

MÚSICA

na educação básica



Associação Brasileira
de Educação Musical



Associação Brasileira de Educação Musical
ISSN 2175-3172

MÚSICA

na educação básica

Vol. 2 - Número 2
Setembro de 2010

MÚSICA

na educação básica

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM

DIRETORIA NACIONAL

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

DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho - UEPA/PA
Nordeste: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho - UFPB/PB
Centro-Oeste: Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel - UFG/GO
Sudeste: Profa. Dra. Ilza Zenker Joly - UFSCAR/SP
Sul: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM/RS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Editora da Revista MEB: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Coeditora Convidada da Revista MEB 2: Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC/SC
Editora da Revista da ABEM: Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres - IPA/RS
Membros do Conselho Editorial: Prof. Dr. Carlos Kater - ATRAVEZ-OSCIP/SP
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza - UFMT/MT
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves - UFU/MG

Música na educação básica. Associação Brasileira de Educação Musical.
– vol.1, n.1 (anual 2009 - ____). – Porto Alegre, 2009.

Início out. 2009.
Vol. 2, n.2, (2010)-.
Anual

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

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

Projeto gráfico e diagramação: Ricardo da Costa Limas

Revisão: Trema Assessoria Editorial

Fotos da capa: Herlene B. Padilha Mattos e Luciane Wilke Freitas Garbosa

Fotolitos, impressão e acabamento: Mediação Indústria Gráfica Ltda

Tiragem: 1000 exemplares - Periodicidade: Anual



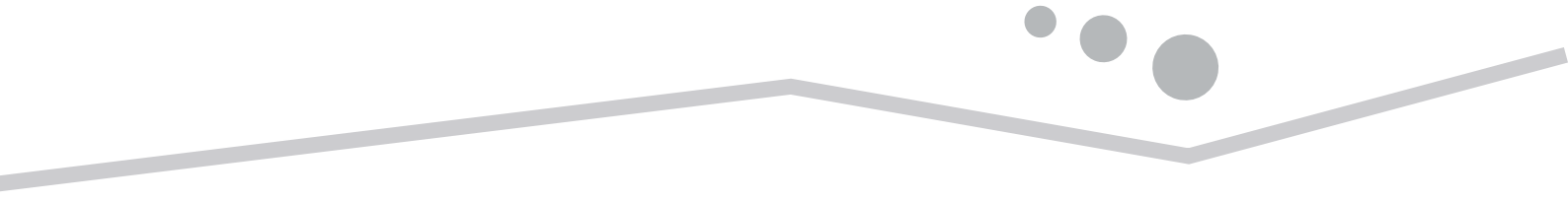
Sumário

Editorial	5
Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical	8
Cecília Cavalieri França	
Notação musical não-tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil.....	22
Wasti Sivério Ciszewski	
Variações sobre um passeio no parque	34
Viviane Beineke Andréia Veber	
Flauteando e criando: reflexões e experiências	48
sobre criatividade na aula de música Luciane Cuervo Juliana Pedrini	
O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina.....	62
Jonas Tarcísio Reis	
Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto	74
Agnes Schmeling Lúcia Teixeira	
Vivência musical no contexto escolar	88
Ailen Rose Balog de Lima Ellen de Albuquerque Boger Stencil	
Cadernos de música: um registro e muitas avaliações	104
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos Miguel Pereira dos Santos Junior Cleusa Eriene dos Santos Cacione	
Orientações aos colaboradores	116





Editorial	5
Alphabet Soup: analogical music notation (de)constructing musical form	8
Cecília Cavalieri França	
Graphic notation: possibility of creation and musical expression in kindergarden	22
Wasti Sivério Ciszewski	
Variations on a promenade in the park	34
Viviane Beineke Andréia Veber	
Playing recorder and creating: reflections and experiences on creativity in music class.	48
Luciane Cuervo Juliana Pedrini	
The improvised singing in the classroom: gaucho ballad, pajada, rap and “embolada” northeastern.	62
Jonas Tarcísio Reis	
Exploring vocal possibilities: from speech to singing	74
Agnes Schmeling Lúcia Teixeira	
Musical experience in the school context	88
Ailen Rose Balog de Lima Ellen de Albuquerque Boger Stencel	
Music notebooks: a testimony and much evaluation	104
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos Miguel Pereira dos Santos Junior Cleusa Erilene dos Santos Cacione	
Colaborator’s instructions	116





Editorial

Neste momento, vivemos a transição entre a aprovação da Lei 11.769/08, que torna o ensino de música conteúdo obrigatório do componente Arte, e sua implementação nas escolas de educação básica. Encontros voltados a discussões para sua efetivação se multiplicam pelo país, com o intuito de refletir acerca de conteúdos, estratégias, materiais didáticos, e ainda políticas de formação de professores de educação básica frente à área. Enfim, tem-se buscado pensar, problematizar e propor ações que contribuam para a efetivação do ensino de música para milhões de crianças nas escolas do país. Em paralelo, a revista *Música na Educação Básica*, criada pela Associação Brasileira de Educação Musical com o intuito de discutir e divulgar propostas de prática musical, abrangendo todos os níveis da educação básica, chega a seu segundo número! A revista busca oferecer um material bibliográfico atualizado e acessível a professores, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas para o trabalho com educação musical em sala de aula, em que a diversidade marca as propostas apresentadas. Assim, MEB passa a se constituir frente à Lei 11.769/08 como um rico espaço de formação e de ampliação de possibilidades reflexivas e de trabalho prático ao professor, revelando o compromisso da Abem com as políticas educacionais e, principalmente, com a implementação de uma educação musical qualificada e ampla nas escolas do Brasil.

Para a produção deste número de *Música na Educação Básica* foi convidada como coeditora a Profa. Dra. Viviane Beineke (UDESC). O trabalho coletivo de produção da revista, somado ao compromisso da Abem e de seu Conselho Editorial frente às práticas musicais e a formação do professor de música, trazem ao leitor mais um número de MEB, organizado em oito artigos que apresentam reflexões em torno das muitas músicas e práticas que a escola possui.

Abrindo este número, *Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical*, de Cecília Cavalieri França (UFMG), traz ao leitor reflexões e uma variedade de práticas para o desenvolvimento da notação analógica em paralelo ao processo de letramento. A autora amplia a ideia de escrita musical em sua dimensão lúdica e criativa, provocando o leitor para a possibilidade de um trabalho

que dialogue com as normas de escrita mas também as desafie, abrindo janelas para leituras alternativas do mundo.

Na mesma direção, *Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil*, de Wasti Sivério Ciszevski (UNESP), apresenta algumas considerações acerca da educação musical na educação infantil, abordando possibilidades de trabalho com materiais didáticos voltados ao desenvolvimento da notação musical não tradicional em sala de aula. As atividades focalizam, de um lado, a compreensão musical das crianças sobre os parâmetros sonoros e, de outro, a exploração sonora e o registro das suas experiências musicais.

Variações sobre um passeio no parque, de Viviane Beineke (UDESC) e Andréia Veber (UEM), apresenta uma composição aberta e um jogo de improvisação que visam ampliar ideias de música em atividades que mesclam elementos musicais mais convencionais com a exploração de ruídos e efeitos sonoros, tempos métricos e não métricos, sincronia e diacronia, ordem e desordem. A experimentação de sonoridades da flauta doce e sua utilização como recurso expressivo em sala de aula perpassa as atividades sugeridas.

O uso da flauta doce na educação musical escolar é também o foco de Luciane Cuervo (UFRGS) e Juliana Pedrini (UFRGS) no artigo *Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música*. Fundamentadas no conceito de musicalidade na performance, as autoras valorizam o potencial artístico e didático da flauta doce, apresentando sugestões de atividades que articulam composição, repertório para audição e experimentações com o instrumento.

O improviso vocal na criação de canções é abordado por Jonas Tarcísio Reis (UFRGS) em *O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina*. Buscando ampliar as vivências musicais dos educandos e desenvolver a compreensão de que a música assume características peculiares que dependem de fatores culturais e sociais, a proposta apresenta o desafio de trabalhar com formas variadas de aprender música em um processo emancipador pautado na criação, na interpretação e na crítica musical.

Objetivando a construção músico-vocal dos alunos, *Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto*, de Agnes Schmeling (IFRS) e Lúcia Teixeira (IPA), sugere dinâmicas que envolvem práticas vocais acompanhadas de atividades de apreciação e reflexão sobre diferentes maneiras de cantar. Entendendo que cantar é utilizar o corpo como um todo, o repertório perpassa o canto de lavadeiras, rap, bossa nova e canto de monges budistas, a exploração de trava-línguas e o canto associado ao movimento e à dança, valorizando a diversidade de práticas musicais associadas ao canto.

Vivência musical no contexto escolar, de Ailen Rose Balog de Lima (UNASP) e Ellen de Albuquerque Boger Stencil (UNASP), apresenta um repertório variado de canções, visando a sensibilização da criança para a música de forma lúdica e dinâmica na educação infantil e séries iniciais. Nessa perspectiva, o trabalho focaliza a apreciação musical, o senso rítmico, o senso melódico, a voz e a execução instrumental, aspectos considerados pelas autoras como essenciais ao desenvolvimento musical.

Finalizando este número da revista, o texto *Cadernos de música: um registro e muitas avaliações* propõe uma sistematização escrita e sonora do processo de ensino de música na escola fundamental. Organizando atividades musicais através de cadernos seriados e registrando em áudio e vídeo o trabalho desenvolvido, Luciana Aparecida Schmidt dos Santos (SS Assessoria), Miguel Pereira dos Santos Junior (SS Assessoria) e Cleusa Eriene dos Santos Cacione (UEL) procuram tanto subsidiar as práticas em sala de aula como dar um retorno (em CD ou DVD), aos alunos e suas famílias, do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Desejamos que as reflexões e práticas apresentadas neste número da MEB possam ampliar as ações musicais em sala de aula e o trabalho dos professores da educação básica. Uma excelente aula de música!

*Luciane Wilke Freitas Garbosa
Viviane Beineke*

Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical

Cecília Cavalieri França



Cecília Cavalieri França

contato@ceciliacavalierifranca.com.br

Doutora e mestre em Educação Musical pela University of London. Especialista em Educação Musical e bacharel em Piano pela Escola de Música da UFMG. Autora de livros didáticos para ensino de música na educação básica – *Para fazer música* volumes 1 e 2 (Editora UFMG, 2008 e 2010) e *Turma da música* (2009), e das obras *Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante* (2008); *Poemas musicais*, que inclui o CD e respectivo livro de partituras *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*, finalista do Prêmio Tim 2004, o CD *Toda cor*. Coautora do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005).

Resumo: A notação musical analógica constitui um recurso facilitador da criação, da *performance*, da escuta, da análise e da compreensão musicais. No processo de musicalização, ela tende a se desenvolver naturalmente, como continuidade da movimentação pelo espaço. Este texto integra a notação analógica ao processo do letramento. Elementos verbais como letras, palavras e onomatopéias são explorados em miniaturas musicais nas quais a leitura pode ser multidirecional, desafiando a linearidade da escrita. Propostas didáticas e trechos de partituras de compositores contemporâneos são apresentados para inspirar o trabalho com crianças de seis a dez anos de idade.

Palavras-chave: notação musical analógica; audiopartituras; letramento

Abstract: *Music graphic notation is an enabling tool for musical composition, performance, listening, analysis and understanding. In music education it tends to develop naturally as an outgrowth of movement. This article approaches analogical music notation connected to literacy development. Language elements such as letters, words and onomatopoeias are explored in short pieces which accept different reading directions, challenging the left to right usual direction. Activities and examples from contemporary music are presented in order to inspire the work with six to ten years old children.*

Keywords: *graphic music notation; graphic scores; literacy*

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

“Sou eu que vou seguir você do primeiro rabisco até o bê-á-bá”*

Papel e lápis nas mãos de crianças não são apenas promessa de diversão. As produções gráficas dos pequenos são indicadores preciosos do seu desenvolvimento cognitivo (Lowenfeld; Brittain, 1977; Luquet, 1969; Piaget; Inhelder, 1995). Embora a experiência de cada criança no mundo seja única, a evolução do grafismo infantil segue um curso conhecido. Olhar o mundo em três dimensões e representá-lo em um espaço bidimensional exige constante refinamento do olhar e da percepção. Paralelamente, dá-se o desenvolvimento do gesto que produz o traço. Assim que é capaz de realizar movimentos ritmados, a criança pode imprimir o mundo afora: pelo papel, pelas paredes, pelo chão, pelos sofás, pelos espelhos, pelas mesas e toalhas de mesa... O prazer do gesto motor alia-se à satisfação de ver sua marca ali registrada. Depois do impulso inicial, sensório-motor, surge o interesse pela representação do mundo real e, enfim, ela descobre que o papel aceita a representação de mundos imaginários.

Da mesma maneira, características dos registros musicais espontâneos ou “inventados” pela criança marcam diferentes fases do seu desenvolvimento (Bamberger, 1990; Salles, 1996 e outros). A educação musical pode valer-se dessa disposição para a representação gráfica desde os primeiros momentos. Registrar é uma forma de se materializar e organizar o complexo processo da percepção musical. Das garatujas musicais, segue a representação de instrumentos e de outras fontes sonoras; surgem esquemas, onomatopeias e notações alternativas.

A partir dos seis anos de idade, a ênfase dada ao processo de letramento passa a concorrer com o desenho e a impor certo cerceamento à espontaneidade gráfica. O papel, antes um espaço sem regras, território da imaginação, torna-se sujeito à representação linear do tempo, senhor abstrato e soberano. Ideias que antes viajavam em todas as direções agora obedecem à direção esquerda-direita – convenção não universal, mas culturalmente construída.

É essencial que a criança adentre o mundo das letras, dos pentagramas e dos “combinados” para se constituir como ser social. A aquisição das convenções da escrita permite registrar e compartilhar percepções, ideias, fatos e informações. Mas quando algumas convenções se firmam, outras janelas se fecham. É nesse dramático momento do ingresso no mundo escrito “oficial” que quero me deter. Como a notação musical pode dialogar, corroborar e desafiar as imposições da fase de letramento? Como a linearidade da leitura pode ser transferida e, fortuitamente, transgredida na escrita musical? É possível manter ambos os caminhos abertos?



Trecho de *O caderno* (Toquinho; Mutinho, 1983).

“Tchan, tchan, tchan, tchan”

Imagino que esse subtítulo tenha sido não simplesmente “lido”, mas “cantarolado” pelo leitor, ainda que só mentalmente. Essa representação escrita corresponde, em nossa memória, aos compassos mais famosos da história da música: o tema da 5ª Sinfonia de Beethoven, expresso pelo pintor russo Wassily Kandinsky (1947, p. 43) por meio de pontos (Figura 1).



Figura 1. Tema da 5ª Sinfonia de Beethoven (Kandinsky, 1947, p. 43).

A *notação musical analógica*, como o nome indica, baseia-se na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual. Alto, baixo, horizontal, vertical, contorno, proporção e outras são qualidades compartilhadas por esses dois domínios perceptivos (Sampaio Neto, 2000, p. 41; Schafer, 1997, p. 176). Sons remetem-nos a formas visuais e vice-versa, como uma aproximação, não uma cópia fiel. *Mimesis*, não fotografia.

A notação analógica é um recurso facilitador da *performance*, da escuta e da compreensão musicais. Sua apreensão é mais imediata do que a tradicional (Gainza, 1982, p. 106), o que lhe confere grande validade didática. Enquanto na escrita tradicional o registro das durações requer longo aprendizado (padrões rítmicos, compassos e divisão), na notação analógica ele é quase inequívoco: sons curtos são representados por pontos ou traços horizontais pequenos; sons longos, por meio de traços maiores. No processo de musicalização, ela tende a se desenvolver naturalmente, como continuidade da movimentação pelo espaço. Surgem, então, pontos, linhas, contornos, emaranhados, arabescos.



A notação rítmica pode ser precisa (métrica, medida), aproximada ou indefinida (não métrica, não medida). Gráficos comumente utilizados para representar canções e outros temas são precisos, ou seja, medidos ou métricos, como no exemplo da Figura 2.

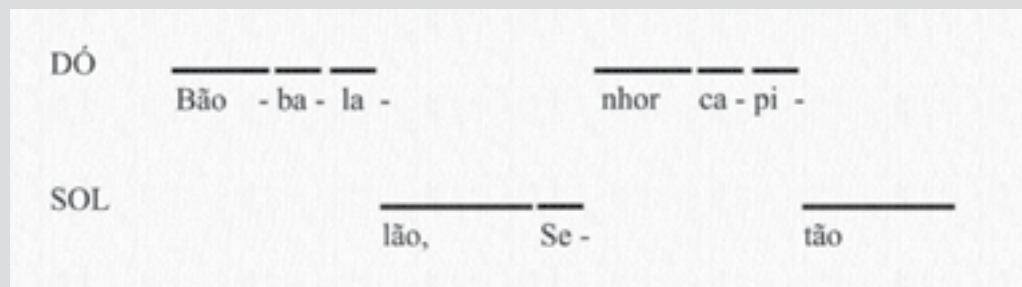


Figura 2. Tema de *Bão-ba-la-lão* em notação analógica.



Nos cartões da Figura 3 aparecem pontos (sons curtos), linhas (sons longos) e silêncios, dessa vez, indefinidos, isto é, não medidos.

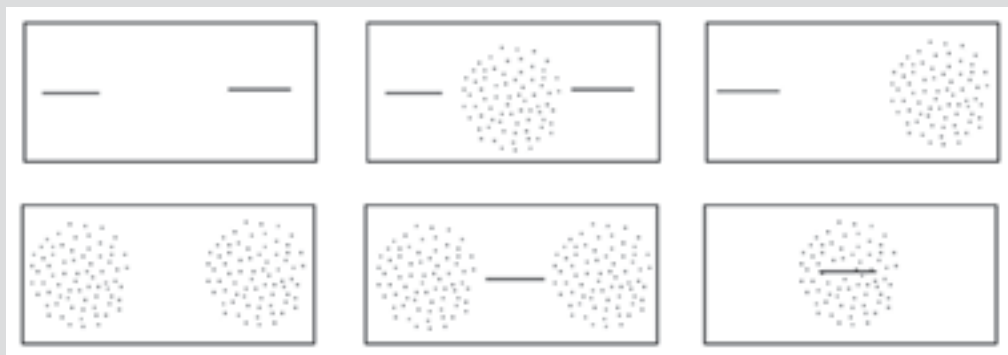


Figura 3. Sons curtos, longos e silêncios não medidos, em notação analógica.



A notação musical em um plano bidimensional supõe um eixo horizontal para representar o tempo (as durações) e um vertical para as alturas, como em um plano cartesiano. Do encontro dessas duas dimensões, temos diagonais para registrar subidas e descidas. Elas podem ser contínuas (*melismas* ou *glissandi*) ou descontínuas (sons discretos ou separados), com alturas definidas (ex.: de *dó* a *lá*), aproximadas ou indefinidas (Figura 4)

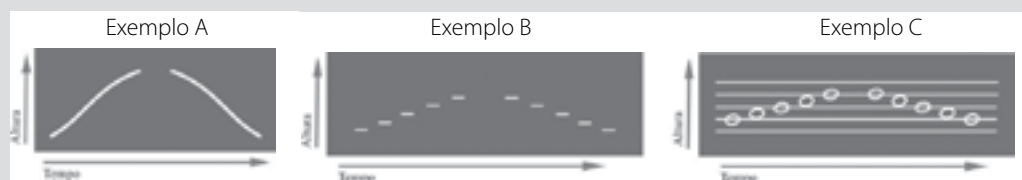


Figura 4. Subidas e descidas de sons contínuos (A) e descontínuos (B e C) em notação musical analógica (A e B) e tradicional (C).

Para a criança, a relação “grave/embaixo, agudo/em cima” não é imediata. A estrutura física de alguns instrumentos também pode dificultar o estabelecimento dessa relação. Por exemplo: no violão e no violino, a corda mais grave fica em cima e a mais aguda, embaixo. No piano, o grave está à esquerda, o agudo à direita. A saída é memorizar a convenção, que se mantém na escrita tradicional e na analógica.

Quando a criança representa um som ascendente com um traço vertical, ela está considerando apenas o aspecto da altura sem se pré-ocupar com o tempo, que se manifesta da esquerda para direita na escrita. A necessidade de deslocar o traço na diagonal não deve ser “prontamente apresentada aos alunos, mas descoberta por eles” (Moura; Boscardini; Zagonel, 1996, p. 27). Tal descoberta é fruto de um amadurecimento cognitivo que tem raiz na aquisição da conservação *piagetiana* (Wadsworth, 1992), a capacidade de considerar características simultâneas de um fenômeno, como a variação de altura e o correr do tempo em um som ascendente. Aqui, a questão não é memorizar: é preciso construir esse processo mentalmente para ser capaz de representá-lo graficamente.

Tenho tido oportunidades de observar como o tipo de notação adotado pelo professor influencia o desenvolvimento musical do aluno. Formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical. Por outro lado, um ensino calcado na notação tradicional tende a formar ouvidos e mentes tradicionais. Uma opção igualmente equivocada é trabalhar notações alternativas com os iniciantes e abandoná-las tão logo se apresente a tradicional, como se a primeira fosse apenas uma forma preliminar ou inferior. Uma vez ensinadas claves e colcheias, raramente retorna-se às notações alternativas. *O ouvido pensante*, de Schafer (1991), é um antídoto altamente eficaz para esse quadro.

Como as crianças*

Formas alternativas de escrita musical atingiram alto nível de detalhamento e sofisticação na música contemporânea, especialmente nas décadas de 1950, 1960 e 1970. A incorporação de novas sonoridades, como ruídos e sons eletrônicos, e o advento de formas de estruturação musical aleatórias e indeterminadas demandaram uma escrita mais flexível do que a tradicional. Compositores como Ligeti, Cage, Penderecki, Schafer e, no Brasil, Gilberto Mendes, Jorge Antunes, Carlos Kater, Hans-Joachim Koellreutter e outros, não apenas utilizaram notações alternativas, como também ajudaram a desenvolvê-las (Figura 5).



Ecoando Pablo Picasso, que declarou ter levado toda a vida para aprender a desenhar como as crianças...

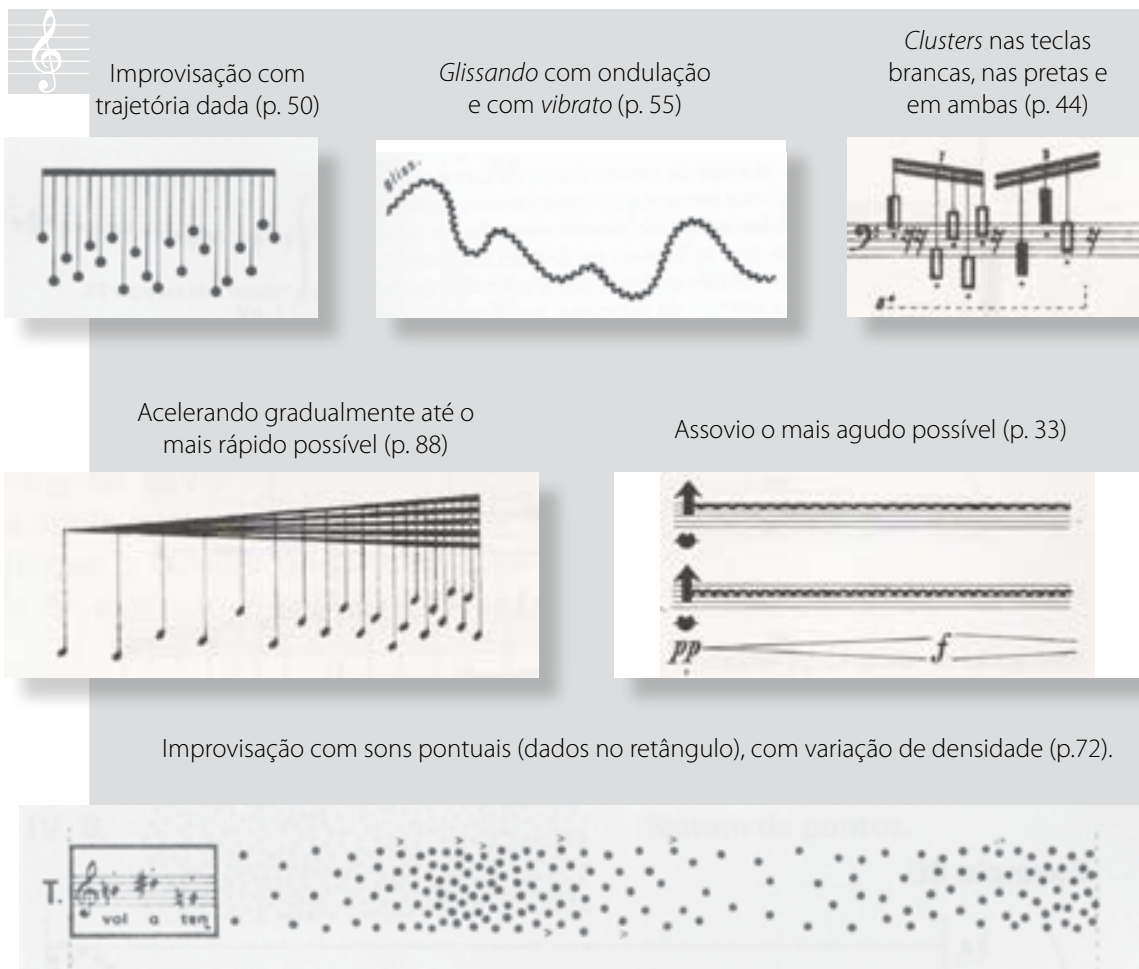


Figura 5. Alguns signos da notação musical contemporânea (Antunes, 1989).



Para saber mais:

Introdução à estética e à composição musical (Koellreutter; Zagonel; Chiamulera, 1985); *Notação na música contemporânea* (Antunes, 1989); *Música: entre o audível e o visível* (Caznok, 2003) são algumas obras que tratam do assunto.

Artigos de Kater (1990) e Flusser (1991), publicados nos *Cadernos de Estudos: Educação Musical* (<http://www.atravez.org.br/educacao.htm>), trazem propostas práticas apoiadas em fundamentos estéticos e pedagógicos contemporâneos.

Em algumas peças contemporâneas a notação é bastante complexa. Em outras, é mais acessível e adequada ao trabalho didático. *Snowforms* (Figura 6), de Schafer (1983), escrita em notação analógica, é bem precisa e detalhada: as alturas são especificadas pelas letras (a, b, c, etc.) e as durações são medidas em segundos.

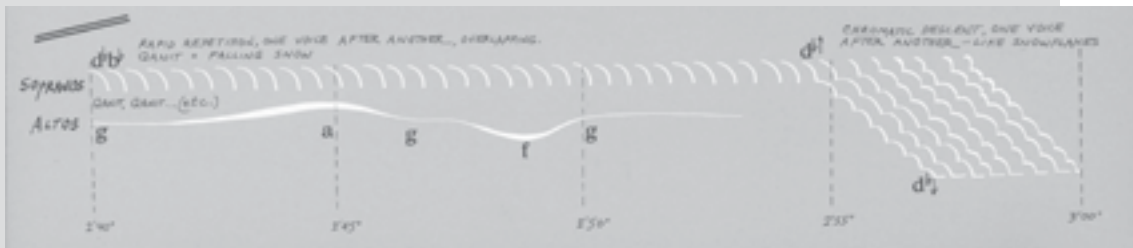


Figura 6. Trecho de *Snowforms* (Schafer, 1983).

Em outros casos, a partitura indica alturas e durações de maneira aproximada ou indefinida, como em *Epitaph for moonlight* (Figura 7), também de Schafer (1968), que conta com expressões como “livremente”, “improvisar”, “escolher”, “ad libitum”, “a nota mais grave possível”, etc. Vídeos dessas e outras peças podem ser encontrados na internet.



The words:

Nu-ya-yul	Luminous
Noor-wa-kin	Sleepful
Maun-kinde	Shivering/gleam
Ma-looma	Shelving
Shae-lesh	Shimmering (ee-8)

Instructions:

Sopranos: Choose word and improvise on it melodically, then rapid glissando downward. Fade ooooo

Altos: Choose word. Sing only the vowels in rapid, staccato descent; gradually slower & softer

Tenors: Choose a sonorous consonant from one of the given words & execute it following the contours of the line given.

Basses: Murmur several words, gradually lowering in pitch and fading away.

Figura 7. Trecho de *Epitaph for moonlight* (Schafer, 1968).



Em algumas propostas de composição e notação, a linearidade esquerda-direita é preterida, como acontece em planos multidirecionais ou em formatos circulares. Nesses, a leitura pode seguir qualquer direção, cabendo aos intérpretes decidir a sequência dos eventos. É o caso de *Alea IV – expressão (vozes e instrumentos)*, um dos estudos da peça *Percursos*, de Carlos Kater (1990).

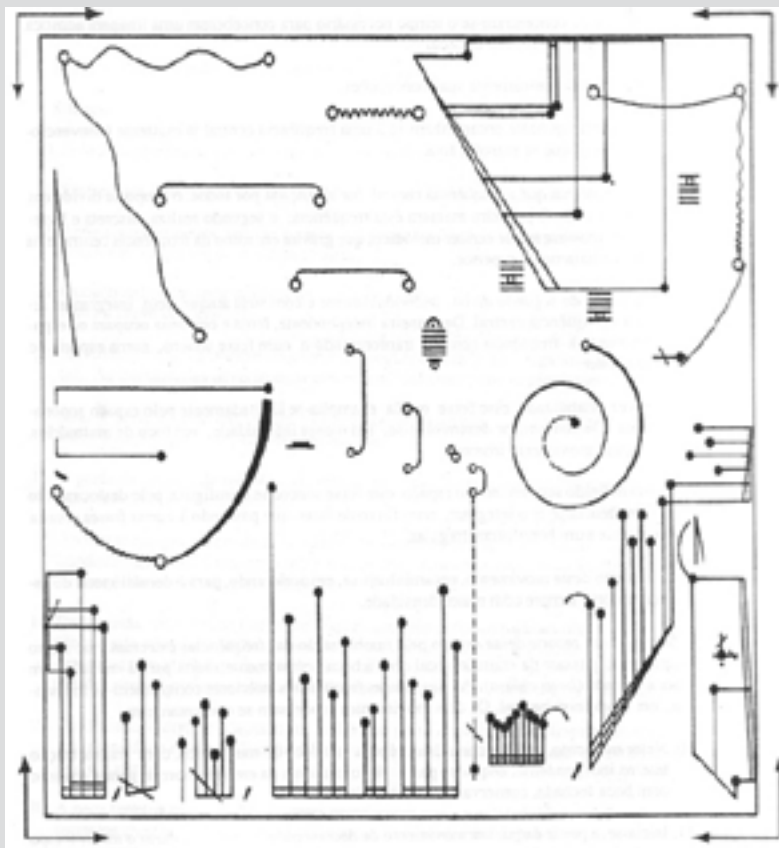


Figura 8. *Alea IV – Expressão* (vozes e instrumentos), da peça *Percursos* (Kater, 1990).



Por vezes, a leitura é aleatória ou os elementos podem ser permutados livremente. O signo da Figura 9 (Antunes, 1989, p. 142) indica que o intérprete deve improvisar com as notas dadas, permutando-as à vontade e repetindo-as de maneira regular ou irregular. A linha horizontal à direita do retângulo significa que esse evento deve ter uma duração longa. Ou seja, dentro do retângulo a leitura é multidirecional; fora dele, é linear. Como as crianças reagiriam a isso?

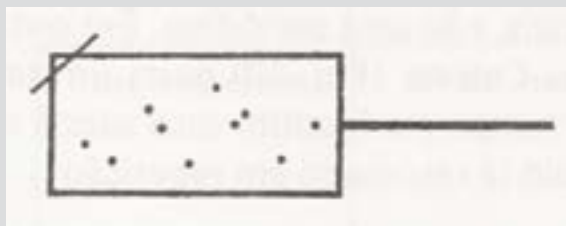


Figura 9. Signo para “permutação livre entre os sons” (Antunes, 1989, p. 142).

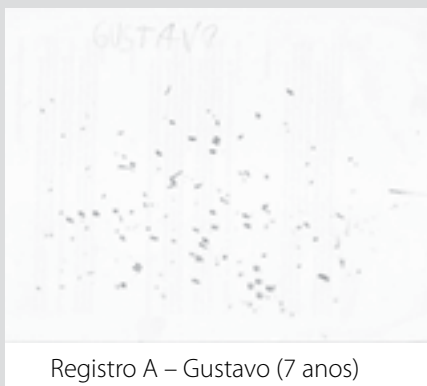
“Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo”*

A contrapartida da realização de partituras é a apreciação de obras musicais diversas e seu registro por meio de audiopartituras, que utilizam símbolos para representar os elementos sonoros percebidos em uma peça (Koellreutter; Zagonel; Chiamulera, 1985, p. 17). Nelas ocorre o que Sampaio Neto (2000, p. 36, grifo do autor) descreve como “uma transposição de campo, uma associação ‘direta’ entre o que é ouvido e o que é visto”. Para eventos iguais, símbolos iguais. Assim, as relações entre os elementos da obra tornam-se visualmente concretas, subsidiando a compreensão da estrutura musical.

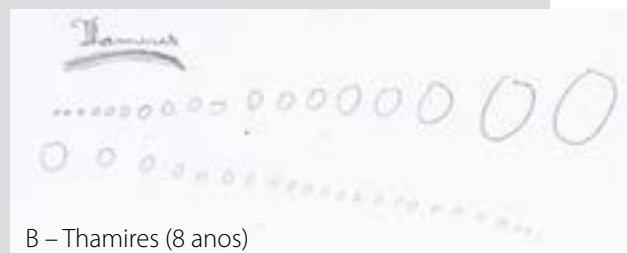
Uma audiopartitura emblemática foi criada por Rainer Wehinger para *Artikulation*, peça para fita magnética composta por György Ligeti em 1958. A audiopartitura de Wehinger, criada em 1970, resulta da sua percepção da peça e está disponível no Youtube para nossa apreciação. E, por que não, para comparação com outras escrituras da peça?



A peça *Pipoca de micro-ondas*, de S. Yoki, executada pelo quinteto de clarinetas Sujeito a Guincho é perfeita para uma primeira audiopartitura. Ela imita o estouro da pipoca, com sons curtos inicialmente esparsos que vão adensando progressivamente. O adensamento se confunde, psicologicamente falando, com o aumento da velocidade: a parte “mais cheia de sons” é percebida como “mais rápida”. Depois de ouvirem e reagirem corporalmente à música, alunos de uma escola pública receberam papel e lápis para registrar os sons ouvidos (Figura 10).



Registro A – Gustavo (7 anos)



B – Thamires (8 anos)



Registro C – Nicole (9 anos)

Figura 10. Representações da música *Pipoca de micro-ondas*, de Yoki, feitas por crianças.



Trecho da canção *Aquarela* (Toquinho et al., 1983).

Enquanto a relação da criança com o tempo não está submetida à linearidade gráfica, ela distribui os pontos aleatoriamente, indo e vindo para os lados, para cima e para baixo, como fez Gustavo (Figura 10, *Registro A*). Thamires (*Registro B*) já considera a relação espaço-tempo da esquerda para direita, construída no processo de letramento. Nicole (*Registro C*) adota um recurso importado da matemática! Todos os registros expressam claramente a intenção de representar o adensamento e a subsequente rarefação dos sons ouvidos na música. O que difere é a maneira como as crianças expressam a questão espaço-tempo sobre o papel: pela velocidade e vitalidade imbuídas no gesto motor, pelo tamanho dos círculos, em que os maiores indicam que “há muitos sons”, ou por meio de um gráfico. Umhas janelas se abrem, outras se fecham... Ou não.

Sopa de letrinhas – miniaturas musicais

Jogos de palavras, poemas concretos, *haikais* e outros podem se prestar a ricas explorações musicais. As propostas didáticas que se seguem abordam elementos verbais de maneiras inusitadas. Do ponto de vista musical, a ideia é desconstruir e reconstruir, transgredir e transformar a forma. 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.



As duas primeiras atividades exploram a intensidade, parâmetro cuja percepção é imediata. *Intensidade* é quantidade de energia de um som, ou seja, sua amplitude; *dinâmica* é a variação dessa energia no tempo (Antunes, 1989, p. 107). Na notação analógica, ela é expressa pela ênfase do traço ou pelo tamanho da fonte. Contrastes de intensidade criam expectativa, drama, suspense e contribuem para organizar as obras musicais. *Despertador* (Figura 11) é uma miniatura na qual esse aspecto é levado ao extremo.



Figura 11. *Despertador* (França, 2009, p. 21).

Se percorrermos a miniatura na direção contrária, tanto o efeito psicológico quanto o significado musical serão totalmente diferentes. E se começarmos da esquerda, chegarmos ao “trim” e retornarmos na direção oposta? Os alunos podem criar desdobramentos para essa proposta, explorando variações de intensidade, altura, timbre, articulação, duração, textura, expressividade e estrutura.

Em *Preto* (Figura 12), a intensidade é trabalhada com contrastes súbitos e gradações de intensidade, por analogia aos sinais de *crescendo* e *decrescendo*. Após uma leitura linear, a ordem dos versos pode ser permutada. Divididos entre grupos, alguns versos podem ser sobrepostos, repetidos como *ostinato* ou pedal, e acompanhados por sons de pratos tocados com baquetas.



Figura 12. *Preto* (França, 2008, p. 32).



Se *dinâmica* é a variação de intensidade no tempo, *densidade* é a variação da quantidade de sons no tempo, podendo resultar mais densa ou rarefeita (Caznok, 2003, p. 104). Alguns poemas concretos são miniaturas musicais perfeitas. Neles, os sons das palavras podem ser, por si só, musicalmente atraentes. *Paralelepípedo* é uma palavra e tanto. Aqui (Figura 13), desconstruída, explora densidade, altura, ritmo e textura. A leitura pode ser linear ou multidirecional. Um regente será bem-vindo, especialmente para o ataque do “pípedo” em *cluster*. É interessante acompanhar cada fragmento da palavra com um som corporal.

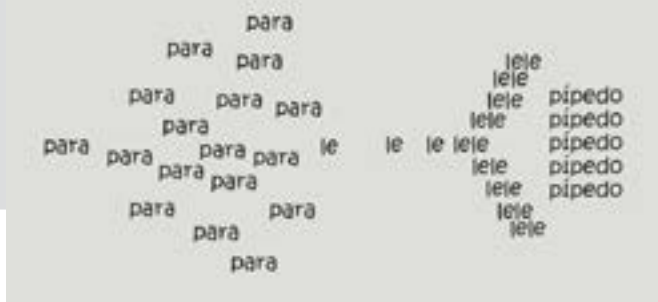


Figura 13. *Paralelepípedo* (França, 2008, p. 85).

Em *Sopa de letrinhas* (Figura 14), a leitura dos cartões é multidirecional. Pode-se atravessar o espaço gráfico livremente, encadeando-se contrastes e desenvolvimentos. O espelhamento é permitido: alguns cartões podem ser lidos da direita para a esquerda (crianças são acostumadas a *hiperlinks* e setas de retorno – janelas abertas!). Também é muito proveitoso realizar variações de caráter expressivo: enérgico, como buzinas de



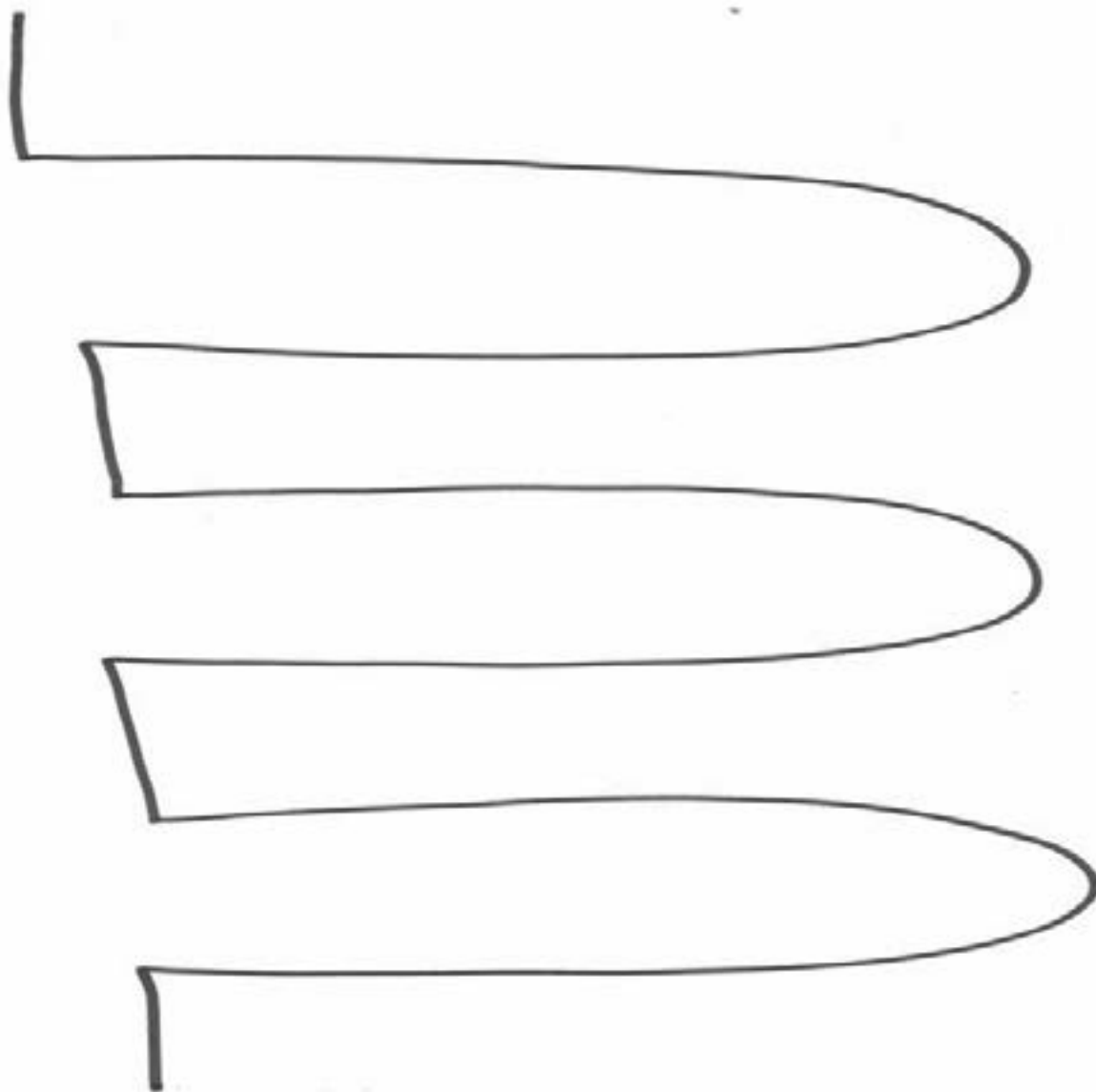


Referências

- ANTUNES, J. *Notação na música contemporânea*. Brasília: Sistrum, 1989.
- BAMBERGER, J. As estruturações cognitivas da apreensão e notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990. p. 97-124.
- CAZNOK, Y. B. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: Unesp, 2003.
- FLUSSER, V. A música (contemporânea) e a prática musical com crianças. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 2/3, fev./ago. 1991. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_2/3/musica_pratica_musical.htm>. Acesso em: 30 maio 2010.
- FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. v. 1.
- _____. *Turma da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- _____. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. v. 2.
- GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1982.
- KANDINSKY, W. *Point and line to plane*. New York: Dover, 1947.
- KATER, C. Música e musicalidade: Percursos em suas fronteiras. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, ago. 1990. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_1/percursos.htm>. Acesso em: 30 maio 2010.
- KOELLREUTTER, H. J.; ZAGONEL, B.; CHIAMULERA, S. (Org.). *Introdução à estética e à composição musical*. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, G. H. *O desenho infantil*. Porto: Editora do Minho, 1969.
- MOURA, I. C.; BOSCARDINI, M. T.; ZAGONEL, B. *Musicalizando crianças*. São Paulo: Ática, 1996.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SALLES, P. P. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, São Paulo: ECA/USP, v. 7, n. 12, p.149-183, 1996.
- SAMPAIO NETO, A. Áudio-partituras em processo: recursos e idéias para a educação musical. *Modus*, v. 1, n. 1, p. 35-44, 2000.
- SCHAFER, R. M. *Epitaph for moonlight*. Toronto: Berandol Music, 1968.
- _____. *Snowforms*. Ontario: Arcana Editions, 1983.
- _____. *O ouvido pensante*. Tradução de: M. Fonterrada; M. Silva; M. Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.
- _____. *A afinação do mundo*. Tradução de: M. Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1997.
- TOQUINHO; MUTINHO. O caderno. *Casa de brinquedos*. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. Faixa 8. LP.
- TOQUINHO et al. Aquarela. *Aquarela*. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. Faixa 7. LP.
- WADSWORTH, B. J. *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget*. Tradução de: Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1992.

Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil

Wasti Sivério Ciszewski



Wasti Sivério Ciszevski

wasti@uol.com.br

Mestranda em Música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista FAPESP e orientanda da professora livre-docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. É licenciada em Educação Musical pela UNESP e participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (GEPEM) dessa instituição. Atuou no projeto de formação de professores da prefeitura de Mogi das Cruzes "Tocando e cantando... fazendo música com crianças" e no projeto "Educação musical pela voz" no IA/UNESP. Tem se dedicado à pesquisa na área de formação musical de professores generalistas e música na educação infantil. Possui diversos cursos, *workshops* e congressos na área de música e educação.

Resumo: Este artigo é destinado tanto a professores de educação infantil como a estudantes e professores de música. No texto serão trazidas reflexões sobre a música na educação infantil e apresentadas possibilidades de atividades musicais relativas à notação musical não tradicional, considerando que essas podem desenvolver a percepção, a criatividade e a expressividade das crianças. Primeiramente, serão feitas algumas considerações sobre os problemas frequentes em relação à música nas escolas de educação infantil e será realizada uma breve reflexão sobre o papel da música neste segmento educacional. A seguir, será apresentado um material didático criado por professoras de educação infantil e algumas sugestões de atividades para utilização desse material, visando o desenvolvimento da notação musical não tradicional em sala de aula.

Palavras-chave: educação musical; educação infantil; notação musical não tradicional

Abstract: *This article is directed to early-childhood teachers, music students and music teachers. This text exposes reflections about music in Kindergarten and presented possibilities for the development of graphic notation, considering that these activities can develop perception, creativity and expression in children. First, some often problems related to music in Kindergarten will be discussed, and will be made a little reflection about music's role in this education phase. Next, a teaching material created by kindergarten teachers will be presented and suggested some exercises for using it, aiming to the development of graphic notation in classroom.*


Keywords: *music education; early-childhoods; graphic notation*

CISZEVSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

Música na educação infantil

A música está presente nos mais diversos povos e culturas e manifesta-se fortemente na vida das crianças. As crianças, desde o ventre materno, têm contato com os sons em seu cotidiano. Elas interagem com os sons de maneira espontânea e criativa, expressando-se muitas vezes por meio de músicas infantis e improvisando desenhos sonoros enquanto brincam.

Nas escolas de educação infantil, devido aos programas de ensino serem abordados com uma certa flexibilidade, a música encontra-se presente no cotidiano da sala de aula de várias maneiras. A educadora musical Leda Maffioletti (2001, p. 123) diz que “o cotidiano da educação infantil é repleto de atividades musicais, algumas tão conhecidas que já fazem parte do repertório usual das escolas”. A autora também questiona quais são os objetivos das diversas canções utilizadas no dia a dia da educação infantil, como *Meu lanchinho*, *De olhos vermelhos*, dentre outras realizadas diariamente sem questionamento.



Podemos perceber que ainda existem fortes resquícios de um ensino que utiliza a música para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento de rotina e comemorações de datas diversas. A educadora musical Esther Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar as crianças é muito comum nesse nível de ensino.

É importante destacar que a educação musical na educação infantil, e em qualquer outro nível de ensino, deve privilegiar o ensino da própria música, contribuindo assim para a formação integral do indivíduo, e não ser pano de fundo para outras atividades ou ferramenta para o aprendizado de outros conteúdos.

Outra questão que também merece ser refletida é o uso das músicas de comando e seus gestos estereotipados, que são muito frequentes na educação infantil. Fucks (1991) considera isso um “poder-pudor”, que seria um mecanismo de camuflagem do controle escolar que se manifesta, principalmente, através das musiquinhas de comando. A autora afirma que esse “disfarce para a ordem” é reforçado pelo uso de diminutivos e gestos, ou seja, uma prática de infantilização.

Esses são alguns dos problemas frequentes em relação à música nas escolas de educação infantil. Não podemos generalizar as dificuldades aqui apresentadas, mas muitas pesquisas indicam o mau uso da música nas escolas. Entendemos que essa situação é decorrente principalmente da falta de orientação de um profissional da área de música nas escolas e da fragilidade da formação pedagógico-musical dos seus educadores.

Então, a partir do quadro apresentado, podemos nos perguntar: como nós, professores de educação infantil, podemos desenvolver a educação musical de nossos alunos de maneira adequada?

Primeiramente, temos de ter clareza a respeito de que a música é uma expressão artística fundamental no desenvolvimento das crianças. Frances Aronoff (1974, p. 7) afirma que “as crianças captam naturalmente os sons musicais [...] a música pode ser um meio de favorecer seu desenvolvimento emocional e intelectual”.

Espera-se que a música na educação infantil possa desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico nos alunos. Assim, o professor precisa estar atento para ser capaz de observar e conservar as respostas naturais das crianças. Aronoff (1974, p. 20) destaca que “o papel da educação musical na primeira infância está bem definido: deve conservar e desenvolver as respostas naturais da criança através de valores estéticos”.

Diante disso, uma questão muito importante na educação musical é a possibilidade que ela nos oferece de poder desenvolver a sensibilidade e a criatividade de nossos alunos. Violeta Gainza afirma que

“[...] nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para expressar-se livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que circunda. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades”. (Gainza, 1998 apud Góes, 2009, p. 5)



Mas e na prática? Como podemos realizar atividades que desenvolvam uma educação musical expressiva e criativa em nossos alunos?

Existem inúmeras atividades que podem propiciar uma educação musical significativa às crianças. A seguir, será trazida mais uma proposta que busca valorizar a percepção, a expressão e a criatividade das crianças alunas dos cursos de educação infantil.

Notação musical não tradicional: possibilidade para as aulas de música na educação infantil

A proposta que será aqui apresentada surgiu a partir da criação do material didático “Improvizando através de registros sonoros”*, que foi criado por professoras de educação infantil, orientadas por um especialista de música. Essa proposta visa a estimular a percepção, o raciocínio lógico, a significação do símbolo na criança e a criação por meio da notação musical não tradicional. Também buscamos mostrar que a criação de um material didático pode ser muito simples e, assim, incentivar os educadores a criarem materiais didático-musicais próprios, condizentes com seu contexto escolar.

Mas, antes de iniciar, vamos primeiramente entender: o que é notação musical?

A notação musical é o registro gráfico dos sons. A chamada “notação musical tradicional” é constituída por notas musicais, usadas para registrar sons em relação a sua altura e duração. As partituras tradicionais são escritas com notas musicais, respeitando os padrões de escrita desenvolvidos ao longo da história da música ocidental. No exemplo apresentado a seguir, é possível notar que as notas musicais estão distribuídas em cinco linhas (pentagrama) e, nesse caso, acompanham a letra da canção.



Sob orientação musical da autora deste trabalho, esse material foi criado pelas professoras de educação infantil da E. M. João Gualberto Mafra Machado (Jundiapéba – Mogi das Cruzes, SP), participantes do projeto “Tocando e cantando... fazendo música com crianças”.

Partitura tradicional – Cajueiro pequenino

tradicional de Pernambuco

Ca-ju - ei - ro pe - que - ni - no car - re - ga - do de fu - lô, Eu tam -
 bém sou pe - que - ni - no car - re - ga - do de a - mor, Ai, meu ca - ju - ei - ro ven - to
 nor - te a - ba - lou. Que foi is - so ca - ju - ei - ro, se - ri - coia a - nun - ci - ou.

Figura 1: partitura convencional.

A partir do século XX, os compositores resolveram experimentar novas formas de registrar os sons, utilizando-se de gráficos e figuras ilustrativas. Segue exemplo de uma partitura contemporânea:

Partitura contemporânea (com notação gráfica)

Süßer Tod

Musik: Klaus Stahmer, *1941
 Text: Johannes R. Köhler

Vs (=Sängerin)
 hs

mf f p
 'ne Stü - ben - flie - ge.

hm
 pp

parlando rubato
 Ach, wie schade!

Klebt in 'nem Glas mit Mar - me - la - de.

cresc. f sub. pp mf

Figura 2: Parte inicial da música *Süßer Tod*, composta por Klaus Stahmer e Johannes R. Köhler.

Nesse exemplo, é possível identificar a presença de alguns símbolos gráficos (alguns contornos sonoros, “blocos sonoros” que se movimentam), algumas notas musicais escritas no pentagrama e outras, não. Assim, podemos perceber que, nessa música, o compositor optou pelo uso simultâneo da escrita tradicional e contemporânea para o efeito sonoro que ele busca.

Pode-se perceber que a forma de representação dos sons presente nas partituras contemporâneas, que se utiliza de desenhos e símbolos, é muito mais próxima daquilo que as crianças já fazem e, assim, pode contribuir para o desenvolvimento da criança, a partir da criação e significação de símbolos.

A proposta que será apresentada, que visa à exploração da grafia musical não tradicional (ilustrada na Figura 2), pode ser utilizada com crianças a partir de três anos, mas algumas atividades, de escrita musical e composição, por exemplo, são mais próprias a crianças a partir de cinco anos. Teca Alencar de Brito destaca que



[...] apesar da leitura e escrita musicais tradicionais não serem conteúdos próprios da educação infantil, o conceito de registro de um som (ou grupo de sons) pode começar a ser trabalhado com crianças de três anos, desde que em situações significativas de interação e apropriação dos sons e de construção de sentidos”. (Brito, 2003, p. 178)



O material didático “Improvizando através de registros gráficos” é bem simples, composto por fichas com registros gráficos, que podem ser usados no processo de desenvolvimento da grafia musical não tradicional. Primeiramente, serão apresentados os componentes que fazem parte desse material didático:



Figura 3. Registros gráficos em fichas.

Além desses símbolos gráficos, e de outros semelhantes, o material também conta com fichas com o “sinal verde” e o “sinal vermelho”, que podem ser utilizadas para trabalhos com os conceitos de “som” e “silêncio”.

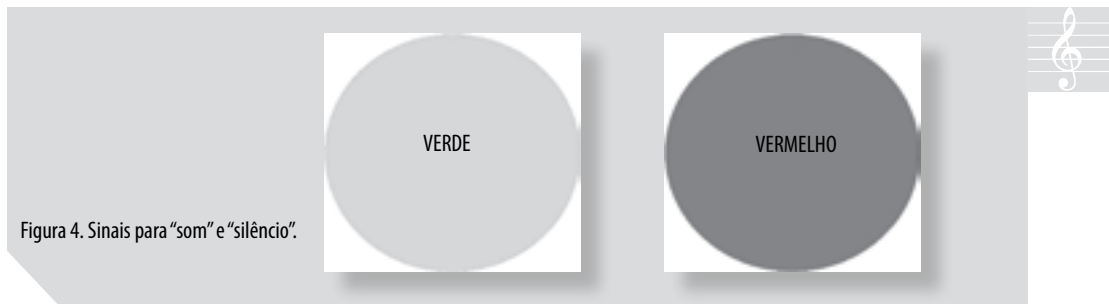


Figura 4. Sinais para "som" e "silêncio".

Existem várias possibilidades de atividades musicais a serem desenvolvidas a partir desse material. Neste artigo, serão trazidas algumas sugestões para o trabalho com a grafia não tradicional, partindo da exploração do próprio corpo e do material didático criado. A partir delas, o professor interessado poderá criar muitas outras.

Criando por meio da voz...

- Explorar, por meio da voz, algumas qualidades do som (intensidade, altura e duração¹), deixando que as crianças descubram como expressar essas características.
- Desenhar com o dedo, traçando linhas imaginárias no ar, representações para sons cantados pelas crianças: sons curtos, longos, ou que caminham ascendente ou descendente, isto é, que vão do grave para o agudo ou do agudo para o grave, respectivamente. Esse exercício pode ser feito corporalmente também, desenhando a direção dos sons cantados com o corpo todo. Por exemplo: no movimento ascendente, as crianças podem ir levantando o corpo de acordo com o som, e, no descendente, abaixando-se até o chão.
- Partindo da exploração realizada na atividade anterior, deixar cada criança improvisar² uma ideia musical com a voz, a partir das qualidades do som, utilizando para isso a mão ou todo o corpo. Pode-se fazer esse exercício em círculo e a tarefa é fazer com que cada criança passe uma ideia musical para a outra sem deixar "buracos", isto é, cada qual entrando com seu improviso imediatamente depois da outra. Esse exercício permitirá a criação de uma grande ideia musical, construída por toda a classe, a partir da expressão musical de cada criança.

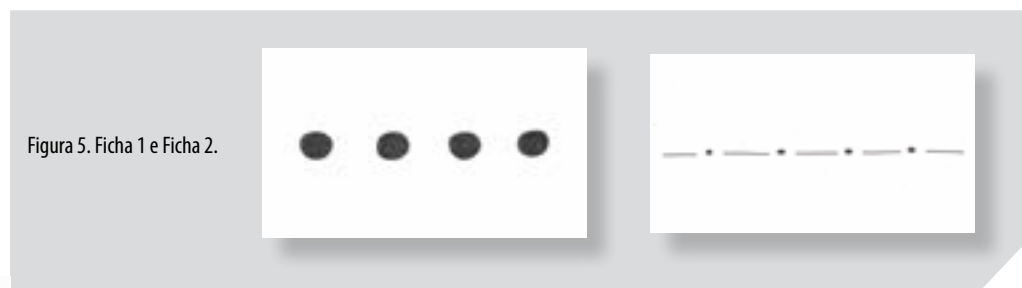


1. Duração, altura e intensidade são três dos parâmetros do som. A **duração** refere-se ao tempo que o som permanece no ar; quanto à duração, os sons podem ser curtos e longos. **Altura** é a propriedade do som que indica frequência, isto é, a quantidade de vibrações por segundo; quanto à altura, os sons podem ser graves ou agudos. **Intensidade** é a propriedade do som que indica a amplitude, isto é o tamanho da curva da onda que vibra; quanto à intensidade, os sons podem ser fracos ou fortes. Em qualquer dessas propriedades, há uma gradação entre os dois extremos indicados.

2. Improvisar em música não significa "fazer qualquer coisa" ou "dar um jeitinho", mas sim fazer música espontaneamente, com liberdade, partindo do seu repertório de sons e organizações sonoras que serão entendidas como música. É como falar (a fala é uma improvisação): quanto mais você conhece as palavras, melhor se comunica. Do mesmo modo acontece em música, quanto mais você domina a linguagem musical, melhor improvisa e melhor se comunica.

- Após essa exploração inicial, é interessante mostrar para as crianças os símbolos das fichas, um por vez, deixando que cada uma dê sua interpretação e expressão musical para aquela grafia.

- Analisar os símbolos gráficos e criar coletivamente um padrão para os desenhos de cada ficha, deixando que a classe decida qual o som que melhor define cada grafia e, assim, os interprete em conjunto. Por exemplo: compreender que a Ficha 1 refere-se a quatro sons curtos e fortes e a Ficha 2 refere-se à alternância entre sons curtos e longos (fracos):



Descobrimo o som da percussão³...

- Distribuir um instrumento musical para cada criança (ou deixar que cada uma escolha o seu) e explorar os parâmetros do som tocando: *bem forte*, *bem suave*, *sons curtos*, *sons longos*... Como todos estarão com instrumentos musicais, serão utilizados símbolos para indicar o momento do som e do silêncio. Os símbolos com os círculos vermelho e verde podem ser usados como um “semáforo musical”. O sinal verde indica que todos podem tocar seus instrumentos aleatoriamente e o sinal vermelho indica que todos deverão parar de tocar.⁴

- Espalhar as fichas no chão, ou colocá-las na lousa, e pedir que cada criança escolha uma das fichas para interpretar com seu instrumento.

- Pedir que as crianças associem símbolos e timbre.⁵ Por exemplo: símbolos que indicam um som curto e seco combinam com quais instrumentos?



3. Se na sua escola não há instrumentos de percussão, é muito simples construí-los com sucata. No final deste artigo serão trazidas algumas indicações de livros que trazem os procedimentos para a construção de instrumentos musicais.

4. O “sinal verde” e “sinal vermelho” podem ser usados em diversas atividades musicais, pois possibilitam o trabalho com o som e o silêncio.

5. Timbre: propriedade do som que caracteriza sua “personalidade”. Nenhum instrumento tem o timbre igual ao outro. É por isso que podemos reconhecer sem olhar, só ouvindo, o som de diferentes instrumentos, como a flauta, o piano, o violão, ou podemos reconhecer ao telefone quem está nos ligando, apenas pelo timbre da voz.

Ouvindo e registrando...

- Fazer um “ditado” a partir das fichas trabalhadas com a classe: o professor pode executar uma ou mais fichas e o aluno deverá representá-las em um papel.
- Em grupos, fazer um “jogo de adivinhação”. Um grupo inventará uma sequência sonora utilizando os sons que foram convenicionados pela sala para os registros gráficos das fichas (esses sons podem ser executados na voz ou nos instrumentos). Enquanto um grupo apresenta sua sequência os outros tentarão desenhá-la baseando-se nos registros gráficos das fichas.

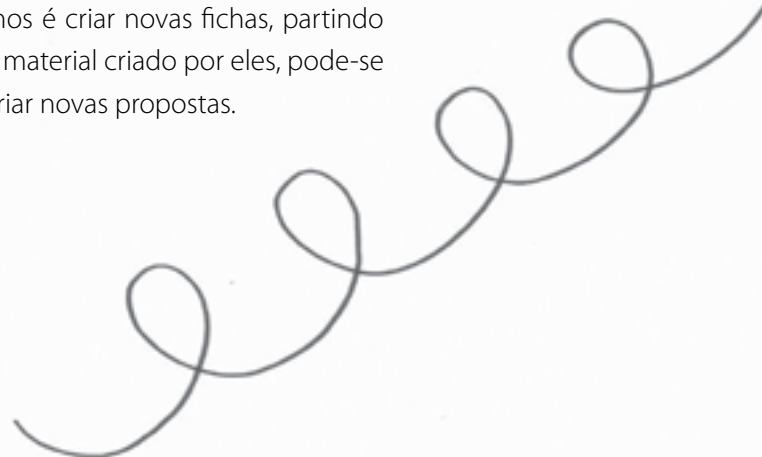


Chegou a hora de inventar sua música...

- Após a exploração desse material, a segunda etapa será a invenção de uma música.
- Cada criança escolherá três fichas (por exemplo), definirá uma sequência que tenha sentido musical para ela e executará sua música para toda a sala.
- Também é interessante estimular as crianças a criarem nomes para suas invenções e gravá-las, para que os alunos possam ouvir suas produções e tecer comentários sobre suas criações e as de seus companheiros. Igualmente interessante é promover uma conversa sobre a maneira como cada um interpretou sua criação.

Hora de escrever...

- Antes ou após o trabalho de “leitura”, pode ser realizado também um trabalho de escrita musical. Cada criança desenhará seus próprios símbolos sonoros (fará uma partitura gráfica) e executará sua obra musical para a sala.
- Um trabalho interessante a ser feito com os alunos é criar novas fichas, partindo da imaginação e experiência musical deles. A partir do material criado por eles, pode-se repetir os procedimentos aqui sugeridos, bem como criar novas propostas.



Considerações finais

Para a realização das atividades apresentadas, sugere-se que o professor procure dar poucos exemplos, para poder perceber melhor o nível de elaboração e abstração dos alunos. Nessas propostas, o educador assumirá o papel de mediador, criando um ambiente agradável e favorável à expressão e criação dos alunos.

O trabalho aqui trazido está em consonância com as propostas de educação musical dos educadores musicais da segunda geração (a partir de 1960), como Murray Schafer, John Paynter e George Self, por exemplo, que defendem o uso da música contemporânea e suas técnicas em sala de aula, por considerarem que essa linguagem se aproxima do fazer musical das crianças.

John Paynter (1972 apud Roberty, 2006, p. 14) enfatiza a questão da notação musical como “ponto de renovação e mudança na educação musical, em que o educador passe a enxergar a música como algo mais do que colcheias e semínimas [nome dado aos valores das notas musicais], explorando o som previamente à escrita”.

Segundo Paynter e Self, a música contemporânea se utiliza de uma ampla gama de materiais sonoros (som e ruído), entre os quais são comuns a ausência de métrica e o uso de notação musical não tradicional, baseada na representação gráfica dos sons, que se assemelha muito à música que as crianças inventam. Essa abordagem permite uma ênfase na exploração sonora, fazendo a criança pesquisar e vivenciar os parâmetros dos sons, além de propiciar a ela a experimentação de todo o processo composicional, desde a escolha do material sonoro, a organização e registro deste.

Uma questão importante a ser destacada é que a proposta aqui apresentada trabalha com uma concepção estética aberta. Mesmo no momento em que o som das fichas foram “padronizados”, ainda assim cada criança é coautora da música por meio de sua interpretação. Afinal: qual o tempo exato de um som curto ou de um longo? Que extensão da voz deve ser usada quando fazemos um movimento ascendente (do grave para o agudo)? De fato, nada disso pode ser definido com exatidão, e é justamente esta a proposta: que cada criança crie e se expresse de acordo com sua relação pessoal com os sons.

Finalmente, deixamos o desafio para que o professor vá além do que foi aqui apresentado, e crie, juntamente com seus alunos, novas possibilidades para o trabalho com a grafia musical não tradicional. Incentivamos também a criação de jogos e materiais didáticos musicais que se adéquem aos contextos escolares e que possam enriquecer o trabalho de educação musical em nossas escolas.



Para saber mais

AKOSCHKY, J. *La musica en el nivel inicial: diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: GCA: BA, Secretaria de la Educación, 1996/2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: volume 3: conhecimento de mundo*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GAINZA, V. H. de. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

JEANDOT, N. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1990. [Procedimentos para construção de instrumentos musicais com sucata na p. 37-57].

SELF, G. *Nuevos sonidos en la clase: una aproximación práctica para la comprensión e ejecución de música contemporánea en las escuelas*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.



Referências

ARONOFF, F. W. *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

BEYER, E. *O formal e o informal na educação musical: o caso da educação infantil*: In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4., 2001, Santa Maria. Anais... Santa Maria: Abem, 2001. p. 45-52.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. [Procedimentos para construção de instrumentos musicais com sucata na p. 69-85].

FUCKS, R. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GÓES, R. S. A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UDESC*, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/udescvirtual/article/viewFile/1932/1504>>. Acesso em: 25 maio 2010.

MAFFIOLETTI, L. de A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre, ArtMed, 2001. p. 123-134.

ROBERTY, B. B. *O desenvolvimento da grafia a partir do trabalho da Oficina de musicalização*. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)–Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://www.domain.adm.br/dem/licenciatura/monografia/brunoroberty.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

Variações sobre um Passeio no Parque

Viviane Beineke
Andréia Veber



Viviane Beineke

vivibk@gmail.com

Doutora e Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Autora da coleção *Canções do mundo para tocar* (2001 e 2002) e do livro/CD/CD-Rom para crianças *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos* (2006). Atua em temáticas relacionadas à formação de professores, produção de material didático e o ensino de música na escola básica, com ênfase na aprendizagem criativa.

Andréia Veber

andreiaveber@gmail.com

Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua em temáticas relacionadas à formação de professores e ensino de música na escola de educação básica e é tutora no curso de Educação Musical – EaD da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)/Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Resumo: Neste artigo apresentamos algumas propostas de atividades que foram elaboradas tomando como fio condutor a ideia de um passeio no parque, com o objetivo de contemplar uma variedade de contextos educativos que comumente encontramos na educação musical escolar. As propostas de atividade são fundamentadas nos princípios de ação sugeridos por Swanwick (2003): considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e prezar pela fluência musical em todos os momentos do processo de aprendizagem. Primeiramente é apresentada a composição *Passeio no Parque*. Depois, a partir dela, são sugeridas algumas variações e ideias de continuidade da proposta, envolvendo atividades de execução, composição, jogo de improvisação e apreciação musical.

Palavras-chave: educação musical escolar; composição *Passeio no Parque*; jogo de improvisação.

Abstract: *In this article we present some proposals for activities elaborated having a “promenade in the park” as guide idea, with the purpose of contemplating a variety of educative contexts that are commonly found at school musical education. The activities proposed are fundamented on the action principles suggested by Swanwick (2003): to consider music as a speech, consider the musical speech of the students and care for their musical fluence at all moments of the learning process. First, the music composition *Passeio no Parque* (Promenade in the park) is presented. Then, from it, are proposed some variations and ideas for giving continuity to the proposal, involving execution activities, composition, improvisation game and musical appreciation.*

Keywords: *school music education; composition *Passeio no Parque*; improvisation game.*

Para começo de conversa...

Vocês já foram a um parque de diversões? Como ele era? Quais são os brinquedos que vocês mais gostam? E vocês já experimentaram fechar os olhos e ouvir os sons do parque? Vamos tentar imaginar? Como é que seria? Vocês conseguem imaginar os sons dos brinquedos? O parque está vazio ou cheio de gente? Tem alguma música tocando?

Agora vamos imaginar que a gente vai passear em um parque de diversões e, como num toque de magia, nossos gestos movimentam os brinquedos, que se tornam música. Vamos construir a nossa música do parque?

A partir da ideia de um passeio no parque, apresentamos neste artigo algumas propostas de atividades que podem ser realizadas em sala de aula, tomando como fio condutor a ideia de um passeio em um parque de diversões. Na sua elaboração, pensamos em diferentes abordagens musicais e pedagógicas, visando contemplar uma variedade de contextos educativos que comumente encontramos na educação musical escolar.

As atividades propostas preveem a participação de todos os alunos no fazer musical, permitindo a sua participação ativa nas aulas, por meio da regência, da execução, da apreciação, da composição e da improvisação. Pretendemos contemplar também a diversidade de preferências e habilidades musicais dos alunos, considerando o trabalho com grupos heterogêneos e numerosos.

As propostas de atividades aqui apresentadas são fundamentadas nos princípios de ação sugeridos por Swanwick (2003): considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e prezar pela fluência musical em todos os momentos do processo de aprendizagem. Esses são princípios básicos de ação para que o ensino de música se torne "musical" e para que as práticas musicais em sala de aula se tornem significativas para os alunos. Para o autor, esses são cuidados que podem ajudar o professor a refletir sobre a qualidade da educação musical que é oferecida nas escolas.

Primeiramente, apresentamos a nossa composição *Passeio no parque* e depois, a partir dela, sugerimos algumas variações e ideias de continuidade da proposta.



Para saber mais:

FRANÇA, C. C. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009, p. 23-35.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

Passeio no Parque: a composição

Imaginamos um pequeno parque de diversões, daqueles que vão passando de cidade em cidade, movimentando a rotina dos moradores.

A composição *Passeio no parque*¹ foi elaborada tendo em vista o contexto da educação musical na escola que, muitas vezes, se caracteriza por turmas numerosas e recursos instrumentais escassos. Também são frequentes turmas escolares compostas por alunos e alunas com diferentes habilidades instrumentais e domínio da notação musical tradicional. *Passeio no parque* procura dar conta e explorar positivamente essas características técnicas e musicais encontradas pelo educador musical na sala de aula, na medida em que permite variadas possibilidades de instrumentação, com partes mais simples e mais complexas, que podem ser tocadas por partitura ou “de ouvido”.



1. A composição *Passeio no Parque* foi elaborada por Andréia Veber durante a sua participação no projeto “Produção de material didático para o ensino de música”, coordenado pela professora Viviane, na UDESC. A revisão composicional da música foi realizada por Fernando Lewis de Mattos.

Musicalmente, a composição mescla elementos musicais mais convencionais, como as partes do realejo, do carrossel e da montanha russa, com partes que exploram ruídos e efeitos sonoros para voz e flauta doce, como as ideias propostas para o som do burburinho, do trem fantasma e da montanha-russa. Em relação à métrica, a peça também permite o trabalho com diferentes concepções de tempo: métricos ou não métricos, sincronizados ou não.

Como uma composição aberta, os intérpretes podem participar da sua construção, explorando as ideias apresentadas ou mesmo acrescentando novos elementos à composição. Sugerimos que a peça seja regida tanto pelo(a) professor(a) como pelos próprios alunos e alunas, que podem experimentar as possibilidades expressivas geradas pela combinação das sonoridades e temas de cada grupo. É importante a turma analisar as diferentes versões realizadas em aula, procurando compreender as maneiras de participação, interpretação e improvisação que a música oferece.



O realejo é um instrumento musical singelo, que toca melodias predefinidas quando se gira uma manivela, acionando os foles e um cilindro dentado que abre as válvulas dos tubos do órgão para a produção das notas musicais. Nos parques de diversão antigos, era comum o “homem do realejo”, que acionava o instrumento e, em troca de algumas moedas, distribuía mensagens de amor, felicidade e esperança... Atualmente, existem realejos mecânicos e até mesmo realejos virtuais na internet! Faça uma busca e consulte a sua sorte!

Realejo, acrílico sobre madeira de David Kim (2008)
Ilustração cedida pelo artista.

Orientações para a interpretação da música

Como em um sonho, você pode imaginar que está sozinho no parque ou que o parque está cheio de pessoas. Em alguns momentos pode ser usada uma caixinha de música, que é ligada e desligada conforme a indicação do regente. A caixinha de música também poderia substituir o grupo do realejo.

Para tocar a música, são necessários seis grupos e um regente: cinco grupos representam um tema musical para cada brinquedo do parque, enquanto um grupo representa o burburinho das pessoas. O som do realejo é ouvido em quase todo o parque. Os outros sons são ouvidos à medida que nos aproximamos de cada brinquedo.

O regente é quem comanda a brincadeira, passeando pelo parque, descobrindo as diferentes sonoridades que podem ser produzidas, indicando o andamento, a dinâmica e combinando os temas dos brinquedos sonoros. Antes de ir embora, não podemos nos esquecer de ouvir mais uma vez o realejo e fazer nosso pedido.

Na execução da música, procure explorar todo o espaço da sala de aula, imaginando a distribuição dos brinquedos no parque. Sugerimos também que o regente caminhe pela sala durante a regência, como se estivesse passeando. Repare que trabalhamos aqui com uma ideia de espaço na música que difere daquela em que o regente fica à frente dos intérpretes: os sons são ouvidos por todos os lados. Seria interessante refletir com os alunos sobre as ideias de espaço sonoro que se criam dessa maneira, ou em uma sala de concerto, ou quando ouvimos música em um aparelho de som que distribui os sons em dois (ou mais) canais, criando a sensação de movimento.



Realejo

Grupo 1: Flautas doces (soprano/contralto) ou xilofones (soprano)



O som do realejo permanece durante quase toda a música. Podem ser realizadas variações de dinâmica, imaginando os deslocamentos do regente no parque. A linha do baixo também pode ser executada separadamente das vozes superiores.

Carrossel

Grupo 2: Flautas doces (soprano) ou jogo de sinos



Tocar com um caráter alegre e saltitante, como se fossem os bichinhos do carrossel.

Roda Gigante

Grupo 3. Flautas doces (soprano ou tenor)



Tocar bem ligado, imaginando a subida e a descida da roda gigante.

Trem fantasma



Grupo 4: Cabeça da flauta doce e vozes



Utilizar somente a cabeça da flauta (soprano, contralto ou tenor) para produzir os sons, variando a altura do som através da movimentação do dedo ou da palma da mão no tubo da flauta. Com execução em *frulatto*, isto é, com o som bem “tremido”, tentar imitar o “uuuuuuuuuuuuuuu” do fantasma. Com a voz podem ser realizados gritos das pessoas no trem, os uivos dos monstros ou a risada da bruxa. Realizar muitas variações de dinâmica.

Montanha Russa



Grupo 5: Percussão e vozes



Utilizar sons percussivos – como tambores, batidas dos pés no chão ou das mãos nas pernas – para imitar o som do carrinho andando no trilho. O regente vai indicar a velocidade do carrinho na montanha russa, fazendo corresponder ao andamento, que acelera e desacelera. Quando o carrinho da montanha russa estiver descendo, podem ser acrescentados gritos com as vozes. Ir diminuindo o andamento quando a viagem na montanha russa estiver terminando.

Burburinho



Grupo 6: Vozes

As vozes imitam o burburinho do parque: os sons das conversas, as risadas das pessoas e os pregões dos vendedores de pipoca e algodão doce. O efeito de burburinho pode ser obtido se um grupo grande sussurrar a palavra “uala”, cada participante em um tempo diferente. Também podem ser inventadas outras palavras, com sons diferentes (nasais, fricativos, guturais), para obter maior variedade. O grupo do burburinho pode movimentar-se pela sala quando o regente indica que ele deve soar, mas todos ficam no mesmo lugar quando estão em silêncio.

Variação da atividade

Em vez de propor a execução das partes apresentadas acima, o(a) professor(a) pode propor que cada grupo elabore uma pequena peça musical para um dos elementos do parque. Depois, os alunos apresentam seus trabalhos, sob a regência do(a) professor(a) ou dos alunos e alunas, combinando e sobrepondo os trabalhos elaborados por cada grupo, construindo a música do parque a partir do conjunto de ideias apresentadas em aula.

O conjunto que se cria com a sobreposição das peças musicais criadas por cada grupo na turma poderia ser chamada de uma “colagem musical”. Empregando essa técnica composicional podem ser feitas colagens utilizando composições dos próprios alunos, ou também criando texturas musicais através da justaposição de músicas conhecidas dos alunos. Se a escola dispõe de computadores, os alunos podem utilizar um programa de edição musical para experimentar trabalhar, em um mesmo projeto, com várias músicas sobrepostas, explorando uma infinidade de recursos expressivos.



“A **técnica da colagem** (...) é uma das principais técnicas de elaboração musical empregadas a partir da apropriação de materiais heterogêneos, esparsos ao longo de determinada obra. A colagem consiste na justaposição ou na sobreposição de elementos com origens distintas e produz um resultado almejado por vários músicos, nos últimos anos, que é a produção de texturas sonoras heterofônicas, nas quais se tem a nítida sensação de estar escutando diversas músicas, simultaneamente. É interessante notar que essa técnica já era empregada por Charles Ives, desde o início do século XX. Sua *Unanswered Question* (1906) já opunha três ideias musicais distintas, sem que se produzisse qualquer tipo de interação entre elas”. (Mattos, 2005, p. 15)



Para saber mais:

SCHAFFER, R. M. *O Ouvido Pensante*. Tradução de M. T. de O. Fonterrada, Magda R. G. da S. e Maria Lúcia Pascoal.. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

Nesse livro (p. 96-103), o autor apresenta a transcrição de uma atividade baseada na ideia de perspectiva, utilizando a peça *The Housatonic at Stockbridge*, de Charles Ives, a última de suas *Three Places in New England*.

As **colagens musicais** também podem ser realizadas em forma de videoclipe, quando ficam mais evidentes os materiais utilizados na construção musical, como, por exemplo, na colagem de trechos de filmes. Pesquisando na internet, você pode encontrar uma variedade de trabalhos nessa linha.

Conheça o resultado de uma colagem em que pequenos improvisos para diversos instrumentos que são tocados simultaneamente, em *loop*, com ciclos diferentes para cada instrumento. Assista em: <http://www.youtube.com/watch?v=MilGsQI1Xws>.



Ampliando escutas

Escute com os alunos a música *Parquinho do presente, passado e futuro*, de Hermeto Pascoal, do CD *Eu e eles*. Nessa música Hermeto utiliza diversos materiais sonoros, como brinquedos de criança, potes e uma “tuba de abóbora”, para criar o clima de um parquinho de diversões. Assista ao vídeo dessa música em: <http://www.youtube.com/watch?v=pnHs057-aqQ>



Passeio no Parque: o jogo de improvisação

“Improvisar, nos planos da educação, envolve transformar os modos de lidar com o sonoro e musical, bem como de refletir sobre tal fazer”. (Brito, 2007, p. 158)



Outra proposta que elaboramos neste trabalho é a ideia de um jogo de improvisação sobre a ideia do passeio no parque. Partimos aqui de alguns princípios de Koellreutter sobre o uso da improvisação como uma ferramenta para a vivência e conscientização de importantes questões musicais, aliadas ao desenvolvimento do respeito, da tolerância, da capacidade de compartilhar, criar e refletir (Brito, 2001).

A ideia de jogo na música, segundo Delalande (1995), pode ser abordada de diferentes maneiras: *jogo sensório-motor*, *jogo simbólico* e *jogo com regras*. A música como *jogo sensório-motor* envolve a nossa habilidade de tocar um instrumento, de controlar a sonoridade que almejamos. Os ouvintes participam desse jogo, mas simbolicamente, quando se colocam no lugar do intérprete. A música como *jogo simbólico* é outra abordagem do fenômeno musical que se refere ao “fazer como se”: o jogo que imita o real e o organiza à sua maneira. São as relações simbólicas que estabelecemos com o sonoro,

quando a música evoca movimentos, situações vividas e sentimentos. Já a música como *jogo de regras* envolve o prazer que sentimos na organização do discurso musical, na sua construção segundo idiomas específicos, que variam de uma cultura musical para outra. Na proposta de atividade a seguir, trabalhamos com essas três dimensões do jogo na música.

Roteiro da improvisação



“A necessidade de organizar signos geradores de formas, de pesquisar e experimentar materiais sonoros, a vivência do silêncio e das características do som, do contraste entre elementos de redundância e de informação, de um novo conceito de tempo, dentre outros aspectos, podem ser trabalhados por meio da improvisação em contextos que devem valorizar também a reflexão sobre o fazer”. (Brito, 2001, p. 92)

A ideia do jogo sobre o tema de um passeio no parque poderia ser introduzida com a elaboração de um roteiro desse passeio: como é a chegada no parque, a caminhada observando os brinquedos, ouvindo as pessoas conversando, os gritos na montanha russa, o cheiro de pipoca, as risadas das crianças, uma música tocando ao fundo. É final de tarde e o parque acabou de abrir, as pessoas estão chegando... E vão se sobrepondo as sonoridades, cada vez mais densas, mais pesadas, mais fortes.

De repente, tudo muda, que susto: um estouro! O que foi isso? Silêncio total por alguns instantes, que aos poucos é substituído por um momento de confusão, pessoas correndo, gritos... O que foi isso? Mais uma vez, silêncio: todos param no lugar, olham para o alto: fogos de artifícios iluminam o céu e as pessoas observam. Passados alguns instantes, cessam os fogos e, aos poucos, os brinquedos voltam a funcionar, a festa continua... Esse momento dos fogos pode se repetir mais algumas vezes, criando um contraste de sonoridades. No final, vamos para casa, e os sons do parque vão ficando cada vez mais distantes...

Depois de combinado o roteiro da improvisação com a turma, cada aluno e aluna deverá escolher para si uma ou duas sonoridades, que podem ser executadas com a voz ou instrumentos musicais. Essas sonoridades não precisam se limitar à imitação de sons específicos, podem ser pequenos motivos rítmicos ou melódicos que, de alguma maneira, são significativos para os alunos e alunas. É importante que um dos participantes faça o papel de gerente do parque, porque o gerente é quem vai “dialogar”, sonora e gestualmente, com o restante do grupo, organizando a forma do improviso. O grupo também precisa definir como será representado o som dos fogos e eleger um colega para “tocar” os fogos na música.

Ampliando conceitos

O **silêncio** pode ser utilizado como um forte recurso expressivo nesse jogo de improvisação. Segundo Koellreutter (1987, p. 34), o silêncio pode ser entendido de diferentes maneiras: na música tradicional, o silêncio é representado na pausa, que articula e separa as partes da música; na música de hoje o silêncio adquire outros sentidos: o vazio repleto de possibilidades.

O conceito de **campo sonoro** também pode ser relacionado à composição e ao jogo *Passeio no parque*, que não focaliza a precisão, a exatidão, o rigor e a regularidade da execução. Segundo Koellreutter, nessa perspectiva, não se considera, a princípio, alturas e tempos absolutos, e sim, graduações e tendências; não se trata de acordes, mas de grupos de sons; nem de ritmos e andamentos determinados, mas de graus de velocidade, de mudanças de andamento, de tendências. Assim, na estética relativista contemporânea a composição de campos depende principalmente do equilíbrio das relações entre ordem e desordem (Koellreutter, 1987, p. 35).



Você pode baixar o jogo *Passeio no Parque* gratuitamente no link: www.ceart.udesc.br/passeionoparque

Depois de interpretar *Passeio no parque*, você pode ouvir com os alunos um trecho da obra *Petrouchka*, de Igor Stravinsky. Nessa música, vários cenários musicais são sobrepostos, com muitas coisas acontecendo simultaneamente. À primeira vista, pode parecer confuso, mas procure ir “desvendando” cada momento com os alunos.

“**Petrouchka** é um dos mais famosos balés de Igor Stravinsky, ao lado de *O Pássaro de Fogo* e *A Sagração da Primavera*. Estreou em Paris em 1911. Em *Petrouchka*, Stravinsky buscou recriar a atmosfera das festas populares de seu país, colocando em cena as mais variadas personagens circulando por uma praça de São Petersburgo, final de inverno, em plena Terça-feira Gorda do Carnaval de 1830. É nesta velha praça que encontraremos uma Feira de Diversões com mascarados e artistas saltimbancos, dividindo a atenção do público: são dançarinas, domadores de animais, homens do realejo despertando cantigas. É grande a concentração de gente, ainda maior é o rumor... nada que não estivesse planejado. Ao compor a música, escreveu Stravinsky em sua biografia, ‘tinha na imaginação a figura característica de um boneco, repentinamente dotado de vida, que viesse irritar a orquestra com diabólicas



cascatas de arpejos ao piano. Por sua vez, a orquestra responderia com ameaçadores acordes de trompete. O resultado: é então um barulho terrível que chega ao clímax e termina com o triste e lamentável fim do pobre boneco'. Precisando dar mais música para a ação no palco, Stravinsky alimentou-se de um grande número de melodias folclóricas russas fazendo convergir os repertórios erudito e popular na saga dos resgates da tradição..."

Fonte: Peter O'Sagae - O Caracol do Ouvido - Rádio+Idéias. Disponível em: <http://caracol.imaginario.com/letrasonora/index.html>

Você também pode convidar seus alunos para assistir a vídeos de *Petrouchka*. Porém, para que os diferentes cenários musicais sobrepostos sejam mais bem percebidos, consideramos importante que, primeiramente, seja realizada somente a escuta da gravação, sem imagens.



Como sugestão, assista: <http://www.youtube.com/watch?v=JbWDG3LU4bc>>

Continuando a conversa...

Para finalizar, optamos por trazer uma discussão sobre a avaliação da produção musical dos alunos no contexto de sala de aula. Fator que, muitas vezes, torna-se um grande dilema para nós professores.

O que avaliar? De que maneira? Como considerar tanto o produto como o processo dos alunos? No âmbito deste artigo, gostaríamos de apresentar uma perspectiva de avaliação fundamentada na ideia de participação coletiva, incluindo os alunos e os professores. Segundo Mardell, Otami e Turner (2008, p. 118), quando as crianças têm espaço para partilhar suas ideias e refletir a respeito delas, conseguem construir um corpo de conhecimento coletivo sobre o objeto em questão, permitindo que elas sigam modificando e adicionando ideias e construindo compreensões coletivas sobre como o grupo trabalha.

Nessa perspectiva, visamos engajamento mútuo, compromisso e respeito no grupo, valores que consideramos essenciais em educação. Segundo Wenger (2008), esse tipo de engajamento não entalha homogeneidade, mas cria interações entre as pessoas, na sua diversidade. Destacamos que essa ideia de avaliação coletiva, que consideramos parte de um processo intersubjetivo de aprendizagem (Beineke, 2009), não significa adesão cega à ideia do outro ou submissão ao discurso hegemônico e legitimador, e sim, como argumenta Martinazzo (2005), um princípio central no estabelecimento de solidariedade, de interação e de socialização. Essas características provocam um alto senso de pertencimento e comprometimento mútuo que pode ancorar a aprendizagem criativa na educação musical escolar.



Para conhecer um pouco mais sobre avaliação em música:

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.



Referências

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>. Acesso em: 15 maio 2010.

BRITO, M. T. A. de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo, Peirópolis, 2001.

DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Trad. Susana G. Artal. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

KOELLREUTTER, H.-J. *Introdução à estética e à composição musical contemporânea*. Org. Bernardete Zagonel e Salette M. La Chiamulera. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1987.

MARDELL, B.; OTAMI, S.; TURNER, T. Metacognition and creative learning with American 3-8 year-olds. In: CRAFT, A.; CREMIN, T.; BURNARD, P. (Ed.). *Creative learning 3-11: and how to document it*. Sterling: Trentham Books, 2008. p. 113-121.

MARTINAZZO, C. J. *Pedagogia do entendimento intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 2005.

MATTOS, F. L. de. *Pluralia tantum: reflexões sobre a música contemporânea*. Porto Alegre: [s.n.], 2005.

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

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. 18th printing. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música*

Luciane Cuervo
Juliana Pedrini



Luciane Cuervo

luciane.cuervo@ufrgs.br

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), realizou a pesquisa intitulada "Musicalidade na performance com a flauta doce" com financiamento do CNPq. Bacharel em Música pela UFRGS. Docente no Departamento de Música da UFRGS, nas modalidades presencial e a distância. Gravou, como intérprete e produtora, os CDs *Sonetos de amor e morte*, *Octoeólio*, *A criança no mundo da música*, entre outros. Integra o EDUCAMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música e Educação do PPGEDU/UFRGS e o Grupo de Pesquisa em Educação Popular e Movimentos Sociais "Brava Gente".

Juliana Pedrini

juliana.pedrini@ufrgs.br

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista em transtornos do desenvolvimento (Psicologia do Desenvolvimento/UFRGS). Professora do Colégio de Aplicação da UFRGS, no Departamento de Expressão e Movimento, e coordenadora da Área de Educação Musical. Atua na educação básica, ensino técnico e formação de professores. Realiza orientação de bolsistas, estagiários e monitores graduandos de Música e outros cursos. Coordenadora dos projetos de extensão Orquestra de Flautas Doces, Coro e Conjunto Instrumental do Colégio de Aplicação da UFRGS. É membro do grupo de pesquisa EDUCAMUS (PPGEDU/UFRGS).

Resumo: Este trabalho apresenta e discute atividades propostas da área de educação musical no contexto da educação básica, pública e privada. As autoras, num trabalho colaborativo de concepção e aplicação dessas atividades, apresentam ideias experienciadas na aula de música como disciplina curricular, focando a utilização da flauta doce como instrumento que desenvolve a musicalidade e que fomenta a atividade criativa e a interação afetiva em sala de aula. O texto aborda uma breve fundamentação sobre o conceito de criatividade, passando para a discussão contemporânea sobre musicalidade, discutindo convergências e divergências sobre a presença da flauta doce na educação musical.

Palavras-chave: criatividade; flauta doce; educação musical

Abstract: *Abstract. This paper presents and discusses activities proposed in the context of basic education in two schools, one public and one private. The authors, in a collaborative work of conception and implementation of these activities, presents ideas lived at music classes like curricular activity, specially with focus in the use of the recorder as an instrument that develops musicianship and foments creative activity. The text gives a brief rationale for the concept of creativity, moving to the contemporary discussion about education and sound and about agreements and disagreements about the presence of the recorder in music education.*

Keywords: *creativity; recorder; music education*

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

Criatividade e musicalidade

Os estudos e as práticas em educação musical vêm trilhando novos e desafiadores caminhos. Sem desprezar trabalhos consolidados do passado, mas buscando romper com antigos paradigmas da nossa formação, procuramos valorizar novos princípios em educação musical, permeados pela ludicidade, autonomia, criatividade e sensibilidade frente à diversidade cultural que encontramos no contexto de atuação.



Este texto apresenta ideias e experiências direcionadas à educação básica, envolvendo a flauta doce na aula de música com crianças de seis a dez anos de idade, dos anos iniciais do ensino fundamental, nas esferas pública e privada.

Turma de aula de música curricular.

Falar em *criatividade* implica refletir sobre um conceito que por muito tempo esteve ligado a um dom, não a uma “coisa que se aprende”, assim como *musicalidade* (Cuervo, 2009). Como explica Beineke (2003a), na década de 1970 surgiram alternativas frente ao ensino convencional de música defendendo uma aprendizagem pela descoberta, que também pode ser criticada quando não apresenta um direcionamento claro, sem aprofundar fases posteriores à exploratória.

Criatividade pode ser definida como a capacidade de inventar, criar, inovar. “Podemos pensá-la, também, como a capacidade para elaborar e compreender um conjunto de significados, seja por meio de conhecimento formal ou intuitivo” (Cuervo, 2009, p. 146).

A tendência contemporânea para a experiência criativa na aula de música prioriza o desenvolvimento do aluno (o processo) e não o valor do resultado somente (produto), como explica Beineke (2003a).

Antunes (1995) chama a atenção sobre a sensibilidade de entender o momento certo para orientar o processo criativo da criança evitando criticar o produto, pois “não importa o resultado final, seja ele musical ou não. O que importa é o processo de pensamento que se torna operativo quando a criança enfrenta problemas”.

Essa realidade também acaba sendo conduzida em função dos compromissos extramusicais gerados nos contextos educacionais, especialmente nas escolas, onde apresentações musicais muitas vezes são utilizadas como forma de divulgação da instituição, bem como entretenimento em datas comemorativas diversas. Compreendemos como uma estratégia gratificante aliar esses papéis que a educação musical assume no contexto escolar: proporcionar a construção de um processo de desenvolvimento musical rico em termos de experiências e reflexões, sem deixar de atender às expectativas da comunidade escolar.

As atividades de criação, execução, apreciação e o estudo teórico (incluindo aí também informações sobre as músicas e contexto sócio-histórico) estão intimamente ligadas em abordagens que visam a um desenvolvimento global do aluno. Fundamentalmente, procuramos motivar a construção de uma postura autônoma e crítica no aluno, no sentido de interação e conscientização sobre os processos de desenvolvimento musical e a trajetória criativa de cada um.

Ao longo das últimas décadas do século XX, constatou-se a ênfase das atividades musicais especialmente em duas diretrizes: o ensino pela execução incansável e repetitiva de um repertório predeterminado pelo professor, ou um ensino prioritariamente teórico como pré-requisito obrigatório para a musicalização. Acreditamos que ambas as abordagens podem ser questionadas, o que já foi feito por consolidados trabalhos (Swanwick, 2003; Hallam, 2006; França, 2003). Frega (1997, p. 116), ao analisar os princípios metodológicos de Schafer, apresenta uma frase provocadora do educador:

“Quem inventou que o entusiasmado descobrimento da música precede a habilidade musical de tocar um instrumento ou ler notas?”



Assim, defendemos a aula de música como um ambiente de desenvolvimento da musicalidade na *performance*, num sentido mais amplo do que normalmente é empregado, em afinidade com o pensamento de Sloboda (2008), o qual compreende que a *performance* abarca os diversos comportamentos musicais manifestos.

Uma ação que permeia toda a nossa abordagem metodológica é a percepção: a escuta dos sons do ambiente escolar, a escuta dos sons da nossa casa, da rua, enfim. Os alunos podem ser levados a concentrar a escuta em um determinado ambiente, durante um determinado período de tempo, para então registrar esses sons ouvidos através de desenhos ou descrições, conforme exemplos a seguir.



Atividade 1: Paisagem sonora

Proposta: Após a escuta dos sons da sala de aula ou durante um breve passeio em seu entorno, registrar os sons que foram ouvidos através de desenhos, gráficos ou palavras.

Objetivo: Propiciar que o aluno foque sua atenção apenas para o sentido da audição, aperfeiçoando a capacidade de percepção e distinção dos eventos sonoros.



Relato da profe: “Assim que era proposta essa atividade, alguns alunos ficavam agitados e ansiosos, mas em seguida conseguiam concentrar sua audição e, ao comparar os trabalhos entre os colegas, ficavam impressionados com a quantidade de sons percebidos no que supostamente seria ‘silêncio’. A sequência didática a essa atividade também foi muito prazerosa, incluindo a confecção de mapas sonoros, de acordo com Schafer (2008), bem como a organização desses materiais em composições dos alunos.”

Narita (2008) constatou em seu campo de pesquisa que um desenvolvimento musical cíclico que englobe o experimentar, criar, escutar e executar levou à criação de arranjos com a participação ativa das crianças, processo no qual elas interferiam na estrutura e a forma musical, na seleção de instrumentos musicais e na interpretação e expressividade da música.

Segundo Cuervo e Maffioletti (2009, p. 42), “o desenvolvimento da musicalidade na *performance* é marcado pela capacidade crescente de coordenar diversos elementos que fazem parte do contexto do fazer musical”. Constitui-se como um processo complexo e dinâmico, conforme sintetizado por Cuervo (2009).



Musicalidade é a capacidade de geração de sentido através do fazer musical expressivo.

Cuervo (2009) defende que o desenvolvimento da musicalidade está relacionado a diversos fatores:



Fluxograma 1. Desenvolvimento musicalidade.

Aula de flauta doce é aula de música!

Utilizar a flauta doce como uma das possibilidades no ensino de música é abrir caminhos de exploração e criação, quebrar pré-conceitos, valorizar as preferências musicais dos alunos, sem deixar de ampliá-las.

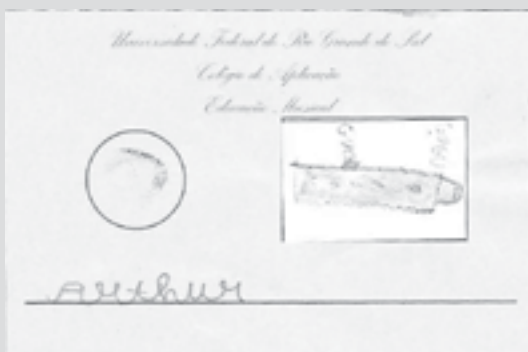
Temos proposto atividades lúdicas e exploratórias de introdução ao instrumento em sala de aula: o aluno é levado a conhecer a sua forma e outros aspectos da organologia do instrumento, e a construir uma relação afetuosa com a flauta doce, como mostra a Atividade 2.

Atividade 2: Uma identidade para a minha flauta doce!



Proposta: Explorar a flauta doce: desmontar, ver, sentir, tocar. Dar um nome para sua flauta, “batizá-la” e elaborar um documento de identidade para ela.

Objetivo: Estimular que se crie um vínculo de cuidado com a flauta doce.





Relato da profe: “Os alunos se divertiram com a possibilidade de desmontar o instrumento e produzir som com cada parte dele. Ao remontarem a flauta, foi solicitado que tentassem tapar todos os orifícios e orientados até que a posição ficasse como é a convencional, refletindo sobre o “furinho torto”. Foi solicitado que inventassem um nome para flauta, já que, a partir daquele momento, ela faria parte da vida deles por muito tempo.”

Compreendemos a flauta doce como um instrumento rico em seu potencial artístico e didático, não se restringindo somente a um instrumento que “leva a outro”, que introduz o aluno ao “mundo da música” até que se aprenda um “instrumento de verdade” (Cuervo, 2009).

Cuervo (2009, p. 23) acredita que a educação musical no Brasil “poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético”; essa convicção é balizada “à medida que refletimos sobre os estereótipos que a flauta doce carrega em sala de aula, entre estudantes e professores de música, como um instrumento limitado de capacidade expressiva e possuidor de sonoridade pobre”.

Em contrapartida, temos constatado o uso da flauta doce nos mais variados projetos, de ensino curricular e extraclasse, públicos e privados, dentro e fora da escola. Parece-nos que alguns educadores musicais, ainda que timidamente, por fim estão despertando para o valor da flauta doce como instrumento musicalizador, que possui também potencial artístico e expressivo.

A flauta doce é o instrumento que possui a onda sonora de frequência mais próxima à onda senoide, ou seja, a onda pura. Advém daí as históricas associações entre seu som doce ao próprio nome, que em vários idiomas está diretamente relacionado à sua sonoridade.

Cuervo (2009) elencou alguns dos principais motivos que justificam a presença da flauta doce em propostas de educação musical:

- Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização.
- Possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente.
- Pode ser facilmente empregada junto a outros instrumentos, além de possibilitar a integração discente e prática coletiva através da formação de conjuntos instrumentais (Beineke, 2003b).
- Possibilita o acesso a diferentes culturas, períodos históricos e gêneros musicais.
- Reúne repertório de elevado valor artístico, produzido por compositores de renome e interpretado por executantes de alto nível técnico-musical, o que também pode ser explorado na apreciação musical.

Acreditamos que os argumentos em favor da flauta doce na educação musical e nas práticas musicais em geral não se esgotam nesse espaço. Mas convictas que somos da riqueza de possibilidades, seguiremos em frente com nossas reflexões e relatos sobre práticas propostas em sala de aula.

Há três princípios gerais para um ensino de instrumento em direção à musicalidade sugeridos por Swanwick (1994):

- 1 É preciso ter música na aula de instrumento, o que, segundo o autor, significa “satisfação e controle da matéria, consciência de expressão, e quando possível, o prazer estético da boa forma”.
- 2 Priorizar a fluência intuitiva baseada na audição, trabalhada anteriormente à escrita e leitura analíticas. Para o autor, a consciência auditiva é a base, o verdadeiro fundamento musical e também ápice do conhecimento musical.
- 3 Perceber o momento de avançar e esperar, entendendo que os alunos saberão discernir o que vale a pena estudar. Professores e alunos precisam sentir que suas ações contribuem para a sustentação da consciência humana.

Pedrini (2008) enfatiza seus princípios educacionais defendidos na aula de música, esclarecendo que possui como objetivos promover o desenvolvimento musical dos alunos por meio da execução de repertório escolhido por eles. Também se preocupa em propiciar a experimentação, reflexão, criação e execução de arranjos coletivos, a fim de “desenvolver a prática da apreciação musical, buscando pontos para futura composição, integrar alunos de diferentes níveis na prática do instrumento para juntos executarem o repertório e socializar os arranjos e as composições dos grupos”. A partir desse relato,

podemos inferir que a construção do repertório parte de um conjunto de fatores, dos quais elencamos os seguintes:



Fluxograma 2. Construção do repertório.

Pedrini (2008) percebeu que “o repertório oferecido pelos professores normalmente é distante do mundo do aluno, o que também faz com que se desinteresse pelas aulas de música ou pelo ensino de instrumentos musicais”. Portanto, acreditamos que estratégias que valorizem peças apreciadas pelos alunos em outros contextos (especialmente familiar e fora da escola), aliadas ao fomento da escuta de outros tipos de música, nunca antes ouvidas, colaboram na formação global do sujeito, reforçando suas vivências e ampliando as possibilidades de interação e criação inspiradas em diversos estilos musicais.

O que constatamos é que o repertório possui papel estruturante no planejamento pedagógico-musical, e que precisamos construir uma relação equilibrada entre as preferências musicais dos alunos e a ampliação dessas preferências através da ludicidade e do estudo dinâmico, potencializado pelas possibilidades que a música contemporânea também oferece.

Antunes (1995, p. 53) questiona:



“Por acaso é necessário, para o jovem, conhecer a linguagem musical do passado, para depois ser iniciado na linguagem musical do presente?”

Como forma de ampliar o repertório dos alunos e proporcionar a escuta de peças desconhecidas do grande grupo, selecionamos peças do repertório erudito contemporâneo, começando com compositores da nossa região, nesse caso colegas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como na atividade relatada a seguir.

Atividade 3: Apreciação de música desconhecida do grupo



Proposta: Audição do CD *Sonetos de amor e morte*. Conversa sobre a “música estranha”. Tentativa de leitura de símbolos criados pela professora no quadro.

Objetivo: Ampliar o repertório conhecido pelos alunos. Apresentar sons não convencionais e música contemporânea para o instrumento.

Relato da profe: “Os alunos ficaram muito interessados pelo nome do CD, com o fato de os compositores estarem vivos, e adoraram experimentar a imitação. Foi proposto que desenhassem no quadro como achavam que eram escritos alguns sons ouvidos, acharam impossível. Desenhei e solicitei que tentassem criar sons para os símbolos criados. Aos poucos foram se encorajando. O tema foi criar novos desenhos e músicas.”

Criação, notação, invenção!

Entendemos que a escrita não convencional, seja ela gráfica, por roteiro ou analogia, deve permear o processo de desenvolvimento musical. Não vemos esses recursos ampliados como um meio de chegar à escrita convencional pentagramática (pauta tradicional), tampouco como um estágio evolutivo anterior ou posterior.

Concordamos com Antunes (1990) quando diz que se o grupo é capaz de construir peças e de simbolizá-las em notação musical personalizada, ou ainda criar composições coletivas e suas partituras, tocar com seus instrumentos ou objetos tais partituras, alcança o ápice do processo educativo musical, “pois toda esta atividade é parcela da inteligência humana, é educação, é socialização”.

Atividade 4: Composição com a flauta doce



Proposta: Trocar a partitura realizada em casa para ser executada por outras colegas. Cada “compositor” precisava tocar a música de outro colega. Assim, cada um teria a sua música e a de mais um colega.

Objetivo: Possibilitar a exploração mais consciente dos sons da flauta. Experimentar a importância do registro.



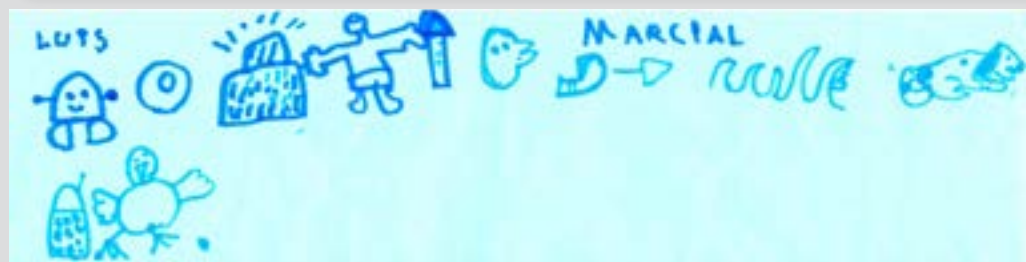
Relato da profe: “Após tocarem as peças compostas, as partituras foram trocadas. Os alunos tiveram dificuldade de entender o que os colegas queriam dizer com suas anotações. Aos poucos, os ‘compositores’ foram deixando suas partituras mais detalhadas para que os colegas entendessem o que realmente desejavam”.



Atividade 5: Composição para a cabeça da flauta doce

Proposta: Explorar sons da cabeça da flauta doce. Organizar os sons que mais gostarem na criação de uma peça curta.

Objetivo: Incentivar a criação musical com sons não convencionais.



Relato da profe: “As crianças gostaram muito de criar uma música somente com uma parte da flauta doce – o que julgavam impossível antes da fase de exploração e descoberta. Toda a turma aprendeu a tocar a música composta por cada colega”.

Para Paynter (1970 apud Frega, 1997), a educação precisa oferecer ocasiões de desenvolvimento da imaginação:

“A educação pode transformar-se em um processo que abarque a totalidade da vida, oferecendo ao indivíduo não só confiança em suas atitudes adquiridas e inatas, como também na aventura da exploração: ver as coisas com novos olhos, descobrir novos horizontes, assim como novos campos para experimentar”. (Paynter, 1970 apud Frega, 1997, p. 127)



Quando o repertório não abarca alguma música entre suas preferências pessoais, percebemos que alguns alunos sentem-se menos motivados para o estudo do instrumento. É importante articular esses saberes e práticas de forma sistêmica, pois é fundamental que o educador musical possibilite “uma abordagem que privilegie a diversidade em música, fomentando a criação, apreciação e *performance* musical de um repertório variado, sem preconceitos” (Cuervo, 2009, p. 76).

Atividade 6: Tocando a música que eu mais gosto!



Proposta: Tocar um arranjo do compositor Jean Presser de um *pot-pourri* de *funks* apreciados pelos alunos.

Objetivo: Ampliar a leitura e as notas conhecidas pelos alunos através de repertório novo. Incentivar que toquem música de ouvido.

Funk

Arranjo de Jean Presser

Relato da profe: “Todas as vozes eram importantes ali. Aqueles que não conseguiram tocar uma voz inteira até as apresentações, tocaram a percussão, importante para a execução de um *funk*. A peça era longa, o que tornou a partitura indispensável, fazendo que os alunos procurassem por ela para estudar. Uns alunos ajudaram os outros para que juntos pudessem ouvir o arranjo pronto. Nas apresentações, o público recebe o arranjo com muito entusiasmo por ser um repertório ‘inesperado’ para um grupo de flautistas”.

Conclusão

De forma alguma se esgotam aqui ideias para uma aula de música que utilize a flauta doce como instrumento potencialmente rico. Por motivos de tempo e espaço, mesmo os trabalhos aqui apresentados são recortes de nossas atividades e não representam sequer a maior parte delas. Compartilhamos com o leitor experiências gratificantes e instigantes, que demonstraram retorno por parte dos alunos, especialmente no aspecto do desenvolvimento da musicalidade e fortalecimento da autoestima e integração sociocultural, que são alguns dos elementos que norteiam nossos trabalhos.

Acreditamos também que a postura aberta e receptiva do educador musical é fundamental não somente na sala de aula da educação básica ou em qualquer contexto educacional, mas inclui também o nosso próprio processo de estudo, qualificação permanente e espírito investigativo. Como dizem as belas palavras de Freire,



“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. (Freire, 2002, p. 32)



Quem procura acha: dicas!

Além das referências deste trabalho, procure também:

Sobre a flauta doce

Histórico no *site*: <http://www.aflauta.com.br/recorder/histdoce01.html>.

Sobre criatividade e música contemporânea

CUERVO, L. Música contemporânea para flauta doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 18., 2008, Salvador. *Anais...* Salvador: Anppom, 2008.

KATER, C. *As necessidades de uma educação musical criativa hoje*. Disponível em: <<http://carloskater.com/?p=98>>.

MARTINS, Á. *Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico*. Prêmio Victor Civita “Educador Nota 10” (Ed. Abril). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/premiovc/2009/audrea.shtml>>.

SCHAFER, M. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 1997. [1. ed. 1977].

Músicas para flauta doce (execução e apreciação)

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. de. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. Florianópolis: Ciranda Cultural, 2006. Livro-CD-CDROM.

CUERVO, L. *Sonetos de amor e morte*. Porto Alegre: Fumproarte, 2002. CD com obras de Kiefer, Cervo, Adami, entre outros.

FLAUTISTAS DA PRO ARTE. *Tem gato na tuba 1*. Petrobrás, [s.d.]. CD.

GALHANO, C. *Círculo mágico*. 2000. CD com obras de Villa-Lobos, Havens, Azevedo.

OCTOEÓLIO: os oito ventos do Brasil Meridional. São Leopoldo: Indep., 2006. CD com obras de Bach, Lacerda, Mattos, Adami, Heuser, entre outros.

ORQUESTRA DE FLAUTAS H. VILLA-LOBOS. *Trenzinho caipira*. Porto Alegre: SEBRAE, 2006. CD.

_____. *Olhos coloridos*. Porto Alegre: CEEE, 2008. CD.

QUINTA ESSENTIA QUARTETO DE FLAUTAS DOCES. *La marca*. CD. Para ouvir trechos: <http://www.quintaessentia.com.br/lamarca/presskit.html>.

Vídeos

No *Youtube* encontram-se materiais ecléticos e dinâmicos, como gravações do Amsterdam Loeki Stardust Quartet, Red Priest e Il Giardino Armonico.



Referências

- ANTUNES, J. Criatividade na escola e música contemporânea. In: *Cadernos de Estudos: Educação Musical*, São Paulo, n. 1, ago. 1990. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_1/criatividade_escola.htm. Acesso em: 9 dez. 2008.
- _____. *O novo discurso musical que dá asas à criação*. 1995. Disponível em: <http://www.latinoamerica-musica.net/puntos/antunes/discurso-po.html>. Acesso em: 15 maio 2010.
- BEINEKE, V. A composição em sala de aula: como ouvir a música que as crianças fazem? In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003a. p. 91-104.
- _____. A flauta doce na sala de aula. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003b. p. 83-100.
- CUERVO, L. da C. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CUERVO, L.; MAFFIOLETTI, L. de A. *Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento*. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 21, p. 25-43, mar. 2009.
- FRANÇA, C. C. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 50-61
- FREGA, A. L. *Metodología comparada de la educación musical*. Tese (Doutorado em Música, menção Educação)–Centro de Investigación Educativa Musical, Colegio Musicum, Buenos Aires, 1997.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- HALLAM, S. Musicality. In: McPHERSON, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.
- NARITA, F. Criação musical e cultura infantil: possibilidades e limites no ensino e aprendizagem da música. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais – maio 2008*, São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Flavia_Narita.pdf. Acesso em: 15 maio 2010.
- PEDRINI, J. Orquestra de Flautas Doces do Colégio de Aplicação da UFRGS. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos...* São Paulo: Unesp, 2008. 1 CD-ROM.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- SWANWICK, K. Ensino instrumental enquanto ensino de música. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo, n. 4/5, nov. 1994. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/ensino_instrumental.htm. Acesso em: 9 dez. 2008.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina

Jonas Tarcísio Reis



Jonas Tarcísio Reis

jotaonas@yahoo.com.br

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Música: Ensino e Expressão pela Universidade Feevale. Graduado em Música: Licenciatura pelo Centro Universitário Metodista – IPA. Pesquisador do grupo EDUCAMUS (PPGEDU/UFRGS) e do grupo “Educação e inclusão” (CNPq/IPA). Atua como professor de música em escolas de ensino fundamental e médio na rede de ensino estadual do Rio Grande do Sul. Regente do grupo musical LARCAMJE.

Resumo: Este trabalho propõe um projeto educativo-musical para ser desenvolvido e avaliado no âmbito da educação básica, tendo no *rap*, na trova gaúcha, na pajada e na embolada nordestina o conteúdo central a ser trabalhado. Baseia-se na criação de canções e construção de conhecimento musical coletivamente. Portanto, o canto assume papel central na proposta. Os estilos são distintos, visto que advêm de culturas diferentes. O trabalho pedagógico-musical almeja transversalizar essas práticas culturais musicais na sala de aula, mostrando a riqueza de um projeto de educação musical no contexto de musicalização coletiva.

Palavras-chave: repente; educação básica; musicalização coletiva

Abstract: *This paper proposes a music education project to be developed and evaluated in the context of basic education, taking the rap, the Gaucho Ballad, the “pajada” and the “embolada” Northeastern as core content to be worked. It relies on the creation of songs and construction of musical knowledge collectively. Therefore, the song plays a central role in the proposal. The styles are different, because it comes from different cultures. The pedagogical music work aims “transversalize” these cultural music practices in the classroom, showing the richness of a music education project in the context of collective musicalization.*

Keywords: *improvised verse; basic education; collective musicalization*

REIS, Tarcísio Reis. O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

Vivemos em um tempo de fartura de informações, atravessado por inovações tecnológicas, onde a educação é um acontecimento sempre presente, seja ela institucionalizada ou não institucionalizada. Nesse contexto, a educação musical na nação brasileira tem ganhado desde o final da década de 1980, ou seja, nas últimas duas décadas, mais e mais espaço. Isso está acontecendo seja na conquista de lugares para atuação e pesquisa, pela quantidade e qualidade da produção científica disseminada, seja no ganho de prestígio pela sociedade e pelas políticas públicas da sua importância na formação humanística do brasileiro. E isso se proclama, principalmente e mais recentemente, na sanção da Lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), que estabelece a música como conteúdo obrigatório no âmbito da educação básica (educação infantil e ensino fundamental e médio), embora a música já tivesse sido contemplada como uma das formas de arte a ser ensinada na disciplina dita Arte em 1996, através da Lei 9.394 (Brasil, 1996).

Nessa perspectiva, este plano de atividades visa a colocar os educandos de turmas do ensino básico em contato com gêneros musicais tais como a trova gaúcha, o *rap*, a pajada e a embolada, que se fundamentam no improviso vocal objetivando a criação de canções. O público-alvo é formado por jovens que costumam ouvir músicas do gênero pagode, *funk* carioca, *rock*, *rap*, entre outros que são amplamente difundidos pelos meios de comunicação.

Nesse caso buscaremos proporcionar novas vivências musicais aos educandos. Vivências diferentes daquelas do cotidiano, tendo por base a expansão do que os alunos conhecem sobre arte musical e sobre formas de fazer música em diferentes culturas regionais. Quanto a isso, Leonini (2009) discorre acerca de uma das necessidades da educação musical, que é buscar levar os estudantes à descoberta e exploração de novas estruturas musicais. Estruturas essas que ainda não fazem parte do universo cultural dos educandos. Estruturas que por algum motivo não chegaram, ainda, ao alcance apreciativo desses alunos. Segundo o autor, para “ampliarmos as concepções de música de nossos alunos, precisamos primeiramente ampliar as nossas próprias concepções de música. Ainda encontramos professores com conceitos tradicionais e limitados de música condicionando suas aulas a esta mesma ideia” (Leonini, 2009, p. 195). Esse autor ainda ressalta que ampliar a concepção de música de nossos alunos pode permitir a abertura de uma grande gama de “oportunidades e variedades de trabalhos e exercícios a serem realizados, podendo contar com o que a música realmente nos possibilita, ou seja, infinitas ideias de se fazer e estudar música” (Leonini, 2009, p. 195).

Assim, por meio de atividades de apreciação, interpretação e criação musical, estaremos propiciando aos educandos a possibilidade de fazerem análises e compreenderem como a música assume características e formatos culturais peculiares, que variam de

região para região e dependem de como as culturas e sociedades se articulam para produzir, modificar e absorver as mais variadas formas de se fazer música. Tudo isso através da prática musical.

A trova gaúcha, o rap, a pajada e a embolada nordestina

Há muito tempo o homem improvisa canções com o intuito de contar histórias. Na Europa medieval contavam-se romances através de versos rimados. Essa prática musical cultural perdura até nossos dias. A versão mais recente da criação de versos de improviso é o *rap*. De acordo com Souza, Fialho e Araldi (2008), no *rap* o MC (mestre de cerimônia) cria poesias apoiado em movimentos melódicos e rítmicos típicos e predeterminados. O canto se aproxima mais da voz falada nesse estilo musical.



“O *rap* é um estilo musical que tem ocupado um espaço significativo na vida do jovem contemporâneo. Esse estilo tem estado presente na escola por meio dos alunos que o consomem e o produzem. A possibilidade dessa temática estar presente oficialmente como conteúdo musical na Educação Básica proporciona um diálogo efetivo entre o ambiente escolar e o cotidiano de seus alunos”. (Fialho; Araldi, 2009, p. 77)



A *pajada* é uma forma de criação poético-musical improvisada existente em muitos países do Mercosul: no Uruguai, na Argentina, no Paraguai, no Chile e na região Sul do Brasil. Essa forma de repente baseia-se na criação de versos, reunidos de dez em dez, com rima ABBAACDDC, geralmente com o acompanhamento de violão, que toca uma milonga em tonalidade menor. É difícil definir a origem desse tipo de prática cultural musical, mas seu surgimento remonta a meados do século XVIII na região sul da América Latina. O mais famoso pajador dessa região foi Jayme Caetano Braun.





A **embolada** é bastante popular na região Nordeste do país. Nessa prática cultural musical dois cantores, acompanhados de pandeiro, improvisam versos rápidos e metricamente bem definidos. A intensão dos cantores é versar sobre um tema específico e, muitas vezes, ressaltar qualidades negativas do adversário com vistas à vitória no improviso. Aquele que recebe o insulto precisa responder em verso. O cantor que agrada mais os ouvintes é considerado vencedor. Esse estilo musical também é conhecido por coco de embolada, coco de improviso ou coco de repente. Uma dupla famosa de improvisadores é Caju e Castanha.



A **trova** é típica do Rio Grande do Sul. Nela dois ou mais trovadores criam versos de improviso acompanhados de acordeom e/ou violão. Geralmente o acompanhamento é tocado em tom maior. Foi muito popular na década de 1960 até meados dos anos 1980, quando os programas de auditório nas rádios propunham duelos entre trovadores. Nas rádios de São Paulo muitos duelos de improviso na trova eram travados entre músicos trovadores do Sul e do Sudeste do país. O andamento da trova pode variar. Os versos são feitos em conjuntos de seis, rimando o segundo com o quarto e sexto versos. Gildo de Freitas foi um famoso trovador sul-rio-grandense.

Objetivo geral:

Estudar a trova gaúcha, a pajada, o *rap* e a embolada nordestina focando desafios de criação poético-musical e rítmica.

Figura 1: Interações sociais, troca de ideias e escrita da letra em uma atividade de composição musical em grupo (alunos da EJA).



Vamos trabalhar com estes estilos!

Conhecer as origens do *rap*, da trova gaúcha, da pajada e da embolada nordestina, as diferenças entre esses gêneros musicais que preconizam a criação improvisada de canções e sua importância sociocultural nos contextos onde são praticados.

Desvendar como a música assume características próprias de acordo com o contexto histórico, cultural e social onde se desenvolve.

Criar peças vocais mesclando elementos do *rap*, da trova gaúcha, da pajada e da embolada nordestina, baseando-se em temas de relevância social, onde a música cumprirá o seu papel de conjugar os homens e ler a realidade valendo-se de organizações sonoro-musicais possíveis.

Desenvolver trabalhos em grupo almejando a interação social e o compartilhamento de conhecimentos entre os educandos e o professor.

Apreciar e cantar em conjunto obras clássicas desses quatro gêneros musicais e promover discussões acerca das combinações e elementos musicais típicos desses gêneros.

Uma sugestão de desenho metodológico

Primeiramente, os alunos terão a oportunidade de ouvir algumas obras musicais típicas desses gêneros musicais e traçar comparações apontando semelhanças e diferenças entre eles.

Onde encontrar músicas?

Emboladas:

Vindo lá da lagoa – Caju e Castanha. Trama.

Andando de coletivo – Caju e Castanha. Trama.

Pajadas:

Acervo gaúcho – Jayme Caetano Braun. USA Discos.

Pajadores sem fronteiras – Paulo de Freitas Mendonça e Jose Curbelo. Vozes.

Trovas:

Warner 30 anos: Gildo de Freitas – Gildo de Freitas. Warner Brasil.

O melhor do desafio – Teixeira e Mary Terezinha. Chantecler.

Raps:

Fita embolada do engenho – RAPentista RAPadura. Independente.

DG vs a luz falsa que hipnotiza o bobo – Da Guedes. Orbeat Music.





Nessa perspectiva, o professor falará sobre a história dos gêneros. Levará livros, fotografias e vídeos para que os alunos possam se aprofundar na temática. Também poderá ser disponibilizada a internet e a biblioteca da escola para que eles possam conhecer mais sobre o conteúdo abordado. Após essa etapa, os alunos aprenderão a cantar a música *História dos passarinhos*, do trovador e poeta Gildo de Freitas, retirada do disco *Warner 30 anos: Gildo de Freitas*, para que possam experimentar o canto em conjunto de uma canção típica do Sul e que guarda relação estreita com a trova gaúcha. Essa canção também possibilitará a oportunidade de discutirmos sobre a preservação da natureza e as condutas humanas através da análise pormenorizada da letra da canção.

Os alunos também terão a oportunidade de cantar um *rap* de sua escolha. Serão incentivados a trazerem CDs de grupos de *rap* que costumam ouvir. Farão uma pesquisa sobre esse estilo musical e o professor será o orientador de tal pesquisa. Posteriormente, os alunos poderão ouvir a música *O pobre e o rico*, retirada do disco *Professor de embo-lada*, gravado pela dupla Caju e Castanha, em 2003. Poderão aprender a cantar a canção, criar uma partitura alternativa para ela e interpretá-la em duplas ou em grupos. A criação de novo arranjo para a canção é uma atividade muito rica também. Podem ser usados instrumentos de percussão para acompanhar, seja marcando os tempos, a pulsação, ou tocando células rítmicas específicas.

Na sequência, o professor juntamente com os alunos farão a apreciação da obra *Payador, pampa e guitarra*, gravada por Jayme Caetano Braun e Noel Guarany, no disco de mesmo título, em 1970. Recomenda-se que o professor conheça a história dos gêneros musicais envolvidos no planejamento de modo a dinamizar o ensino e possibilitar o esclarecimento de dúvidas dos educandos. Nessa perspectiva, os alunos criarão um quadro comparativo entre as músicas e os estilos trabalhados, com vistas a sistematizar conceitos musicais aí presentes. O quadro deverá conter o tipo de andamento das músicas, as células rítmicas mais ocorrentes, os instrumentos usados no acompanhamento, as diferenças entre os timbres e impostação vocal dos cantores, etc., e fazer alusão ao contexto onde o estilo assume maior importância como prática sociocultural.

Posteriormente serão formados grupos de cinco alunos para comporem uma canção falando de temas atuais. Ou seja, de problemáticas de seu tempo. De questões que os preocupam e lhes dizem respeito diretamente, ou preocupam a humanidade como um todo. Para realizar essa tarefa os alunos disporão de três horas-aula aproximadamente, e deverão apresentar para a turma a sua obra musical. O professor terá a incumbência de mediar as ações dos educandos sempre que necessário, mas buscando interferir o menos possível no processo criador dos grupos. A meta é fazer com que eles criem baseados nos estilos trabalhados em aula e nas músicas que estão acostumados a ouvir diuturnamente (sobre criação musical na escola, ver Lorenzi, 2007; Martins; Maffioletti, 2009; Reis, 2009b).



Como avaliar?

A avaliação será processual, focando o desempenho e interação entre os educandos. Importará também o esforço e a dedicação do sujeito na construção do conhecimento musical, bem como a qualidade dessa interação através do comprometimento com as metas do grupo, e o volume das contribuições no grupo no que se refere à pesquisa, organização do trabalho e presença nos ensaios. Será cobrada a expressão das características dos estilos trabalhados em suas composições.

Não será o objetivo central de nossos procedimentos e opções avaliativas fazer comparações entre o desempenho dos alunos ou dos grupos. Também cabe lembrar que não só é possível, mas também indispensável, trabalhar o canto e avaliá-lo no âmbito da sala de aula, pois como afirma Reis:

“É importante a utilização e a prática com instrumentos de percussão ou outros instrumentos ao longo de um processo de musicalização. Mas não se deve, todavia, negar o valor e a relevância de se trabalhar com a voz, com o canto, pois a voz é um instrumento propriamente humano, e por toda a vida, como é esperado, acompanhará o indivíduo nas suas diversas circunstâncias. Por tal motivo, deve-se conceber o canto como um meio de musicalização e expressão no ambiente de educação musical, ignorando conceitos ou inferências de senso comum que o qualificam como uma mesmice ou o relacionam diretamente ao ensino antigo ou tradicional de música, que possa inibir processos criativos, pois é possível fazer o contrário, uma vez que podemos explorá-lo de diversas maneiras, sendo estas bastante criativas”. (Reis, 2009a, p. 8)



A avaliação em música é um processo importante e indispensável para um educador que pretende oferecer práticas e ensino musical de qualidade para seus educandos. É necessário refletir sobre os acontecimentos de sala de aula, para saber a que passos andam as interações aluno-música e aluno-saber, de modo a aperfeiçoar as atividades utilizadas, inovar programas de ensino, fomentar novas condutas, além de afirmar que se pode, sim, “avaliar musicalmente” o ensino de música e o rendimento dos alunos (Swanwick, 2003).



Para saber mais sobre avaliação em música, ver Hentschke e Souza (2003).



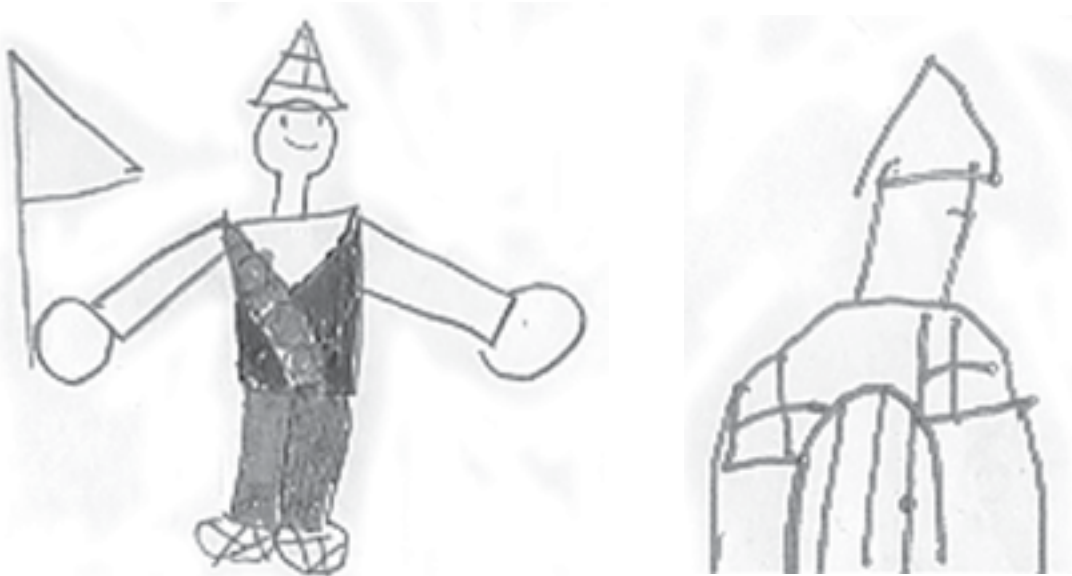
Reflexões finais

Nesse planejamento de atividades de criação, o canto é o foco principal. É a forma de fazer musical que exige menos custos financeiros, visto que a voz é algo que os alunos já possuem. O canto é uma atividade humana congregadora, ou seja, é motivo de agregação social. Faz parte do conjunto de fazeres musicais que a humanidade desenvolveu ao longo da sua evolução. Em várias culturas e sociedades ele se caracteriza singularmente. Nas diferentes culturas o canto emerge sendo ensinado e aprendido de formas variadas. Indo desde a imitação, como na aprendizagem de canto popular brasileiro em rodas de samba e choro, entre outros gêneros populares, à exposição ao canto em conjunto, como acontece em tribos indígenas (sobre este último, ver Lucas; Stein, 2009). Essa exposição também ocorre nas tribos das diversas etnias espalhadas pelo continente africano e nas tribos nômades da Ásia. O canto, do mesmo modo, está presente no ensino formal através da leitura musical, podendo assumir características de tendências pedagógicas distintas como o empirismo, construtivismo e apriorismo (Specht, 2007). Todos podem aprender a cantar, basta ter vontade e condições fisiológicas (ter o instrumento voz). Nesse sentido, compreendemos que o canto deveria ser um fazer humano não negado às pessoas, independentemente das suas condições econômicas ou socioculturais.

Por isso, promover atividades de canto e criação musical em conjunto não só é oportuno como extremamente necessário no contexto da educação básica. Como sabemos, o canto já esteve mais presente formalmente na sala de aula em outras épocas. Dela nunca saiu, é verdade, pois informalmente os jovens cantam nesse contexto suas músicas preferidas (sobre a presença da música na escola, ver Souza et. al., 2002). Porém, é recomendável levar para o ambiente da escola outras culturas musicais, de modo a possibilitar a expansão do que os alunos sabem de música.

Destarte, a criação musical é, substancialmente, uma forma privilegiada de construção de conhecimento musical. Através dela os alunos poderão manipular objetos musicais e utilizar seus conhecimentos informais de música. Ela oportuniza tecer relações entre estilos e gêneros musicais com vistas à produção musical, via fazer musical. Portanto, tomá-la como atividade na sala de aula possibilitará um diálogo necessário entre saber formal e informal musical.





Por meio do projeto aqui proposto, estaremos levando os alunos à criação de suas próprias músicas, à mobilização e à discussão de saberes musicais coletivamente: enfim, à reflexão sobre música. Iremos na contramão da reprodução, dentro da escola, de uma sociedade individualista e competitiva, pois estaremos promovendo a cooperação entre os educandos com o propósito de construir um produto musical coletivo, que emergirá na forma de canções. Assim, através da música na sala de aula estaremos melhor preparando nossos alunos para que venham, posteriormente, a compreender, a inteligir o mundo e nele intervir técnica, ética, estética, científica, social, musical, cultural e politicamente. Além disso, que nesse movimento possam fazer uso da música como linguagem e como discurso para intervir nele positivamente e com liberdade.

Uma boa maneira de fomentar isso é através de atividades onde o aluno manipula, cria, modifica objetos musicais e relaciona-os entendendo a sua aplicabilidade no dia a dia ou no seu aprendizado enquanto ser inacabado. Nesse sentido, nas atividades aqui propostas, ele estará refletindo sobre música, mesmo que de forma não declarada e explícita. Estará produzindo conhecimento, implicando, certamente, num processo emancipador, ou seja, não será um simples receptáculo do conteúdo oferecido ou imposto pelo educador (Freire, 2005). Assim, trabalhar o canto e a criação musical é militar por uma educação musical real, emancipatória e positiva socialmente, compreendendo que o aluno é capaz de criar seu próprio conhecimento, cabendo ao professor a tarefa de oferecer atividades ricas e desafiadoras para a produção de saber musical.





Para saber mais

MENDONÇA, P. de F. *Pajador do Brasil: estudo sobre a poesia oral improvisada*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Cultura, 2009.

HERSCHMANN, M. (Org.). *Abalando os anos 90 – funk e hip hop: globalização, violência e estilo cultural*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

PENNA, M. A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações. In: PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 195-216.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. In: PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 79-98.



Sites

Trova

<http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/68184>

<http://www.youtube.com/watch?v=DKU78H8I6Rc&NR=1>

http://www.youtube.com/watch?v=liZ1_blsYkU&feature=related

Rap

<http://www.centraldorap.com/>

<http://www.youtube.com/watch?v=012tZBhfDoU&feature=related>

<http://www.hiphopdosul.com.br/>

Embolada

http://www.youtube.com/watch?v=hgN9Z1mEK_s&NR=1

<http://www.youtube.com/watch?v=ewne2yBzx0U&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=A4u-n8Gh1S0&feature=related>

Pajada

<http://www.paginadogaicho.com.br/poes/pajador.htm>

<http://www.paginadogaicho.com.br/jayme/index.htm>

<http://www.youtube.com/watch?v=yPL4tDoiA5o&feature=related>



Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 27 ago. 2009.

BRASIL. *Lei nº 11.769/2008*. Altera a lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 ago. 2009.

FIALHO, V.; ARALDI, J. Fazendo *rap* na escola. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 76-82, out. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LEONINI, M. Ampliando a concepção musical dos alunos do ensino médio. In: SEMINÁRIO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FEEVALE, 2., 2009, Novo Hamburgo. *Anais...* Novo Hamburgo: Feevale, 2009. p. 187-196.

LORENZI, G. *Compor e gravar músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LUCAS, M. E.; STEIN, M. (Org.). *Yv'y poty, yva 'á / Flores e frutos da terra: cantos e danças tradicionais Mbyá-Guarani*. Porto Alegre: Iphan; Grupo de Estudos Musicais/PPGMUS/UFRGS, 2009.

MARTINS, A. da C.; MAFFIOLETTI, L. de A. Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 18.; SPEM, 15., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 414-420.

REIS, J. T. LARCAMJE e a educação musical: reflexões acerca de uma intervenção pedagógico-musical em um espaço não-escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2009, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos, 2009a. p. 1-13.

_____. A influência da educação musical informal em uma atividade de composição musical. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM-Sul, 12.; FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 2009, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Abem, 2009b. p. 1-7.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SOUZA, J. et. al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: PPGMUS, 2002. (Série Estudos, 6).

SPECHT, A. C. *O ensino de canto segundo uma abordagem construtivista: investigação com professoras de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

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

Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto

Agnes Schmeling
Lúcia Teixeira



Agnes Schmeling

agnesgaia@hotmail.com

Mestre em Educação Musical e bacharel em Música – habilitação Regência Coral pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e regente no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – campus Porto Alegre (IFRS-POA). Integrante do grupo de pesquisa “O cotidiano na educação musical” (Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS).

Lúcia Teixeira

lhpteixeira@yahoo.com.br

Bacharel em Música, habilitação Regência e Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista, do IPA. Regente do Coro Unicanto e Coro Feevale, ambos integrantes do Movimento Coral Feevale, em Novo Hamburgo, e do Coro Feminino Hospital Moinhos de Vento, em Porto Alegre – RS.

Resumo: Este artigo apresenta atividades que podem proporcionar o desenvolvimento vocal dos alunos. São dinâmicas que partem da percepção do ambiente à percepção do grupo, da voz falada à voz cantada. Traz, também, reflexões sobre diferentes formas de cantar, sobre vivências corporais relacionadas ao canto e apresenta canções com sugestões de atividades músico-vocais: canções em uníssono (com ou sem a utilização de *ostinati*) cantadas como melodias sobrepostas ou em forma de cânone. Além disso, oferece sites para apreciação musical e ilustração das atividades sugeridas.

Palavras-chave: canto; atividades músico-vocais; voz falada/voz cantada

Abstract: *This essay presents activities that may promote the vocal development of the students. These activities involve the circundant space and the perception of the group, from the speaking to the singing voice. This study also covers different ways of singing, corporal movements related to singing and it presents songs with some suggestions of music-vocal activities: songs in one voice (with or without the use of *ostinati*) to be sung as superposed melodies or in canon. Furthermore, sites for musical appreciation and illustration of the proposed activities are detailed.*

Keywords: *singing; music-vocal activities; speaking/singing voice*

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

A VOZ é um recurso acessível ao fazer musical porque todos a levam consigo. Assim, a utilização da voz como instrumento de musicalização, na escola, torna-se uma opção relevante.

Os alunos trazem diferentes experiências músico-vocais; muitas vezes cantam junto com seus cantores preferidos ouvindo MPs (*music players*), a TV, ou mesmo participando em grupos musicais, sejam eles da igreja, nas bandas, entre outros. As referências vocais também são constituídas por seus familiares, professores e amigos. Esses exemplos vocais tornam-se modelos para a aprendizagem, influenciando na emissão vocal dos alunos, gerando vozes mais faladas, vozes entoadas em registros graves, médios ou agudos, vozes roucas, gritadas, anasaladas, entre outras características vocais.

Quando nos encontramos diante de um grupo de estudantes, para a realização de atividades vocais, deparamo-nos com diversos timbres e formas de emissão vocal, seja por meio da voz falada ou da voz cantada. Essas diferentes maneiras de produzir sons com o instrumento vocal precisam ser levadas em conta, valorizando-se, em primeiro lugar, o significado do fazer músico-vocal, uma vez que ele envolve um complexo de relações e significados para os sujeitos envolvidos (Souza, 2000, p. 28).

A seguir trazemos algumas atividades que exploram a percepção, a voz falada e a voz cantada e refletem sobre possibilidades de construção músico-vocal.

Para iniciar um trabalho vocal em grupo, propomos duas dinâmicas no sentido do desenvolvimento da percepção do ambiente e dos colegas. Essas dinâmicas despertam a observação, a atenção, a concentração, a prontidão, a liderança e promovem a integração. Além dessas dinâmicas, sugerimos a apreciação e reflexão sobre diferentes maneiras de cantar.

Atividade 1

Primeiro momento

O professor pede aos alunos para que caminhem pelo espaço da sala de aula observando tudo e todos ao redor. Explica que, ao ouvirem sua batida de palmas, devem parar, “congelando” o movimento, fechar os olhos e atentar à sua pergunta. Por exemplo: “quantas janelas temos na sala?” Os alunos que souberem a resposta levantam o braço para falar e o professor, pelo nome, indicará alguém para responder. A resposta é dada ainda de olhos fechados. Então, todos deverão abrir os olhos, verificar quantas janelas há e, a um sinal do professor (nova palma), seguir andando e observando. Segue

outro exemplo de pergunta, para uma próxima parada: “quantos colegas estão usando óculos?” A atividade pode prosseguir delegando-se o comando a algum estudante, por meio de um toque no ombro. Este será o novo líder no comando dos movimentos de andar, parar e na realização da pergunta seguinte. Assim, o comando vai sendo delegado a diferentes colegas.

Segundo momento

Os alunos tornam a caminhar e devem perceber quando haverá uma parada de alguém. Num primeiro momento, o professor pode se encarregar de parar de andar pela sala, como exemplo de como deve acontecer a atividade. Aos poucos cada aluno, ao dar-se conta da parada, deve também parar de andar, até que todos estejam imóveis. Em seguida, alguém volta a se movimentar e todos voltam a caminhar. Essa parada e o retorno da movimentação não devem ser previamente combinados. Assim, qualquer estudante poderá fazê-lo.

Terceiro momento

Cada integrante do grupo escolhe uma vogal qualquer, começa a emití-la falando ou cantando e torna a caminhar pela sala. Enquanto caminham, devem perceber as vogais escolhidas pelos outros colegas e buscar seus pares, caminhando próximos. Quando todos tiverem encontrado seus pares, formam grupos e apresentam sua vogal cantada ou falada. Como existem diferentes formas de emissão dessas vogais, pode-se comentar sobre elas. Por exemplo: a vogal “a” pode ser falada e/ou cantada, com um timbre mais aberto, metálico, anasalado, mais forte ou suave, gritado ou gutural, entre outras possibilidades.

Quarto momento

Em relação às diferentes formas de cantar, sugerimos alguns exemplos do que ouvir, dentre diversos gêneros musicais e culturas. A partir dessas audições, pode-se realizar uma reflexão sobre as várias maneiras de cantar.

Canto das lavadeiras de Almenara, do Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais:
<http://www.youtube.com/watch?v=0nC1HluHrXo&feature=related>

Bossa Nova

João Gilberto interpretando *Chega de saudade*:
http://www.youtube.com/watch?v=h_NYr11Mt9I

Rap

Racionais MCs interpretando *Nego drama*:



http://www.youtube.com/watch?v=zwPuPX2i3n0&feature=PlayList&p=08A8E2049714196A&playnext_from=PL&index=0&playnext=1

Canto de monges budistas

<http://www.youtube.com/watch?v=A1evxMA7yYw&feature=related>

Canto gospel

http://www.youtube.com/watch?v=uLbuTr8H0WM&feature=PlayList&p=1F12A7E57244A863&playnext_from=PL&playnext=1&index=1

Os vídeos deste artigo
encontram-se no site

www.youtube.com/possibilidadescanto

Atualmente há um alargamento do entendimento do que seja cantar e, portanto, não há somente uma forma de emissão vocal. Conforme Potter (2000, p. 1), “todos podem falar e todos podem cantar, então nós todos temos a nossa própria opinião do que seja o canto”. Para Dupadi (1990, p. 13), “as modalidades de canto são, no curso da história, múltiplas e diferentes umas das outras. Cada civilização, em cada época, desenvolveu suas próprias [formas], espelho de diferentes sensibilidades, ambientes, modos e tradições.”

Atividade 2

Primeiro momento: desenvolvimento de um diálogo ao telefone



Alô, o Tatu taí?

Trim, trim, trim...

– Alô, o Tatu taí?

– Não, o Tatu não tá, mas a mulher do Tatu tando, é o mesmo que o Tatu tá!

– Então tá.

– Tá!

Tu, tu, tu, tu...



Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/218592>

Parlenda: é um conjunto de palavras com pouco ou nenhum nexo ou importância, de caráter lúdico, muito usadas em rimas infantis, em versos curtos, ritmo fácil, com a função de divertir, ajudar na memorização, compor uma brincadeira.



Desenvolvimento da atividade

Suponhamos a seguinte situação: Ana está feliz, ansiosa para falar com seu amigo Tatu e liga para sua casa. Pelo estado de espírito e por tratar-se de uma pergunta, a sonoridade e a inflexão de sua voz é para cima, para o agudo: “Alô, o Tatu táí?”

O(a) interlocutor(a), que acabou de acordar, ao atender o telefone está bocejando e sua voz está mais grave. Inicia a conversa de forma sonolenta, afirmando que o Tatu não está, mas que a mulher do Tatu poderia atendê-la: “Não, o Tatu não tá, mas a mulher do Tatu tando, é o mesmo que o Tatu tá!” (com uma inflexão vocal de exclamação, o que explora a terminação da frase para o agudo).

Interpretar personagens, criar situações ou imagens facilita a busca e a exploração de diferentes timbres e colocações vocais. Por meio dessas atividades, a percepção entre as possibilidades da voz falada e cantada torna-se mais aguçada e de execução mais consciente.

Além da entonação, o professor pode explorar a dicção por meio da explosão das consoantes. Por exemplo: o “t” das palavras “Tatu”, “taí”, “tá”, “tando”.

Essa atividade se propõe a trabalhar com a voz falada/declamada, principalmente com a sua entoação, referindo-se às diferentes alturas, andamentos, pausas, durações, ritmos, à melodia que expressamos ao falar e aos diferentes timbres que podem ser explorados.

Quando assumimos um personagem, esta ideia fica mais clara, pois criamos uma imagem e, conseqüentemente, interpretamos a fala com emoção, colocando a voz, geralmente, num registro médio-agudo.

Segundo momento: exploração de trava-línguas

A dicção pode ser explorada também por meio da declamação de trava-línguas, que ajudam a desenvolver a articulação/dicção, favorecendo a colocação vocal. Os trava-línguas podem ser simplesmente declamados ou musicados. Eles requerem atenção, agilidade oral e ritmo. Sugere-se a utilização de trava-línguas que exploram diferentes consoantes. Exemplos:

“O rato roeu a roupa do rei de Roma.”

“Se a liga me ligasse, eu também ligava a liga, como a liga não me liga, eu também não ligo a liga.”

“Norma nina o nenê de Neusa.”

“O pinto pia, a pia pinga. Pinga a pia, pia o pinto. Quanto mais a pia pinga, mais o pinto pia.”



Trava-língua: espécie de jogo verbal que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar, formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente. É uma modalidade de parlenda.



Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/218592>.

Atividade 3

Nessa atividade propomos duas canções: *A velha a fiar* e *Duas cirandas*. São melodias que exploram a voz cantada e ambas podem envolver a movimentação corporal.

Para a execução das canções nas suas diferentes formas de realização (em cânone, com ostinato e/ou com movimentos), sugere-se que sejam, primeiramente, cantadas em uníssono.

Primeiro momento: A velha a fiar

Esta música foi composta por Aldo Taranto e é executada, nos vídeos sugeridos para audição, pelo Trio Irakitã, com acompanhamento de orquestra:



A velha a fiar – MEC

Curta-metragem baseado numa canção popular, mostra uma série de imagens, fotos (personagens que fazem parte da história) e eventos nos quais um objeto ou ser “faz mal” ao outro. Produzido em 1964, por Humberto Mauro, é considerado o primeiro videoclipe do Brasil e, talvez, do mundo.



<http://www.youtube.com/watch?v=JzCMGI7VCv8&feature=related>

A velha a fiar – Castelo Rá-Tim-Bum

A *velha a fiar* foi apresentada pelo programa infantil *Castelo Rá-Tim-Bum*, da TV Cultura. O quadro mostra uma sequência de movimentos criados e relacionados à letra da canção.



<http://www.youtube.com/watch?v=BZzNBNoae-Y>

Dinâmicas sugeridas

- Comentar a canção, a instrumentação que a acompanha, o enredo, a criação dos movimentos;
- cantar a canção;
- criar movimentos que acompanhem a sequência de fatos/eventos;
- criar uma “máquina humana” que pode acompanhar a canção, juntamente com sua pulsação;
- criar uma sequência rítmica de palmas e/ou percussão corporal (*ostinato* rítmico: ver exemplo na partitura).

Ostinato: célula rítmica ou melódica repetida constantemente.

Máquina humana: dinâmica na qual cada aluno será uma peça, uma engrenagem de uma máquina: um aluno vai ao centro, inicia um movimento repetitivo (relacionando-o ou não a um som). Outro aluno se junta ao colega que foi ao centro e acrescenta outra engrenagem/outro movimento à máquina. Os movimentos devem ir se encaixando, um depende do outro, isto é, cada movimento leva ao outro. Sucessivamente os alunos vão compondo a “máquina”. Podemos sugerir temas, dar nomes às máquinas: fiadeira, relógio, máquina de escrever, entre outras ideias.



A letra: A velha a fiar

Estava a velha no seu lugar
Veio a mosca lhe fazer mal
A mosca na velha e a velha a fiar

Estava a mosca no seu lugar
Veio a aranha lhe fazer mal
A aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava a aranha no seu lugar
Veio o rato lhe fazer mal
O rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o rato no seu lugar
Veio o gato lhe fazer mal
O gato no rato, o rato na aranha, a aranha na
mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o gato no seu lugar
Veio o cachorro lhe fazer mal
O cachorro no gato, o gato no rato, o rato
na aranha, a aranha na mosca, a mosca
na velha e a velha a fiar

Estava o cachorro no seu lugar
Veio o pau lhe fazer mal
O pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o pau no seu lugar
Veio o fogo lhe fazer mal
O fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o fogo no seu lugar
Veio a água lhe fazer mal
A água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava a água no seu lugar
Veio o boi lhe fazer mal
O boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o boi no seu lugar
Veio o homem lhe fazer mal
O homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava o homem no seu lugar
Veio a mulher lhe fazer mal
A mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar

Estava a mulher no seu lugar
Veio a morte lhe fazer mal
A morte na mulher, a mulher no homem, o homem no boi, o boi na água, a água no fogo, o fogo no pau, o pau no cachorro, o cachorro no gato, o gato no rato, o rato na aranha, a aranha na mosca, a mosca na velha e a velha a fiar.



Ilustração de Almir Lopes

A música: A Velha a fiar



Esta - va ve-lha no seu lu - gar Veio a

mos-ca lhe fa - zer mal A mos-ca na ve-lha ave-lha a -fi

- ar Esta - va a mos-ca no seu lu - gar

Veio a a - ra-nha lhe fa - zer mal

A a-ra-nha na mos-ca a mos-ca na ve-lha ave-lha a fi - ar

Esta - va a - ra-nha no seu lu - gar Vei - o o

ra - to lhe fa - zer mal O ra-to na a - ra-nha a -ra-nha na

mos - ca a mos - ca na ve - lha a ve - lha a fi - ar

Segue a canção...

Segundo momento: Duas cirandas



Ciranda: dança característica da região Nordeste do Brasil. Da roda da ciranda participam pessoas de todas as idades. O primeiro tempo do compasso quaternário, juntamente com o toque da zabumba ou do bumbo, é marcado pelo primeiro passo da dança, para frente, iniciando o movimento circular da roda. Os passos podem ser acompanhados pelo movimento de levantar de braços, de mãos dadas, para frente e para trás.

Duas cirandas

Folclore do Recife

Man - dei fa - zer u - ma ca - sa de fa - ri - nha Bem ma - nei -
A - chei bom, bo - ni - to

ri - nha que o ven - to pos - sa le - var Oi pas - sa sol, oi pas - sa chu - va oi pas - sa
Meu a - mor brin - car Ci - ran - da ma - nei

ven - to só não pas - sa o mo - vi - men - to do ci - ran - dei - ro a ro - dar
- ra, vem cá ci - ran - dei - ra, vem cá ba - lan - çar

Dinâmicas sugeridas:

- Cantar cada melodia individualmente;
- cantar a(s) melodia(s) em roda, dançando a ciranda (ver sugestão dos passos da ciranda no site http://www.youtube.com/watch?v=nWbDoV_X-to&feature=related);
- cantar acompanhado por instrumentos musicais (ver sugestão no site <http://www.youtube.com/watch?v=aiMLaFL05gM&feature=related>);
- cantar sobrepondo as duas melodias (ouvir exemplo cantado por um coro, no site <http://www.youtube.com/watch?v=R-jCBQkl1Nw>).

Para execução e sobreposição das duas cirandas propõem-se duas formas: cantar/dançar em duas rodas separadas (independentes) e cantar/dançar em rodas concêntricas (uma dentro da outra).

- 1 **Rodas separadas.** Cada roda escolhe sua melodia e a executa separadamente e depois concomitantemente. Quando cantam (dançando ou não) em círculos separados, os alunos se concentram com mais facilidade em sua melodia, pois, embora ouçam a outra ciranda, estão longe daquele círculo. Esta forma é de mais fácil execução do que nas rodas concêntricas.
- 2 Executar as melodias em **dois círculos concêntricos**, um círculo dentro do outro. O círculo de fora canta e dança *Achei bom, bonito* e o círculo de dentro canta e dança a melodia *Casa de farinha*. Dessa forma a execução torna-se um pouco mais complexa, pois a proximidade física dos executantes acaba “misturando” as duas melodias, o que força os integrantes de cada uma das rodas a se concentrarem em sua melodia específica e a perceberem o todo da música.

As rodas podem girar em direções opostas. Essas direções podem ser invertidas quando a ciranda se repete (se inicia novamente).

A partir do movimento da dança da ciranda pode-se trabalhar a manutenção da pulsação e da métrica musicais. O movimento da dança auxilia ainda na expressividade do canto, uma vez que a interação com o grupo, por meio da brincadeira proporcionada pela dança, ajuda a descontrair e a cantar de forma mais relaxada, criando-se também uma “imagem” da música.

Em um segundo momento, pode-se cantar as cirandas sem o movimento da dança, uma vez que já se conseguiu criar uma imagem do que seja uma ciranda, pois a mesma já foi vivenciada. Perceber e vivenciar as canções por meio de gestos e da dança, proporcionando a experiência através do movimento, representa um ganho em termos de interpretação musical.



Ilustração de Almir Lopes

Considerações finais

Com as atividades propostas sugerimos algumas dinâmicas que acreditamos serem importantes no processo de uma construção músico-vocal dos alunos.

Não podemos falar da voz sem nos referirmos à maneira de ser de cada um e à forma como dispomos de nosso corpo, pois, quando utilizamos a voz, fazemos uso não somente dos aparelhos respiratório e fonador, mas de todo o nosso ser.

Segundo Mejía (2008, p. 241) “cantar supõe um ato afetivo e de expressão de estados de ânimo, implicações grupais, lúdicas e afetivas”. Nesse sentido, atividades de reconhecimento do espaço, dos colegas, que trabalhem a percepção, a prontidão, a concentração, a iniciativa, a liderança, a integração, a socialização, entre outras habilidades, devem ser propostas a partir desse entendimento que cantar é utilizar o corpo como um todo, ou seja, é preciso desenvolver capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

O desenvolvimento da percepção musical por meio da apreciação, do aprender a ouvir diferentes formas de cantar, também faz parte da construção músico-vocal dos alunos, uma vez que, ouvindo, aprende-se a reconhecer diferentes tipos de emissão que podem estar relacionados a culturas ou mesmo a gêneros musicais diversos daqueles que estão habituados a ouvir ou que lhes são mais próximos. A aprendizagem músico-vocal, para além da execução, também ocorre por intermédio da apreciação/reflexão e, por conseguinte, por meio da imitação vocal dos modelos que ouvem.

No processo do desenvolvimento vocal a exploração da voz falada, em suas várias formas de inflexões, de emissão ou entonação mostra-se de fundamental importância. Para Mejía (2008, p. 241), “cantar é a continuação do falar”, assim, a experimentação de diferentes timbres, alturas, durações, a exploração da dicção, dos registros e das colocações vocais na voz falada, por meio de trava-línguas, parlendas, entre outras brincadeiras ou jogos são recursos que poderão facilitar a entonação da voz cantada.

Vivenciar o canto por meio do corpo – através de gestos, de encenações, da dança – é fundamental para a percepção do que acontece com nossa voz, com a música, com o gênero musical proposto. Cantar com o corpo leva a uma interpretação músico-vocal, em geral, mais descontraída, podendo auxiliar na expressividade do canto.

Finalizando, a partir da utilização da voz cantada, propomos que os professores possam realizar práticas vocais de cantar a melodia da canção (juntamente com a utilização de movimentos corporais ou não) acompanhada por *ostinatos* (rítmico e/ou melódico) e melodias sobrepostas.



Para saber mais

Vídeos

<http://www.youtube.com/possibilidadescanto>

Vídeo com cirandas, Clara Nunes

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

Lia de Itamaracá

<http://www.youtube.com/watch?v=RV9kx1g1zE0&feature=related>

Dança de cirandas

http://www.youtube.com/watch?v=UvNru-FXDxA&feature=PlayList&p=43C784EC794E07F9&playnext_from=PL&playnext=1&index=6

João Gilberto

<http://www.youtube.com/watch?v=gzxVBXCP1jg>

Canto gregoriano

<http://www.youtube.com/watch?v=vArNf76XxYo&feature=related>

Oh happy day

<http://www.youtube.com/watch?v=XW0Y4s4GScw&feature=related>



Sites

Livros/CD/CD-ROM

AZEVEDO, R. *Armazém do folclore*. São Paulo: Editora Ática, 2000.

BEINEKE, V.; FREITAS, S. P. R. *Lenga la lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006. 1 livro, 1 CD e 1 CD-ROM.

HORTÉLIO, L. *Ô, bela Alice...* Salvador: André t.-estúdio t, 2006. 1 CD (44min09).

MATTAR, R. *Cantos de trabalho: Cia. de Cabelo de Maria*. São Paulo: SESC, 2007. 1 CD (51min37).

MIRANDA, M. *IHU: todos os sons*. Águas Claras, DF: Pau Brasil, 1995. 1 livro e 1 CD.

PUCCI, M. D.; ALMEIDA, M. B. de. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2003.



Referências

DUPADI, M. *Canto e musica nell'infanzia*. Scandicci (Firenze): La Nuova Itália Editrice, 1990.

MEJÍA, P. P. *Didáctica de la música para primaria*. Madrid: Pearson Educación, 2008.

POTTER, J. (Ed.). *The Cambridge Companion to singing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

Vivência musical no contexto escolar

Ailen Rose Balog de Lima
Ellen de Albuquerque Boger Stencil



Ailen Rose Balog de Lima

ailen.lima@unasp.edu.br

Mestre em Educação pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Docente e pesquisadora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Responsável pelos estágios de Música do UNASP. Regente do Coral Infante-Juvenil do Colégio UNASP. Professora de Musicalização da Escola de Artes do UNASP. Ministra cursos e oficinas de música para professores da rede pública e particular.

Ellen de Albuquerque Boger Stencil

ellen.stencil@unasp.edu.br

Mestre em Música pela Andrews University – Michigan, EUA. Coordenadora e docente do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Adventista de São Paulo – campus Engenheiro Coelho (UNASP-EC). Pesquisadora do Grupo de Educação Musical (UNASP). Responsável por 16 Encontros de Músicos para professores e musicistas em geral e 17 Semanas da Arte. Atuou como professora de música na educação básica e leciona na Escola de Artes do UNASP.

Resumo: Este artigo destina-se a professores de música da educação infantil e séries iniciais. O objetivo é apresentar uma prática musical que tem sido desenvolvida com os alunos em nossa vivência musical. O trabalho está alicerçado em cinco pontos que acreditamos serem essenciais para o desenvolvimento musical da criança: apreciação musical, senso rítmico, senso melódico, voz e execução instrumental; sempre partindo do sonoro e valorizando a criação musical. Os fundamentos são esclarecidos com exemplos de atividades práticas que demonstram as várias possibilidades do fazer musical.

Palavras-chave: ensino de música; repertório musical; audibilização

Abstract: *The present article is targeted towards elementary school music teachers. The objective is to present a musical praxis that has been developed with the students in our musical routine. The work is fundamented in five points that we believe are essential for the musical development of the child: music appreciation, rhythmic sense, melodic sense, vocal and instrumental performance, always using sound as the starting point and valuing musical creativity. The fundamentals are clarified with examples of practical activities which demonstrate the various possibilities of music making.*

Keywords: *music education; music repertory; audiation*

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

A música

deve estar presente como vertente fundamental no contexto acadêmico. Esta pode significar desde a atividade de cantar em sala de aula, via métodos tradicionais de educação musical, ou trabalhos desenvolvidos dentro de uma visão contemporânea. Devemos levar em consideração não só as diversas maneiras de nos relacionarmos com a música, num verdadeiro contexto interdisciplinar, como também associarmos a ela os diversos contextos culturais, por meio de um repertório que tenha significado e que parta dos alunos, valorizando a vivência das crianças, trazendo benefícios a outras áreas do currículo.

Existem métodos e técnicas de ensino musical que têm alcançado propósitos relevantes para o aprendizado, porém ainda há uma lacuna no tocante à criação de uma metodologia própria para o iniciante da docência musical, direcionada ao público infantil, bem como à valorização dessa prática. Em nossa vivência de acompanhar estágios e novos professores na área temos percebido que eles encontram dificuldades para harmonizar as metodologias existentes e gerar um caminho para o ensino de música que evidencie práticas eficazes e prazerosas.

Através da música podem ser desenvolvidas formas de utilização de gestos ou sons que substituem as palavras. Portanto, para superar um caráter funcionalista e utilitarista, torna-se imprescindível que o professor tenha domínio dos elementos inerentes à música e disponha de técnicas, metodologias, recursos, materiais e espaço físico adequado. As atividades lúdicas são de grande importância para o aprendizado dos conteúdos e o desenvolvimento da aprendizagem musical.

Neste artigo nos propomos a apresentar uma prática musical que tem sido desenvolvida nos últimos 20 anos e que tem dado resultados satisfatórios, e que pode ser utilizada no ensino infantil e básico.

Para fundamentar nosso trabalho, buscamos referência histórica em alguns educadores que desenvolveram métodos ativos no processo de ensinar crianças, e cujas ideias foram utilizadas para o ensino de música infantil. Entre eles gostaríamos de citar Pestalozzi (1745-1827) e Froebel (1782-1852), que buscaram uma educação mais voltada à prática e que fosse apropriada para crianças de acordo com o seu entendimento. Beyer (1999, p. 27), ao descrever historicamente a educação musical, afirma: "As crianças não teriam que aprender a teoria, mas cantavam um amplo repertório de canções de roda e de jogos musicados."

No século passado, educadores musicais como Dalcroze (1865-1950), Kodaly (1882-1967), Willems (1890-1978) e Orff (1895-1982) buscaram uma experiência musical onde as crianças pudessem sentir e experimentar a música de forma lúdica e espontânea, por

meio do canto, do uso do corpo, da sensibilidade auditiva tornando a música prazerosa. Atualmente educadores como Schafer (1991) e Swanwick (2003) consideram importante desenvolver a criação musical, a escuta ativa, integrando as experiências musicais.

Entendemos que musicalizar é permitir que a criança seja sensibilizada pela música de forma dinâmica e lúdica. É o despertar musical na educação infantil, dando oportunidade para a criança fazer música e ter prazer em ouvi-la. Musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É fazer com que as crianças amem a música, preparando-as para realizarem com alegria a prática musical. É construir o conhecimento com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical através do estímulo, e assim contribuir para a formação global da criança. Esse processo de educação musical deve ser adaptado à realidade social em que a criança vive, respeitando as fases evolutivas, sendo multidisciplinar, tendo objetivos claros e precisos, preparando seres humanos capazes de criar, realizar e vivenciar emoções.

Partindo dessas premissas, buscamos trabalhar com a musicalização infantil tendo como propostas práticas: desenvolver o prazer de ouvir, reproduzir e criar música, proporcionando à criança oportunidade de compreender a realidade sonora que a circunda; focalizar o trabalho com rimas, parlendas, canções folclóricas e brincadeiras tradicionais infantis, resgatando o repertório tradicional e cultural do Brasil; obter uma consciência sonora; ampliar a percepção auditiva, trabalhando com as qualidades do som como altura, duração, intensidade e timbre; estimular a criança a expressar-se de maneira criativa por meio de elementos sonoros e instigar na criança a autodisciplina para desenvolver a atenção e respeito ao próximo, ajudando-os na convivência social, sempre partindo do fazer musical e não de forma fragmentada.

O nosso trabalho está alicerçado em cinco pontos que acreditamos serem essenciais para o desenvolvimento musical da criança: apreciação musical, senso rítmico, senso melódico, voz e execução instrumental, sempre partindo do sonoro e valorizando a criação musical. Muitos desses aspectos se interligam e não podem ser separados, mas apenas para uma sistematização buscaremos apresentá-los por tópicos.

Na apreciação musical é necessário desenvolver a percepção e discriminação sonora. Procura-se trabalhar a audibilização, que é o conjunto das funções relacionadas à audição: percepção, discriminação, memória, figura/fundo e análise/síntese. Para Mársico (2003, p. 146), é necessário “desenvolver na criança o hábito de ouvir e capacitá-la a ouvir com discernimento e propósito”. De acordo com Sousa (2003, p. 74), “a percepção auditiva refere-se essencialmente à apreensão de sons”, e essa descoberta de ruídos e sons do seu entorno é uma das atividades que melhor proporciona o crescimento musical das crianças.



A música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula. O contato com ela pode enriquecer a experiência da criança de inúmeras formas. Se o professor tocar ou cantar diversas músicas em diferentes situações durante todo o dia escolar, as crianças assimilam outras situações de aprendizagem, tais como habilidades sociais e estruturas de linguagem. Assim como assimilam os sons vindos do processo de aprendizagem da linguagem, elas também aprendem os sons musicais experimentando-os como parte do ambiente onde estão.

Figura 1: Audibilização.

Ouvir os sons da sala de aula, do pátio, da rua, de casa, das lojas e dos diferentes espaços desses lugares pode ser um exercício importante para tornar o aluno atento a tudo o que acontece à sua volta e desenvolver o senso crítico para aquilo que lhe diz respeito ou não. As atividades de tocar, cantar e dançar no início e no fim do dia de trabalho na escola, em situações de relaxamento, em preparação para momentos específicos da rotina de aula ou ainda em jogos interativos no pátio, podem auxiliar o professor a conhecer melhor seus alunos e desvendar o ambiente sonoro no qual eles estão imersos, facilitando a comunicação e a cumplicidade entre professor e alunos.

O professor também pode desenvolver uma pesquisa de sons e diferentes tipos de música, compartilhando as culturas dos alunos e sons que estão à sua volta, motivando uma movimentação enquanto ouvem determinado tipo de música. Nesse caso o professor poderá aproveitar para fazer o seu aluno se expressar musicalmente por meio dos movimentos corporais.



Para Schafer (1991, p. 288), “os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos”. Em cada momento devem-se realizar exercícios de treinamento auditivo com os sons do ambiente. É interessante coletar sons dos mais variados espaços e situações do cotidiano. “O ambiente sonoro de uma sociedade é uma fonte importante de informação” (Schafer, 1991, p. 289). Ouvir, escutar, sentir e perceber são os fatores mais importantes para se ter o contato inicial com a música.

Pode-se ainda utilizar livros sobre música, levando o aluno a se interessar pelo assunto, como aqueles sobre a vida dos compositores, sobre os instrumentos musicais, cultura musical dos diferentes países. Isso pode gerar uma interdisciplinaridade da música com outras disciplinas, tais como a geografia, história, a linguagem e o teatro. Da mesma forma que os livros, pode-se usar vídeos, CDs e DVDs, possibilitando, assim, um conhecimento musical complementar para o aluno.

A obra *O carnaval dos animais* de Saint-Saëns é um excelente exemplo do que pode ser trabalhado com as crianças, pois as peças são pequenas e cada uma representa um animal diferente. Isso pode facilitar a compreensão das diferenças musicais e facilitar a execução de movimentos, na criação de partituras com gráficos que auxiliam na escuta ativa.



Para saber mais

FRANÇA, C. C. *Turma da música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HENTSCHKE, L. et al. *Em sintonia com a música*. São Paulo: Moderna, 2006.

HENTSCHKE, L. et al. *A orquestra tintim por tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.

PAREJO, E. *Estorinhas para ouvir: aprendendo a escutar música*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

Outras maneiras para o professor encorajar seus alunos a vivenciar a música é cantar junto, ouvir e gravar as canções executadas por eles. É possível se movimentar ou andar com a criança enquanto se ouve música, e tocar um instrumento para acompanhar as atividades delas enquanto se movimentam, brincam, escrevem ou desenham. Canções, histórias, jogos e movimentações auxiliam para o amadurecimento social, emocional, físico e cognitivo da criança, pois a música também é um meio de fazê-la participar das atividades de grupo e de incluir crianças com diferentes graus de desenvolvimento, aproveitando no grupo o potencial de cada uma.

É importante valorizar a natureza do afeto, o caráter individual e os interesses espontâneos da criança. As canções devem ser simples e sempre que possível implicarem movimentos corporais. Sugerimos como ideia algumas músicas que usamos em nossas aulas. É importante que o professor tenha muitas canções em seu repertório.

Boneco de pau

A primeira é uma canção que trabalha o tônus muscular, em que a criança imita os movimentos da letra, fazendo o corpo rígido no primeiro verso, como um boneco de pau, e todo flácido, mole, no segundo verso. Para iniciar, todos inclinam a cabeça, levam a mão direita às costas e giram como se estivessem dando corda.

Eu sou o bo-ne-co de pau, blim blau. Meu no-me é Jo-sé pi - ca - pau, blim, blau. Eu sei me a-bai-xar,
pros la-dos olhar. Eu tam-bém sei ba-ter pal-mas no ar. trã - lá - lá - lá - lá - lá - lá - lá - lá

Movimentar o pé

A seguir apresentamos uma canção que trabalha o movimento de pernas e pés, direito e esquerdo, giro, bem como a questão afetiva, abraço e abano. Pode ser feito em roda e o professor deve estar atento para que todos comecem com o pé direito, enfatizando a lateralidade.

Mo - vi - men - tar, mo - vi - men - tar o pé di - rei - to e o pé es -
quer-do tam-bém vou mo - vi men tar. Va-mos dar u-ma vol - ti - nha, um a
bra - ço e um tchau - zi - nho e de - pois va - mos sen -
tar pa - ra a au - la con - ti - nu - ar.

É o pistão



A próxima canção relembra as locomotivas de antigamente, que possuíam pistão. Sempre é interessante explicar para os alunos o movimento do pistão, e como será feito com o braço, alternando direito e esquerdo, para frente e para trás. No início é ela cantada bem devagar, gradualmente vai ficando mais rápida, e no final todos saem correndo. É interessante fazer uma fila indiana, e mudar o condutor, para fazer diferentes trajetos.

É o pis - tão, pis-tão pis-tão que mo - ve a lo - co - mo - ti - va. É o pis -
 tão, pis-tão, pis-tão que faz mo - ver va-gão Pis - tão, pis - tão, pis - tão, pis - tão...

Pula, pula palhacinho



Geralmente antes de cantar esta canção, gostamos de falar um pouquinho do circo e contar uma história de que o palhacinho ficou doente, e que, para o circo não fechar, todos precisam fingir que são o palhaço. É interessante deixar que as crianças deem ideias sobre que outros movimentos podem fazer, como: dormir, beijar, arrastar o pé.

Pu - la, pu - la pa - lha - ci - nho. Pu - la, pu - la sem pa -
 Ba - te pal - ma pa - lha - ci - nho. Ba - te pal - ma sem pa -
 Mar - cha, mar - cha pa - lha - ci - nho. Mar - cha, mar - cha sem pa -
 Pis - ca, pis - ca pa - lha - ci - nho. Pis - ca, pis - ca sem pa -
 Cor - re, cor - re pa - lha - ci - nho. Cor - re, cor - re sem pa -
 rar! Pu - la, pu - la pa - lha - ci - nho pa - ra _ o cir - co não fe - char.
 rar! Ba - te pal - ma pa - lha - ci - nho pa - ra _ o cir - co não fe - char.
 rar! Mar - cha, mar - cha pa - lha - ci - nho pa - ra _ o cir - co não fe - char.
 rar! Pis - ca, pis - ca pa - lha - ci - nho pa - ra _ o cir - co não fe - char.
 rar! Cor - re, cor - re pa - lha - ci - nho pa - ra _ o cir - co não fe - char.

Quem viu um igual?

A próxima canção pode ser usada para ensinar ou revisar conteúdos musicais ou da escola, como: formas geométricas, números, tabuada, cores, letras, instrumentos musicais. O professor espalha no chão as figuras de acordo com os conteúdos que deseja ensinar. Exemplo: espalhar quadrados, triângulos e círculos nas cores vermelha, amarela e azul. Quando chegar à parte na música “pode já pegar”, o professor dá a ordem “círculos”, ou “círculos azuis” ou “azul”, e, enquanto cantam “lá, lá, lá”, as crianças pegam as figuras especificadas.



O grilo

Na música do grilo, é interessante imitar um grilo, ou ter um de pelúcia. Nós temos um de pilha que se mexe e faz barulho que as crianças apreciam muito. Depois, na hora do canto, quando canta o “cri, cri”, as crianças podem usar martelinhos sonoros, clavas ou palmas. É uma forma de introduzir a prática instrumental específica.



Joaninha



A jo - a - ni - nha fi - cou can - sa - da, mas tão can - sa - da, que re - sol -
 veu pou - sar na fo - lha, fi - car que - ti - nha, mas tão que - ti - nha, que a dor - me - ceu.

No senso rítmico busca-se a base no movimento e na palavra. As rimas são empregadas desde as primeiras aulas, usando gestos, movimentos corporais, instrumentos musicais e diferenciação de altura. De acordo com Orff (Penna, 1996, p. 87), o ritmo verbal deve ser o começo para o estímulo musical infantil. O movimento é a condição principal da vida da criança, e ele está presente todo o tempo na música elementar.

Para o desenvolvimento da leitura rítmica associam-se o texto das rimas com as figuras grandes e pequenas, conforme proposto por Kodaly (Ávila, 2002), no entanto não se usam as palavras rítmicas “ta e ti-ti”, mas buscou-se uma adaptação das palavras rítmicas usadas por Botelho (1982, p. 83) “vou, vou-e”, por facilitarem a dicção para a língua portuguesa e o movimento da ação. Usam-se os movimentos fundamentais de locomoção baseados em Stokoe (1967 apud Mársico, 2003, p. 59) que são explorados com canções dirigidas e movimentos livres de locomoção.

Em todas as idades as crianças andam com a música. Podemos tocar o piano ou usar diversas gravações. O importante é que as crianças ouçam diferentes ritmos, andamentos, alturas e estilos e que a música tenha paradas súbitas, para desenvolver o controle corporal.

Figura 2: Andar com a música.



O uso de rimas é muito utilizado, pois a fala ritmada é um recurso na educação musical que possibilita a vivência rítmica e o desenvolvimento da noção métrica. Sugerimos uma sequência de ritmos que auxiliam no processo. É importante lembrar que outras rimas podem ser usadas e que os alunos devem criar outras combinações rítmicas, bem como sugerir outras palavras.



Os alunos podem falar as rimas e bater palmas no ritmo da palavra, sendo uma palma para cada sílaba, ou bater na pulsação, conforme os objetivos da atividade. Podem ser usadas clavas, coquinhos, martelinhos sonoros ou outros instrumentos. É importante que as rimas sejam feitas de formas bem variadas, usando o movimento de gestos e deslocamento dos pés. Ao serem faladas, deve-se dar diferentes entonações, usando sons fortes, fracos, crescendo, diminuindo, falando de forma grave, média e aguda.

Figura 3: Rimas na pulsação: eco das rimas com martelinhos sonoros.

Adolecá

Escolhemos algumas rimas de nosso repertório que possuem uma sequência rítmica apropriada. Ao iniciarmos o processo, enfatizamos a primeira frase de cada rima. Em “adolecá”, o aluno deverá bater uma palma para cada sílaba, como se fossem quatro semínimas. Na parte do “lepeti, letomá”, seriam duas colcheias e uma semínima cada. No início do processo ele apenas repete a rima. É importante que a fala seja precisa. Os alunos podem bater na palma da mão do colega, podem andar ou tocar instrumentos, sem se preocuparem com as questões teóricas envolvidas. Depois eles começam a “ler” os cartões, nos quais as figuras grandes representam a semínima e as figuras pequenas, duas colcheias.

Em seguida o professor mostra que podem ser usadas palavras rítmicas. Que para a figura grande será falado “vou”, que seria a semínima, e, para as figuras pequenas será falado “vou-e”, que seriam as duas colcheias.

Adolecá
Iepetí, letomá.

a - do - le - cá

vou vou vou vou

Réu réu vai pro céu

Na próxima rima, o ritmo da primeira frase seria semínima, semínima, duas colcheias e semínima. É importante nessa fase inicial manter os quatro pulsos.

Réu, réu, vai pro céu,
Vai buscar o meu chapéu,
Se for novo traga-o cá,
Se for velho deixa lá.

réu réu vai pro céu

vou vou vou e vou

A galinha do vizinho

Na rima "A galinha do vizinho" são usadas oito colcheias, divididas em quatro grupos de "vou-e". Como gestos sugerimos que as crianças estejam sentadas e na primeira frase imitem a galinha mexendo os cotovelos como se fossem asas. Na segunda frase, elas batem as pontas dos dedos no chão em movimento circular, começando com as duas mãos à frente e seguindo a mão esquerda para a esquerda e a mão direita para a direita. Na terceira e quarta frase batem palmas em "bota" e mostram os números conforme o texto.

A galinha do vizinho,
Bota ovo amarelinho,
Bota um, bota dois,
Bota três, bota dez.

a ga - li - nha do vi - zi - nho

vou e vou e vou e vou e

Tico-tico no fubá

O próximo ritmo é composto de três grupos de duas colcheias e uma semínima. Como gestos sugerimos que as crianças façam pinça com os dedos em cima da cabeça para os dois primeiros versos e depois para a esquerda e no último verso para a direita.

Tico-tico no fubá,
Tico-tico vai voar,
Tico-tico vem pra cá,
Tico-tico vai pra lá.

ti - co ti - co no fu - bá



vou e vou e vou e vou

Caracol

Para o "Caracol" o ritmo usado é de duas colcheias e semínima. Pode-se fazer uma roda, girando para a esquerda e para a direita alternadamente, bem como formar um caracol, com uma roda serpenteada.

Caracol, caracol,
Roda, roda, caracol.

ca - ra - col ca - ra - col



vou e vou vou e vou

Uni duni tê

Em "Uni duni tê", o ritmo é de duas colcheias e três semínimas.

Uni duni tê,
Salame mingûê,
Um sorvete colorê,
Pra você comer.

u - ni - du - ni - tê



vou e vou vou vou

Leitura rítmica

Após esse processo de leitura rítmica por meio das rimas as crianças podem ler as mais variadas seqüências rítmicas com as figuras sem nenhuma dificuldade. Na Figura 4, o espaço em branco significa pausa. Nesse momento a criança pode abrir as mãos mantendo o pulso.



Figura 3.



Figura 4.



Figura 5



Figura 6.

Transferência dos cartões para os palitos

O próximo passo é transferir a leitura rítmica das figuras para os palitos. As crianças aprendem que a figura grande é um palito, que representa a semínima; as figuras pequenas são três palitos em forma de casinha, que representam duas colcheias. Eles falam as rimas, escrevem com os palitos e transferem a leitura das figuras para os palitos, tudo de forma lúdica, usando os mais variados grupos rítmicos.

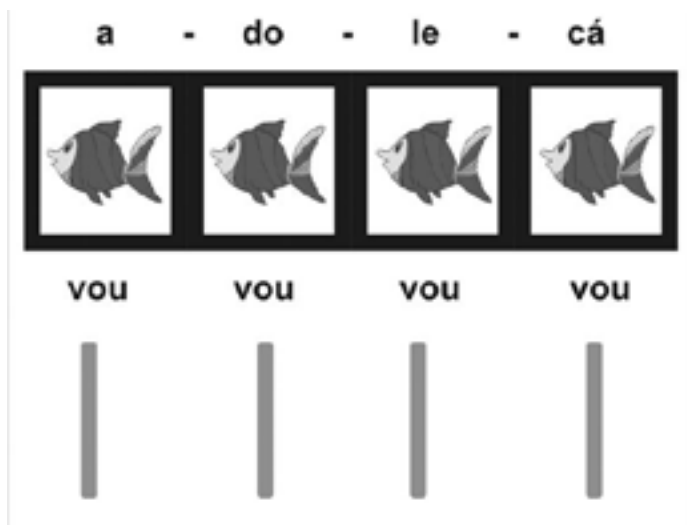


Figura 7.



Figura 8.

O senso melódico é desenvolvido a partir do movimento sonoro e altura do som, conforme Willems (1976, p. 71) e Rocha (1998, p. 37). São usados movimentos da mão e do corpo, bem como gráficos elaborados pelos alunos e feitos pelos professores, sendo cantados ou tocados pela flauta de êmbolo. Após ampla exploração sonora, trabalha-se com a entonação do intervalo de 3ª menor usando as rimas previamente trabalhadas e com os nomes das crianças, de frutas, flores, animais, cores e outros. Esses sons podem ser representados com uma criança sentada e outra em pé, colocando a mão na testa e no queixo, degrau de escada, desenhos de gangorra e outros.

O trabalho com a voz começa com a imitação. O professor canta e as crianças balbuciam, progressivamente fazem os gestos e emitem sons silábicos de acordo com a idade. É importante explorar a experimentação vocal por meio do canto espontâneo de sons, imitação dos sons de animais, balbuciar musical, experimentação livre com canções, buscando “desenvolver a musicalidade da criança e ajudá-la a cantar com precisão de afinação e ritmo” (Mársico, 2003, p. 84).

Na medida do possível, devemos utilizar a execução instrumental. Primeiramente de forma exploratória e livre, com instrumentos leves e pequenos, com formas e cores atraíntivas. Gradualmente os alunos vão conhecendo instrumentos de percussão diferentes e acompanhando canções e brincadeiras musicais.



Outras atividades práticas que são utilizadas dentro da metodologia aplicada em nossas aulas são as brincadeiras em rodas, nas quais usamos canções folclóricas, canções com movimentos corporais, faciais e gestuais, enfatizando as partes do corpo.

Figura 9: brincadeira de roda

É de suma importância utilizar os jogos pedagógicos musicais, para uma melhor compreensão e fixação dos conteúdos aplicados nas aulas. Sempre que possível deve-se desenvolver a dramatização com histórias sonorizadas com o próprio corpo, instrumentos musicais ou outros objetos sonoros.



Para saber mais

ANNUNZIATO, V. R. *Jogando com os sons e brincando com a música I e II*. São Paulo: Paulinas, 2002.

GUIA, R. L. M.; FRANÇA, C. C. *Jogos pedagógicos musicais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

<http://www.menestrel.com.br>



Referências

ÁVILA, M. B. *Brincando, cantando e aprendendo*. São Paulo: Parma, 2002.

BEYER, E. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOTELHO, S. *Educação musical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1982.

MÁRSICO, L. O. *A criança no mundo da música*. Porto Alegre: Rígel, 2003.

PENNA, M. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, L. G. (Coord.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 1996. p. 80-110.

ROCHA, C. M. M. *Educação musical "Método Willems"*. 2. ed. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1998.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOUSA, A. B. *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

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

WILLEMS, E. *La preparación musical de los más pequeños*. 4. ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1976.

Cadernos de música: um registro e muitas avaliações

Luciana Aparecida Schmidt dos Santos
Miguel Pereira dos Santos Junior
Cleusa Erilene dos Santos Cacione



Luciana Aparecida Schmidt dos Santos

lu.schmidt@pop.com.br

Especialista em Educação Musical e licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Autora da coleção: "Música: Cadernos de Música" - Material de apoio para o ensino de Música, Londrina-PR, 2009; e de artigos sobre música para bebês, avaliação e cadernos de música: SPEM (2007 e 2010) e congresso da ABEM (2009 e 2010). É idealizadora da empresa S. S. Assessoria, que trabalha com capacitações e fornecimento de material para as aulas de música no Ensino Fundamental. Atua como professora de música no Colégio Mãe de Deus e na Escola Smile de Londrina-PR. É integrante do grupo de louvor da Igreja Luterana.

Miguel Pereira dos Santos Junior

miguelpsj@pop.som.br

Especialista em Estatística pela UEL e em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela UNOPAR. Graduado em Matemática pela UNIFIL. É arranjador, multi-instrumentista e músico autodidata, tendo orientações de Gabriel Levy em festivais de música. É construtor de instrumentos em madeira e materiais de apoio para aulas de música. É um dos autores da coleção: "Música: Cadernos de Música" - Material de apoio para o ensino de Música, Londrina-PR, 2009; e de artigos sobre música: SPEM (2007 e 2010) e ABEM (2010). É idealizador da empresa S. S. Assessoria. Atua como professor de música no Colégio Mãe de Deus. É coordenador do grupo de louvor da Igreja Luterana.

Cleusa Erilene dos Santos Cacione

cacione@uel.br

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2004), especialista em Metodologia do Ensino Superior e graduada em Música - Piano, pela Faculdade de Música Mãe de Deus. É docente nos cursos de graduação e pós-graduação em música da UEL. Como pesquisadora, atua na área de Educação Musical e Movimentos Sociais, tendo como campo empírico a educação básica. É líder do grupo de pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais, com financiamento da Fundação Araucária/PR, cuja proposta é investigar as práticas musicais junto a contextos sistêmicos da periferia urbana nas esferas da educação formal e informal.

Resumo: O texto apresenta uma prática de registro e avaliação em turmas de 1º ano até 8ª série, por meio de cadernos, com o registro escrito e DVD, com o registro sonoro. Os cadernos apresentam uma organização e sistematização dos objetivos e conteúdos para todo o ano letivo, incluindo atividades em aberto para escolha do professor de acordo com sua turma. Apresentam também a possibilidade de optar por um instrumento musical de apoio e orienta o professor na complexa tarefa de avaliar o dia a dia das aulas de música e seus alunos.

Palavras-chave: cadernos de música; avaliação; educação musical

Abstract: *The text presents a registry practice and assessment classes from 1 year until 8th series, through contract with the record writing and DVD, with sound record. The schedules represent an organization and systematization of the goals and contents for the entire academic year, including activities open to the choice of the teacher in accordance with your class. Also using a musical instrument and guides the teacher in the complex task of assessing's everyday music lessons and their students.*

Keywords: *music roll; evaluation; music education*

SANTOS, Luciana Aparecida S. dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Cadernos de música: um registro e muitas avaliações. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

Muitos caminhos e constantes avaliações...

Muitos são os caminhos para a aula de música acontecer, assim, como muitas são as formas de se avaliar tal processo. Como “caminhos”, entendemos um aprendizado rico e crítico acerca do que é escutado, executado e criado. Como “avaliação”, entendemos ser ela um “guia de todas as nossas ações” (Swanwick, 2003, p. 81).

Na qualidade de professores de música do ensino fundamental e pesquisadores da área de educação musical, uma de nossas preocupações era como explicar aqueles números que resumiam nossos alunos no final de cada bimestre do ano letivo: a nota no boletim! Então, iniciamos uma busca por organização e sistematização escrita e sonora do que é realizado durante os bimestres com os alunos que já prejulgam se têm ou não “talento” musical.

Nossa proposta foi organizar as atividades que respeitassem as fases do desenvolvimento musical de cada aluno (aluno este de 1º ano à 8ª série). Porém, essas atividades não poderiam ser todas fechadas e sem flexibilidade de turma para turma ou de ano para ano, então o caderno trouxe atividades que direcionam o professor de música nos objetivos traçados pelo plano de curso da escola, pelos PCNs, pela história da educação musical e da música, pelo desenvolvimento musical de cada idade e pelos imprevistos do cotidiano escolar; traz, também, atividades em aberto para a escolha do professor de música no decorrer das aulas.



Os cadernos foram construídos em preto e branco para que a cada aula as folhas ganhassem cores, palavras, símbolos, colagens e desenhos com toda a individualidade e identidade que cada aluno possui. E, como acompanhamento, um CD virgem que também recebesse atividades ou parte do desenvolvimento das aulas, com gravações em áudio e audiovisual para escuta e apreciação. No final deste ano letivo de 2010 os alunos passarão a receber um DVD em lugar do CD de dados, o que facilitará a apreciação por parte dos alunos e da família.

Fundamentação teórico-metodológica

Como fundamentação teórica do caderno foi escolhida a Teoria de Desenvolvimento Musical de Swanwick (1991). Durante a sua pesquisa, Swanwick observou e constatou que o desenvolvimento musical das crianças acontece por estágios sequenciais que possuem duas fases cada um deles, e que tais fases são cumulativas e construídas pelo indivíduo, seja criança ou adulto. A teoria, então, relaciona as dimensões de crítica musical, apresentadas nos quatro estágios: material, expressão, forma e valor.

O aluno inicia seu desenvolvimento musical pelo estágio dos materiais, na fase sensorial independente de sua idade, e assim prossegue para as fases seguintes. Toda vez que o indivíduo se depara com um elemento novo, ocorre uma rápida revisitação à experiência adquirida anteriormente. Por esse motivo, os estágios de desenvolvimento musical não devem ser vistos como independentes uns dos outros; eles são, também, cumulativos. Isso facilita o trabalho com alunos que ingressam após o início do ano letivo.

Observa-se que à medida que o aluno se desenvolve musicalmente ele passa a utilizar um número maior de camadas, as quais começam a fazer parte de seus esquemas musicais. Ele se move em direção a outros níveis de compreensão, através de um esforço analítico e acomodativo, e começa a perceber características de outras camadas, aumentando assim sua consciência musical (Parizzi, 2005, p. 49).

Cada série e cada novo ano de trabalho têm seus objetivos específicos com suas particularidades e diferenças, por isso o trabalho se alicerçou sobre o tripé: execução, apreciação e criação. Oferecer arranjos prontos para execução facilita o trabalho do professor, mas não desperta ou proporciona um desenvolvimento satisfatório e enfatiza apenas a *performance*. Como preconiza Swanwick,

“[...] poderia ser pouco inteligente basear um nível de currículo unicamente na performance, seja por meio de ensino instrumental individual ou em grupo. O argumento e a evidência justificam que os estudantes deveriam ter acesso a um âmbito maior de possibilidades musicais, inclusive composição e apreciação. Somente assim poderemos ter certeza de que eles são capazes de mostrar e desenvolver todo o potencial de sua compreensão musical.” (Swanwick, 2003, p. 97)



No dia a dia com os alunos temos percebido cada vez mais a necessidade de variedade nas atividades (atividades de apreciação, execução e composição), pois aquele aluno que se julga sem talento tende a descobrir que pode se desenvolver musicalmente, por

meio ou com a ajuda de outras atividades, e assim conseguir chegar a uma *performance* mais satisfatória (no ponto de vista do aluno, principalmente) e ser considerado, na sociedade, como uma pessoa que também tem um “talento” musical dentro de si. Entre os próprios alunos acontece muito esse comportamento: “apenas se eu toco ou canto bem, eu posso ser aceito pela minha comunidade”. É justamente nesse sentido que a pesquisa de Swanwick tem nos auxiliado na aplicação dos cadernos.

Os cadernos



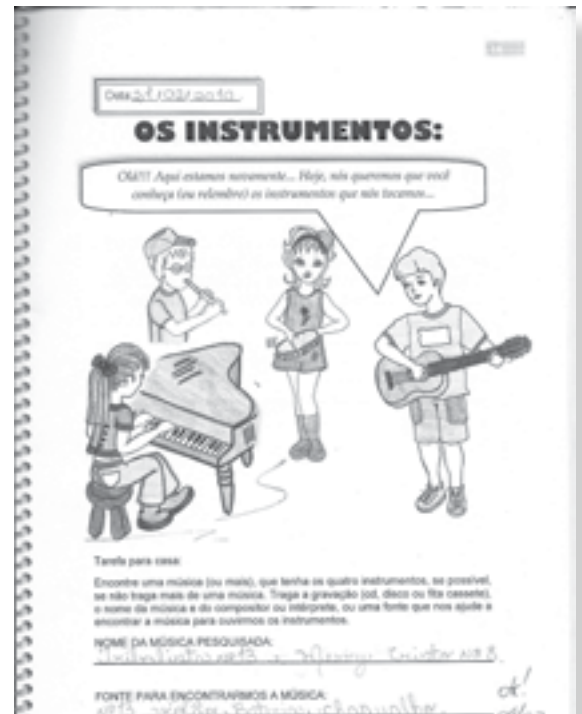
Ao todo, são nove cadernos, cada qual respeitando os alunos que utilizam ou virão a utilizá-los. As atividades estão divididas em três frentes: apreciação, execução e composição, porém também são oferecidos momentos sobre a história, literatura, curiosidades, e desenvolvimento da técnica de determinado instrumento musical. Em um dos colégios foi optado inserir a flauta doce como um instrumento de apoio para as aulas até as turmas de 4ª série.

O objetivo geral das aulas e, conseqüentemente, dos cadernos e das gravações é: desenvolver a musicalidade dos alunos através de vivências e atividades teóricas e práticas sobre o tripé execução, criação e apreciação musical, levando em conta o desenvolvimento da criticidade em cada momento. E cada caderno traz seus objetivos específicos com as particularidades de cada ano ou série.

Os cinco primeiros volumes são apresentados por personagens que não possuem nem mesmo um nome (os nomes são escolhidos pelos próprios alunos) e que são fios condutores da utilização dos cadernos: 1º ano – um menino cego que toca flauta doce; 2º ano – uma menina que toca pandeiro; 3º ano – um menino que toca violão; 3ª série – uma menina que toca piano; e 4ª série – todos os personagens formando um grupo musical. Os demais volumes apresentam a história da música para ser o fio condutor com seguintes destaques: 5ª série – instrumentos musicais; 6ª série – músicos, compositores e intérpretes; 7ª série – formas musicais; e 8ª série – música vocal.

A metodologia consiste em aulas que são desenvolvidas por meio de exposição, dramatização, sonorização, discussão, construção de instrumentos, filmagens, escuta, apreciação de vídeos e desenhos, execução e criação musical, individualmente ou em grupo. As aulas possuem ferramentas metodológicas bastante variadas, para que os alunos tenham diversas oportunidades de expressar o desenvolvimento de sua musicalidade.

A avaliação acontece de forma que possamos “construir uma escola onde se valorizem as diferenças e a aprendizagem pelo convívio, pela troca de idéias, pela interação social” (Hoffmann, 2001, p. 117). Portanto, assim como a aplicação dos conteúdos é bastante variada, a avaliação também ocorre de diferentes maneiras e em diferentes momentos.



Avaliação inicial: com a ajuda da família cada aluno escreve um pouco de si em relação a aspectos musicais ou participa de uma avaliação diagnóstica na primeira aula de acordo com a especificidade de seu ano ou série.

Avaliação do processo: durante cada bimestre, o educador musical verifica o desenvolvimento dos alunos e acompanha as atividades programadas, ou seja, o educador musical está, constantemente, refletindo se as atividades estão alcançando os objetivos e adaptando ou trocando as atividades que possuem flexibilidade para escolha (ocorre uma avaliação constante dos cadernos).

Avaliação dos resultados: a cada final de bimestre, no andamento do livro de música, nas produções sonoras realizadas e/ou nas provas escritas e práticas.

Autoavaliação: são levantadas questões sobre o que se pode e o que não se pode realizar durante as aulas no início de cada semestre, e no final do semestre cada aluno responde as questões levantadas e chega a uma nota que será somada às demais notas.

Avaliação da disciplina: durante o desenvolvimento das aulas, sempre que necessário e também no último dia de aula, faz-se uma avaliação da disciplina, levando em conta todo o planejamento e o que foi combinado.





Para saber mais

CACIONE, C. E. dos S. *Avaliação da aprendizagem: desvelando concepções de licenciandos do curso de Música*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. A aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p.176-189.

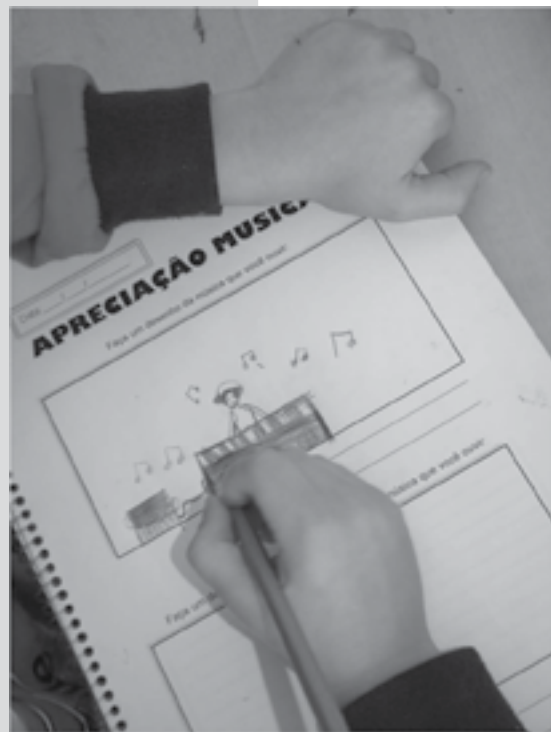
VILLAS BOAS, B. M. de F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2005.

Exemplos de atividades

Agora, citaremos alguns exemplos de atividades que já realizamos com nossos alunos. A variedade e flexibilidade de atividades ocorrem em todas as turmas, conforme exposto na fundamentação, seguindo a atitude defendida por muitos autores. Vejamos a afirmação de Ilari:

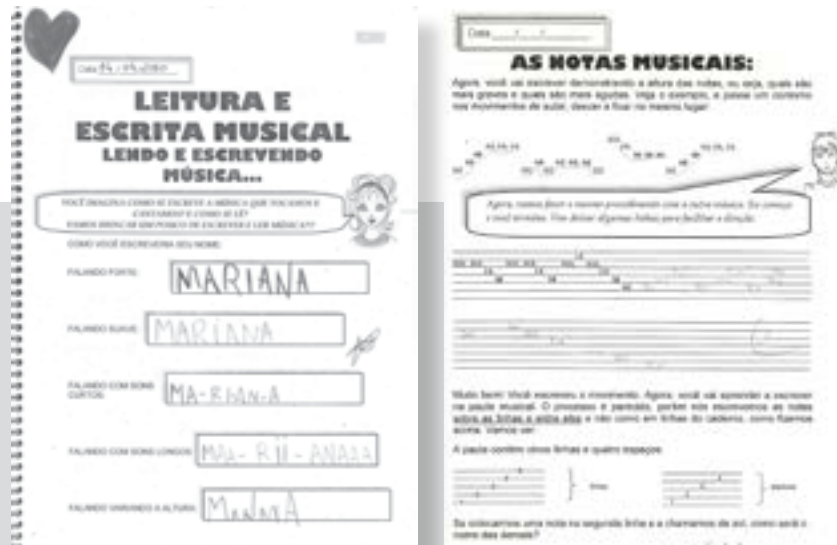


“É importante que o educador musical utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som da música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança”. (Ilari, 2003, p. 14)



Notação musical

As atividades de notação oferecem oportunidade de o aluno utilizar o que ele traz consigo: desenhos, símbolos, cores, letras ou riscos, e o encaminham a conhecer as diversas formas de notação (desde a Idade Média até a Contemporânea), e também dominar alguns aspectos da notação tradicional, principalmente, em melodias trabalhadas de diversas formas.



“A notação musical é também um recurso pedagógico que possibilita a antecipação dos eventos sonoros através da coordenação das imagens mentais evocadas. Ao mesmo tempo, é um elemento que enriquece a tomada de consciência dos diferentes elementos musicais após um momento de apreciação. Relacionar a informação gráfica aos movimentos sonoros apreciados proporciona uma nova escuta através da coordenação de informações auditivas e visuais”. (Watanabe, 2009, p. 22)



Atividades de apreciação musical



As atividades de apreciação musical envolvem movimentação corporal, dança, desenhos, comentários escritos e orais. É uma atividade prazerosa para as crianças, pois existem momentos em que elas têm abertura de compartilhar o seu gosto musical e suas pesquisas, como também momentos de se aproximar do desconhecido e se encantar com as muitas músicas que podemos encontrar pelo Brasil ou mundo afora. Outra atividade de apreciação que faz muito sucesso com todas as turmas é a escuta dos próprios trabalhos dos alunos; em muitas vezes, o senso crítico é bastante aguçado entre eles.

Atividades de performance musical

As atividades de *performance* são bastante variadas: realizadas em sala de aula com paisagem sonora, frases rítmicas ou melódicas, canto, arranjo musical de músicas trabalhadas, flauta doce, piano, participações em projetos e encerramento de semestre ou ano letivo, entre tantas outras.

Atividades de composição musical

A composição ou criação musical foi recebida com muita resistência, principalmente por parte dos alunos mais velhos, mas com o tempo a resistência diminuiu e a coragem de arriscar aumentou bastante, aparecendo ótimos trabalhos. Dois exemplos: primeiro – as composições para os personagens dos cadernos até a 4ª série; segundo – a composição de letras de poesias ou pequenos trechos que faziam parte do teatro de encerramento de um dos projetos. O projeto chamava-se "Alimentashow". Cada área ficou responsável por uma determinada tarefa, tanto para o projeto como para o encerramento, que foi um musical sobre o livro *A mágica do professor Copérnico*, de Claudia R. Juzwiak. As aulas de música tiveram um tempo reservado para criação da melodia das poesias, realização de ensaios e gravações e apresentação ao vivo de um grupo de alunas e professores no encerramento do projeto. Segue um exemplo:



As frutas

Am Dm
Somos as frutas, muito importantes
Am Dm/B
Ricas em vitaminas, impressionante

Am Dm
Para uma pele bonita garantir,
Am Dm/B E Am
Unhas e cabelos fortes conseguir.

Am Dm
Para cuidar da visão
Am Dm/B E Am
Nada melhor do que a vitamina A do mamão

Am Dm
E para o intestino funcionar
Am Dm/B E Am
Nossas fibras devemos recomendar

Am Dm
Somos as tais sensacionais
Am Dm/B E Am
Para manter seus ór-----gãos legais.

Caxixi – Ana Laura
Tambor – Amanda
Flautas – Daniele
Julia
Bruna
Ana Paula
Isadora
Piano – prof. Miguel
Canto – Milena
Gabriela
Daniela



Para saber mais

JUZWIAK, C. R. *A mágica do professor Copérnico: aprendendo nutrição*. São Paulo: FTD, 1996.

<http://www.colegiomaededeus.com.br>

Atividades de pesquisa

Os alunos são motivados a realizar pesquisas sonoras e escritas, desenhos e símbolos, partituras e figuras, biografias e curiosidades.



Atividades de técnica



Algumas turmas possuem, por sugestão do próprio colégio, a flauta doce como instrumento de apoio. Portanto, é um ótimo momento para desenvolver a técnica do instrumento, mas também existe a oportunidade de manipular o piano/teclado e alguns instrumentos de percussão, em que é necessária a prática de alguns aspectos relacionados à técnica de dominar, ao menos um pouco, o instrumento.

Algumas conclusões

O trabalho vem acontecendo e apresentando várias conquistas, pois estamos percebendo um aprendizado rico e crítico por parte dos alunos: alunos que já possuíam um perfil participativo e interessado têm realizado belas atividades de apreciação, execução e composição; alunos que possuíam um perfil apático têm se esforçado para realizar as atividades, principalmente aquelas que não os expõem tanto; alunos que prejulgavam não ter “talento” musical estão descobrindo outras formas de expor suas compreensões e suas dúvidas; alunos que sentiam medo de se expor e compartilhar suas frustrações estão dividindo mais seus sentimentos; alunos que não gostavam (talvez ainda não gostem) da área ou de realizar as atividades estão se esforçando mais; e alunos que apre-



sentavam comportamentos não desejáveis dentro de sala de aula estão sendo mais cobrados por parte dos pais e coordenação. Por parte dos pais: o educador musical passou a ter mais contato e até mesmo conhecer a maioria dos pais, visto que a música ocupava mais o quadro de apresentações musicais do que parte do cotidiano de ensino-aprendizado dentro da escola. E, por fim, mas não o menos importante, por parte de nós educadores e pesquisadores musicais: nossa prática vem sendo muito mais reflexiva e a avaliação passou a ser uma orientadora de nossos caminhos pela educação musical: uma “guia de todas as nossas ações” (Swanwick, 2003, p. 81).



Referências

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: compromisso deste século. In: DEMO, P. (Org.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 99-119.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Abem*, n. 9, p. 7-16, set. 2003.

PARIZZI, B. O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SWANWICK, K. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

WATANABE, M. K. A. A aquisição musical na criança em fase de alfabetização. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: Abem, 2009. p. 20-29.

Orientações aos colaboradores

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

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

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

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

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

Normas de citação e referências

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

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

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

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

■ Livros

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

Exemplo:

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

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

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

Exemplo:

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

Artigos em periódicos

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

Exemplo:

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

Trabalhos em anais de eventos científicos

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

Exemplo:

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

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

Processo de avaliação

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

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

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

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

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

**Os trabalhos deverão ser submetidos para o endereço eletrônico:
revistameb@hotmail.com**

(<http://www.abemeducacaomusical.org.br/>) 

MÚSICA

na educação básica

Volume 2
Número 2

- Sopa de letrinhas: notações analógicas (des)construindo a forma musical** 8
Cecília Cavalieri França
- Notação musical não-tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil** 22
Wasti Sivério Ciszevski
- Variações sobre um passeio no parque** 34
Viviane Beineke
Andréia Veber
- Flauteando e criando: reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música** 48
Luciane Cuervo
Juliana Pedrini
- O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina** 62
Jonas Tarcísio Reis
- Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto** 74
Agnes Schmeling
Lúcia Teixeira
- Vivência musical no contexto escolar** 88
Ailen Rose Balog de Lima
Ellen de Albuquerque Borger Stencil
- Cadernos de música: um registro e muitas avaliações** 104
Luciana Aparecida Schmidt dos Santos
Miguel Pereira dos Santos Junior
Cleusa Erilene dos Santos Cacione



**Associação Brasileira
de Educação Musical**