

ISSN 2175-3172

MÚSICA

na educação básica



Volume 7

Número

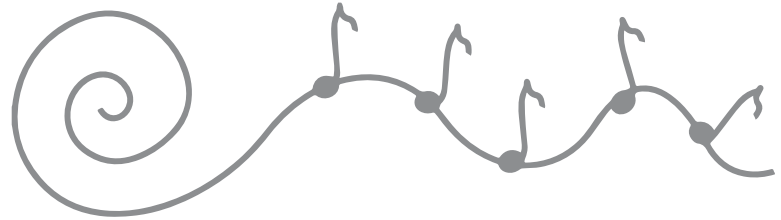
7/8



abem

Associação Brasileira
de Educação Musical

Associação Brasileira de Educação Musical
ISSN 2175-3172



MÚSICA

na educação básica

Vol. 7 - Número 7/8
Agosto de 2016



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

MÚSICA

na educação básica



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

Editora: Viviane Beineke

Editoração: Ricardo da Costa Limas

Revisão de português: Lia Rosa Leal

Revisão de originais: Viviane Beineke e autores(as)

Impressão e acabamento: Gráfica Imprell - João Pessoa

Tiragem: 1000 exemplares

Periodicidade: Anual

Música na educação básica. vol. 7, n. 7/8.

Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2016

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

DIRETORIA DA ABEM (2015 - 2017)

Presidente: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz – UFPB

Vice-Presidente: Profa. Dra. Cristiane Almeida – UFPE

Tesoureiro: Prof. Dr. Manoel Rasslan – UFMS

Segundo Tesoureiro: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho – UFPB

Secretário: Prof. Dr. Marcus Vinicius Medeiros Pereira – UFJF

Segunda Secretária: Prof. Ms. Juciane Araldi – UFPB

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Regina A. Teixeira dos Santos – UFRGS

Editores MEB: Profa. Dra. Viviane Beineke – UDESC

Editora Revista da ABEM: Profa. Dra. Luciana Del Ben – UFRGS

Membros: Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM

Prof. Dr. Sérgio Figueiredo – UDESC

Prof. Dr. José Soares - UFU

DIRETORIA REGIONAL

Norte: Profa. Dra. Rosângela Duarte - UFRR

Nordeste: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes – UFRN

Centro-oeste: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu – UNB

Sudeste: Profa. Dra. Inês Rocha - Colégio Pedro II

Sul: Profa. Dra. Vânia Malagutti Fialho – UEM

CONSELHO FISCAL

Presidente: Profa. Dra. Valéria Carvalho – UFRN

Membros: Prof. Dr. Carlos Kater – USP

Profa. Dra. Rosemara Staub – UFAM

Prof. Ms. Ademir Adeodato – IFES

Suplentes: Profa. Ms. Solange Maranhão Gomes – UNESPAR/FAP

Profa. Dra. Regina Fink – UDESC

Prof. Ms. Darcy Alcântara Neto – UFES

AVALIADORES AD HOC (2015 – 2016)

Membros: Dra. Áurea Demaria Silva (PM Florianópolis/ UFSCar)

Dra. Cecília Cavaliere França (MUS Produção e Consultoria)

Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Dra. Juciane Araldi (UFPB)

Dra. Lúcia Teixeira (IPA)

Ms. Luciane Cuervo (UFRGS)

Ms. Maira Kandler (UFRGS)

Dra. Maria Cecília de A. R. Torres (IPA)

Ms. Maria Cristiane D. Reys (CA/ UFSC)

Dra. Maura Penna (UFPB)

Dr. Sérgio Luiz F. de Figueiredo (UDESC)

Dra. Teca Alencar de Brito (USP)

Dra. Vânia M. Fialho (UEM)

Dra. Vanilda L. Ferreira de Macedo (IFSul)



Sumário

Editorial	5
Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga ... Rafael Prim Meurer	8
<i>Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!</i> Identidade, educação e expressão através da voz	22
Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti	
Cantando com as palavras: tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh	36
Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto e Priscila Fernandes	
Percussão corporal no ensino de música: três atividades para a educação básica	46
Cláudia Maria Souza Mesquita	
Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico ...	60
Caroline Cao Ponso e Maíra Lopes de Araújo "Janaína"	
Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA .	72
Rafael Dias de Oliveira	
A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música	86
Cecília Cavalieri França	
#Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula	96
Francine Kemmer Cernev e Vânia Gizele Malagutti	
Dados dos autores	108
Orientações aos colaboradores	110





Contents



Editorial	5
Performing medieval music: a proposal for appropriation of early music	8
Rafael Prim Meurer	
Sindô Lê Lê, Sindô Lá, Lá, we cannot live without singing! Identity, education and expression through voice	23
Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti	
Singing with the words: Tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh	37
Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto and Priscila Fernandes	
Corporal Percussion in Music Education: three activities for elementary schools	47
Cláudia Maria Souza Mesquita	
Capoeira, Music and Education: Pedagogical Possibilities in Elementary School	61
Caroline Cao Ponso and Maíra Lopes de Araújo "Janaína"	
Think and make music reflecting on the world: musical composition in Youth and Adult Education	73
Rafael Dias de Oliveira	
The Interdisciplinarity of Life and the Multidimensionality of Music	86
Cecília Cavalieri França	
#School #Music #Technology: appreciation, performance and composition using digital technologies in the classroom	97
Francine Kemmer Cernev and Vânia Gizele Malagutti	
About the authors	108
Colaborator's instructions	110





Editorial

Com grande satisfação compartilhamos mais um número da Revista Música na Educação Básica, publicação voltada à produção de material didático que possa contribuir com a educação musical no contexto escolar. O desafio que propomos aos autores e autoras é a elaboração de artigos que articulem proposições de prática em sala de aula com reflexões teóricas, oferecendo subsídios para múltiplas possibilidades de educação musical nas escolas brasileiras.

Neste número, as temáticas vão da música medieval ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, passando por artigos que focalizam o trabalho vocal, a percussão corporal e a capoeira, a composição musical na educação de jovens e adultos e a interdisciplinaridade.

O canto gregoriano e canções medievais conduzem atividades dirigidas ao Ensino Médio no artigo *Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga*, de Rafael Prim Meurer. Com o intuito de aproximar conhecimentos sobre história da música às práticas musicais escolares, os conteúdos são trabalhados em abordagens variadas através da performance, composição, criação de arranjos e apreciação, destacando-se ainda o enfoque à reflexão crítica sobre diversidade religiosa e a superação de oposições entre música popular e erudita.



Citando Gonzaguinha em “Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”, Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti sintetizam as ideias apresentadas em *Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!: identidade, educação e expressão através da voz*. O artigo aponta pistas para abordagens interdisciplinares e atividades de desenvolvimento da musicalidade e da educação da voz falada e cantada. Expressar afetos com a voz, brincar com a expressividade da fala e improvisar vocalmente são algumas das propostas para a sala de aula, sempre buscando equilibrar a qualidade vocal com a expressão artística.





Experimente ler o título do artigo de Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto e Priscila Fernandes: ***Cantando com as palavras: tlatlutlatlu...blábláblá...ahhhhh***. Você imprimiu alguma entonação especial às palavras? Você estava lendo ou... cantando? Partindo deste convite, seguem propostas que exploram sonoridades inesperadas, improvisos e ludicidade numa abordagem criativa da voz. Com referencial teórico apoiado em estudos sobre o ensino criativo, os desafios não param, com ideias para formar uma orquestra de boca, criar contos sonoros com onomatopeias e brincar com trava-línguas.



O artigo ***Percussão corporal no ensino da música: três atividades para a educação básica***, de Cláudia Maria Souza Mesquita, inspira-se nas práticas do grupo Barbatuques para propor atividades que valorizam a música enquanto elemento vivo de transformação intelectual, cultural e social. Tomando o corpo como instrumento principal, as atividades de composição, execução e apreciação articulam o trabalho com elementos musicais como qualidades do som, pulsação, forma e percepção rítmica. O artigo traz ainda um pequeno repertório de peças para percussão corporal, apresentado num sistema alternativo de escrita musical.



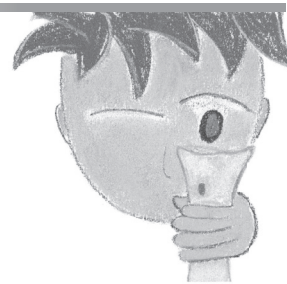
A sonoridade de berimbaus, caxixis, agogôs, pandeiros, reco-recos e atabaques dá o toque em ***Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico***, de Caroline Cao Ponso e Maíra Lopes de Araújo, "Janaína". Com abordagem interdisciplinar, neste artigo os ritmos, as cantigas e a expressão corporal da capoeira abrem possibilidades para o ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena na educação básica. Sugerindo práticas sustentadas na troca de saberes entre educandos, educadores e comunidade, o texto destaca a possibilidade de pensar a escola enquanto espaço democrático, diverso, de livre circulação de ideias e de construção de saberes.



Educação problematizadora, conscientização e diálogo são palavras-chave em ***Composição musical e pensamento crítico na educação de jovens e adultos***, de Rafael Dias de Oliveira. Com fundamento em Paulo Freire, são trabalhadas duas atividades de composição, cada uma em dois momentos. O primeiro momento consiste no

processo de decodificação de um tema gerador e a reflexão sobre as partes que o constituem. O segundo faz analogia ao que Freire chama de trabalhar a palavra, quando as ideias registradas no momento anterior são combinadas com novas ideias que surgem no processo de composição com os colegas. Nessas atividades, o autor busca proporcionar experiências de diálogo e crítica, “fazendo pensar a si e ao seu mundo”.

A origem da música e os entrelaçamentos de cultura, arte, música e vida são fios condutores em *A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música*, de Cecília Cavalieri França. Com simbolismo e fantasia, a autora nos brinda com a história, contada através de imagens, de um menino dos tempos pré-históricos que descobre a possibilidade de produzir sons soprando um osso oco. Aos poucos, esses sons tornam-se musicais e atraem outros seres humanos, até que “o mundo inteiro” se rende à música. Com esse mote, discussão, reflexão e práticas musicais são conjugadas em propostas dirigidas para os anos iniciais do ensino fundamental, anos finais e ensino médio.



Em *#Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula*, mergulhamos num universo mediado por redes sociais, *blogs* e *websites*, tendo nas mãos ferramentas tecnológicas como *WhatsApp*, *YouTube*, *Vimeo* ou *SoundCloud*, e ainda mil e um aplicativos que nos permitem tocar violão no celular ou produzir trilhas rítmicas no computador. O que fazer com tudo isso na escola básica? Tendo como base o gênero do rock, esses são alguns dos ingredientes que Francine Kemmer Cernev e Vânia Gizele Malagutti nos desafiam a conhecer e utilizar em nossas práticas enquanto educadores e educadoras musicais. #Vamos?



Desejamos uma excelente leitura, e que os textos aqui reunidos possam ser multiplicados em novas reflexões e práticas de educação musical nas escolas!

Viviane Beineke

Editora da Revista Música na Educação Básica

Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga

Rafael Prim Meurer

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
rafael.p.meurer@gmail.com



Imagem 1: Iluminuras com instrumentos musicais oriundos do livro *Cantigas de Santa Maria*.
Fonte: <http://musicahistoria2012.blogspot.com.br/2015/02/las-cantigas-de-santa-maria.html>

Resumo: Este texto apresenta uma proposta prática de abordagem da música medieval na aula de música. Concentra-se no Canto Gregoriano e em canções medievais. Propõe-se uma apropriação ativa deste repertório, para que, escutando, cantando, compondo e rearranjando, possa haver uma aproximação entre estudantes e o repertório medieval. É uma busca por conhecimento, compreensão e ressignificação das expressões musicais medievais com atividades musicais que se dirigem ao Ensino Médio. São propostas também reflexões a respeito dos ideais medievais de “música divina”, em contraposição às características das músicas encontradas nas religiões afro-brasileiras.

Palavras-chave: educação musical, canto gregoriano, canções medievais.

Performing medieval music: a proposal for appropriation of early music

Abstract: *This paper presents a practical proposition of approach of medieval music in music class. It focuses on Gregorian Chant and in Medieval songs. It is proposed an active appropriation of this repertoire, for listening, singing, composing and rearranging there may be a connection between students and the medieval repertoire. It is a quest for knowledge, understanding and reinterpretation of medieval musical expressions with musical activities aimed at high school. It is also proposed reflections on the medieval ideals of “divine music” as opposed to the characteristics of the songs found in the African-Brazilian religions.*

Keywords: *music education, gregorian chant, medieval songs.*

Este texto apresenta uma proposta prática de abordagem da música medieval na aula de música. Concentra-se no canto gregoriano e em canções medievais, objetivando que o aluno, através da prática musical, experiencie, conheça, compreenda e ressignifique as expressões musicais medievais. Propõe-se uma apropriação ativa desse repertório, para que, escutando, cantando, compondo e rearranjando, possa haver uma aproximação entre estudantes e o repertório medieval.

Embora se dirijam ao Ensino Médio, essas atividades musicais podem ser direcionadas a outros anos do Ensino Fundamental, desde que sejam feitas as devidas adaptações. O repertório pode ser o mesmo, o que mudará será a forma de propor as atividades, os conteúdos, as habilidades musicais e o grau de reflexão crítica a serem esperados da turma escolar.

No que se refere ao fato de o repertório medieval ter, de maneira geral, conteúdo e/ou vínculo religioso, este texto não tem a intenção de afirmar nem defender quaisquer dogmas e crenças, valorizando o respeito e o diálogo entre as diferenças religiosas.

Espero que este material possa inspirar docentes a utilizar, recriar e apropriar-se das músicas medievais com seus alunos.

A História da Música na escola

Convencionalmente, os conteúdos de História da Música, nas universidades, nas escolas livres de música e na escola básica são encarados de maneira teórica, de modo que o contato mais próximo com a experiência musical se dá tão somente através da escuta. No entanto, na concepção mais contemporânea de ensino de música, é corrente que as propostas sejam desenvolvidas de forma prática e conectadas com o universo sociocultural dos alunos, dia-

logando com suas práticas em busca de propostas mais ativas de ensino e aprendizagem musical.

Modelo C(L)A(S)P

C - Composition	(composição)
(L) - Literature studies	(estudos acadêmicos)
A - Appreciation	(apreciação)
(S) - Skill acquisition	(aquisição de habilidades)
P - Performance	(performance)



O "Modelo C(L)A(S)P", proposto por Keith Swanwick (1979), considera como modalidades centrais e fundamentais da experiência musical ativa as atividades de composição "C" (incluindo improvisação), apreciação "A" e performance "P"; considerando a aquisição de habilidades "(S)" (*skill acquisition*) e os estudos acadêmicos "(L)" (*literature studies*) como atividades de "suporte" para a aprendizagem musical, sendo também essenciais quando contextualizadas às práticas musicais.

"Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas – (L) e (S) – que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais: C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa" (França; Swanwick, 2002, p. 17).



Para Koellreutter (1997, p. 42) "Ensinar a história da música como consequência de fatos notáveis e obras-primas do passado é pós-figurativo. Ensiná-la interpretando e relacionando as obras-primas do passado com o presente e com o desenvolvimento da sociedade é pré-figurativo."

Koellreutter define o “ensino pré-figurativo” como:



“parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar. Sistema educacional em que não se educa, no sentido tradicional, mas sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (Brito, 2001, p. 123).

Quando o aprendizado da história da música se dá de forma passiva, seus conteúdos podem tornar-se abstratos, e nosso impulso musical pode acabar sendo consumido pelo conhecimento histórico. No entanto, o ensino de história da música poderá, sim, proporcionar um aprendizado significativo para os alunos, na medida em que se busca uma relação de apropriação e de diálogo e não de simples acomodação diante de seus conteúdos.

O repertório de música antiga está distante da realidade cultural da maioria dos alunos. No entanto, esse repertório pode aproximar-se de diferentes realidades na medida em que sejam selecionadas, dentro de um estilo ou período musical, músicas atraentes e que dialoguem com a cultura dos alunos.

Além disso, importa mais o jeito, a forma como o repertório é apresentado, podendo encantar e assim instigar os alunos a perceber, sentir, conhecer, compreender, manipular e apropriar-se das músicas.

A interdisciplinaridade poderá contribuir muito nesse sentido. No caso específico da música medieval nesta proposta, é possível uma articulação com as disciplinas de História, de Ensino Religioso, de Matemática, de Português, de Artes Visuais, de Teatro e de Dança. Caso isso não seja possível, pode-se criar tal aproximação através de danças, de encenações, de filmes, de criação de figurino, de contato com instrumentos medievais.

Idade Média

Durante a Idade Média, a relação entre a arte e o sagrado era muito forte: nas igrejas medievais as pinturas e esculturas tornavam as passagens e ensinamentos bíblicos mais acessíveis à população, e o canto gregoriano encantava os fiéis por seu caráter solene e sereno. Mesmo sem ter função litúrgica, muitas músicas tinham conteúdo sacro.

Sugestões de filmes:

Para ambientar-se com a Idade Média, que tal assistir a alguns filmes? Seguem algumas sugestões:

A Espada Mágica - A Lenda de Camelot (*Quest for Camelot*). De 1998, animação dirigida por Frederick du Chau. Classificação indicativa: Livre¹.



Feitiço de Aquila (*Ladyhawke*). De 1985, dirigido por Richard Donner. Classificação indicativa: 12 anos.

O nome da rosa. De 1986, dirigido por Jean-Jacques Annaud. Classificação indicativa: 14 anos.

Em nome de Deus (*Stealing Heaven*). De 1988, dirigido por Clive Donner. Classificação indicativa: 14 anos.

Monty Python – Em Busca do cálice Sagrado (*Monty Python and the Holy Grail*). De 1975, escrito e dirigido por Terry Gilliam e Terry Jones. Classificação indicativa: 16 anos.

1º Momento: Canto Gregoriano

Ainda hoje nos surpreendemos quando entramos num grande templo religioso pela imponência de sua arquitetura, suas esculturas e pinturas. A experiência estética da arte medieval não acontece sem mover os afetos das pessoas, e estes podem ser os mais diversos: arrebatamento, paz, serenidade, acolhimento, mas também repulsa e inferioridade, entre outros.



1. Classificação indicativa elaborada pelo autor tendo como base o “Guia prático de classificação indicativa”, disponível no seguinte link: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/classificacao/guia-pratico/guia-pratico.pdf/@download/file/Guia%20Pr%C3%A1tico.pdf>>

O Canto Gregoriano era executado nas grandes igrejas medievais, e por isso é importante que os alunos tenham contato com essa arquitetura, seja visitando efetivamente alguma grande igreja, percebendo sua acústica, ou mesmo conhecendo através de vídeos e fotos.

Para refletir



Imagem 2: Catedral de Lyon, França. Construída entre 1180 e 1480, mescla o estilo Românico com o Gótico. Fonte: <http://i0.wp.com/revistamito.com/wp-content/uploads/2014/08/02-Interior_de_la_Catedral_de_Le%C3%B3n.jpg>

Por que os templos religiosos de forma geral são grandiosos? Vocês já foram a uma igreja ou a um templo assim? Como vocês se sentiram? Sentiram-se acolhidos, inferiorizados, em paz, com vontade de sair logo do local...? As respostas podem ser subjetivas e, portanto, de autoconhecimento, interessando a cada um dos alunos, mas que podem também ser compartilhadas com a turma.

Em seu papado (590-604), Gregório Magno (Gregório, o Grande) unificou os rituais religiosos e determinou que o único tipo de música que poderia ser feito dentro da igreja católica seria o canto gregoriano. Por muito tempo, a música religiosa foi transmitida oralmente, e somente por volta do século XI é que se começou a documentá-la. Praticamente todos os registros da música medieval foram feitos pela Igreja, que era detentora exclusiva dos recursos e dos meios intelectuais para o ensino e, portanto, para o registro.

O Canto Gregoriano ou Cantochão é o tipo de música que consiste numa única melodia, tendo uma textura que chamamos de monofônica (ver quadro “Texturas musicais”) executada exclusivamente por padres nas celebrações litúrgicas da Igreja Católica. O Canto Gregoriano é essencialmente uma oração cantada, cujo ritmo é definido pelo texto, geralmente uma oração em latim. Apesar de outros desenvolvimentos que a música sacra teve ao longo da história, a tradição do canto gregoriano ainda se perpetua em alguns mosteiros, inclusive no Brasil, dentro de suas liturgias diárias, tamanha a importância dessa tradição dentro do catolicismo.



Texturas musicais tradicionais



Monofonia (ou monodia)

uma única melodia sem qualquer acompanhamento

Trecho do canto gregoriano *Kyrie Eleison*.



Polifonia (ou contraponto)

superposição de duas ou mais melodias interdependentes entre si

Trecho de *Bonus est Dominus* de Palestrina

Homofonia

polifonia na qual as linhas melódicas contêm ritmo semelhante, formando um todo coeso e homogêneo

Trecho da peça coral *Auf Meinen Lieben Gott*, de Bach.

Melodia acompanhada

uma única melodia é ouvida contra um acompanhamento de acordes

Trecho de *Carneirinho, Carneirão*, Arr. de H. Villa-Lobos, em *Guia Prático – Estudo Folclórico Musical 1º Vol.*

1ª Atividade: pesquisa

Na aula de música anterior à do início desta proposta, orientar os alunos para que pesquisem na internet textos e vídeos sobre canto gregoriano. Existem algumas paródias sobre a história da música no site “youtube.com” que o professor pode trazer como elemento motivador, instigando os alunos a envolver-se com o repertório proposto. Uma dessas paródias pode ser encontrada pela seguinte busca: “da Grécia ao Renascimento”

2ª Atividade: escuta

A aula pode começar com todos escutando música! Se os alunos estão por chegar à sala, é possível deixar uma gravação de Canto

Gregoriano tocando enquanto chegam. A atmosfera causada pelo estilo pode já surpreender a garotada.

A apreciação pode ser de olhos fechados, sugerindo que os alunos façam a experiência de se imaginar dentro de uma igreja medieval: Vocês já ouviram uma música assim antes? Onde? O que podemos dizer desta música? O que podemos dizer sobre as vozes que a cantam? São homens e mulheres? E sobre o idioma? Tem algum ritmo? E instrumentos? É uma música nova ou antiga? Em que lugar foi criada, executada e apreciada? Quem a compôs?

A pesquisa realizada como primeira atividade auxiliará os alunos a responder essas questões.



Para refletir

A Idade Média já foi apelidada pelos historiadores de “período das trevas”. O totalitarismo religioso considerava inferior e reprimia qualquer diferença ao padrão católico, gerando inúmeras guerras religiosas. Como num período tão conturbado da história do cristianismo a música religiosa se tornou este arquétipo de tranquilidade, harmonia e paz?

3ª atividade: comparando...

Para percebermos melhor as características do Canto Gregoriano, podemos usar uma canção popular brasileira como parâmetro de comparação. O ideal é que seja uma canção que a turma já conheça, que já tenha experimentado em outro momento. Como exemplo, propõe-se a comparação com a música *Cravo e Canela* de Milton Nascimento. Após ouvir a gravação da música presente no Cd *Clube da Esquina*, o professor pode lançar algumas perguntas à turma:

- Há alguma semelhança entre as duas músicas? (Ambas têm uma letra, uma melodia..., o que sugere que ambas são canções, são cantos).
- Quais as principais diferenças? (conferir o quadro abaixo).



CANTO GREGORIANO	CRAVO E CANELA (Milton Nascimento)
<ul style="list-style-type: none"> • Música sacra. <ul style="list-style-type: none"> • Temática da letra: oração tradicional do catolicismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música profana. <ul style="list-style-type: none"> • Temática da letra: a cigana, a lua morena, a dança do vento, o ventre da noite, a chuva cigana...
<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo determinado pela poesia da oração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritmo sincopado obedecendo aos compassos.
<ul style="list-style-type: none"> • Puramente vocal 	<ul style="list-style-type: none"> • Contém instrumentos (percussão, violão, contrabaixo, bateria...)
<ul style="list-style-type: none"> • Todos cantam a mesma melodia em uníssono: monodia 	<ul style="list-style-type: none"> • Um único músico canta a melodia principal com acompanhamento de acordes: melodia acompanhada.

Propor à turma a performance de um trecho do canto gregoriano *Rorate Caeli Desuper*.

Rorate Caeli Desuper

Ro-ra - te cae - li de - su - per, et nu - bes plu - ant iu - stum;
a-pe-ri-á - tur ter - ra, et ger - mi net Sal - va - tó - rem.

4ª atividade: performance

Rorate Caeli Desuper é tradicionalmente utilizado no ritual litúrgico da Igreja Católica nas missas de preparação para o Natal. Sua letra é retirada do livro bíblico do profeta Isaías (45, 8): “Rorate coeli desuper et nubes pluant justum; Aperiatum terra et germinet salvatorem”, cuja tradução é “Destilai, ó céus, dessas alturas, e as nuvens chovam justiça; abra-se a terra, e produza a salvação”. Segundo a crença católica, trata-se de uma poética súplica pela vinda de Jesus.

Ao mesmo tempo em que o professor ensina a turma a cantar, pode chamar a atenção dos alunos para as características do estilo: a colocação mais escura da voz (com bastante espaço dentro da boca), ritmo lento, solene, sem muita variação na duração das notas e dando o sentido expressivo das frases. Em contraposição, pode-se estimular que os alunos experimentem as diversas possibilidades sonoras com a voz: mais brilhante, mais aberta, com menos espaço dentro da boca, com o som lá atrás, bem na frente ou no “meio do caminho”... Este pode ser um momento muito divertido de descoberta do som, principalmente se conduzido de modo a explorar diversos jeitos de cantar instigando a descoberta de possibilidades da expressão vocal nos alunos.

Partitura de *Rorate Caeli Desuper* em notação gregoriana com iluminuras.

Fonte: reprodução

Uma possibilidade de sequência a esta atividade é o rearranjo de *Rorate Caeli Desuper*, inserindo instrumentos e mudando a forma de cantar, como o faz o Grupo Anima no DVD *Espelho* (2007), por exemplo.

Versões deste canto podem facilmente ser encontradas na internet. No entanto, existem pelo menos duas composições melódicas distintas para o mesmo texto. Para encontrar a versão utilizada nesta proposta, sugere-se realizar no site “youtube.com” a seguinte busca: “Gregoriano Dominica IV Adventus Rorate Caeli”. No caso da versão do Grupo Anima, buscar por: “Rorate Caeli Desuper Grupo Anima”.



Para saber mais

Fazer rearranjos de músicas medievais é uma das práticas comuns do Grupo Anima. Como exemplo, ver também as faixas *Stella Splendens In Monte* do DVD Espelho (2007), *Se Jamais Jour* e *Je Vivroie Liemente* (Guillaume de Machaut) do CD Espiral do tempo (1997), entre outros.

Outra possibilidade de atividade é a realizada pelo grupo Lux Profana em seu CD Iluminuras: Música Silenciosa – Canções brasileiras no espírito gregoriano. Neste, diversas canções populares brasileiras são feitas no estilo gregoriano. O CD encontra-se disponível no site “youtube.com”, e pode ser encontrado buscando pelas palavras “Iluminuras Música Silenciosa”.

2º Momento: canções medievais

Ao lado dos cantos religiosos que tinham caráter sério, desenvolvia-se também uma música não litúrgica. Os menestréis, de origem popular, e os trovadores, que eram nobres, eram músicos e poetas conhecidos por contar histórias de guerra e de galanteios. O que se conhece atualmente desta música é basicamente o que foi registrado pelos monges, pois só eles sabiam ler e escrever.

Os ritmos pulsantes, presentes nas canções medievais, inclusive com o uso de instrumentos de percussão, não eram permitidos na música litúrgica. O Canto Gregoriano surgiu num esforço de evitar tudo aquilo que era considerado desagradável e pecaminoso. Essa construção de um ideal musical divino se refere ao lugar paradoxal que o corpo ocupa na Idade Média: nesse período o corpo foi tanto reprimido – “O corpo é a abominável roupa da alma” (papa Gregório, o Grande) –, quanto foi sacralizado – “O corpo é o tabernáculo do Espírito Santo” (Paulo de Tarso).

Para saber mais



Consulte o livro *O som e o sentido* de Miguel Wisnik, para saber mais sobre os ideais de divindade e a busca pela eliminação do ruído, da dissonância e do ritmo na música sacra eclesial medieval.

A respeito especificamente do corpo na Idade Média, ver o livro *Uma história do corpo na Idade Média* de Le Goff e Truong.

Para que o povo cantasse nas peregrinações ao Mosteiro de Montserrat, na Espanha, no ano de 1399 foram compostas anonimamente 10 canções que estão compiladas no Livro Vermelho de Montserrat. Apesar de seu cunho religioso, essas canções não foram feitas para cantar nas missas da igreja. O livro sugere inclusive que sejam dançadas, porém advertindo, em sua abertura, que as canções “devem ser usadas com modéstia, cuidando que ninguém que esteja orando e contemplando devotamente seja perturbado” (ANDRÉ, 2014).

5ª Atividade: performance



Fac-símile da partitura original de *Los Set Goyts* presente no Livro Vermelho de Montserrat.

Fonte: <<http://pythagore.asso.free.fr/partitions/Llibre%20Vermell/losset.jpg>>

Propor a performance da canção *Los Set Goyts*, uma das 10 canções presentes no Livro Vermelho de Montserrat. Composta em catalão e latim, *Los Set Goyts* faz referência à devoção católica das sete alegrias da virgem Maria.

Los Set Goyts

Los set goyts re-com-pta-rem; Et de-vo-ta-ment can-tant,
 Hu-mil-ment sa-lu-da-rem La dol-ca ver-ge Ma-ri-a.
 A-ve Ma-ri-a gra-ti-a ple-na, Do-mi-nus te-cum vir-go se-re-na.

Naquela época, não existia ainda a noção de compassos. Porém, para usá-la em sala de aula, podemos utilizar a divisão da estrofe em compassos de 4 tempos. Esse trecho, que está em catalão, pode ser executado por um instrumento, pela dificuldade da pronúncia. O refrão "Ave Maria, gratia plena. Dominus tecum, virgo serena" segue um padrão rítmico que não se relaciona diretamente com a noção tradicional de compasso utilizada na música tonal. Trata-se de um padrão de proporções 3 e 2 na seguinte sequência:

3-2-2-2-3-2-2-2, ou seja,



Propor que a turma cante primeiramente a melodia do refrão (Ave Maria) e, quando isto estiver seguro, inserir uma marcação de palmas no padrão 3-2, conforme indicado na partitura.

Uma possibilidade de continuação do arranjo seria incluir a célula básica da zabumba presente no baião com algum instrumento de percussão, ou mesmo com percussão corporal (som grave percutindo a mão no peitoral e som agudo com palmas):

No caso do refrão, seria necessário um baião "estilizado":



Arranjo de *Los Set Gotxs*

Los set goyts re-com-pta-rem; Et de-vo-ta-ment can-tant,

Hu-mil-ment sa-lu-da-rem La dol-ca ver-ge Ma-ri-a.

A-ve Ma-ri-a gra-ti-a ple-na, Do-mi-nus te-cum vir-go se-re-na.

Palmas

Esta canção foi gravada por muitos grupos, havendo, portanto, muitas interpretações disponíveis no site "youtube.com". Recomenda-se a versão realizada pelo grupo "La Capella Reial de Catalunya", que pode ser encontrada com a seguinte busca: "Anonymous Los Set Gotxs".



Para entender melhor

Confira a gravação disponibilizada no site "soundcloud.com", para escutar uma interpretação deste arranjo da canção *Los Set Goyts*, através da seguinte busca: "Los Set Goyts Música Medieval na Escola".

Diálogo e respeito entre as diferenças religiosas

Seja no âmbito dos dogmas da igreja medieval ou no âmbito da religiosidade popular, o repertório medieval vincula-se às crenças cristãs, de modo geral. No entanto, esse texto não tem caráter "religioso", mas cultural e histórico.

A problemática do lugar das religiões no contexto escolar não ocupa um lugar consensual dentre autoridades religiosas. Porém, algumas reflexões provindas de autores do Ensino Religioso orientam no sentido de que, para haver respeito e diálogo entre as diferenças religiosas, é necessário que os educadores tenham consciência de que na escola pública não cabe o proselitismo ao que é considerado verdade dentro das religiões. A escola faz

parte do estado, que é laico, e portanto deve garantir a liberdade de culto a seus alunos, não cabendo o juízo de valor a respeito de suas crenças religiosas. Conforme afirma Elcio Cecchetti:



[...] o FONAPER e dezenas de sistemas estaduais e municipais de educação têm defendido e orientado que o Ensino Religioso não deve ser entendido como ensino de uma religião ou das religiões na escola, mas sim uma disciplina embasada nas Ciências da Religião e da Educação, visando proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto dos educandos, buscando disponibilizar esclarecimentos sobre direito à diferença, valorizando a diversidade cultural e religiosa presente na sociedade, no constante propósito de promoção dos direitos humanos (Cecchetti, 2010, p. 145, grifo nosso).

Apreciação

Como exemplo de diálogo religioso, pode-se apreciar a gravação *Mamãe Oxum*, do CD *Iluminuras: Música Silenciosa – Canções brasileiras no espírito gregoriano*, na qual o grupo “Lux Profana” faz a versão em canto gregoriano da conhecida canção folclórica que tem origem nas religiões afro-brasileiras.



Para refletir

A partir destes ideais do que é divino, como são interpretadas as manifestações musicais de outras expressões religiosas, como as religiões afro-brasileiras? Diante destes ideais, as músicas populares de forma geral foram e ainda são consideradas inferiores, condição esta que merece ser abordada com questionamento crítico.

O conceito de “diferença” assume importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada “política de identidade” e dos movimentos multiculturalistas. Nesse contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais, como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade (Silva, 2000, p. 42).

Para Maura Penna (2008, p. 96), o que o multiculturalismo indica para a educação musical é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas. Desse modo, a autora defende uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural dos alunos:

[...] cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro, através da imposição de uma única visão.



Assim, a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade” (Penna, 2008, p. 91).



Referências

ANDRÉ, Sónia. *1º Álbum das Origo Documentário*. Disponível em: <http://www.origoensemble.com/blog/1_album_das_origo_documentario/> Publicado em: 08/01/2014. Acesso em: 05/05/2015.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

CECCHETTI, Elcio. O (não) lugar da diversidade religiosa na escola pública. In: WACHS, M. C.; FUCHS, H. L.; BRANDENBURG, L. E.; KLEIN, R.; REBLIN, I. A. (Orgs.) *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas: VII Simpósio de Ensino religioso da Faculdades EST e I Seminário Estadual de ensino Religioso do CONER/RS*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2010.

DEYRIES, Bernard; LEMERY, Denys; SADLER, Michael. *História da Música em quadrinhos*. Tradução Luiz Lorenzo Rivera. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GRAMANI, José Eduardo. *Rítmica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Educação e cultura em um mundo aberto como contribuição para promover a paz. *Educação musical: Cadernos de estudo*, nº 6, organização de Carlos Kater. Belo Horizonte: Atravéz/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, p 60-68.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. Tradução Marcos Flaminio Peres. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

RAYNOR, Henry. *História social da música: da idade média à Beethoven*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultura e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1992 [1979].

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar!

Identidade, educação e expressão através da voz

Luciane Cuervo

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
luciane.cuervo@gmail.com

Leda de Albuquerque Maffioletti

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
leda.maffioletti@gmail.com



Resumo: Há consenso sobre a importância da voz na vida pessoal e profissional das pessoas, especialmente do educador. Apesar disso, constata-se uma lacuna na formação básica e continuada de professores, assim como na assistência e orientação em seu ambiente de trabalho. Considerando o professor como um profissional da voz, este trabalho busca apontar pistas na direção de possíveis abordagens interdisciplinares e atividades de desenvolvimento da musicalidade e da educação da voz falada e cantada. Ao educador musical cabe apresentar um modelo de voz adequado ao seu discurso e promover práticas vocais no seu contexto de atuação com os estudantes, considerando não somente a expressão artística, mas também a qualidade vocal.

Palavras-chave: voz, musicalidade, educação vocal.

**Sindô Lê Lê, Sindô Lá, Lá, we cannot live without singing!
Identity, education and expression through voice**

Abstract: *There is a consensus on the importance of voice in personal and professional lives of people, especially of educators. Nevertheless, there has been a gap in basic and continuing teacher training, as well as in the assistance and guidance in their work environment. Considering the teacher as a voice professional, this paper seeks clues pointing toward possible interdisciplinary approaches and development activities of musicality and vocal education of the spoken and singing voice. It is expected from music educators to present a voice model suited to their speech and to promote vocal practices in their operating context with the students. It must be considered not only the artistic expression but also vocal quality.*

Keywords: *voice, musicality, vocal education.*

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

“Não podemos viver sem cantar!”

Indígenas de uma tribo da região amazônica próxima a Manaus/AM cantam todos os dias, de forma rotineira. Ao serem questionados pelo prof. Santiago sobre o motivo que os levam a dar enorme importância para a música vocal em seu cotidiano, responderam: “Não podemos viver sem cantar!”. Esse marcante relato está em afinidade com as discussões de Blacking (1995), Welch (2003) e Levitin (2010) sobre a presença da musicalidade ao longo da história da humanidade e da fundamental importância da voz como forma de expressão comunicativa e musical. Esses autores defendem que não há registro de povo, nação nem grupo social no mundo, em qualquer tempo, que não tenha incorporado alguma manifestação de musicalidade.

Apesar da inegável importância da voz falada e cantada, sabemos que há lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores, assim como na assistência e na orientação em seu ambiente de trabalho. Esse fato se refletirá no âmbito da Educação Básica: no ambiente escolar tal cenário se agrava ainda mais, já que são raras as escolas que contam com fonoaudiólogo ou educador musical dotado de conhecimento específico sobre voz, tempo disponível e incentivo para auxiliar na educação vocal do corpo docente e discente.

Mateiro et al. (2014) realizaram extensa revisão da literatura a respeito do canto nas publicações da ABEM, constatando que cantar não é a atividade principal das aulas de música, mas se inclui no conjunto das práticas desenvolvidas em classe, juntamente com a composição musical, jogos e brincadeiras, entre outras. Diante da quantidade de trabalhos encontrados que versam sobre a voz, as autoras consideram que os aspectos técnicos ou os cuidados com a voz recebem pouca ou quase nenhuma atenção nas publicações.



Desejamos enfatizar, portanto, a importância do tema, procurando indicar pistas na direção de possíveis abordagens interdisciplinares e atividades de desenvolvimento da musicalidade e da educação da voz falada e cantada.

Cada canto tem um canto

Cantar é uma expressão humana genuína, que alcança as diferentes dimensões geográficas e temporais da existência, apresentando-se em inúmeras práticas que aproximam e vinculam os homens à vida em comunidade, para além das necessidades físicas. A voz constitui uma parte importante de nossa personalidade e de nossa forma de comunicação e expressão com o mundo externo. Se considerarmos a musicalidade como uma característica humana (Cross, 2012), compreenderemos, também, que o cantar é importante forma de expressão e comunicação. Welch (2003) explica que cantar é um fenômeno multifacetado e complexo, que envolve fatores biológicos e socioculturais.

Somos sensíveis à melodia presente na linguagem oral. De maneira intuitiva sabemos a diferença entre uma pergunta e uma afirmação; entre uma ordem e um pedido, como também distinguimos quando a afirmação expressa uma dúvida. Conforme os estudos

linguísticos de Bodolay (2008), a curva melódica das palavras e a duração das sílabas tônicas e átonas são parâmetros sonoros empregados com funções específicas na comunicação entre as pessoas.

Para refletirmos sobre o emprego de parâmetros sonoros na comunicação oral e as transformações na compreensão do seu sentido, propomos duas atividades a seguir.



SUGESTÃO DE ATIVIDADE – UMA FRASE, VÁRIOS SIGNIFICADOS:

ler em voz alta a frase abaixo, procurando destacar, a cada vez, uma das palavras da frase. O leitor verá que a ênfase, seja por prolongamento da sílaba ou pela intensidade, acarreta mudanças na compreensão do enunciado.

*Você viu aquele homem
sair pela porta?*
VOCÊ viu aquele homem
sair pela porta?
Você **VIU** aquele homem
sair pela porta? (...)

SUGESTÃO DE ATIVIDADE – CAIXA DA EXPRESSIVIDADE:



Esta atividade tem a ver com o esforço interpretativo que caracteriza a comunicação interpessoal. Sem tal interpretação, seria impossível compartilhar sentimentos e emoções. Coloque numa pequena caixa (ou saquinho...) diversos “afetos” escritos de forma individual numa folha de papel, os quais podem ser sugeridos pelos estudantes, como, por exemplo: apaixonadamente, tristemente, alegremente, escandalosamente, misteriosamente, confusamente, etc. Agora escolha uma frase simples, como por exemplo, um ditado popular.

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

Conforme o afeto sorteado na caixa, o/a estudante deve falar a frase com expressividade, procurando fazer com que a turma descubra qual o sentimento que consta no papel. Aumentando o nível de dificuldade, pode-se pedir que seja feito de costas ou sem qualquer sinal gestual nem alteração nas feições do rosto, aplicando toda emoção apenas na entonação da fala.

Vejamos agora um cânone com essa mesma letra, coletado por Frank (2009).



Água mole, em pedra dura

(cânone a 4 vozes)
Autor desconhecido

1. D G 2. D G
Á - gua mo - le, em pe - dra du - ra,
3. D G 4. D G
tan - to ba - te a - té que fu - ra!

Fonte: Cancioneiro *Vêm Amigos,
Vêm Cantar!* (Frank, 2009)

Textos os grupos cantam diversas vezes, até o final do cânone, terminando um grupo após outro.

Depois que o último grupo terminou, todos cantam em uníssono.

Outras dinâmicas na mesma ideia!

Canções E BRINCADEIRAS: Brincadeiras como *O limão entrou na roda* podem ser adaptadas para esse contexto com crianças. Quando a brincadeira do “limão” (que pode ser uma bola, um microfone de brinquedo, uma caixinha, etc.) parar numa criança, ela deve sortear um “afeto” e falar a frase combinada de acordo com aquela intenção. Experimente!



POEMAS E PARLENDAS: A mesma atividade, expressando diferentes emoções, pode ser aplicada a poemas, como o “Chaticé”, de José Paulo Paes.

*Jacaré,
larga do meu pé
deixa de ser chato!
Se você tem fome,
então vê se come
só o meu sapato,
e larga do meu pé,
e volta pro seu mato,
jacaré.*

Fonte: Baú das histórias e poemas.

Benefícios do canto

De acordo com Vygotsky (1971), o cantarolar é transmitido por gerações através da participação social, tornando-se uma ferramenta psicológica a compartilhar, transferir e socializar sentimentos e emoções.

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

Cantos de trabalho

Os cantos de trabalho no Brasil descendem da mistura de tradições culturais indígenas, africanas e europeias e são preservados e transmitidos de geração a geração por tradição oral. Prática antiga comum em muitos povos do mundo até hoje, especialmente entre trabalhadores de regiões campesinas e litorâneas, esses cantos servem como mecanismo de unicidade e de marcação de ritmo do trabalho coletivo e colaborativo. Amenizam a dor e o cansaço da dura lida do trabalho braçal. Geralmente partindo de um refrão em coro, é seguido por estrofes improvisadas, com letras que manifestam alegrias, tristezas, lamentos, amores, acontecimentos e até “fofocas” locais. Renata Mattar, pesquisadora e coordenadora do grupo Cia. Cabelo de Maria, viajou pelo Brasil em busca de cantos da lida do trabalho em mutirão. Sua pesquisa resultou no CD *Cantos de Trabalho* (SESC, 2007).

Conheça o canto *Sindo Lê Lê*, ligado à colheita do cacau de Salobrinho, Ilhéus/BA, e incentive o improviso de novos versos! Disponível no site Cia. Cabelo de Maria: <http://www.ciacabelodemaria.com/#!cantos-de-trabalho/ct5k>



SindôLêLê

Domínio Público
Coletado por Renata Mattar
Transcrição: Felipe K. Adami

$\text{♩} = 80 \text{ ca.}$

Sin-dô le - lê Ô Sin-dô la - lá, eu pi-sci na fo-lha se-ca vi fa-zê chu-ê chu - á. Sin-dô le -

6
lê Oh Sin-dô la - lá, eu pi-sci na fo-lha se - ca vi fa - zê chu - ê chu - â



Estrofe registrada pelo grupo, seguida por outra inventada por nós:

*Cacaueiro abaixa o galho
Que eu quero me balançar
Meu benzinho aqui tão perto
E eu morrendo de chorar
(refrão)*

*Do cacau vem o chocolate
E da voz o meu cantar
Mas os dois adoçam a vida
Isso ninguém pode negar!*

Pesquisas sobre os benefícios do canto comprovam o ditado popular “Quem canta seus males espanta”. O professor Welch, pesquisador que tem dedicado sua vida à divulgação do impacto positivo do desenvolvimento da musicalidade, especialmente por meio do canto (Welch, 2003; 2014), defende que o canto coral produz benefícios físicos, sociais, psicológicos, educacionais e, claro, musicais!

percepção auditiva e/ou execução vocal, pois todos podem progredir através da prática e do estudo. Praticamente qualquer desafinação vocal pode ser amenizada e até totalmente sanada com trabalho fonoaudiológico, musical ou psicológico, de acordo com a natureza do problema. Há pessoas que pensam ser desafiadas, no entanto algumas características de sua personalidade podem sugerir uma dificuldade que, talvez, sequer exista. A timidez é um exemplo, assim como o mau uso da voz, o tom autoritário, o abuso vocal de pessoas extremamente expansivas, entre outros fatores.

Dentre as pessoas supostamente desafiadas, algumas apenas podem estar cantando no registro inadequado para a sua voz, ou num gênero musical para o qual não estão tecnicamente preparadas, ou até mesmo que não possuem desafinação vocal de fato, mas só entendem isso ao serem avaliadas por profissional da música.

Em alguns casos, as pessoas interiorizam, como se fosse parte de sua identidade, as depreciações e palavras rudes que ouvem de seus familiares a seu respeito, ou que lhes são ditas por amigos e colegas. Uma criança que cresce ouvindo de seus familiares, professores ou amigos que tem “voz de taquara rachada”, “voz esganiçada”, “voz irritante”, enfim, poderá vir a ser um adulto que não gosta da sua própria voz, sentindo-se constrangido ao se expressar acreditando ser esta desagradável. Nesse contexto, torna-se necessário uma condução sensível de resgate da autoestima e da musicalidade da voz, partindo da valorização da produção vocal de cada um.

Acreditamos que a musicalidade é uma característica humana e que podemos desenvolvê-la ao longo da vida. Como disse Welch (2014, p.11):



“Todos nós somos musicais, porém necessitamos de tempo para observar e descobrir isso, e uma vez que o fazemos, desfrutamos de uma extraordinária experiência”.



Dica!

Nestes links você poderá encontrar diversas partituras, trabalhos e dicas sobre canto coral:



1. SingUp, promotora do canto na escola: <https://www.singup.org/>



2. Corais infanto-juvenis (PROEX/UFSJ): <http://www.coralinfantil.com/>



3. Site da FUNARTE: http://www.funarte.gov.br/projetocoral/?page_id=7

4. Academia da Voz: <http://www.uiowa.edu/voice-academy/>

Musicalidade da voz

Todos nós podemos cantar! Mesmo se tivermos algum tipo de dificuldade de afinação, resultante de limitações nos processos de

Vamos cantar?

Este cânone é acessível a diferentes públicos!



Somente a música (Cânone)

Canção coletada por Leda Mársico (1979).
Partitura confeccionada por Marcelo Dias.

①
Tu - do na vi - da há de pas - sar,

5
②
Tu - do na vi - da há de pas - sar.

9
③
So - men - te a mú - si - ca, so - men - te a mú - si - ca,

13
④
so - men - te a mú - si - ca há de fi - car.

Monitoria da Disciplina Práticas Vocais para a Educação Musical, 2016/UFRGS.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE: BRINCAR DE IMPROVISAR!

Uma atividade que favorece o conhecimento sobre a própria voz de maneira descontraída é a improvisação. O professor propõe que o grupo de estudantes mostre o seu jeito de cantar determinada canção, primeiro com a letra original, a seguir sem letra, somente algumas sílabas como se fosse um improviso do tipo gospel. O improviso pode ser encorajado com a cadência ou sequência de acordes feitos no violão. Tomando como base a canção "Somente a música" (valsas), podemos fazer os acordes como suporte dos improvisos:

Parte 1: I, V (2x), I; I, V (2x), I;

Parte 2: I, IV, V, I (2x), V(2x), I.

Problemas vocais têm solução?

A disfonia pode ser definida como um distúrbio da comunicação oral no qual a voz fica prejudicada no processo de transmitir a mensagem verbal e emocional no discurso do indivíduo. Ela é constatada quando há alguma desarmonia na fonação, incluindo toda e qualquer dificuldade na emissão vocal que impeça a produção natural da voz. Os problemas mais comuns são rouquidão e dor de garganta, causados principalmente por grito, tosse e pigarro.

É possível classificar as disfonias por sua duração. A disfonia aguda é um processo pontual que ocorre por um período de até 15 dias, enquanto a crônica permanece por tempo superior a 15 dias e pode ser recorrente.

Dentre os diversos fatores que influenciam problemas vocais, destacam-se:



As crianças são profundamente influenciadas pelos modelos vocais que as cercam, como a família, a escola (professor referência) e artistas de sua preferência. Além disso, existe a competição sonora com os ruídos do ambiente, muito acentuada hoje devido aos elevados

índices de poluição sonora. Como educadores, precisamos estar atentos aos sinais que os estudantes evidenciam e apresentar um modelo de produção vocal adequado e bem adaptado ao nosso discurso.



Dica!

Diversas publicações da área da fonoaudiologia abordam a educação vocal por meio da contação de estórias.

O livro "Rita, não grita", de Flávia Muniz, é um exemplo. No YouTube você encontra narrações da história, acompanhadas das ilustrações do livro, buscando por "Rita, não grita".



Voz: conhecimentos e práticas ao alcance de todos!

Vamos ver alguns termos e conceitos que podem ser úteis na prática vocal. A eufonia consiste na emissão de uma voz saudável. Quando a voz é adequada ao discurso e clara, pode ser definida como uma voz adaptada.

Do ponto de vista fisiológico, a voz humana é produzida por um conjunto de órgãos, músculos, ligamentos, cartilagens e ossos, articulada pelo sistema nervoso, respiratório e digestivo. Sua representação máxima está focada nas pregas vocais (ou cordas vocais), localizadas na laringe. A definição de Canuyt (apud Mársico, 1979, p. 32) para uma boa qualidade de voz, ainda hoje corroborada por pesquisas da área, é a seguinte:



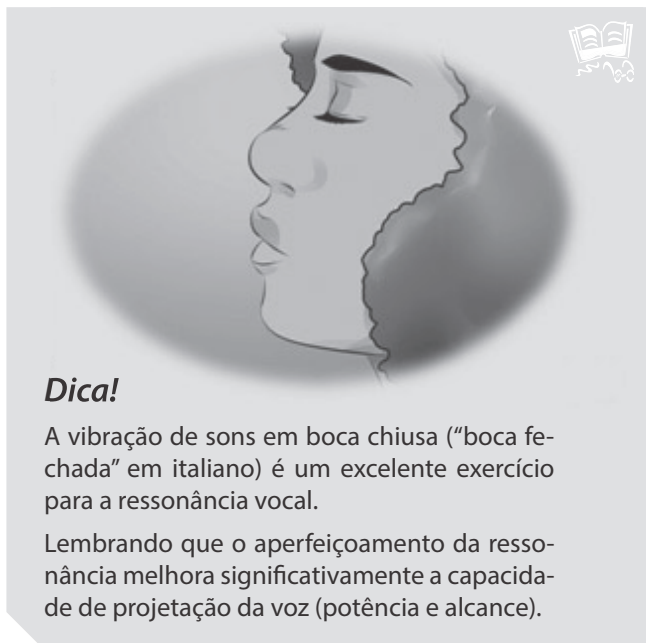
Uma boa emissão fisiológica é natural, fácil, cômoda e sem esforço, chamando esse perfil de “cantar com a voz livre”.

Podemos identificar três regiões ou setores responsáveis pela fonação:

A laringe, o órgão que produz o som através da vibração das pregas vocais.

As caixas de ressonância, que consistem em variados espaços do corpo, principalmente a cabeça e o tórax.

Aparelho respiratório, definido como conjunto de órgãos responsáveis pela circulação do ar do ambiente para o interior do organismo.



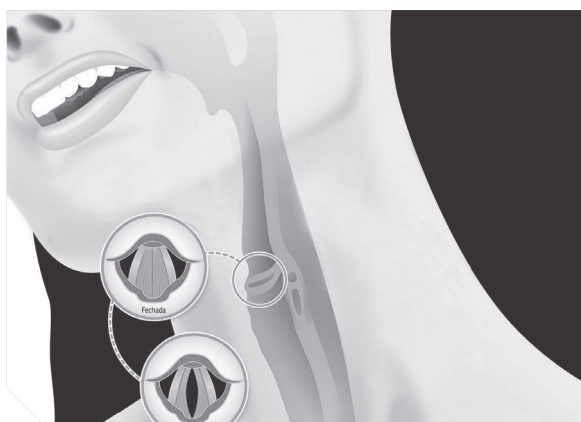
Dica!

A vibração de sons em boca chiosa (“boca fechada” em italiano) é um excelente exercício para a ressonância vocal.

Lembrando que o aperfeiçoamento da ressonância melhora significativamente a capacidade de projeção da voz (potência e alcance).

Fonte da Imagem: WikiVisual

As **pregas vocais** (ou cordas vocais) possuem papel fundamental na fonação e são constituídas por duas pregas ou músculos, formando o esfíncter glótico. Seu comprimento e espessura são fatores determinantes na frequência e, portanto, no timbre vocal. Em geral, pregas vocais masculinas são mais grossas e compridas, com vibrações de 110Hz, enquanto as femininas são mais curtas e estreitas, com vibração média de 220Hz. O som característico das crianças (voz mais aguda que a de adultos) vem justamente de uma prega vocal mais curta e fina.



Você sabia?



Quando estamos em silêncio e durante a inspiração, nossas pregas vocais ficam abertas. No processo de fonação, o ar passa pela laringe fazendo as pregas vocais vibrarem, abrindo e fechando muitas vezes por segundo. Quando gritamos, nossas pregas vocais se atritam.

Fonte da imagem: Oliveira (USP, 2013).

O registro vocal define uma parte da extensão vocal, assim como locais de ressonância. A tessitura é formada pelo grupo de notas cômodas, confortáveis, fáceis ao cantor. Já a extensão é o conjunto de sons disponíveis na voz, independentemente da qualidade timbrística.



Dica!

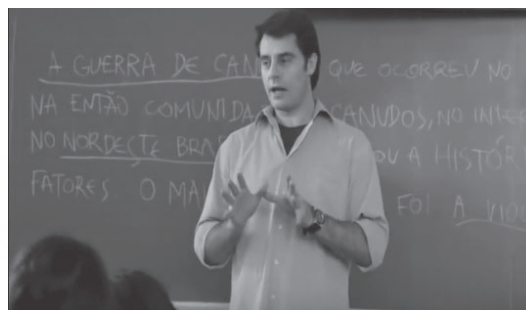
Nessa divertida e afinada produção do grupo vocal Pentatonix é possível apreciar diferentes gerações da música pop. Neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=IExW80sXsHs>



Caminhos possíveis

Em relação aos cuidados com a voz e a produção vocal como parte importante da identidade e do discurso do indivíduo, sugerimos discutir a condição vocal atual das pessoas à volta e avaliar como cada um percebe a própria voz: Sua voz é grave ou aguda? Aveludada ou metálica? Forte ou suave? Como você acha que a sua voz revela a sua personalidade? Noções básicas sobre postura adequada ao falar e cantar, respiração, alimentação e fisiologia da voz poderão enriquecer sobremaneira a abordagem. Os aspectos psicológicos também constituem um rico acervo para discussões, pois a nossa voz reflete o nosso estado emocional e a nossa personalidade.

Concordamos com Behlau et al. (2004) quando afirmam que o caminho para evitar o surgimento de uma disfonia é a higiene vocal, que consiste num conjunto de técnicas e procedimentos acessíveis e muito eficazes na prevenção de problemas vocais. Elas também defendem que deve haver estudos e práticas sobre a saúde vocal nos cursos de licenciatura (Behlau et al., 2004).



Dica!

Assista ao filme "Minha Voz, Minha Vida". Promova uma sessão comentada ou debate! Está disponível no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=d9e4oHqtIXY>



O aperfeiçoamento da técnica vocal através de exercícios regulares é importante para identificar possíveis problemas dos estudantes e, também, porque lhes servirá de exemplo. Lembramos, ainda, que o educador musical precisa estar preparado para identificar e conduzir jovens em processo de muda vocal, considerando que atualmente não se limita o fazer musical desse estudante, mas adapta-se o repertório a essa transformação inerente à puberdade.



Você sabia?

O Dia Mundial da Voz, cujo símbolo é uma úvula em forma de coração (representando o amor à voz) é comemorado em 16 de abril. Consiste numa iniciativa originada no Brasil, na cidade de Porto Alegre, em 1999! Através da ampliação da Campanha da Voz comandada pelo Dr. Nédio Steffen, à época presidente da Sociedade Brasileira de Laringologia (SBLV), a causa ganhou alcance global a partir de 2003. Hoje existem eventos em vários países do mundo nesse dia!



Nas disciplinas da graduação dos cursos de Música e Pedagogia (presencial e à distância) da UFRGS, abordamos a prática vocal em suas diferentes interfaces (Cuervo; Maffioletti, 2014). Além das práticas introdutórias de cuidados com a voz e técnica vocal, as disciplinas propõem a prática musical através de canções eruditas e populares curtas em uníssono, cânones, canções com divisões nas vozes e até três vozes no programa semestral, acompanhadas por instrumentos ou a capella. A experiência das autoras confirma a ideia de que todos podem cantar e de que o ato de cantar

pode fortalecer a autoestima e contribuir para a integração social de maneira significativa. A consciência sobre a nossa voz e os cuidados com ela ajudam a construir uma autoimagem positiva.

As canções deste artigo fazem parte do repertório das nossas aulas. Acreditamos que essa estrutura de melodias curtas e letras simples favorecem a aprendizagem musical e podem gerar desdobramentos artísticos, como improvisações e acompanhamento de sons vocais e corporais. O cânone *Viva La Musica* é outro exemplo:



Viva la Musica

Michael Praetorius (1571-1621)
Edição da partitura: Felipe Adami



Neste link você poderá ouvir um coro feminino cantando essa canção:
<http://www.youtube.com/watch?v=jldlOO-T-Ps>



Atualmente a internet fornece uma infinidade de recursos para estudos e práticas, e um dos fatores mais favoráveis desse meio é a diversidade de conteúdos, estilos e abordagens. Isso significa que existe material para praticamente qualquer nível e foco de interesse, e a voz não é exceção. Além disso, há uma grande quantidade de publicações da área, para diversos públicos alvo. Mas convém salientar que é preciso ter bom senso ao navegar na internet e procurar, tanto quanto possível, materiais e fontes confiáveis, considerando que há também aqueles de qualidade duvidosa em qualquer lugar.



Dica!

O site *Educação Musical e Musicalidade* (UFRGS) contempla em sua midiateca objetos virtuais (OA) de várias áreas da educação musical, disponibilizados gratuitamente.



Destacamos também os diferentes aplicativos e softwares para a prática vocal, disponíveis para uso em dispositivos móveis. O Audacity e o aplicativo "Aprendendo a Cantar" são exemplos que podem fornecer variados subsídios para a prática musical. A maior vantagem desse tipo de recurso é que, além de gratuito, acaba por prorrogar e reforçar as orientações dos profissionais, fora do período de aula ou sessão. É fundamental ter bom senso para avaliar a adequação dos recursos disponíveis em relação ao nível técnico, abordagem pedagógica, faixa etária e objetivos almejados.



"Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz"

Este trabalho procurou proporcionar acesso introdutório a algumas ideias e materiais para uma prática vocal com docentes e seus estudantes. Buscou, também, apontar alguns subsídios que possam auxiliar na sua própria educação vocal na condição de educador musical, preservando a sua saúde vocal e apresentando um bom modelo de voz de boa qualidade.

Defendemos que a temática "voz" seja abordada de maneira interdisciplinar na escola, abrangendo os aspectos da comunicação, da expressão pessoal e artística e da educação vocal.

Como educadores, precisamos, portanto, mediar o desenvolvimento do potencial comunicativo e artístico do estudante também através da voz, fortalecendo sua autoestima com oportunidades de expressão vocal na construção de identidades individuais.

Leituras complementares indicadas

Outras edições da MEB possuem ótimos materiais sobre a voz na educação musical! Destacamos algumas:



BELLOCHIO, Cláudia. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. *Música na Educação Básica*, v.3, n.3. Porto Alegre: ABEM. p.56-67. 2011.

COSTA, Patrícia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

_____. Lá vem o crocodilo: exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.5, n.5, novembro de 2013.

MOLINA, Sérgio. A canção popular e o ensino de música no Brasil. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.5, n.5, novembro de 2013.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na Educação Básica*, v.2, n.2. Porto Alegre: ABEM, 2010.

Para saber mais sobre a voz cantada, conheça esses livros:



BEHLAU, Mara e REHDER, I. *Higiene Vocal para o Canto Coral*. São Paulo: Revinter, 1997. Comentário: Dicas sobre educação vocal a coralistas e cantores em geral, profissionais e amadores.

CHAN, T.; CURZ, T. *Divertimentos de Corpo e Voz: exercícios musicais para crianças*. Comentário: Livro-CD com atividades lúdicas envolvendo o corpo e a voz para a educação musical.

CRUZ, Gisele. *Canto, Canção, Cantoria: como Montar um Coral Infantil*. São Paulo: SESC, 1997. Comentário: Orientações para o regente iniciante, traz informações sobre o contexto do coral infantil, com partituras e CD.

VERTAMATTI, L. R. G. *Ampliando o Repertório do Coro Infanto-Juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008. Comentário: Como fomentar a ampliação do repertório convencional de coros, aproximando-se da música contemporânea.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação Vocal*. 2ª. Ed. São Paulo: Musimed, 2003. Comentário: Apresenta estratégias de especialistas para a solução de problemas relacionados com a afinação vocal.



Referências

BEHLAU, Mara; AZEVEDO, Renata; PONTES, Paulo. Conceito de voz normal e classificação das disfonias. In: BEHLAU, Mara (Org.). *Voz - O livro do especialista*. Rio de Janeiro: Revinter, v.1., p.53-84, 2004.

BLACKING, John. *Music, Culture and Experience*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

BODOLAY, Adriana. Análise prosódica de línguas em contato: questões totais no português e no espanhol falado na fronteira Brasil/Uruguai. In: *Anais III Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala*. UFMG, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, junho de 2011.

CROSS, Ian. Musicality and the human capacity for culture. In: *Cognitive function, origin, and evolution of music emotions*. Musicae Scientiae. July, 2012. Vol. 16. p. 185-199.

CUERVO, Luciane. Introdução à Fisiologia da Voz e Problemas Vocais (Midioteca). Site Educação Musical e Musicalidade. Porto Alegre, UFRGS, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/musicalidade>>

FRANK, Isolde Mohr. *Vêm Amigos, Vêm Cantar* – coletânea de canções para a escola e grupos em geral. Porto Alegre: AGE, 2009.

LEVITIN, Daniel. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque; CUERVO, Luciane. A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia. In: *II Encontro Luso Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação*. Políticas, Práticas e Investigação: pontes para mudança, 2014, Porto. Anais.... Porto/Portugal: CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013., 2014. v. 1 a 3. p. 556-582.

MÁRSICO, Leda Osório. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. São Leopoldo: EST, 1979.

MATEIRO, Teresa; VECHI, Hortênsia; EGG, Marileusa de Souza. A prática do canto na escola básica: o que revelam as publicações da aBeM (1992-2012). *Revista da ABEM*. Londrina, V.22, n.33, p.57-76, Jul.Dez/2014.

MUNIZ, Flávia. Rita, não grita. 2ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

OLIVEIRA, João Vitor. A importância da saúde vocal para profissionais. *Revista Espaço Aberto*, nº112. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=a-importancia-da-saude-vocal-para-profissionais>. Acesso em: 20.Jan.2016

PERETZ, Isabelle; AYOTTE, Julie; ZATORRE, Robert; MEHLER, Jacques; AHAD, Pierre; PENHUNE, Virginia; JUTRAS, Beinoit. *Congenital amusia: a disorder of fine-grained pitch discrimination*. *Neuron* 33, p.185-91. 2002. Disponível em: Acesso em: 23.Jan.2016

YVIGOTSKY, Lev Semenovitch. *The Psychology of Art* (Scripta Technica, Inc., Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Publicação original de 1925). Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm>> Acesso em: 20.Jan.2016

WELCH, Graham Frederick. Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 5, p.5-20. 2003.

WELCH, Graham Frederick. Entrevista a Andrea Giráldez. *Historias de la Vida: Graham Welch. Eufonia Didáctica de la Música*. Espanha, Universidade de La Roja, n. 60, p.1-11, 2014.

Cantando com as palavras: *tlatlu tlatlu...blãblãblã...ahhhhhh*

Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

Universidade Estadual de Maringá - UEM

andpoliveira@hotmail.com

Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto

Universidade Estadual de Maringá - UEM

tatiacf@hotmail.com

Priscila Fernandes

ONG Instituto Haja – Conhecimento sem Fronteiras

pririlica@yahoo.com.br

TLATLUTLATLU
blãlãlã
HUMMMM
POIMMM



Resumo: Neste artigo buscamos apresentar propostas de atividades que exploram a voz de forma criativa, desde o cantar de modo convencional a maneiras mais inesperadas de utilizá-la. Brincar com sons diferentes e inusitados explorando as sonoridades, as expressividades e o ritmo das palavras para fazer aquecimento vocal e corporal, criar contos sonoros, usar trava línguas para improvisar e explorar o ritmo, utilizar jogos de mãos e compor uma música são possibilidades que trazemos para o professor poder empregar em sala de aula. As atividades propostas são acessíveis para o trabalho na sala de aula e estimulam professores e alunos a transformar o trabalho vocal em algo divertido e significativo.

Palavras-chave: sonoridades vocais, brincadeiras cantadas, improvisação.

Singing with the words: tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhh

Abstract: *In this article we try to present proposals of activities that explore the voice creatively, from the conventional way of singing to the most unexpected ways to use the voice. Playing with different and unusual sounds in order to make vocal warming and body warming, create sound tales, using tongue twisters to improvise and explore rhythm, using hand games and perform a composition are possibilities that we bring for the teacher be able to apply in the classroom. The proposed activities are accessible for work in the classroom, encourage teachers and students to transform the vocal work on something fun and meaningful.*

Keywords: *Vocal sonorities, singing games, improvisation.*

OLIVEIRA, Andréia Pires Chinaglia de; FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha; FERNANDES, Priscila. Cantando com as palavras: Tlatlu tlatlu...bläbläblä...ahhhhhh. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

Como você leu o título deste trabalho? Teve algum tipo de entonação diferente na voz? Usou alguma rítmica para isso? As palavras foram lidas ou... cantadas? Convidamos você para olhar o título novamente e pensar numa forma diferente de ler!

Que tal envolvermos o canto, a improvisação e a composição na aula de música com crianças utilizando palavras e expressões inesperadas?

O canto é uma prática vocal bastante recorrente na escola, tanto dentro da aula de música quanto em outros momentos do cotidiano escolar.

Com atividades que explorem a voz e que vão além de cantar, propomos possibilidades que auxiliem o desenvolvimento criativo por meio de improvisos vocais, por exemplo. Assim, tais atividades vocais/cantadas poderão tornar-se mais significativas.



Em relação ao fazer criativo em sala de aula, Burnard e Bayack (2013) enfatizam que vários fatores podem ser considerados importantes para promover a aprendizagem criativa. A colaboração criativa do professor, com propostas que auxiliem os alunos a despertar para o fazer criativo, a ideia de que o improviso musical gera conhecimentos reais, o fazer coletivo e colaborativo tem papel chave no desenvolvimento das habilidades musicais (Burnard; Boyack, 2013).

Para isso, é importante criar um ambiente de aprendizagem com possibilidades de improvisação, desenvolvendo uma cultura de oportunidades criativas, relações interativas e também aliando a prática de ensino a um envolvimento criativo do professor, este como facilitador no processo de aprendizagem (Cremin, 2009).



Quando questões criativas também são incorporadas ao trabalho em sala de aula, abrem-se várias possibilidades relacionadas ao fazer musical, como, por exemplo, a elaboração, criação e composição de um repertório do próprio grupo em processo de ensino.

Jogo vocal: orquestra de boca

Essa atividade foi desenvolvida com base em outras já conhecidas que envolvem ritmos em sobreposição. Cada aluno é convidado a fazer um ritmo diferente do outro e, sucessivamente, eles vão sendo sobrepostos. Isso dá para fazer com voz!

Proposta: Com experimentações sonoras, utilizando sons trabalhados para articulação e aquecimento vocal, referentes à técnica vocal, adaptando-os numa atividade, surge a Orquestra de Boca!



Então... Orquestrando!!!

VAMOS BRINCAR
COM A VOZ?



glupglup...

shiiii...





Mais algumas ideias:

- bläläläla” (língua movimentando nos lábios)
- beijo longo estalado
- bocejo descendente
- “tlatlu”
- “fu” (bico puxando o ar – como se estivesse chupando um fio de macarrão)

Começando a orquestra!

- Cada som poderá ser explorado por um tempo livre.
- O professor pode determinar tempos para a duração contínua ou fragmentada de cada som, com o intuito de começar a estruturar, em relação ao tempo e à forma, a música que será realizada.

Pode-se também realizar um cânone com os efeitos, dividindo a turma em três grupos (a quantidade de grupos pode variar de acordo com o número de alunos; pensamos em grupos de oito a dez alunos). Os sons serão realizados em sequência por cada grupo, mas em momentos diferentes.



Cânone é uma forma musical em que as vozes imitam uma linha melódica, rítmica ou melódica e rítmica. No caso de a linha melódica ser cantada, uma primeira voz inicia, e outra voz retoma exatamente o que a outra acabou de cantar num distanciamento de tempo, enquanto a primeira continua o seu caminho. Lembrete: pode haver mais do que duas vozes. Assim, podemos dizer que o cânone é uma espécie de corrida onde a segunda jamais alcança a primeira!!!



Biddulph e Wheeler (2013) salientam que o professor deve encontrar maneiras inovadoras e criativas para transformar as concepções cristalizadas sobre o cantar, permitindo que os alunos experimentem formas diferentes de trabalhar com a voz. Além disso, os autores evidenciam que existem muitos mitos sobre as características relacionadas a um bom cantor, por isso cabe ao professor questionar: “como encontrar formas inovadoras e criativas para alterar crenças (mitos)? Como efetivar um cantar criativo e fazer a música ser educacionalmente relevante e social e humanisticamente importante? Como se conectar com mundos musicais infantis e as práticas culturais? Como vamos desenvolver a confiança dos professores para compartilhar e valorizar o seu próprio potencial criativo e o de seus alunos, para que estes se tornem a força motriz para o aprendizado em sala de aula?” (Biddulph; Wheeler, 2013, p. 70).



Que tal desafiarmos os alunos?

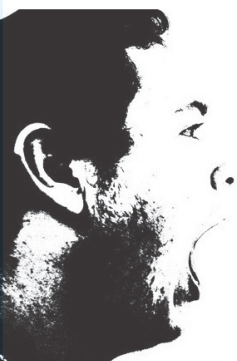
- Agora é interessante pedir que cada aluno faça um efeito com a boca para que todos possam aprender.
- Incentivar os alunos a emitir sons desafiantes, valorizando as ideias que não são comuns.
- Propor aos alunos que percebam as afinidades de cada som montando os naipes da orquestra de boca.



Naipes é o nome que se dá a um grupo de instrumentos musicais ou vozes, que são idênticas ou parecidas, dentro de um coro ou orquestra. Aqui neste exercício, podemos dividir os sons parecidos, uma vez que dificilmente teremos sons iguais. Por exemplo: se alguns alunos fizerem sons vibrando a língua, eles serão de um mesmo naipe.



Burnard (2013) escreve sobre a importância de estimular o desafio, compreendendo que o professor deve dar abertura e valorizar as ideias incomuns, permitindo que as curiosidades sejam plenamente manifestadas.



Agora.....

Foto: Tatiane Fugimoto

- Dividir a turma em grupos, ou duplas, e pedir que façam um dos efeitos sonoros “inventados”.
- Realizar uma sobreposição dos efeitos seguindo uma regência, a princípio a do professor.

- Se houver muitos efeitos, o professor pode oferecer dois sons para cada grupo ou dupla e, em seguida, pode criar um código de combinação para cada som. Por exemplo, se o regente mostrar com as mãos ou com outro gesto determinado que quer ouvir o “som 1”, o grupo que responde por ele realiza primeiro; se mostrar número 2, faz o segundo, etc.

Sobreposição é quando juntamos, acrescentamos, adicionamos duas ou mais melodias diferentes cantadas ao mesmo tempo.



Nesta atividade os grupos serão divididos como os naipes de uma orquestra. O regente deve selecionar os sons e misturá-los.

Você pode classificar os naipes de acordo com as características de cada som: quanto à frequência (grave, médio, agudo), duração, intensidade do som e outras características que achar conveniente.

- Convocar voluntários que possam reger a “orquestra de boca”.
- O aluno que estiver regendo o grupo poderá escolher os sons que as duplas ou os grupos farão, fazendo suas próprias combinações sonoras.

Outras possibilidades de usar a voz você pode ver no youtube:



- “Choir perfectly in tune with car”. Anúncio do carro Honda, composição de Stephen Sidwell.



- “Human turntables vs human drumkit” do grupo “The Vocal Orchestra”.



- Que tal agora com os sons vocais que foram produzidos na Orquestra de Boca fazermos movimentos corporais?

Jogo rítmico: som, movimento, conto sonoro!!!

Uma ideia...

Os alunos se posicionam em círculo. O professor cria um som vocal qualquer, podendo ser sons utilizados na orquestra de bocas (ZUM, PUFT, FÓIM, POW...). Os alunos repetem um por vez em sentido horário e a qualquer momento o som pode ser reinventado e o sentido modificado.

Outra ideia...

Agora que tal os alunos andarem aleatoriamente pela sala e de repente o professor grita algum acontecimento do cotidiano? (FREAS DAS DE TRÂNSITO, SOM AMBULÂNCIA, CHUVA INESPERADA). Os alunos se expressam vocalmente de acordo com o que ouvirem!

Maissss uma ideia...

E agora uma atividade onde os alunos possam criar um conto: o professor aqui pode sugerir algum tema para o conto como tipos de passeios (PARQUE, CIRCO, SHOPPING, FEIRA LIVRE...), e os alunos podem realizar a atividade com expressões corporais e vocais!

Podemos também trabalhar com sons vocais onomatopaicos!

Que tal os gibis?

Uma ideia...

Os alunos escolhem sons onomatopaicos de gibis, sonorizando-os e criando uma melodia rítmica vocal para as onomatopeias.

Outra ideia...

Vamos escolher instrumentos e criar um acompanhamento para a composição vocal com onomatopeias?

Mais um desafio para os alunos...

Vamos apresentar nossas composições para a turma!



Agora, que tal trabalharmos com trava-línguas? Pode ser um aprendizado divertido!

Agora teremos mais desafios!!! Os trava-línguas podem ser usados em propostas que tragam o desenvolvimento da aprendizagem musical aliados ao brincar!

Uma ideia!

O professor desafia os alunos com alguns trava-línguas:

*O RATO ROEU A ROUPA
DO REI DE ROMA...*

*O TEMPO PERGUNTOU PRO TEMPO
QUANTO TEMPO O TEMPO TEM. O
TEMPO RESPONDEU PRO TEMPO QUE
O TEMPO TEM TANTO TEMPO QUANTO
TEMPO O TEMPO TEM...*

*EM RÁPIDO RAPTO, UM RÁPIDO RATO
RAPTOU TRÊS RATOS SEM DEIXAR
RASTROS...*

Os alunos também podem desafiar uns aos outros com os trava-línguas que conhecem!

Outra ideia!!

Agora os alunos podem decidir os trava-línguas de que mais gostaram e montar grupos de afinidades. Podemos elaborar uma melodia com o trava-língua?

Maissss uma ideia!!!

Com a melodia criada, um acompanhamento rítmico vocal será bem apropriado para a composição com trava-língua!

Vamos tocar e cantar?

Todos os alunos apresentam suas composições para a turma!



Tesouros do baú

O que é um baú? Para que serve um baú?

Você pode estimular este momento de conversa com os alunos, procurando ouvir suas ideias, o que eles sabem a respeito, a que eles associam, instigando a curiosidade num clima de mistério e prazer. Brincando com a imaginação!!!

Para começar...

Precisaremos de 4 quatro baús: colocar, em cada um deles, palavras relacionadas a temas diferentes:

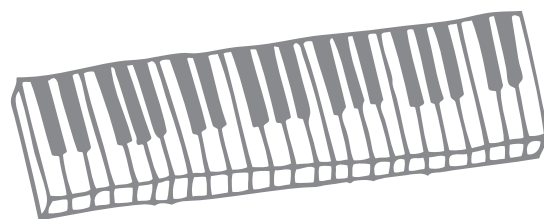
- Baú 1: nomes de animais (Por exemplo: cachorro, jacaré, tartaruga, galinha...)
- Baú 2: cores (Por exemplo: vermelho, cor de rosa, verde, azul...)
- Baú 3: comidas (Por exemplo: lasanha, batata-palha, pepino, sorvete...)
- Baú 4: lugares (Por exemplo: praia, piscina, parque, banheiro...)



Foto: Tatiane Fugimoto



Apoiadas nos exemplos de Biddulph e Wheeler (2013) que, no texto "Singing the primary curriculum", expõem possibilidades de realizar uma proposta de composição musical com base numa música como referência, e nas ideias de Marsh (2013), que, no texto "Exploring children's musical play", sugere que os professores utilizem uma série de estratégias na sala de aula explorando os jogos de mãos para construir tendências criativas das crianças no ambiente de sala de aula, apresentamos a seguinte música:



Mistérios do Baú

Composição de Andréia Pires Chinaglia de Oliveira e Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto



- Dividir a turma em grupos. Sugerimos cada grupo seja composto por 4 alunos, mas sempre equivalente ao número de baús; cada integrante do grupo precisa apanhar uma palavra de cada um dos baús.
- A quantidade de palavras no baú está relacionada com a quantidade de grupos. Ou seja, se tiver 5 grupos, no baú 1 deverá haver 5 nomes de animais, e assim por diante.
- Cada membro do grupo sorteia uma palavra de cada baú.
- Em roda, todos os alunos cantam o refrão. Em seguida o grupo 1 fala cada uma das palavras sorteadas.
- Por exemplo: cachorro cor de rosa comendo lasanha no banheiro.
- Em seguida a turma dará sequência ao refrão e outro grupo falará as palavras que sorteou do baú.

O refrão será toda música que estiver na partitura.

Você pode incentivar os alunos a falar suas palavras explorando a voz de maneiras diferentes; deve-se emitir de formas diferentes, de acordo com as representações que a palavra sugere. Por exemplo: lembrar as características do animal e representar um som que o caracteriza (leão: é um animal forte, grande...). Não precisa necessariamente fazer um som igual ao que o animal emite, mas a música se enriquecerá se conseguirmos incorporar elementos que remetam à imagem do animal, por isso, sugerimos representar uma característica dele. Quanto a "comida" e a "cor": utilizar sonoridades que representem a predileção da pessoa que a tirou. Quanto ao lugar: sugerir aos alunos formas distintas de sonorizar a palavra que foi sorteada conforme a representação

que ela tem para a pessoa. Por exemplo: se a palavra for “rodoviária”, devem ser emitidos os sons encontrados nesse local.



De acordo com Marsh (2013), o repertório e as atividades utilizados em sala de aula desenvolvem as habilidades auditiva, oral, sinestésica e a improvisação por meio da qual a maioria das crianças demonstra, naturalmente, sua aprendizagem.

- Após essa etapa da atividade, os grupos são divididos de acordo com o grupo de palavras sorteadas (4 baús). Cada grupo se reúne separadamente formando pequenos círculos dentro da roda inicial. Canta-se novamente a música, mas agora em conjunto com a canção, é incorporado no refrão um jogo de mãos dirigido pelo professor. Porém, posteriormente, cada grupo inventa o seu jogo de mãos enquanto fala suas palavras.
- Aqui, o refrão é uma sugestão. Os alunos podem modificar o ritmo, os movimentos, a melodia e o texto. Os alunos podem trocar a letra conforme suas próprias representações.



Segundo Marsh (2013), a criação de várias versões de músicas, jogos e peças instrumentais promove propriedade e desenvolve habilidades de composição e performance. Os professores podem colaborar com as crianças na oferta de oportunidades para essas variações dentro de atividades de classe ou em pequenos grupos. A autora ainda sugere que as crianças sejam convidadas a mudar o texto ou os movimentos dentro da performance de uma música ou de um jogo, como no desenvolvimento de novos versos com ações correspondentes.

Outro ponto que Marsh (2013) aborda é que alguns dos aspectos ritmicamente complexos de jogos realizados em pátios, no recreio da escola, podem ser utilizados como ponto de partida para o trabalho musical. As crianças podem ser convidadas a improvisar ou compor uma peça que transfere essas complexidades rítmicas para vozes e instrumentos.

Mas, o que são jogos de mão?

De acordo com Gainza (1996), jogos de mãos são jogos executados, geralmente, com base numa rima ou numa canção por meio de mímicas e gestos. Em alguns casos, está relacionado de modo inseparável à canção, tendo sido originado de maneira simultânea. Outras vezes, os gestos são agregados pelas próprias crianças a certas canções tradicionais.



Sobre a parte gestual, Gainza (1996) esclarece que o repertório é muito grande. Em seu trabalho “Juegos de Manos – 75 rimas e canciones tradicionales con manos y otros gestos” a autora registrou mais de quarenta gestos, incluindo as diferentes combinações feitas com as mãos, pés (saltos e giros), cabeça, ombros, etc.

- Em grupos, os alunos criarão uma música contendo as quatro palavras encontradas nos baús. Os alunos ficarão livres para compor a música do seu grupo, na qual poderão, ou não, utilizar jogos de mãos. Não precisa ser uma canção, não precisa ter um jeito fixo (modelo) de fazer música. Sonorizações, contos sonorizados, contendo ou não melodias; o intuito é fazer música por meio da exploração vocal.

Para Biddulph e Wheeler (2013) abordagens criativas possibilitam que as crianças “liberem sua voz”, e reconhecem que esse espaço permite o aprendizado por meio de brincadeiras imaginativas e ambientes que constroem a confiança. Nesse sentido, Marsh (2013) sugere que os professores devem fornecer uma ampla possibilidade de desafiar estímulos musicais para atividades de improvisação e composição. Segundo essa autora, as crianças geram variações nos gestos, textos, melodias e ritmos a partir de uma expansão e combinação de ideias, e acontecem de forma espontânea durante a performance do jogo. Trabalhar dentro dos grupos parece promover e estimular o pensamento musical independente, criando um ambiente rico no qual os alunos parecem sentir-se seguros em caso de geração de ideias musicais originais.



Recordando...

"cantar" como?
Mas,
"cantar" o quê mesmo?

**Durante o texto trouxemos
as seguintes ideias:**

**Canções - Trava línguas - Sons
de uma orquestra de bocas - Sons
onomatopaicos - Canções compostas
pelos alunos... E tudo mais que sua
imaginação ousar!**

Acreditamos que as propostas trazidas no texto podem ampliar as maneiras de trabalhar com a voz em sala de aula. A produção e a exploração sonora podem ir além do trabalho com canções. É possível, com base em propostas como a Orquestra de Boca e Tesouros do Baú, valorizar novas formas de, cantando, fazer música.

**O desafio está lançado!
Que tal cantarmos na
aula de música?**



Referências

BIDDULPH, James; WHEELER, Jane. Singing the Primary Curriculum. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Org.). *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 2013, p. 69-84.

BOYACK, J. BURNARD, P. Engaging Interactively with children's group improvisation. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 2013. p. 25-36.

CREMIN, T. Creative teachers and creative teaching. In: A. Wilson (Ed.) *Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters, 2009.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Juegos de Manos: 75 rimas e canciones tradicionales com manos y otros gestos*. Buenos Aires: Guadalupe, 1996.

MARSH, Katryn. Exploring children's musical play. In: BURNARD Pamela; MURPHY, Regina (Org.). *Teaching Music Creatively*. New York: Routledge, 2013, p. 12-24.

Percussão corporal no ensino de música¹: três atividades para a educação básica

Cláudia Maria Souza Mesquita

E. E. F. M. Jarbas Passarinho

csmesquita@yahoo.com.br



Ilustração gentilmente cedida por Diego de los Campos



1. Este artigo integra as atividades do Subprojeto “Música”, inserido no Projeto “Universidade e Escola: desafios e caminhos para a formação de professores no contexto amazônico”, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) desenvolvido pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), desde agosto de 2012.

Resumo: O objetivo deste artigo é sugerir caminhos para ensinar música na escola pública de educação básica. Tem como fundamento a teoria de Swanwick (2003), e como inspiração as atividades do grupo Barbatuques, que utiliza a percussão corporal em suas criações musicais. As atividades propostas envolvem criação e reflexão no fazer musical e artístico, coletivo e individual, valorizando a música como elemento vivo de transformação intelectual, cultural e social.

Palavras-chave: música, ensino, escola.

Corporal Percussion in Music Education: three activities for elementary schools

Abstract: *The purpose of this article is to suggest ways to teach music in the of public primary education system. Is based on the theory of Swanwick (2003), and as inspiration the activities of Barbatuques group that uses body percussion in his musical creations. The proposed activities involve creating and reflecting on the musical and artistic collective and individual practice, appreciating music as a living element of intellectual, cultural and social transformation.*

Keywords: *music, education, school.*

Situado no campo do ensino de música nas escolas de educação básica, este artigo apresenta e discute propostas de atividades para aulas da disciplina Arte no ensino fundamental e médio².

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte como parte integrante do currículo escolar. São diretrizes que seguem uma política que já vem sendo concretizada nas escolas, embora em 2013 tenham sido publicadas novas Diretrizes que complementam a Legislação já existente. São normativas para elaborar conteúdos mínimos obrigatórios dos currículos escolares.

Constituída como componente curricular obrigatório, a disciplina Arte passou a fazer parte da área de conhecimento denominada Linguagens; no que diz respeito à música, o documento discorre: “A Música constitui conteúdo curricular obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança” (Brasil, 2013, p. 114), complementando o que expressa a Lei Nº 11.769/2008 sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Todavia, a educação musical não é ministrada nas escolas porque ainda se enfrentam inúmeras situações a serem superadas. Entre elas, está o fato de o espaço reservado à disciplina Arte nas escolas abranger outras linguagens artísticas além da Música: as Artes Visuais, o Teatro e a Dança. Os conteúdos e atividades propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte são específicos por área para que cada uma possa ser trabalhada ao longo do ensino fundamental e médio. O grau de complexidade de tal situação acarreta uma série de dificuldades na elaboração do conteúdo de música numa perspectiva de continuidade.



Outro ponto a considerar é que essas questões não podem ser dissociadas de outras relacionadas às condições de trabalho que envolvem o exercício profissional nas instituições públicas de ensino. No geral, as escolas apresentam uma série de lacunas infraestruturais, como carência de equipamentos e recursos didáticos para as aulas de música, além do número insuficiente de profissionais disponíveis na rede para ministrar aulas de música em todas as escolas estaduais, levando o sistema de ensino a um ciclo vicioso: a cada ano letivo, encontram-se numa mesma sala de aula alunos advindos das séries anteriores que estudaram música na disciplina Arte e alunos sem conhecimento musical escolar prévio, deixando a turma muito heterogênea.

Essa realidade da educação musical no ensino fundamental e no ensino médio é um desafio para garantir que todos os alunos do sistema público de ensino tenham acesso à prática musical.

Isto me impulsionou a pensar em propostas com base (1) nos princípios apontados por Swanwick (2003) visando à fundamentação sobre o processo de desenvolvimento musical³, e (2) na proposta do Grupo Barbatuques⁴, para promover o aprendizado musical por meio da percussão corporal no desenvolvimento do senso rítmico.



2. À Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira, registro agradecimentos pelo apoio e incentivo no desenvolvimento de pesquisas em Educação Musical e por sua dedicação em compartilhar experiências nas quais colhemos ótimos resultados de todo o trabalho desenvolvido ao longo destes anos.

3. Ver também Feder (2011). Veja também Costa (2010) e Hentschke (1993).

4. Referência internacional em percussão corporal, o grupo produz música orgânica utilizando o próprio corpo como instrumento musical. Melodias e diferentes ritmos musicais são criados de efeitos de voz e da exploração de sons produzidos pelo corpo humano: palmas, estalos, batidas, mãos e pés em sintonia. Disponível em: <http://www.barbatuques.com.br/br/>. Acesso em: 12 mai. 2014.

A Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick

O educador musical Keith Swanwick fundamenta o ensino da música na sua Teoria Espiral do desenvolvimento musical. Ele propõe como estágios da compreensão musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor, permitindo identificar as fases de construção do conhecimento em música. Sua teoria revela que na aprendizagem musical é possível estabelecer uma sequência de etapas como numa espiral, muito semelhante às fases do desenvolvimento da linguagem: primeiro, a criança emite sons e balbúcia; depois, inclui o vocabulário; e, à medida que cresce, vivencia outras etapas de desenvolvimento da vida pré-adulta à vida adulta, quando começará a lidar com habilidades mais complexas do conhecimento (Costa, 2010; Swanwick, 2003; Hentschke, 1993). Cabe ao educador respeitar cada etapa do desenvolvimento musical, que não está dissociado do emocional, afetivo, sociocultural e cognitivo, fatores importantes que contribuem para a aquisição de conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem musical.

Fundamentado em sua Teoria Espiral de aprendizagem musical, Swanwick (2003) estruturou o modelo CLASP de ensino musical, em que C = Composição, L = Literatura, A = Apreciação, S = Técnica (Skill) e P = Execu-

ção (Performance). Composição, Literatura, Apreciação, Técnica e Execução são “vias” que contemplam atividades na aquisição de conhecimentos musicais fundamentais para o desenvolvimento da compreensão em música. Destas, França e Swanwick (2002, p.7) destacam Composição, Apreciação e Execução. Para os autores, “composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado”; entendem que “uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música” (idem, p. 8).

O grupo Barbatuques

Natural da cidade de São Paulo, o líder do grupo Barbatuques, Fernando Barba, iniciou a percussão corporal com brincadeiras de bater no próprio corpo, quando encontrou uma maneira criativa de fazer música. É formado em música popular com especialidade em rítmica pela UNICAMP (1994). Iniciou sua pesquisa em percussão corporal em 1995, quando começou a ministrar oficinas de percussão corporal.

O grupo Barbatuques é formado por 15 músicos percussionistas corporais. A técnica empregada consiste no jogo da combinação de sons produzidos no corpo ou na boca. São sequências rítmicas executadas por meio da combinação dos sons de palmas, batidas no



peito, estalos de dedos etc., que retraduzem ritmos tradicionais brasileiros como o samba e o baião, entre outros.

Segundo o grupo, os principais objetivos didáticos da percussão corporal são: automatizar a rítmica, ampliar o repertório de sons corporais, produzir ritmos e melodias, incentivar a capacidade de criação musical, incentivar atitudes lúdicas e cooperativas e promover a percepção corpórea em sua globalidade.

Fundamentadas nos princípios da teoria e no modelo espiral de Swanwick, as atividades práticas de percussão corporal do grupo Barbatuques orientaram um planejamento de ensino adaptado às diferentes realidades do alunado, respondendo às suas necessidades, o que faz parte das exigências educacionais atuais.

Três propostas de atividades musicais com percussão corporal

Busquei desenvolver atividades que proporcionam o envolvimento direto do aluno com a música, visando à construção do conhecimento musical pela participação do aluno, mantendo, sobretudo o alinhamento ao fio condutor dos três processos: composição (improvisação), apreciação e execução (percussão corporal).

As propostas envolvem também o registro musical escrito. O estudo da partitura não convencional é trabalhado de maneira integrada ao conteúdo formal da música para auxiliar no desenvolvimento da técnica ou de habilidades na execução rítmica dos aspectos técnicos da notação musical. Como Souza (1998, p. 2011), entendo que “as informações musicais contidas na partitura devem fazer sentido para o ouvinte-leitor”. Então, resolvi criar possibilidades de codificação significativa para atender e ampliar as demandas de aprendizagem musical dos alunos.

Assim, para ampliar a motivação do aprendizado musical, foi necessário inicialmente adaptar os códigos da escrita musical não convencional à realidade escolar. Em conjunto com os alunos, criamos um código “padrão”, ou melhor, um código específico para atender uma realidade específica de nossos alunos. Os códigos inicialmente usados serviram de base para mais tarde atender os critérios de compreensão da escrita e leitura dos códigos convencionais da música.

Abaixo, quadro com proposta das adaptações para o código da escrita musical não convencional, desenvolvidas na Escola Jarbas Passarinho com o intuito de adequar o conteúdo musical às necessidades da escola não especializada.

🎵
Notação
Cláudia Mesquita

Para exemplificar as aulas de música, destaco abaixo três atividades simples, atrativas e com enfoque prático e reflexivo.

Em virtude da complexidade do conteúdo, as atividades a seguir podem ser trabalhadas (preferencialmente) com alunos do 7º ao 9º ano do ensino fundamental.

- Após trabalhar coordenação sensório-motora e memorização rítmica das sequências de A B A, a turma será dividida em grupos para compor uma sequência C com novos timbres com base no modelo acima apresentado. Selecionar uma sequência de C apresentada nos grupos para integrar a estrutura trabalhada.

4º momento:

- No exemplo abaixo, foram adaptados os códigos da escrita musical para introduzir a seção (C) que corresponde à composição/variação/improvisação do grupo e finalizada com a seção (A) repetida duas vezes. A codificação foi registrada no quadro para que os alunos pudessem identificar visualmente sua estrutura e forma.

Bula:

A palavra repetição foi substituída pelo sinal do ritornello, e a palavra fim, pelo sinal barra dupla.



Cada letra representa um episódio ou trecho rítmico a ser executado:

- Seção (A) - 2x palmas; 2x ombros; 2x coxa; 2x pés, repetir a sequência duas vezes.
- Seção (B) - 2x pés; 2x coxa; 2x ombros; 2x palmas, faz contraste à (A). Repeti-la.
- Seção (A) - 2x palmas; 2x ombros; 2x coxa; 2x pés, repetir a sequência duas vezes.
- Seção (C) - 2x beijos; 2x ombros; 2x coxa; 2x estalos de dedos. Corresponder à composição/variação/improvisação do grupo.
- Será finalizada com a seção (A) - 2x palmas; 2x ombros; 2x coxa; 2x pés, repetir esta sequência duas vezes.

Observação:

As seções da forma rondó devem estar distribuídas pelo menos em cinco partes ou seções denominadas A B A C e A, que também são chamadas de episódios. O episódio A é repetido e os episódios B e C fazem contraste ao A. O episódio C apresenta material sonoro diferente de B, correspondendo à secção composição/variação/improvisação.

Legenda

	Palmas		Beijo
	Ombros		Dedos
	Coxa		Ritornelo
	Pés		Fim

ATIVIDADE 2



ASSUNTO: Sons com o corpo.

OBJETIVO: trabalhar sons coletivamente, produzidos por meio da percussão corporal para desenvolver a percepção rítmica e técnicas de registro da escrita da música.

CONTEÚDO

- Qualidades do som
- Pulsação
- Semínima
- Colcheia
- Pausa da semibreve
- Ritornello (repetição)
- Barra dupla (finalização)

A segunda atividade está organizada em 5 momentos.

1º momento

Sensibilização para uma vivência musical consciente e ativa no fazer musical: produzir sons por meio da experimentação livre com o corpo: com as mãos espalmadas (sons estalados) e mãos com dedos entrelaçados (sons mais fechados), procurar ouvir um de cada vez; sons com vácuos de boca - batidas na bochecha e boca (ouvir um de cada vez); bater palmas em forma de concha e estalos de dedos, entre outros. Reconhecer e produzir sons de diversos timbres, intensidades, alturas e duração, assuntos que podem ser discutidos com a turma.

2º momento/anexo

Aquecimento (audição/reprodução). Preparação para desenvolver os aspectos da habilidade rítmica exigida na peça.

Sons com o Corpo Barbatuques
Adaptado por Cláudia Mesquita

Voz
 Estalar dedos
 Peito

Sacudir as mãos para relaxamento

SEQUÊNCIA 1 - Peito/Dedo

Estalar dedos
 Peito

Como improviso, preencher as pausas com sons de palma, tapas na boca e bochechas ou com outros sons.

Sequência 1 – produzir timbres diferentes com a boca por meio da audição/reprodução: tchi tchi tum tum a partir de uma batida regular e contínua (pulsação) para auxiliar na memorização rítmica. Observar o exemplo do item voz na peça abaixo. O professor pode solicitar que os alunos repitam a sequência rítmica até que a interiorizem.

Sequência 2 – nesta sequência adaptar os códigos da escrita para introduzir os sons executados no peito iniciando com a mão esquerda, estalos de dedos e palmas conforme demonstração abaixo.

Sacudir as mãos para relaxar.

Sequência 3 “estalar dedos/peito” – nesta sequência, são os mesmos timbres, porém com uma variação rítmica. Conforme descrito em anexo, preencher as pausas com outros timbres à escolha do grupo.

Para finalizar este momento, dividir a turma em três grupos para que a peça abaixo possa ser executada em forma de planos rítmicos sob a regência do professor, para que os alunos possam ter uma vivência musical ampla e significativa a partir da performance musical vivenciada no/em grupo.

3º momento:

A atividade abaixo foi construída em conjunto com os alunos por meio da audição/reprodução/composição.

A partir do exercício de habilidades rítmicas corporais abaixo, dividir a turma em dois grupos. Iniciar com os grupos com a contagem da pausa da semibreve, e simultaneamente um grupo executa a primeira linha com sons de estalos de dedos, palmas, peito e coxa conforme as figuras rítmicas representadas na peça e o outro grupo com o som dos pés marcando o pulso até finalizar a peça.

Sons com o Corpo

Cláudia Mesquita

The musical notation consists of three systems, each with two staves. The first system is for 'Estalar dedos', 'Palmas', and 'Peito' (top staff) and 'Pés' (bottom staff). The second system is for 'Dedos', 'Palmas', and 'Peito' (top staff) and 'Pés' (bottom staff). The third system is for 'Palmas coxa' (top staff) and 'Pés' (bottom staff). The notation uses various rhythmic symbols: vertical lines with 'x' for claps, horizontal lines with 'D' and 'E' for finger snaps, and musical notes for feet. The first system has a 4-measure structure. The second system has a 4-measure structure with a 'D E sempre' label. The third system has a 4-measure structure with 'D E' labels. The bottom staff of each system shows a steady pulse of quarter notes.

4º momento:

Após finalizar a execução rítmica corporal por meio da experiência prática com alunos, retomá-la por parte e, com eles, fazer o registro musical com o código “padrão” de escrita dos timbres estabelecidos. A experiência prévia do código (símbolos) não convencional da música possibilita ao aluno fazer a correspondência entre o som e o símbolo que o representa para posteriormente chegar aos aspectos específicos da escrita musical convencional.

5º momento:

Atividade de apreciação musical importante para desenvolver as habilidades musicais dos alunos, pois fornece elementos para uma audição musical contextualizada com o que temos na música contemporânea. Segue abaixo sugestão para apreciação:



Fernando Barba, Maurício Maia, João Simão, Flavia Maia, Mairah Rocha, Helô Ribeiro. Componentes do Barbatuques que utilizam o corpo como instrumento musical. Percussão Corporal - sp br 3. Enviado em 16/06/2009. Disponível em

www.youtube.com/watch?v=CUUQ9GkClm0



A terceira atividade pretende oportunizar ao aluno desenvolver, por meio da percussão corporal, a improvisação, a apreciação, a execução, a leitura e a escrita da música.

ATIVIDADE 3

ASSUNTO: Percussão Corporal

OBJETIVO: promover o aprendizado musical por meio da sensibilização aos sons do corpo e o desenvolvimento de habilidades rítmicas.

CONTEÚDO:

- Pulsação
- Semínima
- Pausa de semínima
- Ritornello (repetição)
- Barra de compasso
- Barra dupla (finalização)

A terceira atividade está organizada em 5 momentos.



1º momento:

Sensibilização. Sugestão de apreciação musical de vídeos do grupo Barbatuques para conhecer estilos e formas musicais baseadas na exploração de sons produzidos pelo corpo. Site oficial: <http://barbatuques.com.br/pt/>. Acesso em mai. 2014.

2º momento:

Desenvolvimento da técnica e automação rítmica. Por meio da audição e reprodução dos sons de palmas e sons de pés, iniciar com os alunos a sequência/base/rítmica, conforme exemplo abaixo até que memorizem o tema.



Percussão Corporal

Barbatuques

Palmas

Pés

E D sempre
E D

3º momento:

Execução e improvisação. Gradativamente o grau de complexidade do processo de aprendizagem musical é desenvolvido tanto na prática quanto na teoria.

A turma é dividida em dois grupos conforme modelo da partitura abaixo.

Na primeira sequência de quatro compassos, o grupo inicia a apresentação do tema.

Em resposta, o grupo 2 repete o mesmo tema em quatro compassos.

Na terceira sequência de quatro compassos, é escolhido um aluno para fazer o solo

(apenas 1). Logo depois, os dois grupos fazem o tema em uníssono.

Na quinta sequência de quatro compassos, um solo livre/improvisado de um componente do grupo. No final, os dois grupos repetem o tema pela última vez.

Segue abaixo o link da atividade desenvolvida em sala com os alunos em 06/05/2014:

<https://www.youtube.com/watch?v=YNyZsb8-Aos&feature=youtu.be>

**Percussão Corporal**

Barbatuques
Adaptado por Cláudia Mesquita



17 Improviso com apenas um componente

4º momento:

Após o exercício de apreciação da produção musical em sala, trabalhar a estrutura da peça para o registro e a leitura da partitura. Por etapas, registrar o que foi executado para posterior leitura. Este exercício promove o entendimento de como esses elementos são combinados para que possam desenvolver um repertório de possibilidades criativas para o registro musical.

5º momento:

Para interagir com o público, por meio da performance, apresentá-la à comunidade escolar.

Sendo a música um fenômeno sonoro, a performance musical é um meio fundamental de manifestá-la pelo ouvir. Segundo França e Swanwick (2002, p. 12) “O ouvir permeia toda a experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical”. As apresentações decorrentes das vivências musicais desenvolvidas nas atividades de música permitiram também uma experiência estética. Uma forma de manifestação artística importante para ampliar o repertório de ideias e significados musicais, além de se tornar prazeroso o envolvimento com a música num fazer musical ativo e criativo.



Ilustração: Diego de Los Campos

Considerações finais

Em sua essência, as atividades de percussão corporal propostas são simples e elementares; os alunos, em sua maioria sem habilidades nem conhecimentos da notação musical convencional, não se sentirão impedidos de compreendê-las e executá-las. A tendência é haver uma boa aceitação por parte de todos que se perceberem incentivados e muito à vontade para participar nos exercícios e contribuir com sugestões e discussões em sala de aula.

De certo modo, os alunos poderão experimentar a música de maneira similar àquela como se expressam na fala: praticando, experimentando, refletindo e criando no coletivo e no individual, valorizando a música como elemento vivo de transformação intelectual, cultural e social.

Assim sendo, o conteúdo de música trabalhado por meio de atividades como execução (percussão corporal), composição (improvisação) e apreciação (escuta ativa, conhecimento de estilos e formas musicais) integrados com conhecimentos técnicos (teoria e notação simbólica) e literários da música (conhecimentos gerais sobre música, estudo de partitura) promove e auxilia no desenvolvimento musical de maneira mais natural e espontânea dos alunos, pois o grau de complexidade na aquisição do conhecimento é gradativo e contínuo.

Portanto, diante desse desafio de desenvolver a música na educação básica, o profissional deve estar estimulado a investigar práticas pedagógicas em leituras e intercâmbios, em eventos promovidos por associações, e contribuir para o efetivo ensino de música como conteúdo de uma disciplina específica do currículo das escolas públicas de educação básica no Brasil.



Referências

BRASIL. Educação Básica. *Diretrizes Curriculares. Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. ISBN: 978-857783-136-4. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf&category_slug=julho-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 30/10/2015.

COSTA, Maria Manuela Isaiás Afonso da. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Universidade de Lisboa Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Teses de mestrado – 2010.

FEDER, Vinícius Burlamaque. *Uma etnografia do grupo Barbatuques*. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como exigência parcial para obtenção de título de Bacharel em Ciências Social. Curso de Ciências Sociais. Faculdade de Ciências Sociais. PUC-SP. São Paulo, 2011.

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

HENTSCHKE, Liane. A Adequação da Teoria Espiral como Teoria de Desenvolvimento Musical. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p.47-70, maio 1993.

SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Iara et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

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

Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico

Caroline Cao Ponso
SMED/POA - RS
cacapo@gmail.com

Maíra Lopes de Araújo "Janaína"
ESEF/UFRGS
capoeirajanaina@gmail.com



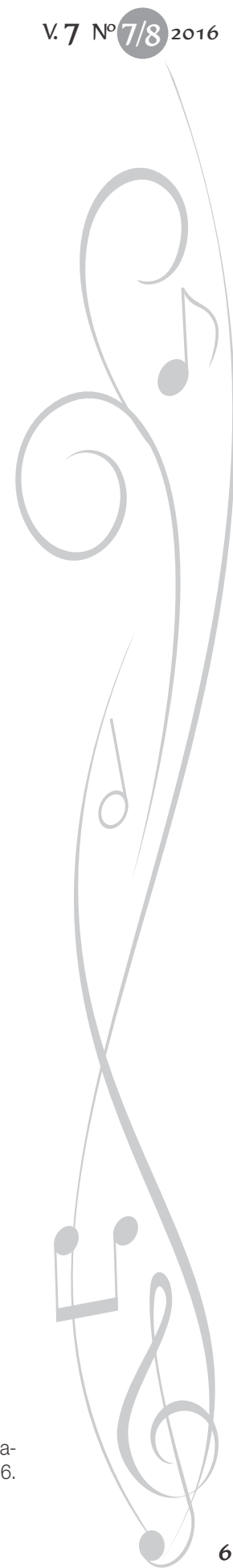
Resumo: Este artigo sugere a reflexão acerca de práticas integradas na educação básica, tendo como tema gerador a Capoeira. Com seus ritmos, cantigas e expressão corporal, ela enseja possibilidades para ações pedagógicas interdisciplinares. Propomos o acesso à cultura popular brasileira no contexto escolar, contemplando a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras. Sugerimos a reflexão sobre possíveis interações entre diferentes conteúdos, envolvendo a Música, a Educação Física e a alfabetização. Com base no trabalho integrado desenvolvido na escola em que atuamos, apresentamos algumas práticas a fim de contribuir com a reflexão acerca de melhor aproveitamento dos potenciais culturais do espaço escolar.

Palavras-chave: capoeira, música, interdisciplinaridade.

**Capoeira, Music and Education:
Pedagogical Possibilities in Elementary School**

Summary: *This article suggests a reflection on integrated practices in elementary school, with the generative themes Capoeira. With its rhythms, songs and body language, it offer possibilities for interdisciplinary pedagogical actions. We offer access to Brazilian popular culture in the school context, considering the mandatory teaching of history and african culture, african-brazilian culture and indigenous cultures in all Brazilian schools. We suggest consideration of possible interactions between different contents, involving music, physical education and literacy. Based on the integrated work in the school in which we operate, we present some practices in order to contribute to the discussion about a better use the cultural potencial of the school enviroment.*

Keywords: *capoeira, music, interdisciplinarity.*



Professoras da escola pública de ensino fundamental, das áreas de Música e Educação Física, estamos conscientes de que a escola é um local de extrema complexidade cultural. Cada um, naquele contexto, seja educando ou educador, carrega consigo saberes diversos, além de experiências que são adquiridas fora da escola, na comunidade, nas festas populares, nas famílias. Cada um traz suas vivências, seus valores e concepções de mundo e de educação, agregando essa “bagagem cultural” ao fazer pedagógico em sala de aula.

Na escola onde lecionamos temos em média 1.200 estudantes e cerca de 90 professores, e esse conjunto de pessoas tem culturas diferentes que, muitas vezes, não encontram espaço no contexto escolar para se apresentar. Esse espaço pode ser criado pelos professores, que, observando à sua volta, encontrarão inúmeras possibilidades para inovar suas práticas docentes, articulando o conhecimento acadêmico com outros saberes existentes na escola e na comunidade.

A partir do início do século XXI, passaram a ser elaborados programas de governo com o objetivo de ampliar o acesso à cultura, ao esporte e ao lazer nas escolas públicas brasileiras. Essa ampliação está baseada na concepção de educação integral, que, aumentando o tempo de permanência do estudante na escola, proporciona o acesso a outros saberes, diferentes daqueles que constituem o currículo e complementares à formação humana.



No documento orientador do MEC, intitulado *Manual Operacional de Educação Integral 2014* (Brasil, 2014), temos a referência da capoeira no subitem de CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, que a recomenda como “incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo” (idem).

Capoeira: Incentivo à prática da capoeira como motivação para desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes, enfatizando os seus aspectos culturais, físicos, éticos, estéticos e sociais, a origem e evolução da capoeira, seu histórico, fundamentos, rituais, músicas, cânticos, instrumentos, jogo e roda e seus mestres. (Brasil, 2014, p. 11)



Esses programas foram muito importantes no processo de abertura da instituição escolar à cultura popular, pois propuseram a troca de experiências com a entrada de educadores populares na instituição de ensino formal. Em especial na última década, houve uma transformação no contexto da escola pública brasileira, que passou a dialogar com mais frequência com a comunidade, trocando saberes e percebendo a riqueza cultural que pode e deve estar na escola, nas salas de aula e, principalmente, na formação humana.

O Plano Nacional da Educação tem como princípio geral o respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, a valorização da diversidade, da inclusão e dos

profissionais atuantes. Uma das estratégias da segunda meta, relativa à universalização do ensino fundamental de nove anos, descrita no Anexo da Lei 13.005/14, recomenda “promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos alunos dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural” (BRASIL, 2014, p. 19).

Além das possibilidades que os programas de educação integral ofertam às nossas escolas, também temos professores do próprio corpo docente que detêm conhecimentos sobre outras práticas, que não aquelas de sua responsabilidade curricular. A “bagagem cultural” de cada indivíduo que forma o contexto escolar encontra cada vez mais espaço para ser aberta e explorada de variadas formas.



Essa abertura da escola pública às práticas e aos educadores populares proporcionou a entrada de inúmeras manifestações musicais e corporais nas instituições de ensino. Entre elas, talvez uma das mais expressivas seja a capoeira.

Outrora discriminada, a capoeira passou a ser reconhecida como um excelente instrumento de educação, pela complexidade de seu fazer, que envolve música e expressão corporal, além de valores como solidariedade, cooperação, ancestralidade, oralidade e memória, os quais ganham espaço e importância na formação humana de crianças e adolescentes.

Por uma Educação Integral

Em consonância com as Leis 10.639/03 e 11.769/08, realizamos um projeto interdisciplinar com capoeira na escola, que deu visibilidade à cultura afro-brasileira no currículo das séries iniciais, concretizando na prática cotidiana, em sala de aula, o que prevê a legislação.



Ilustrações dos alunos da escola Vila Monte Cristo, Porto Alegre/RS.



Leis 11.769/08 e 10.639/03



A Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas de todo o Brasil. Cinco anos após sua promulgação, ela foi alterada pela Lei 11.645/08, que insere também a cultura indígena nos conteúdos obrigatórios das escolas de educação básica. A Lei 11.769/08 torna obrigatório o conteúdo de música no ensino básico.

Sobre esse aspecto, percebemos a possibilidade de abertura para que mestres e detentores de saberes da cultura popular estejam presentes no espaço escolar. Questionamos de que modo esses formadores podem estar mais próximos do currículo, para além de atividades extraclasse, ou atividades no contra-turno escolar. O trabalho com capoeira nos mostra a necessidade da presença de um mestre, de uma linha ancestral que remeta aos antepassados, uma vez que essa cultura é transmitida pela oralidade, assim como as histórias, os costumes, a religiosidade, os mitos e lendas dos povos africanos.

Aprender os toques dos instrumentos da capoeira, seus usos e funções é uma das mais belas práticas musicais na escola. Todas as crianças aprendem muito facilmente a entoar as cantigas, a bater as palmas sincopadas e percutir o pandeiro e o atabaque. O berimbau exige maior destreza, do equilíbrio para segurá-lo até o manejo da baqueta, do dobrão e do caxixi.

Também os valores civilizatórios afro-brasileiros são parte da filosofia da capoeira, dos princípios éticos e de formação dos capoeiristas. Esses valores são: o axé, a ancestralidade, a religiosidade, a ludicidade, a corporeidade, o comunitarismo, a oralidade, a circularidade, a memória e, por fim, a musicalidade. Esses elementos estão nas letras das cantigas, nos ritua-

is de cumprimento, no respeito ao mestre e aos capoeiristas mais experientes, na mandinga dos relacionamentos dentro e fora da roda.

Sendo assim, é importante ressaltar para os professores de música e docentes que queiram desenvolver um trabalho com capoeira na escola, que busquem informações na literatura indicada, mas principalmente encontrem pessoas ligadas à capoeira, mestres ou professores, para realizar um trabalho consonante com a filosofia e história dessa arte brasileira.

A capoeira é musical

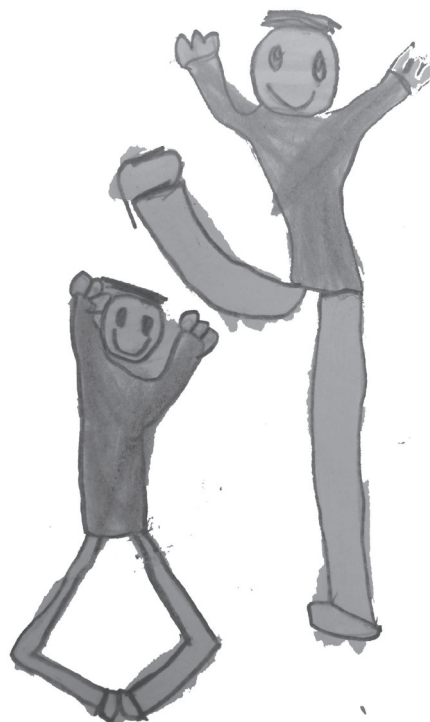
A capoeira é praticada ao som de instrumentos musicais, palmas e coro. A mistura de ritmos e práticas de diferentes etnias do continente africano que no Brasil estabeleceram contato, somados às culturas indígenas e a elementos da cultura europeia, deu origem à base instrumental e rítmica da capoeira.

“A musicalidade é responsável pelo ‘disfarce’ da luta em dança e por atribuir a ela o aspecto lúdico, o jogo. Treinando golpes que poderiam ser fatais, o capoeirista fingia estar dançando ou apenas brincando com seus camaradas.” (Araújo; Ponso, 2014, p.75).



A capoeira traz consigo inúmeros saberes musicais que não estão somente nos instrumentos, mas também nas cantigas e na própria corporeidade do jogo. Na roda de capoeira canta-se o tempo todo. Pandeiros, atabaque e berimbaus marcam o ritmo da ginga. Muitas vezes os capoeiristas estão concentrados no aprendizado de um golpe, mas o ritmo permanece marcado por uma pulsação constante. Além de dar ritmo para o corpo, essa pulsação une os integrantes da aula num coletivo, como se o ritmo abraçasse a todos.

Esses elementos musicais de cunho popular não são formalmente transmitidos, mas absorvidos em grupo, por observação, repetição e aprendizado coletivo. O aluno mais experiente ensina o iniciante, e nem sempre a faixa etária corresponde à sabedoria. Muitas vezes o aluno mais jovem ensina o mais velho. O saber popular é transmitido pela oralidade, e os conhecimentos musicais, incluindo a aprendizagem dos instrumentos, se dão nessa perspectiva. Optamos por não transcrever os ritmos dos toques, respeitando essa transmissão oral dos saberes e acreditando na importância de inserir os mestres da cultura popular nas escolas. Esse ensinamento é diferente do aprendizado pela escrita, e a grafia não traduz na totalidade a essencialidade dos toques em seus diversos aspectos.

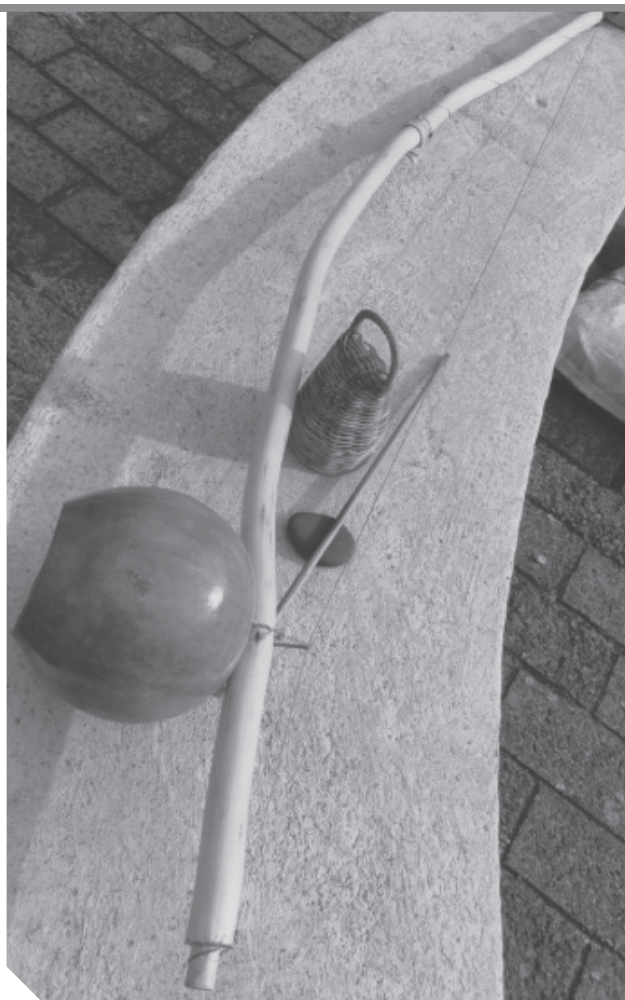


Os instrumentos musicais na capoeira

O conjunto de instrumentos utilizado na chamada 'bateria' é composto por berimbau, caxixi, pandeiros, atabaque, reco-reco e agogô.

Berimbau e caxixi

Instrumento mestre da capoeira, o berimbau é que propõe o ritmo da roda. Na capoeira se utiliza o caxixi em conjunto com o berimbau, tendo o caxixi uma sonoridade importante nos toques, ora marcando o tempo, ora complementando o ritmo. Geralmente o berimbau é conduzido pelo (a) mestre (a), que pode intervir em situações de conflito ou de avisos aos demais participantes.





“O berimbau que hoje é divulgado e tocado em todo o território brasileiro é um arco feito de madeira específica, pois qualquer madeira não serve, ligado pelas duas pontas por um fio de aço, de vez que arame, além de partir rapidamente, não dá o som desejado. Numa das pontas há uma cabaça (Cucurbita lagenaria, Linneu) que não deve ser usada de modo algum verde, quanto mais sêca melhor. Faz-se uma abertura na parte que se liga com o caule e parte inferior, dois furos, por onde deve passar um cordão para ligá-lo ao arco de madeira e ao fio de aço. Toma-se de um dobrão (moeda antiga), um pedacinho de pau, um caxixi e o instrumento está pronto para se tocar” (Rego, 1968, p. 72).



Cantiga de capoeira (domínio público)

*Pra se fazer um bom berimbau
A cabaça, um arame e um pedaço de pau
Pra se fazer um bom berimbau
A cabaça, um arame e um pedaço de pau
Biriba é pau
Pra fazer berimbau
Biriba é pau
Pra fazer berimbau*



Pandeiro

Não há roda de capoeira sem pelo menos um pandeiro acompanhando os demais instrumentos que compõem a bateria. Também usado no samba de roda, é um instrumento popular presente nas diversas manifestações da cultura afro-brasileira.



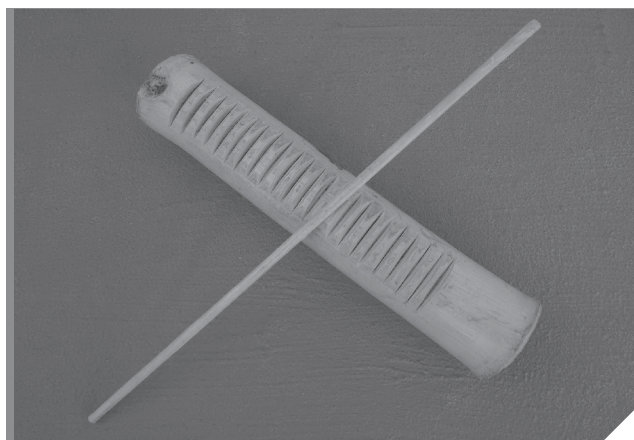
Atabaque

Na história da capoeira não se sabe ao certo quando o atabaque começou a compor o instrumental da roda. Alguns tambores de diferentes tipos aparecem nas ilustrações e gravuras da época do Brasil colonial e ainda em meados do século XX. Atualmente podemos observá-lo em grande parte das rodas de capoeira. O atabaque também está presente na prática do maculelê, manifestação cultural preservada pelos capoeiristas.



Agogô

Utilizado com frequência nas rodas de capoeira, é um instrumento comum aos capoeiristas. Pode ser feito de ferro ou de coco de castanha.



Reco-reco

Geralmente feito de bambu, o reco-reco é utilizado na capoeira no acompanhamento rítmico, de modo complementar, contribuindo na instrumentação.

Os instrumentos são frequentemente desenhados pelos alunos dos anos iniciais, assim como criam representações para a roda.

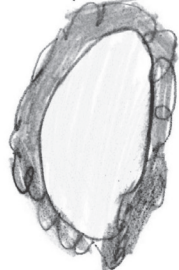


BRIMBAU

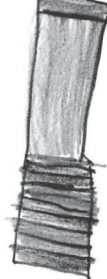


CAXIXI

PANDEIRO



ATABAQUE





A abordagem interdisciplinar: integrando conceitos e áreas de conhecimento

O trabalho com capoeira na escola pode ocorrer de forma autônoma e singular, ou de modo a agregar o maior número de professores interessados. A capoeira é intrinsecamente múltipla e dinâmica, sendo impossível separar somente uma área de conhecimento ao praticá-la.

Proporemos algumas pontes de trabalho interdisciplinar com áreas de conhecimento presentes no currículo escolar, atividades de sucesso já realizadas por nós, autoras, no contexto da escola. A interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. Não

é possível compreendê-la sem a reflexão diária sobre a prática e sobre si como educador(a). A troca, a cooperação e a parceria são o motor da aprendizagem. A atitude interdisciplinar conduz a ações práticas, a novas descobertas e caminhos.

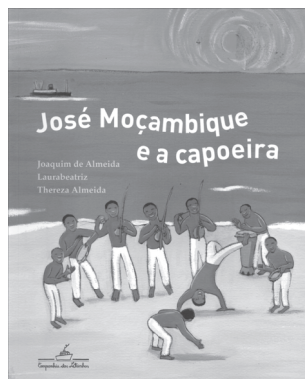
“Nas questões da interdisciplinaridade é tão necessário e possível planejar quanto imaginar, o que impede a previsão do que será produzido, em quantidade ou intensidade. O processo de interação permite gerar entidades novas e mais fortes, poderes novos, energias diferentes”. (Fazenda, 2002, p. 18)



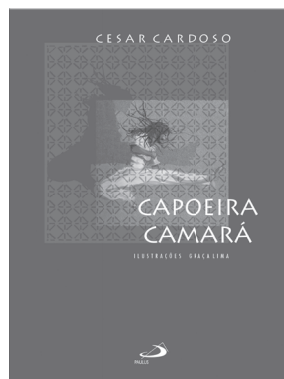
Literatura

Os livros de ficção ou de história podem ser utilizados para desencadear projetos de investigação e trabalhos integrados. Utilizar a literatura nas aulas de música favorece o processo de composição e criação musical. A

história aprendida pode ser sonorizada, sendo contada e cantada ao mesmo tempo. Para ler com os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, sugerimos três livros que tratam da história da capoeira.



ALMEIDA, Joaquim de et al. José Moçambique e a capoeira. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007. Em José Moçambique e a capoeira, Joaquim de Almeida parte de um pequeno conto para falar das origens, da evolução e dos fundamentos da capoeira.



CARDOSO, Cesar. Capoeira Camará. São Paulo: Paulus, 2012. Meia-lua de compasso, queda de quatro, rasteira, parada de cabeça, bênção... Esses são apenas alguns dos vários golpes que a capoeira tem, fascinante para adultos e crianças.



LOTITO, Iza. O Herói de Damião em a descoberta da capoeira. São Paulo: Girafinha, 2006. Neste livro, o menino Damião, que não se reconhece em nenhum dos heróis que vê nos filmes e na televisão, encontra uma roda de capoeira e aprende nove golpes e defesas básicos da capoeira.

Para as séries finais do ensino fundamental sugerimos a leitura do livro Capoeira: A circularidade do saber na escola, que conta a história do surgimento da capoeira, seus fundamentos e princípios filosóficos.

Iniciar um projeto através da literatura é sempre informativo e potencializador de questões. Com base na contação das histórias aos alunos mais novos ou da leitura individual dos alunos nas séries finais, podemos desencadear inúmeras ações integradas com letramento, criação de textos, redações, poemas, composições.

Composição musical

Trechos de histórias podem transformar-se em cantigas construídas pela turma, compostas com o uso dos instrumentos musicais que fazem parte da capoeira e outros instrumentos que pertençam ao universo musical da cultura popular brasileira. Além da elaboração rítmica e da escolha dos instrumentos utilizados, os educandos podem compor letras que expressem conceitos importantes presentes na arte da capoeira, como, por exemplo, os valores civilizatórios afro-brasileiros.



Composição turma de 5º ano

*Lá na mata a gurizada corre
E na escola a gente chama pra jogar
Maculelê e Capoeira
Pra estudar a cultura brasileira
B21 veio aqui pra ensinar
A história de um guerreiro popular
Que na batalha por defesa de seu povo
Criou um jogo, uma arte pra brincar*

(Porto Alegre, 2015)



ARAÚJO, Maira Lopes de; PONSO, Caroline Cao. *Capoeira: A Circularidade do Saber na Escola*. Porto Alegre: Sulina, 2014. Este livro se destina àqueles que amam a arte da capoeira, mas também àqueles que querem descobrir os elementos da história, da constituição e da sua filosofia. Nessa obra, a cultura afro-brasileira é enfocada nos valores civilizatórios, na história da capoeira no Brasil e na legislação que a fomenta.

Artes

As ilustrações e desenhos dos instrumentos musicais, dos golpes aprendidos em aula, dos fatos históricos que constituem a capoeira podem auxiliar no processo de aprendizagem, na medida em que, ao realizar um desenho, se está reconstruindo o que se aprendeu através da corporeidade e da oralidade. Explorando diversos tipos de materiais, o trabalho integrado com as artes plásticas recria personagens e passagens da história da cultura brasileira estudadas por crianças e adolescentes. Encontre exemplos de obras de arte que retratem o período escravista ou a própria arte da capoeira, como nas obras de Carybé.

Teatro

Em todas as turmas e faixas etárias pode ser estimulada a construção de cenas teatrais que expressem trechos das histórias, integrando a expressão corporal relacionada às artes cênicas para construir um trabalho que tem como tema gerador a capoeira. O estímulo à expressão do conhecimento construído através da encenação também pode ser uma possibilidade integradora e, ao mesmo tempo, reflexiva, na medida em que deverão interpretar as personagens e se transpor para momentos diferentes da história do Brasil.

História

Investigue e estude com os alunos o período escravista brasileiro, a Lei Áurea, o modo como os negros foram trazidos ao Brasil, de que regiões da África e como eram tratados nas fazendas. Procure saber na comunidade se existem relatos de parentes vivos que conviveram com pais ou avós escravizados, e possibilite rodas de conversas, palestras e debates. Valorize a história oral e encontre griôs e mestres para vir à escola. Converse com os alunos sobre a história do personagem Besouro, capoeirista que marcou a história de luta e resistência do período escravista no Brasil. Filme: Besouro (2009) Direção: João Daniel Tikhomiroff.

Alfabetização



A necessidade de considerar o discurso da criança e sua interação social na escola para a produção de significados no processo de alfabetização é uma premissa atual nos estudos da sociolinguística e da psicopedagogia. Alfabetizar uma turma de crianças com palavras como axé, berimbau, caxixi, dobrão, esquivada e assim por diante constitui uma quebra de paradigma, uma vez que se utilizam palavras do contexto particular desse grupo e principalmente por elas terem sido experienciadas na prática corporal. (Araújo; Ponso, 2014, p. 101)

Crie com os alunos um alfabeto de parede utilizando vocábulos afro-brasileiros, incluindo nomes de instrumentos da capoeira, golpes e conceitos, tais como: axé, atabaque, berimbau, caxixi, djembê, etc.



Agindo interdisciplinarmente

Integrando artes plásticas, música, expressão corporal, teatro, história, alfabetização e outras áreas que estejam disponíveis para construção coletiva, as ações podem culminar com uma ação potencializadora que expresse essa integração e que promova a cultura popular brasileira na escola. A criação de um musical envolvendo as diversas áreas do conhecimento pode servir como atividade culminante de um projeto integrado. As seguintes práticas podem ser realizadas como passos desse projeto:

- convidar mestres (as) ou professores (as) de capoeira para interagir com os educandos no contexto escolar promovendo encontros, contação de histórias de vida e experiências adquiridas nas vivências com a arte;
- propor saídas com os alunos com o objetivo de participar de rodas de capoeira, ensaios de grupos musicais que utilizem instrumentos que se caracterizem como pertencentes ao universo da música popular, ou outras vivências relacionadas com a cultura popular brasileira fora da escola;
- disponibilizar leituras adequadas às faixas etárias;
- incentivar criações artísticas com base nos principais conceitos extraídos do estudo: criar ritmos, compor letras, encenar trechos das histórias, criar cenários e figurinos, desenvolver roteiros, entre outros.



Além de serem construtivas para educandos e educadores, as atividades se tornam significativas no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares. De forma lúdica, reflexiva e diversificada, essas ações pedagógicas sugerem a construção coletiva de conhecimento.

Conclusões

Tornar a escola acessível é, acima de tudo, aproximá-la da realidade em que está inserida. Para ser lugar de acesso a todos a escola deve contemplar a presença da cultura popular brasileira, que constitui o modo de vida das pessoas, das comunidades e da diversidade que compõem e constroem a escola.

Para tanto, é preciso ressignificar a ação pedagógica dos educadores. Ressignificar é dar outro sentido às práticas, relacionando-as com os conteúdos da vida cotidiana dos educandos e com a matriz cultural brasileira. O que se quer com políticas educacionais é que privilegiem a humanização de espaços-tempos escolares que contemplem e agreguem culturas populares integradas aos currículos.

A capoeira contempla esses anseios, pois sua história é a história de construção da sociedade brasileira, com suas cores, ritmos, gestos e vocábulos. Ela é parte da identidade do povo brasileiro, e seu ritmo contagiante movimenta emoções que estimulam e impulsionam a construção coletiva. Como saber popular ancestral, seus valores podem estar na escola.

Uma escola que se proponha ser aberta, acessível, dialógica e popular sugere a troca de saberes entre educadores, educandos e comunidade. Propõe ações que levem a cultura popular para o espaço escolar de forma sistemática, como elemento complementar fundamental para a formação humana e cidadã dos educandos.

Seja em forma de música, literatura ou corporeidade, trabalhar com os valores, história e fundamentos da capoeira é uma ação transformadora na educação básica.

Portanto, valorizar a cultura popular brasileira é criar uma via de acesso ao conhecimento de nossa própria formação social e cultural. É uma possibilidade comprometida com a transformação da escola em espaço democrático, diverso, de livre circulação de ideias e de construção de saberes.



Bibliografia

ALMEIDA, Joaquim de et al. *José Moçambique e a capoeira*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2007.

ARAÚJO, Maíra Lopes de; PONSO, Caroline Cao. *Capoeira: A circularidade do saber na escola*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

BRASIL. Congresso. Senado. *Constituição* (2014). Lei nº 13005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. Congresso. Senado. *Lei nº 10639*, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no Currículo Oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Congresso. Senado. *Lei nº 11769*, de 18 de janeiro de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15842-manual-operacional-de-educacao-integral-2014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 outubro de 2015.

CARDOSO, Cesar. *Capoeira Camará*. São Paulo: Paulus, 2012.

FAZENDA, Ivani. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOTITO, Iza. *O Herói de Damião em a descoberta da capoeira*. São Paulo: Girafinha, 2006.

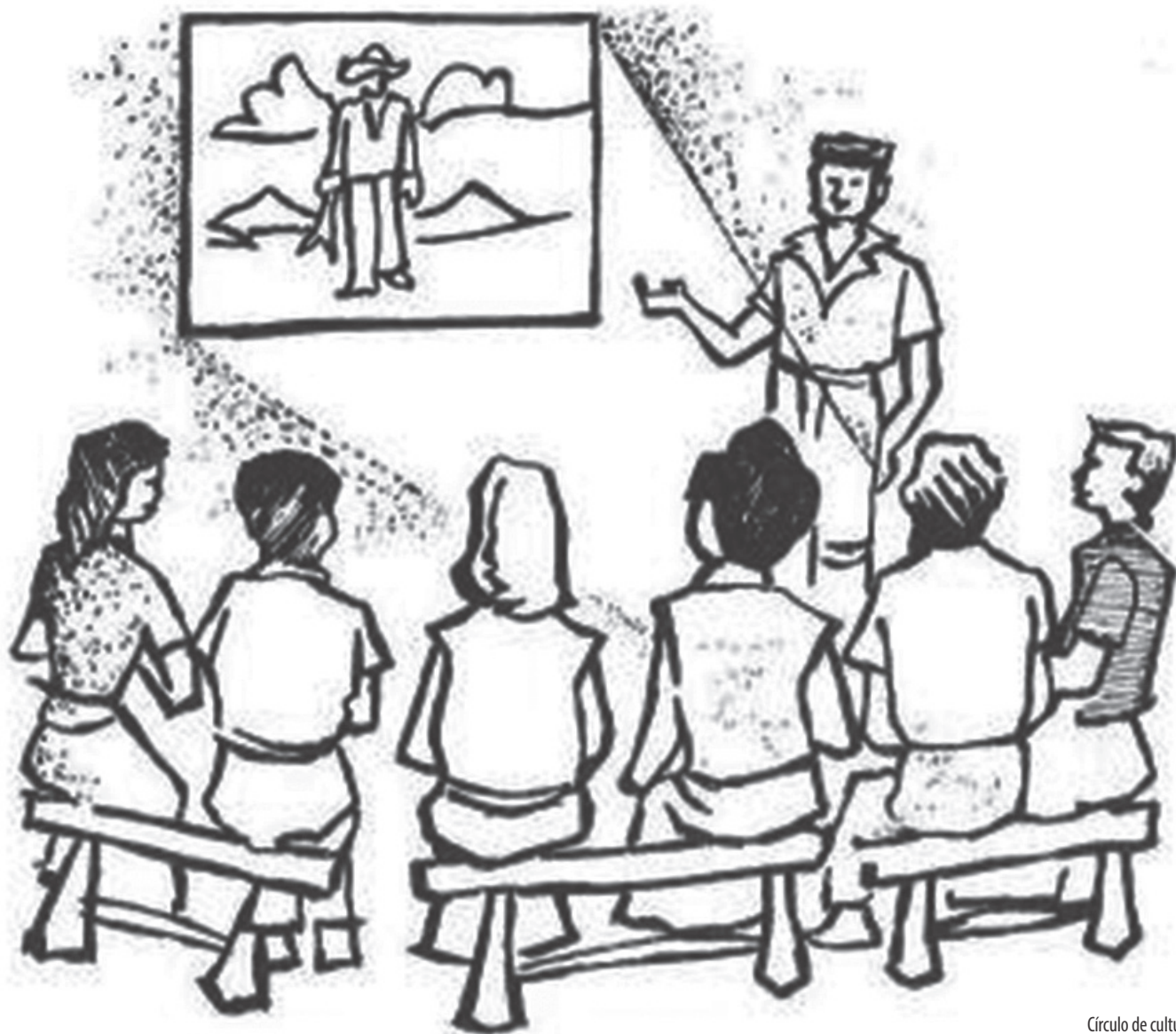
PONSO, Caroline Cao. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na Educação Infantil*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REGO, Waldeloir. *Capoeira Angola, ensaio sócio-etnográfico*. Salvador, Itapuã, 1968.

VIEIRA, Luiz Renato. *O jogo da capoeira: corpo e cultura popular no Brasil*. Sprint, 1996.

Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA

Rafael Dias de Oliveira
profrafa@gmail.com



Resumo: Neste artigo apresento duas propostas de atividades de composição musical elaboradas para aulas de música na modalidade do ensino básico Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades estão fundamentadas na proposta Paulo Freire para a alfabetização de adultos (Freire, 2001; Brandão, 2006) e em concepções que sustentam a relevância da composição nas práticas em educação musical (Swanwick, 2002; 2003; 2014). Na elaboração das atividades foram levadas em consideração as diretrizes curriculares para a EJA no Brasil que destacam a importância de práticas pedagógicas que busquem a criticidade e, também, seu capítulo sobre artes e música em que valoriza ações musicais que envolvem a composição. As atividades de composição aqui propostas buscam proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado musical com momentos e espaços em que a música se torna o motivo para pensar e discutir criticamente situações fundamentais, fazendo pensar a si e ao seu mundo.

Palavras-chave: educação musical, composição, EJA.

Think and make music reflecting on the world: musical composition in Youth and Adult Education.

Abstract: *In this article, I present two proposals for musical composition activities designed for music lessons in the mode of basic education Youth and Adult Education. The activities are based on Paulo Freire proposed for adult literacy (Freire, 2001; Brandão, 2006) and concepts that support the relevance of the composition in practice in music education (Swanwick, 2002; 2003; 2014). The preparation of activities It took into account the curriculum guidelines for adult education in Brazil to highlight the importance of teaching practices that seek to criticality and also his chapter on arts and music that values musical actions involving the composition. The composition of activities proposed here aim to provide students a musical learning experience with moments and spaces in which music becomes the reason to think critically and discuss critical situations, making think of you and your world.*

Keywords: *Musical education, Composition, Youth and Adult Education*

Sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade do ensino básico brasileiro, voltada para as pessoas que não cursaram o ensino regular na idade prevista pelo sistema educacional. É dever do Estado, estabelecido pela Constituição Federal de 1988, garantir a essas pessoas o acesso ao ensino básico em cursos estruturados para esse fim. Está configurada e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – Lei 9394/1996, quando passou a ser compreendida e incorporada como uma modalidade do ensino básico brasileiro.

Essa incorporação foi considerada por Sartori (2011) como uma evolução, pois enfraquece a concepção da EJA como uma suplência e a consolida uma modalidade do ensino regular destinada aos que, por algum motivo, não frequentaram a escola na idade considerada natural da relação idade-série, indicando a necessidade de um ensino que considere as características dos estudantes, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho.

Questões importantes sobre a EJA foram regulamentadas depois da LDB em resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da sua Câmara de Educação Básica (CEB). Duas delas apresentam questões essenciais para a compreensão da EJA enquanto modalidade do ensino básico brasileiro. O Parecer CNE/CEB no. 11/2000 mostra a necessidade de olhar para as mudanças na EJA não só no ordenamento jurídico, mas na própria concepção de educação de jovens e adultos como uma educação ao longo da vida, em que o sujeito pode continuar aprendendo sempre. Já a Resolução CNE/CEB n.º 01/2000 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, construindo a estrutura e os componentes curriculares.

Para pesquisar

Você pode acessar esses documentos na íntegra no portal do MEC:

<http://portal.mec.gov.br/>



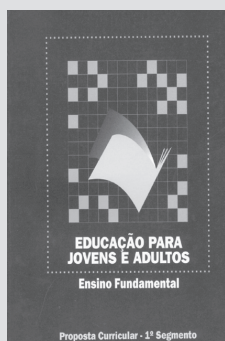
Sugestão para leitura

O texto *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*, da autora Rosa Cristina Porcaro, mostra o caminho percorrido pela EJA no Brasil desde primeiras iniciativas até os dias atuais. O texto pode ser localizado na internet a partir da busca com as palavras-chave: história, EJA, Rosa Cristina Porcaro.



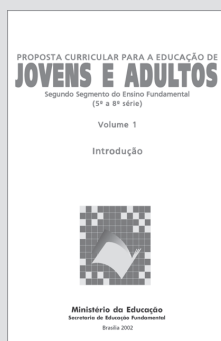
Sobre a música nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA

As Diretrizes Curriculares para a EJA no Brasil dividem essa modalidade em ensino fundamental e médio. O ensino médio é orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que é a proposta curricular voltada para o ensino regular. Já o ensino fundamental é estruturado em primeiro e segundo segmento e possui cadernos que apresentam uma proposta curricular construída especificamente para a EJA.

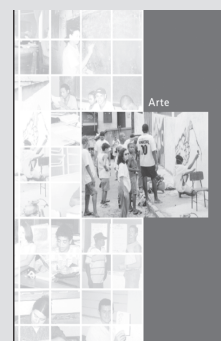


O primeiro segmento abrange os anos iniciais com foco na alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, cujo conteúdo corresponde aos primeiros anos do ensino fundamental. Tem sua proposta curricular apresentada em caderno único.

Fonte: www.mec.portal.gov.br



O segundo segmento abrange as séries finais (6º. ao 9º. ano) e tem sua proposta apresentada em três volumes: o primeiro volume (Brasil, 2002a) apresenta temas para serem analisados e discutidos com fundamentos comuns às diversas áreas para a reflexão curricular.



O segundo volume (Brasil, 2002b) contém as propostas curriculares das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia. O terceiro volume trata das disciplinas de Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física. A música está presente no terceiro volume, compondo a disciplina de arte, juntamente com artes visuais, teatro e dança.

A proposta curricular para o ensino de música dá destaque ao que chama de criação musical como um momento de pesquisa sonora em que ocorre a mistura entre os elementos que os estudantes trazem de suas experiências musicais com os sons que estão descobrindo na escola. Segundo o documento, o processo de criação proporciona, assim, momentos de autoconhecimento e um convite para rever suas atitudes e valores (musicais ou não) diante do outro e de si mesmo.

Uma das ações destacadas nas diretrizes curriculares para proporcionar aos alunos esse

momento de criação são as atividades de composição musical. Segundo o documento, quando tem a possibilidade de compor musicalmente ritmos e melodias, desenvolver arranjos musicais e executá-los com frequência, o aluno constata que a arte musical está ao seu alcance e que ele pode desenvolvê-la. A composição tem o potencial de engajar o aluno criticamente com o material musical que está sendo trabalhado. Ele experimenta buscando compreender os sons disponíveis e faz suas escolhas por meio de uma análise crítica baseada em suas experiências musicais.

Sobre a proposta de atividades de composição musical para a EJA

Essa proposta de atividades para aulas de música na EJA busca olhar para os potenciais da composição enquanto ação pedagógica em educação musical por meio de concepções educativas de Paulo Freire. Sua obra é referência nos estudos e materiais sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, compondo, inclusive, o embasamento teórico das Diretrizes Curriculares para essa modalidade.

A concepção de Paulo Freire (1987) de educação problematizadora volta-se para uma educação crítica em que a aprendizagem real ocorre quando os estudantes são transformados no e pelo processo de educação, mudando sua percepção sobre a realidade. Enxerga o estudante como sujeito, o espaço como dialógico e a prática como problematizadora.

As atividades de composição aqui propostas buscam proporcionar aos estudantes uma experiência de aprendizado musical com momentos e espaços em que a música se torna o motivo para pensar e discutir criticamente situações fundamentais, fazendo pensar a si e ao seu mundo.

Assim, o planejamento das atividades levou em consideração a proposta Paulo Freire para alfabetização de adultos (Freire, 2001; Brandão, 2006) e a concepção de Swanwick (2002; 2003; 2014) acerca da relevância da composição como ação pedagógica em educação musical.

A proposta Paulo Freire para alfabetização de adultos não separa a aprendizagem da leitura e da escrita do processo de conscientização. O estudante é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; o agricultor é levado a compreender o mecanismo de produção agrícola em que está submetido enquanto aprende a escrever a palavra agricultura.

Sugestão para leitura

Para saber mais sobre a proposta Paulo Freire para alfabetização de adultos:



Conscientização: teoria e prática da libertação (Paulo Freire).

Nesse livro, além de escrever sobre sua concepção de conscientização, Paulo Freire faz uma síntese da proposta e relata acontecimentos ocorridos em grupos de alfabetização com ela.



AK - 06
por MHV

Método Paulo Freire
Ilustração: André Koehne
Fonte: pt.wikipedia.org.



O que é Método Paulo Freire (Carlos Rodrigues Brandão)

Nesse livro Brandão explica como Paulo Freire pensou as ações da proposta, relatando experiências que viveu em sua utilização nos anos 1960. Apresenta elementos interessantes como um roteiro para debate elaborado para a palavra geradora *salário*, elaborado em 1961 para ser usado em Angicos e Mossoró (RN). Segundo Brandão, esse plano foi retirado de um manual para monitores “mimeografado a álcool e quase apagado”.

Na educação musical a composição é reconhecida como atividade importante para um aprendizado musical significativo em que o ensino não está centrado no professor. Compreendo aqui a composição como atividades que proporcionem aos alunos a tomada de decisões durante a manipulação de materiais musicais, com a intenção de articular e comunicar pensamentos musicais. Isso inclui arranjos, improvisações, melodias, ritmos, musicalização de textos e filmes, entre outras atividades em que os alunos fazem suas próprias escolhas musicais.



“A composição tem lugar quando há alguma liberdade de escolher a ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução detalhadas para execução. Outros podem preferir, às vezes, usar os termos improvisação, invenção ou música criativa. Todos eles entram nessa abrangente definição de composição, o ato de montar música” (Swanwick, 2014, p. 86).

A estrutura das atividades

Com base na Proposta Paulo Freire para alfabetização de adultos foi elaborada a estrutura para as atividades de composição dividida em dois momentos: diálogos sobre música e trabalhar a música.

1º. Momento: Diálogos sobre música

Esse primeiro momento é destinado a um debate sobre o tema, fio condutor da atividade. São apresentadas sugestões de questões norteadoras para o debate, como Paulo Freire fez em sua proposta de alfabetização e que chamou de plano da palavra (Freire, 2001; Brandão 2006). Sugere ideias para discussão, finalidades e encaminhamentos da conversa sobre as palavras geradoras.

O objetivo desse momento é gerar uma tempestade de ideias para serem usadas como elementos disparadores na composição musical. As atividades contemplam sugestões de ferramentas para o registro dessas ideias visando a ajudar na sistematização dos pensamentos sobre questões musicais (estilo, caráter, andamento, forma) e questões que envolvem o tema tratado na atividade. Esse momento busca a descodificação (Freire, 2001) do tema gerador em suas partes constituintes e a reflexão sobre essas questões.

A ideia de diálogos sobre música é fundamentada no que em sua proposta Paulo Freire chama de diálogos sobre cultura. Antes de começar o estudo das palavras, Freire propôs um momento inicial em que o educador mediaria um debate educativo em torno do conceito antropológico de cultura. Nesse diálogo é destacada a diferença entre natureza e cultura com o objetivo de construir a ideia de homens e mulheres enquanto produtores de cultura e como sujeitos no processo de aquisição de conhecimentos.



Na proposta Paulo Freire para alfabetização conscientizadora, a descodificação busca relacionar a palavra com a realidade do aluno decompondo o código (palavra ou tema gerador) em seus elementos constituintes. Freire propôs que cada palavra geradora escolhida fosse apresentada ao grupo (codificada) através de uma imagem (desenho, pintura, foto). A descodificação busca sugerir naturalmente um debate a respeito do que é visto. Dessa forma, estudantes e professores podem refletir juntos, de modo crítico sobre o objeto em questão. Nas atividades de composição, a ideia é que os temas para debate sejam apresentados aos estudantes por meio de vídeos, imagens ou áudios.

Para pesquisar



Nos anexos de sua Dissertação de Mestrado, Feitosa (1999) disponibiliza as dez pinturas que representam as situações existenciais selecionadas por Paulo Freire para serem utilizadas nos primeiros círculos de cultura no nordeste em 1961. Tais situações foram pintadas pelo artista Francisco Brennand e representavam cenas da vida dos alfabetizandos e, por ser um recorte da realidade, representam um cenário natural para os debates que partem de um contexto existencial.

A pintura que dá início ao debate, a primeira situação existencial codificada é a seguinte:

Primeira situação existencial



* FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, 1999.



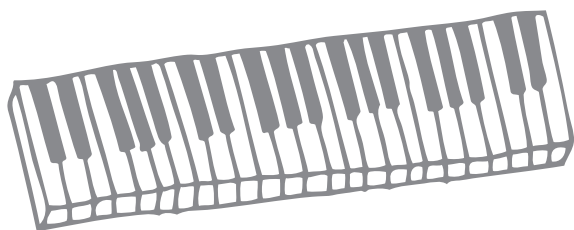
Sugestão para leitura

Nos apêndices do livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire apresenta comentários sobre as situações existenciais e as imagens refeitas por outro pintor, já que as originais lhes foram confiscadas antes de ir para o exílio. Nesses comentários, Freire coloca os objetivos a alcançar em cada debate, a importância da discussão para o trabalho como um todo e sugere perguntas a serem lançadas para o grupo.

2º. Momento: Trabalhar a música

Esse segundo momento das atividades se aproxima do que na proposta de alfabetização de Paulo Freire é chamado de trabalhar a palavra (FREIRE, 2001; BRANDÃO, 2006). Freire propõe que se proporcione ao estudante a visualização das famílias silábicas da palavra em estudo. Vendo a maneira como as famílias estão sintetizadas “o homem descobre o mecanismo de formação das palavras em uma língua silábica como o português, que repousa sobre combinações fonéticas” (FREIRE, 2001, p.52). Os estudantes são incentivados a escrever as palavras que conseguirem criar com a combinação dos fonemas.

Nesse momento de trabalhar a música os estudantes começam a combinar as ideias presentes nos registros do momento anterior com novas que surgem durante o processo, juntamente com as dos colegas, compondo as músicas a partir da combinação dos materiais musicais disponibilizados pelos integrantes do grupo de composição.



As atividades

A seguir apresento duas atividades de composição pensadas para aulas de música com turmas do segundo segmento do ensino fundamental da EJA. A primeira envolve os estudantes na definição dos temas para as composições, e a segunda é uma proposta de condução para composição com tema já definido.

ATIVIDADE 1

O objetivo dessa atividade é realizar composições com base em questões que surgirem de um debate mediado pelo professor sobre temas extraídos de músicas apreciadas em grupo. A ideia é refletir criticamente sobre os elementos musicais e não musicais que emergem nesse debate e, a partir de uma reflexão e registro dessas questões, compor as músicas.

Diálogos sobre música

O primeiro momento gira em torno da apreciação musical, uma escuta ativa, na qual o professor medeia um debate com o intuito de extrair o tema de uma música e refletir sobre ele. Quando o grupo entrar em acordo sobre o tema da música, o professor conduz sua descodificação debatendo em torno desse tema gerador conversando sobre as maneiras como aparece na música e possíveis relações com elementos musicais.

Na proposta Paulo Freire de alfabetização, as palavras ou temas geradores são escolhidos pelo professor com base na realidade dos estudantes ou diretamente por eles. No caso dessa atividade, as músicas a serem descodificadas podem partir diretamente dos estudantes, mas o professor também pode escolhê-las sem comprometer o papel do estudante como sujeito ativo no processo, porquanto, posteriormente, o que vão abordar sobre essa temática será de sua escolha.

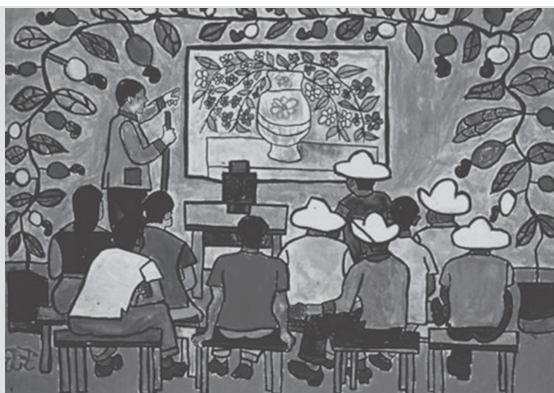


Apresento a seguir a sugestão de cinco músicas para apreciar, extrair o tema e descodificá-lo e questões norteadoras para o debate com os estudantes.

Música	Questões norteadoras
<i>Brasil</i> (Cazuza)	Em quais trechos faz crítica à política? E à sociedade? Que críticas são essas? Qual a visão do Brasil? Qual a mensagem principal que a música passa?
<i>Salão de beleza</i> (Zeca Baleiro)	Que crítica a música faz? A que beleza o autor se refere? Que mensagem sobre beleza a música passa?
<i>O mundo é um moinho</i> (Cartola)	Após ouvir, incentivar os estudantes a dar sua impressão sobre o que diz a letra. Depois, confrontar essas visões com uma das histórias sobre a composição dessa música, que Cartola teria composto para sua enteada que estava querendo sair de casa para se prostituir. Essa diferença de visões pode gerar um bom debate.
<i>Inverno</i> (Vivaldi)	Contar para os estudantes que o compositor fez uma obra para cada estação do ano. Qual das estações será que ele quis representar nessa música? Ouvir a opinião dos estudantes. Concorde ou não, qual das estações ele acha que a música melhor representa? Por quê?
<i>Pra que chorar</i> (Vinicius de Moraes e Baden Powell)	Ouvir a opinião dos alunos sobre a mensagem dessa música. Depois, ouvir o depoimento de Vinicius de Moraes contando que fez a letra da música durante uma noite que estava internado numa clínica e ouviu durante a noite toda um velhinho chorando baixinho e morreu pela manhã. Dialogar sobre as visões.

Fonte: Oliveira (2016, p. 105).

Reprodução do guache do famoso artista plástico pernambucano Francisco Brennand, criado especialmente para decodificação da leitura da palavra e do mundo, praticada nos anos 60, no Brasil, como parte do "Método Paulo Freire de Alfabetização."



Trabalhar a música

Para iniciar o segundo momento os estudantes se organizam em grupos e recebem algumas fichas de descodificação. Utilizando como exemplo as músicas usadas no debate, os estudantes vão definir um tema gerador, descobrir os vários aspectos que o constituem e debater sobre eles. O professor pode preencher junto com todo o grupo uma ficha para exercitar esse trabalho. A seguir, como exemplo, uma ficha de descodificação sobre a música *Salão de beleza*.



Os grupos devem ser orientados a escolher um tema para estar no centro da ficha. Se desejarem, podem, em vez de escolher diretamente um tema, escolher uma música e dela extrair o tema. Então, vão repetir esse exercício, debatendo sobre o tema, buscando as questões a ele relacionadas e usar essas ideias para iniciar uma composição. Os estudantes vão tomar suas decisões com base nos elementos discutidos na descodificação. Como transformar em música essas questões?

Sugestões para ampliar a atividade

- No link ocenosamba.com.br/2013/02/a-lenda-da-cancao-o-mundo-e-um-moinho-de-cartola/ há um artigo sobre as diferentes histórias a respeito da música *O mundo é um moinho*. Uma boa ideia poderia ser levar esse material para os estudantes e em diferentes grupos compor uma música para cada história, tendo como ponto de partida a canção original. Que elementos musicais podem diferenciar as versões?
- Ouvir as outras peças de Vivaldi com os estudantes. Dividir a turma em quatro grupos e cada grupo faz sua versão para uma estação do ano. Aqui se pode explorar as atividades com paisagem sonora. Um debate sobre como cada grupo fez para representar as características das estações do ano é um bom fechamento para a atividade.

ATIVIDADE 2

Essa segunda atividade apresenta uma proposta de composição musical com base em tema gerador já definido. O professor pode adaptar as ações e estratégias pedagógicas aqui sugeridas para seu contexto de trabalho.

Diálogos sobre música

O tema proposto para essa atividade é “consumo musical e mídia”. O objetivo dessa discussão é debater sobre o papel da mídia de massa e dos meios de comunicação no consumo musical, buscando uma postura mais crítica em relação aos mecanismos da indústria cultural. Para disparar o debate, proponho a exibição de um vídeo.

Trata-se de um vídeo amador disponível no youtube (www.youtube.com) com o título “Indústria Cultural e Cultura de Massa”. Através de animação apresenta a transformação da obra de arte em mercadoria e suas consequências.



Apresento a seguir uma sugestão de questões norteadoras para o debate:

Foco da conversa	Questões norteadoras
A música como mercadoria e o ouvinte como consumidor	Você consome música? Como você consome? O que faz de você um consumidor musical? Onde você ouviu pela primeira vez o tipo de música que mais gosta?
Papel da mídia de massa de divulgar padrões musicais comercialmente estabelecidos	Quais são os estilos musicais mais presentes na mídia no momento? Quais não estão mais em moda? Porque certos estilos musicais não aparecem nos programas de maior audiência? Não dá audiência porque o povo não quer ou não dá audiência porque o povo não está acostumado?
Unificação no padrão de consumo musical	Por exemplo: se a mídia divulgasse a música erudita dessa forma, será que com o tempo haveria um maior número de pessoas a ouvi-la?
Por exemplo: se a mídia divulgasse a música erudita dessa forma, será que com o tempo haveria um maior número de pessoas a ouvi-la?	Por exemplo: se a mídia divulgasse a música erudita dessa forma, será que com o tempo haveria um maior número de pessoas a ouvi-la?
Onde encontrar as tendências musicais que não estão na mídia?	Em quais locais podemos encontrar as músicas que não estão na mídia de massa?

Fonte: Oliveira (2016, p. 100).

Trabalhar a música

Após a descodificação do tema, o professor entrega para cada estudante uma ficha de composição que tem o objetivo de contribuir para o registro das ideias que surgirem ao longo do processo. A ficha propõe que os estudantes organizem suas ideias a partir de duas questões iniciais: a abordagem do tema proposto e os encaminhamentos musicais.

Ficha de composição

Fonte: Oliveira (2016, p. 102).

Definições musicais

Escreva aqui suas ideias de como será sua composição

- Como você quer que seja sua música? Alegre ou triste? Rápida ou lenta? Canção ou instrumental? Terá estrofes e refrão?
- Com quais músicas você quer que ela se pareça?

Definições sobre o tema

Escreva aqui suas ideias de como abordar o tema consumo musical e a mídia:

- Como a mídia de massa pode influenciar no consumo musical das pessoas?
- Analisando a imagem, que temas podem ser abordados?

Para apoiar o surgimento de ideias e definições sobre as questões musicais, sugiro exibir vídeos mostrando diferentes tipos de composição: erudita, regional, étnica, publicitária, amadora, música contemporânea, suces-

sos da música popular. Com base nos vídeos, debater questões como: com quais tipos de composição mais me identifico? Quais dessas orientações musicais minha composição pode seguir?

Como elemento disparador de ideias sobre o tema “composição musical e consumo” sugiro analisar coletivamente a seguinte charge:

Consumo musical



Fonte: www.horadopovo.com.br

Encerrados os debates, os estudantes podem conversar e escrever ideias na ficha de composição. É importante alertá-los: o objetivo não é retratar exatamente a charge numa música; esta serve como disparador de ideias e o produto resultante do processo de compor pode, inclusive, não ter mais relação com a imagem e apresentar total independência desta para seu entendimento e sentido. Depois, reunidos em grupos, os estudantes socializam suas fichas de composição e partem das ideias ali registradas para compor uma música.

Apresentação e crítica

Ao final de cada atividade o professor pode destinar um espaço à performance e à crítica musical. O professor determina um pequeno tempo para que cada grupo ensaie a música para apresentar para toda a turma. Os grupos apresentam as composições e abre-se um espaço para a crítica musical.

As atividades de composição têm potencial para trabalhar a crítica musical. A partir do momento que o aluno sai da posição passiva, quando recebe o produto da composição sempre pronto e vivencia a composição como um processo (Swanwick, 2002, p.9), passa à posição de criador e, baseado na sua experiência, se sente apto para criticar e discutir sobre as composições dos colegas de sala.

Nesse momento o professor incentiva os alunos a falar sobre as composições dos colegas, do que gostaram e do não gostaram e por que gostaram e não gostaram. Agora que já passaram pela experiência de compor, são capazes de pensar a música dos colegas a partir de mais pontos de vista. Vídeos das apresentações podem ser usados para enriquecer a discussão.

Considerações

Enquanto ação pedagógica, a composição pode incentivar o estudante a manifestar de forma própria suas ideias, revelando como pensa musicalmente. Para Swanwick (2002; 2003; 2014), a composição favorece a construção de significados a partir de relações que estabelece com as culturas musicais envolvidas no processo (colegas, escola, professor, por exemplo). A possibilidade de fazer escolhas presentes na composição enquanto ação pedagógica permite ao estudante tomar decisões que influenciam a definição dos rumos do seu processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a composição se mostra uma ação pedagógica em sintonia com as diretrizes curriculares nacionais para a EJA (BRASIL, 2002; 2002a), pois incentiva os estudantes a pensar e movimentar suas ideias musicais, promovendo debates que envolvem os conhecimentos, as habilidades, as concepções e gostos musicais de cada um. Pode proporcionar aos estudantes uma experiência em que eles podem ser sujeito da própria aprendizagem, ter suas experiências musicais valorizadas e incentivar o pensamento crítico sobre música.

Durante a realização de atividades como essas que foram aqui propostas, penso que seria possível para o professor observar algumas questões. Por exemplo: como o diálogo musical e o diálogo durante os debates foram estabelecidos? Como os estudantes mobilizaram seus saberes e habilidades musicais para transformar suas ideias em música? O que precisaram aprender para poder fazer as músicas? Como e com quem aprenderam?

A modalidade de ensino EJA representa um contexto cheio de particularidades em relação ao ensino fundamental regular. Por exemplo: características como a diversidade etária e cultural fazem emergir questões intergeracionais e culturais que precisam ser levadas em consideração em suas concepções e propostas pedagógicas. Por isso, propostas pedagógicas voltadas para as salas de aula da EJA são cada vez mais bem-vindas à composição do material didático para educação musical disponível aos professores.



Bibliografia

ABRAHAM, Frank. Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 65-72. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: primeiro segmento do ensino fundamental*. MEC, Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série*. Vol. 1. MEC, Brasília, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série*. Vol. 3. MEC, Brasília, 2002a.

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

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Centauro, 2001.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. *Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em Educação Musical na EJA*. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Herminia Lage Fernandes (org): *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, NUP, p. 14-125, 2011.

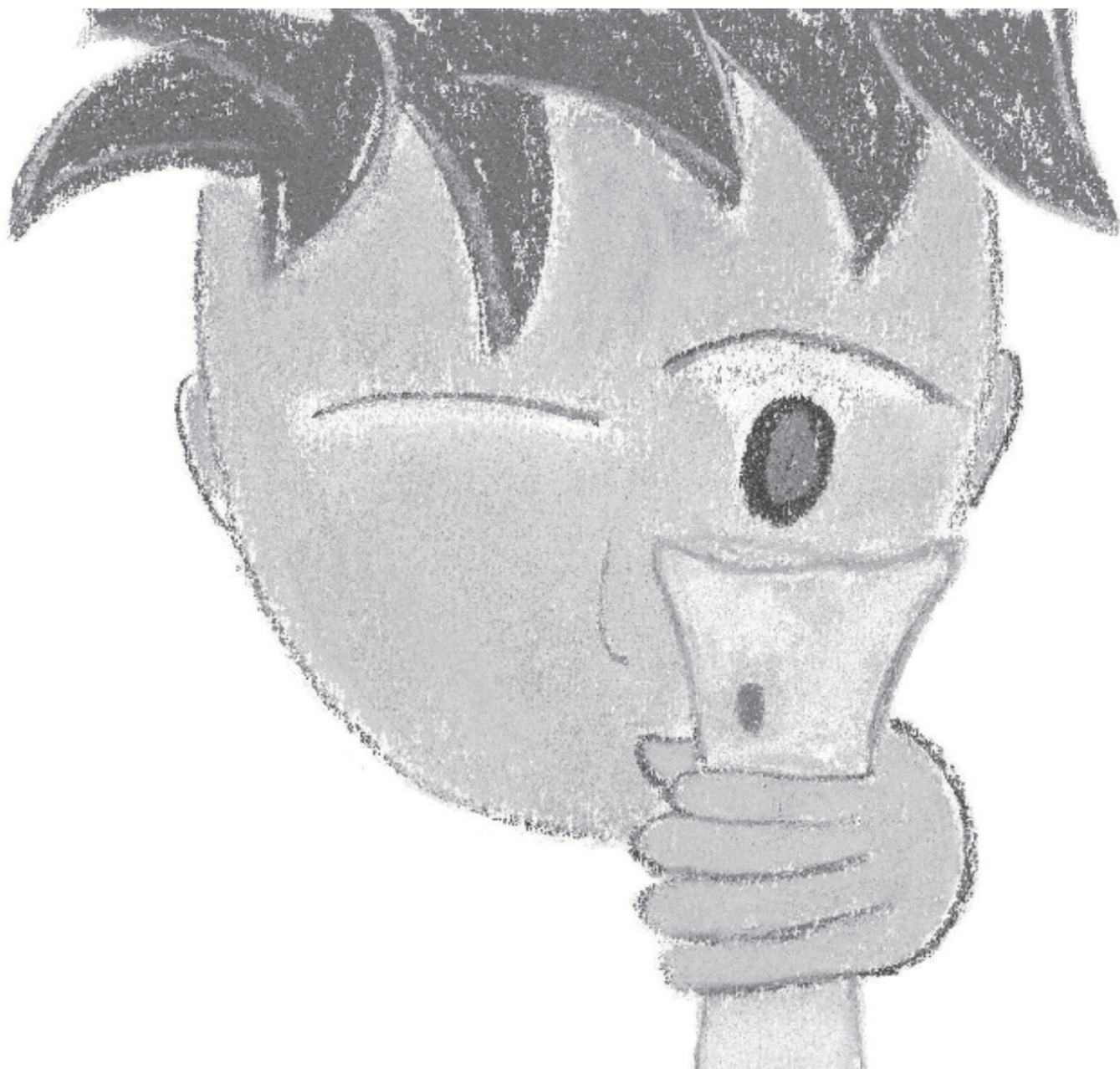
SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, Keith. *Música, Mente e Educação*. Tradução de Marcell Silvia Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música

Cecília Cavalieri França

MUS Produção e Consultoria em Educação Musical
contato@ceciliacavalierifranca.com.br



Resumo: O conhecimento se constitui como uma complexa rede de interações entre conceitos e ideias. No entanto, acostumam-nos a acessá-lo por meio das disciplinas, de maneiras um tanto afastadas da dinamicidade que caracteriza a vida. Esse texto revisita o tema da origem da música inserindo-o em uma abordagem interdisciplinar que tem como objetivo ampliar a rede de significados em torno do tema. A riqueza de possibilidades que este suscita é inquietante. Reconhecer sua dimensão interdisciplinar é inevitável, dada a inserção da música na vida e na cultura que nos faz humanos. Os questionamentos podem se atualizar na educação e na sociedade contemporâneas, visando à preservação de si, da coletividade e do entorno, bem como à contemplação estética.

Palavras-chave: música e interdisciplinaridade, origem da música, flauta pré-histórica.

The Interdisciplinarity of Life and the Multidimensionality of Music

Abstract: *Knowledge consists of a complex web of interrelationships between concepts and ideas. However, we are used to have access to it through school subjects, usually in a way quite detached from the dynamics of life. This paper brings to discussion the subject of the origin of the music in an interdisciplinary approach that aims at widening the web of meanings surrounding the theme. The richness of possibilities it arouses is overwhelming. Recognizing its interdisciplinary dimension is inevitable, given its participation in life and in the culture that makes us human. Questions aroused may be brought to contemporary issues on education and society, linked to self-preservation and of the social community, sustainability, as well as aesthetic contemplation.*

Keywords: *music and interdisciplinarity, the origins of music, pre-historic flute.*

Interdisciplinaridade e Educação Musical

A interdisciplinaridade se apresenta como um saudável desafio à educação contemporânea. O conhecimento é um todo dinâmico, uma rede de interações entre conceitos e ideias que são acessíveis pela experiência conciliadora entre sentidos, emoção e intelecto. Mas herdamos da modernidade o costume de acessá-lo por meio das disciplinas, muitas vezes de maneiras um tanto afastadas da vida, do frescor da descoberta e do imprevisível. Sua complexidade escapa às disputas entre disciplinas, que nos dão acesso apenas parcial a fenômenos que tentamos compreender. Assentados no paradigma da disciplinaridade, deixamos escapar faíscas de novidade capazes de incendiar a sala de aula.

Desde meados do século XX, percebeu-se a necessidade da aproximação e do diálogo entre áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade tornou-se uma bandeira epistemológica (ou seja, conceitual e teórica) e metodológica (empírica e operacional) contra a fragmentação do conhecimento. Segundo esse princípio, disciplinas procuram dissolver fronteiras entre si, compartilham saberes e operam de modo convergente visando à descoberta e à novidade. Mas, na verdade, não são as áreas que convergem: os fenômenos e os saberes são íntegros e complexos; é nosso olhar disciplinar que tende ao sentido inverso.



O que podemos apreender desse debate, especialmente neste momento histórico em que nos empenhamos para que a música seja reconhecida como “área” e a educação musical como “disciplina”? O que ganhamos e que concessões havemos de fazer para nos inserirmos na cultura escolar, especialmente diante da aspiração da interdisciplinaridade? Ainda padecemos de crises de identidade! Levamos décadas para nos livrarmos da pecha de “utilidade” em favor de outras disciplinas. Vamos agora abrir mão do espaço recém-conquistado? Não estaremos em desvantagem ao atravessar fronteiras entre a música e suas companheiras curriculares, que se vêm constituindo há mais tempo em seus aspectos epistemológico, teórico, metodológico e didático?

Penso que não. A especialização dentro das áreas e a integração entre áreas são movimentos complementares: quanto mais aprofundamos o entendimento e refinamos o olhar sobre nossa própria disciplina, maiores as chances de encontrarmos o traçado das pontes entre ela e as demais. Quando estamos seguros de quem somos e onde nos localizamos, podemos transpor pontes sem nos desequilibrarmos. Quando fincamos raízes profundas em nossa área específica, podemos expandir nossos galhos sobre os muros vizinhos. Ao mesmo tempo, as raízes se espalham numa



Há uma extensa literatura que aborda esses temas. Por exemplo:

A respeito da necessidade de superação da visão fragmentada do mundo e dos fenômenos: Morin, 2007; Capra, 1982.

Sobre interdisciplinaridade em geral: Thiesen, 2008; Pombo, 2006, 1993; Fazenda, 1998.

Sobre interdisciplinaridade em arte e música: Welsh; Henley, 2014; Reys, 2013; Mateiro; Ferreira, 2013; Lima; Braz, 2012; Kleber; Cacione, 2010; Freire, 2010; Amato, 2010; Picchi, 2010; Lima, 2007.

rede de ideias e conceitos, com inúmeras possibilidades de entrelaçamento entre si. *É na afirmação da especificidade da nossa área que podemos revelar sua multidimensionalidade.*

A natureza interdisciplinar do conhecimento não se situa no campo pragmático que opera no nível das “atividades” nem no extremo teórico que ignora a sala de aula: *a interdisciplinaridade se situa na vida.* Igualmente, a música se oferece à abordagem interdisciplinar pelo simples fato de ser intrínseca à vida e à cultura. Existem afinidades, interfaces e convergências inquestionáveis entre música e diversas áreas do conhecimento humano. Por exemplo: matemática e música se encontram nas regularidades, na métrica e nos padrões; espacialidade e música se encontram nas proporções, no equilíbrio, na perspectiva e na forma; linguística e música, no som e no ritmo das palavras e na semântica; corporalidade e música, na plasticidade do movimento, nas habilidades físicas e de coordenação, e assim por diante.

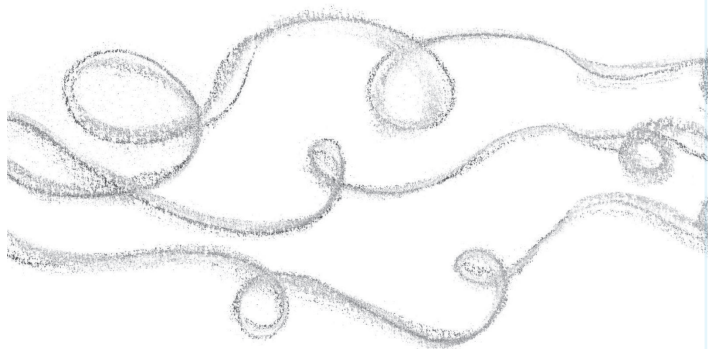
No entanto, a interdisciplinaridade implica mais do que somar: significa criar algo novo, inaugurar outra perspectiva com base nas perspectivas de cada uma das áreas envolvidas. Não se trata meramente de empreender trabalhos com mesmo tema nos quais cada área se mantenha no seu lugar costumeiro: isso é multidisciplinaridade. Interdisciplinaridade é território do inusitado e não da segurança. Pressupõe uma atitude desarmada e atenção às oportunidades que se apresentem na interatividade da sala de aula. Do contrário, incorre-se numa disciplinaridade camuflada ou numa caricatura pobre das áreas. Decorre que se trata de reciprocidade não apenas entre conteúdos, mas também entre pessoas, uma atitude colaborativa e desprendida, onde todos saem ganhando. Atentos a essas questões, podemos provocar conexões inusitadas e rotas alternativas entre ideias, diferentes possibilidades de percepção do mundo e de expressão criativa.

A origem da música

A proposta interdisciplinar que se segue tem como objetivo ampliar a rede de significados em torno da origem da música, um tema complexo e exuberante. Para ele convergem as artes (música, artes visuais, dança), as linguagens, os fundamentos escolares em história, geografia e ciências, os debates instigantes das ciências humanas (sociologia, antropologia, arqueologia, ciências políticas, teologia), das ciências biológicas (biologia, genética, fisiologia, neurociências), da saúde (fono e audiologia) e da ecologia (e outros mais?).

Ninguém sabe ao certo onde, quando, como ou por que a música se tornou uma forma de expressão humana. A arte rupestre e diversos objetos encontrados em sítios arqueológicos indicam a presença da música como expressão cultural desde o Paleolítico Superior (entre 40 mil e oito mil anos a.C.). Nesse período se desenvolveram a fala e o canto, além de outras formas artísticas, como a escultura e a decoração de objetos.

Estudiosos acreditam que a música tenha tido importante papel na evolução da humanidade. É possível que ela tornasse o cotidiano mais prazeroso e promovesse o bem-estar, aumentando as chances de sobrevivência da espécie. Ela pode ter contribuído para fortalecer o vínculo entre as pessoas, favorecendo a manutenção de redes sociais mais amplas e sua expansão demográfica e territorial.



Nosso ideário a respeito da música pré-histórica é povoado por sons vocais, corporais, percussão de bastões e outros objetos. Menos conhecida é a existência também de instrumentos de sopro. Na última década foram encontrados fragmentos de flautas de 35 mil anos feitas de marfim de mamute e de ossos de aves e de urso (figura 1). Esses artefatos possuem orifícios semelhantes aos das flautas modernas, o que sugere que os homens primitivos já produziam “melodias” explorando diferentes alturas.

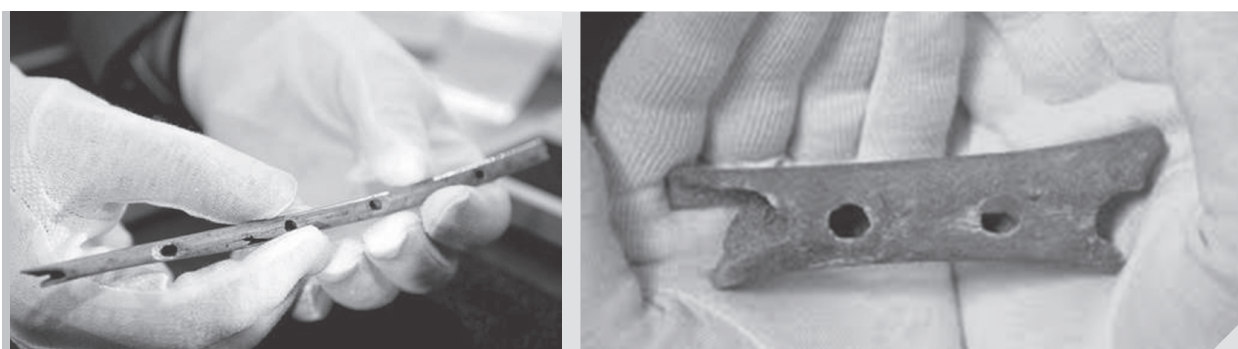


Figura 1: fragmentos de flautas esculpidas em osso de abutre e de urso, respectivamente, encontrados na caverna HohleFels, na Alemanha. Fotos: Associated Press e Reuters.



Para saber mais:

A respeito do papel da música na evolução biológica e social: Peretz, 2003; Lehman et al., 2007; Trehub, 2003; Conard et al., 2009.

Sobre as flautas pré-históricas: Kersalé; Clodoré-Tissot; 2010; Adler, 2009; Fink, 1996.

Na internet podem ser encontrados áudios da réplica de uma flauta de mais de 35.000 anos com cinco orifícios cujos sons equivalem aos da escala pentatônica. Busque “flauta pré-histórica” ou “flauta de Neanderthal”.

O conjunto desses fatos inspirou a criação do livro *A Primeira Flauta* (França, 2013), uma leitura simbólica da origem da música por meio de imagens. Na história, um menino dos tempos pré-históricos descobre, ao observar a natureza, que é possível produzir sons ao soprar um osso oco. Essa descoberta o distrai dos afazeres cotidianos, como a caça, e o conduz ao mundo da expressão artística. Após um período de experimentação, ele aprende a soprar o osso; com a prática, os sons tornam-se musicais, atraindo animais e, eventualmente, outros seres humanos. Aos poucos, grupos vão se juntando em torno do personagem central e passam a ensaiar as primeiras danças; os grupos vão sendo atraídos pelos sons da flauta, até que “o mundo inteiro” se rende à música. Os momentos principais da história são mostrados nas figuras 2 a 6.



Figura 2: O personagem encontra o osso e o examina (p.8, 12).

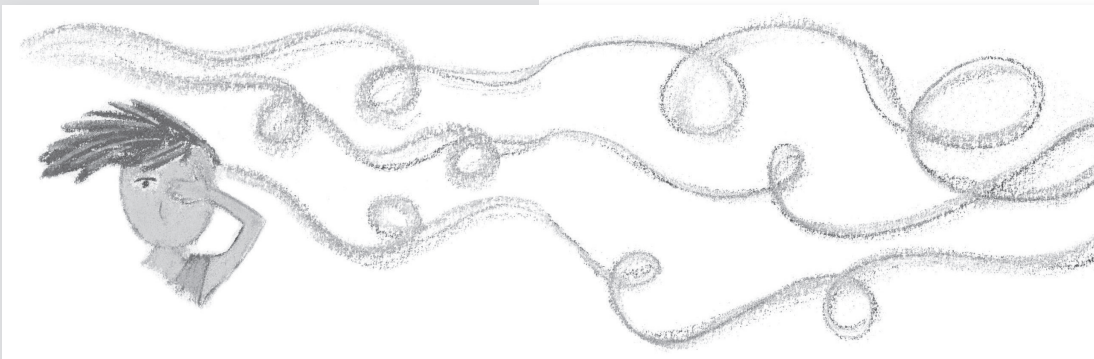


Figura 3: O menino observa a natureza e percebe o efeito do vento (p. 16-17).

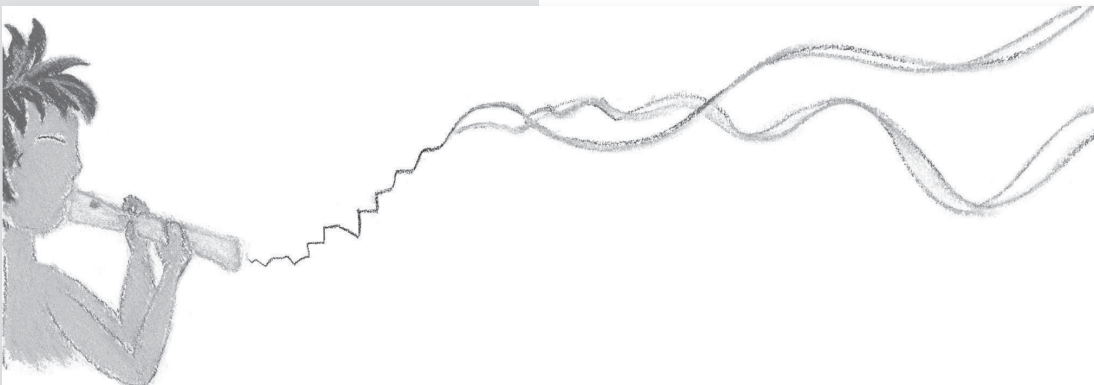


Figura 4: Ele experimenta soprar o osso; pratica e refina o som, tornando-o musical (p. 20-21).

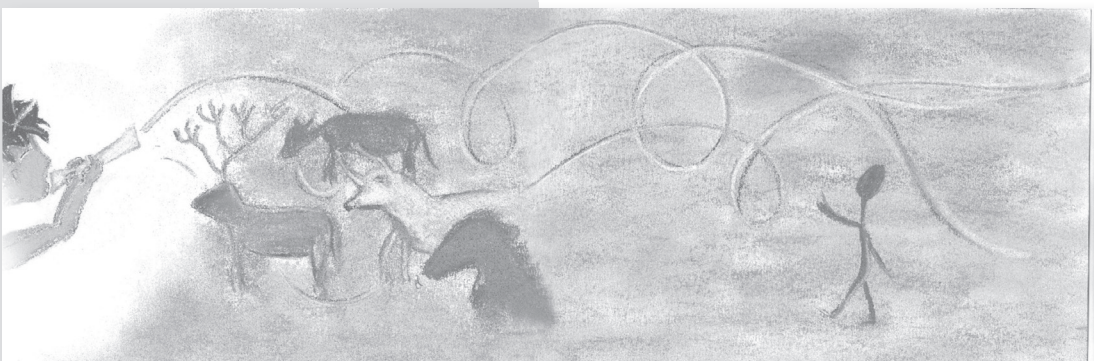


Figura 5: O som da flauta atrai animais e um indivíduo (p. 26-27).



Figura 6: Embalados pela música, grupos diversos se organizam em danças, rituais e celebrações (p. 34-35).

Inúmeros aspectos desse fascinante tema podem ser abordados com diferentes faixas etárias, conjugando-se a discussão e a reflexão sobre o tema com a prática musical baseada na história. As seguintes sugestões têm complexidade cumulativa por segmento escolar: os segmentos finais incorporam as atividades e discussões dos anteriores.

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- Com as crianças menores, pode-se partir da leitura das imagens, que é um procedimento típico nesse segmento. Após a observação inicial, colha os comentários, observações e significados construídos pelos alunos. Discuta os pontos divergentes e procure acolher todas as interpretações.
- Pergunte: como seria a música tocada? Em que ocasiões isso ocorreria? Qual seria a duração das músicas? Haveria cantos? Danças? Outros instrumentos?
- Conversem sobre os primeiros instrumentos musicais: de que eram feitos? Como eram tocados? Em que situações do cotidiano eles deveriam ser utilizados? Há instrumentos primitivos que se assemelham aos atuais? Como teriam sido construídos? Por que, dessa época, só foram encontrados instrumentos de osso? Como seria a relação entre as prováveis melodias da flauta e a percussão corporal e instrumental?
- Passem à sonorização da história. Distribua instrumentos de sopro e/ou aerofones construídos pelas crianças e tambores variados. Peça que explorem sonoridades para realizar o som do vento; trabalhem o sopro do osso e a transformação do ruído em som musical.
- A cena final sugere sons percussivos corporais e também, implicitamente, sons instrumentais. Ensaie diferentes combinações rítmicas e passos de dança, conforme os grupos ilustrados nas imagens (figura 6). Os grupos podem ficar distribuídos pela sala, criando-se um ambiente estereofônico.
- Amplie a discussão sobre o papel da música na coletividade. Pergunte se os alunos já vivenciaram situações em que a música tivesse aproximado as pessoas. Que tipo de música era tocada? Em que ocasiões? Que sensações e sentimentos ela despertou?
- Com a equipe de Geografia e de História, situem esses achados no espaço geográfico e no tempo histórico desenhando mapas e uma linha do tempo.
- Com as equipes de Arte, Dança e Teatro, proponha uma pesquisa sobre outras manifestações artísticas da Pré-história, notadamente do Paleolítico Superior. Encontrem imagens e vídeos de esculturas, da arte parietal, de ador-

nos e outros. Elabore um projeto de releitura das expressões artísticas do período, no qual as crianças possam pesquisar materiais para criar objetos e instrumentos, ensaiar passos de danças primitivas, decorar a sala com adornos e murais e encenar situações.

- **Altere os momentos de sonorização e criação com a apreciação de músicas que explorem o contraste entre elementos percussivos e solo de flauta, como *Tomarapeba*, de Egberto Gismonti, e *Earth*, do Uakti.**



Tomarapeba, do Cd *Duas Vozes* de Egberto Gismonti e Naná Vasconcelos (1984), é uma música tradicional dos índios amazonenses. Na peça, sons vocais e percussão criam uma base rítmica sobre a qual é entoado um motivo com vocábulos indígenas, repetido em ostinato, de vigor tribal, porém delicado. Na segunda e na terceira entradas do tema, um jogo de ecos cria uma escuta estereofônica. Não há como ouvir e ficar imóvel. Essa seção vai dissolvendo-se e dando lugar a um solo de flauta contemplativo e de uma nobreza ancestral que, em certo momento, retoma o motivo rítmico-melódico da primeira parte.

Earth, de Marco Antônio Guimarães, faixa do Cd *I Ching*, do Grupo Uakti (1994), tem outra atmosfera. A percussão melódica, com marimba de vidro e de madeira (marimba de angelim) realiza um tema de colorido barroco, um moto perpétuo baseado no hexagrama “terra” do I Ching. Como na outra música, a flauta surge inesperadamente na metade da peça, lançando-a em outro patamar expressivo, onírico e poético. Na internet há um vídeo no qual se podem ver os músicos tocando as marimbas. Digite “Uakti - Terra - Heineken Concerts 1996”).

Anos Finais do Ensino Fundamental

Além dos pontos sugeridos para o segmento anterior, nessa faixa etária podemos ampliar a discussão integrando-a às áreas de Geografia, História, Filosofia e Ciências.

- Acrescente questões como, por exemplo: ao longo de que escala de tempo esses instrumentos teriam se desenvolvido? Como e por que a música aproximava pessoas? Que sensações e sentimentos ela teria despertado? Por que ela teria o poder de fortalecer o vínculo dentro das sociedades e entre elas?
- Haveria diferenças de gênero e de idade nos papéis musicais? Haveria “plateia”? Serenatas? Danças ao redor do fogo então descoberto?
- Será que havia músicas favoritas entre diferentes pessoas e grupos?
- Os indivíduos musicais seriam tratados de maneira especial? Teriam “privilégios”?
- Como a música deveria soar naquelas cavernas? Como os primitivos entenderiam o eco? Teriam sentido medo?
- De que outras manifestações artísticas do período Paleolítico se têm notícias? Qual o sentido da técnica de pintura das “mãos em negativo” (figura 7)? Quais as finalidades dos artefatos e adornos? Eram semelhantes ou diferentes dos atuais?



Figura 7: “Mãos em negativo”, Cova das Mãos, Santa Cruz, Argentina. Entre 13.000 e 9.500 a.C.

Ensino Médio

Aqui podemos aprofundar a relação entre a música e o processo de civilização das sociedades primitivas, trazendo o debate para a atualidade e explorando rupturas e permanências. Diversos pontos de discussão podem ressignificar a experimentação corporal, vocal e instrumental dos alunos dessa faixa etária.

- Reflitam sobre como a música pode ter contribuído para a construção da identidade dos grupos sociais.
- Quanto tempo terá transcorrido entre os primeiros “sopros” e a reunião de grupos em torno da música? É possível situar essas informações numa linha de tempo?
- Que avanços tecnológicos podem ter influenciado o desenvolvimento de novos instrumentos?
- O que podemos inferir do mundo simbólico, espiritual, lúdico, estético e artístico das sociedades primitivas (figura 8)?
- Podemos tecer conexões entre arte, desenvolvimento humano, sociedade, política e cultura pré-histórica comparativamente à contemporaneidade?
- Como esses questionamentos sobre o papel da música podem se atualizar na educação e na sociedade contemporâneas, visando à preservação de si e do entorno, ao bem-estar, à alegria, ao culto, aos rituais, à contemplação estética? Como, afinal, a música compõe o tecido da cultura que faz a mediação entre a experiência individual e a coletiva?



Figura 8: Ritual, jogo ou dança? - Sítio de Xique-Xique IV, Serido, RN.

A riqueza de possibilidades que esse tema suscita é inquietante. Reconhecer sua dimensão interdisciplinar é inevitável, dada a inserção da música na vida e na cultura que nos faz humanos. Os focos cruzados das diversas disciplinas podem projetar uma imagem mais nítida do surgimento da música e seu significado, numa perspectiva mais abrangente e menos fragmentada do fenômeno. A educação musical só tem a ganhar ao oferecer oportunidades para o enriquecimento do espírito humano que, em sua essência, desconhece fronteiras entre cultura, arte, música e vida. Para tanto, é preciso abandonar a visão dogmática que tende a desconectar a música da vida e passar a considerar a multidimensionalidade da vida onde ela se insere e que nela se encerra.



Referências

- ADLER, Daniel S. Archaeology: The earliest musical tradition. *Nature*, n. 460, p. 695-696, 2009. Disponível em <http://www.nature.com/nature/journal/v460/n7256/full/460695a.html>.
- AMATO, Rita de C. Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.
- CONARD, Nicholas J.; MALINA, Maria.; MÜNDEL, Susanne C. New flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany. *Nature*, n. 460, p. 737-740, 2009.
- FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: _____ (org.). *Didática e Interdisciplinaridade*. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1998, p.11-20.
- FINK, Bob. *Neanderthal flute: oldest musical instrument's 4 notes matches of Do, Re, Mi scale*. Greenwich: Saskatoon, Sask, 1996.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *A primeira flauta*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2013.
- FREIRE, Vanda. Pesquisa em Música e Interdisciplinaridade. In: *Música Hodie*, v. 10, nº 1, p. 81-92, 2010.
- GISMONTI, Edgberto.; VASCONCELOS, Naná. *Tomarapeba*. Índios Amazonenses. In: ----; Duas Vozes. 1984.
- KERSALÉ, P.; CLODORE-TISSOT, Tinaig. *Instruments et "musiques" de la Préhistoire*. Lyon: Ed. Musicales Lugdivine, 2010.
- KLEBER, Magali Oliveira; CACIONE, Cleusa E. dos S. Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 75-83, 2010.
- LEHMAN, Andreas C.; SLOBODA, John A.; WOODY, Robert H. *Psychology for musicians: understanding and acquiring skills*. New York: Oxford University Press, 2007.
- LIMA, Sônia R. Albano. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*, v. 7, p. 51-66, 2007.
- LIMA, Sônia R. Albano de; BRAZ, Ana L. Nogueira. Interdisciplinaridade: Arte, linguagens e cultura como eixos de processos educativos. *Todas as músicas*, n.2, 2012.p. 174-189. Disponível em: http://www.todasasmusas.org/06Sonia_Ana.pdf
- MATEIRO, Tereza; FERREIRA, M Melissa da Silva. Interdisciplinaridade na formação de professores de música e teatro. In: Simpósio Internacional sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão - Região Sul, 2013, Florianópolis. SIIPE - ANAIS, 2013.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- PERETZ, Isabelle; ZATORRE, Robert. (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press, 2003.
- PICCHI, Achille. Interdisciplinaridade e música. *Mimesis*, Bauru, v. 31, n. 1, p. 65-74, 2010.
- POMBO, Olga. Práticas Interdisciplinares. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 15, 2006, p. 208-249.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade: conceito, problema e perspectiva. In: *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/mathesis/interdisciplinaridade>
- REYS, Maria Cristiane D. A Música na Transdisciplinaridade em Arte. In: Encontro Nacional da ABEM, 2013, Pirenópolis. Anais... Pirenópolis: ABEM, 2013, p. 305-316.
- THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, 2008.
- TREHUB, Sandra. Musical predispositions in infancy: an update. In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. (Org). *The Cognitive Neuroscience of Music* (p.3-20). New York: Oxford University Press, 2003.
- UAKTI. *Earth*. Guimarães, Marco Antônio. In: Uakti; I Ching. 1994.
- WELSH, Graham F.; HENLEY, Jennie. Addressing the challenges of teaching music by generalist1 primary school teachers. *Revista da Abem*. Londrina, v. 22, n. 32, p. 12-38, 2014.

#Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula

Francine Kemmer Cernev

Universidade Estadual de Maringá (UEM)

francine@cernev.com.br

Vânia Gizele Malagutti

Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Seed – PR)

vmalagutti@hotmail.com



Resumo: O uso das tecnologias tem sido discutido na área educacional, revelando possibilidades, dúvidas e questionamentos por educadores e gestores, na busca de ações efetivas para desenvolver as práticas escolares. No intuito de contribuir com essa temática, este texto objetiva demonstrar algumas possibilidades para utilizar as tecnologias digitais nas aulas de música no ensino regular. Com base no gênero musical rock, elaboramos uma proposta de aprendizagem colaborativa: integrar o interesse dos alunos pelas tecnologias digitais utilizando aplicativos gratuitos e facilmente adaptáveis às diferentes realidades escolares. Para os professores e educadores musicais, esperamos que esta proposta possa contribuir para o uso das tecnologias digitais em sala de aula, com práticas pedagógicas positivas no ensino de música.

Palavras-chave: tecnologias digitais, *free apps*, aprendizagem colaborativa.

#School #Music #Technology: appreciation, performance and composition using digital technologies in the classroom

Abstract: *The use of technology has been discussed in education, showing possibilities, doubts and questionings for educators and administrators in the search of effective actions for the development of school practices. Looking to contribute in this subject, this paper aims to demonstrate some possibilities for the use of digital technologies in school's music classes. Using rock as a musical genre, we developed a proposal integrating the interest of students and collaborative learning with digital technologies using free apps, easily adapted in different school realities. For teachers and music educators, we hope that this proposal may contribute to use digital technologies in the classroom, with positive educational practices for music lessons.*

Keywords: *digital technologies, free apps, collaborative learning.*

CERNEV, Francine Kemmer; MALAGUTTI, Vânia Gizele. #Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula. **Música na Educação Básica**. Londrina, v. 7, nº 7/8, 2016.

#Queroaprender

O desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem facilitado ao longo dos anos o acesso e a apropriação de diferentes tecnologias e mídias. Atualmente, as tecnologias digitais são as mais procuradas, principalmente por meio dos computadores, notebooks, tablets e celulares que auxiliam a busca e o compartilhamento de conhecimentos em diversas situações e em diferentes formatos. Pela rede mundial de computadores (popularmente conhecida como internet), muitas questões e opiniões são debatidas e definidas, valores e bases ideológicas são construídas e conteúdos são criados, divulgados e multiplicados quase instantaneamente.



No contexto acadêmico essas questões também estão em voga: percebe-se que alunos buscam as redes sociais, blogs e websites para pesquisa e compartilhamento de conteúdos diversos como fotos, vídeos e mensagens. Eles também tiram dúvidas com colegas, ou mesmo com estranhos, em mídias sociais e chats colaborativos, buscando aprender e entender mais sobre uma grande variedade de assuntos. Na maioria das vezes, fazem isso sozinhos, sem auxílio do professor. Outras vezes, vemos que alguns professores até os auxiliam, mas de forma intuitiva ou desconectada do processo de aprendizagem.

Mattar (2010) enfatiza que a busca pelas mídias sociais ocorre porque os jovens atuais consideram fácil e prático o acesso aos conteúdos disponibilizados no ciberespaço. Já Moran (2013) alerta que muitos professores não aproveitam esse interesse dos alunos em sala de aula por considerarem difícil integrar os conteúdos de suas disciplinas, o que torna o aprendizado pouco atrativo nesse ambiente. Refletindo sobre essas questões, como podemos então utilizar as tecnologias digitais para a aprendizagem musical, não só do ponto de vista de seu manuseio, mas principalmente de sua utilização pedagógica, para que possam provocar impactos positivos nas aulas de música?

Partindo do interesse dos alunos em utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, desenvolvemos uma proposta musical usando websites e aplicativos gratuitos na construção de uma vivência que integre apreciação, execução e criação musical nas aulas de música. Essa proposta busca construir experiências musicais em sala de aula de forma colaborativa entre alunos e professores.

Você sabia?

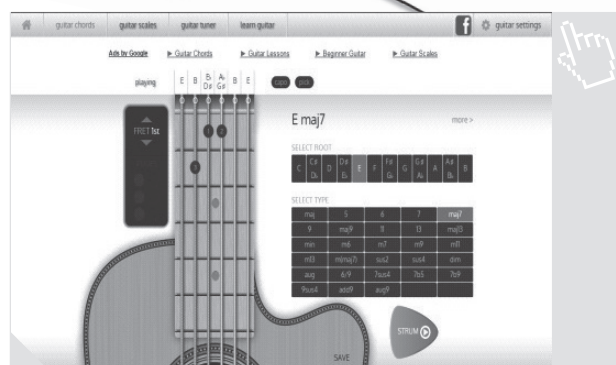
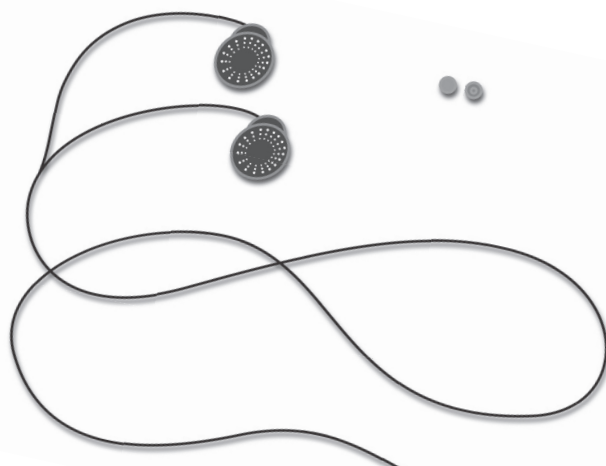


As tecnologias digitais contemplam a junção de diferentes mídias digitais partindo de uma lógica binária (Valente, 2005), diferenciando-se das TIC que envolvem o uso de diferentes hardware e software para converter, armazenar, proteger, processar, transmitir e recuperar informações, de forma ampla e contínua (Mattar, 2010).

#Antenados: quero conhecer sobre tecnologias

O avanço de pesquisas sobre as tecnologias digitais ao longo dos anos tem sido tema de vários estudos, proporcionando novas formas de aprender e ensinar música em diversos contextos acadêmicos e sociais (Souza, 2008). Estudos como de Gohn (2008), Araldi (2011), Hentschke, Schneider e Cernev (2011; 2012), Rosas e Behar (2012), Krüger (2006), Cuervo (2012) e Cernev (2015) são exemplos de trabalhos que envolveram as tecnologias em práticas pedagógicas para as aulas de música em diferentes espaços educacionais.

Diariamente uma nova ferramenta tecnológica aparece no mercado brasileiro e/ou internacional. Muitas já estão comuns nas práticas musicais. É o caso de sites como o *YouTube* (youtube.com), *SoundCloud* (soundcloud.com), *Vimeo* (vimeo.com) e o *MySpace* (myspace.com) que permitem a divulgação de músicas e vídeos pela internet e podem ser utilizados em sala de aula para aprimorar a apreciação musical com os alunos. O canal *YouTube*, inclusive, já tem sido utilizado também para a aprendizagem de instrumentos e teoria musical. Para a execução musical, existem aplicativos digitais como *Synthesia* (synthesiagame.com), *Guitar Chords* (chordbook.com), *Virtual MIDI Piano Keyboard* (vmpk.sourceforge.net) e *Virtual Drums* (virtualdrumming.com), por exemplo, com os quais o professor pode explorar diferentes instrumentos musicais de forma virtual. Além disso, em muitos desses aplicativos é possível explorar outros elementos da linguagem musical, como expressões de dinâmica, instrumentações e acentuações métricas.



O programa *Guitar Chords* é interessante tanto para o aluno de instrumento que deseja aprimorar sua percepção auditiva ao ouvir acordes, quanto para o professor de música que tenha interesse em demonstrar aos seus alunos as características do violão.

Para auxiliar nos processos de composição, alguns aplicativos propiciam aos usuários a oportunidade de se envolverem musicalmente, mesmo sem ter conhecimento musical prévio. Muitos deles podem ser baixados pela internet gratuitamente (como o *Audacity*, *Hydrogen* e o *Drumtrack*) ou ser utilizados online (como o *JamStudio*). Esses aplicativos podem ser ferramentas úteis aos professores para propiciar a aprendizagem musical utilizando os recursos tecnológicos em sala de aula. Além desses aplicativos, atualmente várias mídias sociais têm sido utilizadas por alunos e professores para divulgar e compartilhar ideias, mensagens e interação com colegas, como o caso do *Facebook Messenger*, *WhatsApp Messenger*, *Hangout* e *Snapchat*.

#MúsicaRock: o rock e as tecnologias digitais

O uso de sintetizadores, amplificadores, efeitos visuais e mesas de som entre tantos outros equipamentos, cada vez mais sofisticados, estabelecem uma relação muito próxima do rock com as tecnologias digitais. Por ser um gênero de que geralmente os alunos gostam, foi o escolhido como exemplo para esta proposta. Entretanto, as propostas podem ser adaptadas para diferentes gêneros musicais, de acordo com os interesses pedagógicos de cada professor e dos alunos. Para tanto, recomendamos o uso do laboratório de informática da escola ou alguns computadores (desktop ou notebook) para os alunos desenvolverem as atividades propostas.

O aplicativo a ser utilizado será o *Drumtrack*, baixado gratuitamente na internet (<http://sourceforge.net/projects/drumtrack>). É um aplicativo livre para o sistema operacional *Windows* que permite editar, reproduzir, mixar e produzir trechos e trilhas rítmicas. Contempla uma diversidade de sons de diversas partes que compõem uma bateria tradicional, além de outros instrumentos de percussão e som de palmas humanas. As produções criadas com esse aplicativo podem ser exportadas para diversos formatos de áudio (como Wave e MIDI).

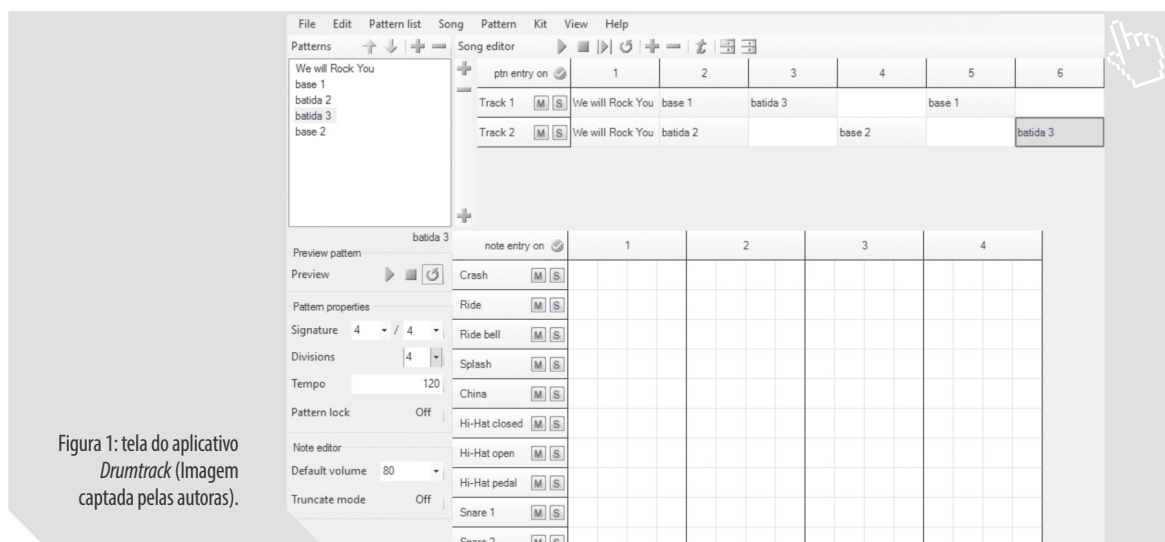


Figura 1: tela do aplicativo *Drumtrack* (Imagem captada pelas autoras).



Como ferramenta de aprendizagem, o *Drumtrack* pode ser utilizado para apreciação e exploração rítmica, no qual o professor cria diversas células utilizando diferentes timbres. Também pode ser utilizado para a aprendizagem de padrões rítmicos em diferentes fórmulas de compasso (binário, ternário, quaternário) ou como ferramenta eficaz para criar bases rítmicas e explorar grafias não tradicionais. Por conter um banco de sons, o aplicativo fornece diversas instrumentações rítmicas que podem ser exploradas por alunos e professores.

#Eagora? vamos à prática!

Materiais necessários: caixa de som, computador ou notebook, fones de ouvido, clavas ou baquetas, folha de papel, lápis e borracha.

@Apreciação musical e exploração rítmica

Uma forma interessante de iniciar o tema é fazer com que os alunos vivenciem vários ritmos característicos do rock. Você pode desenvolver algumas células rítmicas a serem trabalhadas, de acordo com o nível de conhecimento da turma. Essas células podem ser exploradas por meio de imitação, em forma de “eco”, em que o professor ou um aluno faz e os outros reproduzem. É importante que eles internalizem o pulso e diferentes células rítmicas. Essa vivência também pode ter uma roda de improvisação, explorando a pulsação e alguns ritmos com palmas e corpo ou trazendo jogos rítmicos ou outras propostas que já foram desenvolvidas nesta revista em volumes anteriores (ver, por exemplo: Souza; Torres, 2009; França, 2012).

Figura 2: exemplos de células rítmicas para o gênero musical rock.

Utilizando especificamente as tecnologias digitais, é possível trazer alguns exemplos de células rítmicas gravadas e encontradas facilmente em sites como YouTube. Para isso, basta digitar expressões como “base rock”, “base rock bateria” ou “sample rock drum” que encontrará muitas opções. Além de células rítmicas, alguns exemplos musicais são importantes para

os alunos apreciarem, principalmente músicas que tenham o caráter rítmico bem definido. Verifique se há alunos da turma que possuem na *playlist* dos seus celulares músicas do gênero rock. Estimule-os a compartilhar com os colegas e apreciar essas músicas em sala de aula. Os alunos podem também pesquisar sobre a história do rock e trazer uma seleção de vídeos das bandas que conhecem.

Para saber mais sobre o rock:

No site do *YouTube* existem vários vídeos que mostram a história do rock internacional e nacional. Alguns links são interessantes e podem ser utilizados em sala de aula:

The History of Rock n’ Roll (legendado)

<https://youtu.be/HxyDvjs8LCY>



Você pode encontrar outros vídeos interessantes buscando por “Tribos do rock” e “Como surgiu o rock”.

Nesta proposta, utilizaremos a música *We Will Rock You* do grupo musical britânico Queen.



Queen é uma banda de rock britânica, fundada nos anos 1970. Formada por Freddie Mercury, Brian May, Roger Taylor e John Deacon ficou famosa em todo mundo por ser uma banda eclética e desenvolvendo músicas de sucesso em várias vertentes do rock. O fim da banda se deu em 1991, com a morte de seu vocalista. Mesmo com o fim da banca, o grupo e suas canções nunca caíram no esquecimento (Sutcliffe, 2011).

O que consideramos nesta etapa é a realização de uma apreciação musical atenta, cuidadosa e reflexiva com os alunos, trazendo questões que possam aprofundar a compreensão do discurso musical e do gênero escolhido de forma significativa para a aprendizagem em sala de aula. Como, por exemplo, conversar com os alunos sobre as instrumentações utilizadas, a forma musical, momento de entrada de cada instrumento e discutir a importância da percussão nessa canção, entre outros assuntos.



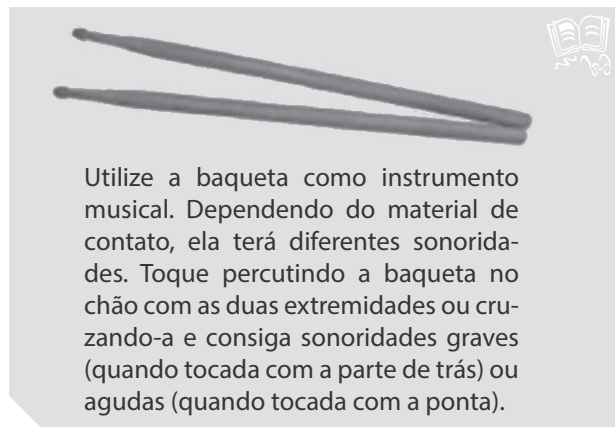
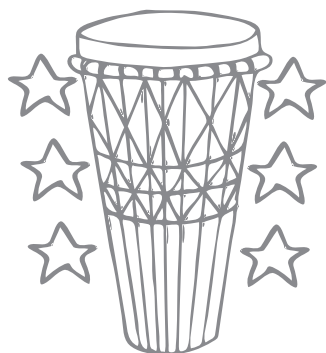
@Execução

Após desenvolver apreciação musical, passamos para a etapa de execução da célula rítmica proposta. Por ser uma música muito conhecida, instintivamente os alunos deverão cantar e explorar com o corpo e carteiras a célula rítmica já no momento da apreciação. Após esse momento de interação coletiva, é hora de desenvolver com os alunos uma representação gráfica, que será utilizada na etapa de composição. De acordo com Swanwick (2003), a música é dotada de signos com o objetivo de representar a vivência humana. De acordo com o educador, essa vivência pessoal será representada de maneira a ser compreendida entre os pares. Assim, estimular uma grafia própria com o grupo é importante, pois irá auxiliá-los a executar uma proposta criada por eles.

A organização e sistematização da grafia podem ser desenvolvidas utilizando papéis ou no próprio quadro da sala de aula, para que todos vejam e auxiliem na notação. Após a exploração dos ritmos da música, crie com os alunos outras células rítmicas. Para isso, utilize materiais disponíveis na escola, como instrumentos musicais, baquetas, copos ou o próprio corpo.



Figura 3: grafia desenvolvida pelos alunos em sala de aula durante a aplicação desta proposta pelas autoras (Fonte: material desenvolvido em aula).



Utilize a baqueta como instrumento musical. Dependendo do material de contato, ela terá diferentes sonoridades. Toque percutindo a baqueta no chão com as duas extremidades ou cruzando-a e consiga sonoridades graves (quando tocada com a parte de trás) ou agudas (quando tocada com a ponta).



No exemplo da Figura 3, os dois signos podem ser usados para diferentes formas de executar a baqueta, sendo o Q Q para tocar as duas baquetas juntas (2x) no solo, e o X para tocá-las cruzando-as entre si no ar (1x). Outras grafias e células rítmicas podem ser executadas e grafadas, de acordo com as especificações da Figura 2.

Figura 4: exemplo de alunos tocando baquetas (imagem autorizada pelos responsáveis).

@Criação

Concluídas as etapas de apreciação e execução com os alunos, seguimos para a etapa de criação musical rítmica. Essa atividade pode ser realizada em duplas ou trios, o que contribui para o diálogo do discurso musical entre eles.

Antes de iniciar a composição, os alunos precisam conhecer as principais funcionalidades e ferramentas do aplicativo *Drumtrack*, o que pode ser feito com auxílio do professor ou explorando conjuntamente com os colegas, proporcionando uma colaboração mútua. Este é um momento importante, pois os alunos poderão conhecer os timbres do aplicativo para que possam também vivenciar a apreciação e execução das diferentes instrumentações possíveis.

Na pesquisa realizada por Cernev (2015), os alunos utilizaram as tecnologias digitais (como o *Drumtrack*, entre outras ferramentas) para as aulas de música numa escola pública do interior do estado do Paraná. O estudo destacou a importância da aprendizagem colaborativa e enfatizou a motivação dos alunos para a aprendizagem musical utilizando tecnologias digitais. Sobre esta experiência, a professora de artes do colégio também relatou:

Os alunos estavam eufóricos. Eles gostam de ir ao laboratório. Embora a maioria possua computadores e acesso a internet, ir no momento de aula é diferente. Além de saírem da sala, onde passam quatro horas por dia com lápis e caderno, eles dividem o momento com os amigos, usando o computador coletivamente. (Cernev, 2015, p 135).

De acordo com Swanwick (2003), a capacidade dos alunos de codificar e descodificar as diferentes grafias lhes possibilita uma compreensão aprofundada e contextualizada da atividade musical. Para essa atividade, um direcionamento é necessário: mostrar como se produz um Pattern (padrão rítmico), como se vê na Figura 5.



The screenshot shows the Drumtrack software interface. The main window displays a pattern named "We will Rock You" with a 4/4 signature and a tempo of 60. The pattern is visualized on a grid with 4 measures. The drum parts are as follows:

Drum Part	Measure 1	Measure 2	Measure 3	Measure 4
Splash				
China				
Hi-Hat closed		●		●
Hi-Hat open				
Hi-Hat pedal				
Snare 1				
Snare 2				
Tom 1				
Tom 2	● ●		● ●	
Tom 3				
Bass				
Timbale high				

A handwritten note in Portuguese is present in the grid area: "Não encontrei a marcação no arquivo do word" (I did not find the marking in the word file).

Figura 5: ritmo da música "We will rock you" inserida no aplicativo Drumtrack (Imagem captada pelas autoras)

Após os alunos terem familiaridade com o aplicativo, é hora de criar seus próprios padrões e a sequência rítmica desejada. Em geral, os alunos são muito criativos: deixe-os livres para explorar as instrumentações do aplicativo e criar outras células rítmicas. Utilizem os ícones ↑ e + setas + (localizadas ao lado direito da palavra patterns) para criar diferentes padrões rítmicos e o campo Song editor para ordenar e compor a base rítmica desejada. Para finalizar, salve o resultado.



Dica: Para salvar existem duas opções. Opção A: clique em *File Save* e *Save as*. Este será salvo em formato .dtp, para ser posteriormente editado no próprio aplicativo. Opção B: se desejar finalizar a produção e salvar em outros formatos de áudio, você deve escolher a opção *Export*. Esta opção fará com que você possa disponibilizar o arquivo para celulares e demais arquivos de mídia.



#Queromais: outras possibilidades pedagógicas

Para ampliar e desenvolver esta atividade em outros momentos e situações de ensino, podem ser salvos os exemplos criados em formato Wave, Mp3 ou Mp4 e desenvolver cartelas para criar jogos nos quais os alunos sorteiam alguns exemplos e os executam.

Pode-se criar também um jogo de memória musical, em que um aluno executa e o grupo precisa encontrar a grafia correspondente, conforme exemplo da Figura 6.

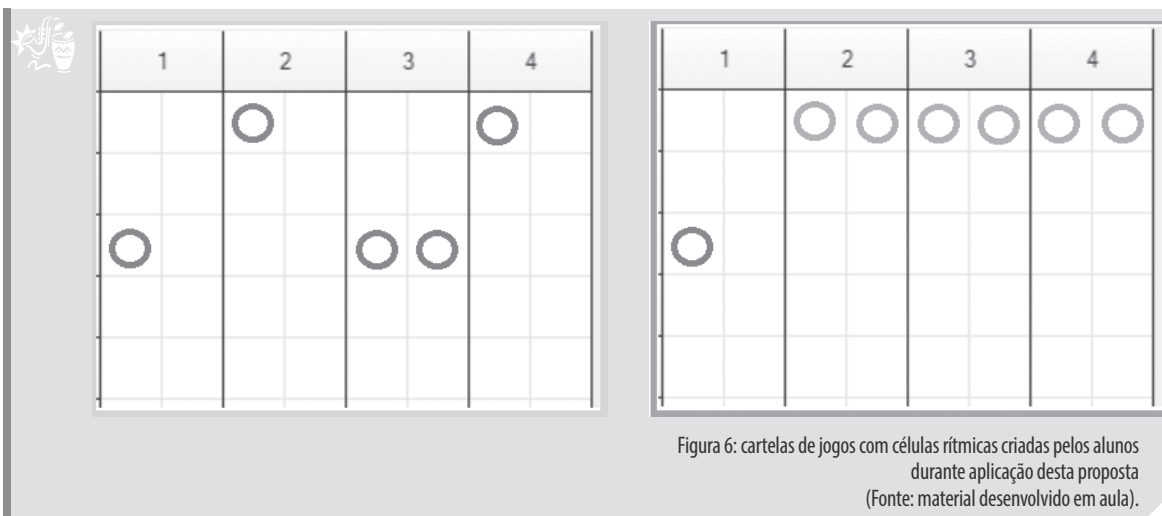


Figura 6: cartelas de jogos com células rítmicas criadas pelos alunos durante aplicação desta proposta (Fonte: material desenvolvido em aula).

Você pode também fazer um jogo de adivinhação ou mesmo uma revisão desta aprendizagem com seu alunos. Para isso, que tal criar um grupo numa mídia social que todos utilizem (como o *WhatsApp Messenger*) e inserir seus alunos? Além de ser um espaço para compartilhar dúvidas sobre as aulas, você pode enviar o áudio de alguns exemplos criados por eles. A ideia é criar um desafio em que os alunos precisem postar a imagem ou grafia correspondente para cada áudio enviado. Qual aluno será o primeiro a acertar? Outra ideia é postar as composições dos alunos em algum site repositório de áudio (como o *SoundCloud*, por exemplo). Enviando os links ou acessando a própria página criada, cada aluno pode ouvir a gravação rítmica realizada pelos seus colegas, discutir, analisar e postar explicando como cada grupo concebeu e elaborou sua criação.

#Músicanaescola

Este texto buscou apresentar algumas propostas pedagógicas utilizando as tecnologias digitais para o ensino de música com alunos do ensino fundamental II. Ao integrar as tecnologias digitais nas aulas de música, os alunos podem aproximar a escola do seu dia a dia (pois a tecnologia já faz parte do cotidiano da maioria dos jovens), além de compartilhar seu aprendizado musical em diferentes momentos.

Para os professores e educadores, os recursos aqui utilizados podem ser desenvolvidos em outros ambientes de ensino, pensados de acordo com as realidades e objetivos musicais sem grandes adaptações tecnológicas. Apesar das constantes inovações que ocorrem em nosso dia a dia, é possível adequar as propostas desenvolvidas neste artigo utilizando outros aplicativos com diferentes construções musicais em sala de aula. Convém salientar que esta proposta não se esgota e pode ser desenvolvida visando a diferentes enfoques pedagógicos, tanto em relação aos aspectos

musicais como pelas ferramentas tecnológicas adotadas. De qualquer forma, esperamos que ela sirva de inspiração para os professores utilizarem as tecnologias digitais em sala de aula.

O uso das tecnologias digitais para a aprendizagem musical contribui para o envolvimento e engajamento dos alunos nas aulas de música. Conforme Cernev (2015) destaca em sua pesquisa, uma proposta de ensino musical que envolva as tecnologias digitais em sala de aula é um momento propício para a aprendizagem colaborativa, uma vez que os alunos auxiliam, colaboram e compartilham suas descobertas sonoras e musicais, ampliando o interesse e, conseqüentemente, a motivação para aprender música na escola.

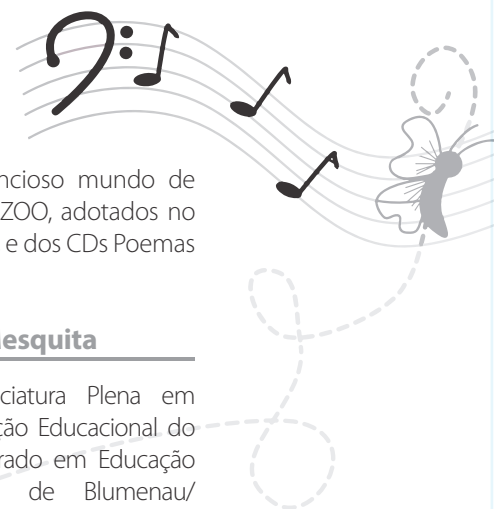




Referências

- ARALDI, Juciane. O que fazer com tanta tecnologia? Considerando desafios e oportunidades para aulas de música. In: *Anais...X Encontro Regional Nordeste da ABEM*, Recife, 2011.
- CUERVO, Luciane. Educação musical e a ideia de arquiteturas pedagógicas: práticas na formação de professores da geração “nativos digitais”. *Revista da Abem*, v. 20, n. 29, p 62-77, 2012.
- CERNEV, Francine Kemmer. *Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: estratégias de aprendizagem e motivação dos alunos*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. 243f.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Riffs forever: o rock na sala de aula. Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.
- GOHN, Daniel M. O Uso do Podcast como Recurso Educacional. In: *Anais... XVII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, São Paulo, 2008.
- HENTSCHKE, Liane; SCHNEIDER, Ana Francisca; CERNEV, Francine K. Digital Technology in Music Education: four case studies. In: *30th ISME World Conference on Music Education*. Music Paedeia: From Ancient Greek Philosophers Toward Global Music Communities. Thessaloniki – Greece, 2012.
- HENTSCHKE, Liane; SCHNEIDER, Ana Francisca; CERNEV, Francine K. Tecnologia digital aplicada a educação musical: quatro estudos de caso. In: *Ujat-Cedalsme 2011 - 1st Pan American Isme regional conference, 1st North American Isme Conference and 8th Latin American Isme Conference*. Tabasco – Mexico, 2011.
- KRUGER, Susana E. Educação Musical apoiada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): pesquisas, práticas e formação de docentes. *Revista da ABEM*, v. 14, p. 75-89, 2006.
- MATTAR, João. *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos, BEHRENS, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21ª ed. São Paulo: Papirus, 2013.
- ROSAS, Fátima; BEHAR, Patrícia. Dois exemplos de tecnologias digitais para a educação: o objeto de aprendizagem CompMUS e o ROODAPlayer. In: *Anais...XV Encontro Regional da ABEM-Sul*. 15a Ed. Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical. Montenegro, p. 272- 278, 2012.
- SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulina, 2008. 287p.
- SOUZA, Jusamara; TORRES, Maria Cecília de Araújo. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.
- SUTCLIFFE, Phil. *Queen: história ilustrada da maior banda de rock de todos os tempos*. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2011. 288p.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- VALENTE, José Armando. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E. B.; MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2005, p. 22-31.

Dados dos autores



Andréia Pires Chinaglia de Oliveira

Mestre em Música (UDESC), Bacharel em canto (UEM) e Licenciada em Educação musical (UEM). É membro do grupo de pesquisa Educação Musical, Tecnologias e Sociedade (UEM). Atualmente é professora colaboradora no Departamento de Música da UEM no ensino de canto para os licenciandos de artes cênicas e de educação musical. Desenvolve formação continuada relacionada ao uso da voz cantada na sala de aula associada a jogos musicais, cênicos e corporais para professores da rede municipal e estadual. Atua também como cantora e preparadora vocal de cantores e grupos vocais da cidade de Maringá.

Caroline Cao Ponso

Licenciada em Música pela UFRGS e especialista em Artes e Ed. Física pelo CAEF/UFRGS. Concluiu o Mestrado em Educação na FAGED/UFRGS, pesquisando a concepção das crianças sobre música na escola básica. É autora do livro *Música em Diálogo: Ações Interdisciplinares na Educação Infantil* (2011) – Editora Sulina, adotado pelo PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola e distribuído nas escolas públicas brasileiras. Também é autora do livro *Capoeira: A Circularidade do Saber na Escola* (2014) – Editora Sulina. Já ministrou cursos para professores, como o Projeto POEMA/OSPA, oficinas na SMED/POA, cursos de extensão para professores organizados pelo PPGMUS/UFRGS e cursos de formação em diversas CREs pelo estado. É professora de Música no Ensino Básico da rede municipal de ensino de Porto Alegre e professora convidada nos cursos de Pós-graduação em Educação Infantil da UNISINOS e Pós-graduação em Música da FEEVALE.

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 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*.

Cláudia Maria Souza Mesquita

Possui Graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Educacional do Estado do Pará (1992) e Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau/SC (2010). Atualmente, é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Belém/PA e da Secretaria Estadual de Educação do Pará. É bolsista supervisora do PIBID/UEPA na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho desde agosto de 2012. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: Arte-Educação/Música, Violência na Escola, Práticas Escolares, Representações Sociais.

Francine Kemmer Cernev

Doutora e Mestre em Música - Educação Musical, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua e estuda temáticas relacionadas à formação de professores, ensino de música na escola, uso de tecnologias digitais para a educação básica, ludicidade e motivação para aprender e ensinar música. Possui livros publicados na área e artigos em periódicos e revistas científicas. É membro do grupo de pesquisa FAPROM – Formação a Atuação de Profissionais em Música (PPGMUS/UFRGS).

Leda de Albuquerque Maffioletti

Pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Professora Visitante da University of Queensland (School of Music, 2015), onde se especializou em Pesquisa Narrativa em Educação Musical. Licenciada em Música, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS. Docente da Faculdade de Educação/UFRGS. É líder do Grupo de Pesquisa EDUCAMUS – Música e Educação (CNPq). Desenvolve pesquisa na área da Educação Musical e Formação de Professores.

Luciane da Costa Cuervo

Professora no Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua nos cursos de Música e Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância. Segunda líder do EDUCAMUS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Música e Educação do PPGEDU-UFRGS (CNPq), sob coordenação da Dra. Leda Mafioletti. Bacharel em Música/UFRGS, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, finalizando o doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação/PGIE-UFRGS, com estudos no Institute of Education of University College London como pesquisadora visitante sob orientação do prof^o Graham Welch.

Maíra Lopes de Araújo

Professora de Capoeira, formada pela Escola de Capoeira Guerreiros/PoA-RS. Licenciada em Educação Física pela ESEF/UFRGS, é mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano/UFRGS na área de concentração “Movimento Humano, Cultura e Educação”. Graduanda em Políticas Públicas/Bacharelado pela UFRGS. Autora do livro Capoeira: a circularidade do saber na escola (2014) – Editora Sulina.

Priscila Fernandes

Mestre em Música (UDESC); Licenciada em Música – Educação Musical (UEM). Atua na formação de professores e assessoria musical para grupos vocais e instrumentais com foco na prática de conjunto. Presidente da ONG Instituto Haja – Conhecimento sem Fronteiras, em Florianópolis, SC.

Rafael Dias de Oliveira

Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciado em música pela mesma universidade. Membro do grupo de pesquisa MusE – Música e Educação (PPGMUS-UDESC). Atua como educador musical, violonista e cantor em apresentações musicais e oficinas desenvolvidas pelo Projeto Maré-Areia.

Rafael Prim Meurer

Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Ao longo de sua graduação atuou como bolsista de iniciação científica, como cantor e ator em produções cênico-musicais e teve formação complementar em diversas oficinas com enfoque nas relações entre a movimentação corporal e a música. Em seu TCC, desenvolveu pesquisa acerca das aproximações e distanciamentos entre metodologias de Educação Musical, principalmente, entre a Rítmica Dalcroze e as concepções de Educação Musical de H.-J. Koellreutter. Enquanto bolsista de iniciação científica, fez pesquisa relacionada à implementação e normatização da Lei 11.769/08 na Região Sudeste.

Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto

Mestra em Música (UDESC); graduada em Música – Licenciatura (UEM). Integrante do grupo de pesquisa Educação Musical, Tecnologias e Sociedade (UEM). Atualmente é professora colaboradora do Departamento de Música da UEM. Atua como coordenadora e docente dos Cursos 60+ Música: educação musical para idosos. É docente dos cursos Cantare e participa do Vocal Cantare.

Vânia Gizele Malagutti

Mestre em Música – Educação Musical, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e licenciada em Música pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora na disciplina de Arte do Colégio Alberto Jackson Byington Junior, da Secretaria de Educação do Paraná, tendo experiência com o ensino de música para crianças e jovens. Atua na área de formação de professores de música, tanto no ensino superior quanto em cursos de formação continuada. É membro do grupo de pesquisa EMUSTEC – Educação Musical, Tecnologias e Sociedade - do curso de Música da UEM.

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.



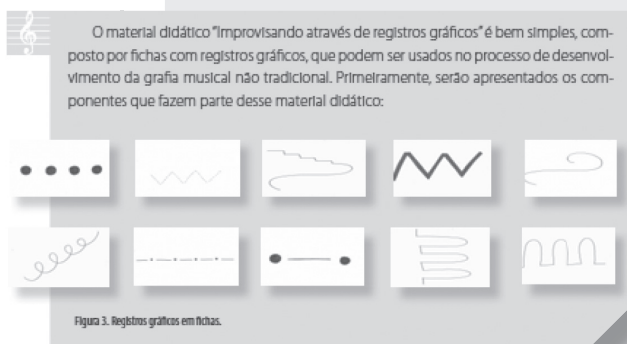
A submissão e avaliação de artigos é realizada pelo SEER – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas.

http://abemeducacaomusical.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.

revistamebajem@gmail.com

MÚSICA

na educação básica

Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga

Rafael Prim Meurer

Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz

Luciane Cuervo e Leda de Albuquerque Maffioletti

Cantando com as palavras: tlatlu tlatlu...blāblāblā...ahhhhhh

Andréia Pires Chinaglia de Oliveira, Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto e Priscila Fernandes

Percussão corporal no ensino de música: três atividades para a educação básica

Cláudia Maria Souza Mesquita

Capoeira, música e educação: possibilidades pedagógicas no ensino básico

Caroline Cao Ponso e Maíra Lopes de Araújo "Janaína"

Pensar e fazer música refletindo sobre o mundo: composição musical na EJA

Rafael Dias de Oliveira

A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música

Cecília Cavalieri França

#Escola #Música #Tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula

Francine Kemmer Cernev e Vânia Gizele Malagutti