando e gravando o coco

Ao considerar que a proposta principal do projeto é que os estudantes tenham experiência em gravação e edição digital de estúdio, uma sugestão inicial é que os alunos gravem sons ambientes percebidos na escola, em casa, bem como sons corporais produzidos por eles. Esse material coletado deverá ser enviado ao educador através das mídias comuns a ambos (Facebook, WhatsApp, e-mail etc.), criando um banco de dados sonoro que será usado posteriormente. Esse banco de dados pode continuar a ser alimentado durante as aulas, com gravações das atividades de produção sonora e também com fontes sonoras de estilos musicais que os estudantes mais apreciam, como o funk e o rap, por exemplo. Estando os estudantes mais familiarizados com o processo de gravação, a atividade pode ser ampliada para a elaboração de um remix a partir do material sonoro coletado durante o processo de experimentação e dos ritmos de coco já vivenciados. Aliando o tradicional com o contemporâneo, o coco com o rap (por exemplo), a escuta ativa

com a captação e a edição de áudio, ampliamos a vivência musical e, em consequência, a aprendizagem musical dos estudantes, levando-os a se familiarizarem com o coco a partir de músicas que estão mais próximas às suas experiências de vida – o que torna o fazer musical mais interativo e dinâmico.

- Que tal estimular os estudantes a conhecerem a história, o ritmo e os instrumentos utilizados no coco de roda? Busque no YouTube e assista ao documentário “Curta! Danças Regionais - coco de roda” – esse vídeo apresenta o contexto histórico do coco de roda, as maneiras de dançar, seu ritmo e instrumentação.



Outra sugestão para aproximar os estudantes da brincadeira do coco é apresentar aos alunos partes do documentário sugerido (*Curta! Danças Regionais - coco de roda*), destacando, sobretudo, o ritmo do coco e sua instrumentação.



Você sabia que o coco pode se configurar de várias maneiras? Segundo Ayala, pode-se supor que o coco é mais de uma manifestação cultural que recebe a mesma nomenclatura, devido “às diferenças de contexto, à natureza dos cocos (dança coletiva, canção ou canto em desafio), às várias formas poéticas e à diversidade de nomes (coco praieiro, coco de roda, coco de embolada etc.)” (Ayala, 2017, p. 30).

Após a apreciação, a sugestão é realizar um jogo de adivinhação. Nesse jogo, o educador poderá separar a turma em grupos (dois ou mais), e os estudantes deverão relacionar o tipo de instrumento visualizado no vídeo ao tipo de som produzido pelo professor (a partir de um banco de sons previamente selecionado pelo professor ou criado pelos alunos). Ao executar o som de um determinado instrumento, o professor deverá perguntar a cada um dos grupos a que instrumento do coco de roda o som está relacionado.

Outra atividade que poderá ser realizada é uma adaptação da conhecida brincadeira da “cabra-cega”. A turma deverá ser dividida em grupos (dois ou mais). Com uma venda nos olhos, um estudante de cada grupo deverá posicionar-se de costas para os instrumentos utilizados no coco, que deverão estar expostos sobre uma mesa. O educador deverá tocar um dos instrumentos ou uma sequência de instrumentos para que um dos estudantes que estará de costas identifique e repita a sequência executada pelo educador. Essa é uma ótima atividade para os alunos realizarem a gravação dos sons de instrumentos que poderão compor o banco de dados sonoro.



DICA

Esse banco de dados sonoro pode ser elaborado pelos alunos a partir da gravação de sons pelo *software* Audacity.

Brincadeiras com o coco de praia

Como atividade de apresentação do ritmo do coco, uma sugestão é utilizar o coco de praia, indicado na partitura de *Menino do Mar*. Conforme o exemplo, o professor poderá trabalhar com o jogo de perguntas e respostas e com movimentações corporais. Por exemplo:

O professor canta: Balança a rede,

Os alunos respondem: Menino do mar.

Enquanto é cantado o coco, os alunos devem, ao mesmo tempo, bater palma no primeiro tempo de cada compasso e, no segundo tempo, bater com as mãos nos ombros. Conforme a indicação da partitura, os motivos se repetem de acordo com a estrutura da música até que todos cheguem ao penúltimo compasso e batam alternadamente os pés no chão. Nesse trecho final, os alunos poderão cantar os três últimos compassos (tu-iu-iu, tu-iu-tu, tá-tá-tá). Essa música pode ser uma boa opção para a gravação que irá compor a terceira etapa do projeto.



Você pode escutar o coco *Menino do mar* através do link:
<https://www.palcomp3.com/chinelodeiaia/menino-do-mar/>

Melodia Menino do mar (cultura popular)

Melodia

Ba-lan-ça re-de me-nino do mar Ba-lan-ça re-de me-nino do mar Ba-lan-ça

Palmas

Ombro

Pés

re - de me - nino do mar tu - iu - iu tu - iu — tu - iu - iu ta - ta

A próxima atividade foi elaborada com o intuito de possibilitar a internalização da marcação da pulsação rítmica do coco de roda. Antes de iniciar o jogo, os estudantes deverão marcar a pulsação rítmica do coco através de um simulador de pulso (que poderá ser gravado no *software* Audacity pelos alunos, juntamente com o professor). Os

estudantes poderão marcar o pulso com o pé e, em seguida, marcar apenas o primeiro tempo de cada compasso, movimentando o corpo conforme a brincadeira do coco.

Em seguida, o educador ensinará a melodia da música *Coco de praia* indicada na partitura abaixo.

Melodia Coco de praia (adaptado da cultura popular)

É no ba-lan-ço da ca-no-a que nos va-mos vi-a-jar olha o co-co da jan-
E quem a-in-da não brin-cou a-pan-hao co-co pra brin-çar olha o co-co da jan-
olha o co-co pe-gue o co-co não deixe o co-co pra lá e olha o coco da jan-
olha o co-co pise o co-co e en-tão va-mos co-me-çar olha o co-co da jan-

ga-da nas on-das do mar olha o co-co pe-gueo co-co tra-gao co-co pise o co-co olha o co-co na jan-
ga-da nas on-das do mar
ga-da nas on-das do mar
ga-da nas on-das do mar

ga - da nas on - das do mar

Nessa atividade os estudantes deverão marcar o pulso com os pés e cantar junto com o educador, que assumirá a função do mestre de coco. Para uma vivência mais aproximada da brincadeira do coco, o educador baterá palmas, preenchendo a célula rítmica do coco (conforme figura abaixo), e os estudantes responderão de acordo com o exemplo descrito no texto destacado abaixo:

Célula rítmica do coco



Após aprender a música e acompanhar o pulso com os pés, é só cantar as frases conforme a indicação a seguir:

Mestre: **É no balanço da canoa que nós vamos viajar**

Alunos: **Olha coco na jangada nas ondas do mar**

Mestre: **E quem ainda não brincou apanha o coco pra brincar**

Alunos: **Olha o coco na jangada nas ondas do mar**

Mestre: **Olha o coco, pega o coco, não deixe o coco pra lá**

Alunos: **Olha coco na jangada nas ondas do mar**

Mestre: **Olha o coco, pise o coco e então vamos começar**

Alunos: **Olha o coco na jangada nas ondas do mar**

Mestre: **Olha o coco**

Alunos: **Pegue o coco**

Mestre: **Traga o coco**

Alunos: **Pise o coco**

Todos: **Olha o coco na jangada nas ondas do mar**



Remixando o coco

Após a montagem da atividade, o professor poderá, juntamente com os alunos, gravar a realização da brincadeira no *software* Audacity e ouvir o resultado. Essa escuta pode ser um exercício de autoscopia, no qual o material gravado é analisado posteriormente, em uma ação reflexiva dos estudantes por meio da verbalização no decorrer da análise do material gravado. Esse exercício pode ser de grande valia no processo de formação e aprendizagem musical, pois promove, além da avaliação do indivíduo, um fortalecimento dos conteúdos e empoderamento de sua própria prática musical. Sugerimos uma adaptação da ferramenta da autoscopia nessa atividade, lançando mão apenas da gravação em áudio no *software* Audacity.

Originalmente, a autoscopia utiliza o recurso da videogravação de uma prática como ferramenta para que os sujeitos possam realizar posteriormente uma análise e uma autoavaliação do material gravado. Faz parte dessa análise e autoavaliação a verbalização do que foi observado na videogravação. Para um maior aprofundamento deste conceito e sua aplicabilidade, consulte Sadala e Larocca (2004).



Outra sugestão é ensinar aos alunos a célula rítmica do coco e gravá-la de diferentes maneiras. Essa gravação poderá ser editada coletivamente, servindo de base para várias

outras propostas. Por exemplo, os alunos poderão cantar acompanhados da gravação rítmica feita por eles próprios, bem como criar seus próprios cocos a partir de uma base rítmica previamente gravada e editada.

Após algumas atividades propostas pelo professor, que possibilitem a familiarização com o ritmo do coco e o uso do *software*, os alunos poderão começar a assumir a condução do Estúdio Móvel, passando a escolher, criar ou remixar, bem como elaborar os arranjos das músicas que serão gravadas, editadas e divulgadas. Por ser um Estúdio Móvel, as músicas poderão ser gravadas em qualquer ambiente escolhido pelos alunos, basta ter um notebook com o *software* Audacity instalado e um microfone acoplado.

Assim, ao final do projeto, além de um banco de dados sonoro, será possível ter a gravação de todas as atividades realizadas em sala de aula, que poderá ser utilizada como material didático. A culminância do projeto será a gravação de um repertório que tenha como base o coco, mas que seja definido, elaborado, gravado, produzido e divulgado pelos próprios alunos.

Encerrando a brincadeira

Como a proposta da pedagogia de projetos busca articular o encontro de saberes (escolares e sociais), na tentativa de promoção de um ensino a partir de objetivos concretos e de uma situação problema real, a proposta das atividades elencadas anteriormente vai de encontro a esse prisma.

Articular o tradicional – a brincadeira de coco, própria do contexto cultural nordestino – ao contemporâneo – o manuseio de ferramentas tecnológicas, presente no cotidiano dos estudantes – pode se apresentar como uma das diversas ideias possíveis de projetos a serem desenvolvidos na escola de educação básica.

Nesse sentido, torna-se salutar refletir sobre a possibilidade de o educador transversalizar mundos distintos (local e global) numa junção que seja significativa para o estudante, possibilitando a vivência e o compartilhamento desses mundos.



Ilustração: Robson Cavalcante



Autores



Carla Pereira dos Santos

musiviver@hotmail.com

Doutora em Música, área de concentração Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é professora adjunta II do Departamento de Educação Musical da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição na qual atua como chefe de departamento. Foi professora da Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), professora substituta do Departamento de Educação Musical da UFPB e da Escola de Música Antenor Navarro, em João Pessoa. Foi regente do Coral infantil da Paraíba e é regente titular da Orquestra de Violões da Paraíba.



Rosenilha Fajardo Rocha

rosenilhafajardo@gmail.com

Doutoranda em Etnomusicologia (UFPB), mestra em Etnomusicologia (UFPB), especialista em Educação Musical (UFMG), graduada em bacharelado em Piano e em licenciatura plena em Educação Artística/Música (CBM). Atualmente é professora da Universidade Federal da Paraíba e da Rede Municipal de Ensino da cidade de Tibau do Sul/RN. É atuante em projetos sociais. Trabalhos publicados: Cartilha de atividades no livro *Folguedos da Mata* e *Iniciação à Flauta Doce* através de ritmos brasileiros. CDs gravados: *Sons da Mata* e *Caixinha de Memórias*.



Élcio Rawlison Marques Gomes

wavemixstudio@gmail.com

Bacharel em Contrabaixo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), atualmente é aluno do 7º período do curso de Licenciatura em Música da UFPB, com habilitação em contrabaixo. Atua como bolsista pelo projeto PIBID, é professor de música do ensino fundamental I e II do projeto Mais Educação. É professor de Baixo Elétrico do Instituto Paraibano do Ensino do Contrabaixo (IPEC). Trabalha em estúdio de gravação, além de ser músico instrumentista de diversos segmentos musicais da cidade de João Pessoa.



Referências

AYALA, Maria Ignez Novais. *Os cocos: uma manifestação cultural em três momentos do século XX*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

DEL-BEN. Música nas escolas. In: *Salto para o futuro: educação musical escolar*. Ano XXI, boletim 08. TV escola, p. 24-33, junho 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, jan./jun. 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCHA, Priscila. *Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação*. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

Entre no site e baixe gratuitamente
todas as edições da revista
Música na Educação Básica.

www.abemeducacaomusical.com.br

