

**MÚSICA NA SALA DE AULA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora

MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-Reitor

EDUARDO RAMALHO RABENHORST

Diretora do CCHLA

MÔNICA NÓBREGA

Vice-Diretor do CCHLA

RODRIGO FREIRE DE CARVALHO E SILVA



EDITORA UNIVERSITÁRIA

Diretora

IZABEL FRANÇA DE LIMA

Vice-Diretor

JOSÉ LUIZ DA SILVA

Supervisão de Editoração

ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR

Supervisão de Produção

JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

COLEÇÃO HUMANIDADES

Editores

Ariosvaldo da Silva Diniz (DCS - CCHLA)

Mônica Nóbrega (DLCV - CCHLA)

Edmilson Alves de Azevedo (DF-CCHLA)

José David Campos Fernandes (DECOMTUR-CCTA)

Carla Mary S. Oliveira (PPGH-CCHLA)

Comissão Editorial

Rodrigo Freire de Carvalho e Silva (DCS-CCHLA)

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Proling-CCHLA)

Bartolomeu Leite da Silva (DF-CCHLA)

Regina Maria Rodrigues Behar (DH-CCHLA)

Luziana Ramalho Ribeiro (DSS-CCHLA)

Ana Cristina Marinho Lúcio (PPGL-CCHLA)

Mônica de Fátima Batista Correia (DP-CCHLA)

Maura Penna
Tom K
Organizadores

**MÚSICA NA SALA DE AULA
DE EDUCAÇÃO BÁSICA
PROPOSTAS DE EXERCÍCIOS**

Editora da UFPB
João Pessoa
2013

projeto gráfico da capa
JOSÉ DAVID CAMPOS FERNANDES
editoração eletrônica
MÔNICA CÂMARA

M987	Música na sala de aula de educação básica / Maura Penna, Tom K, (orgs). - João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 90 p. ISBN: 978-85-237-0564-0 1. Educação musical. 2. Ensino de música – escola – educação básica. 3. Formação de professores. I. Penna, Maura. II. K, Tom.
UFPB/BC	CDU: 37:78

Todos os direitos responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DA UFPB
Caixa Postal 5081 – Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil
CEP: 58.051 – 970 - www.editora.ufpb.br
Impresso no Brasil
Printed in Brazil
Foi feito depósito legal

A formação do professor será sempre uma auto-interrogação porque as possibilidades nunca se esgotam. O professor nunca estará acabado, nunca dominará plenamente seu percurso. E por isso a formação nos coloca em confronto com nós mesmos, com o possível humano existente em nós.

Juarez Melgaço Valadares



SUMÁRIO

Prefácio (Luis Ricardo Silva Queiroz)	9
Introdução	
Elaborando exercícios para a sala de aula da educação básica	
<i>Maura Penna</i>	13
1. Minhas Clavas	
<i>Lindberg Luiz</i>	25
2. Anda, Coleguinha	
<i>Marcos Fonseca e Rogério Vicente</i>	31
3. Tempestade	
<i>Alan Araújo, Andréa Queiroz e Katyucha Góis</i>	37
4. O Compasso do Relógio	
<i>Olga Alves e Annamélia dos Reis</i>	43
5. Chocolate com Pimenta	
<i>Marcus Caetano e Lucas Soares</i>	49
6. Diálogo da Pipoca	
<i>Clailton França e Marlon Barros</i>	55
7. Capoeira na Poeira	
<i>Wagner Santana</i>	61
8. Falando em São João	
<i>Leonardo Souza e Reginaldo Souza</i>	67
9. Chuva no Mar	
<i>Michel Charles Félix e Yuri Coutinho Ismael da Costa</i>	75
10. Exercício dos Desafios	
<i>Christian Weik e Almir César</i>	81
Dados dos autores	87



PREFÁCIO



A educação musical tem reconhecido, cada vez mais, a diversidade de contextos de ensino de música existentes na atualidade e a importância desses espaços educacionais para o desenvolvimento humano e cultural do indivíduo. Assim, é sabido que o ensino e aprendizagem musicais acontecem em diferentes formas e em distintos universos culturais, incorporando valores, significados e características singulares de cada realidade socioeducativa. Temos ciência também que, de forma mais ou menos sistemática, qualquer proposta intencional de ensino é definida em função do público atendido e dos objetivos da prática pedagógica estabelecida para determinado contexto de formação.

Dentro desse vasto panorama que constitui a educação musical contemporânea, as escolas de educação básica ganharam, principalmente na última década, maior destaque e visibilidade dentro da área, que passou a reconhecer e a considerar, de forma mais representativa, a importância social desse contexto para o processo de formação humana. Nesse sentido, a luta para um espaço legítimo para a educação musical escolar e o debate acerca de caminhos possíveis para o ensino de música na educação básica ganharam foco e importância para a área na atualidade.

No âmbito social, passou-se a reconhecer que o ensino de música será verdadeiramente democratizado quando, de fato, estiver ofertado dignamente no currículo das escolas de educação básica, haja vista que esse é o único espaço de ensino que, por direito, deve atender a toda a população.

Com efeito, no plano político, conquistas que vem sendo almejadas por profissionais da área, desde pelo menos a década de 1980, têm se materializado em definições mais claras, a fim de garantir um espaço legítimo e adequado para o ensino de música. Como consequência dessas buscas, pode-se mencionar a aprovação da Lei 11.769/2008, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, colocou na cena do debate educacional perspectivas, possibilidades e, também, dificuldades para a inclusão da música na escola.

Mesmo cientes dos desafios e dos problemas que ainda precisam ser enfrentados para que seja possível, de fato, consolidar uma proposta de ensino de música na educação básica brasileira, é preciso reconhecer que estamos diante de um momento histórico de grande relevância para a área de educação musical. De tal forma, se por um lado temos detectado limitações e dificuldades para lidar com esse contexto, por outro temos apontado e descoberto importantes caminhos que podem nos levar a universos significativos, com propostas coerentes e consistentes para a inserção da música na escola.

Este livro é um bom exemplo das inúmeras possibilidades existentes. Nele, encontramos alguns caminhos possíveis para a prática da educação musical escolar. Caminhos consolidados a partir do processo de formação de professores de música que, com base em experiências pedagógicas desenvolvidas no curso de graduação, fomentam propostas de educação musical contextualizadas com as necessidades, as possibilidades e os limites que caracterizam as escolas de educação básica no Brasil.

Assim, apresentando exercícios originais, elaborados por alunos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, o material aqui publicado contribui efetivamente tanto para a prática dos professores na escola, quanto para a definição de atividades realizadas em cursos de licenciatura em música, haja vista que ilustram um trabalho significativo realizado no processo de formação inicial de professores, visando sua atuação nas escolas.

De forma sintética, as dez atividades propostas no livro utilizam recursos condizentes com a realidade escolar e bastante ricos para o trabalho com a música na escola. Assim, explorando a fala, o corpo e fontes sonoras diversas, os exercícios trabalham a percepção, a coordenação, a escuta e a prática musical coletiva, sendo bons exemplos de estratégias possíveis para a definição de conteúdos de música adequados à realidade contemplada.

A partir da leitura e apreciação do livro, resta-nos parabenizar a iniciativa dos organizadores de produzir um material dessa natureza! Que esta obra sirva de estímulo a professores universitários e a professores da educação básica, para apresentarem suas ideias, suas concepções e suas práticas de ensino de música para a escola.

Longe de estabelecer padrões para as propostas de ensino e de querer dar exemplos de eficácia na prática de ensino em música, o que se almeja de fato com este livro é o debate, a troca de experiências, a demonstração de trabalhos que funcionaram em seus contextos de aplicação. Assim, trata-se de uma proposta de ensino que, ao ganhar forma nesta matéria, transcende as experiências pessoais e as fronteiras da sala de aula, podendo ressoar positivamente na ação e na reflexão dos educadores musicais que se dedicam ao universo da educação básica.

Eis aqui um livro aberto, singelo e, sobretudo, honesto. A sua leitura deve ser feita de mente aberta, não para julgar e aplicar as propostas de modo fechado, mas para refletir sobre caminhos e alternativas. Caminhos e alternativas pensados e construídos por alunos em processo de formação. Alunos, hoje professores, que, sem a pretensão de publicar um livro, criaram brincadeiras, jogos e atividades que consideraram importantes para o seu trabalho de ensino de música na escola.

Aos organizadores, cabe o mérito de ter sistematizado, divulgado e publicado esse importante material. Fica a conquista de ter tornado *uno* produções diversificadas que, sem perder suas idiossincrasias, ganharam nesse livro um objetivo homogêneo, qual seja, contribuir para as práticas pedagógicas em música no universo da educação básica.

Parabéns aos organizadores e aos autores, e boa leitura a todos os educadores musicais: façam bom uso desse material!

João Pessoa, 06 de julho de 2012

Luis Ricardo Silva Queiroz

Introdução

**ELABORANDO EXERCÍCIOS
PARA A SALA DE AULA
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Maura Penna



A educação musical na escola básica tem sua especificidade, por estar comprometida com a formação cultural do aluno, centrando-se, portanto, na ampliação de sua experiência musical. Por suas características próprias – tão distintas da escola de música especializada ou outros espaços de formação do músico –, a educação básica é, talvez, o contexto educativo mais desafiador para o educador musical. Como ele passou, quase sempre, por uma formação de caráter técnico-profissionalizante, centrada no domínio do fazer musical – tocar um instrumento – e na leitura da partitura, as salas de aula da educação básica muitas vezes se revelam um mundo desconhecido e ameaçador. Não por acaso ainda é grande o número de professores de música que desistem da sala de aula, preferindo atuar em atividades extracurriculares, com pequenos grupos e com práticas mais próximas das experiências que marcaram a sua própria formação musical (cf. PENNA, 2012b).

Assim, é sem dúvida complexa a formação de um professor de música capaz de atuar em distintos espaços – escolas de formação geral (educação básica) e escolas especializadas, espaços não formais como Organizações Não Governamentais e projetos sociais – como propõem diversos projetos pedagógicos de licenciaturas em música, inclusive da Universidade Federal da Paraíba (cf. UNIVERSIDADE..., 2009). Tal formação não se esgota no domínio de conteúdos musicais – sejam relacionados à prática instrumental, ao domínio da linguagem musical ou da história da música –, nem se resolve apenas no campo propriamente pedagógico, pois essas duas dimensões precisam necessariamente se articular de modo consistente para sustentar sua atuação docente.

Concebemos o professor como um profissional reflexivo, capaz de questionar sua própria prática e, avaliando-a constantemente, encontrar soluções adequadas às condições em que trabalha, aos interesses e características de seus alunos, dentre outros fatores. Deste modo, preocupamo-nos em desenvolver, ao longo da formação do educador musical, a atitude reflexiva, a capacidade de se apropriar de modo crítico, ativo e pessoal dos diversos conteúdos trabalhados nas disciplinas da licenciatura e ainda a habilidade de articular esses conhecimentos, colocando-os, inclusive, em função das necessidades da prática. Como diz Nóvoa (2009, p. 35), para alcançar um “conhecimento pertinente” é preciso sempre um “esforço de reelaboração”.

Neste sentido, em diversos momentos do curso, propomos aos alunos a criação (consciente) de exercícios, explorando propostas pedagógicas. Mais uma vez, respaldamo-nos em Nóvoa, que aponta que se torna cada vez mais evidente:

[...] que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos.” (NÓVOA, 2002, p. 36)

Refletindo essas buscas, esta publicação traz dez exercícios musicais para diversos níveis da educação básica¹, construídos por alunos da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, em vários momentos de sua formação². A maioria dos exercícios foram elaborados como atividade da disciplina Metodologia do Ensino da Música II, em turmas da Profa. Maura Penna (períodos 2009.2, 2010.1, 2010.2). Essa disciplina trata das diversas propostas metodológicas para a educação musical – os chamados métodos ativos (como Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems) e as propostas vinculadas à estética da música erudita contemporânea (como Schafer e Paynter)³. Mas são também apresentados exercícios criados em outras disciplinas: em turmas da Profa. Maura, durante o Estágio Supervisionado I (período 2010.1), quando a canção *Minhas Clavas* foi criada para ser utilizada em sala de aula (por Lindberg Luiz), ou na disciplina Processos Pedagógicos IV (*Chuva no Mar*, por Michel Charles Félix e Yuri Coutinho Ismael da Costa, no período 2009.2), ou ainda em turma de Oficina de Música (período 2007.1), do Prof. Vanildo Mousinho Marinho, quando Alan Araújo, Andréa Queiroz e Katyucha Góis propuseram o exercício criativo *Tempestade*.

Para cada exercício é apresentado um pequeno texto – explicitando os objetivos da proposta, as características dos alunos a que se destina, como o exercício pode ser desenvolvido e explorado em aula – e a partitura, na maior parte das vezes em notação tradicional, empregada para o registro da ideia musical e, a princípio, *para uso exclusivo do professor*⁴. Como a proposta da coletânea é a educação básica, onde a base do processo é a vivência sonora e musical, e não qualquer tipo de curso em que a formação de músicos seja o objetivo central, o foco do trabalho não está centrado na notação musical convencional, de modo que os exercícios não devem ser aprendidos através da leitura da partitura.

Dois dos exercícios propostos – *Minhas Clavas* (de Lindberg Luiz) e *O Compasso do Relógio* (de Olga Alves e Annamélia dos Reis) – baseiam-se nas propostas de Edgar Willems, que “considera a vivência musical como fio condutor de toda aprendizagem” (PAREJO, 2011, p. 103). Na proposta deste pedagogo musical, a canção está no centro da atividade pedagógica, sustentando-a (WILLEMS, 1968, p. 4). Para ele,

As canções, elementos de sínteses musicais, abarcam os elementos fundamentais da música: o ritmo, a melodia e a harmonia (esta concebida horizontalmente, quer dizer, em função das relações

¹ A proposta desta publicação começou a ser encaminhada em setembro de 2010, quando divulgamos uma chamada para que os alunos interessados apresentassem suas propostas, contando inicialmente com a participação dos Profs. Vanildo Mousinho Marinho e Luis Ricardo Silva Queiroz – este último chegou a participar da seleção dos trabalhos e de algumas outras etapas. Por diversas dificuldades, o projeto foi adiado e redirecionado, ficando então a cargo dos atuais organizadores desta coletânea. Agradecemos ao Prof. Tom K pela editoração eletrônica das partituras, e ao Prof. Marcílio Onofre (DEMUS/UFPB) por sua ajuda neste processo.

² No momento desta publicação, alguns alunos já concluíram esse curso de graduação.

³ Sobre essas diversas propostas pedagógicas para o ensino de música, ver Mateiro e Ilari (2011). A respeito do lugar do método e o papel do professor, ver Penna (2011).

⁴ No mesmo sentido, ao apresentar exemplos práticos de aplicação do método Orff, diz Bona (2011, p. 149): “Os registros musicais [partituras ou formas alternativas de representação gráfica] são referências para o professor. É uma prerrogativa da proposta que, em todas as atividades, o professor domine letra, estrutura rítmica e melodia, isto é, que tenha interiorizado a partitura. Os registros musicais poderão ser apresentados aos alunos posteriormente, de acordo com a faixa etária, em atividades complementares.”

harmônicas entre os diferentes sons). A criança, ao cantar, vive esta síntese inconscientemente [...]. (WILLEMS, 1966, p. 23)⁵

Neste quadro, portanto, podem ser construídas canções com diversas finalidades didáticas⁶, trabalhando distintos elementos musicais, inclusive usando inicialmente um número reduzido de notas (que é progressivamente ampliado), em busca de uma progressão no processo de ensino e aprendizagem musical⁷. Neste quadro, utilizando 5 notas – o pentacórdio, “importante devido aos seus dois pólos: tônica e dominante” (WILLEMS, 1985, p. 39) –, *Minhas Clavas* destina-se a crianças pequenas em classes de educação infantil. Promovendo a vivência da pulsação e de diferentes células rítmicas, esta canção propicia ainda a participação ativa da criança, que experimenta possibilidades distintas de produzir som com suas clavas, explorando, portanto, diferenças de timbre.

O Compasso do Relógio, por sua vez, trabalha a vivência e reconhecimento dos compassos binário, ternário e quaternário. Como indica Willems, o reconhecimento do compasso tem por base o acento⁸ – a pulsação mais apoiada (1º tempo) –, daí então seus exercícios de ritmo e de métrica envolverem batimentos (com clavas ou palmas) no pulso e no acento/apoio – e ainda, embora não seja o caso na proposta deste exercício, no ritmo da canção (ou ritmo real) e na subdivisão do tempo (cf. WILLEMS, 1966, p. 24-27). Tais indicações são, portanto, incorporadas nas propostas para aplicação do exercício, que envolve ainda a contagem dos tempos, recurso também explorado por Willems.

Alan Araújo, Andréa Queiroz e Katyucha Góis propuseram o exercício criativo *Tempestade*. Este é o exercício que mais se aproxima das propostas pedagógicas vinculadas à estética da música erudita contemporânea, na medida em que está voltado para a pesquisa de possibilidades sonoras, explorando os diversos parâmetros dos sons, propondo uma criação sonora com base em um tema – tempestade. Colocando em jogo sons do ambiente e da natureza, aproxima-se da noção de “paisagem sonora” desenvolvida por Schafer (2011, p. 14-16). Este educador musical apresenta, como um dos pilares de seu trabalho pedagógico: “Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor”. Paralelamente, tem por objetivo o

⁵ No caso de original em língua estrangeira, a tradução é nossa.

⁶ Ver Parejo (2011, p. 103-104), para uma classificação das canções utilizadas no método Willems e suas finalidades didáticas. Ver Rocha (1990, p. 28-29), para alternativas para se trabalhar a canção, em aulas de iniciação no método Willems.

⁷ Neste sentido, dentre os Cadernos Pedagógicos elaborados por Willems para a iniciação musical, consta: *Chansons de deux à cinq notes/Canções de duas a cinco notas* (WILLEMS, 1966, p. 5 ; 1968, p. 5; PAREJO, 2011, p. 120).

⁸ Nos livros de teoria, a definição dos compassos costuma ser apresentada com base na combinação de tempos forte e fraco(s), sendo o tempo forte o 1º tempo do compasso. Diversos autores, com base em Willems (cf. GAINZA, 1972, p. 71-73), tratam a identificação do compasso a partir da pulsação mais apoiada, designando-a como “acento” – como temos adotado em nossos trabalhos (cf. PENNA, 2010b). No entanto, cabe esclarecer que é o caráter cíclico do apoio que caracteriza o compasso, e que por vezes este apoio pode ser percebido mesmo no caso, por exemplo, de existir uma pausa no primeiro tempo do compasso. Assim, quando denominamos de acento a pulsação mais apoiada, referimo-nos às relações de impulso e apoio que caracterizam o compasso, e não à maior ou menor intensidade, o que se diferencia, portanto, da possibilidade de acentuação de sons através da articulação enérgica, com finalidade expressiva.

desenvolvimento do “potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas” (SCHAFER, 1991, p. 284).

Neste ponto, vale assinalar a relação com a concepção de Willems dos três aspectos da audição – a sensorialidade, a sensibilidade afetiva auditiva e a inteligência auditiva (FONTERRADA, 2008, p. 139; cf. tb. 142-150) – e as propostas pedagógicas daí decorrentes. Visando o desenvolvimento da sensorialidade auditiva – o nível propriamente físico da audição –, Willems (1966, p. 17) aponta a necessidade de exercícios que visem “fazer com que a criança escute os sons e os ruídos sonoros”, aproximando-a “dos sons da natureza” e dos fenômenos sonoros que acontecem ao seu redor, “na cidade ou no campo: o arranque de um automóvel, a passagem de um avião, ruídos de máquinas, etc.” Exercícios deste tipo, que têm uma finalidade bem específica dentro da proposta pedagógica de Willems, não deixam de ter relação com exercícios, baseados nas propostas de Schafer, voltados para a percepção e conscientização dos sons do ambiente, para a identificação de suas características e de suas fontes sonoras (cf. SCHAFER, 2011; FONTERRADA, 2004).

Tempestade propõe um trabalho criativo de natureza “composicional”, na medida em que envolve a seleção de sons e o planejamento de sua organização com finalidade criativa, ultrapassando o estágio mais espontâneo e exploratório da improvisação. Assim, para esta construção sonora planejada, faz-se necessária alguma forma de registro, de representação gráfica alternativa, que configure uma “partitura” não convencional – e a que é apresentada pode servir de base para uma primeira realização da atividade, mas o desenvolvimento da proposta pode levar também à elaboração de outras partituras, empregando opções de representação criadas pelo grupo.

Os demais exercícios tomam como base as propostas de Carl Orff, especialmente no que concerne ao valor rítmico e expressivo da linguagem (verbal) falada e sua relação com a linguagem musical:

No método Orff, a palavra falada é a geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor. Enraizado na exploração da linguagem falada, todo o trabalho melódico deriva deste intervalo [...] (PENNA, 2012a, p. 212)

Explorando diversas maneiras de trabalhar ritmicamente com a fala, combinada com batimentos e/ou movimentos, envolvendo inclusive a participação criativa dos alunos a partir de diversas propostas de improvisação dirigida, através de exercícios de pergunta e resposta ou de rondó, Orff abre inúmeras possibilidades de usar a fala como recurso para a educação musical⁹. A prática polifônica é trabalhada através da sobreposição de diferentes vozes (com textos diversos e/ou um mesmo texto com ritmos distintos), facilitada por não envolver a combinação de sons de alturas

⁹ A partir da análise dos cadernos do *Orff-Schulwerk* – obra didática (ou escolar) de Orff – das edições portuguesa e argentina do estágio pentatônico, que é a etapa inicial do método (Orff; Keetman, 1961; 1983a, 1983b) – Penna (2012a, p. 216-220) apresenta um levantamento das linhas básicas de exercícios de fala propostos por Orff, que podem servir de base para a construção de novos exercícios. Ver ainda Penna (2003).

definidas e relações harmônicas, uma vez que os textos são recitados ou entoados, mas não cantados.

Dessa forma, mesmo quando combinando vários textos (palavras, frases, etc.), sobrepostos numa construção polifônica de certa complexidade, os exercícios levam a um resultado musical eficaz com a simples condição de que todos os participantes estejam seguindo a mesma pulsação. (PENNA, 2012a, p. 221)

Como discutido em trabalho anterior (PENNA, 2012a, p. 221-222), o pulso precisa ser vivenciado como uma medida de tempo – “*experienciada* a partir do movimento corporal e *internalizada*”, como já indicava Dalcroze, seguido por Orff ao adotar como eixo de sua proposta educacional a tríade básica música/movimento/fala¹⁰. No entanto, ter uma pulsação compartilhada coletivamente como base para a realização dos exercícios não impede a exploração de variações de velocidade, na forma de diferentes andamentos ou de variações pontuais, de caráter progressivo, como acelerando ou ritardando.

Assim, seguindo indicações de Orff, sobre texto (frase) com referência ao cotidiano escolar, *Anda, coleguinha!*, de Marcos Fonseca e Rogério Vicente, combina a frase falada a batimentos corporais simples, no tempo (pulsação), no acento/apoio (1º tempo do compasso) e, ainda, no contratempo. Num segundo momento, a frase é entoada sobre as três primeiras notas da progressão melódica proposta por Orff: lá-sol-mi.

Todo o trabalho melódico vai da terça menor – derivada, como apontado, da entonação da fala – à escala pentatônica, desta ao hexacorde e finalmente aos sete sons, numa progressão que procura evitar o estabelecimento antecipado da atração da sensível, que fixa o tonalismo como referência. Dessa forma, utiliza-se progressivamente:

sol/mi - 3ª m.

lá/sol/mi - 4ª j. e 3ª m.

lá/sol/mi/dó

dó/ré/mi/sol/lá - pentatônico

dó/ré/mi/fá/sol/lá - hexacorde

com o hexacorde já são utilizados os acordes de I e II graus

dó/ré/mi/fá/sol/lá/si

com os sete sons, são trabalhadas as escalas diatônicas maior e menor e os diversos modos. (PENNA, 2003, p. 89-90)

Trabalhando apenas com a fala ritmada em sobreposição, com textos que exploram elementos da vivência das crianças (chocolate, pipoca) ou da cultura regional (festa de São João, capoeira), com acompanhamento rítmico realizado com instrumentos ou percussão corporal¹¹ ou ainda com movimentação, são apresentados exercícios com

¹⁰ “Ao propor o movimento corporal como base do entendimento da música, Orff segue o caminho apresentado por Jaques-Dalcroze e von Laban.” (BONA, 2011, p. 141)

¹¹ Explorando possibilidades do próprio corpo, sem o uso de instrumentos, a percussão corporal “é um meio privilegiado para a capacitação rítmica, pois produz som, imagens corporais e espaciais, além de forte sensação tátil” (PENNA, 2003, p. 88). Apesar de Orff ter estabelecido, em seu material didático, um certo

diferentes graus de complexidade (quanto à elaboração rítmica ou à combinação de vozes – 2 ou 3): *Chocolate com Pimenta*, de Marcius Caetano e Lucas Soares; *Diálogo da Pipoca*, de Clailton França e Marlon Barros, *Capoeira na Poeira*, de Wagner Santana, e ainda *Falando em São João*, de Leonardo Souza e Reginaldo Souza.

Ainda seguindo indicações de Orff, uma maior complexidade está envolvida nos exercícios *Chuva no mar*, de Michel Charles Félix e Yuri Coutinho Ismael da Costa e *Desafios*, de Christian Weik e Almir César. *Chuva no mar* apresenta uma construção polifônica em forma de cânone¹², sobrepondo três vozes em fala ritmada. Embora sem um trabalho propriamente melódico, configura-se aqui uma prática coral, que tem como base a audição/imitação. Neste sentido, como mostra Santos (1994, p. 50), o método Orff procura criar oportunidades de uma vivência musical coletiva, imediata e intuitiva¹³, sendo um dos objetivos centrais de sua proposta “propiciar a inter-relação dos integrantes na prática musical em grupo, seja no trabalho de criação como no de interpretação”. Assim, Orff mantém, em todas as etapas de seu método, mesmo nas mais avançadas, o ensino e execução de canções e peças por audição, sem partitura, “pois são grandes as vantagens que esta prática traz ao desenvolvimento da memória e da sensibilidade musical” (SANTOS, 1994, p. 71).

O exercício *Desafios*, por sua vez, envolve procedimentos para a improvisação, prevendo assim um momento de criação, o que condiz com as propostas metodológicas de Willems e de Orff, na medida em que procuram levar à participação criadora da criança, do aluno. Mas é importante compreender que, nesses métodos – e especialmente em Orff –, “a improvisação é orientada ou mesmo ‘controlada’, na medida em que os meios são limitados: são manejados criativamente, dentro de diversas propostas, elementos que já foram trabalhados” (PENNA, 2012a, p. 214). Nesta mesma direção, *Desafios* combina atividades de ouvir, reproduzir, improvisar/criar, fazendo uso da percussão corporal.

Na discussão aqui apresentada, abordamos os exercícios que compõem esta coletânea em blocos, conforme suas características e vínculos com diversos métodos de educação musical (Willems, Orff, Schafer). No entanto, no corpo desta publicação, a apresentação dos mesmos segue uma ordem que procura refletir a progressão dos exercícios, o avanço na faixa etária dos alunos e/ou no nível de ensino (séries/anos a que se destinam) ou o desenvolvimento no domínio de conhecimentos musicais ou de habilidades – que constituem, portanto, pré-requisitos necessários para a realização dos exercícios, sejam esses pré-requisitos de caráter musical ou não (como, por exemplo, a coordenação motora exigida por certos exercícios de percussão corporal). No entanto, não é tão simples, na verdade, definir essa progressão, já que alguns exercícios são mais simples em alguns aspectos e mais complexos em outros.

padrão para a notação dos diferentes batimentos (como pés, palmas, estalos, etc) empregados na percussão corporal, aceitamos as diferentes alternativas de representação gráfica propostas pelos autores dos exercícios, contanto que a ideia musical estivesse clara.

¹² Orff utiliza com frequência formas simples, como o cânone e o rondó.

¹³ Com o intuito de promover uma rica vivência musical imediata e intuitiva, Orff propõe todo um instrumental próprio, com instrumentos de fácil manuseio e boa qualidade sonora, que permitem a prática musical em grupo, com a combinação de canto, instrumentos, movimento. A respeito do instrumental Orff, ver Graetzer e Yepes (1983, p. 39-52) ou Fonterrada (2008, p. 163-165).

Assim, a ordem em que os exercícios estão apresentados não é definitiva ou fechada, cabendo sempre avaliar com cuidado as características da turma, particularmente o seu processo de desenvolvimento musical, para poder decidir pela aplicação de um certo exercício. De todo modo, é fundamental ter em conta que a maior referência para o trabalho pedagógico é o processo de desenvolvimento dos alunos, as suas necessidades de aprendizagem. Nesta medida, por mais interessante que um exercício possa ser, ele não é uma receita pronta, sendo indispensável considerar sempre as reações da turma, cujo desenvolvimento precisa ser constantemente observado, pois é ele que irá ditar a adequação ou não do trabalho pedagógico desenvolvido, indicando, por exemplo, a necessidade de rever o planejamento das aulas.

Neste sentido, o professor não é mero “aplicador” de uma proposta educativa que lhe chega através de um material instrucional, não tem apenas um papel técnico de repassar conhecimentos já estabelecidos, sendo antes o construtor de sua própria prática.

[...] um “professor reflexivo” é um profissional autônomo, que se questiona, toma decisões e cria durante a sua ação pedagógica. Observando seus próprios alunos, as situações educativas com seus limites e potencialidades, criando e experimentando alternativas pedagógicas – inclusive elaborando materiais de ensino próprios –, o conhecimento profissional dos professores constrói-se, necessariamente, a partir de uma reflexão sobre a prática, na qual, portanto, novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados. (PENNA, 2010a, p. 29)

Esperamos, enfim, que os exercícios apresentados nesta publicação possam ser úteis aos professores de música que atuam na educação básica, constituindo um ponto de partida para novas atividades, adaptações e reapropriações. Para os professores em formação, alunos de licenciaturas, que eles possam constituir um incentivo para a construção pessoal de outros exercícios, fundamentados conscientemente em métodos de educação musical. Para ambos, acreditamos que essas propostas possam indicar, antes de mais nada, possibilidades a explorar.

Referências

- BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 125-156.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*. [?] ed. Buenos Aires: Ricordi, 1972.
- GRAETZER, G. e YEPES, A. *Guia para la práctica de Música para Niños de Carl Orff*. Buenos Aires: Ricordi, 1983.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PAREJO, Enny. Edgar Willems: um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 89-123.
- PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.
- PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da Abem*, n. 23, p. 25-33, mar. 2010a.
- PENNA, Maura. Prática de ensino na licenciatura em música: tensões entre a formação musical prévia e a ação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. CD-rom. (Disponível on line: <http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>)
- PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011. p. 13-24.
- PENNA, Maura. A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações. In: _____. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. – 1ª reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012a. p. 208-230.
- PENNA, Maura. Estágio na escola de educação básica: algumas reflexões. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2012, Fortaleza. *Caderno de resumos*. Fortaleza: UFC, 2012b. p. 41.
- ROCHA, Carmem Maria Metting. *Educação musical: “método Willems”*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Fundamentos da educação musical*. v. 2. Porto Alegre: ABEM, 1994. p. 7-112.

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

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. *Curso de licenciatura em música: projeto pedagógico*. João Pessoa, 2009.

WILLEMS, Edgar. *Educación musical: guía didáctica para el maestro*. Buenos Aires: Ricordi, 1966.

WILLEMS, Edgar. *Iniciação musical das crianças: princípios e plano de trabalho*. Bienne (Suíça): Pro-Musica, 1968.

WILLEMS, Edgar. *Solfejo: curso elementar*. São Paulo: Fermata do Brasil, 1985.

1 MINHAS CLAVAS

Lindberg Luiz



Na educação infantil, as crianças envolvem-se totalmente quando o assunto é cantar. A música toma conta da sala, da mente, e a canção é tudo o que interessa. A prática musical do canto executado com palmas e instrumentos percussivos pode deixar o trabalho ainda mais interessante.

Pensando nisso, a canção “Minhas Clavas” propõe a exploração de variações rítmicas com o uso de instrumento musical percussivo (Clavas) para crianças na faixa etária de 5 a 6 anos de idade, apresentando variações interessantes e também fáceis de serem executadas pelas crianças. Para execução desta atividade, é apenas necessário certo nível de concentração e uma experiência básica em práticas musicais (vivenciadas em sala de aula e em suas brincadeiras, por exemplo) observadas no cotidiano escolar de crianças dessa idade.

Com este exercício, trabalha-se a exploração do som, através da descoberta de novos timbres pelas crianças, bem como variações rítmicas, propostas no final da peça. As clavas são, aqui, não apenas um instrumento musical, mas uma ferramenta de produção de novos timbres. O professor irá incentivar cada criança a mostrar uma forma diferente de tocar. Isso faz com que as clavas não sejam tocadas apenas percutidas entre si, da forma tradicional, mas de diversas outras maneiras.

A partir do momento que as crianças aprenderem a música, a exploração poderá ser iniciada. O professor pede diretamente a cada uma que mostre uma nova maneira de se tocar as clavas. Assim que a criança mostrar, a música é repetida com a nova alteração! Nas repetições do exercício também podem ser exploradas diversas dinâmicas (forte e piano) e andamentos (rápido e lento), possibilidades também previstas no momento de criação do exercício.

Durante o estágio supervisionado na escola básica da Universidade Federal da Paraíba¹⁴, em turmas de educação infantil com crianças de cinco anos, foi possível obter resultados significativos com a atividade, o que ficou claro através da participação das crianças durante a música, enquanto cantavam e tocavam suas clavas, mostrando que o bom resultado da execução foi consequência do adequado encaminhamento das atividades, tanto quanto de suas habilidades musicais.

O exercício foi aplicado com todas as crianças sentadas (bem como os professores) em círculo, o que fazia com que todos se olhassem com mais facilidade, aumentando a confiança das crianças por estarem os professores na mesma postura que elas.

Com esta canção, também incentivamos as crianças a buscarem novas formas de tocar as clavas e, com isso, experimentarem novos timbres. Foram exploradas as mais diversas formas de obter som com as clavas: batendo no chão (já que a atividade foi feita com todos sentados ao chão); arrastando; batendo com as pontas das clavas; batendo-as paralelas entre si, etc., sempre utilizando as células rítmicas (referentes às clavas) apresentadas na partitura. Todos buscaram novas formas de tocar suas clavas, que,

¹⁴ Este estágio foi realizado em dupla, com a colega Ana Catarina Leão P. Coelho, durante o período letivo de 2010.1, e contou com a supervisão da Profa. Maura Penna.

obviamente, foram incorporadas à execução da música. Todas as ideias foram aceitas como igualmente válidas e importantes, o que fez com que todas as crianças experimentassem novas possibilidades sem receio.

A composição propõe três formas diferentes de bater as clavas (utilizando as diferentes figuras rítmicas, presentes na partitura), aplicadas alternadamente. Vimos que diferentes células rítmicas sendo tocadas com as clavas fazem com que a criança seja desafiada a manter o canto, mas alterando a maneira como toca as clavas. É necessário ressaltar que as clavas são tocadas apenas no momento especificado na partitura.

A nosso ver, o ritmo original da canção já apresenta a execução mais simples, pois a figura rítmica executada pelas clavas é idêntica à da voz (colcheias), mantendo-se o mesmo padrão rítmico. As outras opções apresentadas criam diferentes níveis de dificuldade: uma oferece a percussão igual à pulsação da canção e a outra, apesar de nela só se tocar uma nota (no segundo tempo do compasso), foi julgada como a mais difícil, pois é pedida a execução de apenas um toque (semínima) e uma pausa (colcheia).

Levando em consideração a experiência vivenciada em sala com este exercício, foi possível trabalhar todos os conteúdos propostos acima, o que certamente aumentou, na criança, sua vivência rítmica (quando propostas variações rítmicas num mesmo exercício), sua criatividade (quando sugeriu novas maneiras de tocar o instrumento), sua percepção sonora (quando, através de uma nova maneira de se tocar o instrumento, ela conheceu um novo timbre) e também sua afinação (quando cantou a escala maior descendente, no trecho final: eu vou tocando, vou tocando as minhas clavas). Para apoiar o canto, foi usado o violão como acompanhamento¹⁵.

Essa canção foi explorada em diversas aulas do estágio, como uma das atividades desenvolvidas, todas de curta duração, como necessário à prática pedagógica em música com crianças dessa faixa etária, em virtude de suas características, inclusive de sua capacidade de concentração. Pela experiência desenvolvida, foi possível verificar que esta canção permite uma vivência musical significativa, capaz de enriquecer a experiência com música de crianças pequenas, na educação infantil.

¹⁵ A partitura traz indicações de acordes simples para esse acompanhamento.

Minhas clavas

Lindberg Luiz

Com alegria

Voz

As mi-nhas cla vas vou to-can-do a-le-gre-men-te e vou to-

4

can-do, vou to-can-do bem con-ten-te as - sim! as -

7

sim! e vou to-can-do vou to-can-do as mi-nhas cla-vas.

Outras opções

10 Opção A

As mi-nhas cla-vas vou to-can-do a-le-gre-men-te e vou to-

13 Opção B

As mi-nhas cla-vas vou to-can-do a-le-gre-men-te e vou to-

2 **ANDA, COLEGUINHA!**

Marcos Fonseca
Rogério Vicente



Este exercício tomou por base os princípios pedagógicos de musicalização de Carl Orff, que enfatizam a utilização dos movimentos naturais do corpo em combinação com a exploração da frase falada. Assim, a atividade proposta procura tornar menos técnica a compreensão do compasso binário, fazendo uso de frases simples e próximas à realidade cotidiana dos alunos, bem como de movimentos naturais, como o ato de andar, com o qual relacionamos o compasso binário. Ainda seguindo Orff, partindo do princípio de que a melodia deriva das entonações da fala, após o domínio da pulsação e da frase recitada, é atribuída uma melodia a esta mesma frase.

Para a realização do exercício, é fundamental a atividade de eco (ouvir – reproduzir), na qual os alunos repetem a frase cantada pelo professor. Assim, a base do trabalho é a vivência sonora e o desenvolvimento perceptivo, sendo a partitura apenas um guia para o professor. É importante salientar que utilizamos a voz, primeiramente de forma falada e depois melódica, sempre explorando o ritmo métrico. No momento da introdução da melodia, utilizamos as três primeiras notas musicais da progressão melódica sugerida por Orff: lá - sol – mi. Em seu método, de acordo com as palavras de Maura Penna:

Todo o trabalho melódico vai da terça menor – derivada, como apontado, da entonação da fala – à escala pentatônica, desta ao hexacorde e finalmente aos sete sons, numa progressão que procura evitar o estabelecimento antecipado da atração da sensível, que fixa o tonalismo como referência. Dessa forma, utiliza-se progressivamente: Sol /mi – 3ª m.; lá/sol/mi – 4ª j. e 3ª mi ; lá/sol/mi/dó; dó/ré/mi/sol/lá – pentatônico [...] (PENNA, 2003, p. 89-90)

Conforme Orff, a utilização da escala pentatônica permite que a criança explore com mais facilidade os sons, evitando fixar precocemente a referência do sistema tonal, que submete os sons às leis de atração e resolução, como é o caso da escala diatônica.

Esse exercício foi elaborado para turmas do 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, ou seja, para alunos entre 8 e 10 anos de idade, aproximadamente, buscando acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos mesmos e tendo por base seus conhecimentos prévios. Assim, como pré-requisito para a realização deste exercício, são necessárias a vivência e consciência da pulsação, que já deve ter sido trabalhada em aulas anteriores através de canções ou atividades de apreciação, combinadas a exercícios que utilizem movimentação e batimentos (percussão corporal). É fundamental, ainda, que já tenham sido experimentadas atividades musicais explorando a terça menor – sol-mi, os dois primeiros sons da progressão melódica proposta por Orff.

O objetivo central deste exercício é, por meio de um trabalho simultaneamente intuitivo e auditivo, vivenciar o ritmo e o compasso binário através de movimentos e de batimentos, posteriormente exercitando a frase de forma melódica.

Além disso, um objetivo secundário é desenvolver a coordenação motora por meio das atividades simultâneas de bater palmas, andar e cantar.

Com os alunos em roda, de pé, de modo que todos possam se ver, o professor inicia a atividade com o texto falado. Frase por frase, ele executa o ritmo falado e a turma repete (exercício de eco), até que todo o texto tenha sido aprendido e os alunos sejam capazes de realizar a recitação rítmica de forma autônoma. É importante que, desde o início, o professor realize a frase ritmada com fraseado e expressividade, caracterizando o compasso binário. Num 2º momento, então, o professor pede que os alunos encontrem o pulso e acompanhem a fala ritmada com um movimento de pernas, caminhando sem sair do lugar. (Pode ser que já no primeiro momento, voltado para a recitação em eco, os alunos em pé naturalmente comecem a marcar o pulso com os pés. Neste caso, o professor pode aproveitar para já incorporar, de modo consciente, o movimento na pulsação, sem precisar esperar pelo domínio da frase ritmada.) Na sequência, o professor pede que os alunos procurem as sílabas mais apoiadas, batendo palmas nelas e desta forma marcando o acento/apoio (primeiro tempo de cada compasso).

Como um desdobramento do exercício, pode ser trabalhado o contratempo, com a realização de estalos nos mesmos. Todos podem realizar os estalos no contratempo, mantendo a recitação da frase ritmada e a pulsação nos pés. Conforme o desenvolvimento da turma, tornando o exercício mais complexo, os alunos podem ser divididos em 2 grupos: um marca com palmas o acento/apoio, enquanto o outro grupo estala os dedos no contratempo.

Num momento posterior, incorpora-se ao exercício o trabalho melódico, com as 3 notas: lá – sol – mi. Retoma-se, para tanto, a progressão apresentada, partindo do eco, e acrescentando, progressivamente, o movimento e os diversos batimentos.

Referências

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Coord.). *Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino*. 4. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003. p. 80-110.

Anda, coleguinha!

Marcos Fonseca
Rogério Vicente

Andante

Voz

An - da an - da co - le - gui - nha pa - ra
jun - tos à es - co - la a sí -

Pés

Palmas

Estalos dedos

Voz

4

1. 2.

au - la va - mos já va - mos
re - ne vai to - - - car.

Pés

Palmas

Estalos dedos

3 TEMPESTADE

**Alan Araújo
Andréa Queiroz
Katyucha Góis**



Este exercício vincula-se à proposta da “oficina de música”, entendida como uma proposta pedagógica que, influenciada pelas correntes da música erudita contemporânea¹⁶, visa a experiência musical criativa, vinculando-se às pedagogias musicais que tomam como base a participação ativa do aluno, através da manipulação do material sonoro.

Destinada preferencialmente a alunos em uma faixa etária a partir de oito anos, esta atividade tem por objetivo trabalhar os parâmetros som (altura, intensidade, duração e timbre), estimulando a criação musical, a escrita alternativa e o trabalho em grupo. Para sua realização, os alunos já devem ter desenvolvido atividades de reconhecimento dos diferentes parâmetros do som e de pesquisa de possibilidades sonoras do corpo, da voz e de diferentes materiais. Vale salientar, no entanto, que a proposta não se aplica a qualquer turma, pois, além dos pré-requisitos de caráter musical, os alunos devem já ter desenvolvido algumas atitudes favoráveis ao trabalho criativo, como desinibição, concentração, respeito à contribuição do colega, etc.

O professor deve propor à turma a reprodução de uma tempestade, utilizando apenas sons de fácil acesso na sala de aula. A partir daí, os alunos começarão a exercitar o senso de coletividade e a sua criatividade, na busca e experimentação de novos timbres e alturas. Após coletados os sons, o professor poderá propor a execução, estabelecendo em conjunto algumas normas iniciais, como, por exemplo, a seqüência de entrada dos sons, a duração e os momentos de variação da intensidade de cada evento sonoro.

Em seguida, o professor poderá iniciar uma breve discussão acerca dos resultados alcançados¹⁷ e da forma mais adequada de grafá-los. Para isso, os alunos deverão pesquisar formas alternativas de representação dos sons, construindo assim uma partitura – embora não convencional¹⁸. É importante ressaltar a importância da clareza das informações contidas na partitura, para que outras pessoas sejam, também, capazes de decodificá-las.

O professor poderá utilizar a partitura apresentada como modelo inicial para a realização da atividade, mas ela é apenas ilustrativa de uma possibilidade de realização desta proposta, que pode, no entanto, levar a inúmeras outras realizações.

¹⁶ Correntes da música erudita, nos séculos XX e XI, propuseram uma nova estética, na medida em que ampliaram o material musical – que passou a incluir o ruído – e exploraram novos princípios de organização dos sons (em séries, blocos, massas, texturas, etc.).

¹⁷ Para tanto, é recomendada a gravação e audição/apreciação imediata das realizações sonoras, durante o processo de trabalho em aula.

¹⁸ Essa representação gráfica alternativa pode fazer uso de alguns recursos já empregados em partituras da música erudita contemporânea, mas também pode incorporar propostas criativas dos alunos. No entanto, entendendo que os alunos poderão continuar seus estudos musicais até o domínio da notação tradicional, recomendamos que não sejam utilizadas alternativas de grafia que entrem em contradição com os princípios já estabelecidos para a notação musical.

Tempestade

Alan Araújo
Andréa Queiroz
Katyucha Góis

30 segundos 20 segundos

30 segundos 20 segundos
Silêncio

30 segundos 20 segundos

15 segundos 20 segundos 15 segundos
Silêncio

35 segundos 15 segundos
Silêncio

30 segundos 15 segundos

Observação: O tempo estabelecido é apenas uma sugestão, podendo ser ajustado pelo professor e/ou pelos alunos.

Bula:



Vento - pronunciar sons que lembrem o vento, como por exemplo fsiii e fsuuu;



Pássaros cantando - Assovios ou apitos;



Folhas das árvores balançando - Esfregar bolsas de plástico fino;



Chuva - Pau de chuva;



Trovão - Balançar uma folha de zinco. Obs.: Caso não seja possível encontrar uma folha de zinco, o professor poderá substituir por um filme radiográfico (exame de raio x);



Ondas do mar - Pronunciar sons que lembrem o som do mar, como por exemplo chuaaaar e chiiii;



Aumento da intensidade.



Diminuição da intensidade.



Silêncio - interrupção do som.



Manter o som na mesma intensidade.

4

O COMPASSO DO RELÓGIO

Olga Alves
Annamélia Reis



O presente exercício tem como base as ideias do educador musical Edgar Willems, que considera a canção – especialmente quando elaboradas com fins pedagógicos – como uma ferramenta eficaz na aprendizagem musical. Assim, a canção engrandece a educação musical ao favorecer o desenvolvimento da sensibilização e da compreensão dos elementos musicais, ao mesmo tempo em que permite uma vivência musical significativa e expressiva.

A partir dessa perspectiva, elaboramos esta canção “ O Compasso do Relógio” visando trabalhar, com alunos da educação básica, o conteúdo musical *compasso*. Essa atividade musical foi originalmente pensada para alunos da primeira fase do ensino fundamental – cuja abrangência vai do 1º ao 5º ano –, mas, pelos seus desdobramentos, estabelecemos a faixa-etária de 8 a 10 anos; acreditamos, no entanto, que alunos de 6 ou 7 anos, como faixa etária próxima à definida anteriormente, poderão desenvolver sem problema os primeiros estágios do exercício. É uma canção simples, para assim ser facilmente entoada e memorizada, exigindo apenas um único, mas imprescindível, pré-requisito: vivência e consciência da pulsação, que já deverá ter sido trabalhada através de canções ou atividades de apreciação, combinadas a exercícios que utilizem movimentação e batimentos (percussão corporal).

Por ter como objetivo pedagógico a compreensão dos compassos através da vivência do pulso dentro da dinâmica acento/apoio peculiar a cada compasso, pensamos a melodia com elementos que ajudam a interiorizar a sensação dos compassos binário, ternário e quaternário. Desta forma, achamos válido trazer a imagem do relógio, que é o nosso norteador de tempo no dia a dia e que já nos é tão familiar, para “marcar as horas” na canção, de acordo com o compasso característico: dando ênfase ao caráter pendular do binário e ao cíclico do ternário. Quanto às características menos evidentes do compasso quaternário em relação aos outros, acreditamos que, ao salientar a primeira nota de cada compasso sempre com a nota mais aguda, ajudamos a evidenciá-lo melhor, facilitando a sua percepção. Também invertemos propositalmente a onomatopeia “tic tac”, que virou “tac tic”, em favor de uma sensação mais clara de impulso e apoio.

É imprescindível que, ao realizar o exercício, o professor esteja atento aos seus movimentos e à leveza deles, sem marcar de forma mecânica e antinatural o jogo de acento e apoio dos compassos, pois a própria melodia ajudará o aluno a se balançar e a marcar a pulsação com os pés, alternando-os.

De preferência depois de já ter feito algumas atividades lúdicas para descontração da turma, o professor forma um círculo com todos os alunos, posicionando-se no centro. De acordo com o perfil de cada turma, ele pode preparar a apresentação da canção através de uma historietta inventada – por exemplo, a história de um relógio, num país distante, que teimava em marcar as horas num compasso diferente e que sempre fazia todo mundo se atrasar. O professor inicia a pulsação com os pés, como se andasse sem sair do lugar, e pede para que os alunos o acompanhem, ao seu sinal. Os alunos, então, o acompanham no mesmo movimento e só depois ele entoará a canção *O Compasso do Relógio* de acordo com o compasso escolhido. Sem perder a

pulsação, o professor pede para que os alunos cantem com ele a canção e acrescenta a palma no acento/apoio (o primeiro tempo de cada compasso), pedindo para que eles repitam. Depois disso, ele pode começar a variar a canção, anunciando que o relógio “bate de outras formas”, sempre oferecendo a demonstração e pedindo, logo após, a repetição junto com ele.

Após esta fase de fixação, o professor dá nome a cada “tipo de batida”: ele executa *O Compasso do Relógio* trocando as onomatopeias “tac tic” por números, para evidenciar a organização do compasso, explicando que, por exemplo, quando o relógio bate de dois em dois é regido pelo compasso binário (caso os alunos não saibam, vale explicar que as palavras “binários, ternários e quaternários” são relativos aos números dois, três e quatro). Este momento deve ser desenvolvido como fazendo parte da história sobre o relógio, e não como um momento de explicação teórica sobre compassos, pois serve apenas para dar suporte ao que vem a seguir.

Já que foi dado “nome aos bois” – ou, no nosso caso, aos compassos do relógio –, podemos “brincar” de diferentes formas: pode-se pedir, então, que os alunos andem pela sala de acordo com a pulsação da canção que o professor entoava, batendo palmas no acento/apoio (primeiro tempo de cada compasso), devendo o professor observar se todos estão realizando os acentos corretos a cada mudança da canção e, sempre que necessário, repetindo com eles os movimentos. O professor pode, ainda, anunciar nas primeiras vezes qual o “compasso que rege o relógio” escolhido por ele, para depois aproveitar-se da letra da canção e indagar aos alunos “qual seria o nome deste compasso que acabamos de fazer?”. Outro desdobramento possível é pedir que os alunos cantem apenas no momento em que se tem onomatopeias (tac tic), substituindo-as por outros sons de relógios criados por eles, com a voz ou por meio de percussão corporal (mas sem perder a pulsação nos pés). O professor pode lançar mão ainda de um outro jogo, em que ele escolherá um compasso e realizará os mesmos movimentos com pés e palmas usados na canção (como também pode realizar a melodia da canção em um instrumento ou com “lalala”) para a turma descobrir qual é o compasso, podendo também variar ritmos para aguçar a atenção do alunado. Da mesma forma, pode pedir para que os alunos, em pequenos grupos, escolham um compasso, expressando-o por percussão corporal, por movimentos de palmas e pés, para o outro grupo descobrir qual é.

Depois de ver que o conteúdo foi bem experienciado pela turma, é chegado o momento da explicação, elucidando que, assim como o relógio da música obedecia a um compasso, a música também tem sua forma de organizar as pulsações em grupos, em função das relações de impulso e apoio. Por fim, o professor pode trazer, para audição/apreciação, músicas que caracterizem bem os compassos estudados (uma marcha, uma valsa, uma ciranda), pedindo primeiramente que eles cantem o “tac tic” da canção *O Compasso do Relógio* sobre a música, para assim facilitar a relação do que foi estudado ao que está sendo ouvido (nos outros exemplos, o professor pode substituir a onomatopeia pelos números), para depois chegar à identificação de cada compasso. A turma pode ficar livre para, durante a audição/apreciação, dançar com as músicas ou marcar os acentos com palmas, mantendo a pulsação nos pés (assim como quaisquer movimentos corporais que ajudem a perceber e evidenciar a pulsação).

Este foi o exercício (com seus desdobramentos) pensado por nós para trabalhar o compasso em sala de aula e fugir da mecanicidade do forte/fraco encontrado nos

livros de teoria musical. No entanto, como o trabalho perceptivo é progressivo, exigindo a repetição de experiências, essa canção e as possibilidades pedagógicas aqui apontadas devem ser trabalhadas sempre em função do desenvolvimento da turma. Esse desenvolvimento precisa ser constantemente observado, pois é ele que irá ditar a adequação do trabalho pedagógico desenvolvido, a possibilidade de passar para uma próxima etapa, etc. Assim, as propostas aqui apresentadas podem ser desenvolvidas em várias aulas: inicialmente, de modo mais intuitivo e com base na imitação – audição e reprodução –, a canção é empregada com a finalidade de promover a vivência (envolvendo canto, movimento, batimentos) dos diferentes compassos. As atividades de contagem métrica e de identificação dos diferentes compassos já constituem um momento posterior, voltado para o reconhecimento de cada compasso. Em qualquer uma dessas etapas, é possível abordar de início apenas os compassos binário e ternário, contrastando-os, para só depois acrescentar o quaternário. Tudo isso deverá ser, portanto, adequadamente “dosado” pelo professor, conforme o desenvolvimento da turma.

Para finalizar, lembramos que todo exercício abre possibilidades para a criatividade do professor: estando ele sensível à realidade que encontra em sala de aula, será capaz de moldá-lo e adaptá-lo para melhor alcançar os seus objetivos. Esperamos que nossas ideias contribuam para muitas outras e que ofereçam a todos uma aula interessante e produtiva.

O Compasso do relógio

Olga Alves
Annamélia Reis

Meu re - ló - gio faz as - sim tac tíc tac tíc fa - le o com -

6 pas - so se não eu me a - tra - so tac tíc tac tíc

8 meu re - ló - gio faz as - sim tac tíc tíc tac tíc tíc

11 fa - le o com - pas - so se não eu me a - tra - so

12 tac tíc tíc tac tíc tíc meu re - ló - gio faz as - sim tac tíc tíc tíc

15 tac tíc tíc tíc fa - le o com - pas - so se não eu me a - tra - so tac tíc tíc tíc

5 CHOCOLATE COM PIMENTA

**Marcus Caetano
Lucas Soares**



As crianças começam imitando e repetindo, depois são levadas a reagir a um estímulo, contrapondo a ele outro, semelhante ou contrastante, e finalmente a improvisar livremente. (Marisa Fonterrada)

Com base nas propostas de Orff, elaboramos esse exercício de fala ritmada, com o intuito de proporcionar a interação entre as crianças ou jovens, bem como desenvolver habilidades musicais. O material básico é a linguagem verbal, que é um dos meios de comunicação que proporcionam forte interação entre as pessoas.

Acreditamos que este exercício pode ser aplicado em escolas de ensino fundamental, com alunos do 4º ao 6º ano. Mas ele pode também ser utilizado em práticas extra-escolares, em contextos de educação não-formal, como projetos sociais e outros. Os exercícios deverão ser trabalhados com crianças ou jovens que tenham entre 9 a 11 anos de idade. O único pré-requisito para a aplicação desse exercício é a vivência do pulso, que deverá já ter sido trabalhada em aulas anteriores – através, por exemplo, de exercícios com fala, canto, audição, movimento ou batimentos. Como esse exercício envolve a sobreposição de três frases ritmadas distintas, é aconselhável, ainda, que já se tenha trabalhado exercícios similares com duas vozes.

O trabalho tem como objetivo desenvolver, a partir da fala, habilidades de uso musical, tendo a voz como importante instrumento de ensino, uma vez que é acessível a todas as pessoas. De forma intuitiva, serão introduzidos elementos musicais básicos, com o objetivo de desenvolver a percepção rítmica. Será utilizado o recurso da audição e repetição (exercício de eco), e desta maneira estaremos trabalhando o desenvolvimento perceptivo e cognitivo das crianças ou dos jovens. Vale ressaltar, portanto, que a partitura é apenas um recurso para uso do professor, pois na educação básica a base do processo pedagógico é a vivência sonora e musical, de modo que a execução do exercício não se baseia na leitura da partitura.

Como objetivo geral, através do exercício os alunos deverão ser capazes de vivenciar elementos rítmicos básicos, como pulso, acento (apoio), compasso binário (simples), células rítmicas. Além disso, possibilitando a prática em conjunto, o exercício trabalha a sobreposição de vozes e dessa forma inicia a vivência polifônica.

Uma alternativa para começar essa atividade pedagógica é o trabalho com a respiração, que ajuda a concentrar e também a estabelecer um pulso, através da regularidade da inspiração e expiração. Cada frase ritmada (das diferentes vozes) será aprendida por todos, através de um exercício de eco: o professor executa e a turma repete. Acompanhando a recitação, a pulsação é marcada com percussão corporal, mas com cada frase é utilizado um tipo diferente de batimento: com a 1ª frase, a pulsação é marcada com batidas dos pés no chão; com a 2ª frase, através do uso de palmas; e a 3ª com estalos (ou batendo as mãos na coxa).

Quando a turma estiver dominando todas as frases, é possível experimentar a sobreposição de duas frases – 1ª e 2ª ou 1ª e 3ª frases – e depois de todas as três

frases/vozes. Finalmente, dividindo-se a turma em três grupos, cada um executará uma voz, marcando a pulsação da forma previamente estabelecida. Na realização do exercício, é possível explorar diferentes andamentos (velocidade da pulsação), além de variações de intensidade e de expressividade, enriquecendo o resultado final e permitindo uma vivência musical significativa.

Como um possível desdobramento deste exercício, atividades de improvisação rítmicas podem ser propostas para a turma ou para os diferentes grupos/vozes: improvisação com as palavras trabalhadas; improvisação explorando diferentes possibilidades sonoras de produzir sons com a voz (ou o aparelho fonador de modo mais amplo) e com o corpo, através de diversos batimentos possíveis, ou ainda com objetos diversos (como a caneta no espiral do caderno, etc.).

Chocolate com pimenta

Marcus Caetano
Lucas Soares

The musical score is written in 2/4 time and consists of four measures. It features three vocal parts and percussion accompaniment. The first part, 'Voz 1 Pés', has lyrics 'Á - gua á - gua que - ro que - ro á - gua'. The second part, 'Voz 2 Palmas', has lyrics 'Ai quei - ma quei - ma pi - men - ta ma - la - gue - ta'. The third part, 'Voz 3 Estala dedos', has lyrics 'Cho - co la - te com pi - men - ta é mui - to bom bom'. Each measure contains musical notation with notes and rests, and 'x' marks on the staff lines indicating percussion points.

Voz 1
Pés

Voz 2
Palmas

Voz 3
Estala
dedos

2/4

Á - gua á - gua que - ro que - ro á - gua

Ai quei - ma quei - ma pi - men - ta ma - la - gue - ta

Cho - co la - te com pi - men - ta é mui - to bom bom

6 **DIÁLOGO DA PIPOCA**

Clailton França
Marlon Barros



Seguindo princípios do método Orff, o exercício proposto tem como objetivo desenvolver a percepção e a interiorização rítmica através de um exercício fácil e prático, onde a fala está associada diretamente ao ritmo. Dessa forma, pretendemos que o aluno aprenda divertindo-se, aumentando assim o interesse e a curiosidade pela educação musical.

Este exercício foi concebido para crianças com idade entre 7 e 12 anos, podendo ser empregado ainda com jovens adolescentes. Ele pode ser utilizado tanto em escolas de educação básica como também em contextos de educação não-formal – como ONGs, igrejas, etc. Como trabalha a fala ritmada, com sobreposição de 3 vozes e ainda alguns batimentos, é importante ter consciência de que pressupõe alguns pré-requisitos, sendo indispensável que a turma já tenha uma vivência rítmica com fala, batimentos e movimento, tendo inclusive já sido exercitada a sobreposição de 2 vozes.

A execução do exercício, explorando-se variações de intensidade e de expressividade, permite uma vivência musical significativa, inclusive experienciando a prática polifônica. Além disso, pode ser base para um trabalho perceptivo, voltado para o reconhecimento de diferentes elementos relativos ao ritmo métrico: pulsação, células rítmicas, acento, compasso binário (simples), anacruse, contratempo (especialmente na voz B).

O modo de o exercício ser ensinado poderá variar de acordo com o grupo ou turma de alunos que se está trabalhando, considerando-se sua experiência musical e seu processo de desenvolvimento. Na educação básica, onde a base do processo pedagógico é a vivência sonora e musical, a execução do exercício não parte da leitura da partitura – que é apenas um recurso para o professor –, mas antes na audição e repetição, de forma intuitiva. Cada voz será aprendida por todos a partir de um exercício de eco – o professor executa e a turma repete, dessa forma explorando-se a percepção e fazendo todos da turma sentirem e viverem intensamente o ritmo. Com isso os alunos terão uma maior compreensão do sentido do exercício.

O trabalho deve ser realizado em etapas e deverá progredir de acordo com o processo de aprendizagem desenvolvido pelos estudantes. Às vozes *A* e *C* acrescentam-se o acompanhamento de percussão corporal: com a voz *C*, são executadas palmas no acento (1º tempo do compasso) e com a voz *A*, estalos no 2º tempo. Finalmente, após todos aprenderem e executarem as diversas vozes, é possível então avançar, dificultando e ao mesmo tempo tornando o exercício mais interessante, através da sobreposição de duas vozes (*A* e *B*; *A* e *C*) e depois de todas as três vozes. Para tanto, divide-se o grupo em três subgrupos (grupo *A*, *B* e *C*), e cada um executará uma voz e os elementos rítmicos a ela associados.

O professor ainda pode nomear os grupos com elementos existentes na hora em que vamos fazer uma deliciosa pipoca, para que os alunos se sintam bem à vontade. Por exemplo, pede-se para que digam o que gostam de comer com pipoca, ou como ela é feita, e a partir daí nomeiam-se os grupos e se começa a brincadeira de aprender a arte

musical. É importante alternar as diversas vozes nos vários grupos, de modo que todos possam executar e exercitar todos os elementos contidos nesse trabalho.

Como uma possibilidade de desdobramento deste exercício, pode ser desenvolvido um trabalho de criação que contemple também o ruído como material musical e formas alternativas de organização dos sons. Explorando-se possibilidades sonoras – da voz, do corpo ou de diferentes materiais – pode-se criar sonoridades que representem o processo de fazer pipoca, e esses momentos sonoros podem se associar ao exercício de recitação aqui proposto, em seu início e/ou no final.

Diálogo da pipoca

Clailton França
Marlon Barros

Musical score for the first system of "Diálogo da pipoca". It features four staves: Voz 1, Estalo dedos, Voz 2, and Palmas. The time signature is 2/4. The lyrics are: Voz 1: Pi-po-qui-nha na pa-ne-la faz um som de Tá Tá; Estalo dedos: (percussive accompaniment); Voz 2: Pi-po-ca Po Po Po pi-; Palmas: (percussive accompaniment); Voz 3: Pi-po-ca com gua-ra-ná que-ro sim no.

Musical score for the second system of "Diálogo da pipoca", starting at measure 5. It features four staves: Voz 1, Estalo dedos, Voz 2, and Palmas. The time signature is 2/4. The lyrics are: Voz 1: Tá Pi-po-qui-nha na pa-ne-la faz um som de es-tou-rar; Estalo dedos: (percussive accompaniment); Voz 2: po-ca Po Po Po Po pi-po-ca; Palmas: (percussive accompaniment); Voz 3: lan-che é bom de-mais pi-po-ca com gua-ra-ná.

7 CAPOEIRA NA POEIRA

Wagner Santana



Esta atividade foi baseada em práticas desenvolvidas na comunidade Gurugi, situada no Município de Conde, Paraíba, onde atuo como professor de música (Percussão) em um núcleo do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), que desenvolve várias atividades socioeducativas com crianças e adolescentes daquela região.

Dentre as manifestações da cultura popular desta comunidade, além do coco de roda – desenvolvido, dentre outros(as), pela mestre Dona Lenita¹⁹ –, a capoeira tem sido uma atividade bastante difundida pelos mestres Chico²⁰ e Reinaldo, não só com as crianças e adolescentes do PETI, mas também com várias pessoas que têm afinidade com tal prática. O objetivo de utilizar a capoeira como base rítmica para esse exercício é que, por fazer parte da vivência musical da comunidade, tem seu “valor” musical compartilhado pelos alunos.

Então, partindo do caráter socioeducativo que a capoeira tem e tomando como base as propostas pedagógicas de Carl Orff, foi desenvolvido e realizado com a turma esse exercício, que combina percussão corporal e fala, com sobreposição de vozes. Seu objetivo central é, através de tais recursos, desenvolver a vivência rítmica. Além disso, o exercício visa ainda trabalhar a lateralidade e a coordenação motora, praticar a sustentação do pulso rítmico e estimular a improvisação.

A atividade proposta tem como público alvo adolescentes de 10 a 14 anos, que já tenham vivenciado exercícios para manter o pulso métrico. Como pré-requisitos para a realização desta atividade, os alunos devem ainda já ter trabalhado em sala de aula alguns exercícios simples de improvisação, com ostinatos rítmicos utilizando percussão corporal e explorando diferentes timbres, como estalar de dedos, bater o pé no chão, etc.

O exercício inicia-se pelo aprendizado do ostinato rítmico, realizado com percussão corporal (vide partitura). A partitura apresenta o exercício na grafia tradicional, apenas para que o professor possa entender ritmicamente como executar com os alunos, já que a proposta do exercício não é ensinar por partitura, mas sim através da audição e repetição (exercício de eco) e da memorização sonora e motora.

O professor deve começar a atividade lentamente e mostrando gradativamente os timbres desejados. Já que o exercício propõe executar o estalo de dedos com as duas mãos, é importante que o professor treine inicialmente o estalar de dedos com a mão esquerda para quem é destro (e com a mão direita para o canhoto), devido à falta de coordenação motora para tal prática.

Na capoeira, o contratempo do segundo tempo é sempre acentuado nos instrumentos de percussão, como o pandeiro e os atabaques, e essa acentuação está caracterizada pela palma, que naturalmente já soará acentuada em relação aos outros timbres utilizados no exercício. Para uma melhor execução, é importante começar o

¹⁹ Dona Lenita tem um trabalho de coco de roda bastante conceituado dentro da própria comunidade.

²⁰ Mestre Chico e Mestre Reinaldo trabalham há bastante tempo com a prática da capoeira na comunidade, sendo o Reinaldo um membro da própria comunidade.

exercício com a mão esquerda e alterná-las sucessivamente: Esquerda, Direita, Esquerda, Direita, Esquerda e palma.

Esse ostinato rítmico será a base para a recitação das frases: “*capoeira, capoeira, na dança, na chuva é poeira*²¹” e “*capoeira tem poeira*”, com os ritmos indicados na partitura. Essas frases ritmadas são aprendidas através do exercício de eco: audição (da realização pelo professor) e reprodução. Quando cada grupo dominar a sua frase, pode-se proceder à sobreposição das duas vozes e sua combinação com o ostinato rítmico com percussão corporal, já trabalhado.

Com minha turma do PETI, com a qual já vinha trabalhando em uma oficina de percussão, esse exercício de eco para o aprendizado das falas foi realizado enquanto os alunos mantinham o ostinato e, na execução final da peça, cada voz recitava sua frase ritmada enquanto mantinha o ostinato com a percussão corporal. No entanto, conforme o estágio de desenvolvimento do grupo com que se trabalha, a execução da peça pode se dar inicialmente dividindo-se a turma em três grupos: um realiza o ostinato rítmico e os outros, cada uma das vozes da fala ritmada. A depender do processo de trabalho com a turma, esse trabalho pode ser associado, ainda, ao desenvolvimento perceptivo, aproveitando-se o exercício para a conscientização e reconhecimento tanto da pausa que inicia os três primeiros compassos na 1ª voz, quanto das células rítmicas que se alternam constituindo o ostinato (4 semicolcheias e duas colcheias).

Como um desdobramento desse exercício, o professor pedir que a turma sustente o ostinato rítmico, enquanto algum aluno improvisa utilizando a percussão corporal e explorando células rítmicas já trabalhadas em sala de aula. Assim, o professor não precisa se limitar a apenas duas ou três vozes sobrepostas, na medida em que o exercício proposto traz à tona elementos da vivência musical dos alunos e que podem ser incorporados à prática musical. Neste sentido, durante a realização desse exercício no núcleo do PETI, um dos alunos começou a cantar “*Paranauê, Paranauê Paraná*”, tema tradicional da capoeira.

Essa proposta para a prática musical constitui um recurso a mais para professores de música que trabalham em locais onde contam com poucos recursos materiais. Esse exercício pode ser aplicado a vários outros ritmos, bastando modificar a seqüência dos timbres e as acentuações da percussão corporal. Mas o mais importante é que o exercício permita retomar elementos da vivência musical do aluno, para que assim possa se tornar mais interessante para aquele a quem essa proposta se destina: O ALUNO.

²¹ Nesta frase, há a contração de duas vogais em contato em uma única sílaba: a última sílaba de “chu-**va**” e o verbo “**é**”. Este é um caso de elisão, que, em versificação, consiste no desaparecimento da primeira vogal diante de uma vogal diversa, tendo como resultado a pronúncia: *na dança, na chuvé poeira*.

Capoeira na poeira

Wagner Santana

Voiz 1

Ca - po-ei-ra ca - po-ei-ra na dan-ça na chu - va é po - ei - ra

Voiz 2

Ca - po - ei - ra tem po ei - ra

Perc. corpo

O X X O O P O X X O O P O X X O O P O X X O O P

O = Mão aberta no peito [começa com a mão esquerda, segue alternando
 X = Estalo de dedo

P = Palma

8 FALANDO EM SÃO JOÃO

**Leonardo Souza
Reginaldo Souza**



Partimos da proposta de Orff, em suas indicações básicas, tomando-a como uma alternativa metodológica para a criação desse exercício original. Assim, fazemos uso da fala ritmada, dando ênfase ao movimento com o corpo, indispensável na interpretação da música e da dança. Para tanto, escolhemos o passo básico da Ciranda Praieira, por ser uma dança típica do Nordeste brasileiro, em compasso quaternário, caracterizado exemplarmente pelo próprio passo da dança, através do deslocamento ao centro da roda no acento/apoio (1º tempo do compasso).

O presente exercício é direcionado às escolas de educação básica, e pode ser realizado em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental, com alunos na faixa etária entre nove e onze anos – com a qual já aplicamos o exercício, conforme relatado adiante. Como pré-requisitos para a realização de nossa proposta, os alunos devem ter um conhecimento da pulsação, vinculada à noção de espaço e tempo, e ainda uma vivência prévia com exercícios de fala ritmada envolvendo sobreposição de vozes. No caso deste exercício, temos duas vozes com fala ritmada, cujos textos trazem referências ao São João, festa típica da região, procurando, desta forma, estabelecer relação com a vivência cultural do aluno.

O objetivo central do exercício é vivenciar o compasso quaternário e diversas combinações rítmicas, através do uso das palavras e do movimento (passos), desta forma trabalhando a noção de espaço/tempo. Através da sobreposição de vozes com fala ritmada e também com melodia, o exercício prepara a audição polifônica. Assim, todo o trabalho pedagógico procura partir da vivência do fato sonoro, promovendo a formação dos esquemas de percepção necessários à apreensão da linguagem musical através do manuseio progressivo de elementos musicais.

Com os alunos divididos em dois grupos, com igual quantidade de componentes, dispostos em um semicírculo de mãos dadas, o exercício inicia-se pela movimentação rítmica, com o passo similar à ciranda praieira (embora sem o deslocamento em roda). Seguindo a demonstração e orientação do professor, o acento/apoio (no primeiro tempo do compasso) é marcado com um passo dado com a perna direita à frente, retornando-se à posição inicial no semicírculo, enquanto se alterna os demais tempos entre as pernas esquerda e direita, apenas lateralmente, com marcação no lugar – ou seja, com transferência do peso do corpo de uma perna a outra, mas sem deslocamento espacial. Preferencialmente, a turma pode já ter aprendido o passo da ciranda vivenciando a dança em roda, com seu deslocamento²², junto com o canto ou a audição de algumas cirandas praieiras. Neste sentido, o professor pode tocar na flauta doce o tema folclórico *Cirandeiro, ó*

²² Na dança da ciranda praieira, os participantes, de mãos dadas formando uma roda, deslocam-se à direita à medida que executam os passos já descritos, sendo o acento/apoio marcado com o deslocamento à frente, ou seja, em direção ao centro da roda.

cirandeiro ó, a pedra do teu anel brilha mais do que o sol ... – ou podem, ainda, ser usadas gravações diversas²³.

Mantendo o passo da ciranda como base, os alunos aprendem as frases ritmadas através do exercício de eco: audição (da realização pelo professor) e reprodução. Quando cada grupo dominar a sua frase, pode-se proceder à sobreposição das duas vozes e, numa etapa subsequente, a combinação destas com a melodia de *Cirandeiro ó*, tocada na flauta pelo professor ou por um aluno. Conforme o estágio do desenvolvimento perceptivo da turma, explorando-se as características rítmicas de cada frase, pode-se aproveitar o exercício para a conscientização tanto da figura rítmica da semínima pontuada, que inicia cada compasso nas duas vozes, relacionando-a com os passos da ciranda para explicitar a sua duração, quanto das pausas presentes na 2ª voz, sempre no 4º tempo do compasso.

Esse exercício já foi aplicado em uma oficina de música do Programa Mais Educação, em uma escola municipal de Bayeux, na região metropolitana de João Pessoa, Paraíba²⁴. A turma era formada por alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, que passaram por um processo de musicalização, construindo os esquemas de percepção necessários a esta prática. Apesar de o exercício proposto não necessitar de instrumentos musicais para a sua execução, neste contexto em que foi aplicado tínhamos instrumentos de percussão disponíveis, de modo que estes foram utilizados para auxiliar na caracterização do ritmo da ciranda praieira, com os surdos marcando o acento/apoio (1º tempo) de cada compasso, enquanto as caixas executavam uma célula rítmica que se repetia a cada compasso (conforme indicado na partitura). No entanto, esse acompanhamento rítmico poderia também ser executado com outros instrumentos de percussão (inclusive instrumentos alternativos, construídos pelos alunos) ou mesmo percussão corporal, no caso de uma turma maior, em que fosse possível dividir os alunos em grupos para as diversas atividades propostas.

A realização do exercício seguiu as indicações acima apresentadas, tornando evidente que, para trabalhar a sobreposição de vozes, faz-se necessário o domínio prévio de cada uma das frases rítmicas, para que, então, seja possível combiná-las. Após alguns ensaios, os alunos já possuíam certa independência, o que tornou possível reduzir o papel do professor como regente, de modo que ele pôde, então, participar da performance tocando na flauta doce a melodia da canção folclórica *Cirandeiro Ó*²⁵.

Pelo exposto, fica claro que o exercício pode ser executado com diferentes graus de complexidade, a depender do estágio de desenvolvimento da turma e do processo pedagógico desenvolvido. A proposta básica é a sobreposição das duas vozes de fala ritmada, realizadas com o movimento da ciranda praieira (o passo marcando o compasso quaternário). Esta realização básica pode ser

²³ Há diversas adaptações de cirandas folclóricas gravadas por artistas diversos. Ver, por exemplo, Ciranda da Rosa Vermelha, gravada por Elba Ramalho – disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=uQoKf-t0d-4>

²⁴ Um vídeo, produzido durante uma das aulas, quando foram usados também alguns instrumentos de percussão, está disponível on line: <http://www.youtube.com/watch?v=pWvPhBv0zRQ>

²⁵ O exercício foi apresentado durante a I Mostra Municipal do Programa Mais Educação na cidade de Bayeux, em 18 de agosto de 2010

combinada ou à melodia de *Cirandeiro Ó*, ou à percussão (com a marcação rítmica sendo realizada por dois instrumentos, conforme mencionado acima). Também é possível combinar – simultaneamente ou de modo intercalado – todas essas alternativas, que estão apresentadas em conjunto na partitura, com a ressalva de que a melodia e o acompanhamento rítmico são opcionais.

Falando em São João

Leonardo Souza
Reginaldo Souza

Musical score for the first system of "Falando em São João". The score is in 4/4 time and G major. It features five staves: two vocal parts (Voz 1 and Voz 2), a drum set (Caixa and Surdo), and a flute (Flauta doce). The lyrics are: Voz 1: "To - do a - no no Nor - des - te vou dan - çar sol -"; Voz 2: "Tem pa - mo - nha tem can - ji - ca tem fo - guei - ra".

Musical score for the second system of "Falando em São João". It features five staves: two vocal parts (Voz 1 and Voz 2), a drum set (Caixa and Surdo), and a flute (Flauta doce). The lyrics are: Voz 1: "tar ro - jão tar ro - jão To - do a - no"; Voz 2: "tem ba - lão tem ba - lão Tem pa mo nha". The system includes first and second endings for the vocal lines.

7

Voz 1 *no Nor des - te vou dan - çar sol - tar ro - jão*

Voz 2 *tem can ji - ca tem fo - guei - ra tem ba - lão*

Caixa

Surdo

Flauta doce

9

Voz 1 *tar ro - jão*

Voz 2 *tem ba - lão*

Caixa

Surdo

Flauta doce

9 CHUVA NO MAR

**Michel Charles Félix
Yuri Coutinho Ismael da Costa**



Este exercício, que se apoia nos princípios indicados por Carl Orff para o trabalho com fala, envolve a sobreposição de três vozes recitadas em cânone, com certa complexidade rítmica. Por seu caráter polifônico, é destinado a alunos que já tenham adquirido conhecimentos e habilidades musicais básicas, sendo capazes de participar de práticas musicais de conjunto, levando em consideração as exigências de concentração e consciência de seu papel singular dentro de um todo formado por partes distintas, característico deste tipo de prática.

A partitura servirá, nesse caso, como instrumento de apoio para o professor, uma vez que, sendo proposto para a educação básica, o exercício deve ter por base a prática musical intuitiva²⁶. Deste modo, o aprendizado das frases rítmicas que o constituem pode ser feito através de exercícios de eco, ou seja, o professor executa determinado trecho e os alunos reproduzem.

O objetivo final da atividade é a prática musical polifônica, através da performance da peça musical *Chuva no Mar*, que apresenta um cânone rítmico a três vozes, com base em três provérbios populares: “Quem semeia vento, colhe tempestade”, “Pela boca morre o peixe” e “Baleias no canal, terá um temporal”. Deste modo, além da percepção rítmica, da vivência tanto de diferentes células rítmicas e quanto do cânone simples como uma forma musical de caráter imitativo, são trabalhados, em busca de uma execução expressiva na prática de conjunto, o fraseado e noções de dinâmica e timbre.

Para chegar até a reprodução do cânone, foram estruturadas uma série de atividades particulares. Inicialmente, sempre através dos exercícios de eco, procede-se à recitação ritmada dos três provérbios escolhidos (com seus respectivos ritmos musicais – ver partitura). Após aprenderem esses textos e executá-los corretamente, os alunos deverão reproduzir apenas as sequências rítmicas através de palmas, com o encadeamento dos provérbios na ordem anteriormente apresentada: *Quem semeia vento, colhe tempestade. Pela boca morre o peixe. Baleias no canal, terá um temporal*. É importante lembrar que, como indica Orff, nos momentos de execução puramente rítmica, os alunos devem estar recitando mentalmente o texto, tendo na fala ritmada a base para todo o processo.

Uma vez que a turma tenha dominado a sequência rítmica dos provérbios, na etapa seguinte procede-se à sobreposição de vozes. Se necessário, pode-se inicialmente trabalhar com duas vozes apenas, obedecendo, para a entrada da 2ª voz, o deslocamento indicado na partitura. Finalmente, a turma será dividida em três grupos, para a execução do cânone na íntegra.

Como uma variação deste trabalho, pode-se também executar o cânone apenas ritmicamente, com percussão corporal ou mesmo com diferentes instrumentos

²⁶ Na eventualidade de turmas que já trabalhem com as figuras rítmicas, o exercício poderá ser realizado a partir da leitura da partitura pelos alunos, ou ainda, seguindo-se o processo proposto, a partitura poderá ser apresentada adiante, sendo utilizada para apoiar o momento final da performance.

de percussão (inclusive alternativos), sem a recitação²⁷. Neste caso, os grupos escolherão um timbre diferente para cada voz pela qual ficarem responsáveis. Ou, ainda, é possível combinar uma alternância de fala e batimentos: por exemplo, na primeira vez em que a frase for executada, será recitada; na segunda vez, realizada apenas com percussão; e para encerrar, numa terceira vez, novamente falada.

Fazendo uso de textos recitados – mas não cantados – ou ainda de percussão, esse exercício não envolve a combinação simultânea de diferentes alturas de sons. Deste modo, um resultado musical expressivo é facilmente alcançado com a simples condição de que a pulsação seja mantida coletivamente. Assim, o professor precisará (provavelmente) reger a performance final, seja marcando apenas a pulsação ou utilizando os gestos convencionais para a regência do compasso binário, conforme o processo de pedagógico desenvolvido com a turma ou mesmo seu próprio domínio dos princípios de regência. Além de indicar as entradas (e saídas) alternadas, características do cânone como forma musical, o professor pode, buscando efeitos de dinâmica, explorar variações de intensidade, fazendo uso de sinais básicos de regência (gestos mais largos ou menores) para esta indicação. Conforme o desenvolvimento musical da turma, são possíveis, ainda, efeitos de agógica²⁸, sob a regência do professor.

Finalmente, a depender do desenvolvimento da turma, essa atividade poderá ser desdobrada em atividades de apreciação de cânones vocais ou instrumentais²⁹, ou mesmo na execução de um cânone cantado, onde já se coloca o trabalho melódico³⁰.

²⁷ Sem usar a fala para uma recitação sonora, mas mantendo-a mentalmente apenas, como acima indicado.

²⁸ A base indispensável de um pulso coletivamente compartilhado não exclui a possibilidade de variações da velocidade do mesmo, realizadas pontualmente com finalidade expressiva – como um *ritardando* final, por exemplo.

²⁹ Alguns cânones vocais e instrumentais podem ser encontrados, para download gratuito, em: <http://pt.scorser.com/S/Audio/C%C3%A2none/MP3/1.html>

³⁰ Como exemplo de um cânone simples, que pode ser executado em duas ou quatro vozes, temos a canção folclórica francesa “Frère Jacques”. Sua melodia, com a letra em português “Meus dedinhos”, é bastante difundida em nosso país como canção infantil.

Chuva no mar

Michel Charles Félix
Yuri Coutinho Ismael da Costa

Voz 1 $\frac{2}{4}$ Quem se-me-ia ven - to co-lhe tem-pes-ta - de pe - la bo - ca

Voz 2 $\frac{2}{4}$ Quem se me-ia ven - to

Voz 3 $\frac{2}{4}$

4 mor - re o pei - xe ba-lei-as no ca-nal te-rás um tem-po-ral

co-lhe tem-pes-ta - de pe - la bo - ca mor - re o pei - xe

Quem se-me-ia ven - to co-lhe tem-pes-ta - de

7 Quem se-me-ia ven - to co-lhe tem pes ta - de pe - la bo - ca

ba-lei-as no ca-nal te -rás um tem po-ral Quem se me ia ven - to

pe - la bo - ca mor - re o pei - xe ba-lei-as no ca-nal

10

mor - re o pei - xe ba-lei-as no ca-nal te - rás um tem-po ral
 co-lhe tem pes ta - de pe - la bo - ca mor - re o pei - xe
 te - rás um tem po-ral Quem se me-ia ven - to co-lhe tem pes ta - de

13

Quem se me-ia ven - to co-lhe tem pes ta - de pe - la bo - ca
 ba-lei-as no ca-nal te - rás um tem po-ral Quem se me-ia ven - to
 pe - la bo - ca mor - re o pei - xe ba-lei-as no ca-nal

16

mor - re o pei - xe ba-lei-as no ca-nal te - rás um tem po ral
 co-lhe tem pes ta - de pe - la bo - ca mor - re o pei - xe
 te - rás um tem po ral Quem se me-ia ven - to co-lhe tem pes ta - de

19

ba-lei-as no ca nal te rás um tem poral
 pe - la bo - ca mor - re o pei - xe ba-lei-asno ca nal te-rásumtem po-ral

10 **EXERCÍCIO DOS DESAFIOS**

Christian Weik

Almir César



O presente exercício foi desenvolvido a partir de princípios metodológicos propostos por Carl Orff, no que diz respeito aos seus trabalhos com o ritmo, utilizando o corpo e a percussão corporal para a realização de fraseados rítmicos, além de improvisação e imitação (reprodução de ritmos, imitação em forma de eco, criação, etc.).

Na educação básica, é indicado para alunos numa faixa etária a partir dos 12 anos (7º ano do Ensino Fundamental), podendo ser trabalhado também com alunos mais novos, a depender do desenvolvimento musical da turma. O exercício prevê certa experiência musical, pois a turma já deve ter passado por um trabalho de educação musical que tenha permitido o domínio prévio dos seguintes pré-requisitos: pulsação, compasso, execução (inclusive em sobreposição) de pequenas células ou frases rítmicas métricas simples, empregando a percussão corporal (o que envolve coordenação motora), noções básicas de intensidade (forte e fraco e suas variações) – dentre outros. Além desses pré-requisitos propriamente musicais, é preciso que a turma tenha trabalhado a concentração e desinibição necessárias à atividade criativa, através de exercícios de improvisação dirigida, especialmente no campo rítmico.

O objetivo pedagógico central deste exercício é desenvolver tanto a percepção e criação rítmica, quanto a prática musical em conjunto (a partir da percussão corporal). Ele permite trabalhar diversos conteúdos, como pulsação, células rítmicas, improvisação, intensidade e variações dinâmicas (crescendo e diminuindo), timbres (a partir das distintas possibilidades de produção sonora com a percussão corporal).

Para a realização do exercício, o professor dividirá a turma em dois grupos (A e B), com igual número de pessoas. Se a turma estiver em número ímpar, o professor completará um dos grupos, fazendo parte na execução dos exercícios. Será necessária uma adequada distribuição espacial dos alunos na sala, formando duas linhas paralelas: cada grupo formará uma fileira de cadeiras (ou carteiras escolares), sentados de frente para um integrante do outro grupo.

Através do exercício de eco (audição e repetição), cada grupo irá aprender um ostinato³¹ rítmico diferente (as frases rítmicas A e B, abaixo apresentadas), estruturado em 4 tempos (compasso quaternário), que deverá ser executado corporalmente, utilizando palmas, estalos de dedos, batidas no peito, batidas na coxa e batidas dos pés no chão.

Legenda:

PÉ – pés no chão

BC – batida na coxa

ES – estalo dos dedos

BP – batida no peito

PA - palma

³¹ O termo *ostinato* designa um curto esquema musical, que se repete de forma constante – no caso, uma frase rítmica que será repetida e que também servirá de base para a improvisação.

Ritmo A

Ritmo B

Será ensinado primeiro o Ritmo A ao grupo A, até que todos aprendam, e em seguida o Ritmo B ao grupo B, na mesma pulsação, de modo que, depois, todos os integrantes dos dois grupos estejam executando suas frases simultaneamente (em sobreposição), numa dinâmica forte.

Em seguida, o grupo A irá parar sua execução, enquanto o B seguirá com a sua, agora numa dinâmica bem fraca. Cada integrante do grupo A fará então, um de cada vez, uma improvisação livre, utilizando percussão corporal, dentro de 4 compassos (16 tempos). Essa improvisação deverá ser realizada numa dinâmica forte, para que se sobreponha ao acompanhamento rítmico do outro grupo, sendo possíveis variações, contanto que a improvisação sobressaia ao acompanhamento. Cada integrante, quando terminar seu improviso, voltará ao seu ostinato rítmico original (Ritmo A), numa dinâmica fraca, para que o seu companheiro ao lado faça sua improvisação. Seguirá dessa forma até que cada integrante do grupo A tenha improvisado e voltado ao Ritmo A. Depois disso, os grupos serão invertidos – o grupo A continuará no ritmo original, em dinâmica fraca, e os integrantes do grupo B iniciarão suas improvisações.

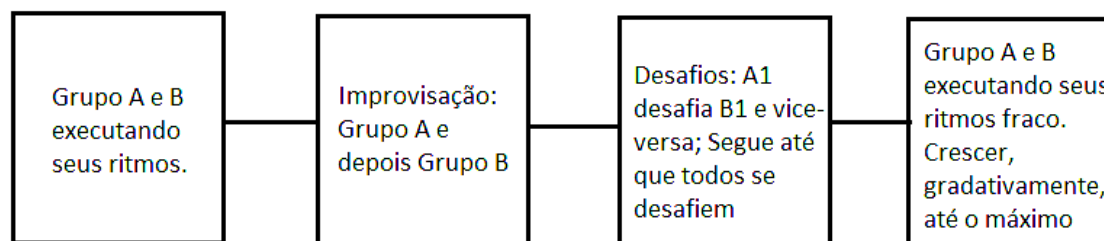
Terminada essa etapa, todos os integrantes deverão estar com seus ostinatos rítmicos originais, em dinâmica fraca. Terá início, então, a fase dos improvisos e imitações: os integrantes A1 e B1 (os dois primeiros das linhas de cada grupo, voltados um de frente para o outro) cessarão com seus ritmos e o integrante A1 fará um improviso curto, em 4 tempos, como que desafiando o B1 a imitá-lo o mais perfeitamente possível. Podem ser trabalhados aí maiores variações de dinâmicas, como crescendos e diminuídos, que deverão ser percebidas e imitadas pelo integrante desafiado, que terá mais 4 tempos para executá-la. Em seguida, invertem-se os papéis: o B1 improvisa e o A1 tenta imitar. Ao terminarem seus improvisos e imitações, ambos retornam ao seus ritmos originais, em dinâmica fraca. Segue-se na seqüência até que todos os integrantes desafiem com improvisações e imitem uns aos outros (A2 com B2, A3 com B3, etc.)

Chegado a esse ponto, todos os integrantes deverão estar novamente nos seus ritmos originais, em uma dinâmica fraca. Pode-se, então fazer uma dinâmica crescente, até que cada grupo esteja tocando seu ritmo o mais forte que puder. O professor, então, encerra o exercício.

É importante destacar que essa proposta – bastante fechada – de realização do exercício é apenas uma sugestão, uma indicação, de como os vários elementos abordados na execução do exercício podem ser trabalhados. Todos esses elementos são passíveis de variação, mudanças, novas estruturações, podendo ser adaptados pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos, conteúdos, contexto de ensino, etc.

A dinâmica da realização do exercício segue uma proposta específica, direcionando gradativamente os alunos para uma prática mais consciente e significativa de cada um dos elementos e conteúdos já aludidos. Por exemplo, o fato de o professor executar os ritmos de cada grupo no início para que os alunos aprendam por imitação, já prepara o aprendizado para a experiência posterior, em que os alunos tentarão imitar uns aos outros, nos “desafios”. Da mesma maneira, quando o professor ensina os dois ritmos para os dois grupos, já alimenta nos alunos um senso de criação-execução instantânea (mesmo trazendo os ritmos prontos, já que os alunos não sabem a origem do exercício, podendo muito bem ter sido criação, ou mesmo uma improvisação, do professor), que norteará o processo de improvisação em que cada aluno terá que transitar, primeiro individualmente, e em seguida “desafiando” o colega. Em suma, cada etapa do exercício prepara e alimenta a etapa seguinte, e a raiz de tudo isso está no momento inicial, quando o professor executa os ritmos para que os grupos aprendam.

Outra observação pertinente a tratar aqui é sobre o papel do professor, que, mesmo fazendo parte de um dos grupos, deverá estar auxiliando na ordem das execuções, indicando quem serão os improvisadores e/ou imitadores da vez. É possível, para auxiliar nesse processo e facilitar a execução das etapas do exercício pelos alunos, traçar uma pequena estrutura no quadro, a fim de servir de guia:



O professor deverá conduzir também os processos de variações das dinâmicas entre os grupos: quando alguém estiver improvisando ou imitando, todo o restante dos alunos deverá executar seus ritmos em dinâmica fraca, a fim de se poder ouvir o solista da vez. Outro importante papel do professor é assegurar que todos atentem para a manutenção conjunta do pulso.

Apesar da estrutura do exercício estar montada de forma fechada, em alguns pontos são possíveis algumas mudanças e variações. Por exemplo, pode-se trabalhar maiores variações de intensidade nos momentos em que todos estiverem executando seus ritmos originais, entre os momentos de improvisação/imitação. Ficará a cargo do professor indicar e auxiliar os alunos nessas variações. Porém, volto a lembrar que o

exercício é apenas uma sugestão de prática pedagógica, que pode e deve ser adaptado, transformado, ampliado, contraído, alterado, tudo de acordo com a vontade do professor, que deve sempre possuir uma postura reflexiva e crítica diante dos processos pedagógicos que adota/constrói.

DADOS DOS AUTORES

Organizadores

MAURA PENNA – Licenciada em Educação Artística, Bacharel (flauta transversa) e Licenciada em Música pela Universidade de Brasília/UnB. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba/UEPB. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE. Atualmente, é Professora Adjunto II do Departamento de Educação Musical da UFPB, onde leciona na Licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Música. Coordenadora do Grupo de Pesquisa *Música, Cultura e Educação*. Autora de *Música(s) e seu ensino* (Editora Sulina) e de inúmeros artigos em periódicos, coletâneas e anais de congressos.

TOM K (Antônio Carlos Batista Pinto Coelho) – Bacharel em Música (Violão) pela UFPB, possui Especialização em Música do Século XX pela UFPB e Mestrado em Regência Coral pela Universidade Federal da Bahia/UFBA. Tem três livros de composições para coro publicados pela UFPB, além de mais de 150 arranjos de música popular. É professor e chefe do Departamento de Educação Musical da UFPB, onde leciona as disciplinas de Regência, Violão, Linguagem e Estruturação Musical, História da Música, Harmonia e Análise. É membro fundador do Compomus/Laboratório de Composição da UFPB, diretor musical do Coral Universitário da UFPB e regente do coral APCEF.

Demais autores

Lindberg Luiz – Licenciado em Música pela UFPB (conclusão em 2011), com habilitação em piano. Trabalha como regente de coral em várias igrejas evangélicas e leciona aulas particulares de piano. Atualmente, cursa disciplinas como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Música da mesma instituição.

Marcos Fonseca – Aluno de Licenciatura em Música – Práticas Interpretativas da UFPB (ingresso no período de 2009.2). Instrumento: Viola. Participa da Orquestra Sinfônica da Paraíba. Tem experiência com ensino de música em projetos como PETI, Folia Cidadã e aulas particulares. Compositor e intérprete gravado em CD solo “NUCOMTEXTO”.

Rogério Vicente – Aluno de Licenciatura em Música – Práticas Interpretativas da UFPB (ingresso no período de 2009.2). Instrumento: Trombone. Participa da banda musical Filarmônica 28 de junho da cidade do Condado – PE e da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba. Tem experiência com aulas de músicas em bandas musicais.

Alan Araújo – Licenciado em Música, pela UFPB, em 2011. Especialista em Educação Musical, pela Universidade Candido Mendes (UCAM), em 2012, na modalidade EAD. É músico da Banda de Música da Cidade de João Pessoa e atua em gravações de CDs e DVDs gospels, como saxofonista.

Andréa Queiroz – Graduada no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, tendo concluído no ano de 2011. Tem experiência com ensino de música para crianças. É professora de música na educação infantil da rede pública da cidade de João Pessoa – PB.

Katyucha Góis – É Bacharel (2009) e Licenciada em Música (2010), Saxofone, pela UFPB. Em 2011.2 ingressou no Bacharelado em Fagote da mesma instituição. Atualmente toca e/ou ensina na Orquestra de Câmara da Cidade de João Pessoa, na Banda Santa Cecília e no Programa de Inclusão através da Música e das Artes – PRIMA.

Olga Alves – Aluna da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso no ano de 2009), com habilitação em flauta transversal. Bolsista de Iniciação Científica, participa também de projeto de extensão da UFPB (musicalização infantil). Atua como instrumentista em conjuntos de música popular.

Annamélia dos Reis – Aluna da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso em 2009). Violista da Orquestra de Câmara do Município de João Pessoa e Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba. É auxiliar de cordas na Orquestra Infantil da Paraíba, tem experiência no ensino de música na educação básica e leciona aulas particulares de violino e viola.

Marcus Caetano – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso no período de 2009.2), habilitação em flauta transversal. Atua como flautista na Orquestra Jovem da UFPB e na Banda Sinfônica da UFPB. É contratado da Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB, desenvolvendo trabalhos de educação musical e instrumentista.

Lucas Soares – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso no ano de 2009). Clarinetista, participa da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba e da Banda de Música 5 de Agosto. Tem experiência com ensino de música no Programa Mais Educação.

Clailton França – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB, com ingresso em 2009.2. Trombonista, é integrante do Paraibones, de grupos câmara e bandas de gênero popular. Tem experiência com ensino de música, atuando como professor e regente de bandas marciais em escolas municipais de João Pessoa, desde 2008.

Marlon Barros – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB, onde ingressou em 2009.2. Trombonista, participa da Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba, do Paraibones e outras atividades musicais na UFPB. Foi monitor da classe de trombone nos períodos 2010.1 e 2010.2 e professor e regente de bandas marciais em João Pessoa-PB e Condado-PE.

Wagner Santana – Bacharel em Música – Percussão – pela UFPB (conclusão em 2008). Aluno da Licenciatura em Música – Práticas Interpretativas (bateria) da UFPB (ingresso em 2009.2). Percussionista, participa da Orquestra de Câmara da Cidade de João Pessoa. É professor de percussão/teoria musical da Escola de Música da cidade do Conde.

Leonardo Souza – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso no período de 2009.2). Clarinetista, participa da banda sinfônica da Prefeitura Municipal de João Pessoa e do Grupo *EmCanto e Choro*. Tem experiência com ensino de música na educação básica, em ONGs e no Programa Mais Educação, do governo federal.

Reginaldo Souza – Aluno da Licenciatura em Música da UFPB (ingresso no período de 2009/2). Tubista, participa da Orquestra de Metais e Percussão da SEDEC (Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura de João Pessoa – PB). Tem experiência no ensino de Música em Bandas Marciais, Bandas de Música e Musicalização para Jovens.

Michel Charles Félix – Licenciado em Música (com habilitação em Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Atualmente, cursa o Mestrado em Música desta mesma instituição. Atua como contrabaixista e violonista e como professor particular e em escolas especializadas de música.

Yuri Coutinho Ismael da Costa – Graduado em Licenciatura em Música (com habilitação em Educação Musical) pela Universidade Federal da Paraíba (2010). Mestre em Música (área de Educação Musical) pela mesma Universidade (2012). É professor de guitarra, violão e musicalização/teoria musical na escola *Musicar JP*.

Christian Weik – Bacharel em Música – Violão (conclusão em 2009) pela Universidade Federal da Paraíba, onde cursa a Licenciatura em Música (ingresso em 2010). Atua como instrumentista e é professor de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Floresta (IF Sertão-PE).

Almir César – Bacharel em Música – Percussão – pela Universidade Federal da Paraíba (conclusão em 2009). Aluno da Licenciatura em Música – Práticas Interpretativas (bateria) da UFPB (ingresso em 2010.1).



Esta obra foi publicada
pela Editora da UFPB