

Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica

Luis Ricardo Silva Queiroz

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

Vanildo Mousinho Marinho

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A construção musical a partir de paisagens sonoras do mundo contemporâneo

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

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

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

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

Feira de Cabedelo

Luis Ricardo Silva Queiroz
Vanildo Mousinho Marinho

Falado com expressão -
na forma de um pregão

Voz 1

Voz 2

Voz 3

tá-tá tá-tá

Tum tum-tum

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

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

O-lhaa

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

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

** Repetir o compasso 15 6x
diminuindo até acabar

á - gua o-lhaa á - gua mi - ne - ral

O-lha

Ma - ca-xê-ra i - nha-me

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

Figura 1. Feira de Cabedelo.

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

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

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

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

O aprofundamento constante em práticas e aspectos musicais já trabalhados

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

O patrimônio cultural imaterial como base para o ensino da música

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

Abre a Roda

Compositor desconhecido

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

Repetir a música variando a letra de acordo com a seguinte seqüência:

1ª estrofe

Oi abre a roda esquindô lê lê
 Oi abre a roda esquindô lá lá
 Oi abre a roda esquindô lê lê
 Esquindô lê lê, esquindô lá lá

2ª estrofe

E roda a roda...

3ª estrofe

Batendo palma...

4ª estrofe

Uma dançadinha...

5ª estrofe

Dá um abraço...

Improvisar, criando outras estrofes...

Cantar a música brincando de roda, realizando as indicações da letra. Por exemplo, na estrofe "Batendo palma esquindô lê lê / batendo palma esquindô lá lá / esquindô lê lê / esquindô lá lá", todos os participantes da roda devem bater palmas na pulsação da música.

Figura 2. Abre a roda.

educacional da atualidade, considerando que tanto a educação quanto a música são expressões culturais que ganham significados e características diversificadas de acordo com os distintos universos sociais em que acontecem (Arroyo, 2002; Blacking, 1995; Campebell, 2004; Merriam, 1964; Nettl 1992; Queiroz, 2004, 2005).

No que se refere especificamente ao trabalho de educação musical, lidar com diferentes expressões culturais permite contemplar uma série de objetivos fundamentais para o ensino de música nas escolas, como: desenvolver práticas integradas com os temas transversais, contemplando a "pluralidade cultural" de múltiplos contextos sociais; compreender diferentes expressões culturais (do bairro, da cidade, do estado, da região, do país e do mundo), conforme enfatizado na proposta para a área de música dos Parâmetros Curricula-

Abre a Roda

Compositor desconhecido

Voz

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

Mãos

Estalo

Peito

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

D = mão direita
E = mão esquerda

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

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

lê esquín-dô lê lê esquín-dô lá lá.

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

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

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

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

Figura 3. Abre a roda – acompanhamento corporal.

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

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

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

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

A criação musical como recurso pedagógico

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

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

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

Onde qué

Eu já tô ve - lhoe can - sa - do E já não a - guen - to
 mais Oh! me - ni - no en - can - ta - do eu
 1. 2.
 ve - nho lhe pe - dir a paz. paz. On - de
 qué me - ni - noon - de qué me - ni - noon - de qué ca - dê co - vo
 lá On - de qué me - ni - noon - de qué me - ni - noon - de
 1. 2.
 qué ca - dê co - vo lá. On - de lá.

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

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

Acompanhar o canto com o seguinte acompanhamento rítmico:

Saco plástico
 Tambor

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

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

Figura 4. Onde qué.

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

Canção do Ritmo

Luis Ricardo Silva Queiroz

D D^{dim} Em A C#m(5b/7) D (Segue a mesma base harmonia ao longo da música)

Voz

U - ma can - ção va - mos can - tar pa - ra com o - ri - t - mo to - dos brin - car

tá tá tá tá tá tá tá tá tá tá tá tá

Uma canção / vamos cantar
Para com o ritmo / todos brincar
Ta, ta, ta
Ta, ta, ta
Ta, ta, ta
Ta, ta, ta

Um novo verso / vamos cantar
Para um novo ritmo / improvisar
Tata, tata, tata
Tata, tata, tata
Tata, tata, tata
Tata, tata, tata

Mais uma vez / eu vou cantar
E outro ritmo / quero trabalhar
Tatatata, tatatatata, tatatatata
Tatatata, tatatatata, tatatatata
Tatatata, tatatatata, tatatatata
Tatatata, tatatatata, tatatatata

Que bela canção / que vai ficar
Se dois ritmos / pudesse misturar
Ta, tata, ta
Tata, ta, tata
Ta, tata, ta
Tata, ta, tata

Aí mais uma vez / dá pra improvisar
Com os outros ritmos / podemos brincar
Tata, tatatatata, tata
Tatatata, tata, tatatatata
Tata, tatatatata, tata
Tatatata, tata, tatatatata

E pra terminar / vamos ousar
Com os três ritmos / vamos variar
Ta, tata, tatatatata
Tatatata, tata, ta
Tata, ta, tatatatata
Ta, tatatatata, tata

Ficou muito bom / mas dá pra melhorar
É só repetir / e com palmas acompanhar

(volta ao início)

Obs.: Adaptar a melodia apresentada no pentagrama à estrutura da letra das demais estrofes.

Em cada uma das estrofes substituir a letra e a figura rítmica da 2ª linha do pentagrama de acordo com as seguintes especificações:

- Ta: uma semínima: conforme escrito no pentagrama
- Tata: duas colcheias
- Tatatatata: quatro semicolcheias

Quando repetir a música substituir a letra e a melodia das sílabas "ta", "tata" e "tatatatata" pelas seguintes sonoridades:

- Ta: palmas (uma semínima)
- Tata: pés (duas colcheias)
- Tatatatata: coxas (quatro semicolcheias)

Figura 5. Canção do ritmo.

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

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

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

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

Conclusão

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

Rap do Meio Ambiente

Luis Ricardo Silva Queiroz

Voz (refrão)

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

Voz (estrofe)

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

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

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

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

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

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

Estrofe 1

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

Estrofe 2

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

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

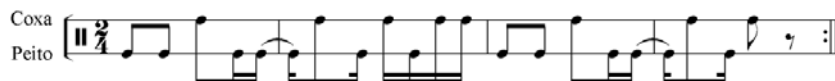
- Após a execução de cada estrofe, voltar ao refrão.

Figura 6. Rap do meio ambiente.

Rap do Meio Ambiente

Luis Ricardo Silva Queiroz

Acompanhamento percussivo-corporal



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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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