

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

ISSN 2175 3172

MÚSICA

na educação básica

Ano 1

n. 1

v. 1

outubro de 2009

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	UDESC/SC
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi	UnB/DF
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza	UFRGS/RS
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes	UNIRIO/RJ
Segunda secretária:	Profa. Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel	UERGS/RS
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira	UFAL/AL
Segunda Tesoureira:	Profa. Ms. Flávia Maria Chiara Candusso de Santana	UFBA/BA

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Torres	IPA/RS
Editora:	Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio	UFSM/RS

Membros do Conselho Editorial:

Profa. Dra. Maura Penna	UEPB/PB
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza	UFMT/MT
Profa. Dra. Lília Neves	UFU/MG

Editora Convidada:	Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa	UFSM/RS
--------------------	---	---------

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

Início out. 2009.

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

ISSN 2175 3172

CDU: 37.015:78

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

Projeto gráfico: Airton Cattani
Diagramação: Marca Visual Editora e Projetos Culturais
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Ilustração da capa: Aula de música
Fotolitos, impressão e acabamento: Mediação Indústria Gráfica Ltda
Tiragem: 600 exemplares
Periodicidade: Anual



Sumário

Apresentação	5
Editorial	7
<i>A barca virou</i> : o jogo musical das crianças Teca Alencar de Brito	11
Sozinha eu não danço, não canto, não toco Cecília Cavaliéri França	24
<i>Cai, cai balão...</i> Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música Cláudia Ribeiro Bellochio Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	36
Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens Jusamara Souza Maria Cecília de Araújo Torres	46
Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	60
Fazendo <i>rap</i> na escola Vania Malagutti Fialho Juciane Araldi	76
Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? Patricia Costa	83
Autores	93
Orientações aos colaboradores	95

Contents

<i>A barca virou: the musical game of the children</i> Teca Alencar de Brito	11
<i>Alone I cannot dance, I cannot sing, I cannot play</i> Cecília Cavalieri França	24
<i>Cai, cai balão... between the preparation and musical practice in the classroom: discussing some issues with generalist teachers'</i> Cláudia Ribeiro Bellochio Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	36
<i>Ways of listening music: a question in music education with youths</i> Jusamara Souza Maria Cecília de Araújo Torres	46
<i>Pedagogical practices for music teaching in the brazilian basic education</i> Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	60
<i>Rap at school</i> Vania Malagutti Fialho Juciane Araldi	76
<i>Youth choir in school: dream or possibility?</i> Patricia Costa	83



Apresentação

A Associação Brasileira de Educação Musical concretiza mais uma de suas metas, a publicação da revista **Música na Educação Básica**, consolidando uma ação proposta pela gestão 2007-2009. A publicação tem como objetivo principal produzir material que possa ser referência para o professor que atua na educação básica nos diversos níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Música na Educação Básica é oportuna na medida em que temos neste momento uma nova legislação que inclui a música como conteúdo obrigatório na escola brasileira (Lei 11.769/2008). Assim, a Abem se manifesta concretamente com relação aos materiais que poderão ser úteis para o desenvolvimento de uma educação musical nacional, plural em sua essência, diversificada em sua aplicação e motivadora para a construção de metodologias adequadas aos diversos contextos brasileiros.

Para a concretização desta publicação contamos com a colaboração da professora Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que aceitou a tarefa de atuar como editora do primeiro número da revista. A edição conta com a participação de educadores musicais convidados que oferecem textos que tratam da educação musical para diferentes níveis escolares.

Com esta publicação a Abem se manifesta mais uma vez em favor da educação musical, contribuindo efetivamente para que o ensino de música se torne acessível na escola brasileira com qualidade e relevância. Assim vamos tornando a Abem cada vez mais forte!

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Presidente da Abem
Gestão 2007-2009



Editorial

Neste ano de 2009, em que a Associação Brasileira de Educação Musical completa 18 anos, temos o prazer de lançar a revista **Música na Educação Básica**, cujo propósito é oferecer um material bibliográfico acessível para aqueles que atuam na educação básica, incluindo professores especialistas em música e pedagogos. A publicação também é dirigida para estudantes, futuros professores, que encontrarão reflexões e sugestões de trabalhos práticos que irão ampliar sua formação e possibilidades de ação em educação musical, atingindo um público leitor da máxima relevância para a área.

A ideia de produzirmos uma nova revista, que atendesse a demanda da escola de educação básica, é um projeto que vem sendo elaborado há alguns anos e que agora, em 2009, se concretiza. Durante o XVII Encontro Nacional da Abem, em 2008, foi possível discutir e delinear esta nova publicação. Assim, pautada pelo compromisso político da Associação Brasileira de Educação Musical com a educação básica brasileira e pelo desejo de fomentar diálogos que reflitam as práticas plurais da educação musical, **Música na Educação Básica** chega ao seu primeiro número.

Lançada em um momento privilegiado da história da educação musical brasileira, em que temos a aprovação da Lei 11.769, que torna o ensino de música componente curricular obrigatório nas escolas de educação básica, a revista **Música na Educação Básica** vem atender a novas demandas da área que começam a surgir. A Abem, enquanto associação, consolida-se como espaço de produção e circulação de conhecimentos através de suas publicações, com revistas periódicas e anais de eventos regionais e nacionais.

Para que esse primeiro número existisse foram convidados professores e pesquisadores que têm atuado na formação de professores para a educação básica, sócios da Abem, e que representam vários estados do Brasil. Podemos afirmar que esses trabalhos apontam para formas de pensar a educação musical na educação básica a partir de vários lugares, tempos, espaços, experiências docentes e níveis de escolarização. Assim, abrindo esta edição, Teca Alencar de Brito, professora da Universidade de São Paulo e idealizadora da Teca Oficina de Música, com o artigo *A barca virou: o jogo musical das crianças*, apresenta, através da brincadeira musical portuguesa *A barca virou*, caminhos para práticas criativas e reflexivas na área, dirigidas a crianças de três a seis anos. O texto é construído a partir do “pensamento musical” da criança e do seu “fazer”, com sugestões de atividades envolvendo improvisação, criação, construção de instrumentos e registro gráfico. Fantasia, imaginação, criatividade, exploração, descoberta, são alguns dos elementos apontados ao longo do artigo para o trabalho dos educadores musicais, os quais precisam “escutar, dispostos a abrir caminhos, a caminhar juntos, a brincar e a chamar a felicidade, enfim.”

Cecília Cavalieri França, da Universidade Federal de Minas Gerais, com o artigo *Sozinha eu não danço, não canto, não toco*, reflete acerca da superação de um modelo fragmentário de educação musical, apresentando fundamentos para uma abordagem rizomática da área, envolvendo materiais sonoros, caráter expressivo e forma, catalisados pela integração das modalidades de composição, apreciação e performance. As reflexões trazidas pela autora partem de elementos básicos da aprendizagem, a ludicidade, o prazer, a fantasia e a imaginação, sem deixar de vinculá-los à realidade dos alunos. Por meio de atividades que partem da própria música, envolvendo a exploração expressiva e criativa de seus elementos constituintes, a autora aponta caminhos para uma realização consistente e dinâmica de uma aula de música, tendo como base o modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick.

O texto *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música*, de Cláudia Ribeiro Bellochio, da Universidade Federal de Santa Maria, e Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, da Universidade do Estado de Santa Catarina, oferece reflexões voltadas à formação e à docência em música realizada por professores pedagogos, não especialistas em música mas especialistas no desenvolvimento de crianças. Os autores discutem acerca da carência em termos de formação musical ofertada em cursos de Pedagogia, bem como do potencial de trabalho desses profissionais. Ao final, os autores apresentam possibilidades para a aula de música, nos espaços da educação infantil e anos iniciais, a partir

da canção *Cai, cai balão*, mobilizando atividades que envolvem as dimensões de executar, ouvir e compor.

O texto *Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens*, de Jusamara Souza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e Maria Cecília de Araújo Torres, do Centro Universitário Metodista/IPA, focaliza a atividade de audição como parte integrante da educação musical, constituindo-se em elemento primordial de diferentes modelos pedagógicos. As autoras discorrem sobre os conceitos de “ouvir” e de “escuta musical” e sobre a relevância da atividade para a sociedade contemporânea. Além disso, são abordados os diferentes tipos de ouvir musical dos jovens e os meios utilizados para sua audição e compartilhamento. As autoras apontam para a música veiculada pelos meios eletrônicos, com os “ciberespaços” marcados pela presença dos jovens, pontuando sobre aspectos didáticos e metodológicos da atividade em sala de aula. Ao longo do texto, são apresentadas propostas práticas para a educação musical a partir das diferentes formas do ouvir musical dos e com os jovens.

Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho, da Universidade Federal da Paraíba, no trabalho *Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica*, apresentam reflexões sobre a realidade das escolas de educação básica, a presença da música nessas escolas, além de algumas perspectivas práticas para o trabalho na área. As propostas e reflexões trazidas pelos autores são alicerçadas em pesquisas e experiências de formação continuada, propiciando uma aproximação com esse universo. O texto apresenta um panorama amplo de possibilidades para a prática do professor em sala de aula, abrangendo ações que mesclam aspectos diversos do fenômeno sonoro a múltiplas formas de percepção, criação e interpretação musical.

No penúltimo texto que compõe esta publicação, *Fazendo rap na escola*, as autoras Vania Malagutti Fialho e Juciane Araldi, da Universidade Estadual de Maringá, apresentam o *rap* como proposta de prática musical escolar e de interação da escola com as manifestações musicais juvenis. A partir dos princípios que fundamentam o movimento hip hop, as autoras propõem encaminhamentos para a composição de um rap, com a criação de letras e bases por meio de sons vocais, corporais e eletroeletrônicos. A linguagem utilizada pelas autoras por vezes se desloca dos professores para os adolescentes, conferindo leveza, mobilidade e dialogicidade na estruturação do trabalho.

Finalizamos esta primeira publicação da revista **Música na Educação Básica** com um texto voltado à prática coral escolar, tendo em vista a importância que o canto adquire no espaço da escola: *Coro juvenil nas escolas: sonho ou pos-*

sibilidade? Assinado por Patrícia Costa, vinculada aos Colégios São Vicente de Paulo e Cruzeiro, e à Fundação Pró-Saber, o artigo busca incentivar professores de música e regentes corais a refletirem sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de ensino médio. O texto é construído a partir de experiências da autora frente a coros escolares, sendo abordados temas como relações do trabalho coral com a proposta da escola, ensaios, componentes do grupo, avaliação vocal, espaço físico, divulgação da atividade, dentre outros. A autora detalha elementos intrínsecos à atividade coral, apresentando estratégias para a formação e manutenção de grupos, cuidados com o repertório, bem como recursos facilitadores para os ensaios iniciais.

Fazer **Música na Educação Básica**, no sentido mais concreto da expressão, foi um novo desafio. No entanto, a partir do trabalho coletivo, que vem marcando a história da Abem enquanto associação nacional, percebemos a riqueza e o potencial desse novo espaço de reflexões, destinado a professores, estudantes e pesquisadores. Com a colaboração de professores, é precisamente a pluralidade de espaços, práticas e músicas que desejamos traduzir nestas páginas.

Luciane Wilke Freitas Garbosa
Editora Convidada

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo
Presidente da ABEM



A barca virou: o jogo musical das crianças

Teca Alencar de Brito

Universidade de São Paulo (USP)
tecadebrito@usp.br

Resumo. Considerando características próprias às relações das crianças com o fazer musical, bem como o caráter lúdico que o norteia, o artigo apresentará atividades que envolvem improvisação, criação, construção de instrumentos musicais e registro gráfico, a partir de uma brincadeira musical portuguesa. *A barca virou*, uma roda com nomes, é o fio condutor do trabalho, que objetiva apontar caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas no contexto da educação musical com crianças entre três e seis anos.

Palavras-chave: crianças; jogo musical; educação musical.

Abstract. Considering characteristic about the relations of the children with the musical experiences, as well as, the playful character that guides it, the article will present activities that, from a Portuguese musical game, involve improvisation, creation, construction of musical instruments and graphical register. Taking as conducting wire *A barca virou*, a Portuguese musical game, the text goals to aim ways and possibilities with respect to the development of creative and reflexive musical practices, on the music education of children between three and six years.

Keywords: children; music game; music education.

Introdução

A barca virou

Tradicional portuguesa

A barca virou,
Deixá-la virar
A menina Lucia
Não sabe remar



Esse brinquedo musical português – como tantos que circulam pelo mundo – integra as crianças em torno da música enquanto fortalece vínculos que devem nortear as relações humanas em todos os espaços de convivência, incluindo os da educação.

Brincando as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc.

Convidando a cantar, a sugerir e realizar movimentos, gestos e ações, *A barca virou* une corpo e mente; sujeito e coletivo; repetir e inventar... Girando, ou no lugar, cada criança deverá executar a ação acenada, contrariando, assim, a afirmativa da canção.

Iniciei o trabalho com essa brincadeira com o intuito de, com ela, tecer tramas entre o *fazer musical* das crianças – dos três aos seis anos – e o seu acontecimento nos territórios da educação. *Fazer musical* entendido nas dimensões de escuta e produção, na integração que resulta em *pensamento musical*; como jogo que dispara sensações e percepções, criando “linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1996) que dimensionam expressivamente o viver; jogo em contínuo e dinâmico movimento, vivamente presente no curso da infância, quando vida e arte ainda se confundem e a inteireza que caracteriza o ser humano transparece intensamente.

Sobre as crianças e a música

Crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras. Conectando a escuta (do entorno, de sonoridades e obras musicais diversas) e os gestos produtores de sons – vocais, corporais ou com materiais diversos –, o *fazer musical* infantil integra uma gama de possibilida-

des: cantar, tocar, movimentar-se, desenhar e registrar sons, improvisar etc.

Se características que marcam cada etapa do desenvolvimento tendem a padronizar as condutas musicais, é necessário considerar a presença dos “ruidos”, ou seja, das interferências que singularizam cada percurso.

A trajetória de cada ser humano é única, e esse fato deve ser reconhecido e valorizado no contexto da educação.

No decorrer da primeira infância, as crianças sonorizam “sensações, percepções, pensamentos... regidos (ainda) pela unidade, pelo todo, pelo sonoro. A experimentação se sobrepõe à técnica dirigida e fazer música é uma questão de vontade, de desejo, de conquista” (Brito, 2007, p. 83).

Aos três ou quatro anos de idade, o jogo musical valoriza aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência das sonoridades, à exploração dos materiais e dos sons resultantes. Tocando piano ou xilofone livremente, para ilustrar, importa pesquisar gestos que intuem e também imitam, variando intensidades, alturas, densidades etc. A improvisação é, nessa fase, o modo musical por excelência.

Em um movimento contínuo e dinâmico, no entanto, as crianças se encaminham ao “aprender” que envolve repetir, estabilizar, fixar... , conscientizando o fato de que uma melodia, exemplificando, atém-se a uma ordem determinada, lembrando aqui um dos muitos aspectos.

Muitas mudanças acontecem entre os três e os seis anos de idade: as habilidades motoras finas se aperfeiçoam, a linguagem se aprimora, a sociabilidade se desenvolve e tem início a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre outros pontos (Unicef, 2005). Mas não custa lembrar que cada processo é único e varia segundo características individuais, gênero, condições de vida, organização familiar, cuidados proporcionados e sistemas educacionais.

A apreensão intuitiva, fundada na observação, na repetição e na imitação, na vivência, enfim, tem importância significativa nos primeiros anos de vida, o que não implica, obviamente, ausência de reflexão. As crianças fazem-pensando, assim como pensam-fazendo, vivendo – na inteireza – o modo humano de ser, de se expressar, de construir e compartilhar conhecimentos.

É importante que os territórios da educação agenciem o acontecimento do jogo musical infantil. Escutando, respeitando e caminhando junto com as crianças, facilitaremos o encaminhamento das experiências para planos mais complexos e sempre plenos de sentido.

De volta à *Barca*

É um lugar-comum discorrer sobre a importante presença da música da cultura infantil tradicional na etapa dos três aos seis anos (e também antes, depois e sempre, não custa lembrar!).

As rodas com nomes – que destacam cada criança enquanto a integram em um grupo – têm grande valor. E apesar de contarmos com um bom número delas (*Bambu, Tango tango, A canoa virou...*), optei por uma opção portuguesa, ampliando, assim, o repertório e o universo cultural das crianças.

A barca virou cria pontes que adentram em outros mundos. Aproxima-nos de Portugal e de questões que podem emergir: o encontro com parte de nossas origens; a questão do idioma; os pontos comuns (ou distintos) com a brasileira *A canoa virou*; o ritmo e, enfim, com diferenças e semelhanças que nos unem como seres humanos.

Para conhecer mais:

ALMEIDA, M. B. de; PUCCI, M. D. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2002.

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

JIMÉNEZ, O. L. *Ronda que ronda la ronda*. Bogotá: Panamericana Editorial, 1999.

MARTINS, M. de L. *Canções tradicionais infantis*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

MELO, V. de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

CDs:

Abra a roda tin do lê lê e Ôh, Bela Alice – Lydia Hortélio.

Canto do povo daqui (1997); *Cantos de vários cantos* (1999); *Música pra todo lado* (2003) e *Um bolo... musical* (2006) – Teca Oficina de Música.

O trem maluco e outras cantigas de roda – Hélio Ziskind. MCD.

Pandalelé – Laboratório de Brincadeiras – UFMG. Selo Palavra Cantada.

Navegando em outros mares: redes de realizações musicais

Nossa “barca” pode “aportar em muitas praias”, favorecendo a emergência de atividades musicais diversas. Ciente de que o “oceano” é muito grande, apontarei algumas, lembrando:

a) a importância de criar e recriar suas próprias tramas, movido(a) pelas necessidades e interesses das crianças em questão. Como nos ensinou o compositor alemão Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), o(a) educador(a) deve estar sempre atento(a) para “apreender do aluno o que ensinar”.

b) que *A barca virou* é – nesse contexto – meio e fim, texto e pretexto. Nesse sentido, as propostas que seguem sinalizam trajetórias e possibilidades, conectando atividades que poderão ser realizadas em outras e distintas situações.

H-J Koellreutter chegou ao Brasil em 1937, fugindo do nazismo. Personalidade importante no cenário musical e cultural brasileiro, apontou a necessidade de revisar posturas e procedimentos em educação musical. Considerando que a improvisação poderia ser uma ferramenta pedagógica, Koellreutter também propôs um projeto pedagógico visando à formação integral do ser humano, para além dos aspectos musicais.

Para conhecer mais:

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

_____. *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

KATER, C. E. (Org). *Cadernos de Estudo: educação musical n. 6*. São Paulo: Atravez; Belo Horizonte: EMUFG/FEA/FAPEMIG, 1997.

_____. *Música Viva e H.J.Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

“Navegaremos” um pouco por possíveis “mares musicais”, sugerindo desdobramentos que incluem a improvisação.

É importante lembrar que a **improvisação**, nos territórios da educação musical, transforma qualitativamente os modos de lidar com o sonoro e musical, ampliando as capacidades de perceber, de escutar, de realizar e de refletir sobre tal fazer. Importa destacar, igualmente, que a ideia da improvisação deve ser ampliada quando pensamos em sua inserção na educação musical infantil.

Segundo Rogério Costa (2003, p. 27), a improvisação é “um fazer musical com características específicas, onde muitas linhas de força convergem”, englobando fatores de ordem social, cultural, pessoal e próprios ao grupo, exigindo um estado de prontidão, um estar inteiro, com corpo e mente, no ato do acontecimento.

A improvisação como modo de realização musical se aproxima do pensamento musical infantil que prioriza o permanente movimento, em lugar da estabilidade do produto musical.

No curso da experiência, com a dinâmica transformação da consciência e também por força dos modelos que apreende e aprende nas aulas de música, as crianças internalizam as características de estabilidade do fato musical e, não raro, deixam de improvisar e de criar, enfim. É essencial, também por isso, que o relacionamento com a música inclua e estimule a criação, em todas as instâncias!

Para saber mais:

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, R. L. M. *O músico enquanto meio e os territórios da livre improvisação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

GAINZA, V. H. de. *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1983.

Sugestões de atividades

I – Sonorizar, com sons vocais ou corporais, as ações ou movimentos propostos (girar, pular, marchar etc.)

1) Depois de brincarem bastante, inicie essa nova etapa pedindo às crianças que apresentem sons vocais e corporais que sabem fazer e também que inventem outros. Pesquisem e experimentem juntos, estimulando a percepção e a escuta, a observação e a criatividade, ampliando, assim, o repertório de sons corporais (sem mencionar *A barca virou*). Palmas de vários tipos, batidas de sons com os pés, estalos, ruídos vocais etc., podem disparar muitas outras descobertas!



2) Proponha que cada criança escolha seu *gesto sonoro*, de preferência diferente das outras. A partir daí, passem ao jogo do improvisar estabelecendo critérios e combinados (regência, entradas e saídas, *solos* e *tuttis*, variações de intensidade etc.). As crianças também podem reger, especialmente as mais velhas. É possível realizar variações diversas, importando, obviamente, que estejam adequadas a cada grupo. Nesse sentido, considere a idade das crianças, com atenção às diferenças que as singularizam e se revelam no repertório de sons conquistados, na concentração para improvisar, na forma resultante, dentre outros aspectos.

Se possível, grave o trabalho para escutar e comentar com as crianças, o que é sempre significativo. Muitas questões poderão emergir e a análise conjunta também enriquecerá o conhecimento musical das crianças.

3) Após o “mergulho” no território dos sons corporais, retorne à brincadeira, substituindo os movimentos por sons. Sugestões:

a) a criança chamada traduz sonoramente (com sons vocais ou corporais) a ação citada (correr, pular etc.), sendo imitada por todos, na sequência. Ajude-as, se necessário.

b) o grupo escolhe previamente as ações e as sonoridades correspondentes. Ao ouvir seu nome e uma ação (girar, como exemplo), a criança deverá realizar o som combinado. Nesse caso, convém limitar o número de opções listadas, para não dificultar.

c) divida o grupo em duas turmas: uma sonorizará as distintas ações (cada criança ficando responsável por uma ou duas) e a outra realizará os movimentos (respeitando o combinado inicial, de responder quando ouvir seu nome). Desse modo, se cantarem Menina Renata não sabe pular, a Renata pulará enquanto outra(s) criança(s) sonorizará(ão).

Se o grupo for grande, alguns poderão se encarregar de cantar a primeira frase da canção, acompanhando com percussão corporal ou com instrumentos de percussão. A frase seguinte (*A menina Alice não sabe rodar*) ficará a cargo do educador(a) ou mesmo das crianças, caso já possam se organizar para tal.

Além de boas oportunidades para o desenvolvimento de atividades com sons vocais e corporais (com as crianças menores, de três anos e também com as maiores), dentre outras possibilidades, as sugestões apresentadas (como tantas outras ideias que podem emergir no curso do processo) permitem que o(a) educador(a) observe e avalie aspectos de ordens diversas, envolvidos no trabalho: a concentração para escutar e fazer; a disposição para criar e/ou para repetir algo; a experiência e os conhecimentos musicais que as crianças já trazem consigo, o senso rítmico e melódico etc.

Conhecendo melhor as crianças com quem trabalhamos, enriqueceremos e aprofundaremos as relações com cada uma, bem como com o grupo, facilitando o acontecimento de experiências musicais efetivas e significativas.

Mais importante, volto a frisar, é criar os próprios jogos, as próprias tramas, junto com as crianças, inclusive. Será deveras verdadeiro e significativo!

Para saber mais sobre música corporal:

www.barbatuques.com.br

CDs do grupo Barbatuques:

Corpo do som, 2002, MCD.

O seguinte é esse, 2005, MCD.

DVD:

Corpo do som ao vivo, 2007, MCD.

II – Sonorizar as diferentes ações propostas na brincadeira com instrumentos musicais.

Caso não contem com eles, aproveitem para fazer alguns:

- Com caixas de papelão duro ou com latas de diferentes tamanhos é possível produzir os tambores mais simples! Basta encontrar as baquetas (que um par de “palitos chineses” com rolhas presas na ponta resolve) e sair tocando!
- Utilizando bexigas (ou balões) para cobrir a borda da lata, os tambores contarão com uma membrana. Nesse caso, escolha as mais resistentes, verificando a compatibilidade (bexigas muito pequenas não cobrem a boca de uma lata





de Nescau, por exemplo), cortem a parte afunilada e estiquem-na bastante na borda, prendendo com fita crepe ou durex colorido.

- Latas, potes plásticos de iogurte, ou de Yakult etc., podem se transformar em maracas ou chocalhos (com pedrinhas, areia, grãos... em seu interior).
- Papelões ondulados transformam-se em reco-recos, podendo ser colados em tubos de papelão (de papel gordura, por exemplo) enquanto que algumas garrafas PET onduladas são espécies de reco-recos que já vêm prontos! Basta providenciar uma baqueta!
- Se as crianças puderem decorar seus instrumentos, tanto melhor, lembrando que o importante é que a produção esteja o mais perto possível da capacidade de confecção de cada uma delas. Os adultos devem ajudar no que for preciso, sem fazer por elas, no entanto. Por isso, convém confeccionar coisas simples!
- Elásticos de prender dinheiro colocados em volta de uma caixa de papelão firme (aberta, de preferência) transformam-na em um instrumento de cordas. Será possível constatar, com as crianças, que quanto mais esticado o elástico, mais agudo é o som produzido (e vice-versa).



- Com um tubo de conduíte (usado para conduzir e proteger fios de eletricidade) é possível fazer uma “trompa”. É só enrolar o tubo (cerca de um metro) no formato do instrumento, prender com fita crepe e colocar algo na ponta para funcionar como uma campainha (um cone de papelão, de plástico ou feito de cartolina, um funil etc.). Expirando e inspirando no bocal descubram diferentes sonoridades.



III – Contando com a imaginação, *A barca virou* pode levar a outros mares!

Dediquem-se a imaginar os motivos que levaram “o barco a virar”: alguém que não soube remar, a mudança do tempo, uma onda enorme que surgiu de repente etc. E mais: quem estaria na barca e por quê; era dia ou noite etc. Deixe que as crianças imaginem, fantasiem, criem hipóteses de ordens diversas (das mais realistas às mais fantásticas!)

Confeccionar instrumentos e objetos sonoros com as crianças é – também – um modo de conscientizar questões referentes aos parâmetros do som: por que produzem diferentes alturas, por que um chocalho com pedrinhas tem um timbre diferente de um com arroz, para que serve uma caixa de ressonância, dentre outros pontos. Além disso, as crianças refazem, à sua maneira, a trajetória do ser humano no que tange à criação de meios para se expressar musicalmente, aspecto que considero da maior importância.

Para saber mais:

AKOSCHKY, J. *Cotidífonos*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1996.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DREW, H. *O meu primeiro livro de música*. Trad. Lucinda Maria dos Santos Silva. Porto: Livraria Civilização Editora, [s.d.].

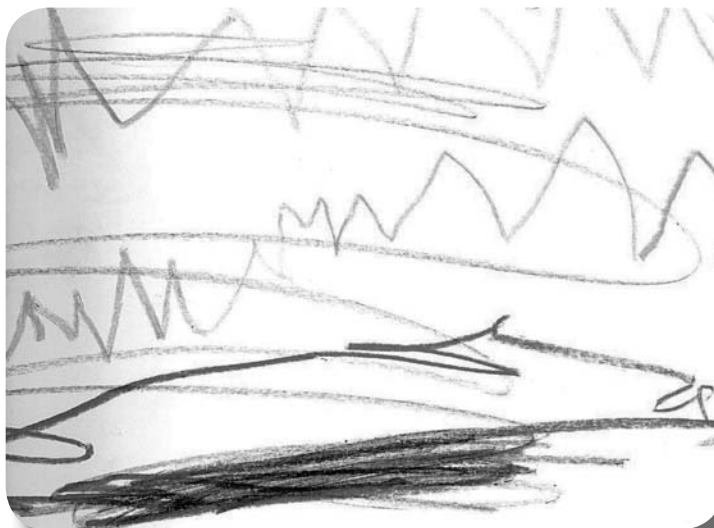
Fale sobre o ambiente sonoro de uma praia, ouvindo as impressões das crianças caso já tenham estado em uma, ou não. Pesquisem materiais para sonorizar a situação definida pelo grupo (com sons do corpo, objetos do entorno, instrumentos musicais do acervo ou aqueles construídos por vocês...), explorando gestos e modos de produção sonoras (bater, raspar, sacudir, alisar, pinçar etc.), muito importantes nessa etapa do desenvolvimento.

Procure gravar e escutem juntos o resultado, comentando os aspectos percebidos, os pontos positivos ou negativos, as sonoridades produzidas etc. Peça então às crianças para desenharem a história musical, criando uma espécie de audiopartitura registrando o acontecimento sonoro, com a forma, os elementos contrastantes, as diferentes intensidades etc.

As menores, não “capturadas” – ainda – pelo desenho figurativo, tenderão a utilizar o espaço do papel de modo global, registrando suas impressões por meio de gestos grandes, variando a intensidade, a cor, os climas sonoros. As maiores talvez se dediquem a desenhar a situação: o mar, o barco, o sol ou a chuva, não importa. Nesse caso, é possível propor as duas coisas: desenhar a situação sonorizada e as sonoridades percebidas pelo ouvir (pontilhismos, linhas em movimento, traços fortes ou suaves, rarefeitos ou densos etc.).

Ancorando

É essencial que o trabalho com a música, nos planos da educação, se atualize em planos de convivência e comunicação marcados por um efetivo compartilhar. “Tive uma boa ideia!”, como exemplo, é uma frase que ouço muitas vezes, repetida pelas crianças com quem trabalho. Saberem que podem opinar, contribuir e construir juntas um percurso é importante e, de fato, faz toda a diferença.



Juntos, podemos estimular reflexões acerca das sensações, das percepções, das vivências, motivando também a elaboração de conceitos.

Em espaços nos quais se sentem participantes ativas, para além da mera repetição, as crianças reorganizam as experiências integrando fazer e pensar, repetir, criar e recriar. Assim também constroem conhecimentos.

Importa que a música, nos territórios da educação, seja trabalhada em sua condição de jogo que permite trocas: consigo próprio, com o outro, com o ambiente.

A conexão entre a escuta e o gesto – com o corpo em sua totalidade, na superação do dualismo corpo-mente – singulariza a reinvenção da música por cada ser humano, em uma espécie de jogo que se transforma permanentemente, conduzindo as experiências para níveis mais complexos e elaborados; reorganizando, assim, a ideia de música em si mesma.

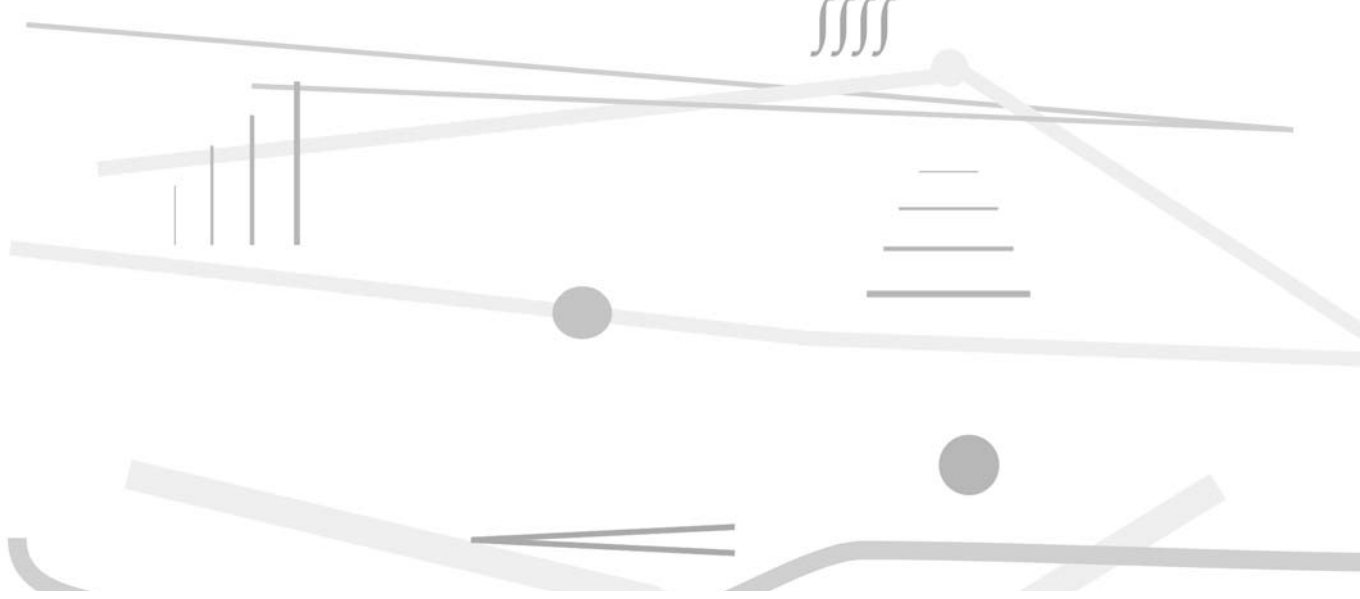
Como educadores(as) precisamos escutar, dispostos a abrir caminhos, a caminhar juntos, a brincar e a chamar a felicidade, enfim.

Referências

BRITO, T. A. de. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, PUC/SP, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*: vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). *Crianças de até 6 anos: o direito à sobrevivência e ao desenvolvimento: situação da infância brasileira 2006*. Brasília, 2005.



Sozinha eu não danço, não canto, não toco

Cecília Cavalieri França

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
poemasmusicais@terra.com.br

Resumo. O texto discute preceitos da prática da educação musical escolar e aponta caminhos para superação do modelo fragmentário de ensino. Propõe como fundamentos a abordagem integrada dos conteúdos tomando como base a cumulatividade dos conceitos fundantes da disciplina – *materiais sonoros*, *caráter expressivo* e *forma*, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*. Os fundamentos são ilustrados por atividades que promovem a exploração expressiva e criativa dos elementos musicais e demonstram a possibilidade de uma realização consistente e dinâmica da matriz curricular.

Palavras-chave: educação musical escolar; planejamento pedagógico; currículo de música.

Abstract. This essay discusses principles of the practice of school music education and points ways for overcoming the fragmentary model of musical teaching. It proposes as principles an integrated approach to the main strands of the discipline: sound materials, expressive character and form through the combination of composing, audience-listening and performing activities. The principles are illuminated by practical activities that aim at promoting a creative and expressive exploration of musical elements and show how it is possible to achieve a consistent and dynamics realization of the curriculum.

Keywords: school music; music pedagogy; music curriculum.

“Senhoras e senhores, com vocês...”

Segunda-feira, sete horas da manhã, 25 crianças de primeira série. Uma matriz curricular gigantesca, páginas de planejamentos, agenda de avaliações e datas festivas afixada na parede. A coordenadora mora ao lado e você não tem para onde fugir. Respire fundo e acredite: o melhor amigo do professor de música é o *CD player*. Nada é mais eficaz e definitivo do que a própria música, com seu poder de impactar, arrebatador, emocionar, arrepiar, acordar os sentidos, fazer o corpo pular feito pipoca e o pensamento flutuar como pluma. Basta uma canção para um universo musical se abrir.

“Quem já foi ao circo? Ou já viu algum na TV? O que aconteceu no espetáculo? De que você mais gostou? Do mágico? Dos animais? Dos malabaristas? Equilibristas? E como era o palhaço?”

“Engraçado, alegre, brincalhão, desengonçado, com um sapato enorme e uma calça com suspensórios...”

“Bem, eu vou anunciar os palhaços e vocês vão entrar em cena, engraçados e trapalhões.

Agora, vou precisar de uns músicos para a orquestra do circo. Vocês vão escolher instrumentos nesta cesta e inventar sons animados para enfeitar o número dos palhaços.

Muito bem. Acontece que nem todo mundo está animado. No circo, há uma bailarina que não quer dançar. Ela é tímida e não gosta de dançar sozinha. Então vamos precisar de um grupo de bailarinas e um grupo de músicos para tocar sons delicados para elas.

Agora vamos organizar os quatro grupos: os palhaços e seus músicos animados, as bailarinas e seus músicos delicados. Eu vou apontando para os grupos e vocês vão entrando ou saindo de cena. Preparados? Senhoras e senhores, com vocês, o palhaço e a bailarina!”

Quadro 1. Trecho de transcrição de aula.

Nos bastidores...

Esse esboço de atividade envolve preceitos clássicos da educação musical no que tange ao desenvolvimento integral e psicológico da criança: o prazer e a ludicidade; a imaginação e a fantasia; o vínculo com o seu cotidiano; o movimento e a expressão corporal. Do ponto de vista musical propriamente dito, inclui a improvisação instrumental e/ou vocal, permite a exploração de contrastes expressivos, cria variações de textura e articula a forma musical a partir da alternância das entradas dos grupos. Nada se falou sobre notas musicais, nem sobre semínimas, pentagramas ou síncopes. Mas o aprendizado musical terá sido tão verdadeiro quanto duradouro. Para as crianças, essa atividade é pura diversão. Para o professor, também, pois não pode haver maior satisfação do que se lambuzar de música com as crianças! É por isso que estou nessa área

e quero acreditar que você, colega, também. Em outros textos, compartilhei ideias que considero os fundamentos da minha prática educacional (França, 2006, 2007). Reapresento-os aqui, repaginados, pois não sei pensar em educação musical de outra maneira.

Aula de música não é aula de sons. Aula de música é aula *de música, com música e por meio da música*. Muitos programas de ensino adotam como princípio organizador os conhecidos *parâmetros do som* (especialmente altura e duração). Neles, os conteúdos das séries consecutivas são demarcados pelos níveis de leitura e solfejo praticados: semínima, depois o padrão de duas colcheias, o de quatro semicolcheias, e assim por diante. Ou ainda, no caso do ensino de instrumento: duas notas, três notas, cinco notas... A princípio, do ponto de vista lógico não há nada de errado com tal organização. Mas não posso dizer o mesmo com relação à sua validade musical e psicológica. Minha preocupação é que essa concepção de ensino legitime uma prática musical baseada na execução e no reconhecimento de padrões rítmicos, melódicos e harmônicos. A questão não é quantas notas ou ritmos se saibam, mas o que se faz com eles e o que deles se compreende. Saber ler ritmos e melodias não significa apropriar-se deles musicalmente. Esse modelo, que considero inadequado, só será superado a partir do entendimento de que durações e alturas, para se tornarem música, precisam ser imbuídos de significado, realizados em um andamento fluente, com fraseado, agógica, caráter e estilo.

Padrões de altura e ritmo são materiais a partir dos quais constroem-se os gestos expressivos; esses se sucedem, determinando a estrutura da peça (Swanwick, 1999; Swanwick; Taylor, 1982). *Materiais sonoros, caráter expressivo e forma*¹ constituem os *conceitos fundantes* da nossa disciplina e, portanto, os pilares de uma abordagem de ensino musicalmente consistente. Insisto: trabalhar com parâmetros do som não significa trabalhar com música em seu sentido pleno. Em música, nenhum parâmetro ocorre isolado. Um padrão rítmico contém, simultaneamente, informações sobre altura, timbre, textura, intensidade e outros. Juntos, esses aspectos implicam estilo, caráter, contexto e estruturação. Os diversos conteúdos da nossa disciplina são interligados, e não lineares. Em uma aula podemos percorrer um extenso território musical onde os conteúdos se interliguem rizomaticamente.

Nas minhas visitas e pesquisas em escolas regulares e especializadas tenho observado que, muitas vezes, estímulos poderosos como canções, brinquedos cantados ou histórias são subaproveitados devido àquele modelo de ensino

¹ Estes aspectos aparecem nessa sequência a partir do Modelo Espiral de Swanwick e Tillman (1986).

fragmentário. Cito alguns exemplos: a canção *Da maré*, de Luiz Tatit e Ricardo Breim, sendo utilizada exclusivamente para um ditado melódico; *O pulsar*, de Caetano Veloso e Augusto de Campos, para reconhecimento de grave-médio-agudo; um movimento vivo de Schumann para percepção de escalas. Músicas como essas são pérolas capazes de converter até as almas mais incrédulas! Mas o fantasma da concepção de ensino de música como o treinamento de padrões e elementos isolados ronda até as melhores escolas.

Passar uma hora fazendo a classe reagir corporalmente a subidas e descidas, cantar, tocar, reconhecer subidas e descidas, ler cartazes com gráficos de subidas e descidas, fazer jogos, bingos e dominós de subidas e descidas e encerrar a aula com ditados de subidas e descidas pode ser uma boa experiência – *de subidas e descidas*, mas não de música! E o que ainda é mais dramático: elas são realizadas sempre da mesma maneira, com o mesmo andamento, mesma dinâmica, mesmo ataque etc. Se esse *menu* de atividades incluísse minimamente algumas decisões musicais, como um *crescendo* aqui, um *rallentando* ali, uma escolha de andamento e caráter, já seria um ganho. Algumas fichinhas com indicações de dinâmica e andamento podem operar milagres, elevando o trabalho desde o nível dos materiais ao dos gestos expressivos (Figura 1).

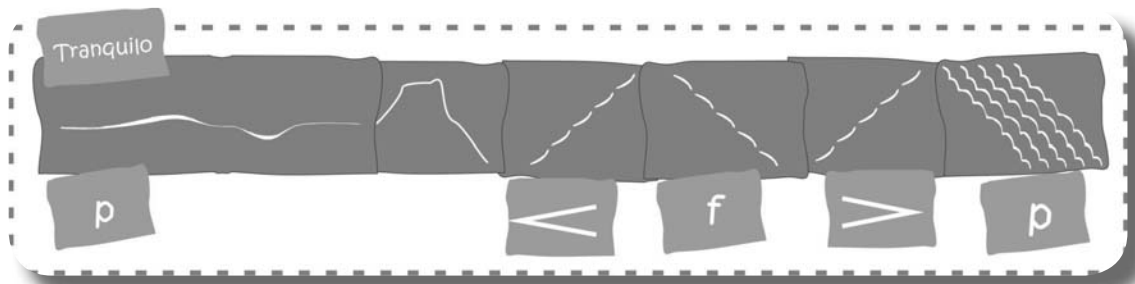


Figura 1 – Escolhas expressivas sobre leitura de subidas e descidas (adaptado de França, 2008, p. 98).

Mas podemos ir além, agregando à atividade ingredientes lúdicos e performáticos. A Figura 2 demonstra um direcionamento nesse sentido. A proposta convoca a imaginação e oferece oportunidade para a exploração de possibilidades expressivas e vivência de textura por meio da *performance* a duas vozes. O fato de se escolher um nome para o arranjo e apresentá-lo aos colegas agrega à atividade um sentido de realização, de autoria e responsabilidade.

Qual o sentido de tornar as crianças *experts* em subidas e descidas se não para que se apropriem musicalmente desses elementos, criando e tocando suas próprias peças, sorvendo, no vastíssimo repertório, a vitalidade ou, que seja, a melancolia de subidas e descidas? Obras de Schumann, Tatit ou Caeta-

Imagine se o Pão de Açúcar fosse assim...
 Cante o contorno das montanhas,
 bem suave. Depois cante o
 percurso do bondinho,
 escorregando em
 glissando.

Reúna sua turma
 e experimentem cantar juntos:
 você faz as subidas e descidas do
 bondinho e seus amigos cantam o contorno
 das montanhas. Podem fazer forte ou *piano*,
 crescendo ou diminuindo, rápido ou lento e variar
 o timbre da voz: mais áspero, ou suave, imitando outros sons...



Escolham um nome para o seu arranjo e o apresentem para toda a turma.

Figura 2. Exploração expressiva sobre padrões de subidas e descidas a duas vezes (França, 2008, p. 55).

no não são exemplos de subidas e descidas; muito antes pelo contrário: nelas, esses elementos ocorrem de maneiras tão distintas e singulares que praticamente se dissolvem em função do alcance expressivo ou estrutural da elaboração dada a elas pelo artista. Os elementos são como letras, sílabas e palavras, que se emprestam aos poemas, às crônicas, aos romances. São matéria-prima indispensável que ganham vida quando deixam de ser eles mesmos. Então, ao invés de dizer “vamos agora dar um exemplo de blá, blá, blá...”, digamos: “olha só o que Schumann, Tatit e Caetano fizeram com esses elementos”. Um mesmo padrão se transforma e assume significados completamente diferentes se apresentado pela voz ou pelas cordas, em andamento *presto* ou *adagio*, *crescendo* ou *pianissimo*, com som vocal áspero ou aveludado.

Como segundo fundamento, mas igualmente importante, figura a integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*. Esse preceito se faz presente na literatura há décadas (Hindemith, 1952; Reimer, 1970; Schoenberg, 1950, entre outros) e aparece sistematizado a partir do modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979). Por que isso é tão importante? Porque, enquanto compõe, o indivíduo desenvolve seu pensamento abstrato, cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva e suas decisões criativas. Porque, ao ouvir música, ele é levado a sintonizar-se com aquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Porque, quando realiza uma *performance* musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais.

Imagine se o Pão de Açúcar fosse assim...
 Cante o contorno das montanhas, bem suave. Depois cante o percurso do bondinho, escorregando em glissando.
 e experimentem cantar juntos: você faz as subidas e descidas do bondinho e seus amigos cantam o contorno das montanhas. Podem fazer forte ou piano, crescendo ou diminuindo, rápido ou lento e variar o timbre da voz: mais áspero, ou suave, imitando outros sons...

Reina sua turma
 e experimentem cantar juntos:
 você faz as subidas e descidas do
 percurso do bondinho,
 bondinho e seus amigos cantam o contorno
 das montanhas. Podem fazer forte ou piano,
 crescendo ou diminuindo, rápido ou lento e variar
 o timbre da voz: mais áspero, ou suave, imitando outros sons...

Crie e cante seu trajeto radical!

Na Pedra Bonita
 Tem Saito de Asadelta.
 É preciso correr para pegar embalo e voar livre até aterrizarem na praia.

Voar livre

Escolham um nome para o seu arranjo e o apresentem para toda a turma.

O compositor **Murray Schafer** compôs uma música chamada *Snowforms*, que significa "formas da neve". Vamos ouvir um trecho da peça, seguindo os contornos da audiotitura abaixo. Observe o contraste entre as duas vozes. A letra deste trecho fala da neve caindo, "qantit", na língua dos esquimós. O que você achou?

SOPRANOS
 d[ti] GAUR GAUR... (etc.)
 RHYTHMIC REPETITION, ONE VOICE
 AFTER ANOTHER... FALLING SNOW

ALTOS
 g a g f g
 2'40" 2'45" 2'50" 2'55" 3'00"
 d[ti] CHORALISTIC DESCEND, ONE VOICE
 AFTER ANOTHER... WIND SNOWFLAKES

Figura 3. Integrando performance, criação, leitura, escrita, cultura e apreciação musical (França, 2008, p. 55).

Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno.

Vamos aplicar esse fundamento ao nosso exemplo. Após a criação coletiva do arranjo sobre o Pão de Açúcar, os alunos podem explorar livremente a grafia, criando uma miniaudiopartitura a duas vozes (*Voo livre*, Figura 3).

Em seguida, são convidados a ouvir um trecho da peça *Snowforms*,² de Murray Schafer (o mesmo autor de *O ouvido pensante*, 1991). A peça é toda composta em melismas e *glissandi* e cantada por vozes femininas. Antes de colocar a gravação, separei as crianças em dois grupos e cantamos o trecho apresentado a partir da audiopartitura. Ouvi-la em seguida nas vozes das cantoras é uma deliciosa satisfação de reconhecimento. Além de compreender o que estão ouvindo, as crianças percebem que a escrita gráfica é escrita musical “de verdade”, e que elas também são artistas. De verdade.

Na proposta da Figura 3 os dois fundamentos são associados: uma abordagem cumulativa dos conceitos fundantes – materiais sonoros, caráter expressivo e forma, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e *performance*.

De volta à cena

Voltemos à canção *O palhaço e a bailarina*,³ na qual poderemos rever os fundamentos em ação. A canção promove a vivência e o aprendizado de inúmeros elementos musicais e estéticos e permite trabalhar a forma musical a partir de contrastes bastante evidentes. Contrastes são poderosamente capazes de envolver o ouvinte, pois as novidades mantêm os esquemas cognitivos “acordados”. Mudanças conferem à música um dinamismo que também é inerente à natureza da criança. Os personagens escolhidos representam fortes estereótipos do imaginário e da cultura infantil, o que contribui para o engajamento imediato das mesmas. Tal escolha implicou outras tantas decisões musicais. Vejamos o que ocorre na seção A (Figura 4).

Se perguntarmos às crianças como é essa parte da música, elas dirão que é animada, alegre, divertida, saltitante e assim por diante. “É a cara do palhaço”. Naturalmente, esses estereótipos são culturalmente condicionados. Eu diria que é uma cara possível de um palhaço, projetada no nosso imaginário pelo conjunto das escolhas musicais. Na introdução, após a narradora anunciar os persona-

² A belíssima partitura da peça e o respectivo CD podem ser adquiridos através do site da Arcana Editions: <http://www.patria.org/arcana/>.

³ A gravação e a partitura dessa canção estão disponibilizadas no site <http://www.ceciliacavaliери-franca.com.br>.

O palhaço e a bailarina

Cecília Cavalieri França

Lento Allegro

A - bram a - las que o pa - lha - ço A - le - gri - a já che - gou
 Cam - ba - lho - ta, pi - ru - e - ta, ca - lham - be - quea bu - zi - nar

7 1. 2.

e o show vai co - me - çar pa - lha - çar
 A - le - gri - açé *rall.*

Figura 4. *O palhaço e a bailarina* – seção A (França, 2003, p. 42-43).

Lento

Mas a bai - la - ri - na teima em não dançar O que foi que a con te ceu? "Euso

6

zi - nha não dan - çonem de - vo dan - çar Eu só que - ro te ver brin - car"

rall.

Figura 5. *O palhaço e a bailarina* – seção B (França, 2003, p. 43).

gens, um arpejo ascendente⁴ cria a expectativa da entrada da seção A.

O andamento é rápido e os sons do acompanhamento são curtos, em *staccato* e bem articulados, ingredientes que conferem o caráter rítmico, saltitante e divertido à seção. Também utiliza cromatismos no contratempo, re-

⁴ A tonalidade é Sol Maior; o arpejo inicial é a dominante, Ré, com sétima e nona.

forçados pelo trombone, o que contribui para tornar o caráter ainda mais irreverente, hesitante, *giocosos*. A estrutura dessa seção tem frases regulares, com estrutura simétrica e previsível de pergunta e resposta (antecedente e consequente). Essas características a tornam coesa e marcante. Ao final da primeira frase, o arpejo da introdução reaparece, oitava acima (compassos 9 e 10). O final da segunda frase desacelera com o arpejo de Sol (com sétima), preparando a seção seguinte (Figura 5), em Dó Maior.

Na seção B, transformam-se os materiais, transforma-se o caráter expressivo. Entra em cena a bailarina, doce, delicada, dengosa e tímida. O caráter é melódico, melancólico. O andamento recua, os sons curtos e articulados cedem lugar a sons ligados, mais longos, em frases maiores entrando em anacruse. O acompanhamento contém síncopes que deslocam o baixo dos arpejos, como se eles não quisessem mesmo dançar. As vozes se dividem e a bailarina entoia seu solo, delicadamente enfeitado pela marimba. A melodia vai caminhando para o agudo, seguindo a intensidade do sentimento até repousar na tônica, que se transforma em preparação para a próxima mudança de clima. Esse contraste entre as duas seções articula claramente a forma (Figura 6).

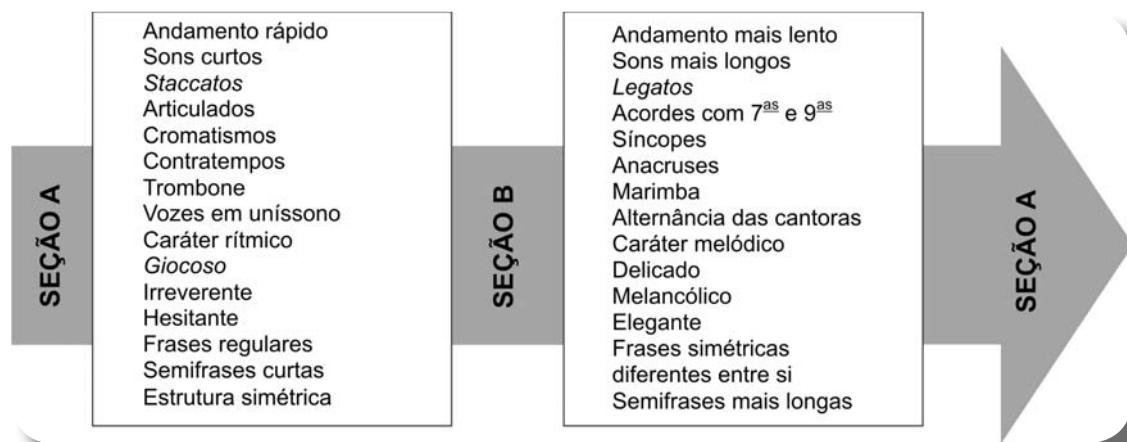


Figura 6 – Contraste de aspectos musicais entre as seções A e B da canção *O palhaço e a bailarina*.

Em seguida, volta a seção A, mas agora como A', devido à ausência da letra. O trombone se encarrega da melodia e não poupa fôlego para encarnar o palhaço. Então, a bailarina reaparece, fazendo bis da seção B. Repetições, mesmo que idênticas, nunca são iguais. A experiência musical ocorre no tempo e é construída na memória. Na primeira entrada da seção B tudo é novidade e o contraste surpreende. Já na repetição, a experiência é totalmente diferente: sabemos o que esperar! É como ouvir uma piada pela segunda vez. Se, por um lado, perde-se o sabor da novidade, por outro, ganha-se o sentido de recupera-

ção da experiência afetiva vivenciada. O retorno à seção do palhaço (A") recebe cara de final com o *roundabout* (a repetição da frase "alegria é") e a cadência com empréstimos modais (uma sequência específica de acordes). Vários elementos podem ser registrados graficamente pelas crianças: o ritmo real e outros modos rítmicos, a estrutura das frases, o contorno das melodias.

Em síntese: a forma da canção é determinada pelo inequívoco contraste de caráter expressivo, por sua vez determinado pelas escolhas no âmbito dos materiais. Para dar continuidade à atividade, diversos desdobramentos são possíveis. Pode-se retomar a improvisação inicial e elaborá-la, abusando-se dos contrastes para se intensificar o resultado expressivo. Alternativamente, pode-se produzir uma passagem bem gradativa de um clima expressivo a outro: do mais delicado ao mais agitado, e de volta ao primeiro (ou o inverso). Nessa proposta, controles motor e psicológico são levados ao extremo. Partindo para a apreciação, abre-se um leque de possibilidades: que tal revisitar bailarinas de Tchaikovsky com *O lago dos cisnes* ou *A bela adormecida*? E o *Palhaço* de Kabalevsky (op. 39), o que é? E o *Palhaço* de Egberto, então? Outras escolhas, outros significados.

Os fundamentos e a matriz curricular

O fato de ser a música um território tão amplo onde cada elemento se interliga a tantos outros, tantos caminhos são possíveis e tantas conexões desejáveis pode ser perturbador. Isso nos reporta a ponderações sobre a matriz curricular.⁵ A função de uma matriz é explicitar conhecimentos e procedimentos fundamentais da disciplina, ou seja, mapear quais conteúdos e competências cognitivas estarão sendo trabalhados. Tecnicamente falando, a matriz é expressa em frases objetivas, formadas por verbos que indicam operações mentais específicas (identificar, compreender, associar, ordenar, analisar, explicar, interpretar, analisar, sintetizar e outros) vinculadas a elementos pontuais do conteúdo. A matriz proposta para o ensino fundamental/I (2ª a 5ª séries do currículo de nove anos) concentra-se em competências básicas, como "distinguir entre sons graves e agudos", e competências operacionais, como "associar padrões ascendentes e descendentes à representação gráfica". A matriz é dura, árida, um fósil estático, ao passo que a prática pedagógica é dinâmica, integrada, cheia de vida. Devemos entendê-la como um mapa bidimensional que indica caminhos e direções dentro do dinâmico território da educação musical. É como um mapa hidrográfico que grava os traçados da bacia amazônica, mas nunca o cheiro, a

⁵ A versão atualizada de uma matriz curricular experimental para o ensino fundamental/I pode ser encontrada no site <http://www.ceciliacavaliierfranca.com.br>.

umidade, o colorido, a vitalidade, os sons, os segredos e a magia da floresta.

Nos meus pesadelos a matriz é interpretada de uma maneira completamente anacrônica, como se as frases que a compõem fossem atividades isoladas. Cuidado: aprecie-a com moderação. Mantenha-a apenas como uma referência ou memória de que toda atividade verdadeiramente musical abre possibilidades como uma rosa dos ventos em 3D, apontando conexões recíprocas entre os conceitos fundantes conforme as oportunidades apareçam (Figura 7).

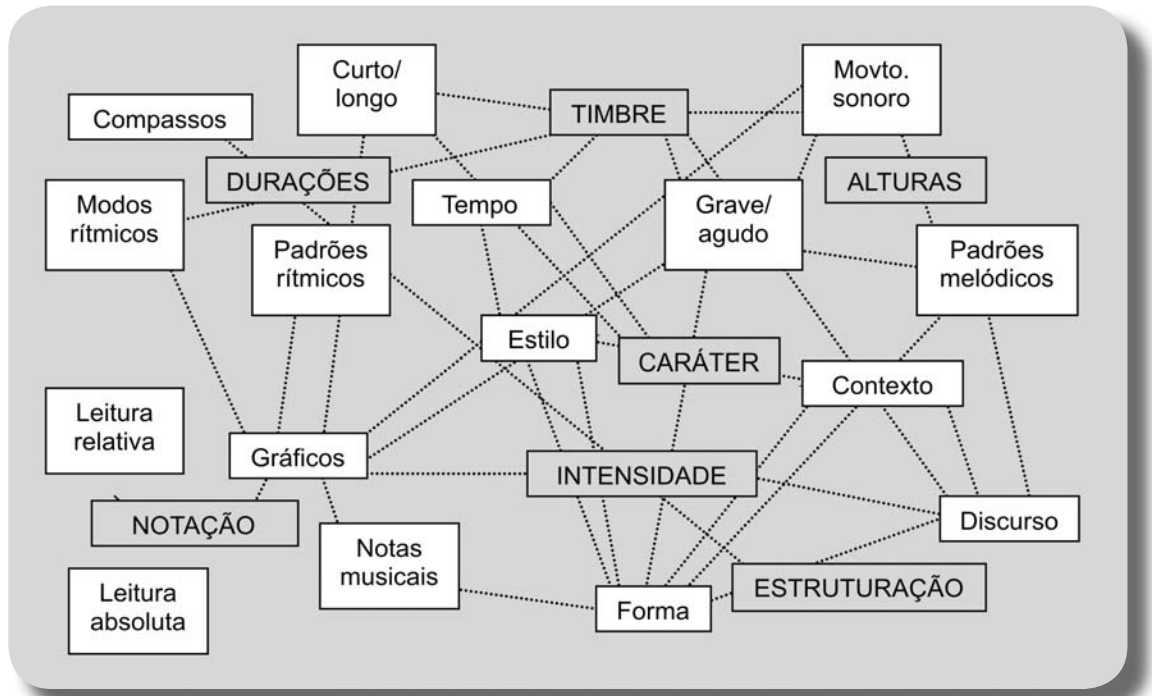


Figura 7 – Conexões recíprocas entre temas e tópicos da matriz na proposta da canção.

Em *O palhaço e a bailarina*, praticamente todos os temas da matriz curricular foram visitados. Transitamos em tópicos relativos às durações (curto e longo, modos rítmicos, tempo, padrões rítmicos e compassos), alturas (grave e agudo, direção e padrões melódicos), timbre (instrumentais, vocais e alternativos), intensidade, articulação, caráter expressivo, estilo, melodia e acompanhamento, textura, forma, relação texto-música e notação gráfica. Tudo isso ocorreu de maneira não linear e não fragmentária, pois todos os elementos permitem conexões recíprocas. Por exemplo: “Que instrumento [timbre] faz os sons curtos [duração] do acompanhamento [textura, estruturação] na parte [forma] do palhaço?” “Na seção [forma] mais lenta [andamento], o que acontece com a melodia [movimento sonoro e estruturação] do solo [textura] da bailarina [timbre]?”

Gradativamente, os conteúdos vão se tornando tecnicamente mais elaborados e as conexões se ampliam em várias direções. “Vamos pesquisar sons [materiais] para valorizar a mudança de caráter [o próprio] entre as seções [forma].” “Em grupos, vocês vão tentar montar o gráfico [notação] rítmico-melódico [eles mesmos] da primeira frase [forma] da melodia [estruturação] do palhaço. Depois vamos comparar todos os gráficos e construir, juntos, a versão mais precisa” (Figura 8).

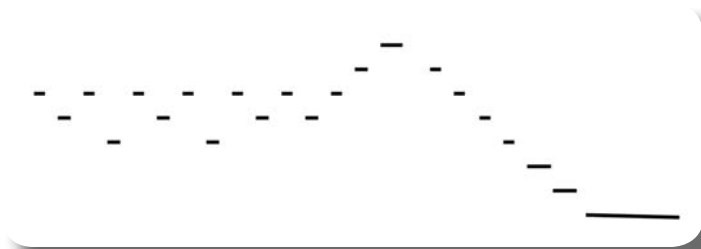


Figura 8. Gráfico rítmico-melódico da primeira frase da canção.

E, para não cair na armadilha da rotina “escrita-e-leitura-de-padrões-sem-sentido-musical”, providencie uma atividade de criação sobre o gráfico: “Agora, em grupos, vocês vão transformar esse gráfico em outra música. Podem mudar os timbres, a distância entre as notas, a articulação (de *staccato* para *legato*). Pensem no andamento e na dinâmica adequados para o caráter que escolherem. Depois, vocês vão fazer outra frase, como se fosse uma resposta; ela pode ser parecida ou bem diferente da pergunta (diferente em que aspectos?). O que mais querem fazer? Uma introdução? Uma variação? Um final surpreendente? Escolham um nome para sua peça e ensaiem para a apresentação.” Os padrões rítmico-melódicos vão se vestir das mais variadas nuances expressivas conforme um amplo cardápio de opções. Então, palhaços e bailarinas vão se transformar em astronautas, libélulas, nuvens, tardes, eclipses, Pedro e o lobo, as quatro estações, a sagração da primavera, ionization, cartas celestes.

Dos pontos de vista musical, psicológico, emocional, fisiológico, intelectual e estético essas experiências são muito mais robustas do que um número de atividades isoladas de curto/longo, rápido/lento, grave/agudo, *legato/staccato* etc., somadas. Basta uma canção para um universo musical se abrir, para que as crianças (e o professor) se lambuzem de música e queiram bis.

Referências

FRANÇA, C. C. *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*. Belo Horizonte, 2003.

_____. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da Abem*, n. 15, p. 67-79, 2006.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da Abem*, n. 16, p. 83-94, 2007.

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

HINDEMITH, P. *A composer's world: horizons and limitations*. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1952.

REIMER, B. *A philosophy of music education*. 2nd. ed. New Jersey: Prentice Hall, 1970.

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

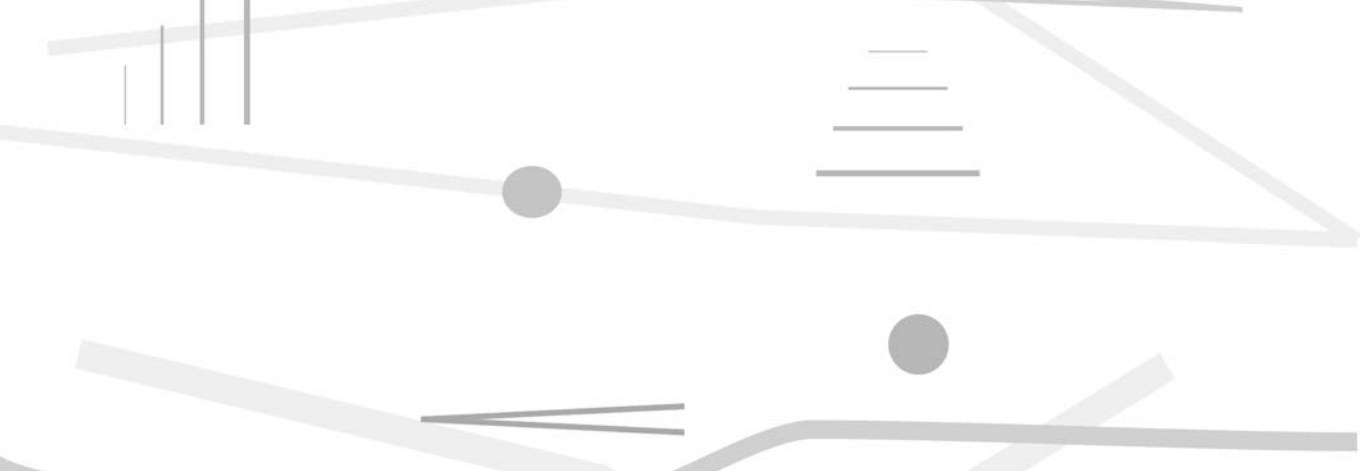
SCHOENBERG, Arnold. *Style and idea*. 2nd. ed. London: Stein, 1950.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

SWANWICK, K; TAYLOR, D. *Discovering music: curriculum in secondary schools*. London: Batsford, 1982.

SWANWICK, K; TILLMAN, J. The sequence of music development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, v. 3, n. 3, p. 305-339, 1986.



Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música

Cláudia Ribeiro Bellochio

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
claubell@terra.com.br

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo. O texto destina-se a professoras de educação infantil e anos iniciais, não especialistas em música. O objetivo é pensar sobre sua formação e as possibilidades de realização de atividades musicais com seus alunos. Partimos de questionamentos e trazemos algumas orientações. Por fim, inserimos um exemplo musical e discorremos sobre formas de se abordar uma música no contexto da sala de aula. Chamamos a atenção para a necessidade de a professora estar em constante processo de formação profissional, aprendendo e desafiando-se na aquisição de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais.

Palavras-chave: educação musical; professores da infância; atividade musical.

Abstract. The text is directed to early-childhood and primary teachers (generalist teachers), non specialists in music. The objective is to think on their preparation and possibilities of the development of musical activities with their students. We present some questions and orientations. We also inserted a musical example, discussing ways of working music in the classroom context. We emphasize the necessity of generalist teachers being in permanent professional preparation, learning and challenging themselves in the acquisition of musical and pedagogic musical knowledge.

Keywords: music education; generalist teachers; musical activity.

Cai, cai balão...

A música é uma prática social que está presente em todas as sociedades e culturas. De uma forma ou de outra, todos os seres humanos lidam com música em diferentes momentos de sua vida, em atividades cotidianas. Todos nós reconhecemos e respondemos à música de maneiras distintas, de acordo com o momento e as funções que a música assume em nossa vida, nas atividades mais simples ou mais complexas.

Se a música faz parte da experiência humana em diversos momentos de vida e com diversas funções, também faz parte da escola. A rotina da escola, reconhecidamente, possui músicas cantadas, dançadas, brincadas na hora do recreio, imitadas em coreografias, dentre outras.

Mas as professoras¹ de educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AI) da educação básica precisam considerar que não basta a música estar presente, de alguma forma na escola, e não possuir valor formativo reconhecido e enfatizado nos planejamentos escolares. Com isso queremos dizer que a música na escola pode adquirir um papel relevante se tratada como uma área de conhecimento que requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes fundamentais para o desenvolvimento sociocognitivo e humano dos alunos.

A presença da música nas escolas é um tema e uma prática que tem gerado muitos debates, nos mais variados contextos que mobilizam discussões educacionais. O que se pergunta, frequentemente, é sobre quem trabalha, ou quem pode trabalhar, com música na escola. Poderíamos dizer, simplesmente: um professor licenciado em música. No entanto, outros profissionais da educação tais como as professoras de EI e AI também incluem música em suas rotinas. Isso é fato e não nos causam estranhamento as canções que são executadas em festas da escola.

Muitos trabalhos de pesquisa (ver algumas indicações ao final do texto) mostram que as professoras de educação infantil e anos iniciais, apesar de trabalharem com música na escola, não têm recebido formação musical durante sua preparação profissional, seja no ensino superior ou no ensino médio (magistério). Assim, muitas dessas atividades musicais realizadas são desenvolvidas sem uma perspectiva longitudinal e uma fundamentação clara.

¹ Estaremos utilizando o termo “professora(s)”, considerando que é do sexo feminino grande parte do quadro profissional que trabalha com educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AI).

Pois bem, este texto é dirigido² às professoras que atuam na docência da EI e AI e que, de alguma forma, se envolvem com a música em seu cotidiano, principalmente inserindo-a em algum tipo de trabalho pedagógico realizado.

Um tema: música na escola!

Cai, cai balão

Terça-feira, 20 de maio.

Estou aproximando-me da escola, é recreio e vejo as muitas crianças correrem e brincarem no pátio. De um lado, meninos fazem dança de rua, de outro, crianças pequenas inventam canções, de outro, meninas coreografam a música no novo CD-DVD de Ivete Sangalo. Tem crianças ouvindo e manipulando música em seus celulares.

Tem outras fazendo street-dance.

Quanta música!

Ah! Tem também crianças brigando e correndo sem parar.

É um dia normal e uma escola normal.

O sino bate, é hora de recomeçar.

Dirijo-me à supervisão da escola e comunico que estou visitando estagiárias. Ao percorrer o corredor em direção à sala do 3º ano, o silêncio começa a tomar conta da rotina pós-recreio. Entro em uma sala, para cumprimentar uma professora que é minha amiga. Logo que ela me vê, intervém:

– Será que podes cantar uma música para nós? Minha voz é feia, não tenho dom!

Fico me questionando:

– Até quando cantar com os alunos será uma atividade para quem tem dom? Será que minha amiga professora esteve algum dia no recreio para ver e ouvir as músicas que a escola possui?

Será que algum dia ela cantou para si e ouviu-se?

Será que algum dia ela pensou em como poderia trabalhar uma simples canção, por exemplo, Cai, cai balão, com seus alunos?

Quando falamos em música na escola, ou melhor, músicas na escola, várias questões surgem e se envolvem nos processos de ensinar e de aprender, nos objetivos e na estruturação dos planejamentos escolares. Vamos, conjuntamente, pensar em algumas indagações e buscar algum tipo de orientação, que não queremos que sejam tomadas como únicas. Aqui apresentamos uma reflexão inicial que deve ser ampliada para que se construa um referencial claro sobre a presença da música na escola e o papel da professora de EI e AI nesse processo.

A questão que precede a todas é:

Por que ensinar música na escola é importante? ...na rua do sabão...

Podemos pensar que ensinar música na escola é importante primeiramente porque a música é uma prática social, presente em todas as sociedades.

Os seres humanos, ao longo de sua existência, produzem músicas para serem

² O texto também pode ser utilizado por professores especialistas, com formação musical e ser uma leitura para gestores escolares, estudantes de cursos de licenciatura e outros interessados nessa temática.

vivenciadas socialmente, constituindo-se assim uma manifestação humana que tem uma história acumulada.

Além do entendimento da música como prática social, poderíamos também pensar que agora temos que ensinar música na escola porque existe uma lei federal, número 11.769, aprovada em 2008 (Brasil, 2008), que determina seu ensino na educação básica.

A lei acrescenta ao artigo 26 da Lei 9394/96 o seguinte:

“§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo [Arte].” (Brasil, 2008, artigo 1º)

Com essa legislação, o ensino de música deverá estar presente na educação básica, o que implica também sua presença na EI e AI. Como as professoras que atuam nesses níveis escolares são normalmente responsáveis por todas as áreas do currículo, elas também deverão lidar com questões musicais na escola. O que se defende não é a substituição do professor licenciado em música para as atividades de ensino de música na escola, em todos os níveis da educação básica. Sublinha-se é a necessidade de um trabalho mais qualificado da professora de EI e AI, quando realiza atividades musicais.

Ainda, podemos pensar que ensinar música na escola é relevante por que os alunos gostam de realizar atividades nas quais a experiência com música esteja presente. Isso vale para as atividades nas quais a música é o centro e para as atividades em que é secundária, por exemplo, quando o professor usa da música para aprender regras matemática. Swanwick (1988, p. 89) confirma que a “música pode ser usada para propostas não musicais”. Mas se o objetivo da educação é, também,

[...] ampliar a visão de mundo, oportunizando e discutindo experiências que envolvem diferentes sistemas simbólicos construídos pela civilização, cada uma das artes precisa ser tratada de maneira consistente na escola e na educação em geral. (Figueiredo, 2009)

Assim, pensamos que ensinar música na escola é importante, além de tudo o que foi posto, porque se trata de uma área que nos coloca em relação com o mundo de sons e silêncios, e proporciona o desenvolvimento de nossa relação artística e estética com o mundo. Ensinar música na escola envolve a experiência musical de forma direta, ouvindo, apreciando, cantando, tocando, compondo, improvisando, dentre outras. Falar sobre música com os alunos é uma atividade que também envolve conhecimentos musicais, mas não os co-

loca em contato direto com a linguagem musical. Ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor.

É importante, também, pensarmos que ensinar música na escola é uma prática que não acontece de modo isolado dos demais conhecimentos escolares. Mas cuidemos: atividades conjuntas não significam que uma ou outra área é mais relevante, significa que todas as áreas podem se articular, sem menosprezar um ou outro conhecimento.

Uma professora de educação infantil e dos anos iniciais da educação básica pode ensinar música na sala de aula?

...não cai não, não cai não, não cai não...

Acreditamos que uma professora que atua na EI e AI pode e deve trabalhar com música em suas atividades de docência. Em primeiro lugar, precisamos romper com a ideia de que essa professora não é especialista. Bom, pode ser até que não seja especialista em música, como, de fato, a grande maioria não é. Mas é uma profissional habilitada especificamente para o trabalho com crianças de 0 a 10 anos, o que engloba a EI a AI. Essa professora tem um conhecimento extenso sobre desenvolvimento humano e sobre planejamento para essa fase do desenvolvimento escolar que é fundamental e marcante na vida dos seres humanos (ver Bellochio, 2000).

Em tempo: você lembra de sua professora do 1º ano? O quanto ela marcou na sua vida? Lembra dela cantando? O que mais ela fazia de música com você?

Que formação e atuação com música se espera de uma professora de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental?

Por certo, as professoras de EI e AI precisam de formação musical e pedagógico-musical que lhes possibilitem pensar e fazer música. Formação musical implica estabelecer relações diretas com música, através de experiências musicais: cantar, tocar, percutir, dentre outras. Formação pedagógico-musical significa estabelecer relações entre o conhecimento musical e as possibilidades e maneiras de ser ensinado e aprendido. É preciso lembrar que professoras desses níveis escolares são modelos para seus alunos e, assim, possuem uma grande responsabilidade na realização de seu trabalho docente.

A formação é um *continuum* e deve contribuir para a preparação profissional que vai ter a missão de desenvolver as primeiras experiências escolares das crianças.

Para que a música se constitua como atividade mobilizadora de conhecimentos que potencializem a aprendizagem de seus alunos, precisa ser realizada com competência pelas professoras. Todo trabalho realizado em aula precisa ser planejado e refletido pelas professoras! Todo o trabalho significa, literalmente, todo o trabalho, e aí o trabalho com música também entra.

A estas alturas você deve estar se questionando:

O que pode ser ensinado?

Cai aqui na minha mão.

As atividades musicais que podem ser realizadas na escola podem ser muito diversas e a professora fará escolhas constantemente. Portanto, não existe um único modelo e nem uma só proposta que seja adequada universalmente. Precisamos lembrar sempre do contexto educacional e social, da experiência sonora e musical dos sujeitos escolares, além de metodologias que possam mediar a realização de experiências musicais que façam sentido e sejam significativas para a promoção do desenvolvimento musical.

Lembremos que: em música se ensina música. As atividades musicais que diretamente se relacionam com o objeto sonoro música acontecem através da experiência musical em atividades de audição, execução e composição/improvisação musical. Essas dimensões são possíveis e desejáveis em um projeto educacional. É fundamental que se compreenda a complementaridade dessas dimensões e que sejam vivenciadas de forma intensa e integrada.

Vamos apresentar um exemplo que abrange diversos conteúdos da música, como uma forma de expor, a partir de uma atividade musical, o que poderia ser feito na escola por professoras não especialistas em música.

Uma experiência musical

Cai, cai balão

Cai, cai, ba-lão, cai, cai, ba-lão, na - ru - a do sa - bão, não cai,
 não, não cai não, não cai não, cai a - qui na mi - nha mão.

A partir da canção *Cai, cai balão* podemos experimentar diversos aspectos referentes à experiência musical. Podemos começar cantando a música *Cai, cai balão*. A professora pode cantar para que os alunos aprendam.³ Pode colocar um CD que tenha esta música para que as crianças ouçam.

Mas é importante que a música também seja cantada sem o acompanhamento do CD, para que a professora possa perceber a forma com que seus alunos estão executando a canção.

Existem muitas maneiras de executar cantando uma música: você pode cantá-la de boca fechada, procurando ouvir cuidadosamente os movimentos da melodia enquanto canta; pode também cantá-la com uma vogal apenas (por exemplo, cante toda a melodia com a vogal “a”, depois “u”, e assim por diante), procurando emitir sons homogêneos do começo ao fim do trecho musical. A canção também pode ser cantada com sílabas: “lá”, “lu”, “pá”, são algumas possibilidades. Cuide para a que a expressividade desejada não se perca; afinal o que se está fazendo é música e ela existe no conjunto de seus elementos.

Cantar de boca fechada, com vogais ou com sílabas pode ajudar no processo de escuta e aprendizado dos elementos musicais do exemplo musical que está sendo realizado, porque o foco está na melodia, sem a preocupação com o texto, sua pronúncia ou significado; mas também o texto pode auxiliar na realização dos desenhos melódicos. Você pode incorporar o texto gradualmente, cuidando da qualidade da articulação de cada fonema com o som correspondente da melodia. É possível, ainda, realizar a melodia com sons bastante ligados uns aos outros ou muito separados uns dos outros, trazendo interesse e novidade para trechos específicos da execução. Como a música *Cai, cai balão* tem diferentes ritmos, todos eles devem ser observados e executados com muita precisão e clareza, senão a música pode perder o seu caráter.

O modelo oferecido pela professora deve ser claro, com um bom nível de afinação e com intensidade adequada para ser ouvido pelos alunos. Por isso a necessidade de preparar-se e planejar como será realizada a atividade. A repetição cantada é necessária. E, em cada repetição proposta, a professora deverá analisar o resultado sonoro, reforçando aquilo que já foi assimilado e indicando os pontos da canção que ainda precisam de maior cuidado.

A partir dos resultados de cada execução musical, a professora também poderá incluir elementos expressivos. A mesma melodia poderá ser cantada com caráter expressivo triste, alegre, choroso, dentre outros. Pode também ser cantada com diversas intensidades: forte, fraco, crescendo e decrescendo o

³ Antes de cantar para os alunos é importante que a professora tenha o domínio da canção, o que implica cuidados com sua realização melódica, rítmica e expressiva.

som, fazendo mudanças repentinas de forte e fraco, e assim por diante. Outra possibilidade expressiva inclui a variação de velocidade; o mesmo trecho pode ser realizado lentamente ou muito rápido.

É importante que ao longo de processo de construção da experiência musical a professora possa ir gravando as produções dos alunos, para que eles se ouçam, apreciem e avaliem o que estão realizando musicalmente. A partir desse exercício de apreciação, é possível compreender, do ponto de vista dos alunos, como eles avaliam e comentam suas realizações. Sem dúvida, esse momento é muito importante para compreender e avaliar o ensino em relação à aprendizagem.

Além de cantar a melodia é possível a inclusão de outros sons, como acompanhamento musical. O uso de sons corporais – bater palmas e/ou pés, estalar dedos, percutir em partes do corpo – pode ser muito estimulante do ponto de vista sonoro. Também poderiam ser usados instrumentos musicais convencionais ou objetos que produzam sons: uma caneta pode ser batida em uma mesa produzindo diversos tipos de sons de acordo com o local onde se bate, a força que se aplica, e assim por diante; chacoalhar um chaveiro pode trazer sonoridades diversas, dentre tantas possibilidades.

O uso de instrumentos ou de outras sonoridades depende de pesquisa sonora, de análise dos resultados, de decisões específicas sobre a utilização deste ou daquele som durante a execução da melodia. Nesse exercício, de busca sonora, a criatividade estará presente impulsionando a riqueza da construção do conhecimento musical. A mesma canção pode também ser recriada, utilizando-se de outras possibilidades de realização. Por exemplo, criar um *Cai, cai balão* como *rap*, ou como uma música muito triste.

Além de cantar a canção *Cai, cai balão*, explorando-a de diferentes formas, é importante que a professora possa levar para seus alunos diferentes gravações realizadas com essa canção. Por exemplo: em CDs com versão instrumental, executada por coros, dentre outras. Nesses momentos de apreciação, são importantes os comentários de alunos e professora sobre o que se está ouvindo.

De forma resumida, nesses breves exercícios propostos a partir da música *Cai, cai balão*, as dimensões da audição, execução e criação/improvisação musical estavam presentes. O início da atividade enfatizou a audição: todos ouviram da professora ou do CD a música escolhida. Além da audição, existia uma atividade de execução, feita pela professora e pelos alunos na medida em que iam aprendendo e reproduzindo a música. Então essas duas dimensões – audição e execução – estiveram presentes nesse processo. Quando as propostas de utilização de outras sonoridades, incluindo sons corporais

e sons produzidos a partir da exploração de timbres diversos, a dimensão da criação/improvisação esteve presente nesse processo, possibilitando a vivência com diversas sonoridades que poderiam ser somadas à execução da música *Cai, cai balão*. E assim, as três dimensões – audição, execução e criação/improvisação – estiveram presentes nesse exercício.

Com essas propostas de realização de experiências musicais, muito simples, a partir da música *Cai, cai balão* procuramos demonstrar como cada dimensão da experiência musical pode estar presente no processo de ensinar e aprender música. “As três dimensões se complementam e contribuem para que a experiência musical seja realizada de modo mais completo” (Figueiredo, 2009).

Algumas considerações

Entendemos ser fundamental a formação musical e pedagógico-musical de professoras de EI e AI. Ao longo do texto, procuramos enfatizar como é possível que práticas musicais aconteçam e possam ser realizadas no contexto inicial da educação básica. “É preciso romper o círculo vicioso no qual a música não está presente na escola porque não se compreende sua importância na formação dos indivíduos, e a música não se torna importante na formação pela sua ausência nos currículos escolares e práticas de professoras” (Figueiredo, 2009).

Na EI e AI são estabelecidos muitos valores que marcarão a vida de muitas pessoas. A música deve estar incluída nesse contexto escolar como um componente insubstituível no processo educacional como um todo, contribuindo para uma formação mais integral e mais humana. Professores não especialistas e especialistas em música podem e devem trabalhar, em conjunto, na tarefa de incluir a música na escola. Para isso, precisam querer e querer implica em compreender a função.

Esse é um grande desafio. E para enfrentá-lo as professoras de EI e AI devem preparar-se continuamente, avaliando e repensando suas práticas. Devem, também, ouvir e fazer muita música!

Referências

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F. A música na escola: possibilidades, desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ: CRIATIVIDADE EM AÇÃO, 4., 2009, Balneário Camboriú. *Anais...* Balneário Camboriú: Fundação Cultural de Balneário Camboriú, 2009. 1 CD-ROM.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London: Routledge, 1988.

Algumas indicações de leitura

BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 14, p.115-123, 2006.

BELLOCHIO, C. R. A formação musical de professores da infância no ensino superior: alguns pressupostos e desafios. In: TRAVERSINI, C. et al (Org.) *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008. v. 2. p. 217-230.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 41- 48, 2002.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 41-47, 2001.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FIGUEIREDO, S. L. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, 2005.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-62, 2004.

HENTSCHKE, L., DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

JOLY, I. Z. L. Musicalização infantil na formação do professor: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 158-162, 1998.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SOUZA, C. V. C. Educação de adultos: a educação musical a distância como possibilidade para a aproximação com a escola regular. *Fundamentos da Educação Musical*, Salvador, n. 4, p. 39-44, 1998.

SOUZA, C. V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas: Revista Semestral da Faculdade de Educação da UnB, Brasília*, v. 8, n. 14, p. 59-70, 2002.

SPANAVELLO, C. da S.; BELLOCHIO, C. R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 89-98, 2005.



Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens

Jusamara Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
jusa.ez@terra.com.br

Maria Cecília de Araújo Torres

Centro Universitário Metodista (IPA)
mariaceciliaartores@yahoo.com.br

Resumo. A audição como parte integrante de uma educação musical tem sido foco de vários modelos pedagógicos. Neste artigo pretendemos discutir alguns aspectos que estão implícitos nesse tema quando trabalhado com jovens na educação básica: a) conceitos de ouvir e escuta musical; b) de sua relevância para a sociedade contemporânea; c) tipologia do ouvir musical a partir dos jovens; d) aspectos didáticos e metodológicos para a sala de aula. Propomos também uma série de atividades didáticas a partir das diferentes maneiras de ouvir música.

Palavras-chave: ouvir e escuta musical; educação musical; jovens.

Abstract. Hearing as part of musical education has been the focus of several pedagogical models. In this article, we intend to discuss some aspects implied in this subject when working with young people in basic education: a) concepts of listening and musical hearing; b) its relevance towards contemporary society; c) typology of musical hearing from young people; d) didactic and methodological aspects for classroom. We also propose a number of didactic activities from different ways of hearing music.

Keywords: listening and musical hearing; music education; young people.

Ouvir música nas culturas jovens contemporâneas

A atividade de ouvir música ocupa um lugar central na vida de jovens. Motivados e embalados pelas tecnologias a música os acompanha por toda parte. O desenvolvimento de aparelhos portáteis de ouvir música e suas conexões a redes de computadores, aumentou consideravelmente não só o espectro de atividades musicais possíveis como também ampliou os gêneros, programas e dimensões que cada mídia pode oferecer. Assim, cada vez mais os jovens garimpam suas músicas preferidas dentre os programas de rádio, TV e sites disponíveis para se ouvir música. E com a programação cada vez mais fragmentada das mídias acabam desenvolvendo os mais diversos estilos de fruição musical.

Neste artigo pretendemos discutir alguns aspectos que estão implícitos na audição musical quando trabalhada com jovens na educação básica. Um deles seria a própria definição de ouvir e escutar música. Sabemos que não há um consenso entre os autores quanto à distinção desses termos. Para Granja (2006, p. 65) “ouvir é captar fisicamente a presença do som”, enquanto que “escutar” estaria mais próximo da dimensão interpretativa da percepção”. Segundo o autor, “poderíamos dizer que o ouvir refere-se ao conforto do previsível, enquanto o escutar demanda uma predisposição para a acuidade sonora”.

No entanto, o autor admite que os verbos “ouvir” e “escutar” podem em algumas situações “ter o mesmo significado, ou seja, como a atividade própria da audição e seu contexto mais geral”; já em outras, o autor faz uma distinção: a escuta demandaria “uma diferenciação no grau de refinamento da audição” (Granja, 2006, p. 65). De forma semelhante, Brito (2003, p. 187) afirma:

Escutar é perceber os sons por meio do sentido da audição, detalhando e tomando consciência do fato sonoro. Mais do que ouvir (um processo puramente fisiológico), escutar implica detalhar, tomar consciência do fato sonoro.

Para Granja (2006, p. 66), também “escutar musicalmente é mais do que simplesmente perceber vibrações sonoras. É estabelecer múltiplas relações entre as ondas sonoras que atingem nosso ouvido e corpo”. Mas, ainda que varie “de pessoa para pessoa”, o autor ressalta que “a habilidade para a escuta musical pode ser desenvolvida” (Granja, 2006, p. 66). Brito (2003, p. 187) complementa:

Aprender a escutar, com concentração e disponibilidade para tal, faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se.

Considerando que a audição é parte integrante de uma educação musical contemporânea e que tem sido foco de vários modelos pedagógicos, propomos neste artigo a discussão de uma tipologia do ouvir musical revelada por uma enquête feita com jovens de uma 8ª série do ensino fundamental. A partir das maneiras de ouvir música descritas por eles propomos algumas atividades que trazem aspectos didáticos e metodológicos da audição musical para a sala de aula. Com isso pretendemos também ilustrar a popularidade e a multifuncionalidade da audição musical na vida dos jovens de hoje.

A especificidade de cada mídia

Cada aparelho reproduzidor de música acaba tendo um papel diferenciado na cultura musical dos jovens. A seguir damos alguns exemplos.

O rádio

O rádio é de interesse para ouvir música, especialmente pelas novidades que traz e pelas paradas de sucesso que apresenta além dos programas regionais. Toda a programação do rádio é preenchida por música. Por isso, a atração que o rádio tem para os jovens, decisivamente, resulta de sua música.

Como transmissor principal das paradas de sucesso, o rádio funciona, especialmente na adolescência, como fonte de informação sobre as atuais tendências musicais. Com sua mistura de palavra e música, porém, alcança objetivos mais amplos ao oferecer possibilidades de contatos sociais e contribuir para a regulação do próprio universo sentimental (Münch, 1998, p. 389).

Os jovens utilizam o rádio sozinhos ou com amigos ou como companhia para variadas situações como andar de bicicleta ou fazer tarefas da escola, como aparece na pesquisa de Schmeling (2005). Ao entrevistar um adolescente sobre seus hábitos de ouvir música, ele responde:

E: Eu durmo ouvindo música, eu tomo banho ouvindo música, eu acordo a primeira coisa que eu faço é ligar o rádio, eu como ouvindo música... eu faço tudo ouvindo música, tudo ouvindo música. Tudo, tudo...

A: Tudo tudo!

E: Tudo! Eu vou pro banheiro eu vou com meu radinho eu vou ouvindo música. Se eu tô aqui no colégio, qualquer eu... ou sair, sempre com o radinho. Eu gosto de estudar, eu não consigo estudar, por exemplo, história, geografia, eu não consigo estudar ouvindo música porque daí eu me desconcentro, mas, matemática, física, química isso aí tudo eu faço ouvindo música. (Schmeling, 2005)

TV

A televisão está presente especialmente nos momentos familiares. Em companhia dos pais, os jovens se divertem e descobrem papéis e modelos so-

ciais. Os noticiários e emissões desportivas servem para a participação deles em eventos da atualidade.

Na televisão música faz parte da programação de múltiplas formas: como música “ao vivo” – *shows* de cantores ou como videoclipe, como trilha sonora de filmes ou como parte da propaganda e programação (ver Ramos, 2002).

Do lado das transmissões de programas de canais abertos da televisão existem várias transmissões específicas para a juventude, que recorrem “seletivamente ao acervo musical da atual cultura juvenil”. Através de sua popularidade a música deve produzir um contexto adequado e, ao lado da programação informativa, prover entretenimento. (Münch, 1998, p. 390)

CDs e aparelhos portáteis: *ipods* & cia.

Os CDs e DVDs servem também para escutar música, o que acontece muito em companhia de amigos e colegas da mesma idade.

Uma nova forma de exploração do CD é possibilitada pelos aparelhos portáteis (*ipods*, celulares). Como instrumento portátil de reprodução de som, com fones de ouvido, esses aparelhos oferecem uma experiência musical particularmente intensa que proporciona a possibilidade de isolamento também em locais públicos.

O sucesso de equipamentos de som e dos *hardware* pertinentes baseia-se em seus recursos específicos, que vão ao encontro das necessidades dos jovens. São simples em sua manipulação, utilizáveis independentes de tempo e local, e pouco sujeitos a controles educativos dos pais ou professores. Como Münch (1998) analisa, esses aparelhos apresentam uma riqueza de conteúdos específicos para a juventude e prestam-se como “objeto de *status*” e “permuta” e como “ponto de contato e objeto de comunicação entre jovens da mesma idade”. Especificamente sobre os celulares, Bozzetto (2008, p. 73) escreve:

Os jovens, ao trocar mensagens e músicas, personalizar o aparelho e ter possibilidade de contatar seus pares a qualquer momento pela mobilidade do celular e sua instantaneidade, foram criando uma intensa rede de sociabilidade através do uso e das possibilidades de seus aparelhos celulares.

Computador e internet

As novas tecnologias, baseadas em computador, são componentes incontestáveis do cotidiano musical dos jovens. A música é um tema importante na internet, tanto como oferta comercial como em múltiplas maneiras não-comerciais. O computador é usado pelos jovens isoladamente ou com outros,

pais ou companheiros da mesma idade, principalmente para se divertir e também para redação de textos ou tarefas escolares. Se for *online* ou vinculado à internet, aumentam por um lado as opções de pesquisas de informações em *sites* de busca, e por outro ampliam e multiplicam-se as possibilidades de comunicação através de *e-mail*, *chats*, Orkut e grupos que se abrem para novas possibilidades de contatos virtuais (ver Garbin, 2001).

Mídias em combinação

Apesar das especificidades de cada uma, as mídias não existem independentes entre si. Os jovens com frequência utilizam diversos meios simultaneamente ou em rápida permuta como, por exemplo, a leitura de revistas enquanto escutam rádio, ou o desligamento do aparelho de som para ligar a televisão.

Outra possibilidade é a combinação entre as próprias mídias como, por exemplo: estações de rádio que se engajam como promotores de concertos; canais musicais que configuram seus textos de vídeo como uma revista e também disponíveis nas redes de computadores; ou ainda revistas que possuem seus próprios programas de televisão.

No plano técnico a digitalização das mídias torna obsoleta a distinção entre diversos aparelhos uma vez que textos, sons, imagens estão presentes na mesma forma técnica e podem ser trabalhados da mesma maneira. Por exemplo, com um celular pode-se fotografar, gravar músicas ou se comunicar. Com isso dissolvem-se, tanto do lado da produção como no lado da assimilação, os limites entre as diversas mídias, o que acarreta uma maior divulgação e consumo de músicas.

Maneiras de ouvir

Como visto é incontestável que a onipresença de música através das mídias influencia a vida musical dos jovens. No entanto, como essa influência se manifesta é uma discussão controvertida. A visão geral sobre diversas mídias em sua gênese, suas características mais importantes e sobre as formas de assimilação pelos jovens abre um espaço de possibilidades que quase não admite enunciados generalizados sobre *as* mídias.

Mesmo que diversos grupos ouçam a mesma música, elas a aproveitam de maneiras diferentes, dependendo do contexto social pertinente. Uma comparação da assimilação do *rock'n'roll* nos Estados Unidos, na década de 1950, e sua assimilação na Alemanha, que se tornou possível somente após intermediação

Atividade 1

Converse com seus alunos sobre as questões:

- Você tem aparelho de CD? I-pod? Rádio? Gravador? TV? Computador? Outros? Quais/quantos?
- Você tem videokê? DVDokê?
- Você tem gravações de músicas? Tem CDs e vídeos que você ouve/vê?
- Você tem programas de música em seu computador?
- Você escuta música? Onde? Quando? Com que frequência?
- Se você quer aprender uma música nova, onde você procura essa música?
- O que a sua família gosta de ouvir?
- O que seus amigos gostam de ouvir?
- Que música você ouve?
- Qual é o meio que você mais utiliza para ouvir música?

Essas questões devem trazer muitas informações sobre hábitos e preferências musicais partindo da audição musical.

das mídias, mostra que a mesma música leva a abordar diferentes conflitos de sociedades e que ela possui diferentes funções sociais. (Münch, 1998, p. 394)

Atualmente, muitos estudos falam das “tribos musicais” por se caracterizarem pelas preferências de determinados gêneros musicais como *rock*, *pagode*, *hip hop*, *grunge* ou *techno*.

De forma semelhante podemos dizer que há muitas formas de se ouvir uma música. Alguns autores como Wisnik (1989) e Adorno (1968) propuseram uma tipologia da escuta musical. A que trazemos aqui, como mencionado, toma com base um material empírico recolhido com alunos de uma 8ª série. Como eles ouvem música? Nas sete maneiras que estão categorizadas podemos observar: sinais de pertencimento a determinadas culturas juvenis que se destacam de outros através de determinadas preferências musicais; fonte de informações sobre novos estilos de vida, modas, formas de conduta, etc.; estímulos para sonhos e anseios próprios; criação de identidades através da descoberta de movimento e corporeidade na dança; possibilidade de isolamento do cotidiano pelo uso de fones de ouvido; possibilidade de identificação com ídolos como astros de *rock*; e recurso para alegrar-se, melhoria do ânimo, e controle da disposição.

Ouvir motoricamente: “às vezes eu só ouço, danço”

Trata-se de um ouvir no qual o corpo é desafiado ou solicitado para o movimento. Geralmente associado a músicas com andamentos mais agitados. Juventude e corpo, música e dança são temas que estão entrelaçados, pois os jovens têm um corpo, e esse corpo deve ser colocado ou está em determinados lugares, sendo observado e controlado bem como realizando diferentes movimentos. Nesse sentido, Tomazzoni (2005) destaca que a cultura da dança e da música aponta para a questão das diferenças de movimentos e *performances*.

Atividade 2

A partir dos questionamentos de Rodrigues (2008, p. 37): “qual a relação entre a música e a dança?” e “como podemos apreciar uma obra musical através do gesto expressivo”, podemos propor as seguintes atividades:

- Quem gosta de dançar acompanhando as músicas? Vamos ouvir duas músicas instrumentais e depois escolher uma delas para fazermos uma coreografia para acompanhá-la? Escolha duas peças que você conheça e que convidem para dançar. Pode ser: samba, choro, *rock*, pagode, *rap*, sertaneja, valsa...
- A próxima etapa é colocar os CDs para uma primeira apreciação e perguntar se já conheciam alguma das músicas. Quais são os instrumentos que aparecem nas gravações? Alguém teve vontade de dançar enquanto ouvia as músicas? Será que todas as músicas que você ouve dão vontade de dançar? Após as respostas dos jovens fazer uma breve contextualização sobre cada uma delas.
- Colocar as músicas para uma segunda audição e pedir que organizem grupos e montem uma coreografia com uma das músicas. Finalizar a atividade com a apresentação e gravação dos grupos com suas coreografias que serão apresentadas posteriormente para toda a turma. A avaliação será analisar as diferentes propostas para uma mesma música e ressaltar aspectos relacionados aos corpos juvenis que se movem em diferentes andamentos e ritmo. Pedir que os alunos listem as músicas que escolhem só para ouvir e dançar. Esse repertório poderá ser socializado com os colegas e, a partir dele, realizar outras atividades musicais que relacionem música, movimento e dança.

A função compensatória: “ouço porque estou sozinho”

Refere-se a uma maneira deliberada de ouvir música na qual a audição tem a função de compensar ou poder ajudar a suplantar um outro sentimento, como o de solidão.

O ouvir relacionado ao sistema vegetativo: “a música serve para relaxar”

Trata-se de um ouvir musical que tem a função de atuar no sistema vegetativo para provocar relaxamento, se desligar das tensões ou preocupações do dia-a-dia. Um exemplo é recolhido por Schmeling (2005) em sua dissertação de mestrado:

A: E o que tu ouves quando tu andas de bicicleta?

E: O que passarem, se eu tô ouvindo uma 98.3 eu vô bem calmo, eu vô tranqüilo eu vô pensando... Porque na real eu não, se eu tô com esse tipo uma música mais calma, eu não presto atenção no trânsito, aí eu tô longe.

O ouvir difuso: “quando eu quero me distrair ou até para ajudar nas tarefas”

Decorre de uma maneira de ouvir que serve como “pano de fundo” para outras atividades, mas, ao mesmo tempo, estão “ligados” na música. Temas escolares e também as diversões tornam-se impossíveis sem fundo musical. Se antes a música “distraía” os alunos das tarefas escolares, agora parece ter-se transformado no oposto: a disposição e a capacidade de concentração são favorecidas com o som que acompanha as tarefas.

O ouvir emocional: “a música tem o papel de me fazer feliz”

A maioria dos jovens necessita da música não apenas como fundo musical, mas sim, por assim dizer, como elemento do cotidiano vivido, do qual ele não pode ser distinguido.

Atividade 3

“Vocês já pararam para pensar porque gostamos tanto de ouvir música? O que nos faz ir a um concerto de música orquestral, a um *show*, ou a ficar horas ouvindo rádio, CD ou MP3? [...] É fácil: a música mexe com as pessoas. Ela desperta diferentes sensações, provoca emoções, altera o humor, traz lembranças de coisas, lugares e pessoas, nos movimenta... Enfim. A música faz parte de nossas vidas. Por isso nunca nos cansamos de ouvir música!” (HENTSCHKE, L. et al., 2006, p. 10).

A partir dessa reflexão das autoras acima, vamos organizar um repertório de músicas que cada um de vocês escolheria para cada uma das situações neste quadro? Vamos conhecer um pouco do gosto e das escolhas musicais de vocês.

- 1 – Uma música que gosto de ouvir com frequência:
- 2 – Uma que escuto raramente:
- 3 – Uma que conheci recentemente:
- 4 – Uma que ouvi num comercial da TV:
- 5 – A que escolheria para a minha formatura:
- 6 – Uma que é trilha sonora de filme:
- 7 – Aquela que gosto de cantar:
- 8 – Aquela que me deixa feliz:
- 9 – Aquela que gosto de dançar:
- 10 – Uma que daria de presente a um amigo:

O ouvir associativo: “a música é importante pois é utilizada para comerciais”

Demanda uma audição que combina os sentidos do ouvir e ver que cada dia está mais presente nas culturas juvenis pela disponibilidade de músicas combinadas com textos, sons e imagens. Essa tendência observada é possível, graças à digitalização dos mais diversos tipos de informação, como voz, dados, texto e imagens (ver Del Ben, 2000).

Atividade 4

Quais foram os filmes que vocês assistiram e gostaram muito? Vocês se lembram da trilha sonora deles?

Quem lembra da trilha sonora dos filmes *Homem-Aranha* e *Gladiator*? Como são essas trilhas sonoras? O compositor da trilha do *Homem-Aranha* foi o mesmo de outros super-heróis como *Batman* e *The Flash*. Vocês lembram desses filmes?

Vamos ver como anda a sua memória musical das trilhas sonoras dos desenhos e filmes? Segue uma relação de imagens de alguns filmes para vocês identificarem seus nomes e uma parte das trilhas. Pode ser?



Fonte: <http://www.scoretrack.net/portuguese.html>

**O ouvir analítico e combinado com outros sentidos:
“as rádios ditam o tipo de música”**

Decorre de uma experiência mais atenta da audição musical em direção a uma escuta analítica.

Atividade 5

Será que os jovens ouvem as mesmas músicas? Quais são as músicas preferidas dos meus alunos? Quais são as influências dos discursos musicais midiáticos no gosto desses jovens? Vamos conhecer quais são os CDs preferidos de cada um? Será que é fácil escolhermos uma música no universo de muitas que conhecemos e gostamos? Neste exercício o objetivo é que cada aluno escolha apenas uma música.

Esta atividade de audição das músicas preferidas dos alunos é organizada por Krieger (2005), que focaliza os seguintes pontos:

- Solicitar que cada aluno traga um CD com sua música preferida para ser apreciada em sala de aula. A autora traz algumas opções para a organização da audição dos CDs e sugerimos que escolham uma destas duas: por sorteio com os nomes dos alunos ou números da chamada ou pelo agrupamento das “tribos” musicais e seus estilos preferidos como axé, *reggae*, pagode, *rock*, forró, *rap* e outros, pois dessa maneira todas as músicas dos colegas serão contempladas e apreciadas.
- Uma continuação dessa atividade será a escolha das melhores por parte de cada um, e no final será organizada uma seleção musical da turma através das dez músicas mais votadas. Propor uma segunda audição a partir desse hit parade na ordem em que foram votadas, explicitando quais foram os estilos, bandas, compositores, cantores e grupos escolhidos, quantos eram conhecidos e desconhecidos do grupo.

Atividade 6

Audição/apreciação musical: *As quatro estações* (Antonio Vivaldi)



1 – Vamos ouvir o 1º movimento de cada uma das *Quatro estações* de Antonio Vivaldi e fazer relações com as imagens das paisagens, descrevendo características musicais de cada um dos movimentos: como instrumentos musicais, andamento (lento, moderado, rápido), dinâmica: forte, fraco, fortíssimo, silêncios.

- A)
- B)
- C)
- D)

2 – A partir da audição das *Quatro estações* escolha uma das estações do ano e faça, em grupo, uma poesia, sonorize com sons corporais e instrumentais e apresente para seus colegas.

Fonte: http://casadasartes.blogspot.com/2007_11_01_archive.html.

Considerações finais

Com as atividades propostas destacamos algumas possibilidades para se trabalhar a audição musical na sala de aula a partir de informações trazidas pelos alunos. Vamos ouvir música em sala de aula, poderia ser a pergunta de partida para as turmas das séries finais do ensino fundamental. A partir dela: quem são meus alunos? Qual é a faixa etária deles? Quais músicas eles ouvem e gostam? Quais são os meus objetivos ao propor esta atividade de audição musical? Em que ela se diferenciaria das experiências cotidianas trazidas pelos alunos?

As informações musicais que as novas tecnologias trazem para os jovens e que são “armazenadas” por eles podem ser entrelaçadas com os fragmentos do saber que são propiciados na escola, em companhia de outros colegas. Como lembra Schläbitz (1996, p. 367, tradução nossa): “Entrelaçar significa, então, cooperar na configuração de estados do saber, através da manipulação desses fragmentos e de oferecê-los a outras pessoas para que continuem a entrelaçá-los, [...] isto é, a ampliação do saber através da ação.” Para a educação musical isso significa desenvolver competências de ação que permitam ao aluno descobrir novos campos de possibilidades e probabilidades. Schläbitz (1996, p. 367, tradução nossa) conclui que “conceitos pedagógico-musicais sempre devem levar em consideração a influência das novas mídias, de modo que a pedagogia da música também tem a tarefa de educar para as mídias”.

O uso da música intermediado pelas mídias na idade juvenil, trabalhada sob a perspectiva orientada para a ação apresenta um largo espectro de possibilidades de utilização, uma vez que mídias e sua música podem ser um campo diferenciado para a apropriação musical.

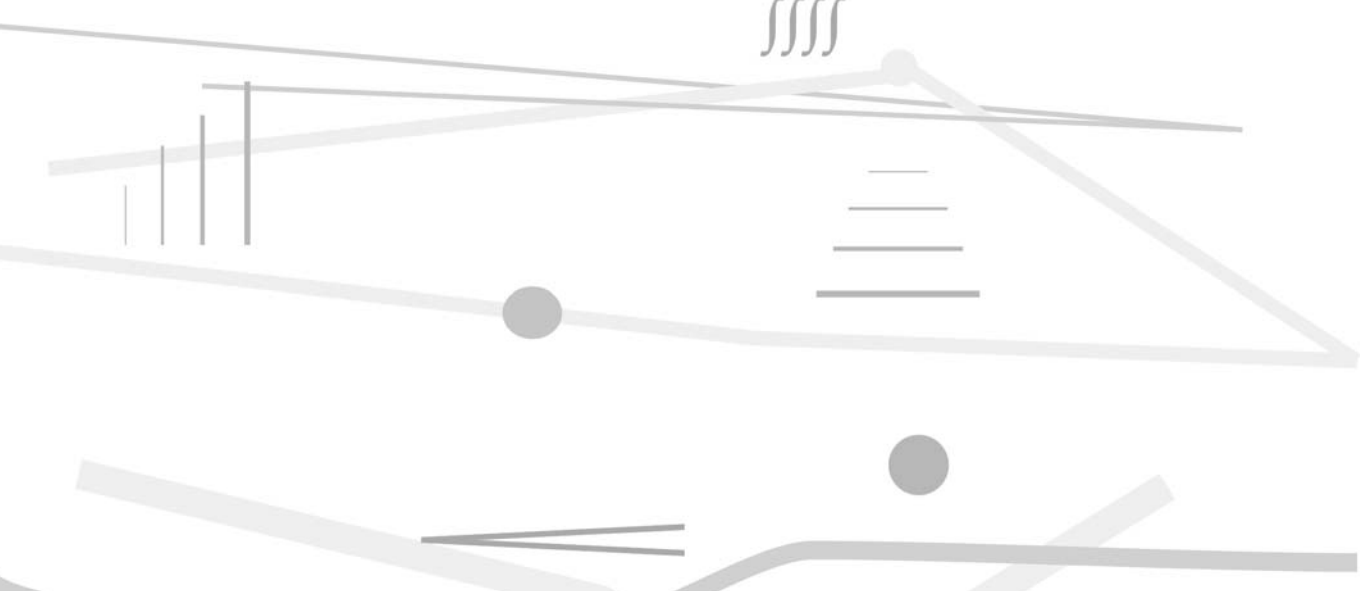
Resumindo: jovens – e não apenas eles – escutam hoje em grande parte a música que foi realizada quase completamente por via eletrônica, o que pode ser resumido pela fórmula: o “ciberespaço” já está realizado e os alunos nele estão instalados. O ensino da música pode agora estimular a participação na composição e transmitir uma correspondente competência de criação. Portanto isso significa futuramente não apenas praticar atos seletivos dentro de um acervo de ofertas (“baixe milhões de músicas”), mas também o enriquecimento dos universos de vida musical através de esboços musicais próprios, e com isso navegar de uma outra forma na pluralidade de realidades musicais.

Referências

- ADORNO, T. W. *Einleitung in die Musiksoziologie*. Reinbeck bei Hamburg: Rororo, 1968.
- BOZZETTO, A. Música na palma da mão: ligações entre celular, música e juventude. In: SOUZA, J. Aprender e ensinar música no cotidiano. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 59-74.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- DEL BEN, L. Ouvir-ver música: novos modos de vivenciar e falar sobre música. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, 2000. p. 91-103.
- GARBIN, E. *www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br*: um estudo de chats sobre música na Internet. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- GRANJA, C. E. de S. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escritura, 2006.
- HENTSCHKE, L. et. al. *Em sintonia com a música*. São Paulo: Moderna, 2006.
- KRIEGER, E. *Descobrir a música: idéias para a sala de aula*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MÜNCH, T. Jugend, Musik und Medien. In: BAACKE, D. (Org.). *Handbuch Jugend und Musik*. Opladen: Leske+Budrich, 1998. p. 383-400.
- RAMOS, S. N. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- RODRIGUES, M. C. Apreciação musical através do gesto corporal. In: BEYER, E.; KEBACH, P. *Pedagogia da Música: experiência de apreciação musical*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 37-50.
- SCHLÄBITZ, N. *Der diskrete Charme der Neuen Medien: Digitale Musik im medientheoretischen Context und deren musikpädagogisch Wertung*. Augsburg: Bernd Wisner, 1996.
- SCHMELING, A. *Cantar com as mídias eletrônicas: um estudo de caso com jovens*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Mimeo.
- TOMAZZONI, A. O zoológico dançante da TV: lacraias, cachorras, tigrões e outros bichos. In: PEREIRA, R. (Coord.). *Lições de dança*. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2005. p. 39-54.
- WISNIK, J. M. *O som e o sentido: uma outra história da música*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Sites para ouvir música

- <http://www.blogbrasil.com.br>
<http://www.tudoemfoco.com.br/ouvir-musicas-gratis.html>



Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica

Luis Ricardo Silva Queiroz

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
luisrsq@uol.com.br

Vanildo Mousinho Marinho

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
vanildom@uol.com.br

Resumo. Este trabalho apresenta perspectivas para o ensino da música na educação básica, tendo como base o perfil da escola e concepções da área de educação musical na atualidade. A partir de uma reflexão crítica do universo escolar e dos caminhos possíveis para a presença da música nesse contexto, são apresentadas propostas e práticas diversificadas que podem subsidiar a atuação do professor de música nessa realidade. Considerando as reflexões realizadas e as atividades propostas, são levantados caminhos e possibilidades para a atuação do professor em sala de aula, abrangendo práticas de educação musical que, com base na vivência, percepção, criação e interpretação, integrem e desenvolvam aspectos diversos da música como fenômeno artístico e cultural.

Palavras-chave: atuação docente; ensino de música; educação básica.

Abstract. This work presents perspectives for the teaching of the music in the Brazilian basic education and it considers the profile of the school and conceptions of the musical education area as base for its development. Starting from a critical reflection of the school universe and of the possible ways for the presence of the music in that context, proposes and diversified practices are presented. Those actions can subsidize the music teacher's performance in that reality. We consider that the accomplished reflections and the activities proposals help us to find ways and possibilities for the teacher's performance in class room. It embraces practices of musical education, with base in the existence, perception, creation and interpretation, integrate and develop several aspects of the music as artistic and cultural phenomenon.

Keywords: teacher performance; teaching music; Brazilian basic education.

Questões relacionadas à importância da música nas escolas de educação básica, aos desafios que marcam a trajetória e a prática docente nesse contexto, bem como aos conteúdos e metodologias que devem alicerçar a atuação do educador musical nessa realidade têm sido amplamente debatidas na área de educação musical nas últimas décadas. Tal fato se deve, sobretudo, ao reconhecimento da necessidade e da importância de propostas consistentes de educação musical nas escolas. Propostas que, definidas de acordo com as diferentes realidades educacionais do Brasil, permitam estabelecer, de maneira abrangente, um cenário musical educativo coerente, consistente e contextualizado com o que se almeja para a formação plena do indivíduo.

Todavia, por mais que esse debate venha sendo ampliado na atualidade, ações e perspectivas para o ensino de música no contexto escolar já têm uma representativa trajetória no país. Desde o Império foram encadeadas uma série de ações e propostas que, inter-relacionadas às dimensões políticas, buscaram pensar, estruturar e aplicar preceitos e práticas de educação musical no contexto escolar.

Entre as mais marcantes ações políticas relacionadas a propostas de implementação do ensino de música nas escolas podemos destacar: 1) a aprovação do Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854, primeiro documento que faz menção ao ensino de música na “instrução pública secundária” do “Município da Corte” – cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1854, p. 61); 2) a nova configuração política estabelecida para a música na “Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, a partir do Decreto n. 991, já no Brasil republicano (Brasil, 1890); 3) a inserção e a prática do canto orfeônico como base para as aulas de música no ensino secundário, a partir de 1931 para o Distrito Federal – definido pelo Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931 (Brasil, 1931) – e a sua expansão para outras partes do país, a partir de 1942 com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – Decreto n. 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942); 4) a definição de “atividades complementares de iniciação artística” como “norma” para a escola de educação básica, instituída pela LDB 4.024/1961, que não faz mais qualquer menção à presença do canto orfeônico na escola regular (Brasil, 1961);¹ 5) o estabelecimento da Educação Artística como campo de for-

¹ Tem sido recorrente na área de educação musical publicações que citam a LDB 4.024/61 como lei que instituiu a “educação musical” nas escolas, conforme o texto do próprio PCN que afirma: “depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o *Canto Orfeônico* foi substituído pela *Educação Musical*, criada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961*, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (Brasil, 1997, p. 22, grifos nossos). Todavia, essa lei não faz qualquer referência ao termo educação musical, mencionando apenas, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio serão observadas”, entre outras, a norma definida no parágrafo VI, qual seja: o oferecimento de “atividades complementares de iniciação artística” (Brasil, 1961).

mação nas diferentes linguagens das artes na escola, a partir da LDB 5.692/71 (Brasil, 1971); 6) a definição do “ensino da arte” como componente curricular obrigatório, estabelecido pela LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996); 7) e, finalmente, a aprovação da Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a LDB vigente, determinando o ensino de música como “componente curricular obrigatório” do ensino de arte (Brasil, 2008).

Dessa maneira, é possível afirmar que no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas. Mas, mesmo considerando a trajetória de mais de um século, é evidente que as questões relacionadas à presença da música na escola e o debate em torno da sua inserção real na estrutura curricular da educação básica ganharam maior visibilidade a partir da Lei 11.769.

Se por um lado é preciso reconhecer que temos um cenário representativo de conquistas, debates e reflexões no âmbito das práticas de educação musical na escola, por outro é preciso evidenciar, também, que ainda precisamos de ações que possam alicerçar a atuação do professor de música nessa realidade. Por conseguinte, com o intuito de contribuir para a definição de caminhos que favoreçam o ensino da música na educação básica, estruturamos este trabalho visando propiciar aos professores da área conhecimentos e práticas direcionadas para a sua atuação no contexto escolar.

Assim, a fim de contribuir efetivamente para prática do professor em sala de aula, apresentamos, a seguir, perspectivas que podem subsidiar a atuação de educadores musicais na realidade da educação básica. Nossa intenção é apresentar alternativas para o trabalho de música nas escolas, possibilitando que os profissionais atuantes nesse contexto possam refletir, definir e estabelecer ações concretas no âmbito da educação musical.

Criar, interpretar, vivenciar e ensinar música: perspectivas para a atuação do professor na sala de aula

Um estudo amplo acerca de diferentes experiências de ensino da música, desenvolvidas principalmente a partir do século XX, e de múltiplas possibilidades de inserção da educação musical nas escolas, já experimentadas e consolidadas no país, nos permite ter uma compreensão abrangente de perspectivas para a atuação docente do professor de música no contexto escolar. Embasados nessa realidade, apresentamos possibilidades práticas que, centradas na realidade das escolas brasileiras e em perspectivas atuais da área de educação musical, buscam possibilitar aos professores de música alternativas para (re)de-

finir, (re)pensar e desenvolver propostas efetivas de ensino em seu campo de atuação. Estrutturamos nossa abordagem em eixos temáticos que consideramos fundamentais para a prática da educação musical na escola, apresentando em cada um deles exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no cotidiano escolar.

A construção musical a partir de paisagens sonoras do mundo contemporâneo

Essa tem sido uma perspectiva de trabalho amplamente discutida e divulgada na área, principalmente a partir de propostas como as de Murray Schaffer (1991, 1992, 2001) e John Paynter (1991), entre outros. Entendemos que, de fato, as paisagens sonoras do mundo contemporâneo oferecem possibilidades reais para o trabalho do professor de música. Nesse sentido, práticas dessa natureza podem ser pensadas e estruturadas a partir da inter-relação de uma série de aspectos musicais como: o reconhecimento e a identificação de sons diversificados do mundo atual; a definição da identidade sonora de um determinado contexto cultural; o estabelecimento de estratégias para a (re) produção de diferentes sonoridades existentes; a sistematização de aspectos musicais (ritmo, melodia, harmonia, dinâmica etc.) a partir da construção de paisagens sonoras distintas etc.

Para ilustrar uma proposta dessa natureza apresentamos uma música composta em um trabalho de formação continuada com professores unido-centes da rede municipal de Cabedelo, cidade do Estado da Paraíba. A música é uma composição realizada a partir da paisagem sonora da feira de Cabedelo. Assim, a peça possui uma base definida, executada por três vozes, que serve de estrutura central para que outras vozes preencham, de improviso, as demais sonoridades que compõem a paisagem sonora trabalhada na composição. A Figura 1 mostra a estrutura básica da música.²

Na realização de um trabalho como o ilustrado pela música *Feira de Cabedelo* é possível envolver uma série de aspectos importantes para a educação musical, como, por exemplo: pesquisar o meio ambiente que será representado na composição, para descobrir as suas sonoridades e características culturais; experimentar diferentes alternativas e recursos para a produção de sons daquele ambiente; trabalhar os aspectos rítmicos e estruturais em geral, que servirão de base para a música; investigar, descobrir e explorar elementos culturais diversos empregados no ambiente sonoro (pregões, parlendas, gêne-

² Exemplos sonoros das atividades apresentadas nesta parte do trabalho estão disponíveis no site do Grupo de Pesquisa Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música da Universidade Federal da Paraíba: <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/musicanaescola>.

Feira de Cabedelo

Luis Ricardo Silva Queiroz
Vanildo Mousinho Marinho

Falado com expressão -
na forma de um pregão

Voz 1

Voz 2

Voz 3

tá-tá tá-tá

Tum tum-tum

Haste para baixo - som grave, imitando um bumbo
Haste para cima - som agudo, imitando uma caixa

O-lhaa á - gua o-lhaa á - gua mi - ne - ral

O-lhaa á - gua o-lhaa á - gua mi - ne - ral

Ma - ca-xê-ra i - nha-me
Falado como pregão, subindo
um tom nas duas últimas notas

* Improviso: a partir do compasso 11 entram outras vozes, improvisando como se estivessem
vendendo produtos diversos da feira, produzindo, ainda, diferenciadas sonoridades do ambiente

** Repetir o compasso 15 6x
diminuindo até acabar

á - gua o-lhaa á - gua mi - ne - ral

Ma - ca-xê-ra i - nha-me

Ficar repetindo o trecho entre os compassos 11 e 14 por aproximadamente 2min,
trabalhando dinâmica, diferentes entradas das vozes de improviso etc.

Figura 1. Feira de Cabedelo.

ros musicais etc.); criar uma forma (des)organizada de apresentação dos sons para a estruturação da música, envolvendo elementos composicionais e de improvisação; etc. Outras possibilidades composicionais poderiam ser realizadas considerando paisagens sonoras de contextos culturais como rodoviárias, praças, centros urbanos, praias, florestas etc.

A prática musical a partir de atividades lúdicas e de integração coletiva

Criar, vivenciar, apreciar e interpretar músicas são práticas que devem constituir a base das aulas de música. Certamente tais parâmetros precisam ser realizados e inter-relacionados a partir de objetivos claros, tendo o cuidado de que nenhuma atividade seja aplicada aleatoriamente. Mas é preciso, também, ter consciência de que, no contexto das escolas, a brincadeira e o prazer que podem envolver uma atividade dessa natureza são requisitos, muitas vezes, fundamentais para que o professor obtenha sucesso na sua proposta educativa.

Pensando em práticas dessa natureza, o exemplo que apresentamos na Figura 2, a música *Abre a roda*, retrata uma cantiga de roda que, de forma lúdica, possibilita o desenvolvimento de diversificados parâmetros musicais, sendo uma significativa proposta, principalmente para se começar e/ou terminar uma aula. Um trabalho como esse possibilita, sobretudo, a integração do grupo a partir do movimento corporal e da brincadeira cantada, favorecendo, conseqüentemente, o estabelecimento de um ambiente agradável e aberto, tanto para a realização de outras práticas quanto para a conclusão das atividades de uma determinada aula, conforme enfatizado anteriormente. A proposta apresentada (Figura 2) é apenas uma alternativa, entre as múltiplas que poderiam ser citadas, mas ilustra um significativo caminho a ser explorado na sala de aula.

O aprofundamento constante em práticas e aspectos musicais já trabalhados

É importante que toda atividade realizada seja amplamente explorada, buscando sempre o aprofundamento em distintas dimensões musicais. Assim, por exemplo, a música citada anteriormente (Figura 2) pode ser base para outro trabalho, somando, à melodia já aprendida, outros elementos, como um acompanhamento rítmico, por exemplo. A Figura 3 apresenta, então, uma base rítmico-corporal que pode acompanhar a canção *Abre a Roda*, somando, aos elementos já desenvolvidos, parâmetros como coordenação, percepção rítmico-sensorial etc.

O patrimônio cultural imaterial como base para o ensino da música

A diversidade cultural é outra importante referência para o ensino de música, sendo uma temática emergente e discutida em qualquer contexto

Abre a Roda

Compositor desconhecido

Voz

Oi a-brea ro-daes - quin-dô lê lê oi a-brea

Mãos Estalo Peito

D E D E DE D E D E DE D E D E DE

D = mão direita
E = mão esquerda

ro-daes - quin-dô lá lá oi a-brea ro-daes - quin dô lê

D E D E DE D E D E DE D E D E DE

lê esquín-dô lê lê esquín-dô lá lá.

D E D E DE D E D E DE D E D E DE D

Realizar a atividade em roda, mas com os participantes parados.

A percussão deve ser executada de acordo com as seguintes especificações:

- Mãos: com as mãos espalmadas, bater a mão direita na mão do colega da direita e a mão esquerda na mão do colega da esquerda;
- Estalo: estalar os dedos de uma das mãos, conforme indicado na partitura;
- Peito: bater uma das mãos no peito, conforme as indicações da partitura, buscando uma sonoridade grave.

Figura 3. Abre a roda – acompanhamento corporal.

res Nacionais (Brasil, 1997, 1998); pesquisar e descobrir diversificados aspectos musicais de distintas culturas (instrumentos, ritmos, melodias, estéticas vocais etc.); conhecer e vivenciar a diversidade do patrimônio cultural imaterial do mundo, caracterizado pela música de diferentes etnias; entre outros.

Todavia, um trabalho dessa natureza exige do professor uma atenção especial para que a prática musical seja, de fato, significativa e reveladora de des-

cobertas musicais, não se tornando simplesmente uma reprodução de músicas “exóticas”, desprovidas de valor simbólico para os alunos. Assim, é preciso que sejam elaboradas atividades de interpretação, apreciação e criação musical a partir da pesquisa de aspectos organológicos (descobrimo instrumentos, suas sonoridades, formas de execução etc.); da descoberta de elementos relacionados à estética vocal (como se canta, timbres utilizados, efeitos a partir do uso da voz etc.); da compreensão e práticas de estruturas musicais em geral (construção melódica, harmônica etc.).

Para ilustrar uma atividade que abrange uma proposta como essa, utilizaremos a música *Onde qué* (Figura 4), do cantor e compositor mineiro Sérgio Perrerê (2001), integrante do grupo Tambolelê.³ O músico possui grande influência de expressões culturais afro-mineiras, como as práticas musicais de grupos de congado de Minas Gerais, e retrata essa estética em suas composições. Dessa maneira, para a interpretação da música, é preciso buscar uma sonoridade vocal que remeta à estética de determinadas expressões da música afro-brasileira (voz de garganta, “escura” (entubada), com emissão percussiva, prezando mais pela sonoridade do que pelo sentido da palavra etc.). Além disso, é necessário conhecer instrumentos característicos desse universo musical, bem como suas sonoridades e formas de execução, estando atento, sobretudo, para o contexto cultural da obra. A partir da pesquisa e da prática desses elementos musicais/culturais é possível então realizar a execução da música, conforme ilustrado na Figura 4.

A criação musical como recurso pedagógico

Muitas vezes, no dia-a-dia da sala de aula, o professor necessita de atividades destinadas a fins específicos, como o desenvolvimento rítmico, trabalhos com afinação, exploração de dinâmica etc. Todavia, nem sempre materiais já elaborados que atendam as especificidades da proposta são encontrados e, nesse caso, a solução para o docente é criar atividades e músicas que mesblem os diferentes parâmetros que se almeja trabalhar. Nesse sentido a composição é uma ferramenta pedagógica fundamental, pois permite que sejam estruturadas propostas musicais adequadas à realidade e à necessidade, tanto do profissional quanto do contexto escolar. Vale salientar que propostas dessa natureza podem ser realizadas contando, inclusive, com a participação dos estudantes no processo composicional.

Citamos como exemplo desse tipo de prática a música *Canção do ritmo* (Figura 5), que foi elaborada para atender às solicitações de professores de mú-

³ Para mais informações sobre o grupo e o compositor da música acesse o site: <http://www.myspace.com/grupotambolele>.

Onde qué

Eu já tô ve-lhoe can-sa-do E já não a-guen-to
mais Oh! me-ni-no en-can-ta-do eu
ve-nho lhe pe-dir a paz. paz. On-de
qué me-ni-noon-de qué me-ni-noon-de qué ca-dê co-vo
lá On-de qué me-ni-noon-de qué me-ni-noon-de
qué ca-dê co-vo lá. On-de lá.

A música deve ser executada de acordo com as seguintes especificações:

- Canto: realizado com voz de garganta, "escura" (entubada), com emissão percussiva, prezando mais pela sonoridade do que pelo sentido da palavra.

Acompanhar o canto com o seguinte acompanhamento rítmico:

Saco plástico

Tambor

- Saco plástico: tocar esfregando com as mãos o saco plástico a fim de reproduzir a estrutura rítmica e a sonoridade do patangome (ou chitangome), instrumento característico do congado de Minas Gerais;

- Tambor: tocar em qualquer fonte sonora (garrafinha de água mineral, tampo de um violão, caixa de madeira etc.) que produza uma sonoridade grave, semelhante a de um tambor do congado.

Figura 4. Onde qué.

sica de um projeto de formação continuada da Prefeitura Municipal de João Pessoa. A canção foi composta com o intuito de, a partir de uma melodia e de uma letra de fácil assimilação, trabalhar musicalmente o elemento ritmo. Assim, a prática rítmica é enfatizada na música, sem a necessidade de exercícios isolados que, muitas vezes, soam, principalmente para o estudante, como atividades desprovidas de expressão musical.

A incorporação de elementos estéticos relacionados à vivência musical dos alunos nas práticas de ensino da música

Um princípio bastante enfatizado no cenário da educação atual e, conseqüentemente, no campo da educação musical contemporânea é a ideia de valorizar o contexto cultural do estudante, compreendendo, reconhecendo e utilizando o seu discurso musical como base para o processo de ensino e aprendizagem da música (Arroyo, 2000; Green, 2001, 2008; Oliveira, 2000; Queiroz, 2004, 2005; Swanwick, 2003; Travassos, 2001). Um dos caminhos para trabalhos dessa natureza é a utilização de repertórios contemporâneos, contextualizados culturalmente e valorizados pelo estudante, para atingir resultados e objetivos educacionais mais abrangentes. Temos vários exemplos de propostas centradas nesse princípio acontecendo no Brasil, mas a título de ilustração selecionamos mais uma prática composta especificamente para o trabalho de professores de música na realidade das escolas de educação básica.

A música *Rap do meio ambiente* (Figura 6) busca, a partir de uma integração com o tema transversal “meio ambiente”, trabalhar com uma linguagem musical atual, amplamente valorizada por jovens e adolescentes, principalmente em escolas localizadas em bairros de periferia das cidades brasileiras. Além da estrutura melódica básica e da letra apresentadas na Figura 6, propomos, na Figura 7, uma base percussivo-corporal para o acompanhamento da música.

De maneira geral, no que tange ao trabalho de formação musical, essa música propicia uma prática de elementos rítmicos e sonoros do *rap*, exigindo certo conhecimento do gênero musical, desenvolvimento da coordenação motora para a execução do acompanhamento, e percepção rítmico-musical significativa para executar a música. Trabalha ainda a improvisação, tanto no ritmo quanto na letra; exige o conhecimento de sonoridades vocais e instrumentais do universo do *rap*; e propicia a prática de aspectos musicais diversificados como afinação, consciência corporal, métrica, prosódia, entre outros.

Conclusão

A partir das discussões, das reflexões e das propostas apresentadas ao longo deste trabalho, fica evidente que a escola é um espaço complexo e altamente diversificado que, dada a sua abrangência, congrega diferentes sujeitos e universos culturais. Com efeito, atuar na educação básica é um desafio para os profissionais da educação, pois a conjuntura político-social-cultural que caracteriza esse universo educativo estabelece, em seu contexto, inúmeras barreiras e limites. No entanto, é preciso superar os obstáculos existentes, possi-

Rap do Meio Ambiente

Luis Ricardo Silva Queiroz

Voz (refrão)

Mú - si - ca__ meio am - bi - en - te mú - si - ca__ ee - du - ca - ção__

Voz (estrofe)

5 com os sons__ da na - tu - re - za va - mos - can - tar es - ta can - ção__

9 pa - ra tra - ba - lhar como__ mei - am - bi - en - te vou fa - zer um ra - p pa - raim - pro - vi - sar tem

11 que pen - sar na le - tra tem que pen - sar no ri - t - mo mas a te - má - ti - ca tem__ que con - tem - plar.

- O refrão deve ser cantado de acordo com a melodia escrita.

- As estrofes devem ser cantadas com base na estrutura do rap, com o canto falado, sendo improvisadas sobre a estrutura básica dos acordes de acompanhamento.

- As duas estrofes apresentadas a seguir fazem parte da estrutura pré-definida da música.

Estrofe 1

Para trabalhar com o meio ambiente
 Vou usar um rap para improvisar
 Tem que pensar na letra tem que pensar no ritmo
 Mas a temática tem que contemplar

Estrofe 2

É um pra cá dois pra lá deixa quebrar
 O que eu quero ver é quem vai improvisar
 O meio ambiente tem que aparecer
 Com essa deixa eu passo pra você.

- Durante a execução devem ser criadas, pelos participantes, outras estrofes de improviso, tendo como base a estrutura rítmica da música.

- Após a execução de cada estrofe, voltar ao refrão.

Figura 6. Rap do meio ambiente.

Rap do Meio Ambiente

Luis Ricardo Silva Queiroz

Acompanhamento percussivo-corporal



- O acompanhamento percussivo deve ser executado durante toda a música por um grupo de, aproximadamente, cinco participantes.
- O ritmo deve ser realizado com uma mão no peito e outra na coxa.
- Junto com o acompanhamento percussivo devem ser realizados improvisos com a voz, por um outro participante, imitando a sonoridade de um DJ tocando discos.

Figura 7. Rap do meio ambiente – acompanhamento percussivo-corporal.

bilitando que as escolas cumpram, de fato, o seu compromisso e a sua função social, qual seja: propiciar ao indivíduo uma formação ampla e plena para que possa viver e atuar em sintonia com as necessidades, características e valores do mundo que o rodeia.

Entendemos que a partir de práticas de criação, interpretação, descoberta e vivência musical, bem como de propostas lúdicas, diversificadas e eficazes de ensino, o educador musical concretizará caminhos relevantes para a sua atuação docente, podendo, dessa forma, propiciar uma formação ampla e plena do indivíduo. Formação essa que ofereça as condições necessárias para que os diferentes sujeitos presentes no processo educativo possam lidar com códigos, valores e significados intrínsecos da linguagem musical.

Certamente é papel do professor de música na educação básica ministrar aulas e desenvolver conteúdos fundamentais para a formação musical no universo escolar. Entretanto, é tarefa de todos nós, educadores musicais e membros da sociedade em geral, pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural, faça parte do rico, potencial e democrático universo formativo da educação básica.

Vamos assumir a nossa responsabilidade e encarar o compromisso de contribuir para um ensino de música consistente, que atenda as necessidades e os anseios do mundo contemporâneo e da escola na atualidade, contemplando os diferentes sujeitos que caracterizam nosso universo cultural e a diversidade de expressões musicais que circundam a nossa vida.

Referências

ARROYO, M. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 5, p.13-20, 2000.

_____. Mundos musicais locais e educação musical. *Em pauta*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002.

BLACKING, J. *How musical is man?* 5th ed. London: University of Washington Press, 1995.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto n. 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Municipio da Côrte. *Coleção das Leis do Império do Brasil*, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html>. Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. Senado Federal. *Decreto n. 981*, de 8 de novembro de 1890. Aprova o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. Presidência da República. *Decreto n. 19.890*, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm>. Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. Senado Federal. *Decreto-lei n. 4.993*, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=4406>>. Acesso em: 26 jun. 2009.

_____. Presidência da República. Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 27 jun. 2009.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 27 jun. 2009.

_____. Presidência da República. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 27 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*: arte. Brasília, 1998.

_____. Presidência da República. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 27 jun. 2009.

CAMPEBELL, P. S. *Teaching music globally: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.

- GREEN, L. *How popular musician learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate, 2001.
- _____. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. London: Ashgate, 2008.
- MERRIAM, A. P. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- NETTL, B. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, H. *Music education: sharing musics of the world*. Seoul: ISME, 1992. p. 3-8.
- OLIVEIRA, A. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 2000. p. 15-32.
- PAYNTER, J. *Oir, aqui e ahora*. Buenos Aires: M. A. Bermejo, 1991.
- PERERÊ, S. Onde quê. In: TAMBOLELÊ. *Tambolelé*. Belo Horizonte: Gravação independente, 2001. 1 CD.
- QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.
- _____. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.
- SCHAFFER, R. M. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa T. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.
- _____. *Hacia una educación sonora*. Tradução para o espanhol de Violeta Hemsy de Gainza. Buenos Aires: Pedagogía Musicales Abiertas, 1992.
- _____. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa T. Fonterrada. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TRAVASSOS, E. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 10., 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Abem, 2001. p. 75-84.



Fazendo *rap* na escola

Vania Malagutti Fialho

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
vaniamalagutti@hotmail.com

Juciane Araldi

Universidade Estadual de Maringá (UEM)
juciane.araldi@gmail.com

Resumo. O texto propõe um encaminhamento prático da composição de um *rap* a partir dos princípios que fundamentam o movimento *hip hop*. Trabalha os elementos artísticos MC e DJ, propondo a criação de letras e bases por meio de sons vocais, corporais e eletro-eletrônicos. Direciona para uma proposta de interação da escola com as manifestações musicais juvenis.

Palavras-chave: *hip hop*; escola; criação musical.

Abstract. The text proposes a practical guide for the composition of *rap* based on the principles of the Hip Hop Movement. It uses MC and DJ elements to promote the formation of lyrics and rhythm through vocal, bodily and electro-electronic sounds. It aims to propose the interaction of this school with the musical expression of young children.

Keywords: *hip hop*; school; musical creation.

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.

Esse texto está organizado em quatro partes distintas e complementares. A primeira trata do conceito do *rap*, contextualizando-o no movimento *hip hop*. A segunda propõe a criação de uma letra de *rap* a partir de atividades práticas. A terceira traz sugestões práticas para a criação do acompanhamento rítmico do *rap*. A quarta parte sugere livros e sites especializados na temática. Ao longo do texto são apresentados boxes contendo citações diretas de livros que tratam especificamente do *hip hop*.

O que é *rap*?

Rap é a abreviação de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia). É formado pela união de dois elementos artísticos do *hip hop*, o MC – mestre de cerimônia e o DJ – *disc-jockey*. Traduzindo, o *rap* é uma poesia cantada com um contorno melódico típico, que lembra mais a fala que o canto tradicional e com apoios rítmicos marcados. Existem diferentes tipos de *rap*, caracterizados especialmente pelo conteúdo da letra.

Os estilos mais comuns são o *rap* político, *rap* gospel, *rap* romântico, *gangster rap*, *rap for fun* (*rap* feito só por diversão), *underground*, entre outros. Essa diversidade demonstra as subdivisões conflitantes dentro do Movimento porque cada estilo teria um objetivo diferente em suas letras, um estilo distinto de passar as mensagens, ora mais agressivo, ora mais contundente, ora mais positivo, diferenciando-se também quanto às temáticas.

LOURENÇO, M. L. *Cultura, arte, política e o movimento hip hop*. Curitiba: Chain, 2002.

Neste texto tratamos do *rap* que tem como objetivo expressar por meio da música os princípios e objetivos do movimento *hip hop*, nascido no bairro do Bronx, em Nova Iorque, no final da década de 1960. Este movimento surge para contrapor as condições socioeconômicas instaladas naquela região em função da Revolução Industrial. O cenário do Bronx nessa época revelava uma situação de calamidade pública, onde o desemprego, o crime, a violência, as drogas predominavam. Em busca de alternativas de vida, jovens artistas da comunidade começaram a promover festas comunitárias estimulando diferentes expressões artísticas, por meio de batalhas, envolvendo a dança, a rima, a *performance* em toca-discos e o grafite. Essas festas culminaram em campeonatos

onde os prêmios variavam desde bonés, camisas, tênis, comida, mochila até a conquista de território para moradia. Dessas batalhas artísticas originou-se o *hip hop*, que significa movimentar os quadris, composto por quatro elementos: MC, DJ, grafite, *break*.

Expressões artísticas do hip hop

MC (abreviatura de Master of Ceremony) mestre de cerimônia em português – é o cronista da periferia, que relata poeticamente a realidade dos guetos. É o cantor de **rap**, responsável pela rima que pode ser improvisada ou composta anteriormente.



MC – Grupo Mentalidade Registrada

DJ (abreviatura de Disc Jockey) – é o instrumentista do hip hop, que toca e acompanha os MCs, tendo como principal ferramenta o toca-discos.



DJ do grupo Questão de Inteligência

Grafite corresponde às artes visuais no *hip hop*. Por meio do desenho, o grafite procura expressar “a revolta, a discriminação e a falta de reconhecimento”. Em muros e painéis ele imprime retratos do cotidiano periférico. O grafiteiro é diferente do pixador que está mais interessado em se divertir e buscar a fama.



Grafite feito durante a gravação do programa Hip Hop Sul (TVE-RS)

Break (que significa quebra) – é a dança do hip hop. É a expressão física que tem como característica marcante gestos “quebrados”. É uma dança praticada em roda, onde os dançarinos (*b.boys* e *b.girls*) mostram uma variedade de passos.



B boy em apresentação de break

O microfone na mão é uma arma, cada palavra que tu pensa tu engatilha, e quando tu saltas pra ela, tu tá disparando. Pra mim a música, o *rap*, tem que ter uma boa base, uma boa instrumental e principalmente um bom conteúdo (DJ Jota Pê).

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. Hip hop: da rua para a escola. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 26.

O rap do hip hop busca:

- compor letras inéditas relacionadas às histórias de vida dos MCs, ou da comunidade onde vivem, por este motivo não é permitido cover;

- transmitir informações;
- denunciar situações de vida da periferia;
- reivindicar melhoras para a comunidade;
- estimular debates;
- conscientizar a periferia da sua realidade e do espaço que ocupa na sociedade.

A estrutura poética do rap não requer uma padronização no que se refere a rimas, números de versos e estrofes. É comum a letra ser longa, nem sempre respeitar os acentos métricos das palavras. A mensagem é o principal elemento, sendo que o acompanhamento rítmico precisa estar coerente com o conteúdo da letra.

O microfone na mão é uma arma, cada palavra que tu pensa tu engatilha, e quando tu saltas pra ela, tu tá disparando. Pra mim a música, o rap, tem que ter uma boa base, uma boa instrumental e principalmente um bom conteúdo (DJ Jota Pê).

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 26.

Vamos criar uma letra?

Não existem regras para o processo de composição de um rap. Muitos rappers iniciam pela letra, enquanto outros pela escolha da base instrumental, acompanhamento rítmico para o cantor.

Na composição de um rap é comum:

- a criação da letra em conjunto com os integrantes do grupo;
- a definição prévia de uma temática;
- a pesquisa de assuntos referentes ao tema escolhido seja na internet, ou em livros, revistas, jornais;
- buscar em dicionários novas palavras para ampliar o vocabulário;
- ouvir e/ou assistir diferentes grupos de rap, em busca de inspiração e elaboração de um estilo próprio;
- os grupos ensaiarem com frequência;
- as composições serem finalizadas durante os ensaios, onde são definidas as bases e as performances de palco.

Preparando-se para compor uma letra

- em círculo, cada um fala seu nome marcando ritmicamente cada sílaba, obedecendo a uma velocidade predefinida por um líder;
- na sequência cada um fala o seu nome acrescentando frases, acentuando as sílabas fortes.

Exemplo: Eu sou Joana, moro em Maringá.

Nessa atividade, explore os gestos e balanços corporais típicos dos rappers. Aproveitando o clima, improvise frases, criando rimas em tempo real, sem perder o ritmo e mantendo um raciocínio lógico.

Conseguiu?

Você acaba de fazer um freestyle – chamado também de *rap* de hora ou *rap* de improviso.

Ao estilo dos grupos de rap, você pode reunir colegas da turma, decidir conjuntamente um tema, e compor uma letra. Para isso, podem utilizar jornais da cidade, notícias sobre a escola, ou temas de interesse coletivo.

Após ter uma primeira versão da letra, recite-a em voz alta, diversas vezes pronunciando as palavras acentuando algumas sílabas, definindo um ritmo. A repetição da letra vai encaminhando naturalmente para a criação de um rap. Para a finalização, procure uma base rítmica para acompanhar a letra.

Vamos criar uma base?

A característica de uma base está na repetição de uma sequência rítmica, que pode usar diferentes fontes sonoras. A base rítmica para o *rap* pode ser de várias formas: ritmos corporais, sons vocais, instrumentos musicais, sons de celulares, playbacks específicos para rap, entre outros.

Como as bases são construídas

A construção das bases geralmente é feita a partir de um *looping*, que consiste num trecho musical que se repete durante toda a música. Nesse *looping* são inseridos instrumentos, ou trechos sampleados de músicas já gravadas. A partir desses *loopings*, o DJ faz intervenções com técnicas, como, por exemplo, de *scratch*, *back to back*, *transformer* e colagens. Na composição das bases utilizando *samplers* de outras músicas é importante que cada DJ dê o seu toque na música, para que, assim, ela não fique apenas uma citação, mas tenha a intervenção e criação de cada DJ.

SOUZA, J.; FIALHO, V.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 69.

O centro da criação das bases está na pesquisa sonora, que pode integrar desde a junção de diferentes músicas até a experimentação e criação de novos sons por meio de manipulações de equipamentos eletroeletrônicos. Uma dica impor-

tante de alguns DJs é a abertura para ouvir diferentes estilos de música. Quanto mais sons você ouvir, melhor você vai trabalhar na composição da sua base.

Para a criação da base o ponto de partida é realizar uma pesquisa de possíveis sons para utilizar, como: ver quais colegas da turma tocam algum instrumento musical; ver as músicas disponíveis nos toques de celular dos colegas e pensar em como utilizá-las.

Podemos pensar em compor uma base sem utilizar nenhuma das ideias listadas acima? Experimente utilizar corpo e voz. Tente explorar os sons do seu corpo, batendo palmas com as mãos em concha, com as mãos abertas, com as mãos mais fechadas. Você percebe alguma diferença no som? Agora tente bater as mãos em diferentes lugares do corpo: pernas, pé, joelhos, barriga, peito. É possível ver alguma variação no som? Após essa exploração tente fazer uma pequena sequência rítmica, variando os sons.

Exemplo: pé, mão, mão, mão, pé.

Experimente ainda: Compor uma base utilizando apenas sons vocais. Você pode utilizar como ponto de partida as onomatopéias, muito comuns nas histórias em quadrinhos. – CRAASCCHHH! AAAAAaaaaaiiiii! TCHBUUUUUUUUUUM! Esses sons são carregados de expressão: forte, fraco, loooongo, curto, expressam terror, suspense, alegria etc. Utilize esses sons na criação de um looping, como no exemplo abaixo:



A sequência rítmica pode obedecer ao seguinte padrão:

— — — — —
GLUP NHAC GLUP GLUP NHAC

É possível usar essa sequência no seu rap? Tente você agora selecionar três ou mais sons e construir uma sequência rítmica que poderá ser a base para um rap.

Além disso...

Você pode criar uma base utilizando materiais como:

Celular

Você já pensou em utilizar as músicas do seu celular para compor uma base? Experimente selecionar um pequeno trecho de uma música e repeti-lo ritmicamente, utilizando para isso mais dois ou três celulares com o mesmo trecho.

Experimente fazer uma seleção de diferentes músicas e sobrepor trechos que combinam com a letra, e possam reafirmar as mensagens do *rap*.

Exemplo: a letra está falando sobre drogas. Em momento específico, inserir trecho de alguma outra música cujo conteúdo reforce a letra do *rap*.

Computador

- pesquise um programa que permita fazer montagem de sons. Faça uma sequência com sons presentes no programa, ou então insira sua coleção de sons gravados.
- utilize os simuladores de DJ que trabalham com efeitos específicos dos toca-discos. Exemplo: <http://www.agitaaqui.com/djsimulador/>

Para saber mais

ANDRADE, E. N. de (Org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999.

O livro reúne artigos com resultados de 13 pesquisas acadêmicas, refletindo sobre o *hip hop* e a juventude paulista. Essa publicação tem sido referência para pesquisas realizadas no Brasil, envolvendo *hip hop* e escola.

TONI C. (Org.). *Hip Hop a Lápis: o livro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

O livro reúne os principais textos que foram publicados na seção *Hip Hop a Lápis* do portal Vermelho. A coluna é publicada nas sextas-feiras no endereço <http://www.vermelho.org.br/cultura>.

DAYRELL, J. A música entra em cena: o *rap* e o *funk* na socialização da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Coleção Humanitas).

Publicação da tese de doutorado do autor, que pesquisou grupos de *rap* e *funk* em Belo Horizonte. Os resultados discutem o papel que as práticas musicais adquirem no processo social que os constituem como sujeitos.

CONTADOR, A. C.; FERREIRA, E. L. Ritmo e poesia: os caminhos do *rap*. Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.

Retrata uma pesquisa realizada em Portugal, com enfoque nos aspectos históricos do *hip hop* e suas transformações. Já é considerada uma obra clássica.

LOURENÇO, M. L. Cultura, arte, política e o movimento *hip hop*. Curitiba: Chain, 2002.

O livro é resultado de uma dissertação de mestrado. Faz uma abordagem conceitual do *hip hop* e seus elementos, contextualizando seus princípios filosóficos.

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

O livro foi organizado a partir de duas dissertações de mestrado em música, desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O livro é destinado para a educação básica e conta com 23 capítulos independentes, que tratam de temas como: conceito e histórico do *hip hop*; papel social do *rap*; *freestyle* – o repente urbano; composições de letras e bases para o *rap*.

Sites

<http://centralhiphop.uol.com.br>

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

<http://realhiphop.com.br/>

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

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

<http://culturahiphop.uol.com.br/>

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



Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade?

Patricia Costa

Colégio São Vicente de Paulo (RJ) – Colégio Cruzeiro (RJ)
Instituto Superior de Educação Pró-Saber (RJ)
pccantocoral@gmail.com

Resumo. O presente artigo busca incentivar professores de música e regentes corais a refletirem sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de ensino médio. Procurando detalhar as adequações necessárias para esse fim, o texto abrange algumas estratégias para formação e manutenção de um coro, os cuidados com o repertório para esta faixa etária e os recursos facilitadores dos ensaios iniciais.

Palavras-chave: coral; coro juvenil; adolescente.

Abstract. The present article searches to stimulate music teachers and choral conductors to reflect on the youth choir as a possible instrument of musicalization in secondary schools. Looking for detailing the necessary adequacies for this purpose, the text encloses some strategies for formation and maintenance of a choir, the cares with the repertoire for this age band and the resources to facilitate the initial rehearsals.

Keywords: choral; youth choir; teenager.

No decorrer de minha experiência prática observei muitos dos efeitos positivos do canto coral em cantores adolescentes e jovens, por tal atividade dar conta de uma série de necessidades próprias dessa faixa etária, colaborando com a ampliação de sua visão de mundo, exercitando sua atuação em nossa sociedade com princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo, oferecendo um veículo de expressão de suas descobertas, conflitos e anseios, além de ser um importante instrumento de musicalização.

Relacionei itens que considero importantes para a formação e a manutenção de um coro juvenil e gostaria de compartilhá-los com você.

Afinidades com as propostas do estabelecimento de ensino

A maioria dos coros juvenis brasileiros é grupo extraclasse de escola pública ou particular; então é preciso haver, por parte do regente, a aceitação e/ou o entendimento da proposta da direção da escola ao qual o coro pertence.

Ajuste ao calendário escolar

Os alunos de ensino médio são, constantemente, pressionados pelo conteúdo das demais disciplinas, além de trabalhos, provas e/ou recuperações em períodos específicos. O regente, portanto, deverá ter consciência da melhor época para marcar apresentações, ensaios extras ou qualquer outra atividade que requeira um total comprometimento do grupo. A atividade também deverá obedecer aos períodos de férias e recessos escolares.

Considerando-se que atualmente o termo **compromisso** está comumente ligado a contratos formais ou envolvimento financeiro, é parte da tarefa do regente/educador de coro juvenil desenvolver o compromisso verbal entre seus coralistas como tônica da atividade, num período em que os adolescentes estão justamente começando a ganhar autonomia e senso de responsabilidade.

CrITÉRIOS para frequência de ensaios

Muitas vezes será o próprio estabelecimento (seja ele escola, igreja, clube ou condomínio) a ditar a frequência dos encontros de acordo com sua disponibilidade. O desenvolvimento do coralista está diretamente ligado à sua exposição à prática musical, ao repertório, à técnica vocal, aos exercícios e ao treino durante os ensaios. De minha experiência, posso afirmar que mais valem ensaios curtos e mais frequentes do que ensaios longos com espaçamento entre eles.

Número de componentes

Quanto menor o grupo, maior a exposição de seus participantes e, portanto, maior a exigência de eficiência vocal/musical para um resultado satisfatório. Por outro lado, quanto maior o grupo, maior a possibilidade dos acertos encobrirem ou neutralizarem os possíveis erros. Consequentemente poderá ser mais fácil conduzir um grupo iniciante de 40 coralistas do que um madrigal com 10 ou 15.

Avaliação vocal

O regente poderá ter no seu grupo cantores desafinados que precisarão de muito apoio do coro para que seu canto seja desenvolvido. Uma avaliação vocal/musical será importante, para você saber com que grupo conta!

Na página seguinte você encontrará um exemplo de ficha de avaliação, para acompanhar o desenvolvimento do cantor ano após ano. É só um exemplo! Sugiro que você desenvolva a sua ficha, de acordo com suas necessidades.

Espaço físico e outros recursos

Embora não muito propagada, uma das vantagens da formação de um coro é a pouca necessidade de recursos materiais. Uma sala espaçosa com cadeiras será um excelente ponto de partida. O investimento no tratamento acústico tem como recompensa imediata a boa produção musical do grupo, embora os leigos nem sempre compreendam a necessidade desse cuidado.

Divulgação da atividade

O adolescente da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, sabe exatamente o que é um jogo de vôlei. Por conseguinte, a divulgação da “escolinha de vôlei” do colégio onde eu trabalho se resume, basicamente, a horários, vagas e preços. No entanto, em se tratando de coral, a visão distorcida ou a total ignorância da atividade faz com que o aluno não consiga dimensionar a proposta que lhe é oferecida. A divulgação requer, portanto, cuidados e estratégias específicos.

Agora, para refletir: percebo que crianças aceitam com alegria a atividade coral e não costumam questionar a exposição do cantor, a aceitação por parte da sociedade, a repercussão na mídia. Os adultos, uma vez tendo a certeza do prazer proporcionado, aderem à atividade independentemente de críticas. E os adolescentes, o que pensam da atividade?

MODELO DE FICHA PARA CADASTRAMENTO DO CORAL

I. DADOS PESSOAIS

NOME: _____
 TEL: _____ CEL: _____
 E-MAIL: _____ TURMA: _____
 DATA DE NASCIMENTO: _____ IDADE: _____
 RESPONSÁVEL: _____
 JÁ PARTICIPOU DE ALGUM CORAL ANTES? _____ POR QUANTO TEMPO? _____
 ALGUMA OUTRA ATIVIDADE MUSICAL? _____

II. PARA SER PREENCHIDO SOMENTE PELA REGENTE

MÚSICA CONHECIDA

Peço para o aluno cantar Parabéns pra você, Atirei o pau no gato etc.

Avalio o desempenho musical graduando em ordem crescente do desafinado para o afinado.

UNISSONO: 1 2 3 4 5

CÂNONE: 1 2 3 4 5

Esta avaliação é só para os adiantados!

QUALIDADE VOCAL:

FL TR
 1 2 3 4 5

A qualidade vai da flauta ao trombone, de acordo com o som que o candidato emite.

VOLUME:

P G
 1 2 3 4 5

Avalio do menor para o maior.

CARACTERÍSTICAS VOCAIS:

Escolhi estas características recorrentes e marco o que escuto durante os vocalizes.

CLARA	APERTADA	PESADA	ESCURA	DE PEITO	AGUDA
BRILHANTE	SOLISTA	NA MUDA	LARGA	RESSONANTE	LEVE
FORTE	COM AR	NASAL	FRACA	ROUCA	GRAVE

Anoto as notas mais graves e mais agudas alcançadas em vocalizes (escalas por semitons). Registro aqui também o início da região de farsete do adolescente.

Idade: _____
 Ano: _____

Idade: _____
 Ano: _____

Idade: _____
 Ano: _____

Idade: _____
 Ano: _____

Desta maneira é possível acompanhar quatro avaliações de um mesmo aluno e verificar seu desenvolvimento!

CLASSIFICAÇÃO: _____

OBSERVAÇÕES: _____

O maestro Marcos Leite, na tentativa de explicar as dificuldades de difusão do trabalho coral nos dias de hoje, sentencia: “ninguém sai de casa e toma banho bonitinho depois de um dia de trabalho para assistir a um coral. Existe o estigma de um negócio antigo, anacrônico, careta, fora de moda” (Rodrigues, 2002). Será, portanto, essa resistência dos adolescentes uma herança da barreira dos próprios adultos?

RODRIGUES, E. *Sururu na Roda homenageia Marcos Leite na Sala Funarte*. 9 out. 2002. Disponível em: <<http://www.samba-choro.com.br/noticias/arquivo/5235>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

Em minha prática, observo que alguns bons jovens cantores têm vergonha de mostrar sua habilidade para os demais colegas. Será essa uma questão urbana, já que minha experiência se concentra em grandes centros?

O que atrai o adolescente/jovem é a *performance* e por isso a estética coral tradicional não o seduz? E, por fim, cantar em coral é melhor do que assistir à apresentação?

Por que alguns adolescentes quebram a barreira do preconceito e se permitem “pelo menos” experimentar o canto em grupo enquanto outros acham que cantar é impensável, chegando a considerar a atividade algo que não lhes despertaria qualquer prazer?

Esses mesmos jovens orgulham-se de tocar um instrumento perante os colegas e passam a ser valorizados por isso pelos seus amigos. Haverá para o adolescente a ideia de que cantar é “só” cantar enquanto tocar um instrumento é desenvolver uma habilidade?

Se for possível compreendermos o que é coral para um adolescente ou jovem, teremos a possibilidade de refletir sobre a atividade e talvez assim buscar caminhos para obter novos cantores dispostos a experimentar o canto em grupo.

Deixo essas perguntas para que o leitor considere a possibilidade de uma abordagem diferenciada que conquiste o adolescente e, mais que isso, atenda a suas necessidades de expressão.

Ensaio aberto – a fundamental experimentação

Convidar os candidatos para participar do ensaio efetivamente lhes dará a oportunidade de vivenciar a atividade, os procedimentos e o próprio canto coletivo.

Mas atenção: o candidato que vai ao ensaio experimental e fica num canto da sala apenas observando pode sentir-se distante da atividade, ao passo que aquele que – mesmo iniciante – se envolve e participa de todos os passos do ensaio terá um contato real e pessoal com o canto em grupo, podendo, inclusive, descobrir novas possibilidades de prazer e realização afetiva.

Incentive a participação!

Manutenção da divulgação

Existe uma grande renovação anual ou mesmo semestral no coro juvenil. Tal rotatividade se dá, em parte, pela inquietação inerente à adolescência. Contribui para essa inconstância também o senso de responsabilidade perante provas e a pressão para o desempenho no vestibular por vir. Por conseguinte, a constante divulgação possibilitará a entrada de novos cantores, compensando a natural saída descrita acima.

A seguir, deixo como exemplo uma carta aos coralistas iniciantes, abordando os principais aspectos da atividade.

O SONHO DE TODO REGENTE!!!

Por Patricia Costa

Caro coralista, listei algumas regras básicas para que nosso grupo se desenvolva de forma harmoniosa. Espero que goste e adote estas dicas:

- 1. Frequência:** é fundamental! Faltar ao ensaio faz com que você se distancie de todo o processo, além de desfaltar seu naipe. Somos muitos, mas cada voz é muito importante! Portanto, faça o possível para estar sempre presente.
- 2. Pontualidade:** também é fundamental! Procuramos ensaiar com a carga mínima necessária para que nosso trabalho aconteça. Calcule seus horários para que você não perca os preciosos minutos de nossos ensaios.
- 3. Pasta para arquivar as partituras:** você deve trazê-la para TODOS os ensaios, mesmo quando já sabe uma música de cor. Muitas vezes, faremos modificações significativas e, convenhamos, se o regente disser “vamos pegar do compasso 20, segundo tempo” você, provavelmente não saberá do que se trata se não estiver com a partitura na sua frente.
- 4. Partituras:** ainda nesse assunto, lembre-se que quando cantamos com a partitura na nossa frente, podemos usá-la como recurso de ricochete de voz, fazendo com que nos ouçamos melhor durante o ensaio. Portanto, dividir a partitura com o colega, além de ser mais dispersivo, nos priva desta facilidade.

5. Lapiseira: é elemento essencial de nossos ensaios. Tudo deve ser anotado, para que não percam tempo repetindo o que já foi dito, corrigido ou modificado. Há marcações valiosas como respiração, alteração e/ou correção de uma determinada nota, passagens complicadas que precisam ser enfatizadas, pronúncia de língua estrangeira, etc. O que não for anotado poderá ficar esquecido e terá que ser lembrado, gerando pouca produtividade no ensaio.

6. Postura: por mais cansados que estejamos, existe uma postura comprovadamente importante para cantarmos bem. Isso deve ser respeitado, sem que o regente precise chamar a atenção o tempo todo.

7. Nota de início: muitas vezes nos acostumamos a não saber a nota com a qual vamos atacar um trecho e ficamos esperando os colegas de naipe começarem. Isso gera um efeito horrível, pois se muitos do coro partirem deste princípio teremos um grupo que só acerta a partir da segunda nota!

8. Concentração: por mais irresistível que seja, devemos sempre deixar a conversa para o intervalo ou para depois do ensaio. Estar concentrado no trabalho desde o aquecimento é a certeza de um ensaio fluente e proveitoso, o que sem dúvida, acarretará em muito prazer!

9. Comentários: sempre que o regente corta um trecho, é porque deve ter algo a dizer! Portanto, espere o comentário dele, ao invés de sair trocando “ideia” com o colega do lado!

10. Comunicação: você receberá uma folha com os telefones dos demais coralistas. Caso precise falar, comunique-se com algum deles, avisando previamente do desfalque. Caso isso não seja possível, entre em contato com um dos colegas para saber o que ensaiamos, para que você não se sinta “boiando” no ensaio seguinte.

11. Rouquidão: recomendamos que o coralista que está rouco – salvo quando sente mal estar – participe do ensaio, sem cantar. É uma forma de não perder o contato com o que estamos trabalhando e com certeza poupará trabalho quando ele voltar a cantar. E não se esqueça de deixar seu regente ou preparador vocal sempre a par do seu desempenho; qualquer desconforto, dor, cansaço vocal, rouquidão, irritação, etc., deverá ser comunicado imediatamente!

12. Caixinha: se foi estipulada uma caixinha, não faz sentido alguns alunos pagarem e outros não, fora os casos justificados previamente. Portanto, por menor que pareça ser a quantia, esteja em dia com seu grupo!

13. Treino individual: quando o regente estiver passando um naipe, otimize seu tempo e cante mentalmente a sua linha. Esse é um difícil exercício e só a tentativa já o deixará mais seguro quando for a hora de cantar de verdade! Experimente!

14. Lubrificação: beber água durante os ensaios pode ser muito valioso para a proteção das cordas vocais. Procure trazer uma garrafinha (para evitar sair do seu lugar) e encha com água em temperatura ambiente.

15. Gravador: não há nada de errado em levarmos um gravador para os ensaios. Muito pelo contrário, isso facilita bastante àqueles que não sabem ler partitura, além de possibilitar a escuta das músicas gravadas, enquanto executamos outras tarefas do dia-a-dia.

Bem, essa lista vale para todos os coros! Não há ordem de importância; cada tópico listado servirá para que a atividade coral seja algo muito mais prazeroso para todos!

Faça bom proveito!

Facilitando os primeiros ensaios

Heterogenia

Se estamos iniciando a atividade num estabelecimento de ensino que não tem a tradição coral, é muito comum encontrarmos grupos de adolescentes com diferentes histórias vocais/musicais, o que torna o primeiro ensaio um tanto delicado. Quer seja pela falta de entrosamento do grupo, por dificuldades musicais dos cantores ou mesmo pela falta de contato prévio do regente com o coro, é certo que o líder deverá ter muita flexibilidade no sentido de adaptar-se às situações inusitadas que poderão se apresentar à sua frente.

À medida que o grupo for se entrosando (tanto musical quanto pessoalmente) o resultado se modificará, sem dúvida; mas investir num planejamento inicial que dê margem a uma boa produção musical utilizando repertório de peças simples – em uníssono, por exemplo – poderá conduzir, nesse primeiro contato do adolescente com o canto em grupo, à sensação de prazer que a atividade coral tão comumente oferece.

Exercícios de confiança

O coro juvenil de uma escola poderá reunir alunos de diferentes séries ou turnos e que, por conseguinte, não se conheçam muito bem, ainda que frequentem o mesmo estabelecimento de ensino. Isso evidenciará a necessidade de dinâmicas e exercícios que promovam esse entrosamento, para que o sentimento de confiança possa ser estimulado. Através do lúdico, pode-se obter o fortalecimento das relações interpessoais, estimulando o companheirismo entre os componentes do grupo.

Leitura de música nova

Podemos inferir que nossos estudantes do ensino médio dificilmente dominam a leitura de partitura, levando-se em consideração que o ensino de música nas escolas brasileiras ainda é campo em desenvolvimento. Por conseguinte, a leitura de uma peça nova poderá se tornar um tanto enfadonha ou pouco produtiva, se não considerarmos alguns facilitadores.

É de grande ajuda apresentar previamente a música a ser trabalhada, através de uma gravação, pelo exemplo cantado pelo próprio regente ou por algum coralista que tenha se preparado para essa exposição. Isso ajudará o novato a perceber a peça na sua totalidade, incentivando-o a se empenhar em cantar as partes fragmentadas em razão do todo. Muitos jovens cantores, ao iniciar o processo de canto coral, reagem à possibilidade de cantar algo além

da melodia principal. Tal prática, portanto, os clareará em relação à ideia da junção das vozes de um arranjo ou composição.

Utilização de instrumentos

Optando-se pelo uso de um instrumento harmônico (teclado, piano ou violão) oferece-se ao iniciante a comodidade da escuta do som antes de partir-se para o solfejo. Um instrumento melódico como flauta, por exemplo, também poderá ser de grande auxílio, sobretudo por apresentar a melodia a ser cantada de forma clara, considerando-se que para alguns novatos a harmonia tocada pode lhes gerar angústia e confusão pela quantidade de sons simultâneos escutados.

O auxílio do computador

Outro recurso da atualidade é a ajuda de programas de computação dedicados à leitura de partitura, tais como Encore, Finale ou Sibelius. Tais programas possuem ferramentas que possibilitam ao cantor alterar volume, timbre e andamento (dentre outros), tornando-se um aliado daqueles que não dominam leitura de partitura. Muito embora alguns regentes critiquem a utilização de tal ferramenta – alegando que deve fazer parte de nosso ofício ensinar e/ou estimular a aquisição da linguagem musical escrita ou a habilidade do solfejo – é inegável a ajuda desses programas na rapidez da compreensão da linha musical a ser cantada, através da escuta prévia. Havendo esse recurso, o regente poderá enviar por *e-mail* as partituras a serem estudadas; os coralistas chegarão ao ensaio já com uma ideia daquilo que deverá ser cantado em grupo.

Gravador no ensaio

Da mesma forma, é muito comum vermos coralistas de gravador em punho, o que possibilita, posteriormente, revisar o ensaio enquanto executa tarefas do seu dia-a-dia. Muito embora a gravação contenha também os erros do próprio ensaio, em minha prática constato que tal empenho tem trazido mais benefícios do que prejuízos ao coro, sobretudo na fase de leitura de peças novas.

Vale ressaltar que o uso destes recursos não exclui a oportunidade de estimularmos nossos cantores a aprender notação musical, solfejo e noções de harmonia, dentre outros conteúdos.

Espero, com este artigo, ter incentivado os colegas a trabalhar com coro juvenil, beneficiando muitos adolescentes através dessa rica atividade. A garantia de prazer e realização eu atesto, com o aval de 16 anos dedicados ao coro juvenil.

Onde encontrar

Sobre coro juvenil

OLIVEIRA, V. G. O desenvolvimento vocal do adolescente e suas implicações no coro juvenil “a cappella”. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

SCHMELING, A. Cantar e conviver, uma experiência com um grupo coral de adolescentes. Curitiba: Associação Brasileira de Educadores Musicais (Abem), 1999. (Anais 11).

Sobre o adolescente e a música

ILARI, B. Em sintonia com o mundo. O olhar adolescente – os incríveis anos de transição para a idade adulta. Caminhos da Cognição: Especial Mente e Cérebro, São Paulo, n. 3, p. 72-79, [s.d.]

Sobre desafinação vocal

SOBREIRA, S. Desafinação vocal. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2002.

Sobre renovação estética do canto coral

ALFONZO, N. R. A prática coral como plano de composição em Marcos Leite e em dois coros infantis. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

TUPINAMBÁ, I. O. Z. Dois momentos, dois coros. Dissertação (Mestrado em Música)–Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1993.

Sobre jogos cênicos

PUEBLA, R. O canto em cena. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SESC/ARCI DE REGÊNCIA CORAL, 2., 2004, São Paulo. Anais... São Paulo: Sesc/Arci, 2004. p. 169-170.

SANTOS, E. A. dos. A importância dos jogos teatrais e musicais para uma melhor expressividade artística de um coro. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música)–Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SPOLIN, V. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1987.

Sobre cuidados com a voz

BEHLAU, M.; REHDER, M. I. Higiene vocal para o canto coral. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

COELHO, H. W. Técnica vocal para coros. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

Sobre o regente coral

FIGUEIREDO, C. A. et al. Reflexões sobre aspectos da prática coral. In: LACKSCHEVITZ, E. (Org.). Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 6-49.

Autores

Teca Alencar de Brito

Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), graduada em Música (bacharelado em Piano) e Educação Artística (licenciatura em Música). Docente e pesquisadora na Universidade de São Paulo (USP), criou, há 25 anos, a Teca Oficina de Música, núcleo de educação musical voltado à formação de crianças, adolescentes e adultos.

Cecília Cavalieri França

Doutora e mestre em Educação Musical pela University of London; bacharel em Piano e especialista em Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora e pesquisadora na Escola de Música da UFMG. Autora das obras *Para fazer música* (2008), *Feito à mão* (2008), dos CDs *Poemas musicais* e *Toda cor*, e coautora do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005).

Cláudia Ribeiro Bellochio

Profª Drª Associada do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Pesquisadora do CNPq – PQ2. Atualmente é editora da *Revista da Abem*, presidente do conselho editorial da *Revista Educação* (UFSM). É líder do grupo de pesquisa Fapem (Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical).

Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Bacharel em Composição e Regência pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (FAAM), mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), doutor em Música (PhD) – Educação Musical pela Royal Melbourne Institute of Technology University, Austrália. É professor da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é presidente re-eleito da Associação Brasileira de Educação Musical.

Jusamara Souza

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Professora adjunta do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora orientadora do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Pesquisadora do CNPq. Foi diretora da Editora da UFRGS, 2002 a 2008 e presidente da Associação Brasileira de Educação Musical durante os períodos 2001-2003 e 2003-2005.

Maria Cecília de Araújo Torres

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do curso de Licenciatura em Música do Centro Universitário Metodista/IPA. Pesquisadora do grupo “Educação Musical e Cotidiano” (CNPq/PPGMúsica/UFRGS), sob orientação da Dr^a Jusamara Souza. Presidente do conselho editorial da Associação Brasileira de Educação Musical (2007/2009). Atuou como professora de música em escolas do ensino fundamental por mais de 20 anos.

Luis Ricardo Silva Queiroz

Doutor em Música, área de Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música do Rio de Janeiro e graduado em Educação Artística, Habilitação em Música, pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). É professor adjunto do Departamento de Educação Musical e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) desde maio de 2004.

Vanildo Mousinho Marinho

Doutorando em Música, área de Etnomusicologia, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), bacharel em Percussão pela UFPB e bacharel em Composição pela UFBA. É professor da UFPB desde 1989, estando atualmente vinculado ao Departamento de Educação Musical.

Vania Malagutti Fialho

Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua com temáticas relacionadas à música e juventude, *hip hop* e formação docente. Coautora do livro *Hip hop: da rua para escola*, Editora Sulina.

Juciane Araldi

Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente no curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua na área de educação musical nas temáticas: formação musical de DJs, *hip hop*, formação docente, prática de ensino, educação musical e tecnologia.

Patricia Costa

Mestre em Música e Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e licenciada em Música pela mesma instituição. Ex-integrante do Coro de Câmara Pro Arte, da Orquestra de Vozes Garganta Profunda e do Coro da Southern Illinois University (EUA). Atualmente dirige os corais dos colégios São Vicente de Paulo e Cruzeiro, e do projeto Novos Horizontes da Fundação Pró-Saber.

Orientações aos colaboradores

Música na Educação Básica se constitui em 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 deverão ser encaminhados à editoria da *Revista da Abem*, sendo submetidos a pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação toma como referência sua contribuição para a educação musical na escola de educação básica, a adequação à linha editorial da revista, a originalidade da temática ou da perspectiva conferida ao tema.

A organização dos textos deverá seguir as orientações listadas, revelando propostas de atividades sempre conectadas com reflexões teóricas.

- Textos com linguagem acessível, dirigidos a um público não necessariamente habituado à leitura do texto acadêmico.
- Artigos que contenham, obrigatoriamente, uma proposta que trate de questões práticas (exercícios, atividades) com reflexão teórica, incluindo as implicações desse tipo de trabalho para a educação musical escolar.
- 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.
- As imagens devem ser enviadas separadamente em arquivo tif (alternativamente, jpg) com resolução de 300 dpi, com marcações no texto sobre os locais de inserção.
- Indicações de materiais para consulta, ao final do texto, 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.

- Resumo (80 a 120 palavras) e palavras-chave (3) devem ser apresentados em português e inglês. Espaço entre linhas 1,0.
- 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*.
- As normas de citação e referências bibliográficas deverão seguir as da *Revista da Abem*.

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.

O conteúdo e as imagens dos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Os trabalhos deverão ser submetidos para o endereço eletrônico do(a) editor(a) da *Revista da Abem*.