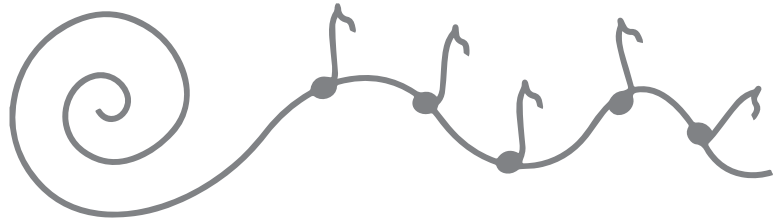


Associação Brasileira de Educação Musical
ISSN 2175-3172



MÚSICA

na educação básica

Vol. 6 - Número 6
Novembro de 2014



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

MÚSICA

na educação básica

Editores: Viviane Beineke
Luciane Wilke Freitas Garbosa

Editoração: Ricardo da Costa Limas

Revisão de português: Dilma Liege Rachewsky

Revisão de originais: Viviane Beineke

Impressão e acabamento: Gráfica Imprell - João Pessoa

Tiragem: 1000 exemplares

Periodicidade: Anual

Música na educação básica. vol. 6, n. 6.

Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2014

Início out. 2009.

Anual

ISSN 2175-3172

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

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

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM
Rua Caraibas, 211 - Sala A

86026-560 - Vila Casoni - Londrina - PR

www.abemeducacaomusical.com.br



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

DIRETORIA DA ABEM (2013 - 2015)

Presidente: Prof. Dr. Luís Ricardo Silva Queiroz – UFPB
Vice-Presidente: Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE
Tesoureira: Profa. Dra. Inês Rocha – Colégio Pedro II
Segundo Tesoureiro: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB
Secretário: Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros – UFMS
Segunda Secretária: Prof. Ms. Flavia Cruvinel – UFG

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM
Editora: Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa – UFSM
Membros: Prof. Dr. Carlos Kater – USP
Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS
Profa. Dra. Viviane Beineke – UDESC

DIRETORIA REGIONAL

Norte: Profa. Dra. Lia Braga – UFPA
Nordeste: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – UFRN
Centro-oeste: Prof. Dr. Manoel Rasslan – UFMS
Sudeste: Prof. Ms. Ademir Adeodato – IFES
Sul: Profa. Ms. Cleusa Cacione – UEL

CONSELHO FISCAL

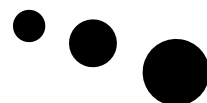
Presidente: Profa. Dra. Valéria Carvalho – UFRN
Membros: Profa. Dra. Cristina Tourinho – UFBA
Profa. Dra. Rosemara Staub – UFAM
Prof. Dr. Eduardo Luedy – UEFS
Suplentes: Profa. Ms. Solange Maranhão – FAP
Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – UNB
Prof. Ms. Darcy Ancântara Neto – UFES

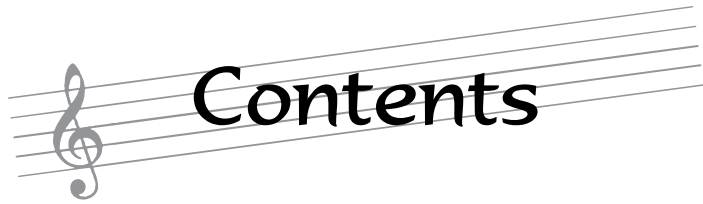
AVALIADORES “AD HOC” - 2014

Membros: Ms. Andreia Veber (UEM)
Dra. Áurea Demaria Silva (UFSCar)
Dra. Cássia Virgínia C. de Souza (UEM)
Dra. Cecília Cavalieri França (MUS Produção e Consultoria)
Ms. Cecília Marcon Pinheiro Machado (UDESC)
Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)
Ms. Gabriela Flor Visnadi e Silva (UDESC)
Ms. Juciane Araldi (UFPB)
Dra. Lília Neves Gonçalves (UFU)
Ms. Lúcia Teixeira (IPA)
Ms. Luciane da Costa Cuervo (UFRGS)
Dra. Maria Cecília de A. R. Torres (IPA)
Ms. Maria Cristiane D. Reys (CA/ UFSC)
Dra. Sérgio Luiz F. de Figueiredo (UDESC)
Dra. Vânia M. Fialho (UEM)



Editorial	5
Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz.	8
Klesia Garcia Andrade	
Fazendo música com a cultura Terena.	22
Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira e Marcus Vinícius Medeiros Pereira	
Criança também pode produzir uma ópera	34
Valerie Ott Falcão	
Violão criativo: ideias para fazer música na sala de aula.	50
Gabriel Bertuol Santos	
Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão.	64
Josué de Oliveira e Tiago Oliveira	
O que as palavras cantam?	72
Tiago Teixeira Ferreira	
A banda de um homem só na aula de música: ideias coletivas a partir de um curta-metragem	86
Jusamara Souza, Jaqueline Soares Marques, Rosalia Trejo León, Luisa Strelow Rocha Stein, Juliana Torres Correia dos Reis e Alexandre Vieira	
Sentidos da avaliação diagnóstica	98
Cecília Cavaliere França	
Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola	112
Maura Penna	
Dados dos autores	128
Orientações aos colaboradores	132

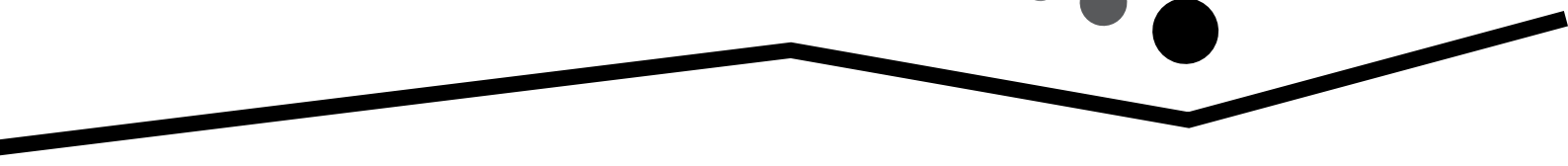




Contents



Editorial	5
Songs and cultures: educational possibilities through voice	8
Klesia Garcia Andrade	
Making music with the Terena's culture	22
Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira e Marcus Vinícius Medeiros Pereira	
A child can also make an opera	34
Valerie Ott Falcão	
Creative guitar: Ideas for making music in the classroom	50
Gabriel Bertuol Santos	
DrumAll: exploring sonorities through percussion instruments	64
Josué de Oliveira	
What the words sing?	72
Tiago Teixeira Ferreira	
One Man Band in music class: collective ideas from a short film	86
Jusamara Souza, Jaqueline Soares Marques, Rosalia Trejo León, Luisa Strelow Rocha Stein, Juliana Torres Correia dos Reis e Alexandre Vieira	
Meanings of the diagnostic evaluation	98
Cecília Cavalieri França	
About trains and musics: some ideas for integrated projects in school	112
Maura Penna	
About the Authors	114
Colaborator's instructions	118





Editorial

É com alegria que apresentamos mais uma edição da Revista Música na Educação Básica, buscando enriquecer e ampliar as práticas de educação musical no contexto escolar em espaços diversos, nos quais a música esteja presente em processos de ensino e de aprendizagem.

Este número da revista contempla um amplo espectro de temáticas, passando pelas seguintes propostas: a vivência de elementos da cultura indígena Terena; produção de uma ópera; o ensino criativo de violão; a exploração de instrumentos de percussão e da voz em sala de aula; ideias para abordar um curta-metragem, além de um artigo sobre avaliação diagnóstica e outro sobre a produção de um projeto integrado. O repertório tem potencial para aprofundar conhecimentos sobre as múltiplas facetas da música brasileira e também ultrapassá-las, explorando músicas de diversas culturas e sonoridades que podem ser produzidas por vozes e instrumentos.

Uma embolada, um canto dos nativos americanos, uma canção da Polinésia e outra dos aborígenes australianos dão o tom em **Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz**, de Klesia Garcia Andrade. Focalizando o uso da voz, a vivência e a aprendizagem de canções de diferentes culturas conduzem o planejamento. As atividades são um convite para viajar através dos significados musicais, buscando construir conhecimentos que valorizem as culturas e os contextos de produção musical.

Como poderiam soar as vozes do vento e do sol? Essa é uma das perguntas que orientam a exploração de possibilidades expressivo-musicais no texto **Fazendo música com a cultura Terena**, de Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira e Marcus Vinícius Medeiros Pereira. Compreender os matizes culturais brasileiros a partir de abordagens musicalmente significativas é o objetivo da proposta, que utiliza mitos e a cerâmica da cultura indígena Terena como recursos para trabalhar com materiais sonoros, gestos expressivos e estruturas

musicais. Práticas musicais de composição, apreciação e performance são integradas em atividades de sonorização de histórias e leitura gráfica. Um universo mágico e instigante é construído no conjunto de atividades, curiosidades e dicas, enriquecidas também com propostas de apreciação de obras do universo popular e erudito.

Sonoridades do berimbau e do agogô produzidas percussivamente no violão evocam uma roda de capoeira no arranjo de Canarinho da Alemanha, canção escolhida para explorar criativamente o violão em práticas musicais colaborativas. Introduzir o ensino de violão na educação musical escolar é a proposta apresentada por Gabriel Bertuol Santos, em **Violão criativo: ideias para fazer música na sala de aula**. Pensando no violão como ferramenta para a aprendizagem musical, são valorizados o convívio e a interação na prática de conjunto, envolvendo participantes com seus diferentes níveis de desenvolvimento musical e diversidade de experiências. O artigo apresenta ainda ideias para produzir arranjos de canções tradicionais brasileiras e repertório para apreciação musical.

Em **Batucatudo: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão**, Josué de Oliveira e Tiago Oliveira apresentam algumas propostas para utilizar instrumentos de percussão tradicionais e alternativos. Em propostas lúdicas voltadas para o ensino de música nas séries nos anos iniciais do ensino fundamental, as atividades buscam construir empiricamente associações entre a produção sonora dos estudantes e os conceitos de altura, intensidade, duração e timbre.

A presença da palavra na história da música conduz o texto **O que as palavras cantam?**, de Tiago Teixeira Ferreira. Transformando a palavra falada em objeto sonoro, são apresentados jogos que exploram, organizam e registram seus sons. Partituras gráficas, improvisações vocais, sonoridades vocais do cotidiano, explorações criativas de provérbios e obras para apreciação alinhavam as propostas para uma (re)descoberta do poder da palavra unida à música.

Luz, câmera e ação: essas são as etapas de trabalho propostas no planejamento **A banda de um homem só na aula de música: ideias coletivas a partir de um curta-metragem**. Produção coletiva de Jusamara Souza e grupo de alunos, o texto surgiu da proposta de elaborar atividades para o curta-metragem A banda de um homem só, da Pixar. Além das diversas atividades propostas pelos autores, o artigo estimula a reflexão sobre o potencial do cinema como fonte para a geração de alternativas metodológicas contemporâneas.

Ao iniciar uma nova etapa de estudos, torna-se fundamental conhecer as habilidades cognitivas e conceitos construídos por nossos estudantes. Assinado por Cecília Cavalieri França, **Sentidos da avaliação diagnóstica** aborda a necessidade de levantar o conhecimento prévio dos estudantes de modo a situar as crianças no processo de aprendizagem, descobrindo suas necessidades específicas e possibilitando a inserção daqueles que geralmente ficam à margem do processo de ensino.

Finalizando este número, **Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola**, de Maura Penna, aborda um tema que faz parte do imaginário social de crianças e adultos e está presente numa vasta gama de gêneros musicais, tanto popular como erudito. A autora discute possibilidades para trabalhar com músicas que usam o trem como tema, com base em atividades de apreciação e voltadas para o fazer musical, a partir de projetos integrados ou interdisciplinares. São apresentadas alternativas pedagógicas, envolvendo conteúdos musicais e de outras áreas de conhecimento, com foco no ensino fundamental e médio.

Desejamos a todos e todas que a leitura dos textos seja inspiradora de novas ideias e práticas na educação musical!

Viviane Beineke e Luciane Wilke Freitas Garbosa

Canções e culturas: possibilidades educacionais por meio da voz

Klesia Garcia Andrade

UFPB / Prefeitura do Município de Londrina-PR

klesiagarcia@hotmail.com



U - ma vi - a - gem cul - tu - ral? Le - gal! Eu vou, vo - cê vem? Vem tam - bém!

Resumo: Entre as diversas possibilidades e propostas de ensino de música na educação básica, esse artigo sugere o uso da voz e a aprendizagem de canções de diferentes culturas, como a mola propulsora da vivência musical. O texto traz reflexões sobre o aprendizado musical, fundamentado na construção de conhecimentos que considerem, sobretudo, a cultura e os significados musicais de determinado contexto. As sugestões de atividades foram organizadas, considerando a participação de todos os alunos de uma turma e a utilização de recursos acessíveis à realidade da escola pública brasileira na contemporaneidade.

Palavras-chave: educação musical, aprendizagem de canções, culturas

Songs and cultures: educational possibilities through voice

Abstract: *Among the various possibilities and proposals of music teaching in basic education, this text suggests the use of the voice and learning songs from different cultures as the propelling of the springboard musical experience. The text brings reflections on musical learning based on knowledge construction to consider, above all, the culture and the meanings given musical context. The suggested activities were organized considering the participation of all students in a class and the use of resources accessible to the reality of the Brazilian public school in contemporary times.*

Keywords: *music education, learning songs, cultures*

Introdução

Desde que a Música foi instituída como disciplina obrigatória, convivemos com diferentes propostas de ensino, com a adaptação de atividades em realidades com escassos recursos e com a grande quantidade de alunos a serem atendidos. São vários os desafios encontrados no cotidiano e buscamos continuamente meios apropriados para que a vivência musical aconteça de fato, com consistência e com a possibilidade de ser contextualizada às diferentes realidades, sejam elas estruturais, culturais, socioeconômicas, entre outras.

Como regente e educadora musical atuante na rede de ensino público há mais de 10 anos, tenho vivenciado as possibilidades do uso da voz e do canto, no processo de ensino e aprendizagem da música. A voz, instrumento musical fabuloso, que, em geral, todo ser humano possui, apresenta muitas possibilidades de uso e exploração, sem apresentar custo financeiro e a necessidade de um espaço físico adequado. A partir dessas experiências no ensino fundamental, acredito que o uso da voz e a aprendizagem de canções carregam experiências musicais que podem e devem ser desenvolvidas em sala de aula. Além de conteúdos técnicos específicos da linguagem musical, cantar proporciona conhecimentos sobre o próprio corpo, por envolver a respiração, a dicção, a projeção, a ressonância e, ainda, a aprendizagem de canções de diferentes gerações, gêneros, etnias etc.



Dica

Os textos abaixo, de revistas anteriores, podem auxiliar no trabalho de educação musical por meio da voz:

Schmeling, A.; Teixeira, L. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 74-87, setembro de 2010.

Bellochio, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 56-67, setembro de 2011.

Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/publicacoes.asp>

Em minha trajetória musical, sempre fui atraída pela variedade de timbres, de harmonias e pelo contexto em que expressões musicais acontecem. Nesse sentido, a música de povos e grupos distantes e/ou diferentes do meu entorno cultural, chamam a minha atenção e acredito que isto influencie, de certa maneira, a minha prática enquanto educadora. Por meio de reflexões, baseadas em estudos da Educação Musical que dialogam com a Etnomusicologia, minhas ações pedagógicas têm encontrado fundamento na ideia de que o conhecimento da música de uma cultura implica tanto na compreensão das estruturas musicais como no entendimento de seus significados, muitas vezes implícitos. Um exemplo disso, é o contato que tive com o maracatu rural, no interior do Estado de Pernambuco. A forma musical, o ritmo, a letra e o papel do “mestre” são características marcantes desse gênero musical, evidentes para todo expectador atento. Porém, o contexto no qual o maracatu se insere, leva-nos a buscar uma compreensão mais profunda, por envolver os símbolos representados pelos personagens e seus trajés (como o caboclo de lança), o respeito ao “mestre”, os ensaios e as aprendizagens ocorridas entre as gerações.

É nesse ponto que direciono as ideias deste artigo em que proponho a aprendizagem de canções, no espaço da sala de aula, que considere, além dos conteúdos específicos da linguagem musical, o contexto social e cultural. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Arte), como conteúdo de ensino de música (Compreensão da música como produto cultural e histórico) encontramos:

“Conhecimento e adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, etnias, na contemporaneidade e nas várias épocas, analisando usos, funções, valores e estabelecendo relações entre elas” (Brasil, 2008, p. 86).



Nessa perspectiva, a instituição escolar mostra-se como um espaço de construção e organização de diversos conhecimentos, que podem incluir a história, o contexto e os significados atribuídos a determinada música e aos grupos sociais.

Ressaltamos que a Educação Musical na atualidade, engloba todos os processos, situações e espaços nos quais o ensino e aprendizagem de música acontecem (Arroyo, 2002). Nossos alunos vivenciam, escutam, interagem com pessoas e músicas, em diversos lugares e de diferentes maneiras. De acordo com Queiroz (2013), a instituição escolar é mais um desses lugares, inserida em uma estrutura bem maior, denominada cultura.

O que cultura significa para você? Santos aponta que a noção de cultura na contemporaneidade diz respeito a toda e qualquer produção humana (Santos et al., 2012, p. 245). Geertz apresenta o conceito de cultura como uma teia de significados construída pelo homem por meio de suas interações sociais (Geertz, 1989, p. 15). Todos nós, de uma maneira ou de outra, estamos amarrados a essas teias, mediante as interações sociais. Nossos conhecimentos e maneiras de agir e pensar estão amarrados ao local onde nascemos e crescemos, aos costumes que foram transmitidos por nossos pais e pessoas do nosso entorno. Dentre os vários fios que compõem essa teia de interações construída ao longo dos tempos, a música se faz presente, como um componente de extrema importância.

A escola é um dos diversos locais de interações em que crianças e adolescentes compartilham suas histórias, experiências musicais e diferenças sociais. Aspectos que podem ser agregados conscientemente nas aulas de música, buscando um espaço no qual a apreciação e a valorização da música do outro, ou seja, a música de culturas diferentes do nosso entorno, seja compartilhada e apreciada. Conhecer e aprender a música de outra cultura pode proporcionar profundas reflexões, envolvendo o respeito ao “outro” e a compreensão dos significados que uma prática musical representa para um determinado grupo.

Em seus estudos, o músico e educador Christopher Small (1980), faz comparações e análises entre tradições musicais da África, da Ásia, da Europa e das Américas, abordando temáticas sobre o ritual, a identidade cultural e a ascensão da música ocidental como uma arte mercantil e não-participativa e/ou comunitária. Os estudos de Small são um convite à vivência da música desses povos, a partir da sua própria cultura, em um esforço para compreender seus significados e as maneiras como o conhecimento musical é construído.



Escute também

Os Cds do grupo *Terra Sonora* são um bom exemplo de música vocal e instrumental de várias regiões do mundo.
Fotografia: Klesia Garcia.



No site do grupo, você poderá apreciar as músicas, conhecer a biografia e a instrumentação utilizada: <http://www.terrasonora.com.br/>

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte sugerem o trabalho da música como produto cultural e histórico, por intermédio de “movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas, no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.” (Brasil, 1997, p. 56). Durante a vivência de canções de culturas distantes, podemos direcionar os alunos à reflexão sobre a música da sua própria cultura, sobre o que é estranho e familiar (e por quê), os significados e a importância de determinado tipo de música para um grupo.

São inúmeras as possibilidades de vivência musical por meio da voz e da aprendizagem de canções. Os recursos não se esgotam e as ideias aqui propostas servem de referência, permitindo a flexibilização e a ampliação, de acordo com o contexto vivido pelos professores e alunos. Ressalto ainda que, mais do que aprender uma canção ou outra, precisamos oferecer um ensino de música que proporcione a construção de conhecimentos, não somente sobre as especificidades da linguagem musical (por exemplo, altura, intensidade, forma, gênero etc.). Sobretudo, conhecimentos proporcionados a partir da compreensão cultural que vai muito mais além dos aspectos técnicos e estéticos, que envolvam uma busca no entendimento dos significados associados à produção musical de determinado contexto.

Considerando o que até agora foi exposto, convido-o a “viajar” através das melodias, sonoridades e contextos. As canções *Canta Canário/Embolada* e *Hepa hepa nay nay* são apresentadas e acompanhadas com sugestões para seu desenvolvimento.

Aprender elementos culturais e musicais de culturas diferentes e/ou distantes é um convite para viajar através dos significados. Chame seus alunos para participarem dessa viagem! Para isso, coloque em sua mala: a curiosidade, a voz, os sons do corpo e os ouvidos atentos! Que tal apreciar e aprender essas canções imaginando o local onde são ou foram executadas, suas paisagens, a instrumentação e tudo mais que chamar a atenção? Você e seus alunos estão prontos?



Canta eu e canta tu: *Canta Canário e Embolada*

A primeira vez que vi e escutei uma embolada fiquei impressionada com o tagarelar da dupla que se apresentava. A agilidade na dicção, a criatividade e improvisação e o acompanhamento do pandeiro são características marcantes desse gênero musical. Parece um desafio que não tem fim!

Em uma apresentação de coco e embolada, na cidade de Nazaré da Mata, interior do Estado de Pernambuco, recolhi o fragmento de uma canção que dois emboladores executaram, após um desafio de aproximadamente uma hora e trinta minutos! Resolvi unir o fragmento da canção com um trecho falado, inspirada nas características da embolada.

Para saber mais

A embolada é um gênero musical de origem nordestina e tem como principal característica o curto intervalo entre as palavras e os versos, criança assim, uma melodia quase que totalmente oratória. Geralmente é feito de improviso a partir do encontro de dois emboladores

Acesse o YouTube e digite: "Caju e Castanha - O Pobre e o Rico 16/02/13 Raul Gil"

Observe as peculiaridades na execução dessa dupla de emboladores!



Canta Canário

Fragmento recolhido
Transcrição: Klesia Garcia

Can - ta ca - ná - rio no pé da pal - mei - ra, a la - va -

dei - ra não quer mais can - tá. O sa - bi - á com_o ga - lo fa - zen - do

ni - nho e_o ca - ná - rio_e seu fi - lho se co - çan - do pra cri - á.

Embolada Klesia Garcia

Embolador 1

E va-mo lo-go co-me-ça es-sa_em-bo - la-da can-ta eu e can-ta tu num de-sa-fio a-ce-le -

Embolador 2

ra-do. Pres-te mui-ta a-ten-ção que_a-qui não tem en-ro-la-ção é sa-bi-á-ca-ná-rio_e

Embolador 1

ga-lo can-tan-do com_em-pol-ga-ção. A-qui quem can-ta, can-ta mui-to can-ta mui-to_em to-do

Embolador 2

can-to a-fi-na-do_e_har-mo-ni-za-do ca-da um com seu cho-ca-lho. La-va-dei-ra que não

can-ta não me dei-xa_a-go-ni-a-do pois eu can-to_em to-do can-to bem fe-liz e a-ni-ma-do.



Pandeiro

P D B T P D B D

P: tocar com o polegar (timbre grave)

D: tocar com a ponta dos dedos (timbre agudo)

B: tocar com a base da mão ou punho (timbre agudo)

T: tocar com a mão inteira, um tapa na pele do pandeiro (timbre médio)



Para saber mais

Acesse o YouTube e digite: "base de coco no pandeiro"

Você encontrará diferentes vídeos demonstrando a sonoridade e os movimentos das mãos no pandeiro, na execução rítmica que acompanha a embolada.

Disponível no banco de imagens gratuitas:
<http://www.everystockphoto.com>
 (uso não comercial permitido)



Vivencie exemplos de emboladores como Caju e Castanha¹. Pergunte aos alunos detalhes sobre o andamento, instrumentação, assunto da fala, se há silêncio entre a fala de um embolador para outro, o que um faz enquanto o outro está “falando”, se o ritmo do pandeiro sofre alterações ou mantém a mesma ideia rítmica, etc. Contextualize e explore as concepções sobre o que significa improvisação. Questione-os se acham fácil ou difícil improvisar um texto, de acordo com um tema sugerido, como fazem os emboladores.

Será que a embolada existe em todos os Estados nordestinos? Existe algum Estado brasileiro onde a embolada é mais comum? Existem duplas femininas que fazem a embolada? Se existem, que tal apreciá-las? Se não existe, por quê? Quais as diferenças entre emboladores e repentistas? Essas são algumas questões que podem ser trazidas para a discussão e pesquisa entre os alunos, com o objetivo de uma compreensão mais profunda de como esse gênero se caracteriza e se faz presente no contexto nordestino.



Apresente o texto de *Embolada* já no ritmo proposto e desafie os alunos a executarem juntos (faça cópias do texto ou trabalhe com a memorização por meio de sua fala). É importante enfatizar que uma das características importantes da embolada é a improvisação do texto. A partir da vivência do texto proposto na partitura, desafie os alunos a modificarem esse texto, substituindo palavras e improvisando outras falas que possam surgir dentro do contexto sugerido.



1) A dupla Caju & Castanha foi criada ainda na infância pelos irmãos José Albertino da Silva (Caju) e José Roberto da Silva (Castanha). Apresentavam-se tocando pandeiros feitos com lata de marmelada em feiras e praças na cidade de Jaboatão dos Guararapes, estado de Pernambuco. Em 1978, participaram do documentário Nordeste: Cordel, Repente, Canção, da cineasta Tânia Quaresma. O primeiro disco gravado pela dupla teve participações especiais de Zé Ramalho e Elba Ramalho. Na década de 1980, a dupla muda-se para São Paulo, onde inicialmente se apresentavam em ônibus, participando do movimento de arte urbana da cidade. Nessa mesma década foram convidados a se apresentarem no programa Som Brasil, onde permaneceram durante cinco anos, ao lado de Rolando Boldrin e do ator, Lima Duarte. Em 2001, José Albertino da Silva faleceu, devido a um câncer no cérebro. Em seu lugar, entrou o sobrinho de José Roberto da Silva, Ricardo Alves da Silva. Em 2002, a dupla estreou o curta-metragem A Saga dos Guerreiros Caju e Castanha Contra o Encouraçado Titanic, dirigido por Walter Salles, que integrou o longa metragem Chacun son cinéma, no qual 35 diretores comemoram os 60 anos do Festival de Cannes. Em 2014, a dupla participou cantando na minissérie da Rede Globo, Amores Roubados. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Caju_%26_Castanha.

Ensine a melodia de *Canta Canário* de uma forma dinâmica. Diga aos alunos que você caminhará pela sala enquanto canta algo. Eles deverão estar de olhos fechados durante sua execução e, ao terminar, deverão apontar para a direção em que você está. Repita isso algumas vezes, pois enquanto você executa a canção caminhando pela sala, os alunos escutam e memorizam a melodia. Após cada execução, quando os alunos abrirem os olhos e conferirem se apontaram para o lugar certo, realize perguntas sobre o que escutaram: quais são os pássaros citados na letra da canção? Quem não quer cantar? Qual foi a primeira palavra que eu cantei? Qual foi a última?²

Explore diferentes possibilidades com a forma da canção: que parte faremos primeiro? Todos participam em *Canta Canário*? Quem gostaria de executar *Embolada*? Vamos dividir o texto de *Embolada* em partes?



Aprenda o ritmo do pandeiro, explore as sonoridades possíveis e busque executar o ritmo com segurança, em um andamento que seja confortável e adequado para uma boa execução. Assista ao vídeo indicado e entenda os movimentos das mãos. Experimente, vivencie as sonoridades do pandeiro com os alunos e convide-os para explorar e aprender a sequência rítmica.

Uma simples bênção: *Hepa hepa nay nay*

Hepa hepa nay nay é uma das muitas canções dos nativos da América do Norte. Nessa região do mundo, esses povos são também conhecidos como povos aborígenes, índios americanos, nativos do Alasca ou povos indígenas da América. De acordo com o músico Peter Hunt (2001), essa canção simboliza uma bênção que demonstra reverência para com a Natureza e a Terra.



Para saber mais

Acesse o youtube e digite: “Traditional Special - 2013 Gathering of Nations Pow Wow” Nos vídeos listados, você poderá observar as características musicais de tribos nativas americanas.



Fotografia: Christopher Martin
www.christophermartinphotography.com
A imagem acima retrata o Tsuu T'ina Nation's Pow Wow, durante a entrada dos dançarinos que formam um círculo ao som da percussão e do canto.



2) Caminhar pela sala cantando uma melodia e solicitar para que os alunos apontem a direção do som é uma atividade que compõe a metodologia de ensino de canções, utilizada pelas professoras do Projeto “Educação Musical Através do Canto Coral – um canto em cada canto”.

Uma das manifestações musicais dos nativos americanos que ocorre até os dias atuais é o *Pow-wow*, caracterizado como um tipo de reunião, na qual indígenas e não-indígenas se encontram para dançar, cantar, socializar e homenagear a cultura dos povos indígenas norte-americanos. Sua duração pode variar entre horas ou até dias seguidos. Na cultura desse povo, o contexto é muito importante para a apreciação da música cerimonial. A escuta de uma gravação de sua música pode soar monótona, porém, no seu contexto (vendo e escutando) ela ganha significado por ser executada como parte de uma dança ou evento religioso. Algumas das cerimônias mais importantes ocorrem anualmente e estão relacionadas com o tempo ou o cultivo, curas e ainda como reflexo do estilo de vida das comunidades agrícolas.

É interessante observar que, ao longo das gerações, as manifestações musicais desse povo mantiveram elementos tradicionais como, por exemplo, a dança, os trajes típicos, a sonoridade, o canto e a execução instrumental coletiva (vídeo com um grupo de homens sentados em círculo tocando o mesmo instrumento). Assista aos vídeos sugeridos e atente-se à marcação rítmica, os acentos e aos apoios característicos da música desse povo.



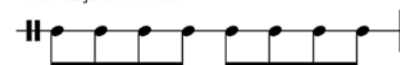
Hepa hepa nay nay

He - pa he - pa nay nay, he - pa he - pa nay nay, he - pa he - pa nay nay, he - pa he - la nay nay,
 he - pa nay yan - na hen - nay jo - weh (palma) (palma) He - pa nay yan - na hen - nay jo - weh (palma) (palma)

Pronúncia:

HE-PA: "RE - PA" (Pronuncia-se um "r" mais suave)
 NAY: "NEI"
 YAN-NA: "IA - NA"
 HEN-NAY: "RE - NEI"
 JO-WEH: "IO - UEI"

marcação rítmica



Inicie a aprendizagem da canção executando a marcação rítmica, utilizando algum timbre corporal: mãos batendo nas coxas, no peito. Convide os alunos para executarem esse ritmo com você. Enquanto os alunos realizam a marcação rítmica, cante a melodia. Após sua execução, realize algumas perguntas como, por exemplo, quantas vezes cantei a palavra *hepa*? As palmas foram batidas depois de qual palavra? Quantas palmas foram batidas? Alguém sabe em que idioma foi cantado?

Trabalhe a pronúncia das palavras e contextualize a canção, incluindo a localização geográfica e sugerindo pesquisas sobre os costumes do povo. Ensine a melodia e explore-a com diferentes intensidades e andamentos. Com os alunos em círculo é possível se movimentar para a direita ou para a esquerda, de acordo com a marcação rítmica (cada colcheia corresponde um passo), com passos pequenos, acelerando ou desacelerando o andamento.

Convide alguns alunos para ficarem em volta de uma carteira/mesa da sala para executarem a marcação rítmica em sua superfície. Explore variações de intensidade do mais *piano* possível ao *forte*. Substitua as palmas por outros timbres corporais: solicite aos alunos que sugiram outras partes do corpo.

Após a aprendizagem da melodia, proponha a execução em cânone:

Hepa hepa nay nay Tradicional nativa americana
Cânone por Klesia Garcia

(Grupo 1) He-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-la nay nay,
he-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl)* (pl) He-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl) (pl)

(Grupo 2) He-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay,
He-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl) (pl) He-pa nay yan-na hen-nay jo weh (pl) (pl)
he-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl) (pl) He-pa nay yan-na hen-nay jo weh (pl) (pl)

(*pl: palma)

Além do cânone, proponha a sobreposição imediata das duas frases da canção:

He-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-pa nay nay, he-pa he-la nay nay,
He-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl) (pl) He-pa nay yan-na hen-nay jo - weh (pl) (pl)

Convide os alunos para que proponham outras organizações para a canção, trabalhando com a sua forma e explorando diferentes possibilidades de execução.



Para saber mais

Acesse o youtube e digite: "Hepa Hepa Nay Nay.mov"

Você poderá apreciar um grupo de crianças cantando Hepa hepa nay nay

Para escutar

Para que esse trabalho tenha continuidade, sugiro outras duas canções:

Oo a lay lay – canção tradicional da Polinésia, estruturada na forma de pergunta e resposta; seu texto não tem um significado específico.

Abeeyo – canção tradicional de boas-vindas, originária dos aborígenes da Austrália.

Você pode encontrar canções de diferentes povos no material organizado e editado por Peter Hunt chamado *Voiceworks – A Further Handbook for Singing*.

Disponível em: <http://ukcatalogue.oup.com/category/music/series/choral/voiceworks.do>



Oo a lay lay

Tradicional da Polinésia
Melodia editada por Peter Hunt

Pergunta Resposta

Oo a lay lay, Oo a lay lay, Oo a lay lay Oo a lay lay, Ma-la tik-ka tum - ba,
Ma - la tik - ka tum - ba, Oo a lay ma-lu wa ma-lu way. Oo a lay ma - lu wa ma - lu way.

Pronúncia:

LAY: "LEI"

WAY: "WEI"

(as demais palavras pronunciam-se da maneira em que estão escritas)



Abeeyo

Tradicional Aborígenes da Australia
Transcrição a partir do compasso 17: Klesia Garcia
Melodia editada por Peter Hunt

Solista (pergunta) Coro (resposta)

A - bee - yo, A - bee - yo, A - be - yo, A - be - yo,
yo, A - bee-yo bee you bee-yem ma-ma, A - bee-yo bee-yo bee-yem ma-ma. A -
bee - yo, A - bee - yo, A - bee - yo,
A - bee - yo, A - bee - yo,

20
A - bee-yo bee-yo bee-yem ma - ma, A -
yo, A - bee-yo bee-yo bee-yem ma - ma.

25
bee-yo bee-yo bee-yem ma - ma.
A - bee-yo bee-yo bee-yem ma - ma.

Breves considerações finais

Considerar o contexto social, os significados e os espaços em que as manifestações musicais estão inseridas, é essencial para a compreensão e construção de conhecimentos que dialogam com a cultura. Durante a exploração das canções aqui propostas, *insights* e ideias diferenciadas poderão surgir, ampliando a vivência e adquirindo significação para todos os participantes envolvidos.

Nesse artigo, aponto algumas direções para o uso da voz e a aprendizagem de canções nos espaços escolares de ensino fundamental de uma maneira contextualizada. A partir da realidade da sua sala de aula e das reflexões aqui propostas, estabeleça as ferramentas necessárias para desenvolvê-las, desde que considere, além dos conteúdos técnicos musicais, os significados, os contextos e a cultura na qual as canções são originárias.





Referências

ARROYO, M. Educação musical na contemporaneidade. *Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*. Goiânia, Jun 2002. p. 18-29.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 06 maio 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

UNT, P. *Voiceworks – A Further Handbook for Singing*. v. 1. Oxford: Oxford University Press, 2003.

QUEIROZ, L. R. S. de. Escola, cultural diversidade e educação musical: diálogos da contemporaneidade. *Intermeio*, Campo Grande: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. v.19, n. 37, p. 95-124, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/issue/view/32/showToc>. Acesso em: 06 maio 2014.

SANTOS, R. M. S., et al. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (org.). *Música, cultura e educação*. Os múltiplos espaços de educação musical. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012, cap. 7, p. 229-250.

SMALL, C. *Music, Society, Education: a radical examination of the prophetic function of music in western, eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. Londres: John Calder, 1980 [1977].

Fazendo música com a cultura Terena

Luana Roberta Oliveira
de Medeiros Pereira
luanaufmg@hotmail.com

Marcus Vinícius
Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
markusmedeiros@yahoo.com.br



Ilustração:
França, Cecília Cavalieri. Trilha da Música,
v.4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

Resumo: Apresentamos, neste artigo, propostas para o ensino de música envolvendo a cultura indígena Terena. Nas atividades são utilizados a cerâmica e os mitos terena para o trabalho com materiais sonoros, gestos expressivos e estruturas formais, sendo fundamentadas nas proposições teóricas de Swanwick (1979, 1994, 2003). A ênfase está na integração das modalidades centrais do fazer musical ativo: composição, apreciação e performance. A proposta trabalha com a exploração de caracteres expressivos, sonorização de histórias e leitura gráfica, envolvendo, principalmente, atividades de criação alimentadas pela apreciação de obras tanto do universo popular quanto erudito.

Palavras-chave: cultura terena, música, criação.

Making music with the Terena's culture

Abstract: *In this text, we present some proposals for musical education involving the Terena's Indian culture. The activities use ceramics and myths to work with sound materials, expressive gestures and formal structures. They are based on theoretical propositions of Swanwick (1979, 1994, 2003). The emphasis is on an integrated approach to composing, audience-listening and performance. The proposal works with exploration of expressive characters, sounding stories and graphic reading, involving mainly composing activities allied to the appreciation of works of both popular and classical universe.*

Keywords: *Terena culture, music, composing.*

PEREIRA, Luana Roberta Oliveira de Medeiros; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Fazendo música com a cultura Terena. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.5, n.5, 2013.

Notas introdutórias

Está em vigor no Brasil a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera o artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei nº 9.394), tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio – públicos e privados no Brasil.

A cultura indígena pode ser ricamente explorada pelo professor de música, contribuindo, desta forma, para a formação dos alunos que serão conduzidos à compreensão de uma das múltiplas matizes culturais brasileiras, a partir de abordagens inovadoras e musicalmente significativas.



Para pesquisar

Pesquise sobre tribos que habitaram ou habitam a sua região. Convide integrantes de comunidades indígenas próximas para visitar a sua classe e falar sobre sua música, seus costumes e crenças. Programe uma visita a uma tribo próxima, ou, se não houver possibilidade, a um museu do índio perto de sua cidade.

Escolhemos trabalhar, neste artigo, com aspectos da cultura de um povo indígena em especial: os índios Terena, que vivem no estado do Mato Grosso do Sul. As atividades aqui propostas se baseiam nas ideias desenvolvidas pelo inglês Keith Swanwick (1979, 1994, 2003) e pelas traduções destas ideias nas proposições de Cecília Cavalieri França (2003, 2006). O modelo C(L)A(S)P orienta as nossas aproximações, numa abordagem integrada das modalidades centrais do fazer musical ativo (Criação, Apreciação e Performance) subsidiadas por atividades suporte: Literatura sobre música – L – e Técnica (*Skills*) – S.

Swanwick (2003) nos mostra que, em música, ocorrem transformações metafóricas, em que materiais sonoros combinados são ouvidos como gestos expressivos, que são organizados em estruturas que, por sua vez, informam o “valor” da música, ou seja, revelam a força da música como discurso simbólico.

Neste sentido, as atividades propõem a vivência da música em todas estas camadas do discurso musical, buscando a integração e a complementaridade das atividades de criação, apreciação e performance. A partir desta abordagem, permitimos ao aluno não apenas reproduzir, mas produzir e articular a sua voz musical (França, 1998).



Para saber mais

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

FRANÇA, C. C. e SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação-musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v.13, n. 21, p. 6-41, 2002.

Os índios Terena

No passado, os índios Terena integravam a nação Guaná, juntamente com os Echoaladi, Layana e Kinikinau. Os Terena pertencem à família lingüística Aruak, sendo o grupo mais expressivo desta população.

Os índios Aruak não possuem uma índole guerreira e foram, em sua história, escravizados tanto pelos espanhóis quanto por outras populações indígenas, como os Guaicurus. São exímios agricultores e realizaram a difusão da *yuca* (mandioca doce) no atual território brasileiro (Mangolin, 1997).

O artesanato terena tem garantido a subsistência de muitos desses índios, que trabalham com o barro, com a palha, com a tecelagem – atividades que representam um nítido resgate da arte ancestral indígena.

Para saber mais

BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002034.pdf>. Acesso em: 23/07/2014.

JESUS, N. T. *KOHIXOTI-KIPÁE, a Dança da Ema – memória, resistência e cotidiano terena*. Dissertação (Mestrado em Arte). Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

MANGOLIN, O. Espaço e vida dos índios Terena da Aldeia Limão Verde. *Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*. Séries, volume 5. Campo Grande, UCDB, 1997.



Cerâmica Sonora

A cerâmica, entre os Terena, é um trabalho essencialmente feminino e as mulheres seguem as seguintes regras na sua produção: nos dias em que vão fazer cerâmica elas não vão para a cozinha, pois acreditam que “o sal é inimigo do barro” (para eles, o sal anula as propriedades do barro); além disso, não trabalham quando estão menstruadas (sob o risco de ameaçar o resultado final); e nem durante a lua nova (os índios Terena acreditam que a cerâmica é governada pela lua: a lua manda e a cerâmica sai da terra¹). Estas interdições são características do processo ritual da fabricação dos artefatos de barro e visam limitar o contato entre o sagrado e o profano (Gomes e Kabad, 2008, p. 8).

Segundo Gomes e Kabad (2008, p. 9), a cerâmica terena é conhecida pela sua tonalidade vermelha (que para as oleiras é a cor da tradição terena) e os desenhos na cor branca, assemelhados a uma renda. Sua estrutura é composta por três tipos de barro diferentes, sendo o preto usado para dar a forma ao artefato; o vermelho confere a cor e o brilho que o grupo identifica como tradicional; e, por último, o branco, que é utilizado para “bordar” as peças com motivos florais, pontilhados e mistos. De acordo com as autoras, esses traços são indicativos da identidade do povo Terena e só poderiam ser modificados por quem tem autoridade para fazer, ou seja, “pelos ceramistas que detém o conhecimento ritual e técnico da atividade” (Gomes e Kabad, 2008, p. 9). Foram esses traços, que “bordam” a cerâmica terena, a inspiração das primeiras propostas de atividades, que envolvem leitura de gráficos, criação e performance.



1) Cf. Gomes e Kabad (2008).

“Lendo” e “decorando” as cerâmicas terena

Nossa primeira sugestão de atividade envolve os grafismos que decoram as cerâmicas terena. Os alunos deverão observar estes grafismos a partir de fotos retiradas da internet, como as que seguem abaixo:



Figura 1 – Cerâmica Terena: Tatu (www.iande.art.br)



Figura 2 – Cerâmica Terena: Chaleira (http://www.acasa.org.br/reg_mv/0B-00573)

Você deverá conduzir os alunos nesta exploração dos grafismos decorativos da cerâmica terena, buscando a identificação de padrões: florais, pontilhados, tracejados, linhas espiraladas e onduladas.

Identificados os padrões, proponha uma leitura sonora dos mesmos, evidenciando, por exemplo, a direcionalidade sonora e os contrastes entre sons curtos e sons longos.

A partir da Figura 1, podemos explorar o contraste entre sons curtos e sons longos, grafados com pontos e linhas contínuas na cerâmica. Aconselhamos que a leitura sonora seja feita com a voz. Depois, é interessante investigar as várias possibilidades de execução das diferentes linhas: ora mais retilíneas, ora sugerindo uma maior movimentação de alturas:

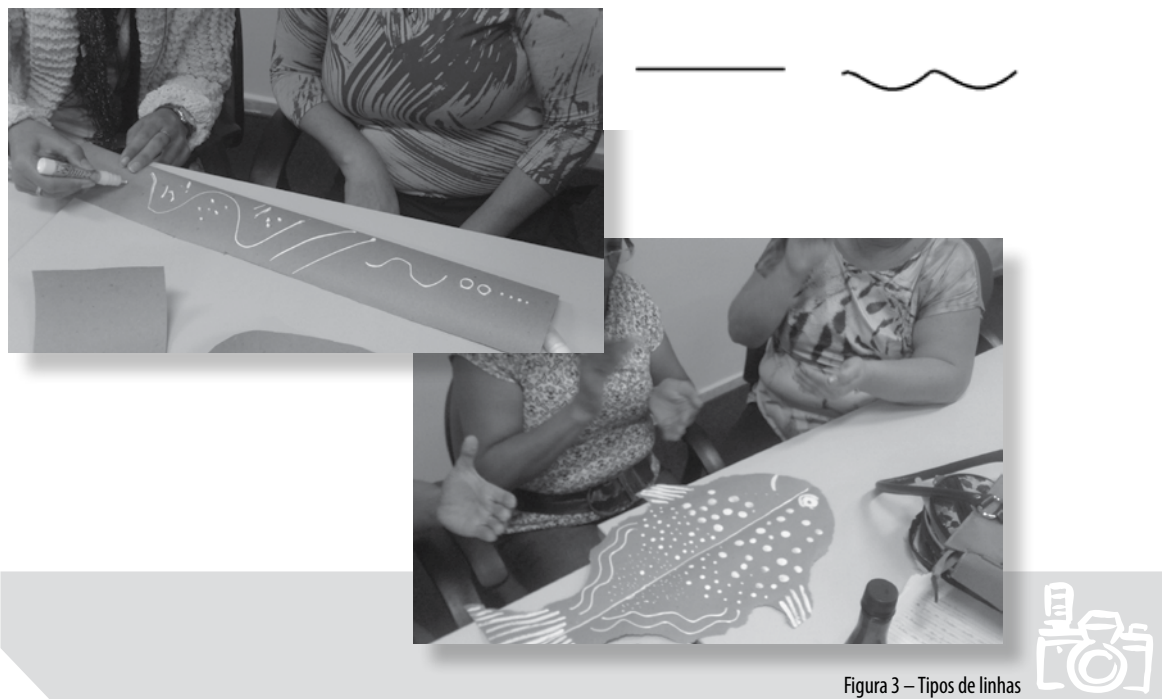


Figura 3 – Tipos de linhas

Cartões podem ser confeccionados com as diferentes formas identificadas e várias atividades podem envolver a sua utilização: bingos sonoros (que equivalem a “ditados”), execução dos cartões de diferentes formas e, por último, uma atividade de criação onde os alunos poderão organizar os diferentes cartões em uma pequena composição.



Figura 4 – Padrões Gráficos

Na Figura 2, é possível perceber dois padrões, que apresentamos recortados abaixo:

No padrão A encontramos a simultaneidade de sons longos e curtos, cuja localização espacial indica também a direcionalidade sonora ora ascendente, ora descendente. É interessante explorar os diferentes tipos de sons curtos que podem ser observados neste padrão:

o ponto menor (•) e uma forma esférica maior, que, no padrão B, irá se juntar a outras destas formas para desenhar uma flor. Tomando-os como símbolos sonoros, que sons cada uma destas formas sugere? Notas tocadas sozinhas e em staccato e clusters mais pesados podem ser algumas possibilidades de leitura. Porém, você deve permitir aos alunos expressarem suas próprias interpretações dos símbolos gráficos, sem tentar conduzir e homogeneizar sua expressividade.

É interessante reforçar, ao longo das atividades com os alunos, que os parâmetros sonoros são relativos: um som é mais agudo ou grave em relação a outro som e, da mesma forma, será mais longo ou curto em relação também a outro som.

A partir destas explorações sonoras e expressivas, os alunos poderão realizar uma leitura musical das cerâmicas terena, tomando decisões sobre os materiais sonoros a serem utilizados: sons vocais e percussão corporal, instrumentos de bandinhas rítmicas, instrumentos construídos com material alternativo – a criatividade é o limite!

Outra atividade possível é convidar os alunos a “decorar” uma cerâmica utilizando-se do grafismo terena e, assim, escreverem graficamente suas próprias composições. As “cerâmicas” em branco podem ser disponibilizadas na forma de cartolinas cortadas no formato de vasos e animais, cujas formas podem ser inspiradas em uma pesquisa sobre os tipos de cerâmica produzidos pelos índios.



Para saber mais

Para mais detalhes sobre a cerâmica terena, o papel das mulheres na tribo, e os rituais envolvidos na confecção das peças, consulte “A produção da cerâmica pelas mulheres Terena: interfaces entre cultura material, gênero e território tradicional”, de Luciana Scanoni Gomes e Juliana Fernandes Kabad (GOMES; KABAD, 2008).

Caráter Expressivo: as impressões de Taunay e o grafismo terena

Para aprofundar ainda mais na exploração expressiva dos grafismos terena, sugerimos outra atividade de criação, utilizando as características do povo Terena. Observe como Visconde de Taunay descreveu os índios Terena quando esteve em contato com eles, no estado do Mato Grosso do Sul, entre 1843 e 1899:



“O terena é ágil e ativo. Seu todo exprime mobilidade. Gente de inteligência astuciosa propende para o mal. Aceita com dificuldade novas ideias e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças a um espírito mais firme de liberdade [...]. Robusto, corpulento, boa estatura, nariz um tanto achatado na base, sobranceiras pouco oblíquas. [...] Desconfiança se lhe transluz nos olhares inquietos, vivos; escondem sentimentos que os agitam, fala com volubilidade usando o idioma sempre que pode e manifestando aborrecimento por se expressar em português [...] as mulheres são baixas, tem cara larga, lábios finos, grossos e compridos.” (Taunay, 1931, p. 17)

A partir da leitura deste trecho, faça uma lista no quadro negro das características evidenciadas por Taunay. Cada uma destas palavras pode conduzir a uma interessante leitura dos símbolos gráficos trabalhados anteriormente. Novos cartões podem ser confeccionados

com as palavras selecionadas do trecho, como: ágil, ativo, espírito firme, liberdade, robusto, oblíquas, desconfiança, inquietos, vivos, aborrecimento, entre outras.

Num primeiro momento, dois conjuntos de cartões devem ser organizados: o primeiro, com os cartões onde estão inscritos os diferentes gráficos das cerâmicas terena e, no segundo, os gráficos com as características dos índios. Cada grupo de alunos deve retirar um cartão de cada conjunto e realizar sonoramente o gráfico com o caráter sugerido pela característica dos índios. Ao final da atividade, você e seus alunos podem decidir sobre uma organização dos grupos, dando forma a uma composição coletiva.

Outra maneira de utilizar os cartões, num segundo momento, pode ser a combinação de duas características para uma série de dois ou mais cartões com gráficos: combinações interessantes podem ser formadas como ágil e astucioso, ou inquietos e com desconfiança, por exemplo.

Desta forma, os alunos serão levados a trabalhar com os diferentes processos metafóricos sugeridos por Swanwick (2003): transformar sons em gestos expressivos, gestos em estruturas e estruturas simbólicas em experiências significativas.

Dica

- Pesquise sobre as cerâmicas produzidas por outras tribos indígenas, destacando seus rituais, seus grafismos e os sentidos atribuídos a estas atividades pelas diferentes comunidades indígenas.

- Proponha um trabalho em conjunto com a professora de Artes Visuais, destacando os grafismos e símbolos das diferentes "tribos" urbanas contemporâneas, como os grafites, por exemplo. Que tal utilizá-los como uma audiopartitura?



Sonorizando um mito terena

Edineide Dias de Oliveira é uma índia Terena que vive em Campo Grande e organizou, em 2003, a publicação de uma coletânea de contos e lendas do seu povo, no livro *Registro de Lendas e Estórias Terena*. Segundo ela, estas lendas reunidas no livro são realmente contadas de geração em geração entre os Terena, embora venham sendo esquecidas atualmente.

Dentre as lendas recolhidas por Oliveira (2003), escolhemos "A força do vento e do sol" (ou, em terena, "Xunáko ihunovoty yoko kaxé") como tema de uma proposta de criação. No livro, as lendas são apresentadas em português e em terena, mas transcrevemos aqui apenas a versão em português:

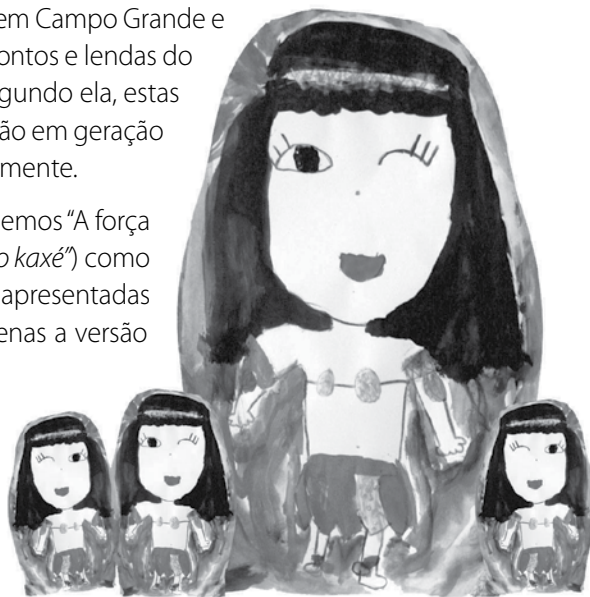


Ilustração:

França, Cecília Cavalieri. *Trilha da Música*, v.4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.



A transcrição da lenda foi autorizada pela autora do livro, professora Edineide Dias de Oliveira.



O vento e o sol são fortes. Uma vez, quando se encontraram, um ficou provocando o outro para uma disputa.

- Eu sou mais forte que você, disse o vento ao sol. Certamente a sua força não se compara à minha, completou o vento.

Olhando para a terra, o sol disse ao vento:

- Você está enxergando aquele homem andando?

- Vejo, disse o vento.

- Ele está de paletó, não é? Aquele que conseguir tirar-lhe a roupa vai ser considerado o mais forte, completou o sol.

- Comece você, disse o sol.

E assim começa o vento a soprar. Foi soprando devagar e depois aumentando a força do sopro. Mas nenhum efeito fez sobre o homem. Não conseguiu tirar-lhe a roupa.

- Agora é minha vez de experimentar minha força, disse o sol.

E começou a soltar o seu calor e quanto mais intenso o calor, aquele homem não suportou o calor do sol tirando o paletó. E assim o vento foi vencido pela força do sol.

Fonte: Oliveira (2003, p. 27 – 29).

Esta lenda é uma rica fonte de possibilidades expressivas. Apresente a estória aos alunos da forma que melhor lhe convier: leitura silenciosa – individual ou em grupos, ou leitura em voz alta, dramatizada, por exemplo.

Em seguida, convide os alunos para uma sonorização da estória. Para um bom resultado, é preciso explorar as potencialidades sonoras trazidas pela lenda terena.

A estória gira em torno da força. De que forma podemos expressar “força” em música? O primeiro parâmetro que salta aos olhos é a dinâmica, obviamente. Mas existem mais possibilidades, como timbres mais potentes, trechos de textura mais densa. Ou seja, existem formas de se organizar os materiais sonoros em gestos expressivos que apresentem diferentes tipos de força, para além da dinâmica simplesmente. Assim, a música pode expressar/symbolizar tipos de força de diversas maneiras que transcendem as possibilidades da linguagem verbal (Langer, 1957). São estas possibilidades simbólicas, como sugerido por Langer (1957), que a lenda nos convida a explorar.

Como soariam, por exemplo, as vozes do vento e do sol? Quais os timbres que podemos escolher para representá-las? Como é a força do vento? E a força do sol? Em que se assemelham e em que se diferenciam? Como podem soar musicalmente estas forças? Se compuséssemos uma melodia que representasse a força do vento e outra para representar a força do sol, como elas seriam? Quais as possibilidades para se trabalhar os diferentes tipos de força nestas melodias?

Um grupo de alunos pode ficar responsável por explorar o vento. Além de tudo o que foi apresentado acima, eles devem observar como o vento utiliza a sua força: “soprando devagar

e depois aumentando a força do sopro”. De que forma transformar isto em um gesto musical expressivo?

Da mesma maneira, outro grupo deve explorar as características do sol, que solta seu calor cada vez com maior intensidade. É preciso mais do que a dinâmica para evidenciar as diferenças entre as forças do sol e do vento.

Cada grupo pode apresentar o resultado de suas explorações sonoras para os demais colegas da classe. Em seguida, juntos, podem decidir sobre como seria contar esta lenda sem palavras, apenas com sons.

Integrando Apreciação, Criação e Performance

Você pode enriquecer a criação dos alunos mostrando exemplos da literatura musical em que estes temas são explorados. A força do vento pode ser observada no quarto movimento (“A tempestade”) da *Sinfonia n. 6* (conhecida como Pastoral), de Beethoven. Vinícius de Moraes brinca com a força do vento na peça *O Ar* (O Vento) do musical “A arca de Noé”:



O Vento

Do musical “A Arca de Noé”
Vinícius de Moraes

*Estou vivo mas não tenho corpo
Por isso é que não tenho forma
Peso eu também não tenho,
Não tenho cor.*

*Quando sou fraco, me chamo brisa
E se assúvio, isso é comum.
Quando sou forte, me chamo vento
Quando sou cheiro, me chamo pum.*

Dust in the Wind, composição de Kerry Livgren, que obteve grande sucesso na voz de Sarah Brightman, compara nossos sonhos – e até nós mesmos – como poeira no vento.

O sol pode ser explorado nas peças *Verão*, tanto das *Quatro Estações*, de Vivaldi como das *Estações Porteñas*, de Piazzola. Em *O Amanhecer*, da *Suíte Peer Gynt*, o compositor norueguês Edvard Grieg representa o nascer do sol em uma de suas mais conhecidas obras. *Here comes the Sun*, dos Beatles, fala da chegada do sol após um longo inverno. A música reflete a alegria dos efeitos desse retorno do sol, como o sorriso retornando às faces das pessoas. *Sol de primavera*, de Beto Guedes, também fala da chegada do sol na primavera, “semeando canções ao vento”, um sol de primavera que vem abrir as janelas dos nossos peitos.

Depois de trabalhada a apreciação, os alunos podem investir novamente em sua composição, inspirados pelas novas ideias apresentadas. Como nos mostram França e Swanwick (2002), a integração das modalidades centrais do fazer musical ativo (criação, apreciação e performance) é fundamental para uma educação musical abrangente. De acordo com os autores, a apreciação enriquece o repertório de ideias musicais dos alunos, enquanto que os elementos vivenciados na composição acabam por refinar e direcionar a apreciação.



Quer explorar mais a cultura Terena?

- Pesquise suas danças e músicas cerimoniais (é possível encontrar gravações de danças terena como a Siputrema no YouTube). Convide os alunos a “tirarem de ouvido” suas melodias e seus ostinatos e, depois, a utilizarem estes materiais como tema para as suas composições.
- Consulte a dissertação de Jesus (2007), que revela aspectos do cotidiano, memória e resistência do povo Terena residente da Aldeia Indígena Limão Verde, em Mato Grosso do Sul, utilizando a dança do Kohixoti-Kipaé (dança da ema) ou dança do Bate-pau como ponto de partida.
- Visite o Centro Referencial da Cultura Terena, em Miranda – Mato Grosso do Sul.
- Invista também nos significados extramusicais: procure saber sobre os rituais indígenas e o papel que a música desempenha neles. Quais os rituais cotidianos dos alunos em que a música está presente? Que papéis a música assume nestes rituais cotidianos?

Notas Finais

A partir deste projeto com diferentes atividades envolvendo a cultura terena, estamos aliando o ensino da cultura indígena ao trabalho com conceitos musicais. É importante notar que a música não foi utilizada como ferramenta para o ensino da cultura terena, mas a cultura terena serviu de tema para a exploração de conceitos musicais.

Com isso, estamos reforçando que a música – apesar de ser realmente útil para o desenvolvimento de coordenação motora, socialização, etc. – deve ser o foco das aulas de música.

Cabe ao ensino de música proporcionar muito mais do que a simples habilidade de ler uma partitura. Deve conduzir os alunos na exploração das transformações metafóricas sugeridas por Swanwick (2003) bem como na reflexão sobre a relação, tanto individual quanto coletiva, que cada um deles estabelece com música. Assim, estaremos proporcionando aos nossos alunos a oportunidade de tomarem parte nesta conversação musical, de trabalharem a sua voz neste discurso simbólico.

Mais do que sugerir atividades, como receitas de bolo, pretendemos com este artigo, mostrar formas de trabalhar música a partir de determinado tema, ou seja, maneiras de se pensar as atividades utilizando qualquer material interessante e instigante, seja ele musical ou não.

O importante é não parar na manipulação de materiais sonoros, mas fazer das aulas de música verdadeiros encontros musicais, onde várias vozes podem ser ouvidas e a música pode ser vivenciada como uma forma simbólica altamente poderosa, capaz de promover momentos únicos nas vidas dos nossos alunos.



Referências

BITTENCOURT, C. M.; LADEIRA, M. E. *A história do povo Terena*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002034.pdf> Acesso em: 23/07/2014.

FRANÇA SILVA, M.C.C. *Composing, performance and audience listening as symmetrical indicators of music understanding*. 297f. Unpublished doctoral dissertation (PhD), Institute of Education, University of London, London, 1998.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

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

FRANÇA, C. C. e SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v.13, n. 21, p. 6-41, 2002.

GOMES, L. S.; KABAD, J. F. A produção da cerâmica pelas mulheres Terena: interfaces entre cultura material, gênero e território tradicional. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26, 2008, Porto Seguro. *Anais...* UFBA: Porto Seguro, 2008.

JESUS, N. T. KOHIXOTI-KIPÁE, *a Dança da Ema – memória, resistência e cotidiano terena*. Dissertação (Mestrado em Arte). Brasília, Universidade de Brasília, 2007.

LANGER, S. *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. London: Harvard University Press: 1957.

MANGOLIN, O. Espaço e vida dos índios Terena da Aldeia Limão Verde. *Estudos Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB*. Séries, volume 5. Campo Grande, UCDB, 1997.

OLIVEIRA, É. A. de; VARGAS, V. L. F. Alguns aspectos culturais dos terena. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA, 4., 2011, Campo Grande. *Anais...* UCDB: Campo Grande, 2011. Disponível em: <http://www.neppi.org/anais/identidade%20e%20organiza%E7%E3o%20social%20indigena/ALGUNS%20ASPECTOS%20CULTURAIS%20DOS%20TERENA.pdf>

OLIVEIRA, E. D. *Registro de Lendas e Estórias Terena*. Editora Mória: Campo Grande, 2003.

SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Londres: Routledge, 1994.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

SWANWICK, K. *A basis for Music Education*. London: Routledge: 1979.

TAUNAY, A. d'E. *Entre os nossos índios*. São Paulo: Melhoramentos, 1931.

Sites consultados:

www.iande.art.br

http://www.acasa.org.br/reg_mv/OB-00573

Criança também pode produzir uma ópera

Valerie Ott Falcão
valerie_falcao@bol.com.br



Resumo: Este artigo aborda algumas propostas de atividades para a produção e criação de uma opereta infantil, incluindo as adaptações do texto para a elaboração do libreto, as composições dos temas e acompanhamentos instrumentais para crianças de seis a oito anos de idade. As propostas de atividades fundamentam-se nos princípios de integração das artes de Carl Orff. Inicialmente são apresentadas possibilidades de execução, composição de arranjos e improvisações de uma opereta, cujo título escolhido foi “Os Ratos do Campo e os Ratos da Cidade”. Depois, são sugeridas algumas estratégias para a composição de uma opereta inédita.

Palavras-chave: Opereta. Apreciação. Composição.

A child can also make an opera

Abstract: *This paper presents some suggestions of activities to create and produce an infant operetta, including the adaptation of the text to write the libretto and the composition of the themes with instrumental arrangements for six- to eight-year-old kids. The activities suggested are based on Orff's principles of arts integration. Firstly, the operetta “Os Ratos da Cidade e os Ratos do Campo” is presented and also the possibilities of performance, arrangements composition and improvisations. Next, some strategies for composing a new opera are presented.*

Keywords: *Operetta. Appreciation. Composition.*

FALCÃO, Valerie Ott. Criança também pode produzir uma ópera. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

Você gosta de ópera?

Esta é uma pergunta que vez por outra se faz ou se busca responder. A **ópera** é um gênero que não faz parte do dia a dia das pessoas, especialmente hoje no Brasil, devido ao pouco acesso a este gênero musical, e por isso pode parecer um tanto distante.

Este artigo tem como objetivo apresentar ideias para tornar o gênero ópera mais próximo do mundo infantil para futuras atividades de apreciação.

A apreciação musical é uma atividade fundamental no processo de Educação Musical do indivíduo.



“Um dos objetivos dessa atividade é levar o aluno a ser um ouvinte mais crítico, consciente de seus procedimentos musicais. Além disso, a apreciação musical está presente também nas atividades de composição e de execução, funcionando como um recurso de auto-avaliação dos próprios alunos em seu processo de aprendizagem” (Cunha, 2003, p. 64).

Muitos compositores, dentre eles, Monteverdi, Rossini e Puccini na Itália, Mozart na Áustria, Wagner na Alemanha e Carlos Gomes no Brasil, escreveram óperas para o público adulto. Atualmente, há muitas óperas sendo compostas e no Brasil pode-se citar Jorge Antunes que, em 2006, compôs “Olga”. A fim de aproximar essas óperas do público infantil, é necessário fazer certas adequações.



Ópera é uma “obra musical dramática em que alguns ou todos os papéis são cantados pelos atores; uma união de música, drama e espetáculo, com a música normalmente desempenhando a principal função” (Grove, 1994, p. 672).

Opereta é “um termo usado nos séculos XVII e XVIII para toda uma variedade de obras cênicas mais curtas ou menos ambiciosas que a ópera” (Grove, 1994, p. 675). Este termo será usado para designar a proposta deste trabalho.

Algumas pessoas já têm se preocupado em tornar as óperas acessíveis às crianças. Dentre elas, destacam-se a escritora Ruth Rocha que apresenta releituras de algumas óperas famosas, com a Coleção “Óperas para Crianças”; a professora doutora Ceres Murad com o projeto “Ópera para todos” e o coral da PUCRS que foi o primeiro grupo a adaptar uma montagem de óperas para o público infantil.

Quando a pergunta “Você gosta de ópera?” é feita às crianças, é comum que elas associem ópera à imitação da voz, que elas imitam tremendo a voz, abrindo bem a boca e emitindo, numa nota qualquer, a letra o (pronunciada ó), na maioria das vezes em tom jocoso. Infelizmente, algumas crianças crescem dizendo que não gostam de ópera só porque ouviram algum adulto se posicionando desta maneira. Isso ocorre, em geral, porque



Para saber mais

Saiba mais sobre as atividades do Coral da PUCRS:

http://www.coraldapucrs.com/index.php?option=com_content&view=article&id=29:eras-e-concertos-para-crian&catid=29:realizas&Itemid=92.

“O que está, muitas vezes, por trás de nossa dificuldade em reconhecer o valor de determinadas manifestações musicais é a não compreensão de que música é uma estruturação do material sonoro, uma elaboração cultural, dentro de sua história. Muitas vezes assumimos uma posição etnocêntrica que nos impede a compreensão do novo, rejeitando-o simplesmente ou rotulando-o de exótico e primitivo”. (Lazzarin, 2005, p. 28).



É difícil gostar de algo que não se conhece. E uma excelente maneira de conhecer é aprendendo a fazer.

Para saber mais:

Conheça os títulos das coleções

“Óperas para crianças”, de Ruth Rocha:

- Carmen – Bizet
- A Flauta Mágica – Mozart
- O Guarani – Carlos Gomes
- O Barbeiro de Sevilha - Rossini

“Ópera para todos”, de Ceres Murad:

- Turandot - Puccini



Entrar no mundo da ópera desde a sua criação, execução e apreciação é uma experiência muito gratificante e também agregadora, porque, além da literatura com a escolha do libreto, a ópera une as diferentes manifestações das artes como: música, por meio das melodias e instrumental; drama, através das encenações; dança, quando há movimentos coreografados; artes visuais, na confecção dos cenários, indumentária e acessórios. Dessa maneira, as atividades estão fundamentadas nos princípios de Carl Orff, importante educador musical do século XX, para quem “a integração de manifestações artísticas como música, dança, teatro, literatura, pintura, entre outras, auxiliam na motivação, compreensão, sentimento e expressão” (Maschat, 1999, p. 4-5).

As propostas de atividades apresentadas são diversificadas, para que possam ser aplicadas em turmas heterogêneas, pequenas ou numerosas, bem como em várias turmas, unindo-se os esforços de cada uma para uma apresentação comum. Partindo-se do princípio de que a ópera trabalha diferentes linguagens artísticas, ela é uma excelente escolha para estimular as crianças em cada uma delas. Elas poderão, além do fazer musical, escolher também em que frente atuar dependendo da área de interesse.

Dependendo do enfoque que se queira dar a cada uma das etapas, serão necessárias de 15 a 20 aulas para o desenvolvimento do projeto como um todo.

Etapas para a produção da opereta

A escolha do libreto

O **libreto** sugerido é uma adaptação de Ruth Rocha à fábula, atribuída a Esopo, “O Rato do Campo e o Rato da Cidade”, da Editora Moderna.



Conheça outras versões desta fábula:

O Rato do Campo e o Rato da Cidade – Herrero, Carlos Edgard - Coleção Fábulas Encantadas – FTD.

O Rato do Campo e o Rato da Cidade – Coleção Fábulas de Esopo – Para Ler e Ouvir – Ciranda Cultural.

O Rato do Campo e o Rato da Cidade – La Fontaine – Clássicos Todo Livro – produto digital.



Libreto: “Pequeno Livro” impresso, contendo os textos de uma ópera, oratório, etc” (Grove, 1994, p. 535).

A moral desta fábula é que mais vale uma vida simples com tranquilidade do que uma vida luxuosa cheia de preocupações. Foi realizada uma pesquisa com crianças entre seis e oito anos e, após a narração desta fábula, quando indagadas a respeito da moral, a maioria focou no respeito que as pessoas devem ter com relação às escolhas das pessoas em morarem onde se sentem bem. Assim, optou-se por enfatizar no respeito que os ratos do campo devem ter com relação ao estilo de vida dos ratos da cidade e vice-versa. Portanto, a finalização da história foi alterada trazendo assim, mais significado às crianças.

Atribuição das personagens aos alunos

Em geral, as personagens da ópera são protagonizadas por solistas. Para a implementação no ambiente escolar sugere-se que a representação de cada uma das personagens seja feita por um grupo de crianças para que algumas não sejam privilegiadas em detrimento de outras: um grupo de ratos do campo, outro grupo de ratos da cidade, um de gatos e outro de pessoas da cidade, que servirão como um grande coral.

Neste momento, pode-se também separar as crianças que farão parte do grupo instrumental. No entanto, elas precisam conhecer muito bem cada uma das árias, a fim de poder acompanhá-las e/ou compor os acompanhamentos. Tão logo as crianças que vão tocar dominem as canções, elas devem se agrupar para ensaiar os acompanhamentos.



Ensaio das árias

Ária: “termo que designa uma canção independente, ou que é parte de uma obra maior” (Grove, 1994, p. 39). As óperas são compostas por um conjunto de árias.

É interessante que todas as árias sejam ensaiadas por todos os alunos, independente do papel que cada um desempenha.

Acompanhamento instrumental

A opereta poderá ser acompanhada por um piano ou um violão, ou até mesmo por uma banda. O acompanhamento rítmico também enriquece muito, especialmente quando realizado pelas crianças.

Cada uma das árias apresenta a linha melódica, uma sugestão de acompanhamento harmônico e células rítmicas que poderão ser executadas pelas crianças, utilizando os instrumentos musicais disponíveis e/ou os confeccionados pelas crianças. Não havendo nenhuma das possibilidades citadas, a opereta ainda assim poderá ser executada a *cappella*.

Sugestões para confecção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis:
<http://www.reciclagemnomeioambiente.com.br/instrumentos-musicais-feitos-de-reciclagem/>



Composição e ensaio dos arranjos:

Paynter (1972, p. 10) atribui à experimentação dos instrumentos musicais um papel muito importante para o processo de composição musical. Ele acrescenta que até mesmo os profissionais (músicos) mais avançados passam pela etapa de experimentação, tanto do material como de ideias de utilização do mesmo. Orff (Maschat, 1999, p. 4) também considera a exploração das possibilidades do material muito enriquecedora na personalidade do indivíduo, pois esta é uma etapa inerente do ser humano que, desde a infância explora os objetos ao seu redor. Portanto, é imprescindível a separação de um tempo para os alunos explorarem as possibilidades sonoras dos instrumentos que têm à disposição antes que realizem as composições propriamente ditas.

Os alunos devem registrar as ideias que surgirem, utilizando notação convencional e/ou não-convencional, de modo que as ideias não sejam esquecidas nas aulas seguintes. O uso de equipamentos eletrônicos de gravação pode ser muito útil também como uma forma alternativa de registro.

Há trechos da opereta que permitem a improvisação. Koellreutter “sempre chamou a atenção para a necessária distinção entre improvisar e ‘fazer qualquer coisa’.. Não há nada que precise ser mais planejado do que uma improvisação” (Brito, 2001, p. 45).

Agredando as artes visuais, drama e dança:

A confecção dos cenários e adereços pelas próprias crianças também estimulam o envolvimento. Decida com os alunos como serão os cenários e que acessórios poderão ser confeccionados por eles para a apresentação.

Em seguida, monte com eles pequenas coreografias para caracterização de cada uma das personagens.

Montagem da opereta

Todos os grupos de crianças entram no palco dispostos como na Figura 1: ratos do campo e da cidade (no centro), pessoas e gatos na esquerda e na direita.

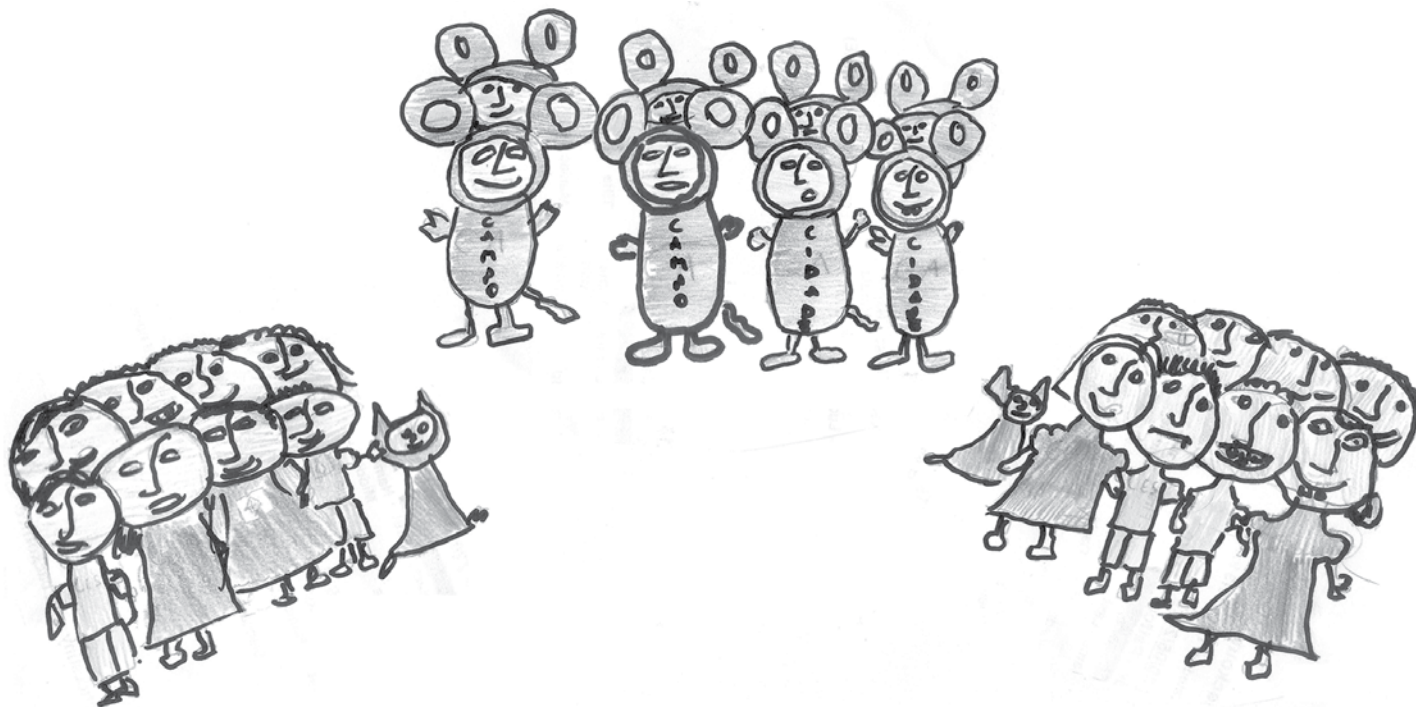


Figura 1 – disposição das personagens no palco. Desenhado por Nicole Ott (sete anos).

Abertura

Em geral, a abertura das óperas é instrumental. Mas, na opereta “O Rato do Campo e o Rato da Cidade” optou-se por fazê-la cantada.

*Era uma vez...
Era uma vez...
Era uma vez...
Uma família que morava lá no campo*



O Rato do Campo e o Rato da Cidade Valeria Ott Falcão

Grupo 1 C **Grupo 2** **Grupo 3**

Voz *E-rau ma vez... E-rau ma vez... E-rau ma*

Triângulo

Pandeiro

Todos C G C G

Voz *vez... u - ma fa - mí - lia que mo - ra - va lá no cam - po, ou - tra fa -*

Trgl.

Pand.

C G C F

Voz *mí - lia que mo - ra - va na ci - da - de. U - ma vi - vi - a a - gi -*

Trgl.

Pand.

C G C

Voz *ta - da e a ou - tra na tran - qui - li - da - de.*

Trgl.

Pand.



*E outra que morava na cidade
Uma vivia agitada
E a outra na tranquilidade*



Os ratos do campo, em posição de destaque cantam a ária "Ratos do Campo".

 **Ratos do Campo** Valeria Ott Falcão

Voz E♭ B♭

Nós so - mos do cam - po co - me mos o que tem, um di - a tem mi - lho nou - tro

Claves

Vo. E♭ E♭

di - a tam - bém. Nós di - a tam - bém.

Clv.



*Nós somos do campo
Comemos o que tem
Um dia tem milho
Noutro dia também*

Os ratos da cidade, em posição de destaque, cantam a ária "Ratos da Cidade".

Ratos da Cidade Valeria Ott Falcão

Voz *A D E A*
 Nós so - mos ra - tos da ci - da - de co - me - mos quei - jo e ca - na - pé,
 Triangle
 Bass Drum

Vo. *D E*
 mas quan - do as pes - so - as che - gam é ho - ra de dar no pé.
 Trgl.
 B. Dr.

*Nós somos ratos da cidade
 Comemos queijo e canapé
 Mas quando as pessoas chegam
 É hora de dar no pé*



Ato 1 - No Campo

Os ratos do campo cantam a melodia da ária "Transição" com a letra:

Transição Valeria Ott FALCÃO
 Figura 5

Voz *B^b Dm B^b Dm B^b Dm B^b Dm*



*Nossos primos 'stão chegando
Eles vêm nos visitar (3X)*

Em seguida cantam a ária "O que será?"



ATO 1 - O que será?

Valeria Ott Falcão

Voz

D A D D G A

O que se - rá que e - les vão co - mer? O que se - mer? se - rá grão de bi - co ou tri - go ou

6

D D A

fi - go? se - rá grão de fi - go? Se - rá que e - les vão gos - tar? Se -

10

D E A

rá que e - les vão gos - tar? Se - rá que e - les vão gos - tar? Se - rá? Se - rá?



*O que será que eles vão comer? (2X)
Será grão de bico ou trigo ou figo? (2X)
Será que eles vão gostar? (3X) Será? Será!*

O grupo instrumental toca composição referente à chegada dos primos da cidade. Neste momento, o grupo poderá fazer improvisos.

Na hora do lanche os ratos do campo cantam a melodia da ária "Transição" com a letra:

*É hora do lanche
Vamos comer!*



Todos os ratos, do campo e da cidade, se sentam para lanche. O grupo instrumental faz um fundo musical para esta cena.

Os ratos da cidade convidam os ratos do campo para conhecerem a cidade cantando a melodia da ária "Transição" com a letra:

*Vamos pra cidade?
Vamos passear
Ver as coisas lindas
Que nós temos por lá.*



Os ratos do campo arrumam suas trouxinhas e partem, cantando, para a cidade.





*Cidade, cidade, nós vamos pra cidade
Tchau campo, tchau campo, nós vamos pra cidade
Cidade, cidade, nós vamos pra cidade*


Pessoas


Foram provar, foram provar as maravilhas de lá.



 **Vamos pra cidade** Valeria Ott Falcão


 Ci - da - de ci - da - de nós va - mos pra ci - da - de Tchau


 cam-po! Tchau, cam-po! Nós va-mos pra ci-da-de! Ci - va-mos pra ci-da-de!


 Va - mos pro - var, va - mos pro - var as ma - ra - vi - lhas de lá.

Ato 2 - Na Cidade

O grupo instrumental toca uma música alegre para a festa das pessoas, enquanto elas se confraternizam e gatos passeiam pelo salão

As pessoas voltam para os lugares e simulam que estão conversando; gatos ficam passeando e voltam para os lugares.



- Hmmm! Que delícia! – exclama o rato do campo. (Gatos se aproximam)

- Cuidado! Os gatos! – alertam os ratos da cidade.

Os gatos passeiam e voltam aos lugares.

- Podemos agora? – pergunta ansioso o rato do campo.

- Ainda não! – responde o rato da cidade.

- Mas eu estou com fome! – choraminga o rato do campo.

- Espere! – orienta o rato da cidade.

- Vamos depressa! Eles estão voltando!

Os ratos retornam às suas posições, pessoas e gatos dormem e em seguida os ratos voltam.

Ato 3 - Campo ou Cidade?

Os ratos cantam a melodia da ária “Transição” com a letra:

*Tudo é muito lindo, como vocês falaram,
Mas o que adianta se não podemos comer?*

Os ratos do campo, os ratos da cidade, os gatos e as pessoas cantam o coro final.



Ratos do campo:

*Que fique claro de vez
Pra por ponto final.
Morar no campo é bem melhor
Não há o que discutir.*

Ratos da cidade:

*Que fique claro de vez
Pra por ponto final.
Morar na cidade é bem melhor
Não há o que discutir.*



Pessoas e gatos:

*Mas que coisa é essa, vocês?
Brigar não é legal
Viver na cidade é muito bom
E no campo é também.*



Esta canção deverá ser cantada da seguinte maneira:

- 1ª vez somente pelos ratos do campo;
- 2ª vez somente pelos ratos da cidade;
- 3ª vez ratos do campo e cidade cantam juntos;
- 4ª vez somente as pessoas;
- 5ª vez todos cantam ao mesmo tempo.



Ato 3 - Campo ou Cidade?

Valeria Ott Falcão

Ratos do campo
 Que fi - que cla - ro de vez pra por pon - to fi - nal mo -

Ratos da cidade
 Que fi - que cla - ro de vez pra por pon - to fi - nal mo -

Pessoas
 Mas, que coi - sa é es - sa vo - cês! Bri - gar não é le - gal. Vi -

Ratos do campo
 rar no cam - po é mui - to bom não

Ratos da cidade
 rar na ci - da - de é mui - to bom não

Pessoas
 ver na ci - da - de é bem le - gal e no

Ratos do campo
 tem com - pa - ra - ção! Que fi - que tem com - pa - ra - ção!

Ratos da cidade
 tem com - pa - ra - ção! Que fi - que tem com - pa - ra - ção!

Pessoas
 cam - po é tam - bém. Mas cam - po é tam - bém.

Chords: Cm, Cm/G, Cm/A♭, Cm/B, Cm/B, Cm

Agora é a sua vez...

Outras operetas podem ser criadas a partir da proposta apresentada. É a sua vez de, juntos com os alunos, escolher um libreto, compor versos e melodias, arranjos instrumentais, definir adereços, cenários, enfim, envolver toda a comunidade escolar nesta produção.

Siga as etapas, fazendo os ajustes necessários, dentro de seu contexto escolar.



Dica

Escolha um libreto: fábulas, livros de histórias infantis, contos de fadas. Esta é uma etapa importante que pode ser feita junto com os alunos. Histórias curtas, simples e de fácil compreensão podem ajudar na elaboração das cenas, as quais denominaremos atos.

Segundo Spodek e Saracho (1998, p. 237), um dos objetivos do ensino da linguagem é desenvolver um repertório linguístico rico. Para isso, as crianças “precisam aprender sobre a variedade de estilos e usos da linguagem que têm à sua disposição” (Spodek; Saracho, 1998, p. 237). E acrescentam:



O repertório linguístico também funciona como um suporte para o pensamento. Umavezqueosprocessosmadurosdepensamentoestãointimamenteligados à linguagem, tanto em conteúdo como em estrutura, o crescimento na linguagem também vai estimular o crescimento no pensamento. (Spodek; Saracho, 1998, p. 237).

O processo de escrita do libreto, em conjunto, abre espaço para as crianças exporem suas ideias e seus vocabulários. Essas ideias e vocabulários, somados às intervenções que o professor venha a fazer, no sentido de ampliar as concepções propostas, corrigir tempos verbais e apresentar sinônimos, enriquecem o vocabulário das crianças, sedimentando a aquisição da linguagem verbal e, conseqüentemente, a escrita.

Defina junto com os alunos quantos atos a ópera terá e como será cada um deles.

Esta etapa é muito importante, porque é o momento em que os alunos se apropriarão da ordenação das ideias e da linguagem. É interessante também que as crianças façam seus registros sempre que algo novo for acrescentado, tanto com relação ao libreto, quanto com relação às anotações de ideias sobre a apresentação.

Realize as composições das melodias para o texto escolhido e adaptado.

Estas podem ser em grupos, sendo que cada grupo se responsabiliza por um trecho ou em conjunto, dirigidos pelo professor.

Grandes educadores como Carl Orff, Schafer, Swanwick e Koellreutter, atribuem à composição musical um papel muito importante na Educação Musical.

Registre as melodias.

Os alunos também poderão realizar seus registros, mas o professor também deverá registrá-las a fim de que não sejam esquecidas e perdidas.

Programe os ensaios.

Os ensaios podem iniciar sem que a opereta esteja completamente composta. Eles podem ir acontecendo em paralelo. Para isso é necessário que a escolha e atribuição das personagens aconteça para que os grupos possam já ir desempenhando seus papéis.

Acompanhamento instrumental.

Assim como ocorreu no exemplo da opereta “Os Ratos da Cidade e os Ratos do Campo”, um grupo deve ser designado para o acompanhamento e os improvisos utilizando os instrumentos disponíveis.

Confecção dos cenários e acessórios.

Mobilize os alunos a criarem os cenários, bem como os acessórios que serão utilizados pelas personagens.

Agende a apresentação.

Algumas considerações

Por meio das ideias aqui apresentadas é possível produzir uma opereta, com crianças entre seis e oito anos de idade, fazendo as adaptações pertinentes de obras de compositores já consagrados ou compondo uma opereta inédita.

A integração das artes visuais, drama, dança, música e literatura foram contempladas e, mesmo com poucos recursos, instrumentos musicais e outros materiais, é possível a produção de uma opereta no ambiente escolar.

A experiência com as atividades propostas contribuirá com o processo de educação musical dos alunos, aumentando as possibilidades de apreciação e composição musical.

Professor, você é a pessoa que melhor conhece seu contexto, suas limitações. Faça as adaptações e ajustes que forem necessários e mãos à obra e bom trabalho!



Referências Bibliográficas

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

CUNHA, E. da S. A Avaliação da Apreciação Musical. In: HENTSCHKE, L. E SOUZA, J. *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 64-75.

GROVE. *Dicionário de Música – edição concisa* (Editado por Stanley Sadie; editora-assistente Alison Latham). Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

LAZZARIN, L. F. A compreensão do significado estético em educação musical. In: BEYER, E. S. W. B. *O Som e a Criatividade – Reflexões sobre Experiências Musicais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005. p. 13-30.

MASCHAT, Verena. *Las ideas pedagogicas en el Orff-Schulwerk*. Espanha, vol 1, jan. 1999.

PAYNTER, John. *Hear and Now*. Londres: Universal Edition Ltd, 1972.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia. *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Tradução Claudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Violão criativo: Ideias para fazer música na sala de aula

Gabriel Bertuol Santos

gabrielbertuol@hotmail.com

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina



Ilustração: Gabriel Bertuol Santos

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta para um contato inicial com o violão em salas de aula da educação básica.

As ideias e sugestões presentes têm como objetivo ensinar música de forma criativa. Sob essa perspectiva, o instrumento é utilizado como uma ferramenta para a aprendizagem musical. A proposta favorece diferentes maneiras de interagir com a música: compondo, ouvindo e tocando. O trabalho traz a canção Canarinho da Alemanha e aborda o ritmo de capoeira. Também traz sugestões para ampliação das experiências proporcionadas pelo arranjo. Pretende-se que as ideias aqui apresentadas proporcionem experiências musicais significativas às crianças. Que elas ampliem seu universo musical e sua capacidade de escuta crítica.

Palavras-chave: Violão; Educação Musical; Aprendizagem Criativa.

Creative guitar: Ideas for making music in the classroom

Abstract: *his paper puts forward a proposition for the initial contact with the guitar in primary education classrooms. The ideas and suggestions presented in this work aim to teach music creatively. Under this perspective, the instrument is used as a tool for music learning. These propositions show different ways of interacting with music: composing, listening and playing. This article uses the song Canarinho da Alemanha (Germany's Canary) and works with the rhythm of capoeira. It also explores suggestions for expanding and developing the experiences provided by the arrangement. It is intended that the ideas presented here will provide significant musical experiences for the children. We aim to provoke the children to explore and discover musical possibilities by themselves, and to expand their musical universe and develop the ability to listen to music in a critical way.*

Keywords: *Guitar; Music Education; Creative Learning.*



A coisa não está nem
na partida nem na chegada,
está na travessia...

(Guimarães Rosa)

Apresentação

O violão é um instrumento bastante popular em nosso país e possui um grande potencial para ser utilizado na educação musical escolar. Diante disto, apresento uma proposta para um contato inicial com o violão em sala de aula. Existe maneira mais interessante de conhecer um instrumento do que tocá-lo?

As atividades são direcionadas para o uso do violão no contexto escolar e têm como objetivo ensinar música de forma **criativa**. Sob essa perspectiva, o instrumento é utilizado como uma ferramenta para a aprendizagem musical.

A proposta favorece diferentes maneiras de interagir com a música: compondo, ouvindo e tocando. O conjunto de atividades musicais apresentado gira em torno de um arranjo elaborado para a canção *Canarinho da Alemanha* e aborda o ritmo de capoeira. O foco deste artigo são as sugestões para ampliação das experiências proporcionadas pelo arranjo.

Tal arranjo foi desenvolvido para ilustrar algumas das inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas ao trabalhar o ensino de uma canção e o ensino do violão. Ele explora, além do violão, canto, instrumentos de percussão e percussão corporal, para que todos os alunos possam tocar juntos, independente do nível de domínio técnico dos instrumentos utilizados. A ideia é que toda a turma participe da música!



Para saber mais

A aprendizagem criativa utiliza-se de atividades de composição em grupo, performance e audição crítica para tornar os alunos agentes de seu próprio aprendizado. O aprendizado em grupo tem papel fundamental neste contexto. (Beineke, 2009).

Em outras palavras, que os alunos possam fazer música, interagir com seus colegas por intermédio de propostas musicalmente criativas, participar de experiências instigantes e significativas, que as pessoas envolvidas ampliem suas ideias de música e implementem sua sensibilidade, expressividade, criatividade, autonomia e capacidade crítica.

Princípios pedagógicos

Neste contexto, a sala de aula é pensada como um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde os alunos, com diferentes vivências musicais, tocam juntos, aprendem juntos e tocam com o professor. Esse convívio com pessoas e suas diferentes experiências,

proporciona uma rica vivência musical. Situações que acontecem naturalmente em grupos de aprendizagem informal, como a aprendizagem por imitação e comparação, são valorizadas nesse tipo de trabalho.

Para que esse convívio e interação ocorram, a atividade coletiva precisa envolver todos os alunos, independente de seus diferentes níveis de desenvolvimento musical.

Keith Swanwick (2002) defende o envolvimento direto com a música, por meio das modalidades de **composição, apreciação e performance**, cujo modelo o autor chamou de C(L)A(S)P.

O modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo, há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). (França; Swanwick, 2002, p.18).



Este trabalho alinha-se às ideias de Swanwick sobre os princípios de educação musical: entender a música como discurso; valorizar o discurso e as contribuições dos alunos; e a busca pela fluência no discurso musical (Swanwick, 2003). Procurou-se valorizar atividades de performance, composição e apreciação musical¹. Tais atividades são tratadas como centrais na construção da proposta didática e na consequente busca em promover experiências musicais significativas com a realização da proposta.

As atividades de composição são compreendidas, neste trabalho, de forma ampla - envolvem tomadas de decisões musicais diversas, como arranjo, improvisação e composição.

Juntamente com a proposta, seguem sugestões de músicas que possuem alguma relação estética com o arranjo trabalhado. A audição destas sugestões pode servir para ampliar as ideias de música das crianças e enriquecer o arranjo. É importante estar aberto para as sugestões que poderão aparecer e se sentir à vontade para adequar o arranjo conforme as necessidades e vontades de seu grupo. Entre as execuções, abra espaço para que os alunos ouçam as músicas que se relacionam com o que eles estão tocando. Perceba como suas execuções podem ser enriquecidas após cada audição.

Dica

O professor poderá fazer ajustes no arranjo, conforme a necessidade do grupo ou solucionar os problemas de maneira criativa. Em um trecho problemático, por exemplo, o professor pode isolar este trecho e tocá-lo várias vezes, alternando intensidades, articulações, andamentos e sonoridades.



1) Essas atividades fazem parte do Modelo C(L)A(S)P. A sigla, em inglês, refere-se às modalidades de composição (Composing), literatura musical (Literature studies), apreciação (Audience-listening), aquisição de habilidades técnicas (Skill acquisition) e performance (Performance).
2) Este artigo originou-se do meu Trabalho de Conclusão de Curso (SANTOS, 2013), onde se pode encontrar uma versão expandida das ideias e propostas aqui apresentadas. Para a elaboração de ambos os trabalhos (artigo e TCC) contei com a orientação da Professora Dra. Viviane Beineke.

Canarinho da Alemanha²

Essa é uma canção tradicional de capoeira. A capoeira foi criada no Brasil pelos escravos e pode ser considerada como luta, dança, música ou brincadeira (Beineke; Freitas, 2006, p.29). Esse arranjo possui várias referências ao universo sonoro das rodas de capoeira. O som do berimbau, o som dos agogôs, os elementos percussivos, tudo isso está distribuído entre os vários violões que compõem o arranjo.

Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a “pausa de semibreve”. (Swanwick, 1994, p.4).

Canarinho da Alemanha Melodia e letra
Figura 1

Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó... Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ê

Canarinho da Alemanha Pandeiro, agogô
Figura 2

Canarinho da Alemanha Domínio Público
Arranjo: Gabriel Bertuol
Figura 3 - parte 1

Capoeira
Alegre ♩ = 85

Introdução **Fine**

A letra inicia apenas no final da repetição

Ca na ri nho da A le



Canarinho da Alemanha

Domínio Público
Arranjo: Gabriel Bertuol
Figura 3 - parte 2

17 ^[A2] C G⁷ C C G⁷ C

ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó... Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - é Ca na ri nho da A le

25 ^[B]

Harm. mf



Canarinho da Alemanha

Domínio Público
Arranjo: Gabriel Bertuol
Figura 3 - parte 3

A letra deve ser cantada na repetição.

34 ^[A3] C G⁷ C C G⁷ C

ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó... Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - é Ca na ri nho da A le

Da Capo ao Fine

Condução da atividade

Para começar o trabalho, sugiro cantar a melodia com a letra algumas vezes, com o professor tocando os acordes no violão (ver figura 1). A seguir, pode-se experimentar tocar as levadas de capoeira do pandeiro e do agogô com a canção (conforme figura 2).

Na construção do arranjo levou-se em conta que ele seria transmitido oralmente. Essa prática desenvolve a percepção dos alunos (o “tocar de ouvido”) e a expressividade com que executam suas partes. Além disso, facilita significativamente o trabalho com música brasileira, devido à sua complexidade rítmica.



Para escutar

Para ouvir com a turma e conhecer outras sonoridades da capoeira:

Paranaúê Paraná, Berimbau Falou, Marinheiro

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

Em seguida, você pode explicar como se faz o arranjo percussivo (violão percussivo, ver figura 3) que é realizado percutindo no violão (conforme está escrito), ou com percussão corporal (utilizando-se palmas e batidas no peito, por exemplo). Após os alunos cantarem mais algumas vezes com este acompanhamento, pode-se ensinar a melodia no violão (violão 1, conforme figura 3). Aos poucos, vão-se somando as diversas vozes do arranjo aprendidas pelos alunos. É importante não ter pressa em realizar o arranjo por completo. Esta prática acumulativa pode ser uma experiência rica e muito divertida.



Dica

Mesmo nas peças mais simples e nos exercícios iniciais, o professor deve estar atento à sonoridade e fluência musical. A sonoridade e expressividade musical de cada aluno devem ser estimuladas desde os seus primeiros contatos com a música.

É importante que os alunos aprendam a cantar as melodias de cada uma das canções trabalhadas – a melodia principal, sobretudo. As letras das músicas são uma excelente ferramenta para que os alunos se familiarizem com as melodias – que também podem ser cantadas com os nomes das notas.

Vozes do arranjo

O violão 1 executa a melodia principal, de fácil assimilação para os alunos conhecerem a melodia e a letra da canção.



O violão 2 começa com os harmônicos naturais das notas sol e si (12ª casa das cordas 2 e 3), executando um diálogo com o violão 3, que toca padrões de berimbau nos bordões (podem ser executados raspando a unha na corda). A partir da parte A2 (compasso 17), o violão 2 executa um dedilhado, que pode ser trabalhado com o padrão *pim* ou *ima*³.

O “violão percussivo” deve ser executado alternando batidas no tampo (notas pretas) com a unha raspando nos bordões abafados (notas com x). Esta parte também pode ser executada com percussão corporal.

Sobre a escrita musical

Os alunos não precisam ler música para tocar este arranjo, mas o contato com a escrita musical é importante. É importante mostrar aos alunos as partituras das músicas, com naturalidade. Você não precisa explicar todos os elementos da escrita musical, mas deve ficar atento às dúvidas dos alunos, procurando responder de maneira clara e concisa essas dúvidas, sem necessariamente explicar toda a “Teoria da Música”. Essa pode ser uma maneira de desmistificar a escrita musical com grupos iniciantes.

Os caxixis trazem referências rítmicas da capoeira.

Cada uma das seções (introdução A, A2, B e A3) possui uma indicação de dinâmica. É importante que esses contrastes sejam observados na execução da peça.



Trabalhando a expressividade

O violão 3 toca padrões de berimbau na introdução da música. O professor pode perguntar aos alunos sobre como soa esse trecho e explorar outras sonoridades, com o intuito de se aproximar mais do som de um berimbau – com a unha ou com a “gema do dedo”, mais perto da boca do violão ou do cavalete, mais forte ou mais fraco. Da mesma forma, o violão 2 toca, na introdução, padrões de agogô. Mas que instrumento é esse? O professor pode mostrar exemplos de cada um dos instrumentos presentes em uma roda de capoeira, músicas que utilizam estes instrumentos ou vídeos de capoeira.

Dica

Incentive os alunos a pesquisarem na internet diferentes toques de berimbau e a descobrirem como poderiam realizá-los no violão e inseri-los no arranjo.



O violão 1 toca a melodia principal ao longo do arranjo. Após o aluno conseguir executar a melodia com certa fluência, explore outras formas expressivas de sua execução. O uso da técnica de apoio (da mão direita, para destros) é uma delas. Pode-se também explorar outras articulações.

Em cada uma das etapas, há inúmeras possibilidades de trabalhar elementos expressivos, como diferentes andamentos, dinâmicas, articulações. Outra alternativa é utilizar metáforas, por exemplo: toque a melodia como se fosse um gato assustado caminhando na ponta dos pés; as notas do baixo devem soar como grandes gotas caindo em uma poça. As metáforas estimulam os alunos a procurarem, de maneira autônoma, diferentes sonoridades e possibilidades expressivas do instrumento.



Expandindo o arranjo...

A canção *Canarinho da Alemanha* possui outras letras que funcionam como variação do verso. Você pode expandir o arranjo e incluir algumas dessas variações.



3) Refere-se ao uso dos dedos da mão direita: pim (polegar, indicador e médio) ou ima (indicador, médio e anular). Os alunos podem trabalhar as diferentes possibilidades como exercício técnico.

Figura 4

Canarinho da Alemanha



Violão 1 (cordas agudas)

sol sol sol sol sol fa
mi mi sol sol
la sol fa mi
sol mi

sol sol sol sol sol fa
mi mi sol sol
la sol fa mi
do mi

Violão 2

Introdução com harmônicos
(2ª e 3ª cordas tocadas
levemente na 12ª casa):
sol si sol si sol (4x)

no verso (acompanhamento):
MI sol do sol
RE sol si
MI sol do sol MI
(4x)

Violão 3 (cordas graves)

SOL SOL LA
SOL SOL SOL LA
SOL SOL LA
SOL SOL SOL LA

DO SOL DO MI
DO SOL DO DO
DO SOL DO MI
DO SOL DO DO

Acordes

C (Do maior)

G (Sol maior)

Levada (capoeira)

Letra

Canarinho da Alemanha
Quem matou meu curió ó?
Canarinho da Alemanha
Quem matou meu curió é?

Canarinho da Alemanha
Quem matou meu curió?
Quem não pode com a mandinga
Não carrega patuá.

Canarinho da Alemanha
Quem matou meu curió?
Eu jogo capoeira
Mas meu mestre é o melhor.

Variações também utilizadas nos versos

Canarinho da Alemanha
Quem matou meu curió ó?
O segredo da lua
quem sabe é o clarão do sol.

Improvizando versos

Em rodas de capoeira, é comum que sejam improvisados versos entre cada um dos refrões. Proponha que os alunos criem novos versos para serem cantados – isto poderia ocorrer mantendo a alternância das partes A2 e B, onde os versos improvisados seriam cantados sobre a parte B.

Improvisar versos é uma prática presente em vários gêneros musicais. No Brasil temos, por exemplo, o côco de embolada, o samba de partido alto, o repente, o rap, além da própria capoeira.

Esse arranjo traz seções em que algumas das vozes devem ficar em silêncio por quatro, oito ou mais compassos. Busque trazer exemplos de melodias que são construídas sobre quatro ou oito compassos e mostre como esse é um padrão constante na construção da maioria das melodias que conhecemos (na música ocidental). Melodias populares como *SambaLele*, *Cai Cai Balão*, *Bate o Monjolo*, entre outras, podem ilustrar este padrão. É possível também elaborar estratégias com os alunos de como esperar este tempo de pausa sem ter que ficar contando os pulsos musicais, como, por exemplo, cantar internamente a letra da música ou perceber a harmonia.

Dica

Converse com a turma sobre a importância do silêncio na música, e dos contrastes que surgem em consequência do seu uso. Que efeitos o silêncio traz à música? Quais sensações a entrada de um instrumento pode causar? É importante que a música tenha contrastes? Por quê?



Procure utilizar outras formas de grafar a música, desde que a comunicação aconteça – que os alunos compreendam o que se quer dizer. Estimule os alunos a criarem suas próprias formas de notação, como alternativa para memorizarem os assuntos tratados em aula. Na figura 4, é apresentada uma possibilidade de material para ajudar os alunos a lembrarem, em casa, de suas partes no arranjo de *Canarinho da Alemanha*.

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical, sem realmente “entender música”, é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido. (Swanwick, 1994, p.7)

Aprender o quê e como estudar em casa faz parte do próprio aprendizado do instrumento. O professor pode mostrar a importância da prática individual, ajudando os alunos a pensarem dinâmicas de estudo, para que eles compreendam o que precisa ser estudado e como pode ser realizado em casa.

Domínio Público

Samba Lele

C G7 C

Sam-ba Le - lê tá do - en - te, tá com a ca - be - ça que - bra - da.

5 G7 C

Sam-ba Le - lê pre - ci - sa - va de u - mas bo - as lam - ba - das.

9 C G7 C

Sam - ba sam - ba sam-ba ô Le - lê pi - sa na bar-ra da sai-a ô Le - lê.

Cai Cai Balão Domínio Público

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

Xique-xique Domínio Público

Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no chão. Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no chão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão.

Bate Monjolo Domínio Público

Ba-te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe-ga a man-di - o-ca pra fa - zer fa - ri-nha. On - de foi pa-rar meu tos - tão? E - le foi pa-ra a vi - zi - nha.

Dois acordes e quantas músicas...

Acompanhando os acordes, incentive os alunos a cantarem a letra das músicas. Sugira levadas para eles tocarem e cantarem, sozinhos em casa ou onde quiserem. Que outras músicas podem ser cantadas e tocadas com estes dois acordes? Esta pode ser uma boa deixa para uma pesquisa dos alunos: apresentar as músicas aprendidas à turma na aula seguinte.

Compondo


Agora é hora de a turma trabalhar no seu próprio arranjo! A melodia da música *Paranaú Paraná* (letra "a" na figura 5) provavelmente é bem conhecida dos alunos. Na construção do arranjo para esta música, além da experiência que já possui, a turma terá como "matéria-prima": a melodia principal da música, assim como sua harmonia, a levada de violão da capoeira (letra "b" na figura 5), as levadas dos instrumentos de percussão (letra "c" na figura 5) e a possibilidade de cantar essa melodia, com ou sem a sua letra - e como é mesmo essa letra?

Elementos para a construção do arranjo Figura 5

a

"Matéria prima" para construção do arranjo





b



Essa é uma das levadas de violão para a capoeira. A turma também pode pesquisar outras levadas ou criar suas próprias variações.

c



Além de construir o arranjo, os alunos devem criar versos para a parte B da música - esta parte, normalmente, é composta por versos improvisados. Os alunos também podem tentar improvisar algumas vezes.

As decisões a serem tomadas são muitas! Quais instrumentos irão tocar? Quando entram e quando saem? Quem faz a melodia? Violão, voz? E por que não usar outros instrumentos, como a flauta doce, escaleta ou xilofones? Quais serão os instrumentos de percussão envolvidos? Vários instrumentos podem ser usados de maneira percussiva, inclusive o violão.

Após algumas execuções, é importante que os alunos encontrem uma forma de escrever o arranjo. Permita que eles mesmos criem sua forma de registro. Essa atividade de notação, ao ser realizada em pequenos grupos, possibilita aos alunos compararem os diferentes resultados em um momento seguinte.



Dicas

Algumas possibilidades percussivas do violão podem ser conferidas na versão do Brasil Guitar Duo para a música *Casa Forte* (Edu Lobo), disponível no YouTube.

Apresentações são momentos importantes no aprendizado musical. Elas podem ser realizadas no horário do intervalo, na hora do almoço da escola, ou em qualquer outra ocasião. Envolver amigos e parentes nessas apresentações também confere valor à aprendizagem. É importante que as crianças adquiram o hábito de se apresentar. O nível de engajamento tende a crescer após estas atividades, tanto em relação ao estudo individual quanto em relação à interação com o grupo.

A música *Berimbau* (Baden Powell) usa a capoeira como tema – embora seu ritmo seja um samba. Uma boa chance para mostrar esse grande nome do violão brasileiro às crianças.



Outras experiências

O livro *Lengalenga* (Beineke; Freitas, 2006, p.28) contém uma atividade de jogo de mãos com a canção *Canarinho da Alemanha*. Essa brincadeira pode ser incorporada ao arranjo da música e ampliar a experiência do grupo com essa canção.

Considerações

A intenção deste artigo foi propor atividades musicais significativas, que possibilitem fazer música desde os primeiros contatos com o instrumento, proporcionando desafios musicais que instiguem o desejo de aprender.

O convívio musical em grupo faz com que as crianças interajam, troquem informações sobre música e desenvolvam suas experiências musicais colaborativamente. O professor atua, nesse ambiente, como alguém que traz propostas que irão desencadear as vivências musicais, além de ser um orientador e mediador das diferentes situações e ideias que irão surgir. É importante que o educador incentive e valorize a autonomia das crianças na aula de música, em especial, nos processos de tomada (consciente) de decisões musicais.

Embora este trabalho tenha sido elaborado para uso com grupos de violões e instrumentos de percussão, ele pode ser adaptado para práticas de outros conjuntos instrumentais. Os instrumentos servem como ferramentas para as atividades e o desenvolvimento técnico instrumental é apenas uma das habilidades trabalhadas.

O hábito de desenvolver arranjos e propostas para as aulas é uma habilidade importante para os professores de música. A aula em grupo gera experiências musicais ricas, ao estimular musicalmente a colaboração entre os colegas. O professor é quem melhor pode criar propostas que envolvam todos os seus alunos na prática em conjunto. Ele deve ser um provocador, que instiga a curiosidade de seus alunos. Essa curiosidade irá levá-los, cada vez

mais, a investigarem, a se arriscarem no aprendizado musical e a desenvolverem sua autonomia e capacidade crítica.

É importante que a experiência musical seja valorizada. Sem pressa. A partir das experiências vividas com os sons, instrumentos, repertório, composições, com o material musical como um todo, é que se constrói o conhecimento musical significativo. É preciso fazer música para se aprender música.



REFERÊNCIAS

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>.

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

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Porto Alegre: Em Pauta, 2002. V.13, n.21, dezembro.

SANTOS, G. B. *Violão Coletivo: Propostas para o ensino de violão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Florianópolis: UDESC, 2013. Disponível em: <<http://pergamumweb.udesc.br/dados-bu/00001b/00001bda.pdf>>.

SWANWICK, K. *Ensino Instrumental* enquanto ensino de música. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical 4/5*. São Paulo: Atravez, 1994. P.7-13.

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

Batucatudo:

explorando sonoridades por meio
de instrumentos de percussão

Josué de Oliveira(UFRGS)
josuedeoliveira@hotmail.com

Tiago Oliveira(UFRGS)
tiago.oliveira@ufrgs.br



Resumo: Neste trabalho apresentamos algumas propostas elaboradas com o intuito de contemplar a utilização dos instrumentos de percussão tradicionais e/ou alternativos, como ferramenta ativa no processo de musicalização, no ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental. As atividades foram concebidas, visando proporcionar a livre manipulação dos instrumentos por parte dos alunos, construindo de forma empírica as associações entre a produção sonora dos estudantes e os conceitos de altura, intensidade, duração e timbre.

Palavras-chave: percussão; ensino fundamental; exploração sonora.

DrumAll: exploring sonorities through percussion instruments

Abstract: *This research introduces some proposals developed in order to observe the use of traditional and / or alternative percussion instruments as an active tool in the process of promoting musical knowledge in first degrees in a elementary education. We have designed the activities based on the free handling of instruments by the students, establishing empirically the associations between the sounds produced and the concepts of pitch, sound intensity, duration and timbre.*

Keywords: *percussion; elementary education; sound exploration.*

OLIVEIRA, Josué; OLIVEIRA, TIAGO; Batucatudó: explorando sonoridades por meio de instrumentos de percussão. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

Afinal, o que são instrumentos de percussão?

São instrumentos executados sacudindo-se ou percutindo-se uma membrana, placa ou barra de metal, madeira ou outro material rígido. Um instrumento que produz som por intermédio de uma membrana é um MEMBRANOFONE; um instrumento cujo som é produzido a partir de seu próprio corpo em vibração é um IDIOFONE. Ainda temos os CORDOFONES, instrumentos que produzem som percutindo-se uma ou mais cordas e os AEROFONES, que produzem som utilizando-se do ar como agente vibratório básico.

Nas mais diversas manifestações da música popular em nosso país e ao redor do mundo, é muito raro encontrarmos algum grupo que não tenha um músico responsável pela bateria e/ou pela percussão. Na cultura brasileira, temos outras formações onde os instrumentos de percussão aparecem de forma majoritária como, por exemplo, nas nações de maracatu e nas baterias das escolas de samba.

A informação visual ou sonora destes instrumentos está muito presente em nosso cotidiano, porque somos colocados em contato com a música nos mais diferentes ambientes. Esta escuta acaba nos levando a ações reflexas das mais diversas como, por exemplo: bater o pé, tocar instrumentos imaginários, tocar bateria ao volante do carro, fazer samba com caixa de fósforos, no tampo de uma mesa, transformando um caderno em pandeiro, canetas e lápis em baquetas, etc.

E por que utilizar instrumentos de percussão na escola?

Uma das respostas a esta pergunta é a ludicidade, já que orientamos os alunos para que eles aprendam de forma empírica, experimentando as sonoridades dos instrumentos, se divertindo com os resultados de sua pesquisa. Ao estimular sua curiosidade para novos desafios e metas que já estejam em sua mente, tornamos o processo educativo muito mais interessante para os estudantes e também para os professores envolvidos.

Outra resposta à pergunta se refere à produção do som, já que esta envolve, em sua maioria, instrumentos que serão manipulados por uma ou duas mãos. Desta forma, os simples atos de percutir, friccionar ou agitar são capazes de trazer ao estudante um resultado sonoro bastante satisfatório, criando, junto aos alunos, o prazer de tocar algo que tenha realmente um som parecido com o que eles estão acostumados a escutar em suas músicas favoritas.

É possível construir muitas vezes uma forma pessoal de tocar determinados instrumentos. Segundo Pacheco (2007, p.92), “aprender a tocar um instrumento não significa apenas dominar as técnicas de execução sob a orientação de alguém, mas, sim, inventar formas de executar”. A partir desta experiência pessoal, é possível desenvolver com as crianças belíssimos trabalhos de composição, onde elas podem expressar tudo o que consideram relevante em sua prática musical. Os instrumentos de percussão lhes proporcionarão uma grande liberdade na execução, além da diversidade de timbres disponíveis.

“Os instrumentos de percussão contemporânea englobam tudo aquilo que pode produzir som. Uma folha de zinco ou qualquer (objeto) produtor de som pode ser interpretado como instrumento potencial.” (Boudler, 1996, p.17)



Os educadores podem experimentar em classe a seguinte atividade, que tem o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos para a experimentação sonora e dos objetos cotidianos que podem se tornar instrumentos musicais.

Atividade:

Perguntem aos alunos se existe algum instrumento de percussão na sala de aula.

A primeira reação deles será olhar em volta, procurar, perguntar se o professor não está tendo algum tipo de vertigem...

Talvez algum aluno bata sobre a carteira, então, ponto para ele! E era só isto que tinha de material em classe? E aquele cesto de lixo ali no canto... é um ótimo tambor.

E o balde da limpeza, também seria ótimo, assim como os espirais dos cadernos que dão um belo reco-reco.

Ou seja, queridos professores, deixem sua imaginação criar novas sonoridades junto com a sua turma... será muito bom!!!



Entre surdos, ganzás, triângulos e tamborins...

O **surdo** é um tambor cilíndrico de grandes dimensões e som profundamente grave, tipicamente feito de madeira ou metal e que possui pele em ambos os lados.



As atividades aqui propostas utilizarão estes quatro instrumentos de percussão, devendo o professor mediar a livre experimentação dos instrumentos por parte dos alunos.

O **tamborim** é um instrumento de percussão constituído de uma membrana esticada em uma de suas extremidades, sobre uma armação, sem caixa de ressonância. É normalmente confeccionado em metal, acrílico ou PVC.



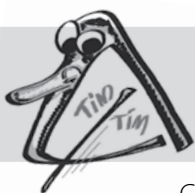
O **Ganzá** é um tipo de chocalho geralmente feito de um tubo de metal ou plástico em formato cilíndrico e preenchido com areia, grãos de cereais ou pequenas contas.





Rodrigues, Fernandes e Nogueira (2001) destacam a importância da experimentação sonora pelas crianças utilizando instrumentos musicais tradicionais ou instrumentos musicais alternativos. Para os autores, “a criança pode fazer descobertas e experiências musicais com todos os instrumentos que dispõe”, sendo que esta prática exploratória acaba desempenhando um papel importantíssimo no desenvolvimento do estudante, que tem estimulada sua “curiosidade musical”, além da “vontade de tocar, de descobrir e de experimentar livremente” (Rodrigues, Fernandes e Nogueira, p. 25).

Durante esta fase, os alunos desenvolvem o controle sobre a produção sonora dos instrumentos que vêm experimentando, estabelecendo vínculos lógicos entre instrumentos similares.



O **triângulo** é um instrumento musical feito de metal – ferro ou aço - e muito utilizado nos gêneros nordestinos como baião, coco, xaxado e etc.

Caso a instituição de ensino não tenha os instrumentos necessários, é possível construir instrumentos musicais alternativos, utilizando materiais recicláveis ou objetos de uso doméstico como uma frigideira ou um balde plástico.



Vídeos para pesquisar:

Baião, Coco, Maracatu, Samba, Tambor de Criola, Xaxado, Xote.

Do mais fraquinho ao mais FORTÃO...

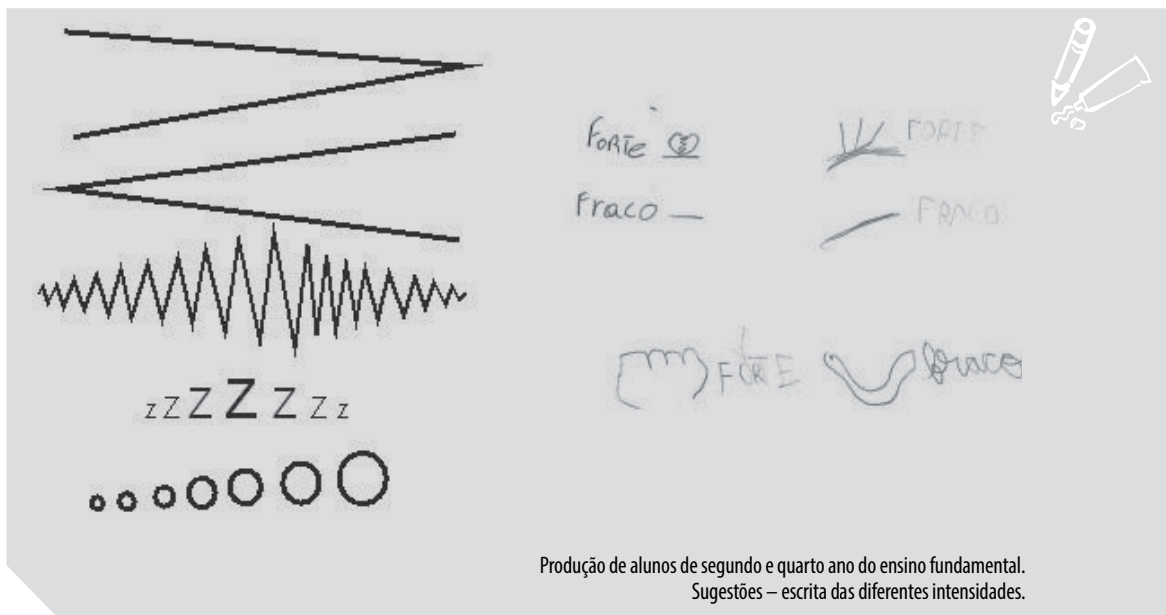
As gradações entre sons fracos e fortes em música recebem o nome de dinâmica, ou seja, uma forma de estabelecer a relação entre as variações de intensidade que devem ocorrer durante a composição, a improvisação ou a execução de uma peça musical. Esta variação de intensidade é percebida comumente pela força empregada pelos estudantes ao percutir os instrumentos.

Podemos dividir o trabalho em classe com os alunos em duas partes distintas: a primeira em que o professor combina com a turma uma série de sons, que deve ser tocada de forma contínua e estabelece alguns gestos para que a gradação de intensidade possa variar entre sons mais ou menos intensos. O professor também pode criar outro gesto para definir qual grupo de instrumentos deverá tocar, por exemplo: definir os grupos, por meio de números feitos pela mão esquerda do professor. Faz-se necessário também combinar algum gesto para que o grupo pare de tocar (pausa).

Em um segundo momento, o professor divide a turma em grupos e deixa que eles desenvolvam um trabalho livre de improvisações, a partir do que foi realizado anteriormente, porém com total autonomia para que os alunos experimentem todas as possibilidades de variações de intensidade que conseguirem executar.

A seguir, alguns exemplos de ideias de notações analógicas, que podem ser produzidas em atividades posteriores para os professores desenvolverem com os alunos, assim como, exemplos de notações criadas por alunos:

Sugerimos a audição do *Bolero*, de Maurice Ravel, como exemplo de variação de intensidade para a turma.



Produção de alunos de segundo e quarto ano do ensino fundamental.
Sugestões – escrita das diferentes intensidades.

- Quem sabe o que é altura?
 - É quando o som é mais... forte, né, profe???
- E o que é intensidade, vocês lembram?
 - Ahhh... é mesmo...

Esta é uma confusão comumente vinculada à linguagem, onde, por exemplo, a mãe pede para *baixar* o volume da televisão, porque está *alto* demais. Isto é muito comum, pois nunca escutamos: por favor, diminua a intensidade sonora do televisor. Então, a pequena troca de sentido nestas duas palavras pode atrapalhar os estudantes em um primeiro momento, mas nada melhor do que vivenciar a diferença entre altura e intensidade, para estas dúvidas serem dissipadas.

Na atividade anterior foi possível demonstrar um pouco do trabalho que pode ser realizado com as crianças para que elas desenvolvam esta competência de tocar em diferentes patamares de intensidade. Agora, vamos nos deter em uma característica muito importante do som, pois com ela possibilitaremos aos estudantes construir futuramente melodias, contracantos e harmonias, ampliando os limites de sua capacidade criativa.



A altura é a frequência com que a onda sonora faz o ar vibrar a cada segundo. Em música damos o nome de grave para os sons com frequência mais baixa e de agudos para os sons com frequência mais alta.

Tamanho não é documento, mas...



No caso dos instrumentos de percussão, o tamanho está geralmente ligado à frequência que o instrumento produz som, sendo que os instrumentos de maior porte produzem sons mais graves e os menores, sons mais agudos.

Os quatro instrumentos sugeridos para as atividades têm altura indefinida, porém com o surdo e o tamborim temos a possibilidade de modificar sua afinação aumentando ou diminuindo a tensão das peles dos instrumentos.

Propomos uma atividade de composição utilizando sons graves e agudos, onde os alunos possam explorar livremente esta dimensão sonora. As composições são iniciadas utilizando apenas dois instrumentos, um grave e um agudo e, progressivamente, devemos chegar a utilizar todos os quatro instrumentos no processo de composição. Precisamos tomar cuidado de deixar os alunos trabalharem livremente, com o mínimo de interferência. Com o passar do tempo, sentindo-se mais à vontade e confiantes com este tipo de atividade, eles poderão desenvolver notações adequadas às suas composições.

A criação de seus próprios códigos para sons graves e agudos torna possível aos alunos escreverem suas composições, enriquecendo de forma incrível o trabalho em sala de aula.

Legenda

- Grave – seta para baixo
- Agudo – seta para cima
- Fraco – círculo na base da seta
- Forte – círculo na cabeça da seta
- Som longo – traço grande dentro da seta
- Som curto – traço curto dentro da seta
- Pausa longa – traço horizontal longo
- Pausa curta – traço horizontal curto

Figura 7 - Trabalho de aluno do quarto ano do ensino fundamental

Atividade surpresa - afinar os tamborins em três alturas diferentes, e propor que os alunos trabalhem também com um som médio, inserindo o conceito de linha e notas abaixo, sobre e acima da linha:

Experimentações sonoras

O canal *Experimentasons* é um ótimo material para se utilizar em sala de aula com os alunos, mostrando possibilidades de produção sonora com diversos tipos de materiais.



Contando, batendo e agitando... quanto tempo tem que tocar mesmo?

Esta atividade tem como objetivo principal, fazer com que os estudantes percebam e internalizem a contagem de tempos e, a partir daí, consigam estabelecer as relações de subdivisão dos ritmos. Novamente, o incentivo para que o aluno desenvolva alguma forma de grafia para sons longos e curtos é de vital importância, pois é a partir da lógica na construção de sua "partitura" que ele vai desenvolver a sua própria forma de tocar. Até este momento, ainda não sabemos o quão longo é o som de maior duração e nem o quão curto é o som de menor duração. Esta decisão composicional é exclusiva do aluno, lembrando que em momento algum tocamos no assunto notação musical tradicional.



Figura 4 - exemplos de notações analógicas para representar sons curtos ou longos

Após estabelecer os critérios de escrita de sons curtos e longos, os alunos devem compor algo e executar para os colegas presentes. As próximas composições, a participação de mais colegas é incentivada, exercitando, assim, o trabalho em equipe e a prática com conjuntos instrumentais. Sugerimos separar os grupos de forma que se tenha sempre a maior variedade de instrumentos possíveis, dentro dos que foram pensados para as atividades do presente artigo.

Por questões de sonoridade, os surdos são capazes de sustentar notas por mais tempo, ficando a cargo dos outros instrumentos as notas mais curtas. Caso o professor sinta que a turma é capaz de trabalhar com subdivisões de duas notas por tempo ou quatro notas por tempo, mãos à obra e vamos trabalhar com estas novas possibilidades rítmicas! Mas nunca devemos apressar o desenvolvimento da turma. Se alguns alunos conseguirem desempenhar estas atividades referentes à duração com maior desenvoltura, convide-os para serem seus ajudantes, fazendo com que eles ensinem o que já assimilaram para seus colegas.

Em busca dos timbres escondidos...

Nesta atividade, cabe ao professor a confecção de uma série de ganzás gêmeos, com diferentes tipos de materiais em seu interior, lembrando que o “recheio” deve ter exatamente a mesma quantidade do material escolhido.

O objetivo geral é criar um jogo da memória, utilizando a escuta ativa do aluno. Isto faz com que ele desenvolva sua capacidade de memória auditiva, além da já conhecida memória visual, que é amplamente beneficiada com este tipo de atividade lúdica. Sugerimos iniciar a atividade com poucos ganzás e, progressivamente, inserir um maior número, tornando o jogo mais complexo.



Mãos à obra: os ganzás podem ser feitos com latas, recipientes de iogurte, copos de requeijão, entre outros, preferencialmente com o mesmo tamanho e formato, de modo a manter o anonimato de todos os instrumentos. Decorá-los de alguma forma é uma boa solução também. O importante é que eles fiquem todos com a mesma aparência, por isto a sugestão de utilizar recipientes iguais.

Os ganzás confeccionados devem ser utilizados normalmente em outras atividades musicais, enriquecendo bastante as possibilidades em sala de aula, visto que é um instrumento fácil de confeccionar e muito útil na prática musical das crianças.



Podemos agora nos deter no uso de grãos na confecção dos ganzás deste jogo da memória, lembrando que é importante manter a mesma quantidade nas duas latas que receberão os grãos de mesmo gênero.

Além da utilização de grãos, é possível utilizarmos diversos materiais para a construção dos instrumentos. Colete as ideias da turma e experimente com ela as mais variadas opções de objetos que podem ser colocados no interior dos ganzás, tornando a experimentação muito mais rica e desafiadora para todos. Experimente também materiais iguais, porém com quantidades diferentes dentro de alguns instrumentos. O importante é manter a mente aberta para as propostas dos alunos e, em contrapartida, oferecer-lhes uma aula divertida e criativa.

Sugestões de grãos:

Amendoim;
Arroz;
Canjica;
Feijão preto;
Feijão branco;
Feijão vermelho;
Feijão carioquinha;
Feijão azuki;
Grão de bico;
Gergelin;
Lentilha;
Milho;
Soja;
Entre outros;

Considerações finais

Neste artigo, procuramos ampliar um pouco as discussões a respeito do uso da percussão na aula de música do ensino fundamental. Apesar das atividades terem caráter lúdico, a ampliação da discussão sobre o uso desta família de instrumentos musicais é extremamente importante, pois muitas vezes acabamos por subutilizar as possibilidades expressivas e educativas dos instrumentos de percussão, deixando-os marginalizados dentro do escopo da educação musical.

Esperamos que os professores consigam disseminar as atividades propostas e fazer com que seus alunos percebam que a música pode ser feita apenas com algo que produza som e a ideia do som que se quer produzir. Que possam incentivá-los a tocar em conjunto, improvisar, aprender levadas de música popular brasileira, tocar junto com gravações de suas músicas favoritas, enfim, se entreter com a música. Pois a música tem que divertir os alunos para que eles tenham interesse em desempenhar um papel mais ativo dentro de sala de aula.

Para saber mais

Chamone, M. E. O gesto musical nos métodos de percussão afro-brasileira. Dissertação de mestrado, Escola de Música, UFMG, Belo Horizonte, 2008.

Paiva, R. G. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem destes instrumentos*. Dissertação de mestrado, Instituto de Artes, UNICAMP, Campinas, 2004.

Bartolini, C. Propostas para o ensino da percussão utilizando ritmos e instrumentos étnicos brasileiros. Dissertação de mestrado, UFPR, Curitiba, 2011.

Pesquise também

Mircea Ardeleanu - Naná Vasconcelos - Stomp - Monobloco - Blue Men's Group - Olodum - Barbatuques



Referências

RODRIGUES, A.; FERNANDES, J. N.; NOGUEIRA, M. *Música na escola: instrumentos e expressão sonora*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2001.

PACHECO, E. G. *Pedacursão: uma experiência de formação em educação musical na pedagogia*. Cadernos de Educação. Pelotas, v.29, p.89-104, 2007.

PAIVA, R. G. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15, 2005, Rio de Janeiro. Anais ANPPOM 2005, p.1188-1195.

BOUDLER, J. Batucada erudita. *Revista Arte Sonora*. Londrina, v.0, p-6-11, 1996.

O que as palavras cantam?

Tiago Teixeira Ferreira

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IAUNESP

tiagot_clarinetista@hotmail.com



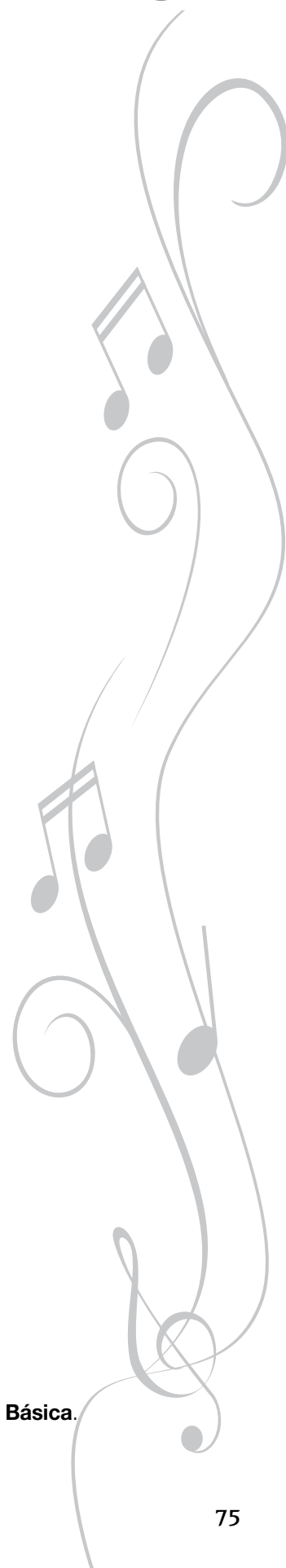
Resumo: A palavra falada é uma fonte primária de som e a música tem como matéria-prima o som. Como fazer, então, para unir palavra e música? Este artigo, destinado a professores de Artes, Línguas e Educação Musical, pretende abordar a questão por meio de reflexões sobre a presença da palavra na história da música. Alinhavando esse processo, apresenta diversas propostas musicais didáticas, influenciadas pelos educadores musicais da Segunda Geração, aplicáveis às salas de aula da Educação Básica.

Palavras-chave: educação musical; educação básica; som das palavras.

What the words sing?

Abstract: *The spoken word is a primary source of sound and music has sound like feedstock. So, how to connect word and music? This paper destined for teachers from Arts, Language and Music Education, intends to talk about this issues through reflections about the presence of the word in the history of music. Linking this process, shows several didactic ideas of music based in music educators by Second Generation applicable in class from the Basic Education.*

Keywords: *music education; basic education; sound of words.*



Falando em alto e bom som...



“Gostaria de poder cantar esta parte, e entoá-la, sussurrá-la e gritá-la. Quero tirá-la de seu sarcófago impresso. Ela precisa ser tocada no instrumento humano”
(Schafer, 2011, p. 196).

A fala de alguém é algo particular e único. Ela é o instrumento que soa em sua cabeça enquanto você lê este texto, mesmo que o faça de forma silenciosa.

Assim como os adultos aprimoram a maneira de cantá-la, entoá-la, sussurrá-la e gritá-la, as crianças também o fazem ao longo dos primeiros anos de vida (Grola, 2006, p.4-8).

A fala é um dos processos iniciais de sistematização do conhecimento da criança e é por meio do contato direto com a língua materna em seu dia a dia que, como em um momento mágico, a criança pronuncia suas primeiras palavras (Grola, 2006, p.2). A fala se faz presente como uma maneira de expressar seus desejos e conhecer o mundo. Daí em diante será um caminho de descobertas.

Ao entrar na escola, a criança é alfabetizada e, nesse processo, aprende a dominar uma linguagem escrita para aquilo que, até então, se expressava por meio da fala. A escrita é um sistema de signos linguísticos que permite à criança transformar uma manifestação sonora em signo visual. A letra é um símbolo que significa um som (Scarpa, 2001, p.6).

Mas como será que o homem começou a criar letras para simbolizar o que falava?

Como todo processo de criação, o homem deve ter explorado sua fala e a utilizado até que percebeu ser necessário guardar seus conhecimentos adquiridos. Daí registrá-los.

Eventualmente, por princípio de semelhança de sons, o homem tenha percebido a possibilidade de grafar essas sonoridades parecidas, criando assim, o seu sistema de fonemas. Tal símbolo gráfico – letra ou junção de letras – representa tal som. Dessa forma, as palavras foram sendo formadas. Isso pode explicar porque povos de lugares diferentes têm maneiras diversas de significar e registrar seus sons e palavras.

Diz ainda a narrativa bíblica de Gênesis que, anteriormente à destruição da Torre de Babel, os povos falavam a mesma língua, mas, para impedir a pretensão do homem de chegar ao céu, Deus confundiu suas línguas, criando maneiras diferentes de significar os sons.



Para saber mais

Veja o vídeo **“A História da Palavra – O Nascimento da Escrita”** no Canal Rede Catarinense, no YouTube.

Mas o que isso tem a ver com música?

Muito!

A fala, assim como a música, nada mais é do que uma forma de expressão. O que as diferencia é que a fala, funcionalmente, fez-se um som como sentido e a música um som como som (Schafer, 2011, p. 227).

A música, assim como a fala, possui seu sistema de símbolos que permite transformar o som em registro visual. Analogamente, para a fala, as letras; para a música, as notas musicais.

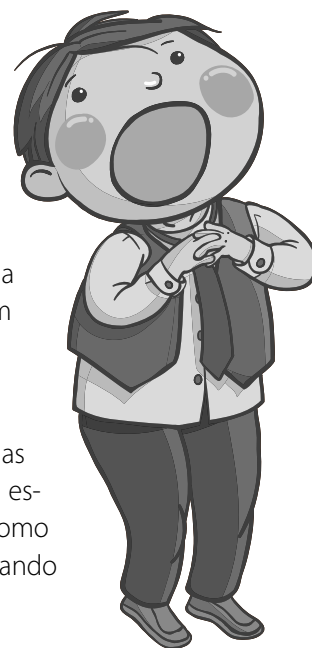
Da mesma forma como existem palavras, existem temas musicais. Assim como há a junção de palavras que dão origem a frases, há a ligação e desenvolvimento de temas ou conjunto de notas formando frases musicais. Frases se conectam e geram textos, frases musicais se complementam, criando músicas completas. Da mesma maneira que existem pontos, vírgulas, sinais de exclamação e interrogação, também existem pausas e sinais de expressão em música.

A fala, inicialmente, surgiu da exploração dos sons vocais para transmitir uma informação. A música surgiu da exploração de objetos que produzem som e também da voz. Do mesmo modo que a fala precisa de uma organização para ser entendida, a música também precisa ter uma estrutura para fazer-se entender. Caso contrário, todos os sons espalhados pelo mundo seriam música.

Entretanto, todos os sons do mundo, quando ORGANIZADOS com uma intenção musical, podem transformar-se em música. Sendo assim, o som emitido pelas letras e palavras poderia ser matéria prima para a música?

Sim!

Mas, para que isso aconteça, é preciso perceber duas características das palavras. Aquela que a permite transmitir um significado: quando falo ou escrevo maçã, todos imaginam uma fruta. E aquela que a identifica apenas como um som: a palavra maçã, destituída de seu significado, é apenas um som quando pronunciada.



TRANSFORME SEU NOME EM OBJETO SONORO!

“Tome seu próprio nome. Repita-o muitas vezes, até que, gradualmente, ele perca sua identidade. Embale o sentido dele para que durma, hipnotize-o até que não mais lhe pertença. Agora que ele é apenas um belo objeto sonoro pendurado à sua frente, examine-o totalmente com os ouvidos” (Schafer, 2011, p.197).



Dessa forma, qualquer palavra pode ser um objeto sonoro e, nesse sentido, fala e escrita são, respectivamente, fonte sonora e registro sonoro. Sendo assim, como fazê-las fala e escrita musicais?

Com a palavra, a música!

O que apresentamos a seguir é uma série de jogos com palavras, de maneira a explorar, organizar e registrar seus sons. Tais atividades são sugeridas buscando aproximar a linguagem musical da fala e da escrita de palavras. Em sua grande maioria, foram pensadas para alunos alfabetizados, podendo ser adaptadas para crianças que ainda não sabem ler.

Mas, antes de tudo, cabe perguntar:

De onde surgiu essa ideia de usar a palavra para pensar em música?



VOCÊ SABIA?

Para os povos primitivos, a fala se confundia com a música, tanto que o falar era mais flexível e com variações coloridas entre graves e agudos.

Uma atividade simples, que pode demonstrar que ainda temos essa capacidade dos povos aborígenes, é ler um pequeno texto como se ele fosse uma canção. Invente sua própria melodia! Experimente cantar o próximo parágrafo!

“Na Grécia Antiga, as histórias das peças de teatro eram contadas por meio do canto das palavras”.

Conseguiu? O parágrafo é bem sugestivo para essa experiência, já que conta sobre o primórdio das histórias cantadas.

Na Idade Média, a velocidade e ritmo dos cantos feitos pelos monges eram conduzidos pelas palavras e suas sílabas.



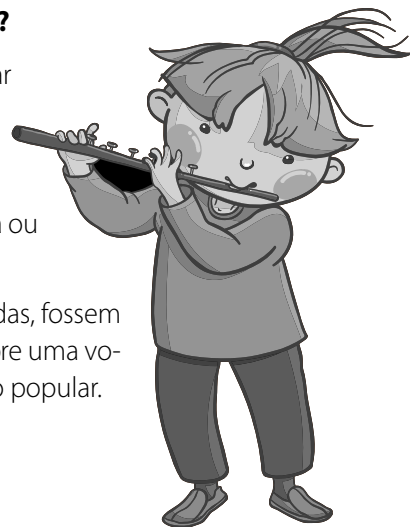
Ouçã como era esse canto, conhecido como cantochão.

Assista ao vídeo “Gregorian chant – Summe trinitati”, no Canal *Callixtinus*, no YouTube.

Já pensou se pudéssemos fazer nosso próprio “cantochão”?

Escreva ou escolha um texto, religioso ou não. Para não precisar criar uma melodia, deixe que a própria palavra, por meio das suas vogais, forneça essa informação. Para cada vogal que aparecer no texto, cante as seguintes notas: A = Dó; E = Ré; I = Mi; O = Sol; U = Lá¹. A duração de cada nota pode ser dada pela pronúncia mais curta ou longa de cada sílaba.

Do período medieval em diante, as palavras sempre foram cantadas, fossem pelos trovadores, fossem em notas musicais variadas, executadas sobre uma vogal – os chamados melismas – ou nas óperas, nos *lieder*² e na canção popular.



1) Essas notas podem ser tocadas em algum instrumento musical antes de serem cantadas. Atualmente, instrumentos musicais, como o piano, podem ser encontrados em aplicativos para celulares, facilitando esse processo.

2) Palavra em alemão que significa canção. É um termo usado para classificar músicas compostas para piano e cantor solo, geralmente com letra em alemão.

Exemplo de criação de "cantoção" Tiago Teixeira Ferreira

In - do e vin - do tre - vas e luz,
tu - do é gra - ça for - ça da luz!

Que tal cantar o seu próprio nome? Crie gráficos que possam representar variações sonoras para cada sílaba do seu nome.

Como você cantaria o nome abaixo? Solte sua imaginação!

CA-----Í-----QUE-----

Exemplo de nome sonorizado. (Tiago Teixeira Ferreira, 2014)

Você pode fazer uma composição juntando, em sequência, os gráficos sonoros nominais de todos os alunos. Gravar a execução vocal de cada aluno para que eles ouçam posteriormente é uma forma de apreciação e avaliação dos resultados.

CA-----Í-----QUE-----

FA-----BI-----A-----NO-----

JO-----JÉ-----

Trecho de composição com nomes. (Tiago Teixeira Ferreira, 2014)

Sem dúvida que as palavras, seus sons e as possibilidades de seu uso são inesgotáveis. Foi nesse caminho que, no início do Século XX, acompanhando as tendências de seu tempo, os compositores e músicos resolveram pensar em uma nova maneira de tratar os sons que constituíam a música.

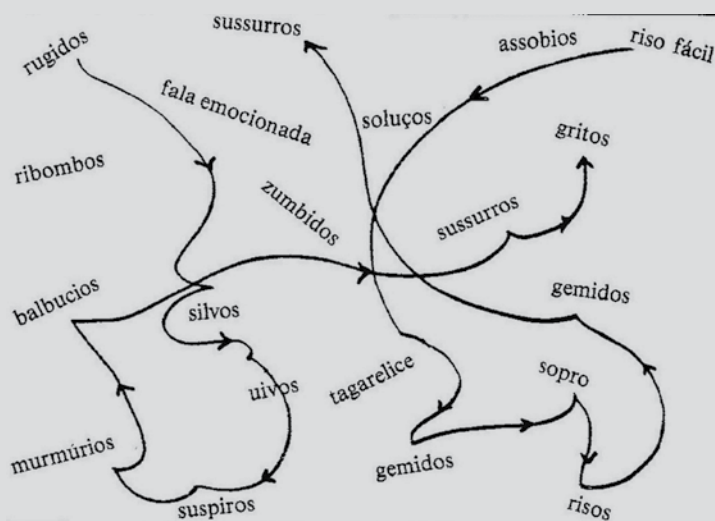
Nessa época, percebeu-se que qualquer som, e não apenas o das notas musicais, poderia ser utilizado para fazer música. Desta forma, muitos educadores musicais da segunda metade do Século XX, os chamados educadores musicais da Segunda Geração, entre outras fontes sonoras, passaram a utilizar o som produzido pelas palavras para criar música.

Um deles foi o compositor e educador canadense Raymond Murray Schafer, que dedicou o capítulo *Quando as palavras cantam*, de seu livro *O ouvido pensante* (2011), para tratar dos sons das palavras. Nele, apresenta uma série de atividades e jogos com palavras e sons, passando, desde a exploração das sonoridades das sílabas e letras, até o registro das músicas produzidas a partir das palavras.

Um dos exemplos que ele dá é o do poema sonoro, em que os alunos têm apenas que ler um poema em voz alta:



“Algumas vezes, cubro o quadro negro de expressões, como as que aparecem na ilustração a seguir, e peço a classe que as execute à medida que são apontadas. Com dois ou três regentes apontando para as várias expressões, e dividindo-se a classe em grupos, as complexidades de som vocal que podem resultar são inesgotáveis” (Schafer, 2011, p. 222).



Exemplo de possibilidades sonoras para leitura do poema (Schafer, 2011, p.222)



Dica: Trilha Sonora!

O desenho sugerido pelo autor pode ser transformado em uma “trilha sonora”. Para tanto, basta transcrevê-lo no chão da sala de aula, permitindo que os alunos andem por cima dele como em uma trilha, variando a maneira de ler o poema conforme passem pelas palavras *suspiro*, *risos*, *murmúrio*, *uivos*, *grito*, *solução*, etc. Dessa forma, a dimensão da espacialidade é acrescentada à atividade sonora musical.

Um livro com interessantes poemas para realizar essa tarefa é o *Ciranda das letras: a poética do alfabeto*, de Noemi Nascimento Ansay.

Veja este, criado com base na letra P:

PARAFERNÁLIA

*“Paradoxo na poesia,
dos paralelos planetários,
dos pirilampos na praia,
do pianista que partiu,
da palidez do pinheiro,
da panaceia para os pesares,
das pétalas para os pêsames,
da paranoia por palavras,
da pausa na partitura”*

(Ansay, 2013, p.51).



Nessa atividade, aparentemente não musical, busca-se desenvolver as texturas e timbres sonoros, pois ao aplicar expressões como *susurros, assovios, risos e gritos*, no momento da leitura do poema, produzem-se inflexões na voz falada, inflexões estas, que proporcionam cores variadas aos sons das palavras. Ademais, ao separar esses timbres sonoros em grupos pela sala, produz-se um efeito de sons diferentes acontecendo ao mesmo tempo. Esse recurso é muito utilizado em música, como por exemplo, quando instrumentos musicais com sons diferentes ou vozes de um coral são emitidos simultaneamente.

Assim, partindo da leitura de um texto de forma simples e divertida, observamos como é possível vivenciar e aprender sobre diversos conteúdos musicais.

Outro educador musical que apresenta um caminho didático para explorar elementos musicais presentes em um texto é o inglês John Paynter. Em seu livro *Hear and Now* (1972), no capítulo *Colourful sounds around us*, o compositor traz a seguinte proposta de atividade:

“Individualmente, cada um da classe deve escolher um parágrafo de um texto qualquer (aproximadamente um minuto de leitura) – jornal, livro, um poema, um problema de matemática, etc., ou escrever seus próprios textos.

A classe deve ler alto e simultaneamente seus textos de maneira normal.

As propriedades básicas agora devem ser aplicadas da seguinte forma:

Duração: Séries de diferentes durações, de um segundo até um minuto, podem ser livremente escolhidas para demonstrar isso. O começo e o fim devem ser indicados por gestos apropriados de regência.

Velocidade/Articulação: Essas podem variar da mais rápida maneira de ler até a mais lenta pronúncia de cada palavra.

Volume/Intensidade: Pode variar entre o quase inaudível sussurro e o grito.

Altura: Pode variar entre a mais aguda e mais grave nota da extensão vocal e pode, em um estágio posterior, ser associada mais especificamente com as vozes masculinas e femininas, respectivamente” (Paynter, 1972, p. 32, tradução nossa).



Com esse jogo de leituras variadas, o professor e os alunos exploram diversos elementos musicais, podendo surgir muitas outras maneiras de abordar as propriedades sonoras.

Experimente colocar o silêncio nessa leitura musical. Peça aos alunos para que façam a divisão silábica das palavras e leiam apenas a primeira sílaba de cada palavra, sustentando, em silêncio, a duração das demais sílabas. Dessa maneira, a leitura se torna segmentada e a dimensão do silêncio é inserida. Isso também pode ser feito lendo apenas as palavras monossílabas. O efeito será semelhante.

Que tal ler apenas as palavras que tenham letras explosivas como B, C, D, P e T, criando qualidades de timbre para seu texto? Ou usar as palavras que contenham os nasais M, N e NH? O raspado R? Os sibilantes S, SS e Ç.

Você pode pedir aos alunos que criem padrões rítmicos para a leitura do texto. Para isso, basta variar a velocidade da pronúncia das sílabas das palavras: ora mais curtas, ora mais longas.

Vários exemplos das estruturas apresentadas anteriormente neste texto, estão presentes no repertório de músicos e compositores brasileiros.

CURIOSIDADE!

Hermeto Pascoal, músico, compositor e multi-instrumentista alagoano, por exemplo, criou um termo chamado som da aura e o explica:



“Aos 7 anos de idade descobri que a nossa fala é o nosso canto. O mais natural de todos, pois cada fala é uma melodia. Eu costumava dizer para minha mãe que ela e suas amigas estavam cantando quando conversavam, mas ela dizia: _Deixe disso, menino! Você está ficando louco?” (Disponível em: <http://www.hermetopascoal.com.br/musicas.asp>).

Em seu álbum, *Festa dos Deuses*, Hermeto traz um exemplo dessa música construída por meio da fala, musicando o poema *Três coisas*, recitado por Mário Lago.



Ouçá a música (Três Coisas – Hermeto Pascoal & Grupo), do CD Festa dos Deuses, no Canal Música Livre de Hermeto Pascoal, no YouTube.

Outro compositor brasileiro criador de obras que usam a palavra e suas inflexões e variações, sejam da fala ou rítmicas, demonstrando a grande possibilidade fornecida pela palavra ligada à música, foi Osvaldo Lacerda.

Veja como o compositor cria repetições sobre o tema do provérbio português *“Pato e parente só serve pra sujar a casa da gente”*. Observe ainda as variações na entonação da voz.



Assista ao vídeo “Fuga Proverbial – Coral Juvenil EMMSP”, no Canal de Izac Ciszevski, no YouTube.

Osvaldo Lacerda utilizou o mesmo processo com o provérbio *“Quem tudo quer saber, mexerico quer fazer!”*. Veja o trecho inicial da partitura:



Quem tudo quer saber, mexerico quer fazer.

Trecho da obra *Provérbios*
Oswaldo Lacerda

♩ = 108 (Com humor e bem ritmado) T = Salientar bem o Tema; Marcado 4

SOPRANO 2/4

CONTRALTO 2/4 (sem entoar, falando "fino")

TENOR 2/4

BAIXO 2/4 (sem entoar, falando "grosso")

Quem tu do quer sa ber, me xe ri co quer fa zer. Fa zer.

mf *mf* *P*

8

(sem entoar, falando "grosso")

Quem tu do quer sa ber, me xe ri co quer fa zer. Fa zer.

me xe ri co quer fa zer quer fa zer fa zer fa zer quer fa zer quer fa

PARA OUVIR E VER!

Assista ao vídeo do Coro Sinfônico da FAMES, cantando *Quem tudo quer saber, mexerico quer fazer*, no Canal Faculdade de Música do Espírito Santo – Fames, no YouTube.

Veja também o Coro da Osesp, executando *Beba Coca-cola* (1969), de Gilberto Mendes, no Canal bercoesplendido, no YouTube.



Uma boa maneira de explorar essa ideia é tentar criar com seus alunos uma composição sobre um provérbio. Existem alguns bem conhecidos no Brasil.

"Em boca fechada não entra mosquito."

Oriente seus alunos a pensarem nas palavras que aparecem no provérbio para criar uma ambientação sonora. Como seria recitar o provérbio com a boca fechada? O som nasal produzido quando a boca está fechada – boca *chiusa* – não faz lembrar o barulho do mosquito? Esse som seria agudo ou grave?



A obra foi escrita em 1970 e editada pelo Banco de Partituras de Música Brasileira da ABM, em 1999.

“Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura.”

Será que a escolha da líquida sílaba “gua” e da aquosa letra “l” nas palavras iniciais deste verso foram ao acaso? E os agressivos e intrépidos “p” e “d” de pedra e dura? O que dizer do golpe produzido pela letra “b” em bate? E o “f” de fricção pontiaguda de fura? Como seriam os sons produzidos pela água em suas diversas fontes? No rio, no mar, nas gotas da chuva, evaporando? E gotejando sobre uma pedra?

Nessa atividade, diversos aspectos musicais são abordados, desde a exploração de sons vocais para a sonorização dos provérbios, até estrutura musical, criação musical e questões de divisão rítmica, esta última apresentada de maneira simples por meio da utilização da fala ritmada.

Experimente explorar ao máximo as possibilidades dessas letras e palavras. Depois, você pode dividir seus alunos em dois grupos, ensinar as vozes da música *Duo para Provérbios Brasileiros* e, posteriormente, juntá-las.

Duo para Provérbios Brasileiros Divertido Tiago Teixeira Ferreira (2014)

The musical score is written for two voices (Voz 1 and Voz 2) in 4/4 time. It consists of five systems of staves, each with lyrics and musical notation. The score includes various dynamic markings (mf, p, f) and performance instructions (Marcado, Entoando, Interrogar, Incisivo). The lyrics are: "Em bo-ca fe-cha-da não en-tra mos-qui-to! Em bo-ca fe-cha-da não en-tra mos-qui-to! Á-gua mo-le em pe-dra du-ra tan-to ba-te a-té que fu-ra! Á-gua mo-le em pe-dra du-ra tan-to ba-te a-té que fu-ra! Bo-cal Mos-qui-to! Bo-cal Mos-qui-to! Bo-qui-to fe-chen-tra! - Á-gua! Em pe-dra-du-ra! Ba-te! A-té que fu-ra! Ba-te pe-dra mo-le tan-to á-gua a-té que fu-ra? Ba-te pe-dra mo-le tan-to á-gua a-té que fu-ra? Mo-lu-ra pe-drá-gua! Bo-ca no mos-qui-to fe-cha en-tra, bo-ca em? Em bo-cal Fe-cha-da! Não en-tra! Mos-qui-to! Mo-lu-ra pe-drá-gua! Á-gua! Pe-dra! Ba-te! Fu-ra!"

A explosão de possibilidades que surge quando se juntam os ingredientes mágicos, PALAVRA e MÚSICA, é infinita! Como disse o compositor Luciano Berio sobre suas obras *A-Ronne e Cries of London* para oito vozes:

“A voz, do ruído mais insolente ao canto mais refinado, significa sempre alguma coisa, remete sempre para algo diferente dela e cria uma gama muito vasta de associações [...]” (Berio, 1976, apud Sergl, 2006).



Crie também suas associações e pergunte sempre:

“O que as palavras CONTAM?”

ou seria

“O que as palavras CANTAM?”



LEITURAS COMPLEMENTARES!

BELLOCHIO, C. R. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, setembro de 2011.

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

BUENO, M. *A origem curiosa das palavras e/ou dos significados*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003. 259p.



REFERÊNCIAS

ANSAY, N. N. *Ciranda das letras: a poética do alfabeto*. Curitiba: Ed. do autor, 2013. 74 p.

GROLA, E. *Material didático desenvolvido para o Curso Letras – LIBRAS (UFSC)*. 2006. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/egrolla/files/-1/17317/Aquisicao+de+linguagem.pdf>>. Acesso em 29 de Abril de 2014.

PAYNTER, J. Colourful sounds around us. In: _____. *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal, 1972. p. 24-24.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. Disponível em: <<http://www.ronaldomartins.pro.br/psicolinguistica/Scarpa.pdf>>. Acesso em 29 de Abril de 2014.

SCHAFER, R. M. Quando as palavras cantam. In: _____. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011. p. 195-262.

SERGL, M. J. Voz e performance na música de Luciano Berio. In: ENCONTRO DE MÚSICA E MÍDIA, 2, 2006, Santos. *Verbalidades, musicalidades: temas, tramas e trânsitos*. Santos: Realejo Livros e Edições, 2006. p. 1-27. Disponível em: <<http://musimid.mus.br/>>. Acesso em 29 de Abril de 2014.

A banda de um homem só na aula de música: ideias coletivas a partir de um curta-metragem

Jusamara Souza

UFRGS
jusa.ez@terra.com.br

Juliana Torres Correia dos Reis

UFRGS
juclari@gmail.com

Jaqueline Soares Marques

UFRGS
jaquemarquescanto@yahoo.com.br

Alexandre Vieira

UFRGS
chacarablues@gmail.com

Rosalia Trejo León

UFRGS
rosytrejoleon@yahoo.com.mx

Luisa Strelow Rocha Stein

UFRGS
luisastrelowrocha@gmail.com



Resumo: A utilização de filmes em sala de aula com fins educativos é cada vez mais frequente. Trabalhos recentes têm mostrado a potencialidade do cinema como fonte de análise e discussão sobre as diversas áreas do conhecimento. Esse artigo propõe atividades para se trabalhar com o curta-metragem *A banda de um homem só (One Man Band)* na sala de aula. Trata-se de uma produção coletiva de material didático, associada a uma reflexão sobre filmes que tenham a música como tema. O texto contribui para se pensar alternativas de utilização do material filmográfico na aula de música.

Palavras-chave: filme; aula de música; atividades práticas.

One Man Band in music class: collective ideas from a short film

Abstract: *The use of films in the classroom as an educational tool has increased over the years. Recent studies have shown the potential of cinema as a source of analysis and discussion on the various areas of knowledge. This article proposes some classroom activities to be carried out with the short film, One Man Band. It is a collective production of educational material associated with a reflection on music related films. The text content provides ways to think of alternatives on how to use films in music class.*

Keywords: *film; music class; practical activities.*

SOUZA, Jusamara; MARQUES, Jaqueline Soares. A banda de um homem só na aula de música: ideias coletivas a partir de um curta-metragem. **Música na Educação Básica**. Londrina, v.6, n.6, 2014.

Luz! Para iniciar a sessão

Filmes podem nos ensinar muitas coisas! Semelhante a uma obra de arte aberta, podemos ver os filmes por diferentes ângulos, de diferentes formas. Podemos até mesmo fazer leituras diferentes de um único filme e, por isso, podemos assisti-lo várias vezes e sempre descobrir coisas novas sobre ele.

A tradição de utilizar filmes na sala de aula, e com fins educativos, vem se firmando cada vez mais na área de educação (Napolitano 2003; Teixeira e Lopes, 2003; Freire e Caribé, 2004). Também não faltam livros de áreas específicas como a história (Leme, 2013), a sociologia (Holzman, 2012) e a psicologia (Assumpção Jr. e Almeida, 2008), que investigam a potencialidade do cinema como fonte de análise e discussão sobre as diversas áreas do conhecimento.

Este artigo contém algumas atividades propostas coletivamente para um único filme: *A banda de um homem só (One Man Band)*, curta-metragem produzido pela Pixar, em 2005 e dirigido por Mark Andrews e Andrew Jimenez. O objetivo é apresentar sugestões práticas para a sala de aula, associando o conteúdo do filme a conteúdos da aula de música, utilizando outros recursos adicionais, como livros, informações da internet e imagens (ver Quadro 1).



Quadro 1: Sinopse do filme *A banda de um homem só*

“A história tem apenas três personagens: uma jovem e corajosa camponesa, uma banda de um homem só (que toca principalmente metais e instrumentos de percussão) e outra banda de um homem só (esta com foco em instrumentos de cordas). A menina se aproxima de uma fonte, planejando lançar uma moeda, mas é persuadida pelo músico com instrumentos de percussão e metal a dar-lhe aquela moeda. Enquanto se prepara para fazê-lo, ela ouve o músico de instrumentos de corda e se dirige a ele. Os dois músicos, em seguida, iniciam uma batalha musical cada vez mais febril para conquistar o coração e a moeda da menina. Uma variedade de estilos musicais é apresentada, incluindo jazz, música clássica e muito mais (a trilha foi composta por Michael Giacchino, que também compôs a trilha para *Os incríveis*, *Ratatouille* e *Up - Altas aventuras*). O frenesi musical que se segue faz com que a menina acabe perdendo sua moeda em um bueiro. Com raiva, a camponesa pega um violino de um dos músicos e, depois de tocar virtuosamente por alguns segundos, um transeunte joga um grande saco de moedas à sua frente. Os músicos ficam atordoados. A menina provoca os músicos com duas moedas, mas depois as lança no ar, fazendo-as cair no nível mais alto da fonte. O filme, inteligentemente, termina com os dois músicos trabalhando em conjunto para tentar alcançar as moedas”. (Velarde, 2011, p.187-188).

A ideia surgiu durante uma aula da disciplina *Análise e Produção de Materiais Didáticos*, oferecida como disciplina obrigatória para alunos de um curso de Licenciatura em Música. Nessa disciplina, os estudantes devem aprender a elaborar materiais didáticos para o ensino de música e a refletir sobre seus processos de produção, circulação e apropriação. Como Araújo explica, quando produzimos materiais didáticos, “produzimos sentidos”. Ou seja, “estamos expressando uma maneira de ver e interpretar a realidade e tentando obter adesão dos leitores para a nossa perspectiva. Sob este prisma, um material educativo é, sempre, uma tentativa de intervir na realidade” (Araújo, 2006, p. 50).

Câmera! Sobre filmes na educação musical

Sabemos que materiais didáticos devem estar sintonizados com os problemas de seu tempo; no nosso caso, devem estar atentos ao ensino de música na contemporaneidade.

Além da utilização em sala de aula, em seus múltiplos formatos – videocliques, filmes, documentários, animações, programas de TV, propagandas, etc. – os materiais audiovisuais têm sido objeto de reflexão e pesquisa por parte dos educadores musicais.

No Brasil, o cinema e o cinema de animação (desenhos) têm recebido atenção em nossas publicações, tanto em livros, revistas da área e anais de encontros científicos. São relatos de experiências e/ou reflexões, que se baseiam em filmes de ampla circulação, apresentados com alguma frequência em canais de TV aberta, nos quais podemos encontrar temas como utilização de repertório de interesse do aluno na aula de instrumento, formação de professor de música, presença da música na escola e multiculturalismo (ver Box).

Para saber mais

A música do Bambi: da tela para a aula de piano, de Adriana Bozzetto. Baseado no filme de animação *Bambi*, quinto longa-metragem de animação dos estúdios Disney. (Bozzetto, 2000)

Mr. Holland, professor de música na educação básica e sua formação, de Maura Penna. Baseado no filme: *Mr. Holland, adorável professor*, com Richard Dreyfuss. (Penna, 2010)

A aula de música na escola: reflexões a partir do filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*, de Lília Neves Gonçalves. Baseado no filme *Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento*, com Whoopi Goldberg. (Gonçalves, 2008)

O rap e a aula: tocando nas diferenças, de Sônia Tereza da Silva Ribeiro. Baseado no filme *Escritores da Liberdade*, dirigido por Richard Lagravenes. (Ribeiro, 2008)



Estes textos podem tanto se utilizar das trilhas musicais, como se deter em cenas específicas ou a um determinado assunto, relacionado ao nosso cotidiano como professores de música.

Quais os filmes que você lembra em que a aula de música, professor de música ou, até mesmo, a própria música entra em cena?

Que relações são possíveis se fazer entre estes filmes e seu trabalho como professor de música?

Que tal se arriscar a escrever algumas reflexões e ideias a respeito desta dupla: cinema e educação musical?



Ação! Atividades sugeridas

As atividades aqui apresentadas foram elaboradas, de uma forma coletiva, pelos alunos e professor, durante uma aula, com dois módulos de 50 minutos cada. Antes de assistirmos ao curta-metragem *A banda de um homem só*, foi solicitado que cada um pensasse em sugestões que pudessem ser trabalhadas na aula de música a partir do filme. Terminado o vídeo, todos deveriam registrar por escrito o que haviam pensado. Após, em uma roda, foi solicitado que cada um lesse o seu registro - o que chamou atenção no filme e que propostas de atividades teriam -, podendo comentar e, se desejassem, acrescentar mais alguma coisa.

Essa rodada de apresentação foi gravada e, ao ouvirmos e percebermos o entusiasmo que as atividades e as discussões geraram, consideramos a possibilidade de organizarmos um texto para compartilhar com outros colegas e professores. As atividades foram pensadas para diferentes públicos e faixas etárias, podendo ser trabalhadas desde a educação infantil (crianças pequenas) até a graduação (adultos). A ordem das atividades não exige uma sequência obrigatória, o importante é respeitar os objetivos e os interesses de cada aluno(a) e de grupo.

Em relação à duração das atividades, elas podem ser ampliadas e transformadas em projetos, com a duração de um trimestre ou até seis meses. Uma ideia vai puxando a outra, não é mesmo?

Então, por que um curta? No caso de filmes que têm uma duração mais longa, é sempre mais complicado trabalhar em uma aula de 40 a 50 minutos. Geralmente teríamos que agregar outros horários e eventualmente de outras disciplinas, o que nem sempre é fácil. Mas, atualmente, com o recurso da internet, podemos localizar vários curta-metragens, que podem ter durações breves (de um a cinco minutos) e que é possível utilizá-los como material didático.

Cada atividade foi pensada para ser trabalhada em uma aula de 50 minutos. Os professores podem escolher entre aquelas que têm a ver mais com o instrumento, aquelas relacionadas com a teoria musical ou, ainda, aquelas que têm aspectos mais sociológicos da produção musical, por exemplo, do *marketing*. Certamente, numa aula só não caberiam todas essas atividades.

Mas como trabalhar a imagem na sala de aula? Como pensar em atividades didáticas a partir de um filme? Um bom exercício para qualquer nível ou idade seria perguntar: Alguma cena, em especial, lhe chamou a atenção? Em que você pensou quando assistia ao vídeo? Essas questões nos inspiraram a propor as atividades que se seguem.

Atividade um: Preparação para tocar junto

Assista em sala de aula ao curta-metragem *A banda de um homem só* e solicite que os alunos relatem sobre o que viram e ouviram;

A primeira imagem que se vê em *A banda de um homem só* é uma cortina de palco fechada e podemos ouvir um fundo musical de uma orquestra se afinando e se preparando para uma apresentação. Porém, quando a cortina se abre, o que se vê é um homem-banda tocando vários instrumentos ao mesmo tempo. Assista com os alunos exemplos de vídeos de orquestras para entender como vários músicos tocam juntos, observando como eles se comportam antes de começar, o que o regente faz, como os músicos reagem. Pode-se fazer um paralelo com os momentos de apresentações musicais nas escolas. Muitas vezes, durante a preparação para começar uma apresentação, os alunos ficam dispersos e não conseguem se concentrar. Aproveite para refletir com eles sobre a importância de se concentrarem para fazer música juntos;

Observe que na última cena do curta-metragem ocorre uma “batalha” musical entre os dois homens-banda. É possível que dois ou mais músicos possam tocar juntos a mesma música? Como isso acontece? Depois de conversar com os alunos sobre essas questões, proponha que eles escolham uma música para cantar e/ou tocar juntos.



Sugestão de vídeo:
Crianças e Música
Clássica. Cultura
#issomudaomundo



Figura 1
Cena do filme: Um homem-banda toca.
Pixar Animation Studios

Atividade dois: Que instrumentos são esses?

No curta-metragem *A banda de um homem só* aparecem várias cenas com os homens-banda tocando. Escolha uma cena na qual um dos homens-banda toca e proponha aos alunos identificar os instrumentos. Pausando o filme é possível discriminar melhor os detalhes de cada instrumento (Ver Quadro 2, “Exemplo de atividade com adultos”);

- Converse com os alunos sobre os sons e os diferentes timbres de cada instrumento que eles identificaram. Depois explique sobre as famílias dos instrumentos (madeiras, sopros, cordas, percussão). Experimente também fazer uma discussão de como funciona cada instrumento.

Sugestão de livros

- *A orquestra Tintim por Tintim* (Hentschke et al., 2005)
- *Pirulito Pirou* (Cartier, 2009)





Quadro 2: Exemplo da atividade com adultos

Professora - Agora ali [falando do vídeo], o cartaz dele... Isso aqui que eu imaginei. Se daria pra fazer e daí reconhecer os instrumentos, quais instrumentos? O quê que vocês enxergam? E se ele virar de costas ainda dá pra ver outros, né?! Sabem todos os nomes?

Aluna 1 - Ali em cima tem quatro de sopro, né?! Ele tem tipo uma mangueirinha na boca que sai pra entradinha de cada um.

Todos - Ah!!!

Aluna 1 - Tem uma mangueirinha que vai distribuindo uma pra cada coisa. Aí eu acho que é um clarinete que tá ali em cima, trompete, trombone e a tuba lá atrás.

Aluno1 - A escaleta também é de sopro...

Aluna 2 - Não, mas acho que ali é tipo uma gaita.

Aluno 1 - Tu achas que é de fole?

Aluna 2 - É, é de fole.

Aluno 1 - Ah, tá.

Professora - Vamos dar continuidade... [assistindo ao vídeo] Ah, é uma gaita mesmo... e parece que tem alguma outra coisa ali que não aparece, mas de costas acho que vai aparecer, acho que uma coisa cinza... não é outro instrumento ali?

Aluno 1 - Tem um trombone de vara ali?

Atividade três: Construindo um homem banda

Desde há muitos séculos, existem registros de pessoas que tocam múltiplos instrumentos. Um exemplo é a ilustração da obra *Cantigas de Santa Maria*, onde dois músicos medievais aparecem, cada um tocando simultaneamente uma flauta e um tamborim (Figura 2). Nos últimos anos, a figura do homem-banda é comumente encontrada nas ruas de cidades de várias partes do mundo.



Figura 2:
Flautas e tamborins



Depois de mostrar em aula tanto a animação da Pixar, como alguns dos muitos vídeos sobre o tema (vide exemplos no Quadro 3), pergunte a seus alunos se já viram algum destes personagens em sua cidade ou mesmo se conhecem alguém que toque mais de um instrumento ao mesmo tempo. Junte os instrumentos disponíveis, incluindo objetos do cotidiano que possam servir de instrumento, e proponha a seus alunos a experiência de tocar mais de um instrumento ao mesmo tempo;

Esta atividade pode ser feita em pequenos grupos, sendo que cada grupo deve eleger um representante que fará uma demonstração aos demais colegas.

Quadro 3: Homens-banda pelo mundo

Mauro Bruzza (Porto Alegre/Brasil)

<https://www.youtube.com/user/ohomembanda>

Bernard M. Snyder – One Man Band (Alemanha):

<http://www.onemanband.org>

Tomoya Kobayashi (Japão)

<http://www.onemanband.jp>

Homens-banda que fizeram história (fonte www.wikipédia.org):

Don Partridge (27/10/1941 – 21/09/2010) foi um cantor e compositor inglês, conhecido como o “rei dos artistas de rua”.

Jesse “theLoneCat” Fuller (12/03/1896 - 30/01/1976) foi um músico muito conhecido nos Estados Unidos da América, especialmente por sua música San Francisco Bay Blues.



Atividade quatro: Vamos brincar com o tema musical

Assista às cenas do curta-metragem onde cada um dos homens-banda toca e tente descobrir a melodia principal que compõe a trilha sonora. Peça aos alunos para repetir com a voz a melodia que mais identificarem. Você pode ir pausando a sequência e repetindo algumas vezes. Depois, continue a escuta do “diálogo/briga-musical” que os dois homens-banda travam. Identifique o que acontece com as melodias por eles executadas. Eles tocam com o mesmo volume? Qual deles toca mais rápido? Os dois tocam igual ou diferente? Tocam juntos em algum momento ou não?;

Em seguida, coloque a cena da menina tocando sozinha (que se encontra ao final do curta-metragem). Pergunte se o tema que a menina toca é igual ou diferente? E por quê? Compare o tema musical tocado pelos homens-banda com aquele executado pela menina;

Trabalhe o tema principal, propondo que os alunos façam variações. O tema pode ser modificado, por exemplo, a partir do ritmo, depois a melodia ou simplesmente o andamento (mais rápido, mais lento) com algumas dinâmicas (forte fraco). Proponha também que os alunos transformem o tema a partir de outros gêneros musicais, como samba, forró, rap, ou outros gêneros sugeridos por eles.

Atividade cinco: Produção de um show

Os recursos. Assista às primeiras cenas do filme onde o primeiro homem-banda aparece e faça, junto com os alunos, uma lista das coisas que o músico utiliza no cenário para chamar a atenção da menina. É necessário tentar enxergar o maior número de detalhes (cortina, cartaz, roupas, inclusive recipiente para receber o dinheiro). Faça a mesma observação com a cena seguinte, onde aparece o segundo homem-banda;

As estratégias. Depois, pergunte aos alunos: como os músicos conseguem chamar a atenção da menina? Quais foram as maneiras que os músicos utilizaram para atrair o público? Quais são os meios de comunicação e os mecanismos da venda do produto?;



Figura 3: Cenário do filme *A banda de um homem só*: local onde os homens-banda se apresentam.

Os locais: Mostre a imagem da cidade medieval, lembrando que, provavelmente, era uma praça onde os cavalos iam beber água, que poderia ser um lugar de reunião de pessoas, pessoas que passam, pessoas que vão ao mercado, e que por isso iam ali fazer música. Podemos comparar com outros locais da vida contemporânea. Pergunte aos alunos quais são os lugares que têm mais público para escutar música nos dias de hoje? Em quais espaços públicos? Se você tiver um grupo musical, em que local gostaria de se apresentar?;

Organize equipes de trabalho para fazer um mini-projeto de um show musical; os alunos podem sugerir que tipo de grupo seria, onde e como gostariam de se apresentar para atrair o público, utilizando os elementos de atuação mostrados (recursos, estratégias e locais). Essa atividade pode se converter numa apresentação musical, com vestuários e música ao vivo, na própria escola.

Atividade seis: Como é bom tocar um instrumento!

Leve alguns instrumentos que os homens-banda do curta-metragem tocam e faça uma exposição. Assista ao curta-metragem com os alunos. Toque alguns dos instrumentos e solicite que eles identifiquem, na exposição, os instrumentos que os homens-banda tocavam. Em seguida, explore os instrumentos, mostre ao vivo como se toca, quais as possibilidades sonoras de cada instrumento e peça para que eles tentem tocar também;

Se não tiver todos os instrumentos, proponha aos alunos que descubram maneiras diferentes de construí-los. Faça um passeio pela própria sala de aula e/ou na escola e instigue-os a procurar objetos que tenham som (ao tocar, ao soprar, mover) e timbres diferentes, que possam ser transformados em instrumentos musicais alternativos;

Mostre vídeos onde pessoas tocam instrumentos feitos com objetos do dia a dia. Depois, podem pensar na construção de instrumentos com outros materiais reciclados que encontrem em outros locais fora da escola.

Quadro 4: Sugestão de vídeos

http://www.youtube.com/watch?v=DP9UTaz_emw

<http://www.youtube.com/watch?v=8VneljcQutI>

http://www.youtube.com/watch?v=a6_8aEYPcjc

<http://www.youtube.com/watch?v=ReHCboP93cA>

<http://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtIldg>

https://www.youtube.com/watch?v=xPBaOLJm_ME



Ilustração: Shutterstock

The End. Fim da sessão

Ao propor essas atividades, estamos cientes que, na prática, elas podem produzir sentidos diferentes que não serão universais. Devemos levar em conta também que o “sucesso” de um material didático depende do contexto em que é utilizado e de quais práticas são efetivadas em torno dele. Ou seja, o mesmo material pode produzir outros sentidos, dependendo do seu uso pelos professores e de suas relações com o material.

A construção das atividades exigiu um olhar crítico de outros materiais que estão disponíveis, alertando para a atual dificuldade em selecionar objetos didáticos. A busca de outros materiais audiovisuais disponíveis e adequados para a atividade, necessariamente, passa pelas questões: para quem, para quê e como utilizar.

Como em outras experiências de produção coletiva já empreendidas, escrever este artigo nos obrigou a explicitar nossas intenções pedagógicas, crenças e valores durante todas as etapas de elaboração, incluindo a discussão sobre autoria e ética na condução desse tipo de atividade.

Esperamos que o artigo possa estimular outras reflexões e incentivar uma maior problematização teórico-metodológica sobre como utilizar material filmográfico na aula de música.



Referências

ARAÚJO, Inesita. Materiais educativos e produção de sentidos na intervenção social. In: MONTEIRO, Simone e VARGAS, Eliane (Org.). *Educação, Comunicação e tecnologia educacional: interfaces com o campo da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006, p.49-69.

ASSUMPÇÃO JR, Francisco Baptista; ALMEIDA, Thiago. *Sexualidade, cinema e deficiência*. São Paulo: Livraria Médica Paulista Editora, 2008.

BOZZETTO, Adriana. A música do Bambi: da tela para aula de piano. In SOUZA, Jusamara (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 107 – 118.

CARTIER, Sandro. *O Pirulito pirou*. Passo Fundo: Palloti, 2009.

FREIRE, Larissa A. CARIBÉ, Ana Luiza. O filme em sala de aula: como usar. *O olho da História*. Salvador. 2004. Disponível em: < <http://www.olhodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeem-sala.pdf>>. Acesso em: 14 maio. 2014.

GONÇALVES, Lília Neves. A aula de música na escola: reflexões a partir do filme Mudança de Hábito 2: mais loucuras no convento. In: SOUZA, Jusamara (Org.) *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008. p. 167-188.

HENTSCHKE, Liane et al. *A orquestra Tintim por Tintim*. São Paulo: Moderna. 2005.

HOLZMANN, Lorena. *O trabalho no cinema (e uma socióloga na plateia)*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2012.

LEME, Caroline Gomes. *Ditadura em imagem e som: trinta anos de produções cinematográficas sobre o regime militar brasileiro*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema da na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

ONE man band. PIXAR. Direção Mark Andrews e Andrews Jimenez. Roteiro Andrew Jimenez e Mark Andrews. California: Pixar, 2005. Curta-metragem (4 min), son..color.

PENNA, Maura. Mr. Holland: professor de música na educação básica e sua formação, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010.

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. O rap e a aula: tocando nas diferenças. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 129-135, mar. 2008.

SOUZA, Jusamara; DEL-BEN, Luciana Marta. Produção de material didático para/na formação de professores de música. In: Encontro Anual da Abem / Congresso Regional da ISME na América Latina 2007. 16. 2007, Campo Grande. *Anais...Campo Grande*: ABEM. 2007. v. 1. p. 1-9.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José De Sousa Miguel. *A Escola Vai ao Cinema*, Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

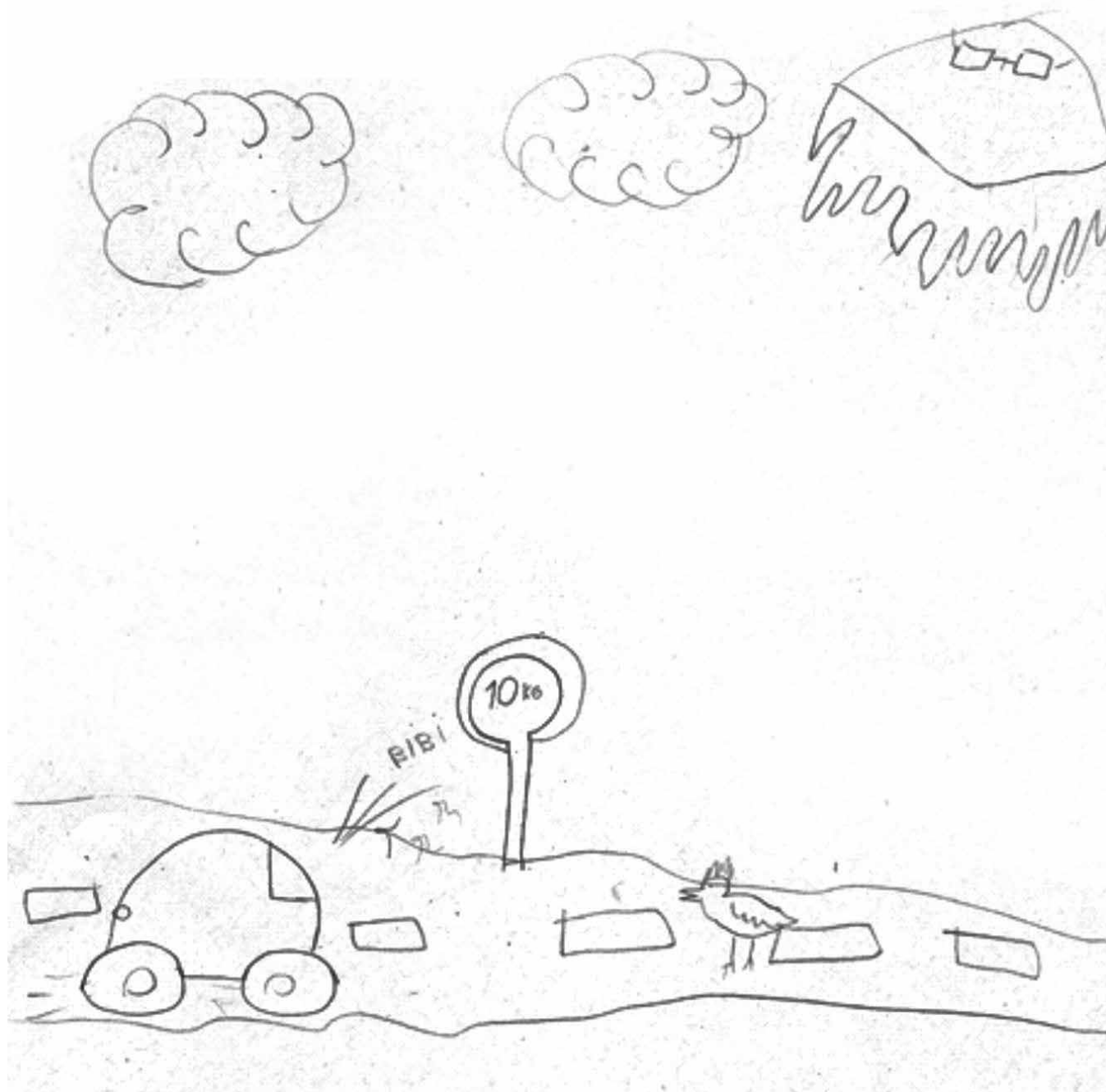
VELARDE, Robert. *A fábrica de sonhos da PIXAR: Os ensinamentos dos desenhos que encantam adultos e crianças*. Tradução de Luis F. Protásio. São Paulo: Universo dos livros, 2011.

Sentidos da avaliação diagnóstica

Cecília Cavaliéri França

MUS Produção e Consultoria

contato@ceciliacavaliierifranca.com.br



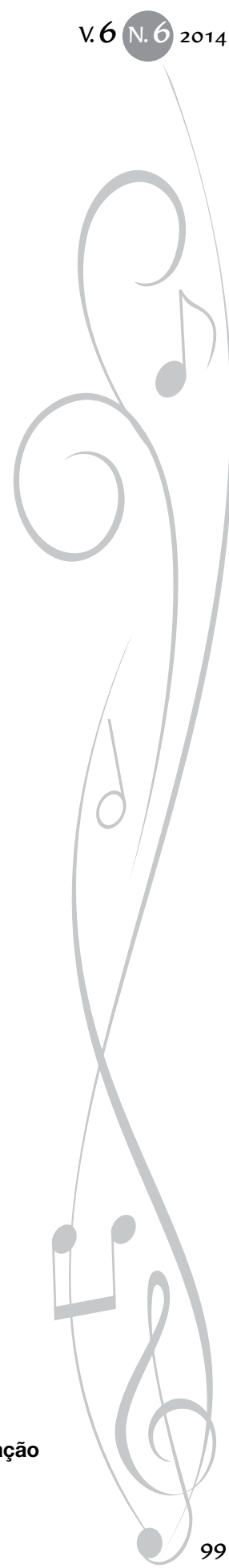
Resumo: A heterogeneidade encontrada nas turmas de um mesmo ano escolar impõe desafios diários a professores e crianças. Antes de iniciar cada etapa do trabalho é necessário levantar o conhecimento prévio dos estudantes. Avaliações diagnósticas, elaboradas de maneira criteriosa, permitem situar as crianças no processo contínuo do aprendizado e descobrir suas necessidades para que possam construir novos patamares de conhecimento. A partir da análise dos resultados, podemos realizar intervenções diferenciadas para trabalhar necessidades específicas. Essa ação pedagógica propicia a inclusão daquelas que geralmente ficam à margem do processo de ensino, sejam deslocadas para trás ou descoladas um passo adiante.

Palavras-chave: avaliação diagnóstica; currículo de música; música na educação básica

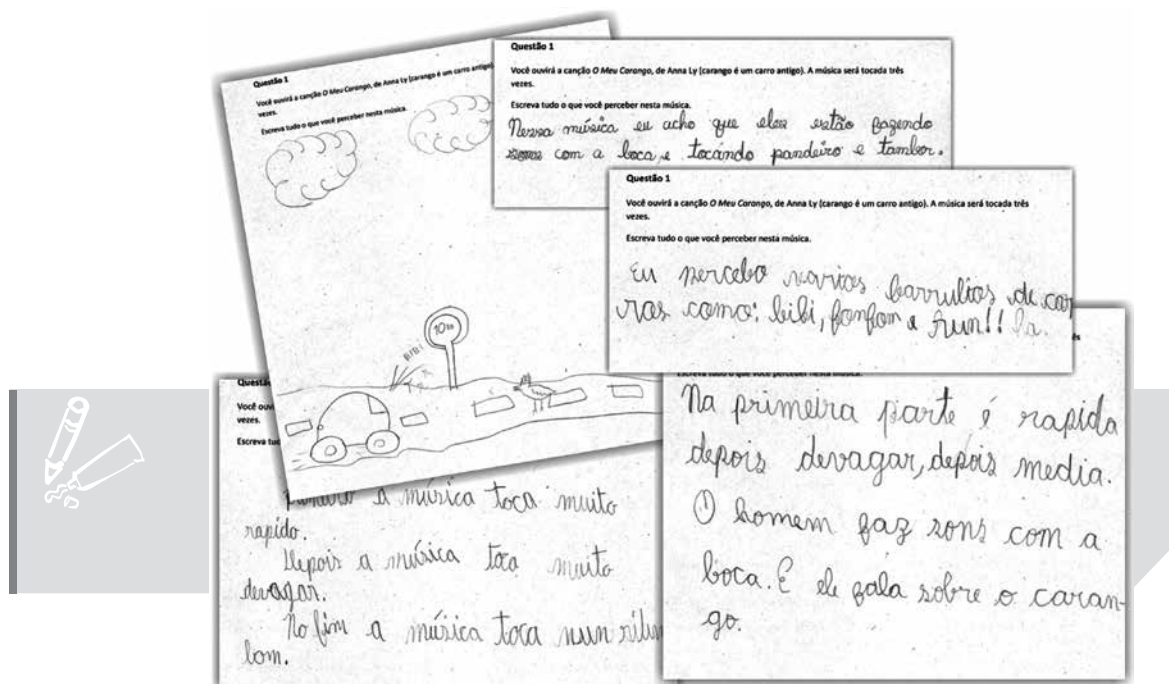
Meanings of the diagnostic evaluation

Abstract: The heterogeneity of children at the same school year imposes challenges to teacher as much as to children themselves. This leads to the need to encover their previous knowledge before starting a new teaching period. Diagnostic evaluations, wisely devised, enables to place each child in the continuous learning process and to discover their needs so that they are able to achieve new knowledge milestones. After the analysis of their responses, we can delineate activities specific to their needs. This enables us to include those which are generally left aside, either behind of beyond the teaching process.

Keywords: *diagnostic evaluation; music curriculum; music in schools*



Crianças do 3º ano do Ensino Fundamental foram recebidas na aula de música com a canção “O meu carango”, do álbum *Desenrolando a língua*, de Anna Ly. Na primeira escuta, foram convidadas a se movimentar livremente. O gênero da música, o emprego de onomatopeias e as intervenções do narrador despertaram interesse de imediato e provocaram reações corporais expressivas - forma primordial de percepção. Em seguida, as crianças sentaram e foi-lhes solicitado que ouvissem uma segunda vez, atentamente. Na terceira vez, receberam uma folha para anotar tudo o que haviam percebido na música.



Uma atividade aparentemente corriqueira como essa representa uma oportunidade preciosa para o cuidadoso olhar pedagógico atuar. Enquanto a criança se entrega à escuta de uma canção atraente e divertida, o professor se ocupa em observar suas respostas corporais, seus desenhos e relatos. O que estes nos dizem sobre seu processo de construção do conhecimento musical? O que revelam sobre o que ela já internalizou e, portanto, expressa de maneira autônoma? Que lacunas a serem cuidadas elas sinalizam? Quais necessidades são apontadas para a construção de novos conhecimentos? Estamos diante de questões que caracterizam a ferramenta pedagógica conhecida como avaliação diagnóstica. O conceito pode soar gasto na teoria, mas será que seu sentido – ou sentidos - tem sido compreendido na prática?

Os fundamentos que respaldam a importância da avaliação diagnóstica na educação remontam às contribuições de Scriven (1967) sobre a distinção entre avaliação formativa e somativa, ampliadas por Bloom; Hasting; Madaus (1983), que definiram a função diagnóstica da avaliação, também discutida por Perreueud (1999). No Brasil, o tema tem avançado com Luckesi (2003; 2005). Ele acredita que a avaliação diagnóstica deve ser “amorosa”, uma vez que o seu sentido é a inclusão dos estudantes, a partir da identificação de suas dificuldades. Nessa mesma direção, Hoffman (1993) propõe a ideia da avaliação mediadora, que parte da observação individual de cada estudante como base para intervenções colaborativas.

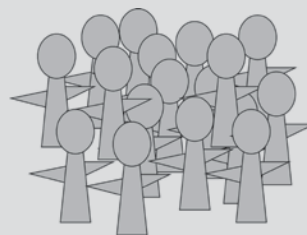
Para saber mais - Avaliação

- Luckesi (2005a, 2005b), Hoffman (1993) e Perrenoud (1999) tratam da avaliação, suas formas e funções.
- No website de Cipriano Luckesi (luckesi.com.br) podem-se ler artigos e trechos do autor.



Sentidos

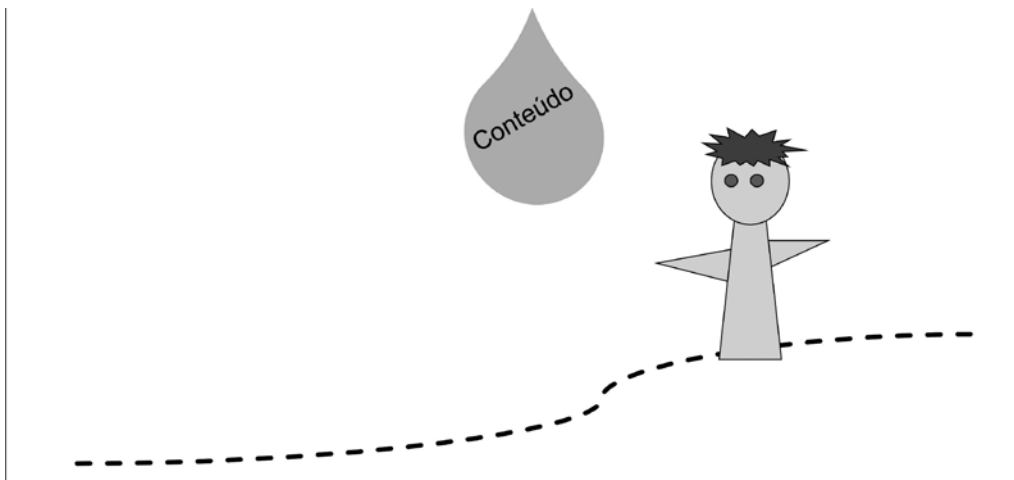
A especificação dos conteúdos pertinentes a cada ano escolar pressupõe que as crianças se desenvolvam de maneira uniforme e sequenciada.



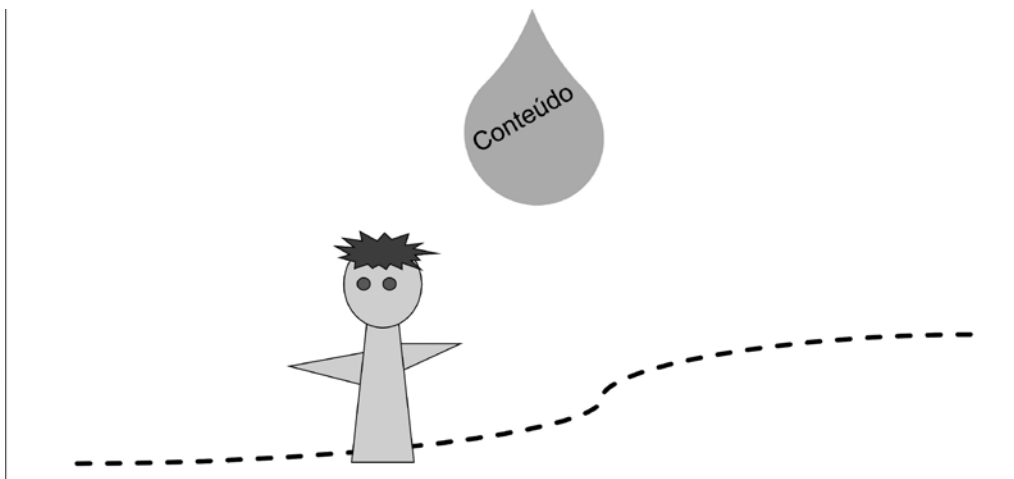
Currículos são desenhados à distância e unilateralmente, mas a educação se faz na proximidade e pela interação. Na exclusividade dos contextos, lida-se com a unicidade do ser. Embora haja padrões cognitivos esperados para cada faixa etária, o desenvolvimento de cada criança é um processo particular e extraordinário. Nele operam diversas variáveis físicas, emocionais e intelectuais, tonalizadas por um misto de vivências, memórias e oportunidades.



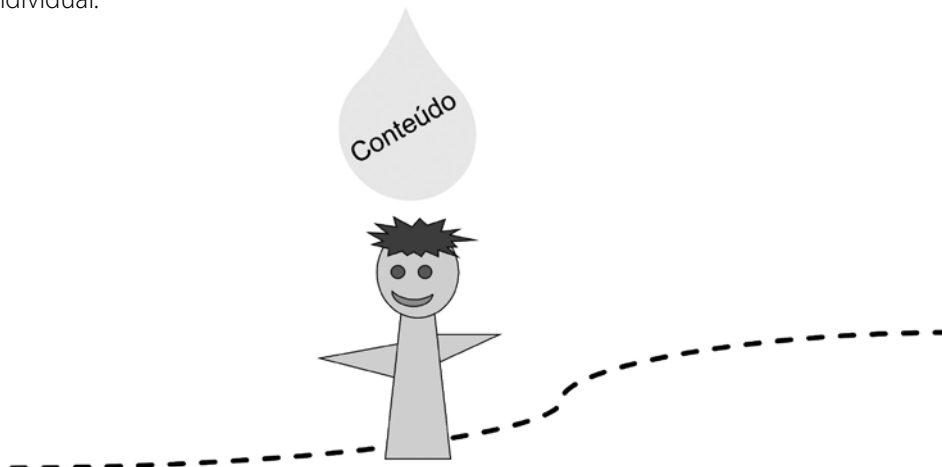
Iniciar uma etapa letiva ou novos conteúdos sem nos ocuparmos em conhecer as crianças é como começar o ensaio sem afinar a orquestra. Não podemos seguir um *script* como se a criança fosse um interlocutor genérico. Não faz sentido repetir cronogramas e atividades, pasteurizando experiências e compactando resultados em uma linha do diário de classe. Assumir que todas estejam apreendendo nossa fala da mesma maneira, ouvindo música da mesma forma e que possam agir musicalmente com a mesma desenvoltura é uma postura pedagógica irrefletida. Além de ser alheia ao processo de desenvolvimento da criança, é insensível à natureza da própria disciplina, cujo objeto acolhe possibilidades incontáveis e subjetivas de apreensão e expressão. Não importa se o ano escolar em questão é o 1º, 3º ou 5º. É necessário partir do que é familiar à criança para integrar gradualmente novos conhecimentos. Se ela não relaciona a duração percebida do som à notação analógica, como avançar ensinando semínimas e colcheias? Por outro lado, se é capaz de apontar variações melódicas entre frases, por que detê-la em identificação de “grave x agudo”? Não podemos trabalhar com a noção de “média”, que tende a considerar diferentes como iguais. É como vestir-lhes uma roupa dois números a mais ou a menos, algo que não lhes serve mais...



... ou que não lhes serve ainda.



O aprendizado é um processo contínuo e não uma mágica que ocorre em períodos de tempo que se encaixam em semestres ou anos escolares. O sentido do diagnóstico é reconhecer a individualidade da criança, respeitar seu tempo de amadurecimento e fazer valer o direito de todos ao desenvolvimento pleno – medida que também não é genérica, mas individual.



Seu propósito é incluir aquelas que estão à margem: ajudar as que estão um passo atrás a dar o passo seguinte e, no outro extremo, promover desafios para aquelas que já avançaram e, naturalmente, entediam-se com a falta de desafios.

Avaliação diagnóstica escrita em música

Dada a natureza essencialmente prática da música, o domínio funcional de conteúdos e habilidades é avaliado por meio da observação do movimento, da criação e da performance vocal e instrumental, bem como da apreciação musical com resposta corporal, oral e escrita.

Materiais complementares - Avaliação do fazer musical

- Swanwick (1994, 1988) apresenta fundamentos e critérios de avaliação derivados da sua Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical.
- No livro "Avaliação de Música", Hentschke e Souza (2003) reúnem textos sobre a avaliação da performance instrumental (Tourinho, Oliveira, Santos, Bozzetto) e vocal (Andrade), da apreciação (Cunha) e da composição (Beineke), entre outros.
- França (2010, 2004, 2000), Barbosa e França (2009) tratam da avaliação em música; artigos disponíveis no website ceciliacavalierifranca.com.br.

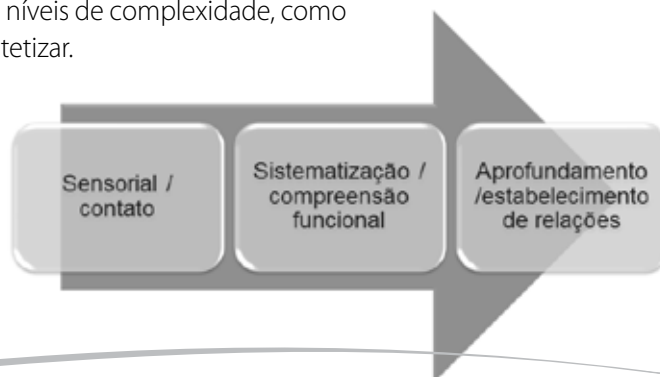


Paralelamente e de maneira complementar às atividades práticas, atividades diagnósticas escritas permitem identificar com maior precisão quais habilidades cognitivas e conceitos estão sendo mobilizados pelas crianças e em que nível.

O processo de construção dos conceitos se inicia com o contato com tais elementos, quando a criança apresenta competências sensoriais e intuitivas. Em um nível intermediário, ela demonstra uma compreensão funcional dos conceitos e conteúdos, é capaz de operar com eles no contexto escolar e no cotidiano, além de apresentar competências de discriminação, comparação e análise. Em um nível mais avançado, é capaz de estabelecer relações entre conceitos e tem domínio funcional da notação. Para verificarmos onde a criança se encontra, as atividades diagnósticas devem explorar habilidades cognitivas de diferentes níveis de complexidade, como identificar, discriminar, comparar, analisar, sintetizar.



Construção dos conceitos



O diagnóstico escrito deve ser curto e simples para não se tornar uma atividade pesada para as crianças. Nossa prática tem mostrado que um conjunto de seis questões fechadas e uma questão aberta abrangente é satisfatório. As atividades são individuais e, geralmente, aplicadas no início de um ano ou etapa letiva. Os resultados mostram o que foi realmente construído pela criança, suas dificuldades e facilidades específicas. Vejamos como esse processo foi aplicado à atividade de apreciação do Carango.

“Escreva tudo o que você perceber nesta música”

A atividade consistia de uma **questão aberta**, com uma pergunta bastante abrangente. Assim, com total liberdade na construção da resposta, a criança nos revela o que pode realizar de maneira autônoma.

Os acordes da guitarra acompanhada de percussão caracterizam o gênero, estabelecendo a sonoridade e o ritmo do rock. O cantor tem uma voz potente, grave e versátil, mesclando canto, onomatopeias e narração. A letra consiste de uma estrofe de quatro frases. O aspecto que mais chama a atenção no arranjo é o emprego de diferentes andamentos nas três seções, o que afeta o caráter expressivo e articula claramente a forma. Na segunda seção, o rock desacelera e se transforma em um reggae; na terceira seção, retorna o rock em andamento um pouco mais lento que no início. A relação entre texto e música é explícita, com intervenções do narrador anunciando as mudanças de andamento entre as seções.



Dentre esses aspectos, o que terá chamado a atenção de cada criança? A letra da canção? Os instrumentos, a voz do cantor, as onomatopeias imitando som de carro, a narração? O caráter expressivo e o gênero? As mudanças de andamento? Elas identificam as quatro frases e reconhecem que é a mesma estrofe que se repete? Associam a estrutura às mudanças de andamento entre as sessões? Percebem que na terceira sessão a letra não é repetida na íntegra, e compreendem o porquê?

Vejamos: algumas crianças se detiveram sobre o tema da canção, fazendo um desenho ou copiando a letra da música. Outras anotaram a respeito de um único som (“Barulho do carro freiando”), enquanto colegas registraram a presença de vários instrumentos, voz e onomatopeias. Algumas notaram que algo muda, mas não explicitaram o quê e quando (“O ritmo da música no começo, no meio e no fim é diferente”); outras explicaram (“No início eles estão rápido. No meio devagar. No final médio”). Algumas apontaram diferentes aspectos como timbre e elementos estruturais (“Um caubói canta toda a música. Uma vez a música é devagar e a outra, calma. O caubói faz barulho mexendo os lábios. A melodia inicial tem um pandeiro.”). Um pequeno número de crianças detalhou os instrumentos e a ordem em que apareceram, mencionou a “voz grave engraçada” do cantor, comentou sobre as onomatopeias que imitam sons de carro, identificou o gênero e arrematou citando as “três partes” em andamentos diferentes.

Em cada turma encontramos de seis a oito categorias de respostas, ou seja, diferentes formas de apreensão da mesma música coexistindo em um grupo de crianças do mesmo ano escolar! Algumas respostas são mais sensoriais e intuitivas, outras mostram compreensão das relações entre elementos. Como lidar com universos tão diferentes? Buscando um denominador comum? Alinhando a ação pedagógica àqueles que pouco respondem à música ou àqueles que demonstram maior abrangência de escuta? Ao contrário: o ideal é organizarmos as crianças em grupos menores e homogêneos para realizarmos algumas rodadas de intervenções diferenciadas. Ainda que pareça trabalhosa, essa medida otimiza a pequena carga horária destinada à nossa disciplina, pois direciona as atividades aos devidos interlocutores.

Embora não caiba tratar, neste texto, dos mecanismos de percepção, memória e transposição escrita do resultado perceptivo, podemos concluir ou deduzir que a criança relata o que realmente lhe chama atenção. É sobre seu relato que nos debruçamos nesse momento. O intuito é alargar suas possibilidades de escuta de maneira que ela possa identificar progressivamente novos elementos musicais e construir relações entre esses elementos. Por exemplo:

Se as crianças comentaram apenas sobre a letra ou o assunto da música é porque esses aspectos se sobrepõem, na sua relação com a canção, aos aspectos musicais propriamente ditos. Para aquelas crianças cujas respostas se concentraram em timbres, não pareceu relevante a mudança de andamento entre as seções. Uma estratégia apropriada em ambos os casos é realizar a apreciação de peças instrumentais curtas com características bem marcantes como mudanças de andamento, timbres e intensidade, vinculadas à estrutura das mesmas (exemplos: *Cirandinhas*, de Villa-Lobos, trechos de *O quebra-nozes*, de Tchaikovsky). Após essa etapa, podemos voltar à apreciação da canção e orientá-las a focar em elementos musicais por meio de perguntas como: A música é igual do começo ao fim? O que muda, então? Em que momentos?



Cirandinhas, de Villa-Lobos, como “Nesta rua tem um bosque” (n. 11), “Todo o mundo passa” (n. 7), danças de *O quebra-nozes*, de Tchaikovsky, como “Dança Russa”, “Dança Chinesa”, “Dança das flautas de bambu”, podem ser acessadas no YouTube.





Crianças que notaram a relação entre o andamento e a forma da canção, seja de maneira mais ou menos explícita, podem trabalhar a criação e a performance de uma peça com seções contrastantes, para propiciar o entendimento da relação entre a escolha de materiais e a forma.

Aquelas que relataram mais detalhadamente sobre a peça podem trabalhar em tarefas mais desafiadoras, como realizar a criação e a performance de um arranjo da canção em outro gênero (rap, baião), a apreciação de exemplos clássicos do rock, como a sequência *Golden Slumbers / Carry That Weight / The End*, dos Beatles, com atenção às diferenças de instrumentação, à mudança de andamento e caráter entre seções, ao uso expressivo da voz etc. Apresente também um reggae para que identifiquem características dos dois gêneros.



Digite no YouTube “Paul McCartney “Golden Slumbers/Carry That Weight/The End” Live-1997” para ver e ouvir uma performance marcante dessas músicas.

Os produtos musicais resultantes dessa rodada de intervenções podem ser socializados para que todas as crianças tenham oportunidade de fazer novas conexões entre os aspectos abordados. A observação da resposta do colega também se configura como importante fonte de referência e aprendizado. Elas podem buscar novos modos de escuta, alcançar novas percepções e reintegrá-las como conhecimento.

Todos lucrarão, então, com o retorno à canção do Carango para uma sessão de apreciação dirigida. Neste momento, podem ser utilizadas **questões abertas do tipo de resposta restrita**, ou seja, perguntas direcionadas, que podem ser orais ou escritas. Pergunte, por exemplo: Como é a introdução? Quais instrumentos são utilizados no arranjo? Em que ordem eles aparecem? Qual instrumento nos leva a dizer que é um rock? O que acontece no final do primeiro trecho? O que o cantor fala? O que acontece com a música em seguida e como é o caráter nesse trecho? Ao final dessa parte, o que diz o cantor e o que acontece com a música? Na terceira parte, ele canta a letra inteira? Por quê?

Diferentemente da **questão aberta de resposta construída**, que permite avaliar o que a criança manifesta de maneira autônoma, as **questões abertas de resposta restrita** permitem verificar o conhecimento de elementos mais específicos. Nesse sentido, as **questões fechadas** são extremamente úteis.

Fechando o zoom

As **questões fechadas** permitem abordar aspectos bem pontuais e detectar problemas específicos de apreensão do conteúdo.



Ressalva: como em toda forma de avaliação, fatores externos à disciplina podem acarretar erro, sejam eles circunstâncias psicológicas, físicas, falta de compreensão do que é solicitado e outros. Como esses fatores extrapolam o escopo deste texto, vamos considerar um cenário dentro do qual a criança assinala a alternativa que realmente acredita ser a correta.

Esse tipo de questão tende a ser visto com desconfiança na nossa área, sob a alegação de que a natureza abstrata, atemporal e fugidia da música escape a um formato tão redutivista de avaliação. Mas existem, certamente, aspectos e habilidades mensuráveis e conhecimentos tangíveis que operam nessa poética e subjetiva arte. É possível elaborar questões alinhadas com a concepção de educação musical adotada e que nos ajudem a compreender a natureza do erro cometido pela criança para, assim, detectarmos a peça que lhe falta para montar o quebra-cabeça. Pode ser que o conceito não tenha sido vivenciado suficientemente; talvez seja apenas uma questão de vocabulário, pois o conceito já estaria internalizado, entretanto a criança ainda não sabe operar com ele. Logo, as questões devem ser certas, com distratores (as alternativas incorretas) que deem à criança a oportunidade de sinalizar: “é aqui onde eu me encontro”. É importante que o diagnóstico aborde aspectos estruturadores da área de conhecimento. Do contrário, estaremos operando no entorno e nos adornos, mas não na essência da disciplina. Vamos analisar algumas possibilidades, enfocando aspectos da duração e da altura, vinculados ou não à notação.

Ritmo

Em um diagnóstico, não pode faltar uma questão sobre a escrita analógica do ritmo (relação auditivo-visual de sons curtos e longos) como, por exemplo:

Leia este gráfico com sons curtos e longos.

— — — — —

Qual frase da parlenda *Uni, duni, tê* corresponde ao ritmo apresentado no gráfico?

- A) Uni, duni, tê
- B) Salamê, minguê
- C) O sorvete colorê
- D) Escolhido foi você



O que as respostas das crianças nos dizem?

Aquelas que assinalam as alternativas A e B não fazem associação termo a termo entre o som de cada sílaba, sua respectiva duração e a escrita. Nesse caso, é imprescindível trabalhar a percepção, a montagem e a leitura de frases com material concreto proporcional (quadrados e retângulos); elas devem ler apontando cada quadrinho durante a leitura, para concretizar a relação entre o som e sua representação.

Se a alternativa marcada for a D, elas aparentemente realizam a associação termo a termo (um traço para cada sílaba), mas não diferenciam sons curtos e longos. Pode ser feita a mesma intervenção citada acima, com foco no contraste entre a duração dos sons.

Aquelas que acertam (alternativa C) demonstram não apenas a compreensão da escrita rítmica analógica, mas também a capacidade de aplicar esse conhecimento funcionalmente, ou seja, no contexto de uma obra musical. É importante propor-lhes novos desafios, visando à consolidação dessa habilidade, como transcrições a partir da escuta e leituras a duas vozes.



A resolução da questão seguinte independe do domínio da escrita rítmica e ilustra a possibilidade de se avaliar a percepção rítmica de maneira intrinsecamente musical. Trata-se de uma questão mais complexa que envolve a análise, a comparação e o estabelecimento de relações entre as linhas rítmicas da melodia e do acompanhamento a partir da referência do conceito de pulsação.



Você ouvirá o trecho inicial da peça *Earth*, do Grupo Uakti.

É **INCORRETO** afirmar que, nesse trecho,

- A) um instrumento começa marcando a pulsação.
- B) a melodia realiza sons mais rápidos do que a pulsação.
- C) os sons da melodia têm sempre a mesma duração.
- D) quando a melodia entra, o acompanhamento fica mais lento.

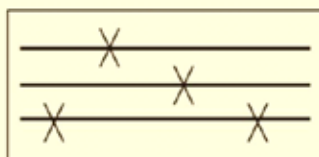
Para as crianças que não acertam, podem ser preparadas atividades de movimentação corporal e batimentos focalizando ora a pulsação, ora o ritmo, e, depois, a contraposição dos dois elementos rítmicos. Aquelas que acertam (marcam a alternativa D) podem trabalhar a realização dos elementos citados a duas vozes (pulsação constante como acompanhamento, melodia com sons regulares mais rápidos que a pulsação). Em alguns momentos, a pulsação pode parar, retornar, ficar mais lenta, retornar. Volte a abordar esses aspectos na apreciação da música do Uakti e de outras, como a *Ária da 4ª corda*, de J. S. Bach, o *Quarteto n.5*, de Villa-Lobos (todas disponíveis na internet), nas quais a relação rítmica entre melodia e acompanhamento seja ricamente elaborada.

Altura

A relação “grave/embaixo”, “agudo/em cima” é um dos pré-requisitos para avançarmos no estudo de altura. Na questão seguinte, os distratores permitem detectar o tipo de erro cometido.



Leia o gráfico.



Assinale a alternativa que identifica a sequência dos sons.

- A) Agudo- grave – médio – grave.
- B) Agudo – grave – agudo – médio.
- C) Grave – agudo – médio – grave.
- D) Grave – médio – agudo – grave.



Se as crianças assinalam a alternativa A, elas estão invertendo o posicionamento de grave e agudo. É fundamental desfazer esse equívoco por meio de atividades corporais, com movimentos verticais das mãos e o levantamento de hipóteses sobre a relação embaixo/em cima.

Se assinalam B, revelam não dominar os conceitos grave e agudo e, tampouco, sua relação com a grafia. É preciso certificar-se de que elas distingam auditivamente sons grossos e finos, para introduzir os termos grave e agudo, e depois seguir com os outros passos sugeridos.

Se marcam a alternativa D, pode ser que estejam invertendo a direção esquerda-direita da leitura. Essa inversão pode ser corrigida por meio da analogia com a escrita normal.

Aquelas que acertam devem realizar atividades que apliquem musicalmente essa grafia, incluindo a apreciação, a performance e a criação musicais.

A próxima questão sobre altura é bem mais complexa e explora o domínio funcional dos conceitos e o estabelecimento de relações entre os planos grave e agudo sem o suporte da escrita. A peça pode ser ouvida na internet.

Você ouvirá um trecho da peça *Personagens de Orelhas Grandes*, de Saint-Saens.

É **INCORRETO** afirmar que

- A) o trecho começa com um som mais agudo.
- B) os sons agudos são sempre iguais.
- C) o trecho termina com um som mais grave.
- D) o motivo grave é sempre igual.



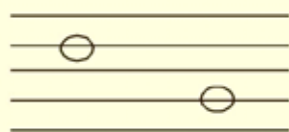
A questão envolve a percepção da alternância entre os planos grave e agudo (competência básica) e a comparação entre sons do mesmo plano (competência mais refinada). As crianças que marcam as alternativas A e C precisam trabalhar a identificação e a fixação dos conceitos grave e agudo. As que assinalam B podem fazer improvisações e leituras a duas vozes, com uma delas se mantendo na mesma nota, enquanto a outra varia de altura. Por sua vez, as que acertam podem realizar a performance vocal e instrumental de padrões sonoros semelhantes aos do exemplo, produzir audiopartituras com notação analógica da altura e criar peças a partir de roteiros ou gráficos.

Pentagrama

Quanto à escrita musical tradicional, é preferível incluir uma questão que envolva os fundamentos da escrita no pentagrama do que a nomeação de notas na clave de sol (o que pode mobilizar meramente a memorização e não revelar o entendimento do funcionamento do pentagrama).



Observe estas notas no pentagrama.



É **CORRETO** afirmar que

- A) a primeira nota é mais aguda que a segunda.
- B) as duas notas são vizinhas.
- C) a primeira nota está na segunda linha.
- D) a segunda nota está no segundo espaço.



As crianças que assinalam a alternativa A podem avançar na leitura relativa e, eventualmente, na absoluta.

É possível que as demais crianças não dominem a relação grave-agudo ou não saibam operar com os conceitos grave e agudo, ou ainda, invertam a direção esquerda-direita da leitura, tomando a nota mais grave como a “primeira”. Outras questões do diagnóstico podem nos ajudar a detectar onde está o problema, para que possam ser traçadas intervenções pertinentes.

Se assinalam a alternativa B, desconhecem a relação linha-espaço, fundamento da escrita no pentagrama. Nesse caso, a intervenção se dará com atividades específicas que utilizem cartões e bolinhas para a montagem de sequências de vizinhos e trabalhem a escrita no caderno pautado.

Se as crianças marcam a alternativa C, elas podem estar invertendo a direção esquerda-direita ou invertendo a enumeração das linhas e espaços.

Se assinalam D, pode ser que mal tenham tido contato com o pentagrama, pois desconhecem sua estrutura básica. Será necessário refazer o trabalho de apresentação do mesmo: relação linha-espaço, automatismo de linhas e espaços, direção de baixo para cima e assim por diante.

A dinâmica de elaboração, aplicação e análise das avaliações diagnósticas tem nos mostrado como o processo educacional se revigora ao se tornar mais sensível à individualidade da criança. O conjunto dessas ações permite realinhar o programa preliminar e cotejá-lo com os materiais didáticos e complementares utilizados. Essa prática pedagógica revela uma postura de respeito ao processo de desenvolvimento da criança, que desconhece roteiros de planos de aula pré-fabricados.



Referências

- BARBOSA, K. J.; FRANÇA, C. C. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*. v.22, p.7 - 18, 2009.
- BLOOM, B. S.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. F. *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- FRANÇA, C. C. Dizer o dizível: avaliação sistêmica na escola regular. *Revista da ABEM*, v.24, p. 94 - 106, 2010.
- FRANÇA, C. C. Dizer o indizível? Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. *Per Musi*, v.10, p.31 - 48, 2004.
- FRANÇA, C. C. Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, v.1, p.52 - 62, 2000.
- FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v.13, p.5 - 41, 2002.
- HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- HOFFMAN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: *Educação & Realidade*, 1993.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Cortez Editora, São Paulo, 2005a, 17ª edição.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Malabares Comunicação e Eventos, Salvador/BA, 2005b, 2ª edição (revista).
- LY, A. *Desenrolando a língua*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCRIVEN, M. The methodology of evaluation. In TYLER, R. W.; GAGNE, R. M.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago, IL: RandMcNally, 1967, p. 39-83.
- SWANWICK, K. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- SWANWICK, K. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.

Entre trens e músicas: ideias para projetos integrados na escola

Maura Penna

Universidade Federal da Paraíba
maurapenna@gmail.com



Resumo: O trem está presente no cotidiano de muitas cidades, como transporte urbano, sendo também um tema do imaginário social. Na música brasileira, são inúmeras e diferenciadas as produções em torno do tema, tanto na música popular – do samba ao rock – quanto na música erudita. Este texto levanta possibilidades para se trabalhar com músicas sobre o tema do trem, no ensino fundamental e médio, em projetos integrados ou interdisciplinares. São apontados conteúdos, de diversas áreas de conhecimento, que poderiam ser abordados nesses projetos. Explorando diversas músicas sobre o tema, são sugeridas alternativas pedagógicas para trabalhar conteúdos musicais, com base na apreciação – escuta consciente – e no fazer musical – execução ou criação.

Palavras-chave: educação musical; projetos integrados; trem como tema.

About trains and musics: some ideas for integrated projects in school

Abstract: *The train is present as an urban transport in many cities' everyday life, and it is also a theme of the social imaginary. In Brazilian music there are several different productions on the theme, both in popular music – from samba to rock – as in classical music. This paper discusses possibilities of working on songs with the train theme, in elementary and secondary schools, through integrated or interdisciplinary projects. Subjects of different areas of knowledge that could be discussed by these projects are mentioned. Exploring different songs on the theme, pedagogical alternatives based on the appreciation – conscious listening – and music making – performance or creation - are suggested in order to work musical contents.*

Keywords: *music education; integrated projects; train as the theme.*



Trem ou comboio?

Quando falamos em trem como meio de transporte, esse uso do termo é tipicamente brasileiro. Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0*, dentre outros sentidos primários – como comitiva, séquito, caravana; reunião de objetos levados em viagem; bagagem; carruagem – encontramos, finalmente, trem como “série de vagões engatados entre si e puxados por uma locomotiva; trem de ferro, comboio” – este último é o termo mais corrente em Portugal.

O trem na música brasileira

Trem é um tema bastante presente na música brasileira – tanto na música popular, do samba ao rock, quanto na música erudita, no conhecido *O Trenzinho do Caipira*, de Heitor Villa-Lobos. Vira e mexe, uma canção com o tema integra a trilha sonora de alguma novela de sucesso, o que pode trazê-la, mesmo que por um certo momento, à esfera da experiência musical de nossos alunos – permitindo que, mesmo que não seja considerada como uma escolha musical por seu gosto pessoal, não seja rejeitada como algo alheio a seu mundo.



Você lembra? Músicas de trem nas novelas

Recentemente *Trem das Onze* (de Adoniran Barbosa, por Zeca Pagodinho) fez parte da trilha sonora da novela da Globo, *Amor à Vida*, que esteve em cartaz até 31 de janeiro de 2014. Já, anteriormente, *Encontros e Despedidas* (de Milton Nascimento e Fernando Brant, cantada por Maria Rita) integrou a trilha da novela *Senhora do Destino*, que esteve em cartaz entre 2004 e 2005, e foi reapresentada em 2009, em *Vale a Pena Ver de Novo*.

Encontros e Despedidas foi também gravada pelo próprio Milton e ainda por Simone (dentre outros).

Vale a pena ficar de olho – ou melhor, de ouvidos abertos – para alguma música de trem que entre na esfera de uma divulgação midiática que possibilite colocá-la no foco de um processo pedagógico. Por vezes, pode ser outro arranjo, outra versão de uma mesma canção, por exemplo. Desta forma, de uma música sobre o tema do trem que esteja presente de algum modo no cotidiano do aluno, podemos ir tecendo laços com inúmeras outras produções musicais sobre o mesmo tema, como veremos adiante.



Trem das Onze na internet

Apenas no site do *4share*, há mais de 200 entradas (algumas repetidas, claro) de *Trem das Onze* para audição e/ou *download* – desde a clássica gravação por seu compositor, Adoniran Barbosa, até a de diversos sambistas (Martininho da Vila, Beth Carvalho, dentre outros) e grupos de pagode, além da interpretação de Caetano Veloso com Maria Gadu e, ainda, de Ivete Sangalo.

E você pode encontrar diversas outras opções interessantes no YouTube, onde a busca pelo nome da canção leva a mais de 58 mil resultados!

O trem no cotidiano e no imaginário social

No cotidiano de muitas cidades brasileiras, o trem está presente como alternativa de transporte urbano: o trem que atende aos subúrbios ou a outros municípios da região metropolitana, ou o metrô, como sua variante.

METRÔ

O metrô (ou metropolitano) é um meio de transporte urbano que circula sobre trilhos, transportando passageiros. Para ser considerado metrô, não precisa necessariamente ser subterrâneo, embora isso seja o mais comum. Dependendo da topografia do terreno, suas linhas podem ser *subterrâneas*, *terrestres* ou *elevadas*. A maioria dos sistemas de metrô funciona com motores elétricos e a energia é, em geral, consumida através de um terceiro trilho.



Você sabia?

No Brasil, em números atuais, a maior rede é a do Metrô de São Paulo (com 74,3 km), seguido pelo Metrô de Recife (com 44,2 km), o Metrô de Brasília (42,4 km), o Metrô do Rio de Janeiro (40,9 km) e o Metrô de Belo Horizonte (28,2 km). Já os mais movimentados são, respectivamente, os metrôs de São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Belo Horizonte, Porto Alegre e Brasília.



No entanto, no imaginário social, o trem que é evocado não é o trem elétrico ou a diesel que normalmente serve ao transporte urbano e que pode estar presente na nossa vida e de nossos alunos: o trem do imaginário é a Maria Fumaça, o trem a vapor, fora de uso já há bastante tempo.

TREM A VAPOR

O trem a vapor é composto por vagões de carga e/ou carros de passageiros, tendo como tração uma locomotiva a vapor. Esta é propulsionada por um motor a vapor que se compõe de três partes principais: a caldeira, produzindo o vapor usando a energia do combustível, a máquina térmica, transformando a energia do vapor em trabalho mecânico, e a carroçaria, carregando a construção.

As primeiras locomotivas apareceram no século XIX, sendo o mais popular tipo de locomotiva até ao fim da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, as locomotivas a vapor receberam o apelido de Maria Fumaça em virtude da densa nuvem de vapor e fuligem expelida por sua chaminé.





O trem de Harry Potter

Um trem a vapor presente em uma narrativa contemporânea é o *Expresso de Hogwarts*, que, na saga de Harry Potter (personagem da série de livros de autoria de J. K. Rowling, posteriormente transformados em filmes), leva os estudantes de Londres à Escola de Magia e Bruxaria.

Explorando o tema do trem em projetos interdisciplinares

O trem pode ser o tema gerador de *projetos interdisciplinares* ou *projetos integrados*, articulando conteúdos de diversas áreas de conhecimento e a atuação coletiva de diversos professores – inclusive, claro, o professor de Arte/Música.

Os projetos integrados têm sido muito valorizados para a renovação das práticas pedagógicas, especialmente dentro de projetos de educação integral, que visam não apenas à ampliação da jornada escolar, mas à formação global dos alunos. Neste sentido, buscam articular saberes cotidianos e conhecimentos escolares, objetivando ultrapassar o caráter linear e fragmentado que costuma caracterizar os currículos.



Os projetos de trabalho trazem nova concepção de sequencição, fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir”, em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos. Assim, um mesmo projeto pode ser desencadeado em turmas de ciclos diferentes, recebendo tratamento diferenciado, a partir do perfil dos grupos. (Leite, 1996, p. 30)

Projetos integrados são, sem dúvida, um desafio para uma prática coletiva. Os professores precisam se dispor a trabalhar em equipe, a planejar em conjunto, a discutir alternativas e a avaliar o processo que está sendo desenvolvido. Isso exige comprometimento e dedicação, além de horas (extras) de trabalho. Mas o esforço é recompensado pela satisfação da realização coletiva, da construção de uma prática pedagógica mais significativa para todos – alunos, professores, comunidade escolar. E essa realização, que pode culminar com algum resultado final compartilhado – uma apresentação, uma mostra ou uma produção artística – pode ser um caminho para negociar e conquistar melhores condições de trabalho¹.

Paralelamente ao projeto conjunto dos professores, é possível buscar, junto aos alunos, promover um efetivo trabalho em grupo, incentivando o desenvolvimento de sua autonomia, de modo que cada pequeno grupo se dedique ao estudo de determinada questão ou à elaboração de uma certa produção. E tudo isso, claro, depende da possibilidade de o tema se tornar significativo, de modo a promover o envolvimento no projeto.



1) Como argumenta Kuenzer (2001, p. 91-92), o professor deveria ser contratado para a escola, e não por aulas, de modo que possa contar, em sua carga horária, com tempo para planejamento, preparação e avaliação de atividades compartilhadas.



O que caracteriza o trabalho por projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor. Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação. (Leite, 1996, p. 31)

Podemos encontrar algum foco de estímulo para iniciar o trabalho em situações do cotidiano:

- uma estação de trem urbano ou de metrô próxima à escola – ou mesmo, eventualmente, uma estação de trem desativada –, que pode levantar questões a respeito dos trens que passa(va)m ali, indo para onde, carregando o quê;
- uma música sobre o tema que circula na mídia;
- uma notícia recente (na imprensa, na TV, na internet, etc.) sobre o tema – greve afetando esse meio de transporte, acidente ou, ainda com mais frequência, superlotação e protestos de usuários desses meios de transporte;
- um passeio da escola para visitação a um museu ou memorial em sua cidade que mantenha em exposição uma locomotiva a vapor – o que pode ser especialmente estimulante para crianç as menores.

Onde encontrar locomotivas a vapor em exposição:



- Em São Paulo, nos jardins do Museu da Ciência / Catavento Espaço Cultural;
 - Em Londrina (PR), no Museu Histórico da cidade;
 - Em Belo Horizonte (MG), no Museu Histórico Abílio Barreto.
- = procure na internet informações a respeito de dias e horários de visitação nos sites dessas instituições, além de outras alternativas. Há opções em Campinas (SP) e em diversas outras cidades.

Com base em algum dos estímulos acima,   possível iniciar um projeto em torno do trem como tema. E o trabalho – até mesmo o planejamento de atividades – pode começar com uma pergunta sobre os tipos de trem que os alunos conhecem – seja por usarem o trem como transporte, por vê-lo ou ouvi-lo passar, ou ainda por diversas notícias ou informações que possam ter sobre trens. Isso tudo irá variar, certamente, conforme a faixa etária dos alunos, o contexto social e mesmo geográfico em que a escola se situa, etc.

A partir daí, num planejamento conjunto,   possível começar a pensar como as diversas áreas de conhecimento que integram o currículo escolar do ensino fundamental ou médio podem trabalhar com o tema ou com temáticas relacionadas, o que também dependerá do nível de ensino, do ano ou série escolar. Sugerimos que, se não for possível alcançar de imediato o ideal de engajar todo o corpo docente no projeto interdisciplinar, que se comece a trabalhar com aqueles professores que se prontificarem, mesmo que sejam apenas dois ou três. E ainda, se não for possível engajar outros professores, há a alternativa de, ao explorar

nas aulas de música diversas produções musicais sobre o tema do trem, incentivar os alunos a trabalharem, em grupos, com projetos que explorem diversos outros conteúdos. Porém, nessa abordagem interdisciplinar, é necessário o cuidado de não se perder de foco a música que lhes serve de estímulo.



Algumas ideias para explorar o tema em outras áreas de conhecimento

- Os professores de História e Geografia podem abordar questões sobre os diversos meios de transporte – de passageiros e de mercadorias; no Brasil e em diferentes países; em diversos momentos históricos...
- Os professores de Ciências Naturais ou Física podem enfatizar, por exemplo, conteúdos relativos às tecnologias e combustíveis, do trem a vapor ao trem a diesel, o trem elétrico e o metrô, até o trem que flutua sobre os trilhos para diminuir o atrito...
- Em Língua Portuguesa – especificamente com a literatura – e nos diversos campos da Arte, podem-se buscar modos de trabalhar com as diversas produções artísticas sobre o tema nas artes visuais, literatura, teatro, dança...



Onde matar a curiosidade...

- Você pode encontrar na internet uma explicação simples de como funciona uma locomotiva a vapor, com um esquema gráfico ilustrativo: [http://papofisico.tumblr.com/post/30553430547/como-funciona-o-trem-a-vapor²](http://papofisico.tumblr.com/post/30553430547/como-funciona-o-trem-a-vapor2).
- Vale lembrar que todas as máquinas a vapor – usadas em meios de transporte (barcos e navios) ou em maquinários para diversos tipos de produção – foram essenciais na Revolução Industrial.
- Quanto ao trem que flutua sobre os trilhos, uma explicação rápida está disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-funcionam-os-trens-que-flutuam-sobre-os-trilhos>

Na área de música, especificamente, podemos abordar pedagogicamente diversas produções musicais (de diferentes gêneros) que tratam do tema, buscando reconhecer, por exemplo, de que modo exploram os diversos elementos musicais. No caso das canções, enfocando quais as ideias presentes em suas letras e como essas ideias são expressas musicalmente (inclusive em diferentes arranjos). De início, pode-se trabalhar o reconhecimento dos padrões rítmicos de determinados gêneros musicais (do samba, por exemplo) e também como elementos rítmicos são explorados para representar ou “ilustrar” o movimento do trem: por meio de diferentes andamentos ou de variações progressivas (e localizadas) da velocidade do pulso, num acelerando ou ritardando/ralentando. Ao enfatizar o parâmetro do timbre, que permite identificar a fonte sonora, procuramos reconhecer o uso de diferentes instrumentos em várias músicas e em diversos arranjos, especialmente quanto ao modo como são empregados para evocar sonoridades do próprio trem. Neste processo de percepção musical, é importante buscar vincular os elementos sonoros e musicais à finalidade expressiva que direciona o seu uso.



2) Todos os links indicados neste texto foram acessados em 10 de agosto de 2014, confirmando-se, nessa ocasião, a disponibilidade do material online.

Por outro lado, vale ressaltar que a concepção dos projetos interdisciplinares tem como principal objetivo justamente promover a articulação de conteúdos através da exploração de múltiplas possibilidades de relações entre eles. Nesta perspectiva, então, é possível discutir como diferentes tecnologias e combustíveis são usados por diversos tipos de trem em momentos históricos específicos – relacionando questões de História e de Ciências – ou de qual tipo de trem tratam determinadas músicas ou poema.

Explorando músicas sobre trem

Seguindo a proposta de estabelecer uma ponte com a experiência do aluno, podemos partir, como já indicado, de uma música sobre o trem, que esteja presente de algum modo no cotidiano do aluno, para ir tecendo laços com inúmeras outras produções musicais sobre o mesmo tema. A princípio, podem ser propostas atividades de apreciação, mas precisamos lembrar de que se trata de uma alternativa pedagógica para a escuta consciente, de modo que tais atividades não podem se resumir em *colocar para tocar* alguma música, sendo importante estabelecer direcionamentos para a atenção, propor focos de interesse e de percepção.

Dica

Conforme a idade dos alunos, sua experiência musical e também sua capacidade de concentração em exercícios de apreciação, pode ser conveniente apresentar a música em trechos, escutando de novo uma determinada passagem e, em conjunto, ir discutindo e reconhecendo os elementos musicais que estão sendo trabalhados. Como já mencionamos, um primeiro foco de trabalho perceptivo pode ser encontrado nos padrões rítmicos ou na instrumentação. Assim, para tornar a apreciação mais ativa, ela pode ser vivenciada também através do movimento corporal – por exemplo, caminhar na pulsação, buscando um deslocamento expressivo que corresponda à intensidade da música. A apreciação também pode ser articulada a atividades de (re)produção sonora – como, após identificar um determinado padrão rítmico (uma célula rítmica ou um *ostinato*), reproduzi-lo com batimentos corporais.

Pelo apoio da linguagem verbal, já usada significativamente no cotidiano, a letra das canções sempre pode constituir um foco inicial de atenção, remetendo ao tema e permitindo discutir diversas questões relacionadas (como o tipo de trem, por exemplo). Mas é preciso ir além do suporte verbal, para chegar ao modo como diversos elementos musicais são explorados, inclusive para sugerir as sonoridades de um trem. Neste sentido, convém focalizar a instrumentação, os andamentos e variações de velocidade do pulso, a dinâmica (diferentes intensidades), enquanto elementos capazes de remeter ao movimento e velocidade do trem, aos sons que o mesmo produz, ou ainda à sua proximidade ou distância (em relação a quem o espera ou que o vê partir).



Assim, através da apreciação – propondo-se, por exemplo, a atenção aos padrões rítmicos característicos do samba – *Trem das Onze* (de Adoniran Barbosa), “clássico” do samba paulistano que integra a trilha sonora da novela *Amor à Vida* – pode-se chegar a *Trem de Ferro*, poema de Manuel Bandeira, musicado por Tom Jobim.

1ª estação: Café com pão de Bandeira...

Podemos chegar a Trem de Ferro não apenas pela apreciação, mas por uma atividade de criação sonora. Como já sugerido no artigo de Maria Cristiane Reys (2011), no número 3 desta revista, a sonorização de histórias pode ser uma estratégia eficaz para o trabalho de criação e “um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos”. E dentre as várias sugestões que a autora apresenta, está o trem de ferro, de nosso folclore, como “fonte de inspiração”, sendo possível imaginar sonoramente toda uma viagem de trem.

Desta forma, o tema pode ser explorado, ou, a depender das características da turma, o próprio poema de Manuel Bandeira.



Trem de ferro

Manuel Bandeira

Café com pão

Café com pão

Café com pão

Virge Maria, que foi isso maquinista?

Agora sim

Café com pão

Agora sim

Voa, fumaça

Corre, cerca

Ai seu foguista

Bota fogo

Na fornalha

Que preciso

Muita força

Muita força

Muita força

Oô...

Foge, bicho

Foge, povo

Passa ponte

Passa poste

Passa pasto

Passa boi

Passa boiada

Passa galho

Da ingazeira

Debruçada

No riacho

Que vontade

De cantar!

Oô...

Quando me prendero

No canaviá

Cada pé de cana

Era um oficiá

Oô...

Menina bonita

Do vestido verde

Me dá tua boca

Pra matá minha sede

Oô...

Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui

Nasci no sertão

Sou de Ouricuri

Oô...

Vou depressa

Vou correndo

Vou na toda

Que só levo

Pouca gente

Pouca gente

Pouca gente...

Fonte: Bandeira. s/d

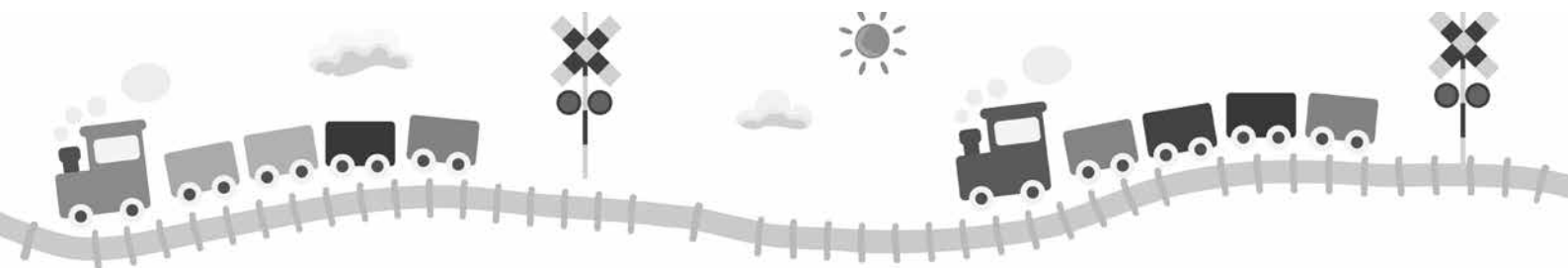
O poema pode ser um “foco gerador” para trabalhos de criação nas diversas linguagens artísticas, inclusive sendo “ilustrado”, em sentido amplo, não apenas com desenho e pintura, mas também por meio de movimentos corporais, da cena teatral, da criação sonora. Ou, dentro de um progressivo trabalho de exploração da fala como recurso para a educação musical³, o poema pode vir a ser o foco gerador para um trabalho criativo – com caráter composicional – em pequenos grupos. Neste sentido, o processo de criação pode explorar alguns trechos do poema ou mesmo palavras isoladas, utilizando-os rítmica ou melodicamente, ou ainda trabalhar com as sonoridades sugeridas. Esse trabalho de criação, interligado à pesquisa de possibilidades sonoras do corpo, do aparelho fonador, de diferentes objetos cotidianos – tratados como fontes sonoras –, pode se desdobrar até a construção de instrumentos sonoros alternativos⁴.

De todo modo, se houver a proposta do trabalho criativo sobre o tema ou sobre o poema, a atividade de apreciação da canção de Tom Jobim e Manuel Bandeira deve ser realizada em *momento posterior*, como ampliação da experiência realizada, como realimentação da prática – para que não seja, de algum modo, tomada como modelo.

Café com pão – bolacha não...

Trem de Ferro – o poema e a canção – exploram a expressão “café com pão” quase como uma onomatopeia do barulho do trem. A possibilidade de trabalho interdisciplinar é clara, de início com a Língua Portuguesa – de imediato para discutir o conceito de onomatopeia e conhecer outras, mas também para tratar do modernismo na literatura brasileira. Aliás, vale lembrar que diversos outros poemas de Manuel Bandeira têm versões musicais – dentre outros, *Vou me embora pra Pasárgada*, por Gilberto Gil; *Testamento*, por Milton Nascimento. Diversas canções resultantes desse entrecruzamento são apresentadas no álbum de Olívia Hime, *Estrela da Vida Inteira Manuel Bandeira* (1986).

Distintamente do trem urbano que servia a Jaçanã (bairro de São Paulo), de *Trem das Onze*, a referência aqui é o trem a vapor, que transportava pessoas e mercadorias pelo interior do país.



3) Para sugestões neste sentido, ver Penna (2012).

4) Neste sentido, ver Akoschky (1991), dentre outros.

2ª estação: Maria Fumaça do Sul

A referência é também ao trem a vapor na canção *Maria Fumaça* – da dupla gaúcha Kleiton e Kledir. Aqui, a onomatopeia sugestiva é o som da sigla RFFSA, de Rede Ferroviária Federal S. A. (Sociedade Anônima). Nos arranjos da dupla para a canção, essa onomatopeia é explorada também para a indicação da velocidade do trem. Do mesmo modo, especialmente com crianças menores, sua recitação pode ser associada a movimentos corporais que, permitindo deslocamentos, possam representar o trem. Assim, por meio da fala e do corpo, diferentes velocidades do trem são experienciadas, paralelamente à vivência de diferenças de velocidade da pulsação – em diferentes andamentos, em acelerando e ralentando.



Foto Divulgação
Trem a Vapor (Maria Fumaça) da Rede Ferroviária Federal S.A.

Para essa vivência, podemos também empregar outros *ostinati* rítmicos com o uso de palavras recitadas, inclusive em sobreposição e/ou alternância: por exemplo, *chuva* – enfatizando-se a sonoridade do *ch* – para remeter ao som do trem, e *Piauí* para o apito, dentre outras possibilidades a serem propostas pelo professor e/ou criadas pelos alunos. E isso pode se desdobrar em um procedimento criativo e de exploração da fala ritmada até praticamente uma peça coral, com frases recitadas, retiradas da canção ou criadas pela turma (Penna, 2012, p. 221).

Essa canção, *Maria Fumaça*, apresenta uma perfeita narrativa de um rapaz que pega o trem para ir se casar e tem medo de se atrasar e perder o seu lugar. Uma possibilidade de reapropriação criativa, partindo da canção e explorando o universo do hip hop, é criar uma outra narrativa – em forma de rap – a respeito de uma viagem urgente de trem, seus problemas, etc. Na mesma direção, pode ser estimulante a proposta de criar, no mesmo estilo, uma versão atualizada do “não posso ficar”, a despedida de *Trem das Onze*.

3ª estação: O Trenzinho do Caipira de Villa

Também é um trem a vapor aquele de *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos, composição para orquestra de câmara, datada de 1933. Além da versão orquestral original, há inúmeras outras versões instrumentais, fruto de adaptações e diferentes arranjos.

Dentre elas, destacamos a adaptação livre (instrumental) de Egberto Gismonti, que integra o álbum *Trem Caipira*, lançado em vinil pela EMI-Odeon, em 1985, e posteriormente reapresentado em CD. Esta adaptação traz momentos de perfeitas “paisagens sonoras” – de caráter não métrico, explorando sonoridades diversas (inclusive mugidos). Contudo, por sua extensão de mais de oito minutos, exige grande interesse e concentração para ser usada numa atividade de apreciação. Esta e outras opções – como o arranjo para dois violoncelos e instrumentos de percussão diversos (caxixi e o brinquedo popular rói-roí, berra-boi ou zuni-dor), executado pelo Duo Santoro e Ana Letícia Barros – podem ser encontradas no *YouTube*.

No entanto, pela variedade de instrumentos, pode ser interessante a versão orquestral – uma gravação com a Orquestra Sinfônica Brasileira está disponibilizada no site da *Wikipédia* –, pois o interesse pelo tema e as referências “figurativas” ao trem e seus ruídos pode propiciar a alunos pouco familiarizados com a música instrumental erudita uma oportunidade de conhecer os instrumentos de uma orquestra. Para tanto, é necessária uma apreciação didaticamente dirigida, buscando-se apresentar os diferentes instrumentos, com suas sonoridades próprias. Assim, convém ouvir a música por trechos, retomando alguns momentos em que um instrumento se sobressai, evocando sonoridades do trem. Pode-se estimular os alunos a reconhecerem o seu timbre, identificando sua presença em outro momento da música, ou ainda reproduzindo alguma célula rítmica que venha a executar, entre outras possibilidades que contribuam para o desenvolvimento de uma escuta de fato consciente. Uma atividade criativa anterior (não apenas musical, necessariamente) sobre o tema (ou sobre o poema *Trem de Ferro*, de Manuel Bandeira), ajudará a estabelecer uma disponibilidade interior para criar uma relação significativa com a obra puramente instrumental, talvez mais complexa e, a princípio, “mais difícil” para os alunos, por ser mais distante de sua experiência, além de não oferecer o apoio de um texto verbal.

A melodia de *O Trenzinho do Caipira*, de Villa-Lobos recebeu, posteriormente, letra de Ferreira Gullar, apresentada em seu *Poema Sujo* (datado de 1975). A canção resultante já foi gravada por Edu Lobo, Ney Matogrosso, Adriana Calcanhoto (no álbum infantil “Partimpim” 2), Zé Ramalho, pelo grupo Boca Livre e, num arranjo expressivo e rico, com trechos declamados, por Maria Bethânia – todos disponíveis no *YouTube*. Didaticamente, é muito rico um trabalho de apreciação comparativa de alguns desses arranjos, voltado para o reconhecimento dos recursos expressivos empregados – no instrumental, na base rítmica e/ou melódica, no uso da voz...

Se a música puramente instrumental de Villa-Lobos for muito desafiadora para os alunos, essa canção pode ser trabalhada primeiramente – inclusive por meio de uma atividade de produção / execução: pode-se cantar a canção, talvez com um acompanhamento harmônico simples, ao violão ou teclado. Aqui, como em qualquer outra atividade de canto em conjunto, cabe trabalhar a afinação, a respiração, a articulação das palavras, a capacidade de ouvir o grupo – para o que contribui o canto com intensidade suave e a busca de um timbre adequado ao conjunto. Em função da expressividade, o fraseado e fluência são também aspectos a trabalhar, sendo que o movimento corporal também pode ajudar nesta vivência.



Dica

Os encaminhamentos didáticos devem sempre tomar o desenvolvimento da turma como referência. Neste sentido, é fundamental adotar, para a atividade de canto, uma tonalidade adequada às vozes dos alunos – considerando-se com o devido cuidado as características específicas das vozes de crianças e jovens, em diferentes faixas etárias.

Podemos explorar ainda, em função do estágio de desenvolvimento musical do grupo, possibilidades de alternância entre coro e solo ou entre grupos de meninos e meninas, trabalhar algumas passagens em recitação rítmica, criar acompanhamentos rítmicos, com batimentos corporais ou palavras recitadas, para certas passagens, etc. Desta forma, podem ser construídos – inclusive incorporando sugestões dos alunos – arranjos sonoramente ricos e musicalmente expressivos, dignos de uma apresentação, mas que reflitam as possibilidades da turma e sejam fruto do processo pedagógico desenvolvido em aula.



Onde encontrar?

- Diversas gravações (em mp3) e vídeos das músicas citadas estão disponíveis na internet: nos sites dos intérpretes ou mesmo dos compositores, no *4share* ou no *YouTube*.
- No caso das canções, também há gravações e vídeos em sites de letras e cifras. Vale atentar ao fato de que nem sempre a autoria está indicada corretamente: é comum, por exemplo, a omissão da autoria de Ferreira Gullar no caso da canção *O Trenzinho do Caipira*.
- Além das cifras para um acompanhamento ao violão, há diversos outros materiais interessantes disponíveis na rede, como partituras, arranjos para coral e para banda, etc.
- Também há diversas versões corais das canções populares no *YouTube* – como é o caso de *Trem das Onze*.
- No site do Projeto Prolicen da UFRGS, há todo um material didático sistematizado, com arranjos do samba de Adoniran: http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/ext_processos_arranjos_musica/un11/ext_proc_arr_mus_un11_conteudo.pdf
- O professor de música – ou mesmo os alunos – podem selecionar os materiais mais interessantes para os projetos que estão sendo desenvolvidos.

4^a estação: A Maria Fumaça de Cecília

Outra possibilidade de tomar o canto como centro do processo didático, como alternativa para o fazer musical, é a canção *Maria Fumaça*, da educadora musical Cecília Cavalieri França. O caráter da composição, com a melodia em graus conjuntos, pode facilitar a entoação e afinação. Permite, ainda, atividades de percepção do movimento sonoro, ascendente e/ou descendente, podendo esse movimento ser representado por gestos com as mãos ou gráficos simples, sem a necessidade de se trabalhar com o nome de notas.

Também é possível articular a atividade de canto à apreciação da obra, disponibilizada *online*, num arranjo para piano (com a participação de violoncelo, dentre outros instrumentos), remetendo a sonoridades próprias do trem. Com referência a ele, também são experienciadas diferenças de andamento / velocidade do pulso (e do trem).



Maria Fumaça

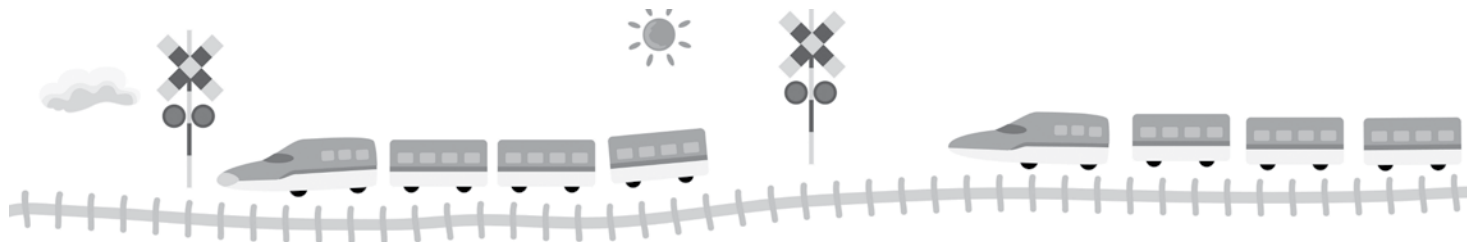
Cecília Cavaliéri França
 Fonte: França (2003, p.16-17)
 Editoração da partitura: Gabriel Bertuol

Pe-la es-tra-da a-fo-ra, vai o trem Ma-ri-a Fu-ma-ça quer pa-rar
 3 Pois quer des-can-sar. Ve-lha e-la es-tá Oh! "Seu" ma-qui-nis-ta, por fa-vor! Oh! "Seu" ma-qui-nis-ta, por fa-vor!
 6 Pe-la es-tra-da a-fo-ra, vai o trem Ma-ri-a Fu-ma-ça quer pa-rar
 8 Pois quer des-can-sar. Ve-lha e-la es-tá Oh! "Seu" ma-qui-nis-ta, por fa-vor!



O áudio completo (canto e arranjo instrumental), assim como apenas o playback, estão disponíveis on line: <http://ceciliacavaliierifranca.com.br/musicas/>

E da *Maria Fumaça* de Cecília França, podemos fazer a ponte e estabelecer relações com outras produções, acima mencionadas, que remetem ao trem a vapor.



Para quem quiser seguir viagem...

Há ainda muitas outras canções sobre o tema do trem na produção da música popular brasileira⁵: *Trem das Sete (Olha o Trem)*, *A Hora do Trem Passar* e, ainda, *Trem 103*, todas de Raul Seixas, considerado um dos pioneiros do rock brasileiro; *Trenzinho (Trem de Ferro)*, de João Gilberto, ícone da bossa nova; *Expresso 2222*, de Gilberto Gil; *Pedro Pedreiro*, de Chico Buarque; *Ponta de Areia*, de Milton Nascimento e Fernando Brant; *Naquela Estação*, de João Donato, Caetano Veloso e Ronaldo Bastos, dentre várias outras. Essas canções se multiplicam em diferentes interpretações e arranjos, criando novas camadas de significação.

Essas produções musicais podem ser exploradas didaticamente em aulas de música, na especificidade de seus conteúdos musicais e também integradas aos projetos interdisciplinares, tecendo relações com diversas outras áreas de conhecimento – que podem nos ajudar a aprofundar nossa percepção sobre os diversos trens que fazem parte de nosso cotidiano e/ou de nosso imaginário.

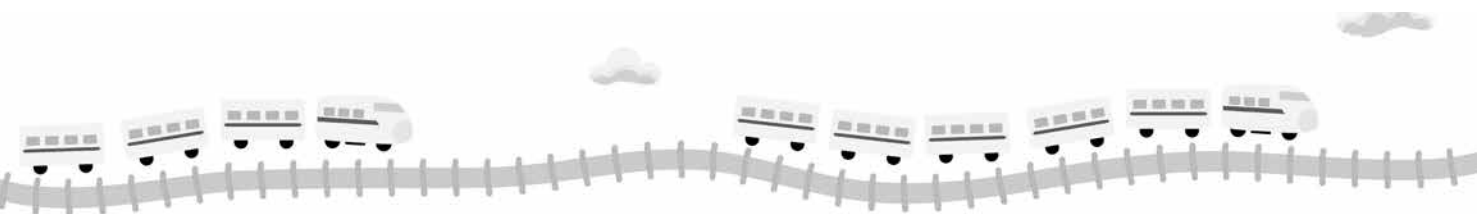


5. Agradecemos aos alunos e colegas que têm ajudado a aumentar a nossa "coleção" de músicas sobre trem, nem todas aqui contempladas.

Como foi visto acima, o trabalho propriamente musical pode estar centrado na apreciação/escuta consciente ou no fazer musical (execução/performance ou criação). Assim, por exemplo, se você já tem um coral na escola, o processo de trabalho pode começar com uma canção popular sobre o tema, incluída no repertório do grupo.

Por outro lado, a apreciação, articulada à reflexão e discussão, é especialmente estimulante para estabelecer relações interdisciplinares em projetos. No entanto, é necessário ter cuidado para garantir a presença sonora da música nas aulas, evitando-se cair apenas no “falar sobre música”. Pois, como já indicou Swanwick (2003), é preciso “ensinar música musicalmente”. Desta forma, a reflexão e discussão precisam estar sempre articuladas à apreciação ou ao fazer musical.

Neste sentido, a discussão sobre diversos tipos de trem e suas funções, pode direcionar a escolha das músicas a serem trabalhadas: sobre os trens urbanos, transportando trabalhadores nas grandes cidades, *Pedro Pedreiro*, *Trem das Onze*, *Expresso 2222*, e ainda o antigo samba *O Trem Atrasou* (de Paquito, E. Silva e A. Vilarinho). Assim como *Expresso 2222*, este samba faz menção à *Estrada de Ferro Central do Brasil e sua famosa estação* de trens metropolitanos, no Rio de Janeiro – que por muito tempo foi a capital do país. *O Trem Atrasou*, gravado originalmente na década de 1940 para o carnaval, e regravado (dentre outras) por Nara Leão em 1965, mostra-se ainda pertinente quanto às dificuldades de transportes dos trabalhadores que moram nas periferias das grandes cidades.



O TREM ATRASOU

A letra e o áudio, por Nara Leão, estão disponíveis em
= <http://www.kboing.com.br/nara-leao/1-1137461/>

Informações sobre a gravação (e seu áudio) feita por Roberto Paiva em 1941:

= http://cifrantiga3.blogspot.com.br/2006/04/o-trem-atrasou_29.html

- Além da discussão sobre os problemas que os trabalhadores enfrentam, ainda hoje, por atrasos na condução urbana, pode ser interessante refletir também sobre as possibilidades comunicativas de outras épocas – como o memorando da Central (documento escrito) referido na canção.



Dica

Para turmas com alunos maiores ou com mais autonomia para o trabalho em grupo, pode ser proposto o desenvolvimento de pesquisas sobre determinado estilo musical – cuidando sempre de não limitar-se ao falar sobre música. Assim, por exemplo, roqueiros podem se interessar por conhecer a obra de Raul Seixas, explorando especialmente suas várias canções sobre o tema do trem – em atividades de apreciação, execução ou recriação.

E antes de acabar a viagem...

Sugerimos ao professor procurar partir de interesses e vivências dos seus alunos para selecionar músicas sobre o tema do trem e, com base nelas, buscar construir possibilidades para o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo, é importante também estabelecer pontes com outras produções e promover novas experiências, de modo a ampliar a sua vivência musical e, portanto, cultural, pois este é o objetivo maior do ensino de música na educação básica.

Para isso, é fundamental que o professor tenha uma postura reflexiva e criativa sobre sua própria prática, estimulando os alunos, mas também ouvindo suas indagações e suas músicas, numa construção dinâmica de um processo pedagógico significativo. Neste sentido, esperamos que essas reflexões e sugestões possam ser estimulantes.



Referências

AKOSCHKY, J. *Cotidífonos*: instrumentos sonoros realizados com objetos cotidianos. Buenos Aires: Ricordi, 1991.

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, s/d. (Coleção Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa).

FRANÇA, C. C. *Poemas musicais*: ondas, meninas, estrelas e bichos. Belo Horizonte: [edição da autora], 2003.

KUENZER, A. O ensino médio para os que vivem do trabalho: construindo uma nova concepção. In: KUENZER, Acacia (Org.). *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. p. 38-93.

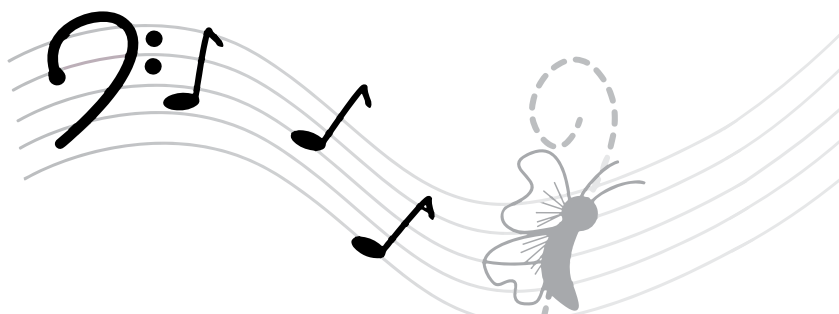
LEITE, M. L. A. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 2, n. 8, mar./abr. 1996, p. 24-33. Disponível em: <http://presencapedagogica.com.br/files/PP08.pdf> Acesso em: 10 abr. 2014

PENNA, M. A fala como recurso na educação musical: possibilidades e relações. In: _____. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. rev. e ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 208-230.

REYS, M. C. D. Era uma vez: entre sons, músicas e histórias. *Música na educação básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, set. 2011, p. 68-83.

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

Dados dos Autores



Klesia Garcia de Andrade

Doutoranda em Educação Musical (UFPB), Mestre em Educação Musical (UFPB), Especialista em Educação Musical (EMBAP– Curitiba) e Graduada em Licenciatura em Música (UEL). Professora da Rede Municipal de Ensino, da cidade de Londrina-PR e atuante como pianista, regente e arranjadora em coros de empresas, projetos sociais e festivais de música. Trabalhos publicados: “Ensino das Artes e da Música” em parceria com Rosely C. Montagnini e Laura C. C. Cava (UNOPAR Virtual), peças infantis no livro “Canções Infantis 2”, da PIB Curitiba e produção de arranjos para piano do método “Como é Bom Ler Música” de Regina Grossi (Irmãos Vitale).

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira

Bacharel em Trompa e mestre em Educação Musical, pela Universidade Federal de Minas Gerais. Foi professora de escolas privadas de educação básica em Belo Horizonte – MG e professora substituta de Prática de Ensino em Música e Estágio Obrigatório na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Suas áreas de interesse são a educação infantil e as bandas e fanfarras escolares.

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, mestre e bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais. Entre 2009 e 2014 foi professor do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, atuando na área de Educação Musical e Piano. Atualmente é professor do Departamento de Música da Universidade Federal de Juiz de Fora. É autor do livro: “Ensino Superior e as Licenciaturas em Música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares”, publicado pela Editora UFMS em 2013.

Valerie Ott Falcão

Pianista e especialista em Educação Musical pela Faculdade Cantareira em São Paulo. Atua há mais de 15 anos como professora de música na Educação Infantil, Fundamental I e II, atualmente, focando no Fundamental I. Participou da IV Semana de Educação Musical e do VIII Encontro Regional Sudeste, da ABEM, com os trabalhos “Educação Musical utilizando repertório contemporâneo – algumas considerações e um relato de experiência” e “Experiência de escuta da obra de Camille Saint-Saëns, o Carnaval dos Animais”, ampliando a possibilidade de composições para outros animais. É autora do material didático de música do Fundamental I do Sistema de Ensino do Poliedro.

 **Gabriel Bertuol**

Músico e Educador Musical, é formado no Curso de Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente é aluno do Conservatório Musical Dr. Carlos de Campos (Tatuí-SP).

 **Josué de Oliveira**

Especialista em Pedagogia da Arte e Estudos Culturais da Educação Básica, ambas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Licenciatura em Música pelo Centro Universitário Metodista - IPA. Graduando do Bacharelado do curso Música Popular (UFRGS). Desenvolve trabalho de percussão com crianças, jovens e adultos, atuando no Ensino Fundamental, do município de Campo Bom - RS, no Projeto Pescar, em Porto Alegre e ministra a Oficina de Percussão Popular no curso de extensão da UFRGS.

 **Tiago Oliveira**

Licenciado e Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua como professor de música em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Colégio Anchieta e na Escola Crescer. É membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/UFRGS), desenvolvendo investigações sobre ensino privado de música e sociologia da educação musical.

 **Tiago Teixeira Ferreira**

Mestrando em música pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA-UNESP). Orientando da professora Livre-docente Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical (GPEM), coordenado por esta pesquisadora. É licenciado em Educação Musical pela FAC-FITO e desenvolve trabalho com coral infantil, orientado pela maestrina Mara Campos. Dedicar-se à pesquisa da importância de práticas criativas na formação do educador musical e do aluno de escolas regulares.

 **Jusamara Souza**

Doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen, Alemanha. Atualmente é professora associada do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora orientadora do Programa de Pós-graduação em Música da mesma universidade. Foi diretora da Editora da UFRGS, de 2002 a 2008, e presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), durante os períodos 2001-2003 e 2003-2005. É pesquisadora do CNPq e coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/ UFRGS), criado em 1996.

 **Jaqueline Marques**

Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada em Música pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Artes (subárea Música) pela UFU. É participante dos grupos de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (UFRGS) e Música, Cotidiano e Sociabilidade (UFU). Tutora à distância no curso de Licenciatura em Música EaD da Universidade de Brasília (UnB). Atua também como cantora popular, como backing vocal em gravações em estúdio e também como preparadora vocal.

 **Rosalia Trejo León**

Doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em didática da música pela Universidade CAECE de Buenos Aires. Graduada em Licenciatura em Educação Musical pela Universidade Veracruzana - México. Foi professora da Universidade Autónoma de Puebla (BUAP). Membro do conselho editorial da revista Musicalia (BUAP). Participante do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (UFRGS).

 **Luisa Strelow Rocha Stein**

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e aluna do Bacharelado em Piano da mesma Universidade. Atua como professora de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Dois Irmãos, RS, e como professora de piano.

 **Juliana Torres Correia dos Reis**

Bacharel em clarinete pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente aluna do curso de Licenciatura em Música – habilitação clarinete, pela mesma universidade. Primeiro clarinete/spalla da Orquestra Municipal de Sopros de Caxias do Sul, primeiro clarinete na Orquestra de Sopros de Novo Hamburgo e professora particular de clarinete. Em 2009 foi uma das vencedoras do concurso Jovens Solistas da Fundarte / Montenegro – RS.

 **Alexandre Vieira**

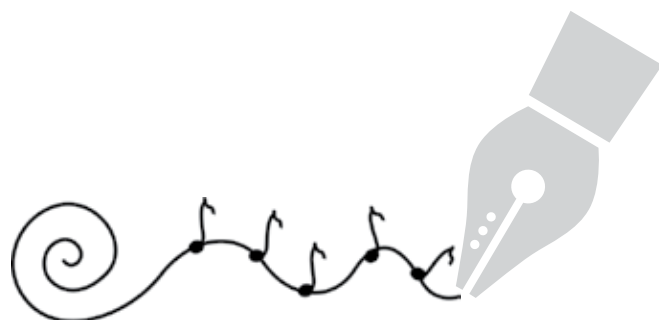
Doutorando em Música (subárea Educação Musical) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduado em Licenciatura em Educação Artística/Música pela UFRGS e Mestre em Música-Educação Musical pela UFRGS. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em educação musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, música popular, composição, contrabaixo e violão.

**Cecília Cavalieri França**

Doutora e Mestre em Educação Musical pela University of London, Especialista em Educação Musical e Bacharel em Piano pela UFMG. Diretora do MUS Produção e Consultoria Avançada em Educação Musical, onde atua com formação de educadores, planejamento curricular e avaliação sistêmica. Autora de livros para educadores, como “Trilha da Música: Orientações pedagógicas”; livros didáticos, como “Trilha da Música”, coleção em cinco volumes para o Ensino Fundamental; livros paradidáticos e de literatura, como “O silencioso mundo de Flor”, Rádio 2031 e “Música no ZOO”, adotados no PNBE / MEC 2012, entre outros, e dos CDs Poemas musicais e Toda Cor. www.ceciliacavalierifranca.com.br

**Maura Penna**

Graduada em Música e Educação Artística pela Universidade de Brasília. Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba. Doutora em Lingüística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professora, Adjunto III, do Departamento de Educação Musical, da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, atuando na Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música, além de coordenar o Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação. Autora de livros – como “Música(s) e seu ensino” (Sulina, 2012) – e de diversos artigos sobre educação musical, ensino das artes, música e cultura, publicados em periódicos científicos, coletâneas e anais de congressos.



Orientações aos colaboradores

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



A submissão e avaliação de artigos é realizada pelo SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas.

http://abemeducaomusical.com.br/revistas_meb/index.php/meb/index

A avaliação é realizada por pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação é elaborada a partir de critérios que consideram a sua contribuição para a educação musical na escola de educação básica, a adequação à linha editorial da revista e a originalidade da temática ou da perspectiva conferida ao tema.

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

- Textos com linguagem acessível, dirigidos a um público não necessariamente habituado à leitura de textos acadêmicos.



- Artigos que contenham, obrigatoriamente, uma proposta de prática musical voltada à sala de aula (atividades, exercícios) e reflexão teórica, incluindo discussão de implicações desse tipo de trabalho para a educação musical escolar. É importante não confundir essa proposta com relatos de experiência!

- Trabalhos que considerem o contexto da escola pública, muitas vezes carente de instrumentos musicais e recursos didáticos.

- Artigos elaborados de forma visualmente atraente, com o uso de figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotos e caixas de texto para ilustrar o conteúdo. Cada artigo deverá vir acompanhado de uma imagem para compor a primeira página do texto.

- Recomenda-se que alguns parágrafos sejam destacados no artigo, mas as caixas de texto não devem ser enviadas como imagem.

- Inserir indicações de materiais para consulta ou leituras complementares, do tipo "Para saber mais", "Dica", "Para escutar", etc., incluindo sugestões de publicações, sites, CDs, DVDs. Não devem ser inseridos links diretos para o Youtube, e sim, as orientações sobre como pode ser realizada a busca do vídeo.

- Extensão de 16.000 a 20.000 caracteres, com espaço, considerando título, resumo, abstract, palavras-chave e texto.

- Título, resumo (80 a 120 palavras) e palavras-chave (3) devem ser apresentados em português e inglês. Espaço entre linhas 1,0.

- Fonte Arial 12, espaço entre linhas 1,5.
- Margens superior e esquerda 3 cm, inferior e direita 2 cm.
- O arquivo deve ser enviado em formato DOC, sem identificação, com as imagens inseridas no texto. O arquivo com os dados do autor deve ser enviado separadamente.

Os trabalhos submetidos deverão ser encaminhados sem nenhum tipo de identificação do autor. Em caso de aceite, o autor poderá incorporar seus dados, assim como os referentes à instituição, linha de pesquisa e orientador.

As imagens devem ser enviadas separadamente em arquivo JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi. As imagens devem ser nomeadas de acordo com a indicação que consta no texto (figura 1, figura 2, etc). Recomenda-se a utilização dos programas Finale ou Sibelius para a editoração das partituras, pois estes permitem a geração de imagens TIF em alta resolução. É importante que sejam observados, em números anteriores da Revista, o formato e a diagramação, para que as partituras sejam editoradas em formato adequado. É responsabilidade do (s) autor(es) obter autorização de publicação das imagens, bem como fornecer os dados referentes à autoria ou fonte.

Normas de citação e referências

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

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

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

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

■ Livros

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

Exemplo:

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

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

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

Exemplo:

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

Artigos em periódicos

SOBRENOME, Prenome(s) do(s) autor(es) do artigo. Título do artigo. *Título do Periódico*, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data

Exemplo:

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

Trabalhos em anais de eventos científicos

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

Exemplo:

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

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

Processo de avaliação

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

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

Modificações, oriundas dos processos de avaliação e revisão, serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es). A critério do Conselho Editorial, artigos podem ser aceitos condicionalmente para publicação em números posteriores da Revista.

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

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

revistamebabem@gmail.com