



MÚSICA

na educação básica



MEB | Volume 9
Número 10/11



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

MÚSICA

na educação básica

Editora: **Viviane Beineke**

Editoração: **Ricardo da Costa Limas**

Revisão de português: **Priscilla Morandi do Nascimento**

Revisão de inglês: **Duo Translations**

Revisão de originais: **Viviane Beineke e autores(as)**

Periodicidade: **anual**

Música na educação básica. vol. 9, n. 10/11.
Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2019

Início out. 2009.

Anual

ISSN Online: 2594-5181 | ISSN impresso 2175-3172

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

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

Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM

Rua Caraibas, 211 - Sala A

86026-560 - Vila Casoni - Londrina - PR

www.abemeducacaomusical.com.br



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

DIRETORIA DA ABEM (2018 - 2019)

Presidente: Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira - UFJF
Vice-Presidente: Prof. Dr. Vanildo Marinho - UFPB
Tesoureira: Profa. Dra. Edineiram Maciel - UNEB
Segundo Tesoureiro: Profa. Dra. Rosângela Duarte - UFRR
Secretário: Prof. Dr. Mário André Wanderley - UFRN
Segunda Secretária: Profa. Dra. Carla Santos - UFPB

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Prof. Dr. Sérgio Figueiredo - UDESC
Editora Revista da ABEM: Profa. Dra. Regina Finck Schambeck - UDESC
Editora da MEB: Profa. Dra. Viviane Beineke - UDESC
Membros do Conselho: Profa. Dra. Nair Pires - UFOP
Prof. Dr. Manoel Câmara Rasslan - UFMS
Profa. Dra. Delmary Abreu - UnB

DIRETORIA REGIONAL

Norte: Profa. Ma. Maíra Andriani Scarpellini - UFAC
Nordeste: Profa. Dra. Flávia Candusso - UFBA
Centro-oeste: Prof. Dr. Evandro Rodrigues Higa UFMS
Sudeste: Prof. Dr. Fernando Galizia - UFSCar
Sul: Profa. Dra. Luciane Wilke Garbosa - UFSM

CONSELHO FISCAL

Presidente: Prof. Dr. Jean Joubert - UFRN
Membros do Conselho: Profa. Dra. Francine Kemmer Cernev - UEM
Profa. Dra. Solange Maranhão Gomes - UNESPAR
Prof. Me. Leonardo Moraes - SESC/RJ
Suplentes do Conselho: Profa. Dra. Adriana Mendes - UNICAMP
Prof. Dr. Fábio Henrique Ribeiro - UFPB
Profa. Dra. Cristiane Galdino - UFPE

CONSULTORES AD HOC (2018 E 2019)

Cecília Marcon Pinheiro Machado (Colégio Autonomia, Florianópolis - SC)
Melita Bona (Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB)
Camila Costa Zanetta (Prefeitura Municipal de Florianópolis - PMF)
Sandra Mara da Cunha (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)
Luciane Cuervo (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS)
Delmary Vasconcelos de Abreu (Universidade de Brasília - UnB)
Maria Cecília de A. Rodrigues Torres (Centro Universitário Metodista-IPA)
Rafael Prim Meurer (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)
Rafael Dias de Oliveira (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)
Helena Lopes da Silva (Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG)
Juciane Araldi Beltrame (Universidade Federal da Paraíba - UFPB)
Vanilda L. Ferreira de Macedo (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense - IFSul)
Vania A. Malagutti Fialho (Universidade Estadual de Maringá - UEM)
Gabriela Flor Visnadi (Universidade Federal do Maranhão - UFMA)
Andreia Veber (Universidade Estadual de Maringá - UEM)
Maria Cristiane D. Reys (Colégio de Aplicação - Universidade Federal de Santa Catarina)
Regina Finck Schambeck (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC)

Índice | Contents

06 Editorial

08 **Caixinha com sons na educação infantil**
Small box with sounds in early childhood education
Sandra Mara da Cunha

18 **Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música**
Pedro and the party by the lagoon: sound effect strategies for stories in music teaching
Valéria Lazaro de Carvalho e Carlos Antônio Freitas da Silva

30 **Hoje é dia de Pixinguinha!**
Today is Pixinguinha's day!
Maria Cristiane Deltregia Reys

48 **Música folclórica e percussão corporal na sala de aula**
Folk music and body percussion in the classroom
Rodrigo da Silva Vellozo

58 **A lagarta e a borboleta: cantando a duas vozes**
The caterpillar and the butterfly: singing with two voices
Débora Andrade

70 **No espírito do blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio**
In the spirit of blues: collective musical practices in high school
Antonio Cezar Ferreira

84 **Captção de contato: tecnologia e corporalidade numa educação musical de invenção e desfrute**
Contact transducer pickup: technology and corporeality in a music education based on invention and relish
Stênio Biazon

94 **Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música**
Concepts of psychomotricity and music teaching
Viviane Louro

Editorial

Com alegria apresentamos mais um volume da *MEB*, revista da Abem dirigida especialmente a professoras e professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas pedagógicas voltadas ao trabalho em sala de aula.



Iniciamos este número da *MEB* com o artigo **Caixinha com sons na educação infantil**, de Sandra Mara da Cunha, em proposta pedagógica fundada na escuta e na exploração sonora.



A educação infantil também é contemplada no texto **Pedro e a festa na lagoa: estratégias de sonorização de histórias no ensino de música**, de Carlos Antônio Freitas da Silva e Valéria Lazaro de Carvalho.



Hoje é dia de Pixinguinha!, de Maria Cristiane Deltregia Reys aborda o ensino de história da música brasileira no âmbito escolar, apresentando como exemplo um planejamento com base na obra "Um a zero", de Pixinguinha e Benedito Lacerda.



Práticas vocais e de percussão corporal em aplicações lúdicas configuram as estratégias centrais da proposta de Rodrigo da Silva Vellozo, apresentada no artigo **Música folclórica e percussão corporal na sala de aula**.



A utilização de repertório a duas vozes em aulas de música ou em ensaios de coro infantil é abordada no artigo **A lagarta e a borboleta: cantando a duas vozes**, de Débora Andrade.



No espírito do blues! Práticas musicais coletivas para o ensino médio, de Antonio Cezar Ferreira, apresenta propostas de atividades que valorizam as práticas de improvisação musical em sala de aula.



A amplificação de instrumentos feitos de sucata, a exploração de sons do espaço físico e a descoberta de sons do próprio corpo são algumas das atividades propostas por Stênio Biazon em **Captação de contato: tecnologia e corporalidade em uma educação musical de invenção e desfrute**.



Finalizando este volume, o texto **Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música**, de Viviane Louro, aponta caminhos para o uso da psicomotricidade funcional como importante ferramenta para a educação musical.



Enquanto Associação, esperamos oferecer um material que contribua com a ampliação e fortalecimento de múltiplas possibilidades de educação musical nas escolas brasileiras.

Agradeço especialmente às autoras, autores e pareceristas que contribuíram com esta edição.

Desejo uma ótima leitura a todas e todos!

Viviane Beineke

Editora da Revista Música na Educação Básica - MEB

Caixinha com sons na educação infantil

Sandra Mara da Cunha

Resumo

A música, na educação infantil, se aproxima das crianças e faz sentido para elas ao ser trabalhada de modo brincante e criativo, fundado na escuta e na exploração sonora. Uma pequena caixa é apresentada às crianças e, a cada vez, revela pequenos instrumentos musicais coloridos, alguns em formato de bichos. Mais do que visualmente interessantes, esses instrumentos produzem sons e músicas que remetem a um mundo imaginário que se desdobra em histórias inventadas. Em encontros nos quais as professoras assumem papel fundamental como promotoras da aprendizagem artística, a educação musical é desenvolvida em consonância com a pequena infância e o grande interesse de bebês e crianças pequenas em investigar sons e fazer suas músicas – as músicas das crianças.

Palavras-chave: Educação musical. Educação infantil. Estudos da infância.

Small box with sounds in early childhood education

Abstract

In early childhood education, music brings children closer together and makes sense to them when it is approached in a playful and creative manner, based on listening and sound exploration. A small box is presented to the children, and every time it reveals small and colorful musical instruments, some of them in the shape of animals. More than being visually attractive, these instruments produce sounds and music that refer to an imaginary world that is made up of stories. In meetings in which adults assume a key role in promoting artistic learning, music education is developed in line with early childhood and with the great interest of babies and small children in investigating sounds and making their music – the music of children.

Keywords: Music education. Childhood education. Childhood studies.



Crianças pequenas e aprendizagem musical na educação infantil

Na educação infantil, de modo ainda dominante, a música exerce papel coadjuvante ao servir de apoio para aprendizagens em outras áreas e ao ser usada como divertimento ou recreação. Muitas vezes, o trabalho com a música é centrado em canções cujo foco é posto nas letras, e não na música e nos seus elementos constitutivos.

Seguindo por outro caminho, a atividade que compõe esta proposta pedagógica concebe a música como área de conhecimento, se dá em sintonia com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e com a concepção de infância vinda dos Estudos da Infância (Barbosa; Coll Delgado; Tomás, 2016). Em consonância com os modos de bebês e crianças pequenas aprenderem, ela parte da música como campo de experiências e lança mão do poder da imaginação e da brincadeira em um trabalho baseado na exploração sonora e na escuta.

Desse modo, a música entra nas instituições educativas da pequena infância pela porta da frente, assumindo toda a riqueza de possibilidades que lhe é inerente

enquanto arte e linguagem expressiva das crianças. A cada encontro com um grupo de crianças pequenas, com idades entre dois e quatro anos, a atividade proposta irá envolvê-las em um jogo de escuta e de imaginação e, a partir desse ponto, poderá se desdobrar em outras atividades, contando para isso com as contribuições das crianças. Suas ideias e pontos de interesse são parte fundamental desta proposta e do seu desenvolvimento.

Muito se tem falado sobre o protagonismo das crianças na educação infantil, tal como preconizam documentos reguladores e orientadores da educação infantil (Brasil, 2010, 2017), mas as **professoras**, ao seguirem à risca os planejamentos, deixam escapar as ideias e os interesses das crianças quando se dedicam a investigar os sons e a criar com elas as suas músicas. Ao estudar as culturas de pares infantis, Sarmiento (2002, 2003) afirmou que uma de suas características é a reiteração, essa capacidade das crianças de se dedicarem a uma mesma atividade por

 A opção pelo uso do termo no feminino - **professoras** - é adotada neste texto em conformidade com as discussões que têm sido travadas no campo da Educação Infantil e que levam em conta a quase totalidade de profissionais do sexo feminino nessa etapa da educação básica no Brasil.

um tempo mais alongado, de fazerem tudo de novo, e uma vez mais. A reiteração pode ser pensada como uma atitude de pesquisa presente nas crianças pequenas, exploradoras de gestos e investigadoras de sons. Se as professoras logo abandonam uma atividade que lhes desperta o interesse para seguir em frente com planos de aulas sequenciais e que terminam a cada aula, perdem oportunidades de atuar em consonância com essa característica das crianças.

Abrir espaços e tempos para a participação das crianças nas propostas pedagógicas requer mudanças na atitude adulta, que tende a controlar ou dizer o que deve ser feito a seguir. Quando as propostas se abrem para acolher as contribuições das crianças, mudanças acontecem: as professoras começam a perceber o quanto as crianças se interessam pelas pesquisas sonoras e, com isso, também passam a reconhecer que as instituições educativas da pequena infância já estão mergulhadas em um ambiente de sons no qual as crianças fazem suas músicas, que Lino (2008) chama de o “barulhar” das crianças.

Holm (2007, p.71) afirmou que, quando se trabalha com bebês e crianças pequenas, é muito importante que os adultos estejam verdadeiramente presentes, e que isso “tem a ver com não exigir um resultado específico, mas um contato de igual para igual”. Nesses momentos de escuta atenta para o que as crianças têm a dizer por meio das suas investigações sonoras, emergem suas músicas, a verdadeira música das crianças, a que é inventada por elas em momentos livres ou guiados pelas suas professoras.



Sons da caixinha
(arquivo da autora)

Um efeito sonoro que é sempre buscado ou um padrão rítmico ou melódico, por exemplo, indica preferências musicais, como pequenos exercícios de ouvir, de tocar e de fazer música. Mas será que já estamos no reino da música? De acordo com Brito (2007), as crianças pequenas fazem músicas de sonoridades, e não de notas. Ainda de acordo com a autora (Brito, 2007, p. 83), a diferença entre o que fazem as crianças ao tocarem seus instrumentos e os músicos profissionais está no nível “de complexidade” envolvido nessa ação. Assim, acolher suas músicas barulhentas é tarefa à qual as professoras não podem se furtar, porque as crianças precisam de adultos para compartilhar com eles suas criações musicais.

Eis aqui, portanto, a proposição de uma atividade que é brincante, que acolhe a música das crianças de modo orientado pelas professoras e que pode se desdobrar em outras atividades ao adotar uma atitude educativa que considera o ponto de vista das crianças. A atividade sugerida é aberta à participação infantil, trazendo um exemplo de como promover o protagonismo das crianças. É uma atitude que nomeio como dupla escuta (Cunha, 2017), pois considera as ideias vindas das crianças e se guia pelas músicas que elas inventam com os sons que exploram, deixando abertos os caminhos a serem seguidos no trabalho educativo com a música.

Aqui, as crianças são convidadas a pensar junto com suas professoras os próximos passos, em um jogo de escuta, imaginação e criação que faz com que a música se conecte à brincadeira e às histórias. São situações nas quais emergem modos de ser e de aprender música que desconhecem limites entre os campos de experiências: os modos de ser, de pensar e de se expressar de bebês e crianças pequenas, essencialmente relacionais, imaginativos, reiterativos e brincantes.

Convido então a todas e todos, professoras e professores que abraçaram esse imenso desafio e encantamento que é o de trabalhar com bebês e crianças pequenas



Caixinha com sons (arquivo da autora).

na educação infantil, a embarcarem comigo nesta singela e sensível aventura de uma caixinha com sons.



A música das crianças pequenas

“A arte dos pequenos surge muitas vezes no momento em que se dá o contato entre a criança e o adulto. Acontece agora, no tempo presente. Entre o barulho e o silêncio. O que importa não é o que nós adultos fazemos, mas sim como fazemos. Para a criança pequena isso é fácil. Mas nós, adultos, precisamos diariamente treinar para isso. Precisamos nos habituar a experimentar o inesperado nessa convivência” (Holm, 2007, p. 90)

Para começar

Para desenvolver esta proposta, você precisará de pequenos instrumentos, propícios para o trabalho com crianças pequenas e bebês, tanto pelos sons que eles produzem como pelos seus formatos e cores. São instrumentos que promovem uma gama de sons que trazem um colorido especial de timbres que vêm se somar aos dos outros instrumentos com os quais você já trabalha. São instrumentos para serem ouvidos e manipulados por pequenas mãos, para estimular a pesquisa sonora e a escuta, para criar pequenos solos musicais livres, com sons que instigam a invenção de histórias, que estimulam e acolhem o rico imaginário das crianças pequenas. Aqui, como exemplo, proponho pequenos instrumentos coloridos, alguns no formato de bichos, como os que tenho em meu acervo e que podem ser vistos nas imagens.

Além disso, você também precisará de uma caixa para ser aberta e mostrar seu conteúdo a cada encontro com as crianças. Uma caixa que também seja interessante de algum modo, como esta a seguir.

Desenvolvimento da proposta

Como vimos na primeira seção deste texto, as crianças são investigadoras de sons e dos gestos que os produzem. Elas são exploradoras da materialidade da qual são feitos os instrumentos convencionais e não convencionais e também dos sons que são resultantes dos gestos variados que empregam frente às fontes sonoras colocadas à sua disposição.

Explorar os sons que vêm dos instrumentos musicais e de materiais outros que produzem sons, como embalagens de papel, metal, plástico, madeira, e também de elementos da natureza como sementes e cascas de frutos, compõe uma das possibilidades do trabalho com a música na educação infantil. Uma instituição educativa rica de instrumentos e materiais que produzem sons também é rica para o trabalho com a música.



Caixinha coberta com escrita musical (arquivo da autora).

Leve para o encontro com seu grupo de crianças uma caixa que elas nunca tenham visto antes. Conte a elas alguma história sobre esta caixa. Essa que vemos no exemplo foi presente de alguém muito especial e guarda chaves para afinação de instrumentos de percussão. Que história a sua caixa vai contar? Você pode fornecer pistas, tal como

as coisas que ela pode guardar, pequenos tesouros ou objetos com poder de encantamento.

Na primeira vez, coloque um chocalho e sugira às crianças que façam silêncio. Mostre o seu interesse ao perguntar e mostrar a caixinha: “O que será que tem dentro?”, “Quem adivinha?”. Em seguida, balance a caixa para ouvirem o barulhinho que vem de dentro dela. Pronto: as crianças já saberão que o que está dentro da caixa produz sons. Mas como será o objeto que produziu os sons ouvidos? Será um instrumento musical? Será que é colorido ou é de uma cor só? Será que é bonito ou será que é horrível de se ver?

Vá, assim, criando expectativas nas crianças até o momento em que você irá mostrar os pequenos chocalhos. Deixe que todas as crianças coloquem neles suas mãos, que os sintam, que experimentem os sons que produzem. Diga que esses instrumentos são como pequenos tesouros dos quais todos deverão cuidar muito bem, porque assim eles poderão ficar com a turma por um bom tempo.

Depois de as crianças terem experimentado os pequenos chocalhos coloridos, brinque de tocar um concerto para chocalho: uma criança faz um solo livre de chocalho,

mostrando seu jeito de tocá-lo, e em seguida as outras crianças fazem o tutti, ou seja, todas juntas tocam outros instrumentos em um jogo de improvisação livre. Os outros instrumentos podem ser de um mesmo tipo ou de tipos variados, e, a um sinal ou gesto seu previamente combinado com as crianças, todos param de tocar, e o pequeno instrumento da caixinha faz o seu solo. Todas as crianças podem atuar como solistas, tocando a seu próprio modo.

Siga com essa ideia, e, sempre que a caixinha aparecer, ela deve trazer um novo instrumento para as crianças.



Dica

Escolha instrumentos com formatos inusitados. Brinquedos de borracha que fazem sons ao serem apertados, como patos, galinhas e porquinhos, por exemplo, são possibilidades interessantes e engraçadas.

Mas lembre-se sempre: no trabalho com a música, a escuta é o aspecto mais importante e que não deve ficar em segundo plano. Por isso, os materiais ou brinquedos sonoros devem possuir timbres que sejam ricos e interessantes para compor o seu trabalho musical com os sons e com a escuta.



Castanhola ratinho (arquivo da autora)

Crie um ritual, fazendo quase sempre do mesmo modo, instigando as crianças, criando suspense, estimulando a imaginação visual e auditiva. “Como será o som do instrumento que está dentro da caixinha hoje?”, “Qual será a sua cor?”, “Que forma vocês acham que ele tem?”.

Esse jogo de mostrar os instrumentos e tocá-los pode se alongar de acordo com o envolvimento das crianças. Dê tempo para elas apreciarem o som de cada um deles, de conversarem sobre as semelhanças e diferenças. Após ter mostrado todos os instrumentos, quando todas as crianças tiverem tocado todos eles, retome a improvisação de alternância de solos e tuttis, dessa vez com a presença de todos os instrumentos da caixinha fazendo seus solos entre os momentos em que todos tocam os outros instrumentos.

Você pode ser a regente, mas as crianças também podem exercer esse papel. Elas também podem decidir, por exemplo, se todos tocarão o mesmo tipo de instrumento ou se serão instrumentos dos mais diversos tipos. Acolha as sugestões das crianças, aprecie seu senso estético ao combinar os timbres dos instrumentos ou outros critérios pensados por elas, como cores, formatos, material da fonte sonora ou outros. A partici-

pação das crianças pequenas nas instituições da educação infantil pode se dar no exercício das pequenas escolhas relacionadas às questões pedagógicas, com o envolvimento delas nas tomadas de decisão; é importante que aconteçam momentos democráticos nas creches e pré-escolas, e a educação musical voltada para a pequena infância deve se atentar a essa questão para que a música faça sentido não apenas para os adultos, mas fundamentalmente para as crianças.



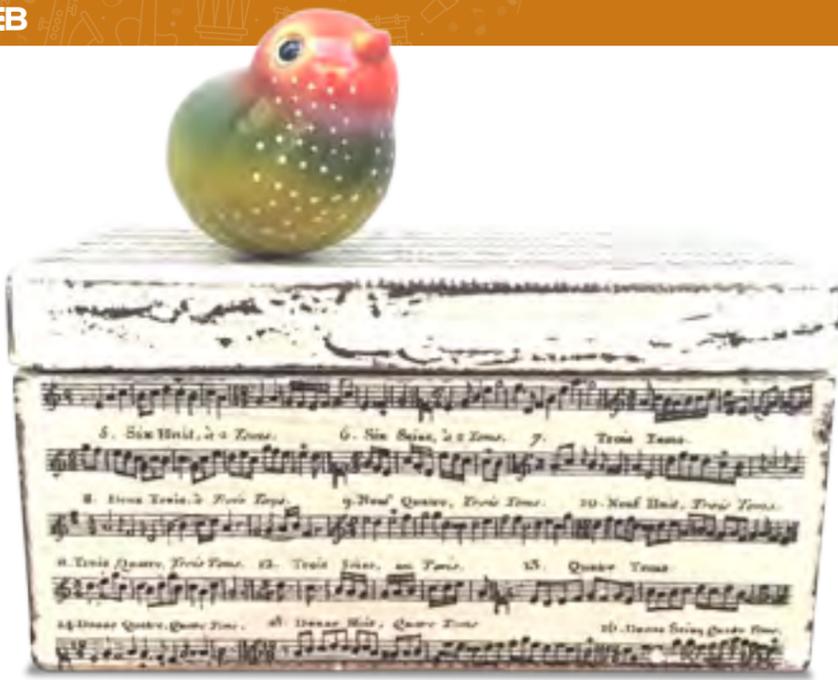
Flauta de êmbolo (arquivo da autora).

Quando as atividades se abrem à participação das crianças pequenas, um mundo de possibilidades de continuidade do trabalho acontece, e às professoras cabe observar como as crianças fazem quando exploram sons e inventam suas músicas com esses sons. São músicas que se constituem de barulhos e efeitos sonoros, músicas de gestos e de timbres em constante investigação e mutação.

Uma possibilidade de desdobramento dessa proposta é pela criação de histórias a partir de personagens que o som de cada um dos instrumentos sugere, como esse passarinho, que emite um som parecido com um piado e se mostra um tanto tristonho: “Será que ele se perdeu de sua mamãe e veio parar dentro da nossa caixinha?”, “Quem sabe o que foi que aconteceu com ele?”.



Chocalhos (arquivo da autora).



Passarinho (arquivo da autora).

Como exemplo, sugiro que, depois de ter apresentado todos os pequenos instrumentos, invente com as crianças uma história na qual cada instrumento é uma personagem. Essa história pode ser narrada por você ou por alguma criança, ou pode ser uma história feita apenas de sons – uma trilha sonora. Cada vez que aparece o som de algum dos instrumentos, é a personagem que tem algo a dizer ou mostrar.

Embarque nessa história junto com as crianças, deixe-se conduzir pelas sugestões delas e tenha em mente que, quando se trabalha com crianças pequenas, o processo de exploração e escolha importa mais do que o resultado final.

Para finalizar, crianças compartilham seus saberes musicais

Quem trabalha arte com crianças pequenas sabe que, para elas, os processos de investigação e descobertas importam mais do que o resultado final. As impermanências marcam o fazer musical das crianças, e as professoras devem ficar atentas a essa característica.

Para compartilhar esses processos que resultam na construção de conhecimento musical, proponho pequenos encontros en-

tre grupos de crianças para tocar e cantar, para fazerem música juntos. Esses encontros se colocam como oportunidades para mostrar os processos de criação artística sem a preocupação de ensaiar para mostrar, porque se prender a isso buscando a perfeição na hora de tocar pode ser bem exaustivo e sem sentido para as crianças.

Que tal então combinar encontros musicais entre o seu grupo de crianças com outro grupo, como por exemplo com os bebês do berçário? Marque encontros nos quais as histórias inventadas a partir dos sons da caixinha possam ser compartilhadas. Tocar para os outros o que o grupo tem feito a partir da ritualização desse tocar juntos abre oportunidades para as crianças mostrarem o que já conseguem fazer com esses pequenos instrumentos no diálogo com os outros instrumentos em seus solos e tuttis.

A atividade aqui proposta requer adaptações e modificações que cada professora deverá fazer em função do seu grupo de crianças. Se elas forem maiores, tudo pode ocorrer conforme aqui sugerido. Quanto menores forem as crianças, mais importante é o papel das professoras como motivadoras e instigadoras. Quando o trabalho for desenvolvido com bebês, é necessário ter o cuidado de apresentar instrumentos que eles possam tanto manusear como levar à boca de modo seguro.



Para saber mais

1) Para refletir sobre os sentidos da música na educação básica:

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. *Revista da Abem*, n. 24, 2010. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed24/revista24_artigo10.pdf. Acesso em: 18 set. 2018.

2) Ideias de outras caixas com sons:

SCHAFFER, Murray. A caixa de música. In: _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1991. p. 312-323.



Autora



Sandra Mara da Cunha

cunhasandramarada@gmail.com

Professora adjunta do Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutora em Educação com pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e mestra em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Possui especialização em Educação Musical, graduação em Piano e licenciatura em Música pela UFG. Editora da Revista NUPEART (UDESC), pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Inventa – música, infância e educação, do CEART/UDESC e membra do GEPSI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Sociologia da Infância e Educação Infantil), vinculado à FE/USP. Áreas de atuação e interesse: educação musical, estudos da infância, formação de professores e educação infantil.



Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. COLL DELGADO, Ana Cristina; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRITO, Maria Teresa Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. 2007. 288 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – PUC-SP, São Paulo, 2007.

CUNHA, Sandra Mara da. *Eu canto Pra Você: saberes musicais de professores da pequena infância*. Curitiba: CRV, 2017.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. 2008. 415 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HOLM, Anna Marie. *Baby-Art: os primeiros passos com a arte*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo-MAM, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Braga, Portugal: CEDIC – Centro de Documentação e Informação sobre a criança, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm. Acesso em: 27 jun. 2018.

_____. *Imaginários e Culturas da Infância*. Braga, Portugal: CEDIC – Centro de Documentação e Informação sobre a criança, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/Ima-CultInfancia.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.

Pedro e a festa na lagoa:

estratégias de sonorização de histórias no ensino de música

Carlos Antônio Freitas da Silva
Valéria Lazaro de Carvalho

Resumo

Este trabalho apresenta estratégias de ensino de música para a iniciação musical de crianças na educação básica. As propostas apresentadas foram fundamentadas a partir dos Métodos Ativos em Educação Musical, em algumas orientações de Práticas Pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e pelas propostas de ensino e aprendizagem da psicologia da educação. Foi fundamentado em autores como Murray Schafer, Teca Alencar de Brito e Violeta de Gainza. O fazer musical é apoiado na contação e sonorização de histórias, que podem ser trabalhadas tanto pelo(a) professor(a) especialista quanto não especialista em música.

Palavras-chave: Musicalização.
Sonorização de histórias. Educação básica.

Pedro and the party by the lagoon: sound effect strategies for stories in music teaching

Abstract

This work presents music teaching strategies for musical initiation of children in basic education. The proposals were based on the Active Methods in Music Education, some guidelines of Pedagogical Practices of the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and teaching and learning proposals of Psychology of Education. They were based on authors such as Murray Schafer, Teca Alencar de Brito and Violeta de Gainza. Music-making is supported by storytelling, which can be addressed by music teachers and also by teachers of other subjects.

Keywords: Musicalization. Storytelling.
General education



Introdução

O trabalho de musicalização que descreveremos aqui foi inspirado a partir das propostas pedagógicas de um projeto de contação e sonorização de histórias. Nele, objetivamos promover um ambiente que favoreça o desenvolvimento integral da criança. Um laboratório de atividades musicais favoráveis às múltiplas aprendizagens, pois não devemos fragmentar as experiências sonoras e musicais dos nossos alunos com a finalidade de desenvolvermos uma apreciação ou aprendizagem disciplinar específica (Schafer, 1991).

Com base nesse entendimento, as atividades apresentadas foram inspiradas, em sua maioria, nas propostas pedagógicas musicais para o ensino e aprendizagem de música (Métodos Ativos em Música), em confluência com a psicologia da educação e com orientações de Práticas Pedagógicas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), como promover o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música e favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens. E ainda, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), através da interpretação, improvisação e na apreciação musical, na percepção dos sons e do silêncio, entre outros.

Música na infância

Concordamos com Gainza (1988) que “O objetivo da educação musical é musicalizar” (Gainza, 1998, p.101) e, ainda, despertar o interesse e desenvolver o gosto pela música, construir, ampliar e favorecer o conhecimento musical, tornar a criança sensível e receptiva aos sons, entre outras coisas.

Sabemos que é na infância que os seres humanos estão mais receptivos às diversas aprendizagens, pois seu cérebro ainda está em formação. É nessa fase que ocorre grande parte do seu desenvolvimento neurológico e motor. “Durante a infância, o cére-



Pedro na lagoa

bro humano é mais maleável, e os efeitos da aprendizagem são maiores que em qualquer outra fase da vida” (Ilari, 2005 apud Flohr; Miller; Deebus, 2000).

Com isso, acreditamos que os estímulos musicais através da musicalização, já na educação infantil, podem ajudar a criança a desenvolver diversas habilidades musicais e não musicais, como o conhecimento e a percepção das características básicas do som, o estímulo à aquisição da escrita, as linguagens verbal e não verbal, o raciocínio lógico e a memória, além da coordenação motora fina e grossa, consciência corporal, moral, ética, o respeito, a cultura, a organização, interação, socialização, “integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social” (Brasil, 1998, p.49), entre outros grandes estímulos que culminarão na contribuição para o seu desenvolvimento integral.



Para saber mais, leia:

EUGÊNIO, Mayra Lopes; ESCALDA, Júlia; Stela, EMOS; Maris Aguiar L. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *CEFAC*, v. 14, n. 5, p. 992-1003, set./out. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v14n5/124-11.pdf>.

**Então,
vamos trabalhar?
É hora de organizar
os materiais e o espaço
para a realização
das atividades**

Espaços

Na hora de realizar as atividades, escolha espaços diversos (salas de música e dança, parquinhos, espaço para convivência, sala de aula ampla, quadra de esportes), um ambiente prazeroso, interativo, afetuoso e descontraído, onde as crianças possam se expressar, interagindo com o meio natural, artificial e cultural, de forma livre e espontânea, sem nenhum tipo de cobrança, regra ou conteúdo, respeitando, assim, o seu fazer musical e a sua percepção de mundo.

Contação de histórias

Entendemos que, ao contar uma história para alguém, você entra em seu espaço íntimo, em sua subjetividade, entra em contato com a maneira que ela se relaciona com o mundo (emoções, sentimentos e pensamentos). Sendo assim, não temos como deixar aqui uma receita pronta de como contar uma história, isso vai variar muito. Contudo, vamos dar algumas dicas que favorecem a contação de uma boa história.

Alguns fatores devem ser levados em conta na hora de apresentar uma narrativa. O primeiro passo é ter conhecimento do que você irá contar. Em seguida, escolha um ambiente agradável, onde as crianças se sintam à vontade e confortáveis; procure aguçar a curiosidade dos espectadores, crie um clima de expectativa, suspense; estimule a imaginação, as habilidades cognitivas, intensificando gestos, expressões, inflexão na voz; extrapole nas emoções e, principalmente, permita que a criança participe ajudando a construir a narrativa.

Contando história





Algumas figuras para a história

Outra estratégia que ajuda a contação de uma boa história é a seleção de materiais que auxiliarão na construção da narrativa. O RCNEI nos orienta que devemos diversificar nossa didática, a forma de contar, recontar e apresentar uma nova história. Sendo assim, indicamos o uso de materiais com formas, cores, tamanhos e texturas diversas, como: quadro interativo (flanelógrafo), fantoches, brinquedos, figuras e personagens (meios de transportes, pessoas, animais etc.) feitos de papelão, EVA, madeira etc.

Oportunize uma vivência baseada nas interações do sujeito e objetos, na mediação com o mundo através de instrumentos e signos, na percepção das formas e dos elementos da composição visual e em elementos primordiais para as relações humanas, como as emoções e a afetividade.

Sonorização de história

Para realizar a sonorização das histórias, é interessante que antes sejam feitas oficinas de construção de instrumentos, pois, segundo Brito (2003), as atividades de criação de instrumentos musicais ou objetos sonoros despertam na criança a curiosidade, o entendimento de questões elementares referentes à reprodução do som e às suas qualidades.

É interessante que, sempre antes das atividades de sonorização, o professor apresente ou toque para seus alunos alguns

instrumentos musicais convencionais, não convencionais e objetos sonoros e, em seguida, disponibilize-os para que as crianças possam manuseá-los.

No segundo momento, use figuras de animais, meios de transporte; para trabalhar os sons do corpo e da boca (onomatopeias, balbucios), trabalhe a linguagem não verbal e expressões corporais dos personagens (acordando, espreguiçando, escovando os dentes, tomando banho, feliz, ansioso e outros).

Mostre as figuras dos bichos (vaca, cachorro, gato, galinha etc.) para explorar os gestos. Utilize os instrumentos construídos nas oficinas para reproduzir os sons dos animais e fenômenos da natureza, como: trote do cavalo (quengas de coco), sinos ou chocalhos de ferro (som da vaca, ovelha), reco-reco (som do sapo), pau de chuva (som da chuva), trovão (filme radiográfico ou tambores), flauta de êmbolo (o sobe e desce).



Para saber mais sobre construção de instrumentos musicais:

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

Vamos para a prática?

Treinando o ouvido (sons agradáveis e desagradáveis)

Sabemos que o ouvido é um receptor especializado em detectar e interpretar diversos estímulos sonoros, sejam eles acústicos, internos ou externos. Sendo assim, antes de começarmos as práticas musicais, indicamos essa atividade para que as crianças possam se relacionar com a produção do som (natural, artificial, agradável ou desagradável) e do silêncio.

Desenvolvendo a atividade



Treinando os ouvidos

Primeiro momento - O silêncio: Peça para que as crianças se sentem no chão e formem uma roda. Em seguida, coloque uma fita adesiva em sua própria boca. Enquanto isso, vá organizando o espaço para a realização da atividade. Após organizar a sala, retire a fita e aguarde os questionamentos que virão. Por que o(a) senhor(a) está com essa fita na

boca? Por que o(a) senhor(a) não quer falar? Em seguida, promova reflexões sobre o que é silêncio, qual sua aplicabilidade em sala de aula, fora dela e na música.

Fechem bem os olhos



Segundo momento - O som: Com as crianças ainda sentadas na roda, organize um espaço na sala onde possa ser realizada uma atividade de apreciação sonora. Em seguida, toque os objetos sonoros, instrumentos musicais (variando a intensidade). Pergunte aos seus alunos se o som que eles estão ouvindo é agradável ou desagradável. O que eles acham do som? Que sensação ele provoca? Ao final, promova um amplo debate a respeito dos sons que foram produzidos. Este é um bom momento para fazer uma boa reflexão a respeito da poluição sonora.



Que som é esse?



Para saber mais:

Para mais detalhes dessa atividade, consultar o exercício “Limpeza de ouvidos” do livro *O ouvido pensante*, do educador musical Murray Schafer.

Tudo pronto! Então vamos à história e às atividades

Pedro e a festa na lagoa

Pedro é um menino que gosta muito de música e sonha ser um grande baterista. Por isso, ele fica batendo em tudo o que vê pela frente, só para ver que sons os objetos produzem.

Em um belo dia de sol, Pedro acordou bem cedo, pulou da cama, foi correndo tomar banho e escovar os dentes. Ele estava muito ansioso, porque o vovô Manel lhe fez um convite: ir passar as férias lá no seu sítio. Ao chegar, o vovô disse:

- Pedro, hoje nós vamos passear de trem!

Ao entrar no trem, o menino ouviu um som: Piu! Piu! Piu! Pompoom! Ele ficou impressionado com o som que a máquina fazia.

Café com pão!

Café com pão!

Café com pão!

Piu!!!

Ao sair da cidade, Pedro notou uma enorme diferença na paisagem: o caminho ficou mais verde, cheio de árvores, flores, riachos, animais e lindas montanhas.

Ao chegar ao sítio, Pedro viu que a paisagem havia mudado.

- Nossa, vovô! Tudo está verde de novo!

- Sim, Pedro! É a primavera! - Respondeu o avô.

- A época do ano em que tudo fica mais bonito.

- Olhe como a lagoa está linda! Os animais e bichos já voltaram a morar lá - disse o vovô.

Pedro decidiu dar uma volta e foi lá para a lagoa.

Quando se aproximou, Pedro ouviu uma linda e agradável melodia que vinha de uma enorme árvore.

Ao chegar à lagoa, o menino ouviu uma enorme cantoria. O maestro Sapo Cururu estava organizando um coral juntamente com seus amigos para se apresentar na festa da lagoa.

Quando o senhor Sapo Cururu viu Pedro na beira da lagoa, disse:

- Bom dia, menino! Quem é você?

- Meu nome é Pedro - respondeu o garoto. - Eu não moro aqui, acabei de chegar lá da cidade!

O Sapo falou:

- Nós estamos ensaiando uma música com o coral da lagoa para cantar logo mais na festa que comemora a chegada da primavera. Nesta época do ano, a Natureza se transforma, tudo aqui fica mais belo, os rios voltam a encher, as flores ficam mais cheirosas, e os animais se reúnem à beira da lagoa para uma grande festa.

O Sapo, juntamente com os seus amigos, começou a cantar uma linda canção chamada "O ribeirão secou" (Cantigas Populares).

Em seguida, o grilo se aproximou, pediu licença a Pedro e ao Sapo e disse que queria recitar um poema.

- Eu serei breve - disse o senhor Grilo Falante.

Após ouvir o poema, radiante e feliz, Pedro se despediu de todos e foi correndo para a casa do seu avô contar as novidades.

Sugestão de atividade A viagem de trem



Pedro e a viagem de trem

Essa atividade retrata a viagem de trem que Pedro fez da sua casa para o sítio de seu avô. Nela, poderão ser abordados temas como: estimulação tátil (formas, texturas), estimulação visual (cores, figuras), propriedades do som (timbres, alturas, intensidades), paisagem sonora, manipulação de objetos sonoros, composição, improvisação, jogos simbólicos, socialização, imaginação, canto coletivo, expressões corporais, coordenação motora, linguagens verbal e não verbal, prática de conjunto etc.

Realizando a atividade

Primeiro momento - Com as crianças em roda, pergunte: O que é um trem? Quem já viajou de trem? Qual o som que ele faz? Em seguida, sobre a cabeça da flauta (ou objeto com som semelhante) e chacoalhe dois chocalhos de garrafa pet (ou instrumento semelhante), variando o ritmo e o som. Espere as reações das crianças e veja se elas reconheceram os sons que foram produzidos. Na sequência, distribua os chocalhos e, juntos, cantem e toquem uma canção que fale sobre o tema trem.

Segundo momento - Coloque as crianças sentadas em cadeiras enfileiradas para simbolizar uma viagem de trem (Figura 8). Depois, sugerimos que recite um trecho do poema "O trem de ferro", de Manuel Bandeira: "Café com pão! Café com pão! Café com pão!" (a intenção é provocar uma sonoridade que lembre um trem em movimento).

Utilizando a flauta e os chocalhos, faça variações de ritmo e intensidade, produza sons longos, trabalhe expressões corporais, noções de lateralidade, para cima e para baixo.



Viajando no trem



O passeio de trem

Terceiro momento - Agora é hora de passear de trem. Com as crianças em pé e com seu chocalho na mão, organize uma fila indiana. Se possível, utilize uma corda ou elástico para orientar a fila e para que as crianças não se dispersem na hora do passeio. Faça um passeio de trem pela escola.

Sugestão de atividade

Pedro na lagoa

Professor(a), utilize-se desta atividade para trabalhar temas transversais da educação, como: ecossistemas, ciclos da natureza, estações do ano, preservação e conservação ambiental, tipo de moradias, relação de convivência, entre outros.

Desenvolvendo a atividade

Primeiro momento - Retome a história de Pedro na parte em que ele chega ao sítio e fica encantado com tanto verde ao seu redor. Na sequência, coloque algumas questões-problema, como: Qual foi a diferença entre as paisagens sonoras e visuais (urbana para a rural) que Pedro viu?

Segundo momento - Após a discussão dos questionamentos, sugerimos que apresente e declame para as crianças o soneto “A primavera”, de Antônio Vivaldi. Independentemente da idade, submeta as crianças a essa atividade.

Depois, veja qual foi o entendimento das crianças e extraia do poema situações-problema. Exemplos: O que é primavera? Como era linda e agradável a melodia que vinha da árvore? Como eram o som dos relâmpagos e trovões que anunciavam a chegada da primavera? Que melodia dançavam e festejavam ninfas e pastores?

Terceiro momento - Para reforçar a chegada da primavera e simbolizar o canto dos pássaros, sugerimos que faça a escuta do primeiro movimento (ou um trecho) da música “As Quatro Estações” (Primavera), de Antônio Vivaldi. Você pode executar no instrumento que lhe for mais conveniente ou colocar um vídeo para mostrá-la aos alunos.

Quarto momento - Para fazer o término dessa atividade, indicamos que faça junto com as crianças a releitura e a sonorização do poema. Promova estratégias pedagógicas variadas para o ensino de música, onde a criança possa interagir, se familiarizar e se



A lagoa

sensibilizar com o complexo mundo sonoro e musical que nos rodeia.

Faça uma reflexão sobre as sucessivas modificações sonoras ocorridas nesse trecho da história, reflita sobre o som/ambiente da lagoa, peça dicas às crianças de palavras que rimem com a poesia. Recrie e sonorize o poema utilizando os instrumentos confeccionados na oficina de construção de instrumentos.



Para ler o soneto e ouvir a música “A primavera”, clique aqui:

<http://euterpe.blog.br/analise-e-teoria/analise-de-obra/vivaldi-a-primavera>

Atividade – Pedro e o Senhor Sapo Cururu

Primeiro momento - Retome a história na parte em que Pedro chega à lagoa e encontra o sapo. Promova novos questionamentos: O que é um coral? O que é um maestro? Qual a música que o coral estava cantando? Peça às crianças sugestões de músicas que falem de lagoa ou de sapo.

Segundo momento - Utilize as canções sugeridas para fazer uma releitura da música e acompanhe, junto com as crianças, pequenos trechos rítmicos e melódicos. Além de cantar, a criança tem interesse, também, em tocar pequenas linhas melódicas nos instrumentos musicais, buscando entender sua construção (RCNEI, 1998, p.53).

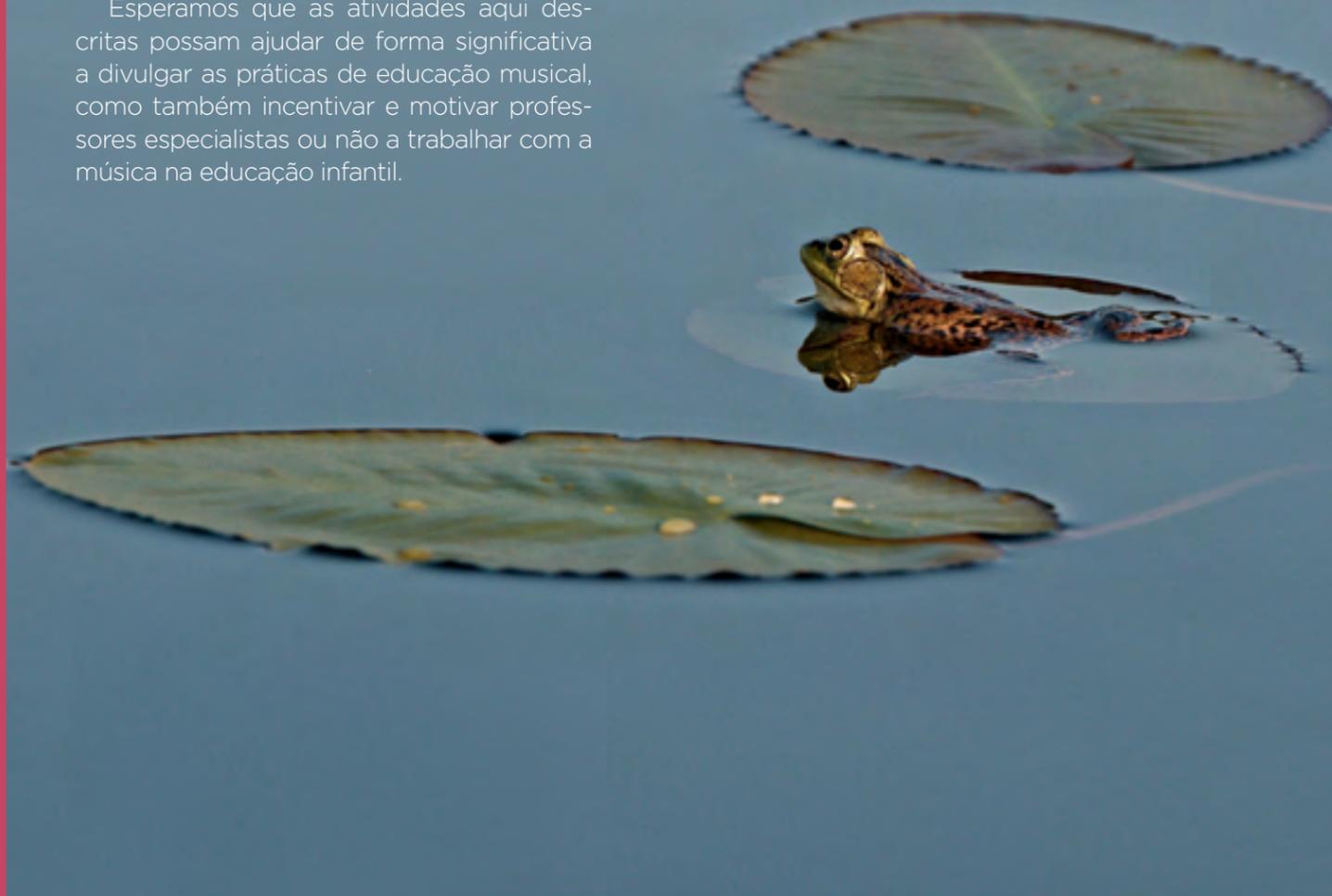
Para isso, você pode dividir a turma em três grupos: grupo A (instrumentos de percussão); grupo B (instrumentos de chocalhar); grupo C (coral). Na primeira execução, permita que as crianças se expressem livremente; em seguida, direcione-as até que elas estejam acompanhando as células rítmicas e melódicas que foram sugeridas.

Conclusão

Podemos ver nesse trabalho que são inúmeras as possibilidades de uma criança se relacionar com a música na educação básica, seja a partir da exploração de materiais diversos, objetos sonoros, no contato com instrumentos musicais, na escuta de obras musicais, na produção do som e do silêncio, também expressando sensações, sentimentos, ouvindo, percebendo e discriminando eventos sonoros diversos, na organização, composição, execução musical, prática de conjunto, a partir dos gestos e movimentos corporais, entre tantos outros.

Vimos também que não devemos nos ater a esse ou àquele método ou proposta de ensino, mas a um conjunto de possibilidades pedagógicas, onde a criança possa interagir livre e ativamente com seu fazer musical e com o mundo sonoro da forma que lhe for mais conveniente, onde ela possa ressignificar constantemente suas aprendizagens.

Esperamos que as atividades aqui descritas possam ajudar de forma significativa a divulgar as práticas de educação musical, como também incentivar e motivar professores especialistas ou não a trabalhar com a música na educação infantil.



Autores



**Carlos Antônio
Freitas da Silva**
csilva310@hotmail.com

Professor de Música na educação básica. No YouTube, comanda o canal Musicalizando com Tio Carlos. Aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui graduação em licenciatura em Música pela UFRN, foi colaborador e bolsista de iniciação à pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisas em Música (GRUMUS) da Escola de Música da UFRN (EMUFRN).



**Valéria Lazaro de
Carvalho**
vcarvalhodeart@msn.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduada em licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1977) e mestra em Música pelo Conservatório Brasileiro de Música - CBM (2000). Atualmente é professora associada da UFRN, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Música. Coordena o curso de especialização em Ensino de Música em Múltiplos Contextos da Escola de Música da UFRN (EMUFRN). Atua na pesquisa como vice-coordenadora do GRUMUS (Grupo de Estudos e Pesquisas em Música) da EMUFRN.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. p 45-78.

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

GAINZA, Violeta. *Estudos de psicopedagogia musical*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/ilari.html. Acesso em: 22 abr. 2018.

SCHAFER, Raymond M. *O Ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.



Hoje é dia de Pixinguinha!

Maria Cristiane Deltregia Reys

Today is Pixinguinha's day!

Resumo

O texto apresenta ideias para abordar o ensino de história da música brasileira no âmbito escolar. A partir de atividades de apreciação, análise e criação e análise musical, a proposta relacionada à atividade de Literatura enfatiza a reflexão sobre música como importante atividade no processo do fazer musical. O contato com a obra de Pixinguinha e Benedito Lacerda, "Um a zero", é apresentado como exemplo para se abordar a história da música e a história de compositores brasileiros de diferentes períodos. O texto propõe um planejamento aberto para a aula de música, numa abordagem rizomática do currículo.

Palavras-chave: Educação musical. Escola básica. História da música brasileira.

Abstract

This paper presents some ideas to teach Brazilian Music History in schools. Based on activities for audience-listening, analysis and creation, and musical analysis, the proposal is related to the activity of Literature and emphasizes the reflection on music as an important activity in the process of "making music". Familiarization with the work of Pixinguinha and Benedito Lacerda, "Um a zero", is presented as an example to discuss Music History and the history of Brazilian composers from different periods. The text proposes an open plan for music classes, with a rhizomatic approach to the curriculum.

Keywords: Musical education. Basic school. History of Brazilian music.

Auto-retrato

Eu também nasci chorando
Como todo mundo nasce
É embora a chorar vivesse
Não chorei o que bastasse

Choro:
gênero
musical

No **choro** a vida passei
Com prazer e na labuta
Sustentei mulher e filho
Chorando fiz-me um **batuta**

O grupo
Oito Batutas

Chorei muito choro alheio
Toquei maxixe e marchinha
Alfredo sou por batismo
Mas no choro **Pixinguinha**

Entre as
obras do
compositor

O apelido
de Alfredo

Fiz música, fui maestro
Fui **Ingênuo**, **Carinhoso**
Soprei meu triste **Lamento**
É o meu riso mais gostoso

O que ele
nos deixou?

É assim o ciclo se fecha
Poís cumpri o meu papel
Pinteí o choro na terra
Pra colher risos no céu



Por que estudar história da música na escola?

O estudo de história na disciplina de música tem por objetivo enfatizar períodos, compositores e mudanças em relação às funções da música nos diferentes períodos históricos. Além disso, a partir da história é possível conhecer as raízes musicais de diferentes culturas, de forma a ampliar os horizontes musicais do ouvinte.

Estudar história na aula de música significa pensar sobre música e falar de música, ou seja, não significa propriamente fazer música. Mas, para fazer música, é preciso falar de ou pensar sobre: Como compreender a música de compositores de diferentes períodos, estilos e vertentes composicionais? Como compreender a linguagem utilizada em uma determinada obra sem conhecer seu contexto? Como fazer sua própria música sem conhecer elementos e possibilidades de organização sonora? Enfim, qual a importância das referências no processo de aprender?

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte, observa-se a recomendação de se conhecer e valorizar as produções musicais brasileiras e internacionais de diferentes períodos históricos e geográficos. Entre os objetivos delineados nesse do-

cumento, alguns se relacionam com o falar de e o pensar sobre música. Observe este trecho dos PCNs (Brasil, 1997, p.51) que norteiam o ensino de Arte/Música na primeira fase do ensino fundamental:

A MÚSICA COMO PRODUTO CULTURAL E HISTÓRICO: MÚSICA E SONS DO MUNDO

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos etc.) e recursos de acesso e divulgação da música disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiotecas etc.).
- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e Países consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e frequência junto dos músicos

No modelo C(L)A(S)P, proposto por Swanwick (1979) e amplamente divulgado no Brasil, o estudo de história se insere em "Literatura", atividade de apoio ao processo de aprendizagem que acontece prioritariamente por meio de atividades de composição, apreciação e execução. Conhecer o contexto de obras musicais, intérpretes e



O poema do mestre pode ser o pontapé inicial para a aula de história da música brasileira. Observe que as palavras em destaque sugerem características da vida e da obra de Pixinguinha. A partir dos objetivos do professor, elas podem se tornar palavras-chave e levar a uma série de possibilidades dentro do tema. Assim sendo, escolher o foco do trabalho pode ser uma decisão em conjunto com o grupo de alunos, e falar de Pixinguinha a partir de seu apelido ou a partir de sua obra é apenas um detalhe no desenrolar da "partida".

Mas deixemos esse papo de "partida" e "pontapés" para depois. Agora vamos refletir um pouco sobre os objetivos e as maneiras de estudar história da música em sala de aula.



compositores, analisar peças, conhecer gênero e estilo não implica tomar um contato mais íntimo com a linguagem musical fazendo música, mas esta atividade apresenta-se como apoiadora no aprendizado, para que o fazer musical aconteça pleno de significado. Assim, a literatura deve ser abordada de modo integrado às atividades de composição, apreciação e execução, ou seja, ler sobre um determinado compositor, apreciar uma peça e, quem sabe, fazer uma releitura de sua obra fechariam o ciclo, dando consistência ao aprendizado. Nessa perspectiva, as atividades de literatura “só terão significado para a Música e para a educação musical quando se encontrarem relacionadas com a própria composição, audição e com a pró-

pria música, ou seja, com a interpretação” (Costa, 2010, p.41, grifos da autora).

Como estudar história da música na escola?

Quando falamos em história, logo imaginamos compositores antigos e a dificuldade em apresentá-los em sala de aula. Os estudantes estão sempre conectados às músicas de seu cotidiano e de seus grupos, tendo acesso fácil e rápido ao imenso leque de opções de músicas que circulam nas mídias, formando gosto musical por influência do meio em que está inserido. Pode ser desafiador para o professor apresentar um repertório distante do cotidiano de seus alunos. Assim, na maneira como o repertório é apresentado pelo professor pode estar a chave do sucesso. Meurer (2016, p. 11) destaca o quão importante é 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. (Meurer, 2016, p.11).

Neste sentido, alguns educadores musicais dedicam-se a criar estratégias para ensinar história da música de maneira contextualizada e conectada ao cotidiano escolar.

O livro de Simone Cit e Lara Teixeira (2003) delinea de maneira graciosa o texto e as ilustrações coloridas para apresentar às crianças um pouco da história da música popular brasileira. Entre os compositores apresentados no livro, está Pixinguinha, e o repertório proposto é o samba “Peixinhos do mar”, melodia e letra bastante acessíveis às crianças pequenas. O livro vem com CD que pode auxiliar no trabalho do professor, sendo um ótimo recurso caso não seja possível tocar um instrumento.

Amaral et al. (2010) apresentaram os diferentes períodos de história da música aos

alunos de ensino médio com o auxílio de recursos audiovisuais, atividades práticas e relatórios. O diferencial do trabalho, entretanto, é a correlação feita entre diferentes repertórios com músicas do cotidiano dos alunos, ou seja, a identificação de mimetismos em repertórios de diferentes períodos da história e em obras do repertório de grupos como o francês Era e o finlandês Eluveitie, que utilizam o cantochão, harmonias modais e instrumentos renascentistas em suas composições.

Reis (2010) descreve a atuação de um grupo de alunos do curso de licenciatura em um projeto de extensão cuja temática, “Muito prazer, Villa-Lobos! Uma viagem sonora”, tornou possível utilizar o espaço escolar para difundir a cultura erudita. O grupo apresentou a música de Villa-Lobos para piano a partir de um roteiro cênico, com base na história da vida do compositor e onde uma das

peças, O Trenzinho Caipira, constitui-se em uma “melodia condutora da ‘viagem’, uma espécie de vinheta” (Reis, 2010, p.460).

Gohn e Lanzelotte (2010) propõem o contato com a música de Ernesto Nazareth a partir de jogos eletrônicos. Para os autores, esses ambientes virtuais de aprendizagem informal podem ajudar a desenvolver a percepção auditiva e motivar os estudantes a conhecer conceitos e estilos musicais de forma interativa e lúdica. Outro site indicado pelos autores é o www.musicabrasilis.org.br, que disponibiliza jogos e repertório brasileiro para apreciação musical. O site também disponibiliza diversos vídeos, partituras e es-



Você sabia?

Com base na obra de Piaget, Keith Swanwick é um professor britânico que se dedica à pesquisa sobre o desenvolvimento musical das crianças. Ele sistematizou a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical, explicando que este se dá em etapas durante o processo de aprendizagem. Também sistematizou uma metodologia de ensino de música que propõe ensinar (e aprender) “musicalmente” pelas experiências de ouvir, criar, tocar e cantar. O modelo C(L)A(S)P é bastante divulgado no Brasil e nos auxilia a tirar o foco da leitura, da técnica e da teoria, tradicionalmente tidas como ponto de partida para aprender música.



Para saber mais sobre este autor:

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

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

Fiz música, fui maestro...

Nascido em **23 de abril de 1897** no Rio de Janeiro, filho de Alfredo Vianna da Rocha e Raimunda Maria da Conceição, Alfredo Vianna da Rocha Filho era o 12º filho do casal que vivia com a casa cheia de amigos, muitos deles músicos que influenciariam a trajetória de Pixinguinha. Como o pai, aprendeu a ler partitura e iniciou a carreira tocando cavaquinho. Em seguida, passou a tocar flauta e somente aos 35 anos obteve um diploma no curso do Instituto Nacional de Música, embora, segundo Bessa (2010), sua formação musical como instrumentista e compositor tenha acontecido mesmo é nas rodas de choro da casa de seus pais e nas ruas da cidade do Rio de Janeiro.

Liderou o grupo Oito Batutas, formado em 1919 com a finalidade de entreter os frequentadores do Cine Palais, oferecendo música na sala de espera do cinema. Em um tempo em que os olhares eram preconceituosos em relação aos músicos negros e à música popular brasileira, o grupo usava de

artimanhas como mesclar repertório estrangeiro ao de autoria própria para conquistar espaços elitistas e sobreviver do trabalho com a música. Chegaram a fazer uma turnê pela França, tiveram contato com o jazz e tornaram-se ao mesmo tempo “depositários de brasilidade e assimiladores das novidades estrangeiras” (Bessa, 2010, p.93). Entre outros músicos, como Donga e João Pernambuco, Pixinguinha participou do grupo durante toda a sua existência.

Muitas de suas composições tinham relação direta com algum tema popular, político ou de sua vida cotidiana, como era comum na época. Um exemplo é o choro “Um a zero”, composto em conjunto com seu parceiro Benedito Lacerda após uma partida de futebol em que o jogador Friedenreich fez o gol decisivo para a vitória do Brasil contra o Uruguai na final do campeonato sul-americano, em 1919.

VOCÊ SABIA QUE O DIA 23 DE ABRIL É O DIA NACIONAL DO CHORO EM HOMENAGEM A PIXINGUINHA?



Imagem de Sasin Tipchai por Pixabay

cutas guiadas (com partituras) de obras de diversos períodos e compositores brasileiros.

De volta aos “pontapés”

O futebol é um tema presente na vida da escola. Assim, uma possibilidade de abordar a história de Pixinguinha a partir de sua obra e a partir de um tema do cotidiano dos alunos é o choro “Um a zero”. Escutar ativamente a peça e a partir dela desenvolver atividades que relacionem os conteúdos ao fazer musical é o foco do trabalho a seguir.

Pode-se elencar objetivos, como conhecer aspectos da vida de Pixinguinha a partir do poema “Auto-Retrato”; estudar a história do choro; apreciar outras obras de Pixinguinha; ouvir diferentes interpretações de “Um a zero” e identificar diferenças de textura, forma, expressão, entre outros; analisar a partitura e identificar elementos rítmicos e melódicos e elaborar um arranjo a partir de “Um a zero”.

É importante ter um planejamento com objetivos e conteúdos preestabelecidos para as aulas, mas, preferencialmente, deve-se estar aberto a possíveis mudanças que venham a trazer benefícios ao processo de aprendizagem dos alunos. Assim, se o interesse da turma levar você a repensar a proposta, é possível trilhar outros caminhos para chegar ao conteúdo e até mesmo reorganizar a lista

de prioridades para a atividade.

É sempre importante considerar alguns critérios, como as características da turma e o gosto musical dos alunos, o nível de desenvolvimento musical do grupo e as experiências prévias no contato formal com a educação musical. Também é possível vislumbrar vários e diferentes encaminhamentos para o processo de trabalho em uma abordagem rizomática do currículo. Observe o que escreve França (2006) sobre esse tipo de abordagem:

A metáfora do rizoma tem como fundamento a multiplicidade. Sugere uma rede de ideias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. É antes um processo que um produto, aberto, alterável, modificável, sempre em construção. Acima de tudo, comporta diferentes entradas e permite fazer conexões criativas, uma vez que um ponto pode conduzir a qualquer outro, sem obedecer a uma direção fixa ou previsível. (França, 2006, p.69).

Assim, poderíamos pensar em caminhos possíveis ou vislumbrar a metodologia como se fosse uma “teia”, seguindo com o planejamento a partir do interesse das crianças sobre um determinado aspecto do tema, sendo flexível quanto ao planejamento inicial. Estar atento para aproveitar a “partida”, mas sem perder de vista o conteúdo específico da aula de música; estar aberto para

aproveitar oportunidades sem, entretanto, se perder em um “mar de rizomas” (França, 2006, p.70).



Apreciando a partida ao som de Pixinguinha

Tem tanto “Um a zero” na internet! É possível ouvir grande diversidade de interpretações, texturas, timbres... e de brincadeiras também! Trago algumas sugestões:

E como pode ser divertido tocar um instrumento! Acho que o Pixinguinha ia adorar essas interpretações:

-  Busque no YouTube:
Um A Zero Video and Audio by Nate Barsanti
- Um a Zero - Orquestra Jovem Tom Jobim

Olha o Pixinguinha aí!

Mostrar uma gravação antiga para as crianças é uma ótima oportunidade para conversar sobre a evolução dos processos de gravação:

-  Busque no YouTube: Pixinguinha e seu conjunto - “1x0”, em gravação dos anos 50.

Você conhece o João? Esse pianista brasileiro não é incrível?

-  Busque no YouTube:
João Tavares Filho - Um a Zero (Pixinguinha)

Agora ouça Pixinguinha na interpretação do grupo Quintaessentia. Que tal pesquisar e conhecer um pouco mais sobre o mundo da flauta doce?

-  Busque no YouTube:
Quinta Essentia: Um a Zero - Pixinguinha e Benedito Lacerda - Arr. Helcio Müller

Quinta Essentia ©Helioisa Bortz
www.quintaessentia.com.br



Para guiar a apreciação:

- Qual a versão que você mais gosta?
- Quais as diferenças entre as versões ouvidas (instrumentos, jeito de tocar, arranjos)?
- Qual parece ser a mais antiga? E a mais recente? Por quê?
- Qual a relação entre os instrumentos solistas e a voz?
- Você se divertiu?

E a partitura?

Costumo mostrar às crianças as partituras das peças que vamos estudar, mesmo sem ter a intenção de lhes ensinar as “letras”, a notação musical tradicional. Mas, pensando sobre isso, quantas vezes aprender música significa tocar um instrumento e entender a partitura? Mesmo sem ter, naquele momento, a intenção de trabalhar com notação musical, é importante que formas de registro aconteçam nas aulas de Música. O breve contato com a partitura do professor também pode ser interessante para reconhecer conceitos já trabalhados nas aulas, como sons ascendentes e descendentes, o efeito do ornamento (a gaitinha de boca de “Um a zero”), a pausa, sons graves e agudos, entre outros.



Você sabia?

“Conta-se que Pixinguinha, presente no estádio em que se realizou a histórica partida, teve sua atenção desviada por uma gaitinha de boca que, no momento do gol, disparou a tocar um motivo descendente de duas notas num intervalo de um tom [...]. Para mimetizar o caráter ruidoso do som emitido pelo torcedor, Pixinguinha introduz uma espécie de bordadura na primeira nota, que quando realizada em grande velocidade pelo flautista produz um efeito ‘ruidoso’” (Bessa, 2010, p. 79).

Gabrielly, de 8 anos, olhou a partitura e disse: “Até que enfim alguém vai me ensinar as ‘letras’”



Um a Zero

Pixinguinha & Benedito Lacerda

Vai come çar o fu te bolpois é Comuuu ta gar ra e mo ção São on ze de

3 cá on ze de lí Eo ba te bo la domeuco ra ção Éa bo la Éa bo la Éa

10 bo la Éa bo la Eo gol ol! Nu ma jo ga ãe mo cio nan te Nos so

14 ti me ven ceu por um a ze roa tor ci da vi brou

Você pode ainda tocar o trecho para que as crianças acompanhem na partitura o movimento da melodia. Elas perceberão que, nesse tipo de registro, a música se “desenha” da esquerda para a direita, da mesma forma que escrevemos as palavras.



Para guiar a apreciação:

- Quais os elementos utilizados pelos autores para enfatizar que a bola está se aproximando do gol?
- Você sabe o que é uma bordadura?

Por falar em apreciação, a metodologia proposta por Swanwick sugere que se vá além do ouvir e perceber quais são os instrumentos utilizados no arranjo ou do entender a partitura. O ouvir precisa atingir uma dimensão de aprender sobre os aspectos materiais e expressivos, além de compreender a estrutura das músicas. Neste sentido, o ato de ouvir ampliará as possibilidades musicais dos estudantes, sendo de grande importância também nos processos de criação e performance.

Compondo com Pixinguinha

Dependendo de como essa “partida de futebol” esteja acontecendo, o professor pode aproveitar o tema para desenvolver outras atividades. Se você optar por propor uma atividade de criação, poderá ter em mente a exploração dos elementos rítmicos e melódicos dos autores, ou ainda a criação de sons para outros eventos da partida de futebol.

Para a atividade de criação, você pode escolher estratégias que já tenha experimentado, podendo optar por improvisações individuais ou dividir a turma e propor algo mais elaborado. A atividade de composição é geralmente um momento que as crianças adoram, mas também é um momento no qual o professor precisa de muito “jogo de cintura”, não é? Os desafios são muitos!

Na hora de dividir os grupos, é preciso escolher as parcerias que dão certo. Sempre falo para os meus alunos que escolheremos

grupos de crianças que trabalhem bem juntas! Depois de formados os grupos, onde trabalhar? Todos os grupos dentro da sala de aula... nem pensar! É preciso ter em vista alguns cantinhos na escola onde as crianças possam se concentrar e ter um pouco de silêncio para ouvir seus próprios sons. Outra decisão: Vamos usar instrumentos para compor? Podemos experimentar o trabalho com ou sem instrumentos; o professor pode observar em que condições seus alunos conseguem atender melhor aos objetivos da atividade.

Para o tema “Um a zero”, tenho uma sugestão. Escreva em cartões palavras que expressem as situações de uma partida, por exemplo:



Distribua os cartões aos grupos e proponha que as crianças criem sons para as situações estabelecidas. Depois esses sons podem ser mostrados à turma, que poderá adivinhar qual foi a situação sonorizada e avaliar se as escolhas sonoras foram capazes de expressar o momento do jogo. Também é possível criar uma composição maior, organizando os eventos sonoros numa sequência. Quem sabe alguém se anima em narrar essa partida?

Se você entende de futebol melhor do que eu, certamente terá ainda outras ideias de como desenvolver uma atividade de composição com o tema. Além disso, você também pode instigar as crianças a buscarem outras referências e conhecerem como outros músicos se expressaram acerca do tema. Esse é, na verdade, um caminho possível para o próximo projeto na aula de música: começar com Pixinguinha e parar num campo “sonoro” de futebol. Por que não?

Há muitas composições, experimente algumas que abordam o tema com diferentes ritmos e estilos (os links são minhas sugestões):



Ouçã

Frevo do Bi, do Jackson do Pandeiro

Busque no YouTube para ouvir.

Geraldinos e Arquibaldos, do Gonzaguinha

Busque no YouTube para ouvir.

O dedão do craque, de Silvío Mansani

<https://soundcloud.com/no-dorso-do-rinoceronte>

Foi um prazer te conhecer...

O mundo de Pixinguinha é vasto e é possível escolher outras peças para abordar a história da música. É importante também que as crianças sejam motivadas a conhecer outras peças do mesmo autor e ter também a oportunidade de se deparar com peças que ouvem em seu cotidiano, das quais não conheciam a autoria.

É incrível o mundo que se abre a partir do contato com os compositores e suas músicas. Conhecer um pouco de suas histórias, seus amigos, seus lugares, entender suas motivações para fazer músicas e refletir sobre o legado que deixam parecem nos aproximar dessas pessoas. Entender um pouco sobre a raiz da música brasileira, conhecer e experimentar para aprender a gostar, saber escolher e decidir o que se deseja ouvir.

Ampliar o repertório das crianças. O professor oferece, traz para a sala de aula, planeja, propõe uma atividade com amor, capricha na metodologia. Pixinguinha e outros tantos compositores maravilhosos se encarregam do resto, são irresistíveis, não tem como não gostar!



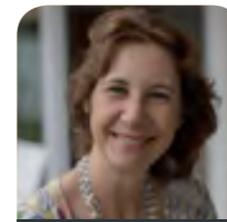
Para saber mais

<http://drzem.blogspot.com/2010/07/historia-do-choro-um-zero-de.html>

<https://issuu.com/lucianomilani/docs/livro>



Autora



Maria Cristiane Deltregia Reys

cris_reys@hotmail.com

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), licenciada em Música pela mesma universidade e bacharel em Música – Violoncelo, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora de Arte – Música no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde desenvolve trabalhos voltados ao ensino de música na educação básica, ensino instrumental e canto coral. É integrante do grupo de pesquisa EBA – Educação Básica e Arte (CNPq) e coordenadora do projeto de extensão “Coral Infanto-juvenil do Colégio de Aplicação”.



Referências

AMARAL, M. L. F.; CORDEIRO, D.; GOULART, G. História da Música: conhecendo os períodos, elementos e gêneros musicais através da apreciação e prática musical. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2010, 19., Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ABEM, 2010.

BESSA, Virgínia A. *A escuta singular de Pixinguinha*. História e música popular no Brasil dos anos 1920 e 1930. São Paulo: Alameda, 2010.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC /SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>.

CIT, Simone; TEIXEIRA, Iara. *História da música popular brasileira para crianças*. Secretaria de Cultura do Estado do Paraná, 2003.

COSTA, Maria M. A. I. da. *O valor da Música na Educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764_tm.pdf. Acesso em: 09/04/2012.

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

GOHN, Daniel; LANZLOTTE, Rosana. Jogos musicais com repertórios brasileiros: o Quiz Musical do Projeto Nazareth. In: CONGRESSO DA ANNPOM, 2010, 20., Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ANNPOM, 2010.

MEURER, Rafael Prim. Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 7, n. 7/8, 2016.

REIS, Carla S. Articulando prática instrumental e prática pedagógica: uma experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 2010, 19., Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ABEM, 2010. p. 456-462.

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

Música folclórica e percussão corporal na sala de aula

Rodrigo da Silva Velozo

Resumo

O objetivo deste artigo é sugerir caminhos e adaptações metodológicas para o ensino da música na educação básica, empregando como ferramenta canções folclóricas. Tem como princípio teórico os métodos ativos de educação musical de Jos Wuytack e Émile Jacques Dalcroze, utilizando práticas vocais e percussão corporal aplicados de maneira lúdica, a fim de proporcionar um aprendizado por meio de diferentes práticas musicais. As atividades propostas envolvem reprodução, criação e reflexão acerca do fazer musical envolvendo o folclore brasileiro.

Palavras-chave: Métodos ativos. Folclore. Percussão corporal.

Folk music and body percussion in the classroom

Abstract

The objective of this article is to suggest methodological procedures and adaptations to music teaching in basic education using folk music as a tool. Its theoretical principle is grounded on the active methods of music education of Jos Wuytack and Émile Jacques Dalcroze. Vocal practices and body percussion are applied in a playful manner to provide learning through different musical practices. The activities developed encompass the reproduction, creation and reflection about music-making relative to Brazilian folklore.

Keywords: Active methods. Folklore. Body percussion.



Fazendo parte do contexto do ensino da música na educação escolar, o presente artigo se direciona a professores de música e apresenta adaptações metodológicas baseadas nos métodos ativos de educação musical para desenvolvimento de atividades em sala de aula, na disciplina de arte do ensino fundamental – ciclo um.

A partir de uma breve recapitulação histórica, é possível analisar que desde o Brasil Império houve várias ações e propostas referentes à implantação da educação musical no meio escolar (Barbosa, 2012, p.15-20).

A chegada da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu primeiro momento, teve o intuito de regulamentar o ensino básico no país. Num segundo momento, no que se refere ao ensino da música, ocorreu a retirada do ensino de Canto Orfeônico, que foi substituído por um modelo de ensino geral das artes (Lemos, 2005, p.4).

Perpassado mais de uma década da formulação da Lei nº 9.394/96, houve a implementação da Lei nº 11.769/08, que determinou a obrigatoriedade do ensino de música

na escola. A alteração da base da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 2008, modificou o cenário de ensino das Artes no ambiente escolar, que, por muitas vezes, tem como foco exclusivo o ensino das artes visuais (Penna, 2010, p.119-145).

Analisando os documentos oficiais do ensino da Arte (LDBEN/96), fica claro que os mesmos se referem de maneira imprecisa ao desenvolvimento dos conteúdos de música dentro da disciplina no ambiente escolar.

A presença das dificuldades estruturais, da falta de materiais e da imprecisão dos documentos afetam o desenvolvimento do ensino da música no ambiente escolar. Esses motivos impulsionaram a pensar em propostas educacionais que se baseiem na utilização de canções folclóricas, tendo como base alguns princípios dos métodos ativos de educação musical de Jos Wuytack e Émile Jacques Dalcroze, onde o aluno aprenderá música fazendo música, por meio da utilização de seu corpo e de sua voz (Figura 1).

Figura 1: Prática orientada de percussão corporal.
Foto de Rodrigo Vellozo.



Figura 2: Orientação de movimentos da atividade de percussão corporal.
Foto de Rodrigo Vellozo.



Os princípios dos métodos ativos de educação musical de Émile Jacques Dalcroze e Jos Wuytack

O método de ensino musical de Émile Jacques Dalcroze propõe que os elementos da música sejam aprendidos por meio de uma escuta ativa, e o que se ouve é traduzido em movimentos corporais, tendo como propósito conectar teoria musical e psicologia afetiva para harmonizar o desenvolvimento das áreas sensório-motoras, cognitivas e afetivas dos alunos no processo do fazer musical.

A proposta de utilizar a rítmica, criada por Émile Dalcroze, visa proporcionar uma educação musical diferenciada, onde há a interação entre corpo e mente. O pedagogo afirma que o movimento corporal representa, de maneira clara e objetiva, os elementos musicais, emoções e pensamentos dos indivíduos.

Dalcroze, em sua teoria rítmica, busca estabelecer relações entre audição e movimento corporais, sons e suas durações, dinâmica e espaço, música e gesto. Além disso, o desenvolvimento do processo educacional se dá de maneira gradual, a partir de rítmicas simples e melodias curtas, visando a evolução constante do aluno.

No que se refere à organização metodológica, Émile ressalta que as atividades de-

vem ser constituídas e adaptadas, pelo professor, de acordo com a realidade cultural e social de cada grupo do educandos, e ter como ferramentas de aprendizagem o solfejo, a rítmica e a improvisação (Mariani, 2012, p.27-50).

Jos Wuytack, em sua metodologia de educação musical, propõe que o indivíduo deve aprender música fazendo música, independentemente de seu estágio de desenvolvimento musical, e ter livre acesso a diferentes experiências do universo musical.

Para isso, afirma que o ensino da música deve integrar expressões verbais, musicais e corporais, partindo da estruturação metodológica, envolvendo os princípios de atividade, criatividade, comunidade, totalidade e adaptação.

O conceito de atividade se refere ao fazer musical orientado, onde são primordialmente desenvolvidas as capacidades de atenção e observação. O conceito de criatividade diz respeito ao processo de criação de elementos verbais, musicais e corporais pela criança, tendo por finalidade estimular sua imaginação. O conceito de comunidade, aplicado à metodologia wuytackiana, está ligado à inte-

ração social e participação ativa de todos os indivíduos nas atividades musicais propostas em sala de aula. A totalidade está vinculada ao processo de ensino realizado pelo professor, onde os elementos da canção (melodia, rítmica, letra, harmonia etc.) são apresentados separadamente no decorrer da aula, mas sempre ocorrendo a junção entre as partes do todo para que o aluno possa compreender o resultado do estudo. O conceito de adaptação está relacionado ao ato de adequar as atividades musicais às circunstâncias e à cultura de cada localidade de desenvolvimento. Além dos conceitos de atividade, criatividade, comunidade, totalidade e adaptação, a metodologia de Jos Wuytack também leva em consideração fatores motores, afetivos e psicológicos da criança no processo de aprendizagem musical.

Por fim, a proposta pedagógica de Jos Wuytack possibilita à criança a aprendizagem musical de maneira gradual, onde são utilizados como ferramentas de aprendizagem: seu corpo, sua voz, sua cultura e, principalmente, sua imaginação (Boal Palheiros, 1998, p.308-335).



Figura 3: Que som é esse? Ilustração de Rodrigo Velozo.

Propostas de atividades envolvendo rítmica corporal, canções folclóricas, adaptações de leitura musical e leitura convencional

Seguindo os ideais das metodologias ativas de educação musical, buscou-se estruturar e desenvolver atividades que proporcionassem o envolvimento do aluno de maneira direta, vislumbrando o aprimoramento de seu conhecimento musical a partir da utilização de seu corpo e sua voz como instrumentos musicais, tendo a rítmica como base para a construção dos exercícios. Inicialmente, para auxiliar os alunos no processo de aprendizagem, as propostas utilizaram registro musical escrito não convencional, visando proporcionar uma melhor compreensão das informações musicais, por meio de adaptações metodológicas (Souza, 1998, p.211).

Para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos da Escola Lapa, foi necessário criar um padrão de escrita musical não convencional que se adaptasse a tal realidade e para ser utilizado como base na inserção dos elementos de escrita musical convencionais das canções propostas (Boal Palheiros, 1998, p.18-22).

As adaptações de escrita musical abaixo (Figuras 4 e 5) foram estipuladas em conjunto com os alunos, visando facilitar a assimilação dos conteúdos musicais de um público não especializado na área de música.

Partindo do princípio de que os conteúdos musicais serão desenvolvidos no âmbito escolar, em período máximo de um bimestre ou trimestre, ou seja, 8 ou 12 aulas, destaca-se a seguir duas atividades musicais que envolvem a utilização do corpo e da voz, por meio de exercícios rítmicos em canções folclóricas, não necessitando de instrumentos musicais específicos. Tais atividades podem ser desenvolvidas com turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Figura 4: quadro de adaptação da escrita musical. Criação de Rodrigo Velozo e alunos 4º ano A da Escola Lapa.

Percussão corporal Rodrigo Velozo e alunos

Para ver mais sobre repertório folclórico veja:

PAZ. A. Ermelinda. *500 canções brasileiras*. São Paulo: Musimed. 2010.

BRITO. Teca de Alencar de. *De Roda em Roda*. Editora Peirópolis. 2017.

ATIVIDADE 1

A primeira atividade tem como tema geral a prática em conjunto, abordando os conteúdos de pulsação, dinâmica, duração e timbre. O objetivo é desenvolver as percepções auditiva e musical dos alunos, assim como a sua coordenação motora por meio da escuta ativa/reflexiva, execução de movimentos e percussão corporal em canções folclóricas. Estruturada em cinco etapas, a atividade visa introduzir, separada e gradualmente, os elementos musicais a fim de proporcionar melhor compreensão deles pelos alunos.

Primeira Etapa

Inicialmente deve-se estabelecer uma conversa com os alunos buscando esclarecer, apresentar e/ou ressignificar os conceitos teórico-práticos dos elementos musicais conhecidos por eles, bem como verificar seu conhecimento sobre o assunto. A conversa pode partir de perguntas básicas, como: Quais canções folclóricas vocês conhecem? Já fizeram música com o corpo? Tais perguntas servirão para verificar se os alunos já desenvolveram atividades de percussão corporal e se conhecem um repertório de canções folclóricas, bem como demonstrar uma prévia das atividades a serem desenvolvidas nas aulas.

Segunda Etapa

O professor deve apresentar e explorar sonoridades e movimento corporais para estimular o processo de percepção musical.

Num primeiro momento, a execução dos movimentos e a exploração de timbres da percussão corporal devem ser orientadas pelo professor. Num segundo momento, ele pode propor momentos de improvisação, onde a escuta ativa/reflexiva permitirá ao aluno diferentes vivências e praticar o processo de criação musical, utilizando seu corpo. Durante o processo, é de suma importância utilizar formas escritas adaptadas ou convencionais para auxiliar os alunos no processo de registro de suas práticas. Embora seja importante, toda atividade musical deve possibilitar a improvisação/criação desde seus primeiros momentos; o professor também deve ter consciência de que o aluno pode não compreender tal processo, e, por este motivo, se torna relevante que o orientador demonstre caminhos, movimentos e sonoridades ao aluno para que o mesmo possa absorver de maneira mais concisa os conteúdos musicais.

Terceira Etapa

Após explorar diferentes sonoridades corporais, a turma será dividida em dois grupos para o aprendizado da letra da canção (Figuras 5 e 6). Para isso, as frases devem ser executadas separadamente, onde as questões de entoação vocal devem ser deixadas para um segundo ou terceiro momento do

Eu sou marinheiro arrojado

GRUPO 1: Eu sou mar—ri—nhei—ro ____ ar—ro ja—do,
GRUPO 2: no ____ mas—to—da—Ca—nho—nei—ra,
GRUPO 2: Eu sou mar—ri—nhei—ro ____ ar—ro ja—do,
GRUPO 1: no ____ mas—to—da—Ca—nho—nei—ra
GRUPO 1 e 2: a Vir—gem San—ta—do Ro—sá—rio
GRUPO 1 e 2: é a nos—sa pa—dro—ei—ra
GRUPO 1 e 2: a Vir—gem San—ta—do Ro—sá—rio
GRUPO 1 e 2: é a nos—sa pa—dro—ei—ra

Figura 5: Letra de *Eu Sou Marinheiro Arrojado*. Adaptação de Rodrigo Velozo

aprendizado, após a interiorização da dinâmica da canção. O estudo dos aspectos melódicos das canções deve levar em consideração as características vocais do grupo e ser adaptado ao mesmo. Tais adaptações se referem a questões de tonalidade, arranjos vocais e arranjos instrumentais.

Ritmica

Figura 6: Ritmica da melodia cantada de *Eu Sou Marinheiro Arrojado*. Adaptação de Rodrigo Velozo

Quarta Etapa

Após o estudo das frases da canção, devemos selecionar sonoridades corporais e signos de escrita musical adaptada para substituição de grafia convencional. Visando atender a esse objetivo, em primeiro lugar, o professor deve organizar os timbres e os elementos gráficos adaptados para transcrever a canção folclórica. Neste processo devem ser apresentadas aos alunos as figuras musicais e seus agrupamentos, para que sejam feitas as substituições dos símbolos escritos, um a um (Figuras 7, 8 e 9).

Legenda

	= Pa		= Silêncio
	= Palma aberta		= Palma no peito
	= Coxá		= Palma em concha

Figura 7: Bula de sonoridades corporais criada pelos alunos da Escola Lapa.

Figura 8: Escrita rítmica adaptada para canção *Eu Sou Marinheiro Arrojado*. Criação de Rodrigo Velozo.

Eu sou marinheiro arrojado

Para ver e saber mais sobre percussão corporal veja:

Fernando Barba explica um pouco da percussão corporal. Enviado em 09/06/2011. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=pFaWQhzaBJw.

Fernando Barba, Maurício Maia, João Simão, Flavia Maia, Mairah Rocha, Helô Ribeiro. Componentes do Barbatuques que utilizam o corpo como instrumento.

Eu sou marinheiro Arrojado Folclore

Escrita convencional *Eu sou Marinheiro Arrojado*. Transcrição de Rodrigo Velozo.

Quinta etapa

Para finalizar a atividade, as diferentes partes da canção, até então estudadas separadamente, serão unificadas, proporcionando a compreensão da totalidade da obra. O aspecto melódico deve ser trabalhado por meio de atividades envolvendo repertório folclórico regional, onde se deve atentar para as divisões rítmicas e para os intervalos melódicos das canções. Aqui também podem ser introduzidos elementos de improvisação/criação envolvendo percussão corporal e movimentos (Figuras 10, 11 e 12), criados pelos alunos para substituir a escrita apresentada pelo professor.

Escrita musical adaptada para percussão e movimentos corporais

Figura 10: Escrita musical adaptada para percussão e movimentos corporais criada pelos alunos da Escola Lapa do 4º ano A.

Escrita musical adaptada para percussão e movimentos corporais

Figura 11: Escrita musical adaptada criada pelos alunos da Escola Lapa do 4º ano A.

Eu sou marinheiro arrojado

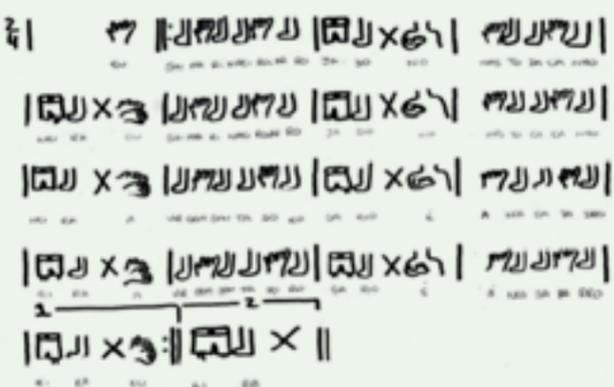


Figura 12: Rítmica corporal com compassos em branco para inserção de movimento de improvisação dos alunos do 4º ano A da Escola Lapa na canção Marinheiro Arrojado. Criação e adaptação de Rodrigo Velozo.

Indicações de leitura sobre folclore e brincadeiras musicais para sala de aula:

HORTÉLIO, Lydia. *Ô, Bela Alice*. Salvador: Casa das 5 Pedrinhas..., 2004.

TADEU, Eugênio. *Pandalelé: brinquedos cantados*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NEGRÃO, Silvia. *Catibiribão: baú de histórias e brincadeiras 1 e 2. Sonhos e sons*. 2004.

ZISKIND, Hélio. *Cantigas de Roda*. MCD. 2004.

BAINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo de. *Lenga La Lenga*. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2006

MAS O QUE FOLCLORE?

Segundo Thomas (apud SCHMIDT, 2008, p. 6), o Folk-lore denomina o estudo sistematizado dos costumes, cerimônias, crenças, romances, refrões, superstições, contos, lendas, mitos e histórias do povo, ou seja, tudo aquilo que é criado ou recriado pelo povo.

ATIVIDADE 2

Esta atividade tem como propósito trabalhar os elementos melódicos e rítmicos das canções folclóricas utilizando voz e percussão corporal. Serão introduzidos, gradativamente e de maneira lúdica, os elementos da escrita musical convencional durante este processo. Para o estudo rítmico, as figuras musicais e seus agrupamentos devem ser transcritos utilizando as linguagens adaptada e convencional, tendo o intuito de auxiliar os alunos no processo de transição/troca de um formato de escrita para outro, como na Figura 13. O estudo dos elementos melódicos ocorrerá a partir da aplicação do conceito da rítmica ao solfejo, ou seja, de ordem motora. Assim, serão atrelados movimentos corporais, os movimentos ascendentes e os descendentes da melodia, por meio da simbologia convencional e adaptada, conforme a Figura 14. Os conteúdos abordados serão: leitura e escrita musical convencional, figuras musicais, pulsação, timbre, ritmo, melodia, prática em conjunto, desenvolvimento sensorio-motor e escuta ativa.

Escrita musical adaptada: percussão corporal e palavras

Figura 13: Escrita adaptada envolvendo percussão corporal e palavras no processo de transcrição de figuras musicais e células rítmicas criada pelos alunos do 4º ano A da Escola Lapa.

Escrita musical adaptada utilizada nos exercícios de solfejo e escuta ativa

Figura 14: Escrita musical adaptada utilizada com alunos do 4º ano A da Escola Lapa para representar movimentos ascendentes e descendentes em diferentes melodias e em exercícios de solfejo. Criação de Rodrigo Velozo.

Primeira Etapa

Para iniciar, os alunos devem ser dispostos em roda para apresentação auditiva da melodia da canção. Neste momento, cada um dos alunos deve registrar, usando escrita adaptada, as sonoridades ouvidas e estabelecer relações de curto e longo, agudo e grave, rápido e lento, entre os sons/notas musicais da melodia, (Figuras 15, 16 e 17). Após este procedimento, o professor pode apresentar a escrita convencional e estabelecer um comparativo entre as diferentes grafias (convencional e adaptada) para demonstrar os processos de registro musical aos alunos. Conjuntamente a isto, é importante que se inicie o processo de orientação de contagem dos tempos e do compassos, de maneira simples, como mostra a Figura 18, para dar norte aos alunos quanto à questão da pulsação constante de execução das canções.

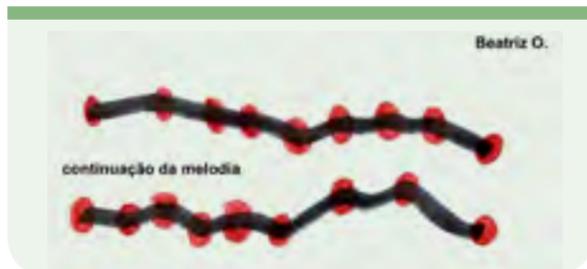


Figura 15: Escrita adaptada do desenho melódico de Canto da Dança de São Gonçalo. Criação aluna Beatriz Oliveira do 4º ano A.



Figura 16: Representação adaptada do registro de notas e desenho melódico de Canto da Dança de São Gonçalo. Criação do aluno Henrique Gabriel do 4º ano A.

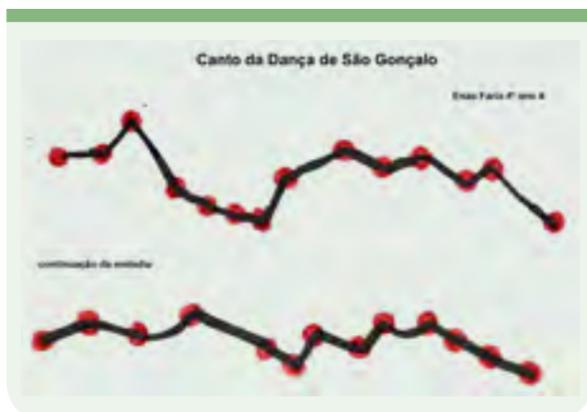


Figura 17: Representação de escrita adaptada do desenho melódico e das alturas de notas de Canto da Dança de São Gonçalo. Criação do aluno Enzo Faria do 4º ano A.

Canto da Dança de São Gonçalo

1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) NA HO—RA DE DE—US CO—ME—ÇAAA
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) PA—DRE FI—LHO ES—PRI—TO SAN—TO
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) POR SER O PRI—MEI—RO VER—SOOOO
 1e2 e 3 e 4 e 1e2e3e 4e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) QUE NES—TE MIS—TE—RIO CAAAA—AAAAAN—TO

1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) NA HO—RA DE DE—US CO—ME—ÇAAA
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) PA—DRE FI—LHO ES—PRI—TO SAN—TO
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) POR SER O PRI—MEI—RO VER—SOOOO
 1e2 e 3 e 4 e 1e2e3e 4e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1) QUE NES—TE MIS—TE—RIO CAAAA—AAAAAN—TO

1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1 e 2) NA HO—RA DE DE—US CO—ME—ÇAAA
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1 e 2) PA—DRE FI—LHO ES—PRI—TO SAN—TO
 1 e 2 e 3 e 4 e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1 e 2) POR SER O PRI—MEI—RO VER—SOOOO
 1e2 e 3 e 4 e 1e2e3e 4e 1e2e3e4e
 (GRUPO 1 e 2) QUE NES—TE MIS—TE—RIO CAAAA—AAAAAN—TO

Figura 18: Letra com contagem de tempos e contratempos de Canto da Dança de São Gonçalo. Adaptação criada por Rodrigo Velozo.



Segunda Etapa

Nesta etapa, pretende-se vincular a familiarização do aluno com a escrita musical convencional e com a marcação dos tempos dos compassos (Figuras 19, 20 e 21). Para o desenvolvimento deste processo, é importante que o professor, em determinados momentos, organize a turma de maneira que os alunos executem leitura individual e coletiva das linhas melódicas das canções, e que a execução dos elementos rítmicos também seja organizada desta maneira, propiciando ao educando uma análise de todos os elementos que compõem a música. Concomitantemente a isto, também é fundamental que sejam proporcionados momentos de improvisação/criação.

Para o processo de improvisação, o professor deverá propor uma frase percussiva corporal, que servirá como base para criação de novos fraseados percussivos por parte dos alunos (Figuras 22 e 23). A frase sugerida pelo orientador, além de servir como base para a composição dos alunos, também auxiliará a manter o andamento constante da atividade, ponto fundamental desta etapa.

Canto da Dança de São Gonçalo Folclore paranaense

Na ho ra de De us co me çaaa Pa dre Fi lho Es pri to San to
 5
 Por ser o pri mei ro ver... sooo que nes te mis te rio caaa annn to

Figura 19: Escrita convencional com letra e contagem de tempos e contratempos de "Canto da Dança de São Gonçalo". Adaptação criada por Rodrigo Velozo.

Percussão

SALTO BATER O PÉ BATER NO JOELHO COXA BATER NA BARRIGA BATER NO PEITO PALMA EM CONCHA

Figura 20: Bula para percussão corporal de "Canto da Dança de São Gonçalo". Criação de Rodrigo Velozo

Canto da Dança de São Gonçalo

Corpo

Voz

Na ho ra de De us co me çaaa Pa dre Fi lho es pri to Santooo

5

Corpo

Voz

Por ser o pri mei ro ver er soo que nes te mis te rio caaa aaan

9

Corpo

Voz

to Na ho ra de De us co me çaaa Pa dre Fi lho es pri to San

13

Corpo

Voz

tooo Por ser o pri mei ro vee-er so

16

Corpo

Voz

que nes te mis te rio caaa aaann to

Figura 21: Escrita melódica convencional de "Canto da Dança de São Gonçalo", com adaptação escrita para percussão corporal. Criação de Rodrigo Velozo.

Canto da Dança de São Gonçalo

Corpo

Voz

Na ho ra de De us co me çaaa Pa dre Fi lho es pri to Santooo

5

Corpo

Voz

Por ser o pri mei ro ver er soo que nes te mis te rio caaa aaan

9

Corpo

Voz

to Na ho ra de De us co me çaaa Pa dre Fi lho es pri to San

13

Corpo

Voz

tooo Por ser o pri mei ro vee-er so

16

Corpo

Voz

que nes te mis te rio caaa aaann to

Figura 22: Arranjo com improvisação nos compassos (2, 4,6,7,11, 13, 15 e 16) de "Canto da Dança de São Gonçalo", criado pelos alunos 4º ano A da Escola Lapa.



Terceira etapa

Este momento da atividade se refere à integração entre corpo e voz. Aqui, os processos de percussão corporal e canto, assim como os elementos da improvisação sobre a canção, mostrados anteriormente, serão unificados.

A integração das partes ocorrerá pela simultaneidade da execução das mesmas.

Para tornar o processo de aprendizagem da atividade mais significativo, é de grande importância que os alunos executem as diferentes partes de canto, leitura rítmica, percussão corporal e improvisação de maneira individual e coletiva, assim podendo progredir em seus estudos musicais por diferentes vieses.

Proporcionar diferentes vivências musicais, por meio de atividades que envolvam o folclore regional, a utilização da voz e do corpo do educando são fundamentais para ampliar a gama de conhecimentos musicais, culturais e também de si próprios. O fazer musical, no ambiente escolar, é fundamental para a formação de um cidadão (PENNA, 1990, p.80).



Considerações finais

De maneira geral, as atividades propostas são simples e podem ser aplicadas com grandes e diferentes grupos de alunos, tendo como princípio a inserção gradual dos elementos escritos convencionais ou não convencionais, bem como da execução de movimentos corporais, elementos da improvisação e do folclore.

Sendo assim, os conteúdos musicais (percussão corporal, canto, improvisação, escuta ativa, leitura e escrita musical convencional e não convencional), quando trabalhados, num primeiro momento de maneira individual, para, posteriormente, serem desenvolvidos de maneira conjunta, proporcionam aos educandos uma melhor compreensão do fazer musical por possibilitar o estudo individual de cada componente musical.

Mesmo diante dos desafios cotidianos para o desenvolvimento de uma educação musical na escola básica, o professor deve procurar investigar diferentes estratégias de adaptação metodológica para proporcionar um ensino da música para o aprendizado na escola pública básica brasileira.

Autor



Rodrigo da Silva Velozo

velozoviolo@gmail.com

Formado em licenciatura em Música (2013) pela Universidade Estadual do Paraná e em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Ibituruna (2018). É especialista em Arte-Educação e Terapia pela Faculdade São Braz (2016); em Educação Inclusiva e Especial pela Faculdade Educacional de Cornélio Procópio (2016) e em Ensino de Música para Professores do Ensino Fundamental Público (2016). Tem experiência na área das Artes, com ênfase em educação musical, musicalização infantil e prática instrumental. Atualmente atua como professor colaborador da disciplina de Arte na rede de ensino público no estado do Paraná.

Referências

- BARBATUQUES. *Tum pá*. Rio de Janeiro: MCD, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo de. *Lenga La Lenga*. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2006.
- BOAL PALHEIROS, Graça. Jos Wuytack, músico e pedagogo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Porto, Portugal, Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é folclore*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Educação Básica. *Diretrizes Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Conselho Nacional

da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITO, Teca de Alencar de. *De Roda em Roda*. São Paulo: Peirópolis, 2017.

CISZEWSKI, S. Wati. Notação musical não tradicional: possibilidades de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na Educação Básica*, v. 2, n. 2, p. 21-33, 2010.

HORTÉLIO, Lydia. *Ô, Bela Alice*. Salvador: Casa das 5 Pedrinhas..., 2004.

LEMONS, Wilson Júnior. *Canto Orfeônico: uma investigação acerca do ensino da música na Escola Secundária Pública de Curitiba (1931-1956)*. Dissertação (Mestrado) – UFPR, Curitiba, 2005.

LOUREIRO, Maristela; TATIT, Ana. *Brincadeiras cantadas de cá e de lá*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

MARIANI, Silvana. Émile Jacques Dalcroze: música e movimento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2012.

MOURA, Ieda; BOSCARDIN, M. Teresa; ZAGONEL, Bernadete. *Musicalizando crianças: teoria e prática da educação musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.

NEGRÃO, Sílvia. *Catibiribão: baú de histórias e brincadeiras 1 e 2*. Sonhos e sons. 2004.

PAZ, Ermelinda A. *500 canções brasileiras*. São Paulo: Musimed, 2010.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODERJAN, Roselys Velozo. *Folclore brasileiro: Paraná*. Rio de Janeiro: Funarte, 1981.

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.

TADEU, Eugênio. *Pandalelê: brinquedos cantados*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

THOMAS, William J. Folkcomunicação: estado do conhecimento sobre a disciplina. *Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 3-17, 2008.

WUYTACK, Jos. Atualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, n. 76, 1993.

ZISKIND, Hélio. *Cantigas de roda*. São Paulo: MCD, 2004.

A lagarta e a borboleta: cantando a duas vozes

Débora Andrade

Resumo

A inserção de repertório a duas vozes em aulas de música ou em ensaios de coro infantil pode significar um verdadeiro desafio para o professor, que, muitas vezes, escolhe canções de construções musicais complexas. Nesse contexto, esse trabalho sugere o ensino da canção, composta para esse fim, e a realização de uma sequência de atividades musicais, cujo objetivo é vivenciar, compreender e fixar os diferentes temas que se sobrepõem. Essa proposta pode ser desenvolvida em grupos de idades iguais ou mistas, pertencentes a diferentes contextos de ensino.

Palavras-chave: Coral infantil. Musicalização. Divisão vocal.

The caterpillar and the butterfly: singing with two voices

Abstract

Including songs with different voices in the music classroom or in children's choir rehearsals can be a real challenge for the teacher who often chooses songs with complex musical structures. In this context, this article suggests teaching songs that were composed for that purpose; furthermore, it suggests a sequence of musical activities whose goal is to experience, understand and memorize the overlapped melodic themes. This proposal can be developed in groups of equal or mixed ages, belonging to different teaching contexts.

Keywords: Children's choir. Musicalization. Vocal division.





Introdução

Cantar a duas vozes não é um bicho de sete cabeças! Quando as canções que são oferecidas às crianças apresentam desafios possíveis de serem realizados, elas demonstram muito prazer na realização da atividade. Do contrário, a aula ou o ensaio pode cansar tanto quem ensina quanto quem aprende. Para Bourne (2009), o repertório selecionado deveria seduzir as crianças a utilizarem suas habilidades musicais em desenvolvimento. Ela afirma: “Eu não quero meus cantores estagnados. Introduzir uma peça que lhes força é atraente para todos nós, mas eu tenho que ter certeza de que o tempo de ensaio é suficiente para alcançar sucesso e satisfação [...]” (Bourne, 2009, p.75).

Para Jaramillo (2004, p.99), cantar a duas vozes depende mais do tempo de experiência com relação ao canto do que da idade da criança. Bartle (2003, p.52) garante que, se a criança canta desde os seis anos de idade, entre doze e quinze anos, ela terá experiência musical suficiente para cantar em grupo, dividido em

até quatro vozes diferentes. Por outro lado, quando elas não possuem suficiente experiência musical, Schimiti (2003, p.18) afirma que, ao cantar terças paralelas, as crianças da voz mais grave passam a cantar a mais evidente, a aguda.

Mas existem várias formas de introduzir o canto a duas vozes em atividades musicais com crianças. Embora existam cânones que apresentam vários níveis de dificuldade, começar por eles não costuma ser uma tarefa simples, ao contrário da crença popular. Muitas vezes, o professor dá início à divisão vocal, por meio de um cânone, e se frustra, abandonando a tentativa de uma vez por todas. Gainza (apud Mársico, 1979, p.43) orienta o contrário: por exemplo, partir “do mais simples, ou seja, daquilo que o ouvido está habituado a ouvir”, para depois incluir um baixo ostinato, ou seja, uma melodia mais grave, repetitiva.

Além dessa opção, Dwyer (apud Leck; Jordan, 2009, p.171) e Jaramillo (2004, p.100) sugerem várias outras formas de divisão vocal, partindo de estruturas harmônicas mais

simples, como a utilização de notas suspensas, até as mais complexas, como melodias que apresentam melodias diferentes, com o mesmo ritmo.

No sentido de incentivar regentes e educadores musicais a incluir canções a duas vozes no repertório de ensaio/aula de crianças, este trabalho propõe o ensino da canção didática “Carpe Diem” e a realização de uma série de atividades musicais, cujo objetivo é permitir a vivência e a fixação dos dois diferentes temas que a música apresenta.

Rao (1993, p.40) considera a compreensão do tempo e das alturas musicais, por parte das crianças, “como um importante componente da musicalidade”. Nesse sentido, a inclusão das atividades propostas aqui se justifica pela seguinte ideia de Schimiti (2003):



O ensaio – eis a grande oportunidade de se ativar processos globais do pensamento humano, tais como de reflexão, de comparação, de reformulação, de aprimoramento, de conclusão. Abre-se, por ele, a possibilidade de se vivenciar o fruto do equilíbrio entre o sentimento e a racionalidade, chave do sucesso de toda atividade artístico musical. É durante o ensaio que se poderá (sic) impulsionar, nas crianças e nos jovens, faculdades latentes associadas à inteligência, à sensibilidade, à percepção auditiva, à criatividade e ao senso crítico. Se cada tipo de repertório propõe uma sequência de desafios ao regente, o ensaio apresenta-se como o momento de se exercitar (sic) todos os parâmetros musicais; uma vez estimulado, cada cantor será capaz de demonstrar sua habilidade de expressar música com compreensão, com técnica, usufruindo, desta forma, do grande prazer de realizá-la artisticamente. (Schimiti, 2003, p.109).

Sobre a canção “Carpe Diem”

A canção “Carpe Diem” (Figura 1) foi criada por mim, exclusivamente para a proposta deste artigo. Ela foi composta dentro de uma região vocal confortável para crianças a partir dos sete anos de idade, de acordo com a tabela de extensão vocal infantil proposta por Phillips (2014, p.100), com fins didáticos, apresentando seis diferentes momentos de canto. Na “Parte A” da canção, as duas vozes interagem por meio de uma estrutura semelhante a um jogo de “pergunta e resposta”. A “Parte B” se assemelha à “Parte A”, mas apresenta o primeiro desafio, quando a voz mais aguda mantém uma nota suspensa sobre o início do tema da voz mais grave. Mas ambas terminam essa seção em uníssono.

Enquanto na “Parte C” o grupo da segunda voz apresenta, sozinho, o tema da “Lagarta”, na “Parte D”, a primeira voz apresenta o tema da “Borboleta”. Então, a “Parte E” traz o segundo desafio da canção: a realização dos dois temas, em conjunto. Por último, na Coda, as crianças retomam a primeira frase da canção, e o terceiro e último desafio lhes é apresentado: terminar a canção em notas diferentes.



Carpen Diem

Débora Andrade

VOZ 1
 Ain-da sou cri-an-ça.
 Tem-po que não an-di!

VOZ 2
 e, ai, ve - zes,
 Ain-da já sei - to

Piano

A
 Não en - ten - det,
 O fu - tu - ro
 é pre - ci so...
 "Car - pe - Di - em!" To - da ho - ra é tem - po!

B
 que-ro cres - cer,
 pa - ra vi - ver!
 Ca - da tem - po tem o seu lu - gar!
 é a - go - ra va - mos ca - mi - nar
 es - pe - rar vi - ven - do.
 To - da ho - ra é tem - po!

C
 Vo - a, vo - a, bor - bo - le - tal! Le - ve co - mo a al - ma, le - ve to - da a

D
 Vai, vai, vai, la - gar - ta. Vai, vai, le - ve a al - ma,
 to - da a cal - ma.

E
 cal - ma, si - ga a si - na Vo - a, vo - a, bor - bo - le - tal! Le - ve co - mo a
 Vi - va a vi - da!

CODA
 al - ma, le - ve to - da a cal - ma, si - ga a si - na Ain - da sou cri - an - ças!
 Vi - va a vi - da!

E
 Vai, vai, le - ve a al - ma, Ain - da sou cri - an - ças!
 to - da cal - ma.

Figura 1: Partitura da canção "Carpe Diem" (elaboração própria).



Onde escutar a canção

A gravação dessa canção foi disponibilizada em três versões no YouTube. Se você deseja ouvir a canção apenas com a primeira voz, você deverá realizar a busca por meio dos termos: "**Carpe Diem 1ª voz**", como demonstrado na Figura 2. O mesmo pode ser feito para encontrar a canção somente com a segunda voz, substituindo o número 1 pelo 2.

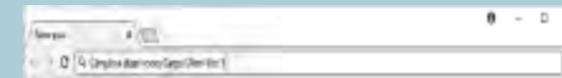


Figura 2: Pesquisa da canção na internet (elaboração própria).

De forma semelhante, se você deseja escutar a canção contendo as duas vozes simultâneas, você deverá buscar por "Carpe Diem Tutti". Contudo, é possível que, ao encontrar uma das versões procuradas, você também encontre as demais, sem que haja necessidade de realizar novas pesquisas.

Contextualizando o ensino da canção

É possível que, pelo menos uma vez na vida, todos nós já tenhamos escutado ou lido variações da história "A lagarta e a borboleta". Se você conhece seu grupo e acredita que ele será receptivo, tente lhe contar essa história. Caso você não a conheça, busque pelo título na internet e você poderá encontrar tanto versões escritas da história quanto em forma de vídeo.

Informe também às crianças que Carpe Diem significa "Viva o momento" e tenha uma conversa breve sobre as possíveis mensagens que a história pode comunicar a cada uma delas.



Explorando sons vocais

A fim de aquecer e explorar diferentes timbres e gestos vocais, organize a turma em pequenos grupos e distribua cópias do quadrinho (Figura 3) a seguir.

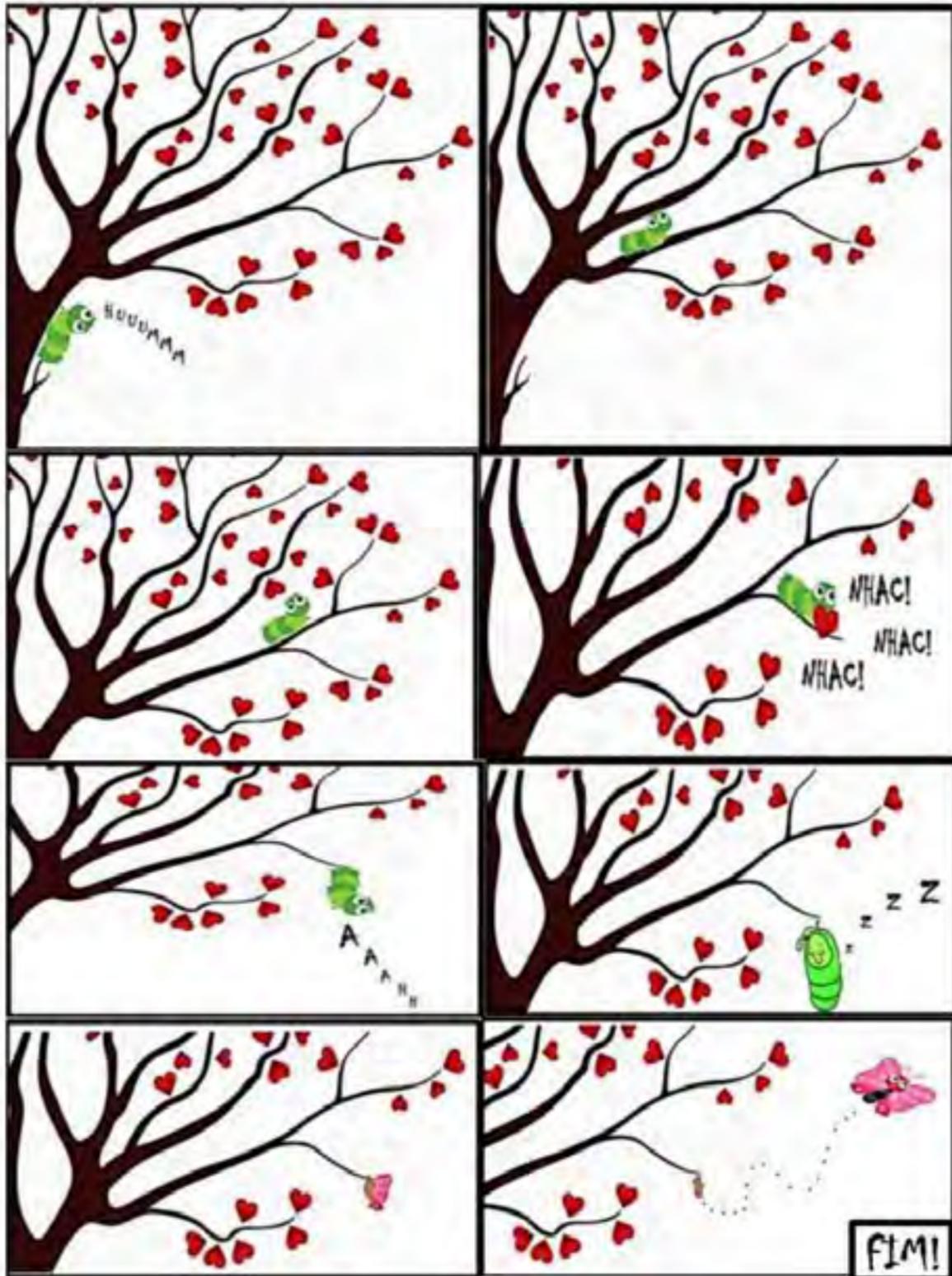


Figura 3: Quadrinho "A lagarta e a borboleta" (Criação da autora a partir de imagens do site Freepick).

Dê a cada grupo tempo suficiente para a sonorização vocal da história e, depois, permita que cada um deles apresente sua versão para a turma. Assim, além de fazer um breve aquecimento vocal com todas as crianças, você dará a elas uma oportunidade para vivenciar processos criativos, tão pouco presentes na pedagogia coral infantil, descobrir e desenvolver a voz cantada por meio de gestos vocais representados da seguinte maneira, no quadrinho:



- Subida da "Lagarta" - As crianças podem emitir sons ascendentes, em glissando ou em sequência de durações curtas, dependendo de como as crianças interpretam a forma de deslocamento da "Lagarta".
- "Hummm" - O chamado humming ou boca chiosa "é um som produzido com as seguintes características: os lábios ficam fechados, levemente e sem pressão [...]. É semelhante a um bocejo sem abrir a boca" (Goulart; Cooper, 2000, p.10), mas não precisa orientar as crianças, nesse sentido. Geralmente, elas fazem assim naturalmente, por intuição. Essa técnica costuma ser utilizada com crianças para o aumento da extensão vocal e "para trabalhar a noção de altura, entonação e atenção" (Boechat; Sobreira, 2017, p.114).
- "Aaaaaaaaaaaaaah" - Essa vocalização, que lembra um bocejo, ajuda a criança a descobrir sua voz chamada de "voz de cabeça", fundamental para o desenvolvimento vocal (Vaillancourt, 2012, p.130).
- "Zzzzzzzzz" - Assim como o "vvvvvv", ele é um som "muito indicado para o trabalho de aquecimento" (Chan; Cruz, 2001, p. 51).



Você sabia?

No século XX existiu uma cantora e compositora que criava músicas semelhantes a quadrinhos, "utilizando onomatopeias e desenhos" (França, 2012, p.35). Seu nome era Cathy Berberian (Figura 4). "Ela via a voz como um instrumento ilimitado e estava constantemente explorando suas possibilidades" (Kim, s.d.). Para saber mais a respeito dela, busque informações na internet, digitando o texto "Cathy Berberian site oficial".



Figura 4: Cathy Berberian e trecho da partitura "Stripsody" (França, 2012, p.35; Kim, s.d.).

Ensine a canção

As melodias da canção "Carpe Diem" são simples, repetitivas e de fácil memorização. Até a "Parte D", a aprendizagem costuma acontecer rapidamente. E, embora o desafio da "Parte E" não apresente grandes dificuldades musicais, sugiro a realização das próximas atividades, a fim de que as melodias, tanto da "Parte C" quanto da "Parte D" sejam fixadas por meio de diferentes vivências musicais.

Figura 5: Parte do grupo distraído durante o treino do outro grupo (Criação da autora a partir de imagens do site Freepick)



Representando graficamente os temas

Peça às crianças para desenharem, em uma folha de papel A3, “o voo melódico” da “Borboleta” (Figura 11) e “o caminhar lento e insistente” da “Lagarta” (Figura 12).

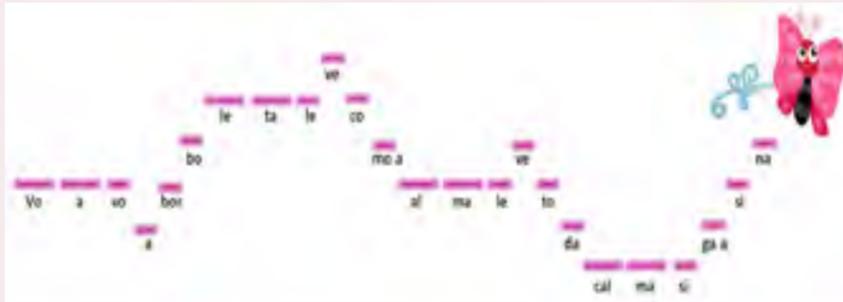


Figura 11: O voo melódico da Borboleta (elaboração própria).



Figura 12: O caminhar lento e insistente da Lagarta (elaboração própria).

Você pode apresentar os gráficos para a turma, mas seria mais interessante, do ponto de vista da compreensão musical, se, como resultado de toda essa vivência, elas mesmas fizessem suas próprias representações gráficas. Depois que a turma compreendeu que o tema da “Lagarta” se repete, você pode apresentar um novo conceito musical para a turma e informar que esse tema é um ostinato, por ser teimoso, repetitivo.

Considerações finais

A quantidade de aulas para a realização de toda essa dinâmica dependerá muito da quantidade de tempo semanal que cada professor possui com sua turma. Em espaço escolar, costuma-se atribuir uma carga horária de cinquenta minutos para cada aula de música/artes. Já a carga horária de ensaio de coros infantis varia entre diferentes contextos.

Cruz (2003), por exemplo, considerando que o tempo de atenção e de aprendizado

varia entre diferentes faixas etárias, sugere que os tempos de ensaio com grupos de sete a dez anos de idade e de onze a quinze tenham a duração de uma hora e quinze minutos e uma hora e meia, respectivamente, mas propõe um planejamento de atividades para uma aula de uma hora.

Considerando que a canção em questão possui partes bem-definidas, não há necessidade de que toda ela seja ensinada em um único encontro. Sendo assim, dê aos grupos o tempo necessário para vivenciar, efetivamente, cada atividade. Contudo, esteja atento com relação ao nível de interesse da turma e mude de atividade, quando necessário.

Para as aulas de musicalização, o desafio consiste em investir um pouco mais de tempo em atividades de canto a duas vozes. Para o canto coral, representa uma oportunidade de dedicar parte do tempo do ensaio a modalidades do fazer musical, como a criação e a representação gráfica de elementos musicais, tão pouco presentes na pedagogia coral infantil brasileira.

Autora



Débora Andrade

debora.andrade@ufsj.edu.br

Mestra em Música, especialista em Educação Musical e bacharela em Música, com habilitação em Regência pela Universidade Federal de Minas Gerais. Além de reger coros infantis, atuou durante sete anos como professora de Música na educação básica. Atualmente é professora da área Educação Musical/Regência de Coro Infantil no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal de São João del-Rei, onde coordena o Programa de Extensão Benke: corais infantojuvenis da UFSJ. Cursa doutorado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, onde pesquisa sobre pedagogia vocal voltada para o auxílio de crianças consideradas “desafinadas” em coros escolares de Minas Gerais.

Referências

- BARTLE, Jean Ashworth. *Sound Advice: becoming a better children's choir conductor*. New York: Oxford University Press, 2003.
- BOECHAT, Bruno; SOBREIRA, Sílvia. Ajudando a criança a encontrar sua voz cantada. In: SOBREIRA, Sílvia (Org.). *Se você disser que eu desafino...* 1. ed. Rio de Janeiro: Unirio, Instituto Villa-Lobos, 2017.
- BOURNE, Patricia. *Inside the elementary school chorus: instructional techniques for the non-select children's chorus*. Dayton: Heritage Music Press, 2009.
- CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimento de Corpo e Voz*. São Paulo: T. Chan, 2001.
- CRUZ, Gisele. *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil*. 2. ed. São Paulo: Sesc, 2003.
- DWYER, Ruth. Harmony in sequence. In: LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Creating artistry through choral excellence*. Wisconsin: Hal Leonard, 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Trilha da Música*. Vol. 5. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

FREIRE, Ricardo Dourado. Bodysolfege, a meaningful musical experience. In: International Society for Music Education World Conference, 28., 2008, Bologna. *Proceedings* [...]. Bologna, 2008.

GOULART, Diana; COOPER, Malú. *Por todo Canto: coletânea de exercício de técnica vocal*. Rio de Janeiro: D. Goulart, 2000.

JARAMILLO, Alejandro Zuleta. *Programa Básico de Dirección de Coros Infantiles*. 1. ed. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2004.

KIM, Rebecca Y. Cathy Berberian Biography. Disponível em: <http://cathyberberian.com/biography/>. Acesso: 25 maio 2018.

MÁRSICO, Leda Osório. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

PHILLIPS, Kenneth H. *Teaching Kids to Sing*. 2. ed. Boston: Schirmer, 2014.

RAO, Doreen. *We Will Sing! Choral Music Experience for Classroom Choirs*. New York: Boosey & Hawkes, 1993.

SCHIMITI, Lucy Mauricio. *Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades*. Revista Canto Coral, Brasília, n. 1, 2003.

_____. O Ensaio. In: CRUZ, Gisele. *Canto, canção, cantoria: como montar um coral infantil*. 2. ed. São Paulo: Sesc, 2003.

VAILLANCOURT, Josée. Le développement de la voix chantée chez l'enfant et la formation des enseignants de musique: un lien manifeste. In: LEROY, Jean-Luc et al. *La voix et l'éducation musicale: contribution à la réflexion et à l'action pédagogique (II)*. Pascal Terrien e Jean-Luc Leroy (Org). Paris: L'Harmattan, 2012.

No espírito do blues!

Práticas musicais coletivas para o ensino médio

Antonio Cezar Ferreira

Resumo

Este artigo apresenta uma proposta para alunos do ensino médio terem um contato com o blues e com a improvisação musical. As ideias e sugestões presentes têm como objetivo promover uma experiência musical em grupo. O artigo propõe atividades para trabalhar com o blues como figura central na aproximação com o gênero jazz. O texto contribui para desfazer a ideia de que a prática da improvisação musical é algo difícil e reservado somente aos músicos mais virtuosos.

Palavras-chave: Blues. Jazz. Improvisação musical.

In the spirit of blues: collective musical practices in high school

Abstract

This article presents a proposal for familiarization with blues and musical improvisation. Ideas and suggestions are presented to promote a collective musical experience. The article proposes activities to work with blues as the key element in the approach to the jazz genre. The article contributes to demystifying the idea that the practice of musical improvisation is difficult and reserved only for the most virtuous musicians.

Keywords: Blues. Jazz. Music improvisation.





Ilustração: Pixabay

INTRODUÇÃO

O presente texto traz sugestões para a sala de aula, proporcionando aos alunos do ensino médio uma melhor compreensão dos elementos do gênero blues. O objetivo é compartilhar atividades de apreciação e criação musical, incentivando alunos e professores a improvisarem com melodias e ritmos. Outro objetivo é desmistificar a improvisação musical, mostrando que todos podem improvisar, se providos das ferramentas adequadas.

Antes de iniciar com as práticas coletivas de improvisação, o texto tece algumas considerações sobre o jazz e suas relações com o blues.

Como podem os professores de música trabalhar um assunto tão específico com alunos que não estão familiarizados com o tema?

Afinal, o que é o jazz?

O jazz nasceu nos Estados Unidos da América a partir da conexão complexa de tradições musicais da Europa com as da África. Foram justamente as diferenças entre essas duas tradições musicais que promoveram o surgimento de uma nova abordagem da música. Quando os afro-americanos conheceram a harmonia da música clássica europeia, os arranjos das bandas militares, os instrumentos, como o cornetim, o clarinete e o trombone, eles passaram a usar, em tonalidades maiores, conduções melódicas menores, o que resultava em um colorido harmônico todo especial (Berendt, 1975).

Os primeiros músicos do jazz eram autodidatas e fugiram às concepções há muito tempo sedimentadas pela música erudita europeia no que se refere a produzir um tom puro, claro e preciso. No jazz, os instrumentos são tocados – até onde isso é possível – como se fossem vozes humanas.

Para Berendt (1975):



Os principais eventos do jazz já não podem ser mais considerados como simples “modismos”, e sim como verdadeiros “estilos”, mesmo porque, dentro dessa evolução, eles tiveram funções e características análogas aos diversos estilos e épocas da música de concerto. (Berendt, 1975, p.17).

Pode-se afirmar que o jazz é um grande guarda-chuva sob o qual estão abrigados vários outros estilos musicais, entre eles o blues, que se origina no final do século XIX e segue vivo até hoje (ver Quadro 1).

Na obra clássica História social do jazz, Hobsbawm (2008) afirma:



[...] o jazz não é um gênero autocontido ou imutável. Não é uma linha divisória, mas uma vasta zona fronteira que o separa da música popular comum, em grande parte marcada pelo jazz e a ele misturada em vários níveis. Não há um limite fixo que o separe de tipos anteriores de música folclórica, das quais emergiu. (Hobsbawm, 2008, p.47).



Louis Armstrong (1901-1971) tocando seu trompete, em 1953. Fonte: Pixabay

Para escutar o jazz



Incentive os alunos a pesquisarem na internet diferentes estilos de jazz, como ragtime, dixieland, swing, bebop, cool, free jazz, etc. O site All About Jazz (<https://www.allaboutjazz.com>) publica artigos, vídeos e listas de concertos e eventos do jazz clássico ao moderno.

Quadro 1. A história do jazz

	RACTIME	BLUES	NEW ORLEANS JAZZ	CHICAGO JAZZ	SWING
Fase	Por volta de 1890	Final do Século XIX	Por volta de 1900	Por volta de 1920	Por volta de 1930
Momento sociocultural + característica musical	- principal centro: Saint Louis - música sincopada composta para piano - tocada por quem sabia ler partitura	- blue notes (terça, quinta e sétima abemoladas) - esquema harmônico-melódico de 12 compassos - chamada X resposta = improvisação	- compasso binário - melodias a três vozes - improvisação coletiva	- êxodo rumo ao norte dos EUA – lei seca (1920-1933) - quebra da bolsa (1929) - colaboração entre músicos brancos e negros - mais improvisações solistas	- principal centro: Kansas City - surgimento das Big Bands - menos improvisação, mais arranjos
Músicos e obras importantes	- Tom Turpin St. Louis Rag (1903) - Scott Joplin The Entertainer (1902)	- W.C. Handy (The Father of the Blues) - Ma Rainey (The Mother of the Blues)	- Jelly Roll Morton - Louis Armstrong - Joe “King” Oliver	- Sidney Bechet - Fletcher Henderson - Paul Whitemann - Bix Beiderbecke	- Lester young - Benny Goodman - Duke Ellington - Count Basie

BEBOP	COOL	FREE JAZZ	FUSION & ROCK JAZZ	ACID JAZZ
Por volta de 1940	Por volta de 1950	Por volta de 1960	Por volta de 1970	Por volta de 1985
- a música tornou-se novamente "negra" - visual "hipster" - menos comercial, mais intelectual - harmonia e ritmo mais complexos	- linguagem mais intimista - notas longas, alternadas por duas ou três notas curtas, muitas pausas	- unificação de transporte para brancos e negros (1956) - atmosfera hippie - música abstrata e expressionista - rejeição à tonalidade e à padronização rítmica	- Woodstock (1969) - som simplista e cadenciado	- geração MTV - mistura a batida rap com a melodia do cool jazz
- Dizzy Gillespie - Charlie Parker - Koko (1945) - Bud Powell - Cherokee (1950)	- Miles Davis - Birth of the Cool (1949) - Thelonious Monk - Dave Brubeck - Take Five (1959)	- Ornette Colemann - Free Jazz (1959) - John Coltrane - A Love Supreme (1964)	- Miles Davis - Miles in the Sky (1967) - Weather Report - Heavy Weather (1977) - Herbie Hancock - Cantaloupe Island (1964)	- Donald Byrd - Gilles Peterson

Como forma de linguagem, o blues tem a propriedade de moldar-se a outros idiomas e sotaques, como ocorreu no Brasil, onde palavras como dor e amor expressam as emoções da vida cotidiana. O blues brasileiro traduz de maneira coloquial, mundana, os sentimentos dos seus compositores. São representantes desse estilo musical: Celso Blues Boy, Renato Fernandes, Bebeco Garcia, entre outros (ver Quadros 3 e 5).

E o que é o blues?

O blues forma uma base importante para a música popular do século XX, do jazz ao rock, do soul ao hip-hop. O blues também pode ser uma boa porta de entrada para a compreensão do gênero jazz.



Para saber mais

CASTRO, Ruy. *Tempestade de ritmos: jazz e música popular no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PIEIDADE, Acácio. Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades. *Opus*, v. 11, p. 197-207, dez. 2005.

Uma boa introdução sobre o blues pode ser o documentário de Martin Scorsese *Lightning in a bottle: a one night history of the blues* ("Relâmpago em uma garrafa: a história do blues em uma noite").¹ O documentário pode ser apresentado em trechos selecionados a critério dos professores.

A principal característica do blues é a atmosfera triste,² oprimida, que é evocada, sobretudo, com as blue notes. Essas notas produzem uma tensão harmônica em relação à tônica, como a tensão entre um acorde maior (na harmonia) e uma terça menor (na melodia).

Quando ouvimos cantoras como Sarah Vaughan e Billie Holiday entoando melodias que não deixam claro se a tonalidade em questão é maior ou menor (canções tristes, mas cheias de energia), a técnica empregada pode estar associada à prática dos cantores de jazz que têm origem na interpretação de canções tradicionais africanas (rural blues), de resvalar nas notas da escala, evitando atingi-las realmente.

A palavra blues, em inglês, também significa tristeza ou melancolia. Esse significado remete às canções lentas e chorosas cantadas pelos negros escravizados nas fazendas de algodão às margens do rio Mississippi, no sul dos Estados Unidos, por volta de 1870. Além de marcar o ritmo do trabalho escravo na construção das linhas férreas, as canções ajudavam a amenizar o sofrimento de um povo discriminado e oprimido. O blues é a essência da música dos negros levados da África para os Estados Unidos. É o grito africano.

Hobsbawn (2008, p. 49) explica que uma das peculiaridades do jazz é a combinação da escala blue³ (a escala maior comum, com a terceira e a sétima abemoladas), usada na melodia (Figura 1), com a escala maior comum usada na harmonia (Figura 2).⁴

1. O documentário está disponível no YouTube.
2. Há exceções de blues alegres ou cômicos, como "Slim Gaillard", de Louis Jordan (Berendt, 1975, p.124).
3. Na literatura traduzida no Brasil, existem pelo menos duas denominações correntes para essa escala: escala blue (Hobsbawm, 2008) e escala blues (Berendt, 1975).
4. Alguns músicos do jazz abemolizam também a quinta nota da escala (Berendt, 1975, p.125).



Sarah Vaughan (1924-1990)



Billie Holiday (1915-1959)



Figura 1



Figura 2



dermo -, um esquema harmônico-melódico de 12 compassos:

/ Bb 7 / Eb 7 / Bb 7 / Bb 7 /
/ Eb 7 / Eb 7 / Bb 7 / Bb 7 /
/ F 7 / Eb 7 / Bb 7 / F 7 /

Numa estrofe de blues, formada por 12 compassos, estão presentes as três funções básicas de uma tonalidade: tônica, subdominante e dominante.

/ T / S / T / T /
/ S / S / T / T /
/ D / S / T / D /

T = tônica
D = dominante
S = subdominante

Esse esquema harmônico, que se divide em três frases de quatro compassos cada uma, está na base da maioria das peças de blues. A melodia da segunda frase (compassos 5 a 8) tem semelhança com a melodia da primeira frase (compassos 1 a 4). Essa forma é conhecida como A - A' - B:

*Pode enterrar meu corpo à margem da autoestrada
Pode enterrar meu corpo à margem da autoestrada
Para que meu velho espírito possa pegar um ônibus
Greyhound e se mandar*

(chamada)
(repetição)

(resposta)



MUGGIATI, Roberto. *O que é o jazz?* São Paulo: Brasiliense, 1999. p.22.

Nesse caso, as duas primeiras frases são idênticas. Distinguem-se apenas na melodia. Essa forma vocal (chamada [call] - repetição [call] - resposta [response]) se espelha na forma melódica. Nos primeiros quatro compassos, é feita uma proposição; nos quatro compassos seguintes, essa proposição é repetida com outra harmonia; nos quatro compassos finais do texto e da melodia, apresentam uma conclusão.

Caindo no improviso

Quem tentar improvisar com seu instrumento musical ou com a voz pela primeira vez terá a sensação de como se estivesse aprendendo a andar de bicicleta. Onde acaba a experiência de tentar manter o equilíbrio? Será em um doloroso tombo? No exato momento em que o aprendiz consegue se equilibrar, dobra-se o guidão...

A primeira tentativa de improvisar uma melodia leva, frequentemente, a nervosismos parecidos com esse, com a diferença de que não ocasiona dores externas. A insegurança é provocada pela falta de instrução quanto aos elementos básicos para a prática da improvisação musical.

A falta de clareza na instrução tem origem na mistificação de alguns fenômenos do jazz. Segundo o pianista de ragtime Wally Rose, o que permite aos músicos de uma banda de jazz executar uma nota curtíssima numa fração de segundo que não pode ser escrita é "o sentido de ritmo ou swingue no jazz. Ou você sente esse momento ou você está fora do jazz" (Berendt, 1975, p.146). Tais comentários geram medo no aluno. Trata-se do velho preconceito: ou a pessoa tem talento, ou não tem. Ao aluno não resta mais nada em que ele possa se orientar. No entanto, todos podem aprender a improvisar, desde que providos das ferramentas certas.

Atividades com percussão corporal ou vocal podem ser um excelente meio de trazer a improvisação para a sala de aula. Convide os alunos para um exercício de improvisação com palmas:



FASE 1. Peça para os alunos se colocarem em círculo.

Todos devem dar quatro passos para frente (para o centro do círculo) e quatro para trás, marcando o mesmo ritmo em um compasso de quatro tempos. Repita o processo até que um ritmo comum se estabeleça.

FASE 2. Enquanto todos andam para frente, o professor marca com palmas uma frase rítmica de um compasso. Enquanto todos andam para trás, os alunos devem repetir com palmas (eco) a frase rítmica apresentada pelo professor no compasso anterior (Figura 3).

FASE 3. Cada aluno apresenta uma frase rítmica de um compasso, enquanto todos movimentam-se para frente, que deve ser repetida pelos outros (eco), enquanto movimentam-se para trás.

FASE 4. Experimente variar o exercício com percussão corporal ou com vocal.

Dica: Mantenha o andamento constante. O exercício deve ser feito em andamento moderado, evitando ficar mais rápido ou mais lento. Na medida em que todos dominam o exercício, é possível passar para a próxima fase.



FASE 5. O professor combina com os alunos (marcar com palmas) uma frase rítmica de um compasso (pergunta), que deverá ser idêntica sempre que todos caminharem para o centro do círculo. Cada aluno, enquanto todos andam para trás, deve responder com uma frase rítmica de um compasso (com palmas). A frase rítmica de cada aluno deverá ser uma resposta para a frase rítmica do grupo (Figura 4).

FASE 6. Experimente variar o exercício com percussão corporal ou com vocal.

Figura 3

Figura 3 shows three staves of musical notation in 4/4 time. Each staff consists of two parts: 'Chamada (solo)' and 'Eco (todos)'. The notation uses 'x' marks on a staff to represent rhythmic patterns. The first staff has a 'Chamada (solo)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and an 'Eco (todos)' pattern of four 'x's. The second staff has a 'Chamada (solo)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and an 'Eco (todos)' pattern of four 'x's. The third staff has a 'Chamada (solo)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and an 'Eco (todos)' pattern of four 'x's.

Figura 4

Figura 4 shows three staves of musical notation in 4/4 time. Each staff consists of two parts: 'Chamada (todos)' and 'Resposta (solo)'. The notation uses 'x' marks on a staff to represent rhythmic patterns. The first staff has a 'Chamada (todos)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and a 'Resposta (solo)' pattern of four 'x's. The second staff has a 'Chamada (todos)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and a 'Resposta (solo)' pattern of four 'x's. The third staff has a 'Chamada (todos)' pattern of four 'x's followed by a bar line, and a 'Resposta (solo)' pattern of four 'x's.

Vamos compor um blues?

Convide seus alunos para compor um blues! Para começar o trabalho, sugiro que você toque os acordes do blues em Bb (Figura 5) algumas vezes, no teclado ou no violão. A seguir, pode-se experimentar cantar versos simples sobre o acompanhamento do blues em Bb. Você deve salientar que, na forma A - A' - B, a frase [melódica] dos compassos 1 a 4 é semelhante à frase [melódica] dos compassos 5 a 8, e que, nos últimos compassos (9 a 12), a melodia serve como resposta para o tema proposto.

Peça para os alunos anotarem os versos compostos em um caderno. Esses versos podem ser lidos em voz alta, individualmente,

podendo esta atividade ser registrada com um celular ou com um gravador. Aos poucos, vão-se somando as diversas composições dos alunos. É importante não ter pressa para que as ideias surjam com espontaneidade. A prática coletiva de criar textos já na forma do blues, como em uma banda, pode ser uma experiência rica e divertida.

Incentive os alunos a apresentarem os versos compostos para os colegas. Eles podem convidar os colegas para tocar o “seu” blues. Momentos de prática musical coletiva instigam os alunos para que troquem experiências e criem novos arranjos de forma colaborativa. No blues e no jazz não há notas erradas, todas são válidas. O desafio de criar deve levar os alunos a se arriscar na improvisação, motivando-os a desenvolver sua autonomia.

Figura 5

Figura 5 shows three staves of musical notation in 4/4 time, illustrating chord progressions. The first staff has chords Bb7, Eb7(Bb7), Bb7, and Eb7. The second staff has chords Eb7, Eb7, Bb7, and Bb7. The third staff has chords F7, Eb7, Bb7, and F7.



Para escutar

Antes de prosseguir para a atividade de apreciação, sugere-se ouvir com os alunos a versão em estilo blues da música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, cantada por Zé Pretim (José Geraldo Rodrigues), do Mato Grosso do Sul.

Essa versão mostra como o blues, como estilo de música, pode estender as fronteiras, ganhando novos idiomas e sotaques.

[...] o blues é tanto um estado de espírito quanto um sentimento – não necessariamente de tristeza e depressão, embora na maioria das vezes seja assim – e uma forma musical ou linguagem – não necessariamente o clássico blues de doze compassos. O blues, porém, também existe como música folclórica, fora do jazz e além dele, com sua evolução própria, que segue paralela ao jazz, porém não independente dele. (Hobsbawm, 2008, p.125).

Segundo o músico Leonard Faether, “[...] o blues é a essência do jazz. Possuir um blues-feeling é possuir um jazz-feeling” (Barendt, 1975, p.124). Com certeza o jazz-feeling não é algo para ser explicado, mas pode ser sentido, ouvido, apreciado e explorado.

Convide os alunos para ler e ouvir a introdução de Leadbelly, cantor do século XIX que cantava um blues ainda arcaico e folclórico-rural, para a canção “Good mornin’ blues” (“Bom-dia blues”)⁵, de Count Basie, Eddie Durham e James Rushing, considerando o que foi dito anteriormente sobre o blues.

5. Coloque “Good mornin’ blues - Leadbelly” no YouTube e ouça a canção em estilo blues rural (work song).

Entrando no espírito do blues

Mas será que o blues se restringe ao cantar ou tocar uma terça ou uma sétima mais baixa que o comum? Obviamente o sentido do blues é algo bem mais amplo do que se nota na entoação, no fraseado, algo que só se percebe ouvindo. Na concepção de Hobsbawm,



Nenhum homem branco jamais teve o blues, pois o homem branco não tem preocupações.

Se você estiver deitado na cama, rola de um lado para outro e não consegue dormir.

O que há com você?

Você está envolvido pelo blues.

Se você levantar de manhã e ficar sentado na beira da cama. Seu pai e sua mãe estão lá, seus irmãos e suas irmãs, seu namorado ou sua namorada, e você não quer falar com nenhum deles, mesmo que nenhum deles tenha lhe feito algo.

O que há com você?

Você está possuído pelo blues.

Você está frente a uma mesa coberta. No prato, frango frito e arroz.

Você sai e, tremendo, você diz: “Oh, meu Deus, tenha piedade comigo, eu não consigo comer, eu não consigo dormir. O que há comigo?”.

Você está envolvido pelo blues. (Berendt, 1975, p.124).

Após a leitura do texto, converse com os alunos sobre os diferentes sentimentos associados ao blues. Pergunte a eles:

- O que chama a atenção na letra do poema?

- Quais sentimentos são possíveis identificar?

- O que você entende por “estado de espírito”?

- Quais outros gêneros musicais podem ser associados a esse sentimento de protesto e insatisfação?

Também é possível desenvolver uma atividade escrita. Solicite aos alunos que escrevam no caderno o que pensam sobre o poema que leram.

CONSIDERAÇÕES

A intenção deste artigo foi propor atividades musicais que instigassem os alunos do ensino médio a criar melodias e a improvisar, desfazendo a ideia de que a improvisação é algo difícil e relegada apenas aos músicos virtuosos.

Embora esse material tenha sido elaborado pensando no uso de um violão ou de um teclado, é possível adaptá-lo à prática com outros instrumentos, como flauta doce, xilofones ou metalofones, por exemplo.

Mesmo que você não tenha experiência como professor, com o blues e com a improvisação, arrisque-se com as notas que não pertencem à escala maior tradicional. Você não vai cair da bicicleta. O tombo com as notas do blues não acontece, justamente porque todas as notas podem fazer sentido se tocadas no momento certo. E o momento certo você vai descobrir praticando, andando de bicicleta. Não é para soar como os mestres do blues na primeira tentativa de improviso, mas para se aproximar aos poucos e com liberdade da composição.

O jazz faz um jogo entre o compositor e o solista, dando grande importância à interpretação. Com a abordagem do jazz, o professor valoriza a improvisação coletiva. A forma musical “chamada versus resposta” permite que na prática coletiva o aluno possa desenvolver o espírito de ter atenção ao solista e aos momentos coletivos. E o jazz é um dos gêneros que favorece isso.

Entre no espírito do blues! O importante é aprender como se trabalha esse estilo musical e, acima de tudo, desenvolver o prazer da prática musical coletiva na sala de aula.

Autor



Antonio Cezar Ferreira

prof.cezar.ferreira@gmail.com

Mestre em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bacharel em Piano pela *Staatliche Hochschule für Musik Rheinland Robert Schumann Institut* (Düsseldorf/Alemanha); licenciado em Letras - Português e Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Estudou jazz com Hans Lüdemann na Musikhochschule Köln (Alemanha). Membro do grupo de pesquisa Educação Musical e Cotidiano (CNPq/UFRGS), desenvolvendo investigações sobre formação de professores de música. Atua como professor particular de música e língua alemã.

Referências

BERENDT, Joachim E. *O Jazz do rag ao rock*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOBSBAWM, Eric J. *História Social do Jazz*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GRANDE ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MESQUITA, Vinícius. *Jazz*. São Paulo: Abril, 2005.

MUGGIATI, Roberto. *O que é o Jazz?* São Paulo: Brasiliense, 1999.



Fonte: divulgação Trio de Janeiro

Captação de contato: tecnologia e corporalidade numa educação musical de invenção e desfrute

Stênio Biazon

**Contact transducer pickup:
technology and corporeality in a
music education based on invention
and relish**

Resumo

Neste artigo proponho práticas musicais que fazem uso da captação de contato, associando-as a uma educação musical que contesta a definição prévia de métodos propriamente ditos. As atividades possíveis com captador de contato (piezoelétrico) e aqui mencionadas incluem: amplificação de instrumentos feitos de sucata, exploração de sons do espaço físico e descoberta de sons do próprio corpo. Ao fim, trago esta ferramenta para alguns problemas próprios das relações entre tecnologia e práticas musicais.

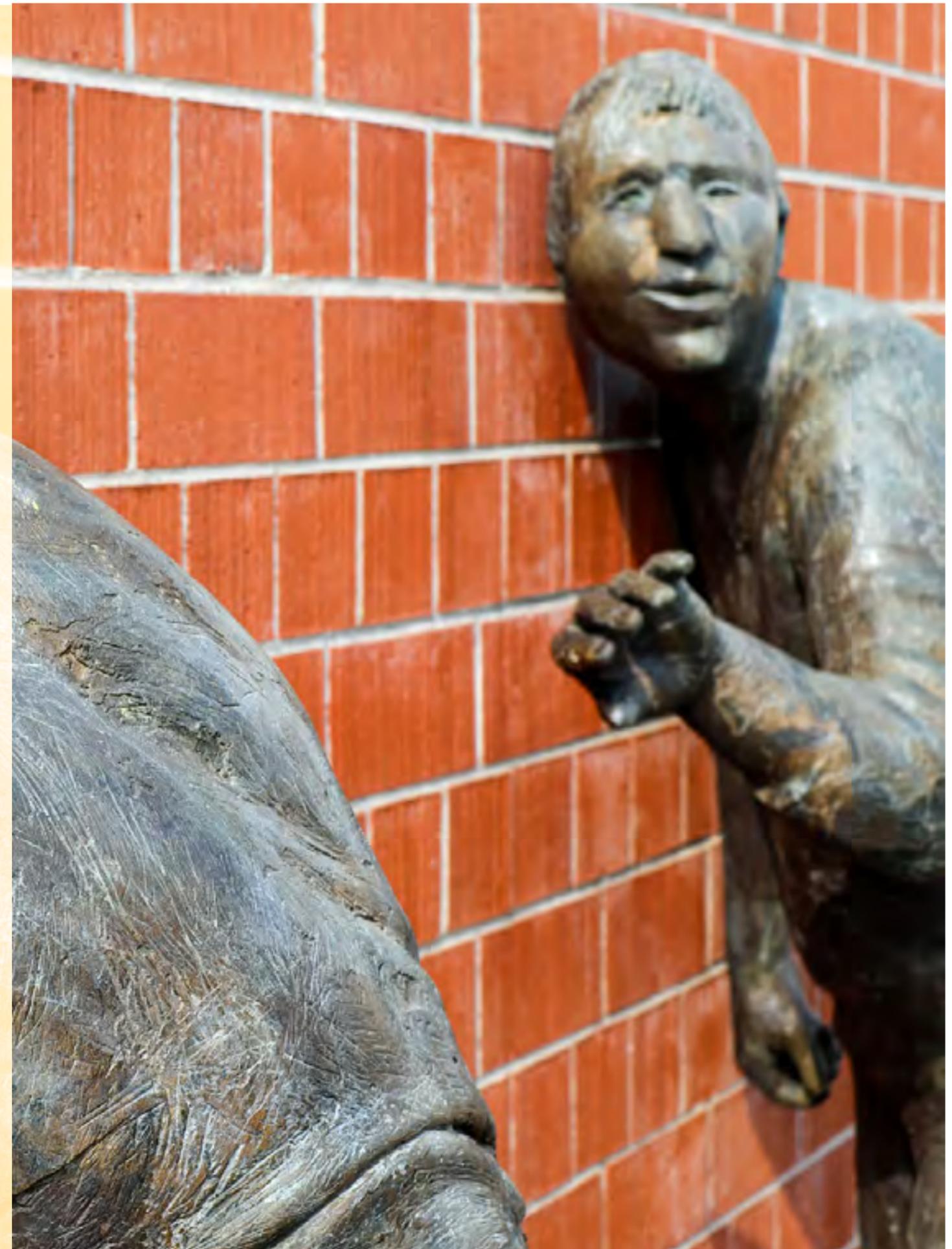
Palavras-chave: Captação de contato. Educação musical. Invenção musical.

Abstract

In the article, I propose musical practices that make use of a contact transducer pickup and I relate them to a type of musical education that challenges the previous definition of music teaching methods. The activities that can be developed with a contact transducer pickup are: amplification of instruments made of scrap material, exploration of the physical space and discovery sound in one's own body. At the end, I propose a discussion about this tool, relating musical practices and technology.

Keywords: Contact captation. Musical education. Musical invention.

BIAZON, Stênio. Captação de contato: tecnologia e corporalidade numa educação musical de invenção e desfrute. *Música na Educação Básica*, v. 9, n. 10/11, 2019.





Atividade El Gran Aula (A Grande Aula), realizada com captação de contato pelos arte-educadores Sebastian Rey e Leonello Zambon, do coletivo Sonido Cínico (Buenos Aires, Argentina).

Fonte: <https://sonidocinico.files.wordpress.com/2014/10/dsc01231.jpg>

Introdução: por uma educação musical de contestação e voltada ao desfrute

“[I]mporta, prioritariamente, a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação das crianças de hoje.”

Teca Alencar de Brito

Concentro esforços numa educação musical que se faça aberta à experimentação – de novas ferramentas, de novas práticas, de músicas das mais diversas culturas etc. – e indisposta a se submeter a qualquer **método**. Trata-se de recusar fazer coro com todo aquele ensino musical que, aspirando à infalibilidade e à estabilidade, define de antemão qual música deve ser feita e de que maneira ela deve ser estudada.

“Meu método é não ter método”, “o método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir [...], transgredir”, dizia o compositor e professor Hans-Joachim Koellreutter (apud Brito, 2011, p.31). Disso pode-se tomar que pouco importam os protocolos e manuais: nos contextos de educação, alimentemos toda e qualquer prática musical com as **singularidades** dos envolvidos e estejamos à espreita do que entre estes seja **emergente**, conforme nos convida a educadora musical Teca Alencar de Brito (2007, p.257-262). Importa então a realização de algo que seja de fato **do interesse destes envolvidos**, despojando suas práticas da busca de reconhecimento por parte de terceiros – sendo necessário afirmar isto sobretudo por conta de que, no caso de práticas mais contemporâneas, muitos ainda teimam em dizer que estas não são música; bem como frequentemente ignoram as concepções próprias das crianças acerca do fazer musical, deixando de lado suas surpreendentes **ideias de música** (Brito, 2007, p.257-262).

Tal atenção às singularidades, no entanto, não se confunde com os assistencialismos de uma inclusão genérica que se contenta em legar ao estudante e à criança apenas O QUE JÁ LHE É FAMILIAR. Digo isto porque, da perspectiva aqui proposta, não basta que se conteste o ensino submetido à MÚSICA DE CONCERTO ou à pretensa GRANDE MÚSICA POPULAR BRASILEIRA repondo-o com um ensino condicionado pela cultura do ESPETÁCULO ou com qualquer outra prática que se alegue ser próxima da realidade das crianças e dos estudantes. Tal reposição opera somente renovações do pastorado, isto é, substitui o pastor e segue assossegando o conformado rebanho; e, conforme depreendo da educadora musical Ethel Batres (2016, p.62, 64, 73), não interessa à educação musical a posição de obediência da ovelha, tampouco a do bom condutor – posturas estas que na verdade são complementares e pelas quais apenas transita quando não se contesta os Sistemas de ensino enquanto tais.

Para me opor ao esperado pelas tantas formas pastorais de educação musical, permito-me aqui me inspirar na improvisadora Chefa Alonso (2008). Apropriando-nos de seus conceitos, poderíamos falar de uma educação musical que preza, antes de mais nada, por um **desfrutar** da música e das relações implicadas nela, apartando-se assim das pretensas utilidades e finalidades atribuídas a ela – uma questão problematizada também por Brito (2006, 2007). Tal perspectiva pode ainda ter em vista que os elementos provenientes de toda e qualquer tradição ou cultura musical são como meros “objetos” disponíveis à constante **dissolução** e que servem ao deleite pessoal e coletivo, conforme proponho inspirado no filósofo Max Stirner (2004 [1845]).

Tomo ainda de Rogério Costa, pesquisador da improvisação musical livre, a perspectiva segundo a qual interessa também que esta realização da música voltada ao **prazer** procure contestar as instituições majoritárias, potencializando-se pelo enfrentamento

da sacralização e da fetichização da obra de arte: o fazer musical tem de estar vinculado ao cotidiano e às suas conversações, enfim, tem de estar associado à vida e, de preferência, a vidas que se reinventem (Costa, 2007, p.1, 9-10; 2016, p. 97-8, 104).

De forma sucinta, pode-se dizer que se dá o nome de improvisação musical livre às inúmeras práticas que inventam música propriamente no momento de sua performance, evitando combinados prévios e sendo minimamente predefinida, embora seja contraditória, a intenção de não remeter diretamente a estilos previamente consolidados e nomeados.

Improvisação livre para ouvir e assistir



Procure no YouTube por:

- “Improvisação Chefa Alonso CCSP”;
- “Ensaio da Orquestra Errante - agosto de 2019” – Grupo de improvisação livre da Universidade de São Paulo (USP), Orquestra Errante, coordenado pelo professor Rogério Costa;
- “Circuito de Improvisação Livre Duos #2 - Luís Galvão convida nahnati” – Apresentação solo da guitarrista Natália Francischini.



Algumas leituras sobre improvisação livre

- ALONSO, Chefa. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Barcelona, ES: Editorial Dos Acordes, 2008.
- BIAZON, Stênio. *Improvisações livres de uma perspectiva anarquista: invenção de heterotopias do fazer musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, ECA, USP, São Paulo, 2017.
- COSTA, Rogério. *Música errante: o jogo da improvisação livre*. São Paulo: Fapesp; Perspectiva, 2016.

Tendo em vista o desfrute, podemos falar ainda de um **eros pedagogikos** em que a relação entre o professor e a criança/o estudante é de **sedução mútua** – já que o professor só seduzirá se também estiver seduzido pelos saberes e práticas com as quais lida:



Seduzir é descortinar um mundo frente aos olhos do outro, [...] é oferecer nosso mundo [...], fazer com que o outro se interesse por esse nosso mundo [...], deseje penetrá-lo, passear por ele e desvendá-lo. Mas o outro também tem (e é) o seu mundo, diverso do nosso, e sua entrada no mundo que lhe é ofertado é mais propriamente a junção de dois mundos, uma interpenetração, o nascer de um novo mundo. (Gallo, 1998, p.53).

É também dessa perspectiva que não bastaria uma educação restrita ao mundo musical do professor, o que tradicionalmente é legitimado por este supostamente conhecer a (pretensa) cultura superior; tampouco uma educação voltada apenas ao mundo do estudante/da criança, o que tende a ser justificado pelo ponto de vista assistencialista já aludido. Interessa então o convite à experimentação e ao desfrute deste novo mundo, proveniente do tal **encontro** do qual nos fala Silvio Gallo, que é necessariamente imprevisível e não abre mão de riscos. Trazendo as palavras de Rogério Costa, em uso de um conceito tomado de Brito, sugiro ainda que o encontro teria de implicar na **ampliação das ideias de música** dos envolvidos – isto é, está em questão que se expanda as possibilidades do fazer musical, nunca dirigindo nem fixando-as.

Atentar-se ao que é próprio da relação das crianças com a música requererá ainda uma atenção particular ao fazer musical atravessado pela imprecisão e pela indeterminação, conforme já indicava François Delalande (1995 [1976]) e minuciará Brito (2006; 2007; 2011). Ambos nos mostram que, avessamente ao que pretendem as tradicionais instituições de ensino musical, não há nenhuma razão para precipitar a relação das crianças com pulso e altura definidos. Isto porque, aproximando-se das múltiplas experimen-

tações estéticas que no Ocidente se espalharam pelo século XX, as concepções de música das crianças não têm como base a reprodução musical estrita e suas mensurabilidades. Para elas – e quanto menores elas são, mais isto é um fato –, fazer música se associa à corporalidade (noutras palavras, aos gestos enquanto tais, sem se prender a sistemas musicais); à experimentação de sonoridades (ou timbres); à execução dos instrumentos de maneiras não predefinidas e, em múltiplos sentidos, à invenção – de instrumentos, de brincadeiras sonoras, de canções que, em alguns casos, jamais se repetirão, de percursos inusitados para improvisar etc.

Para ouvir: algumas composições que mantêm muitos elementos indeterminados...

Procure no YouTube por:

“Acronon (1978 1979) - H. J. Koellreutter” – Peça para piano solo em que a “partitura” consiste em um globo transparente que pode ser virado pelo pianista, gerando, por sobreposição, novas imagens.

“Cornelius Cardew: Treatise” – A primeira versão da partitura, de 1967, consiste em 170 páginas de ilustrações gráficas, não ordenadas, e que foi publicada sem nenhuma instrução ou bula.

Figura 2: Globo-partitura de Acronon. Fonte: https://c1.staticflickr.com/2/1568/25776767404_46bdb5eb90_b.jpg

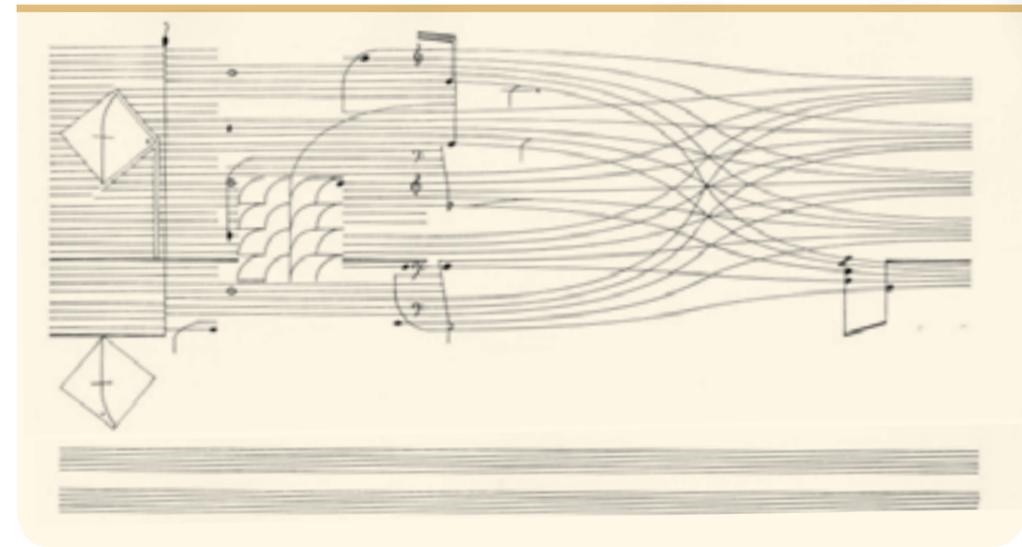
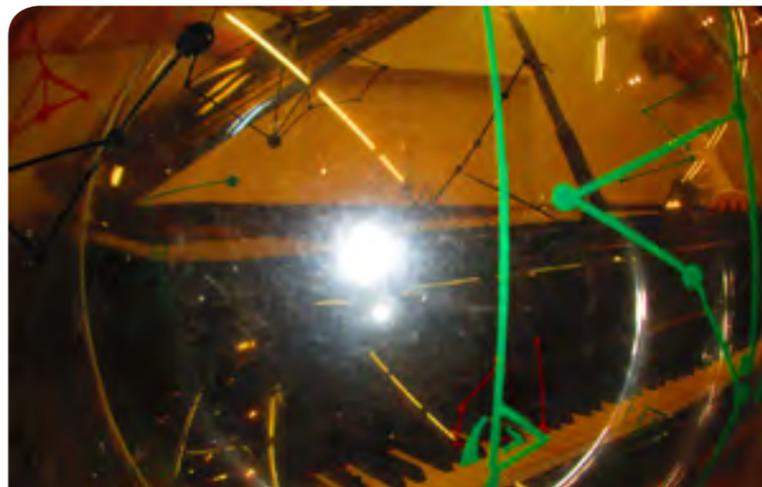


Figura 3: Uma página da partitura de Treatise. Fonte: https://blogthehum.files.wordpress.com/2016/02/cornelius_cardew_-_treatise-30.jpeg?w=764&h=476

Se na música “de concerto” do século XX, sobretudo a partir da segunda metade, nos deparamos com experimentações estéticas que muito se aproximam da propensão das crianças a inventar, os usos da tecnologia gestados neste período são de interesse semelhante. Um bom exemplo, e que marcou o fim dos anos 1940, é o uso da fonografia ligado à **produção** da música, acarretando na invenção de uma música que exploraria as características e possibilidades específicas desta tecnologia – já que, até então, a gravação do som se associava sobretudo à **reprodução** de músicas preexistentes. Neste contexto é que se terá a emergência dos mais significativos procedimentos associados ao que hoje se convencionou chamar de **música eletroacústica** (Iazzetta, 2009), também uma possibilidade para a educação musical e para práticas com crianças e jovens.



Leituras relacionadas à realização com crianças da chamada música eletroacústica

BIAZON, Stênio. *Oãrev*: peça eletroacústica composta pelas crianças e seus desdobramentos em improvisações vocais. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA UNESP, 6., 2016, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Unesp, 2016, p. 205-207.

SIMÃO, Ana Paula M.; SPOSITO, Tauan G.; MORAES, Renato de S. Música eletroacústica na sala de aula. *Música na Educação Básica*, Londrina, v. 8, n. 9, 2017.

Captação de contato e suas inúmeras possibilidades

A captação de contato que aqui me refiro é realizada pelos captadores **piezoelétrico**. Eles podem ser comprados em lojas de instrumentos musicais, mas também confeccionados artesanalmente. Tecnicamente falando, o **piezo**, como costuma ser chamado, é um **transdutor** capaz de gerar tensão elétrica por resposta a pressões mecânicas. O que nos interessará aqui é que este objeto capta vibrações daquilo com o que esteja em contato ou em atrito, transmitindo-as para um amplificador no qual esteja ligado.

Os principais usos do piezo aqui mencionados consistem em transformar objetos em instrumentos, bem como amplificar sons que geralmente têm baixa projeção/amplitude. Indico aqui, inclusive, alguns artistas que vêm fazendo uso desta ferramenta.

Captadores piezo de contato

Os captadores piezo geralmente são vendidos como captadores de violão e violino, na maioria das vezes acompanhados da designação “captador de contato”, mas também podem ser confeccionados artesanalmente.



Figura 4: Captador de piezo em formato de pastilha (mais recomendado para as presentes propostas). Fonte: <https://alexnlid.com/wp-content/uploads/2015/03/SKU1588543.jpg>



Figura 5: Captador de piezo em formato de rastilho, específico para violão (muito delicado para algumas das presentes propostas, mas também pode ser usado). Fonte: https://http2.mlstatic.com/captador-piezo-de-rastilho-violao-aco-nylon-D_NQ_NP_115611-MLB20591290333_022016-F.jpg

Neste link, um tutorial sobre “Como fabricar um captador piezo elétrico”, redigido em espanhol pelos arte-educadores do coletivo Sonido Cínico: <https://sonidocinico.wordpress.com/como-fabricar-un-microfono-piezoelectrico/>

Artistas que usam piezo de formas diversas



Procure no YouTube por:

“CASO Abierto #1. Mariana Carvalho (BR)” – Captação de sons do piano e de linhas de náilon esticadas pelo espaço;

“Cristais [apt.lab]” – Performance da dançarina Talita Florêncio em colaboração com o luthier experimental Thiago Salas, com muitos piezos pendurados pelo corpo;

“HOLOMOVIMENTO (Bruno Hiss e Alexandre Marino) @ XV Semana de Musicoterapia FMU” – Sons vocais captados por piezos externamente na garganta/pescoço;

“The Wind at my Heels / O Vento nos meus Calcanhares, for performer and live electronics” – Composição da professora Heather Dee Jennings (UFRN, Natal), que explora sopros e assobios no captador piezo.

Procure no Vimeo por:

“Abalo sísmico - Bella & Anastácio” – Performance com uso da retroalimentação entre alto-falante e captador piezo.

Apenas para efeito de organização da leitura, separei as sugestões aqui apresentadas em duas situações: aquelas em que o captador permanece disponível para ser movido e aquelas em que ele se encontra fixado temporariamente em alguma superfície (fixa ou móvel). No entanto, na verdade, realizo um convite aberto para uma exploração sem limites deste objeto, e isto também pelo fato de que boa parte destas propostas são melhor aproveitadas conforme se atente às especificidades do espaço físico em questão.

A maior parte das práticas com piezo aqui apresentadas pode ser adaptada para crianças de quase todas as idades. Todavia, cabe denotar que a maior parte delas foi realizada com crianças entre 7 e 13 anos; e, com pequenas variações, cheguei também a realizar algumas atividades mais simples com crianças a partir de 2 anos.

Com o piezo disponível para ser movido...

No primeiro contato com o piezo, entendo que é necessário dar às crianças todo tempo e espaço necessários, deixando que elas mesmas inventem como explorá-lo. Uma das coisas que primeiro se deve ter em vista é que o piezo pode ele mesmo ser percutido, bem como faz sons conforme o raspamos no corpo. Outra possibilidade interessante é segurá-lo na região do coração e, com atenção, ouvir os batimentos de cada um – poderia ser dito que, temos um estetoscópio amplificado. O mesmo pode ser feito na garganta enquanto se faz os mais variados sons vocais.

Quando disponível para ser movido, o piezo pode também ser raspado nas mais diversas superfícies (paredes, chão, objetos etc.), produzindo sons conforme as variações de textura. O professor pode ainda segurá-lo firmemente numa parte de um objeto enquanto as crianças percutem ou

Figura 6: A performer da dança Talita Florêncio com piezos suspensos no corpo. Fonte: <https://i.imgur.com/OiLnJyQ.jpg>



raspam outras partes. Neste caso, procure coisas que ressoem por inteiro, ocas ou que vibrem bastante. Com crianças menores, isto evita frustrações, já que uma parede de concreto geralmente não transmite o som de uma parte à outra, como acontece com uma porta de madeira, por exemplo. Com as crianças maiores, atentá-las a isto possibilita um notável aprendizado empírico sobre acústica. Tendo um miniamplificador portátil – ou um comum, tomadas bem localizadas, extensões e cuidado com cabos –, pode-se enfim fazer uma jornada pelo espaço físico, amplificando tudo que houver pela frente!

Fixando o piezo em alguma superfície

São muitas as maneiras de fixar temporariamente o piezo em algo: é possível grudá-lo com variados tipos de fita adesiva, prendê-lo com um prendedor de roupas ou até mesmo mantê-lo firme em um vão estreito entre dois objetos. O mais importante é que ele de fato esteja em contato contínuo com algo, para que toda vibração deste objeto seja captada por ele. É possível experimentar fixá-lo em qualquer coisa, desde objetos, paredes, instrumentos de todo tipo, e até no corpo.

Pode-se dizer que, num certo sentido, os captadores de contato assumem o papel de lupa sonora, produzindo “realidades (sonoramente) aumentadas”. Isto pode interessar, por exemplo, para amplificarmos instrumentos construídos pelas próprias crianças. Isto porque, apesar de a baixa amplitude (o baixo volume) destes não impedir que façamos música com eles, amplificá-los possibilita que toquem junto a instrumentos de maior projeção sonora. Basicamente, com um piezo podemos ouvir em grupo o que antes somente seria possível “ao pé do ouvido”.

Enfatizo ainda que a fixação do piezo em superfícies grandes e bastante ressoantes permite que um único objeto seja tocado, com amplificação, por mais de uma criança, favorecendo práticas coletivas, mesmo se houver poucos captadores disponíveis.

Alguns objetos amplificados com piezo (todas fotos são de atividades realizadas pelo Sonido Cínico)



Figura 7: Pelota elétrica (bola de basquete). Fonte: https://sonidocinico.files.wordpress.com/2014/10/10155816_234491283406410_9108464899662627929_n.jpg



Figura 8: Zapatófono (Sapato com salto de madeira. Observe que se evita grudar o piezo numa parte que entrará em atrito direto com o chão, uma vez que isto resultaria num som muito agressivo, além de talvez danificar o captador). Fonte: <https://sonidocinico.files.wordpress.com/2014/10/zapatc3b3fonos-01-1.jpg>

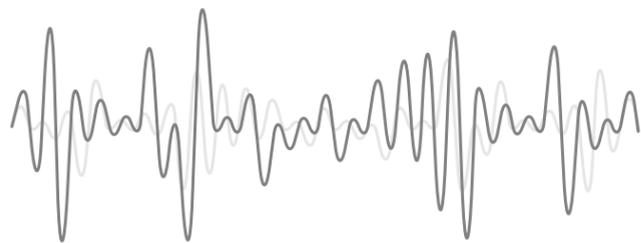


Figura 9: Roda de bicicleta amplificada com piezo e percutida com baquetas. Fonte: <https://sonidocinico.files.wordpress.com/2014/10/p1220971.jpg>



Imagem 9: Uma das atividades do projeto El Gran Aula [A Grande Aula], com as carteiras da sala de aula reviradas para nelas amarrar linhas de náilon amplificadas por piezos. Fonte: <https://sonidocinico.files.wordpress.com/2014/10/dsc01226.jpg>

Considerações finais: educação musical, tecnologias e outras questões

Não gostaria aqui de restringir ou definir as possibilidades de uso do piezo. Isto é, aqui apresentei uma ferramenta que servirá, na verdade, para a realização de qualquer música ou atividade musical. Entretanto, seriam importantes algumas reflexões que desdobram também a perspectiva delineada na introdução.

Situo então os piezos diante de duas das várias problematizações que envolvem substancialmente práticas musicais e tecnologias. Uma primeira problematização diz respeito à maneira com a qual lidamos **corporalmente** com a música realizada com as **novas tecnologias**, já que em alguns casos o altíssimo grau de **mediação** destas nos afasta de uma associação direta entre os gestos de quem toca e o som obtido. A este fenômeno, em relação ao qual me alinho aos autores que dele são críticos, se chamará **descorporização** da música (sobre este assunto, cf. Iazzetta, 2009, p.75-84).

Diante desta questão, me parece então urgente que nos atentemos ao uso que fazemos das tecnologias. Isto porque, se restringirmos as práticas das crianças a certos sintetizadores ou aplicativos musicais de tablets e afins (falo, por exemplo, daqueles que não possuem controle nenhum de dinâmica, ou que desfavorecem de alguma forma a gestualidade de quem toca), acabaremos por realizar uma música muito apartada das experiências que fazem um uso mais direto do corpo. Esta é uma das razões pelas quais me interesse pelos piezos, pois, por serem **transdutores**, mesmo se acoplados a tecnologias das mais processadas, como por exemplo os pedais de efeito de guitarra digitais, preservam considerável grau de relação entre o som produzido e o gesto realizado.

Esta coexistência entre, digamos, dois universos – as novas tecnologias e a corpo-

ralidade –, estará, entretanto, presente na educação musical apenas se procurarmos condições favoráveis a isto. Trata-se de uma questão que vai muito além dos piezos.

Neste sentido, é necessário que pesquisemos, por exemplo, aparelhos diversos, bem como aplicativos de celular e tablets que não suprimam tanto a fisicalidade atrelada à produção sonora. Podem interessar os glissandos sensíveis ao toque, como aqueles presentes em theremins que operam via touchscreen; pode também entrar na roda qualquer aparelho eletrônico que possua uma mínima resposta em dinâmica, ainda que parametrizada numa tocabilidade pouco analógica; pode-se incluir nisto também qualquer aplicativo que produza sons não domesticados em parâmetros explicitamente mensuráveis (como um pulso regular ou uma escala temperada etc.); pode ser ainda qualquer objeto tecnológico que possua alguma resposta aos eventuais gestos descomedidos de uma criança que o explora; enfim, as tentativas são válidas, desde que contestemos a robotização da produção sonora. Entretanto, na verdade, seria ainda necessário entender que a pesquisa por este tipo de ferramenta é apenas **um** desdobramento de uma educação já disposta a favorecer que as crianças tenham espaços (inclusive em todos os sentidos, literais, de espaço físico) de liberdade e experimentação, lembrando que isto sempre se associa ao **corpo** e à sua relação com o mundo.

A segunda problematização que envolve tecnologia e educação musical concerne a indagar: usar as novas tecnologias para fazer **qual** música? Oponho aqui, de modo um tanto genérico, duas maneiras distintas de se relacionar com as tecnologias que me parecem presentes na educação musical. Uma maneira se ocupa destas novas ferramentas para aprimorar a realização de desgastadas práticas musicais e que inclusive sequer requereriam tais tecnologias. A esta tendência geralmente se associa uma educação musical reprodutiva e indisposta a questionar as consolidadas tradições. Um exemplo disto são as aulas e o estudo de instrumento pau-

tados em aplicativos capazes de identificar se a execução de uma partitura está ou não correta; ou, ainda, o uso de aplicativos de altíssima tecnologia, que, por exemplo, apesar de possuírem uma infinidade de timbres, impõem indissolúvelmente a uma composição musical que ela seja baseada no pulso regular e no temperamento por igual.

Outra maneira de usar as tecnologias, avessa dessa primeira e que interessa à perspectiva de educação musical que vim delineando até aqui, está mais aberta ao desconhecido e procura fisgar das particularidades destas ferramentas aquilo que tenha notável potência de invenção. Trata-se de tentar explorar o que elas nos possibilitam de novo, aquilo que não seria talvez sequer imaginável através de outras ferramentas, evitando lhes impor as características de práticas musicais que não possuem uma relação emergente com o que é mais próprio destas tecnologias. Não que nunca devamos usar uma tecnologia como facilitadora de uma prática preexistente a ela, mas a questão que fica é: como tomar de cada tecnologia suas especificidades sonoras, gestuais, relacionais etc. e tirar proveitos improváveis e inusitados disso? Como ter nestas tecnologias um aliado das diversas maneiras de se inventar, ao invés de se aprimorar os modos de reproduzir?

Tendo em vista o que Delalande (1995) e Brito (2006; 2007; 2011) nos indicam incessantemente – que práticas musicais como aquelas ligadas à imprecisão e à indeterminação são muito próximas da perspectiva musical das crianças –, sugiro então que façamos proveito dos piezos para práticas contemporâneas e de experimentação das mais diversas: improvisações, composições abertas, instalações sonoras (que podem até mesmo se desdobrar em “exposições” que permitem participação bem direta do público) ou simplesmente momentos de escuta concentrada nos detalhes do som, conforme este captador unicamente nos permite. Se olharmos (e ouvirmos) atentamente, notaremos que um dos convites quase intrínsecos à maneira como funcionam os piezos, dito de modo sucinto, é para a realização de

uma música não baseada sobretudo nas altura e durações, mas que valoriza a experimentação gestual e corporal, bem como da exploração das nuances timbrísticas – o que também pode ser notado nas práticas dos artistas aqui indicados.

Aproveito ainda para situar as reflexões aqui propostas diante dos problemas próprios de uma sociedade que, quase incessantemente, escolariza e discipliniza a vida. Um fato importante sobre a vida das crianças, atualmente, é que a escola é o principal, e não raramente o único, lugar de relação entre crianças e destas com adultos que não sejam seus consanguíneos. De um lado, é necessário notar que a onipresente escolarização da vida – característica da sociedade atual de fazer cada prática cotidiana caber num curso escolarizado – é pouco apreciável do ponto de vista da diversificação das maneiras de aprender e de viver. De outro lado, deve-se então ter em vista que estas tantas escolas são, quer se queira ou não, uns dos principais meios através dos quais podemos nos associar com crianças e afetar suas relações com o mundo.

Tendo em vista então que há uma aparente, embora talvez interessante, contradição nesta minha proposição, indago: como fazer das próprias relações e práticas que se dão na escola um pretexto para a crítica dela enquanto tal? Como fazer uso desta instituição que se funda nas serializações e fragmentações do conhecimento para dissolver isto em busca de algo que se aproxime da vida e, de preferência, de vidas não predeterminadas por estas características? Como deixar de ver a escola e a escolarização como fins em si mesmos, mas ao mesmo tempo não fazer delas meios para finalidades resumidas à conformação das crianças ao mundo como ele está/é?

Certamente estas são questões mais amplas do que este artigo comporta. No entanto, arrisco dizer, oportunamente, que um dos espaços que, com urgência, tem de ser alvo de contestações como estas é a própria sala de aula. Evidenciada por educadores e

filósofos como um lugar que reproduz, tanto pela disposição do espaço físico quanto pelas consequências disso nas relações pessoais, muito daquilo que tende a deixar tudo do jeito que está (como a distinção entre os que mandam e os que obedecem, bem como entre os que falam e os que apenas escutam), a sala de aula não pode seguir intacta. O que El Gran Aula – prática proposta pelos educadores do Sonido Cínico, mostrada neste artigo, em que as carteiras estão todas reviradas e ganharam outros usos – nos diz sobre o que é possível fazer com este espaço?

Autor



Stênio Biazon
steniobag@msn.com

Doutorando (CAPES, 001) e mestre em Processos de Criação Musical – Sonologia (USP). Licenciado em Educação Musical (USP). Sob orientação de Rogério Costa, pesquisa a improvisação musical livre, propondo discuti-la enquanto prática anarquizante. Contribuiu com o livro Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação (Peirópolis, 2019), de Teca Alencar de Brito. Foi professor na Teca Oficina de Música, participando dos CDs Ondas (2015) e Passarinhada e outros voos (2018). Foi assistente do professor Carlos Kater no projeto A Música da Gente e na revisão de pesquisa da área de música do livro Por Toda Parte (FTD, 2019).

Referências

- ALONSO, Chefa. *Improvisación libre: la composición en movimiento*. Barcelona, ES: Dos Acordes, 2008.
- BATRES, Ethel. La oveja negra fue fuzilada. *Cuadernos de reflexión*, Fladem, Argentina, p. 62-71, 2016.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2006.
- BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Semiótica, PUC-SP, São Paulo, 2007.
- BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011 [2001].
- COSTA, Rogério. Livre improvisação e pensamento musical em ação (ou na improvisação livre ninguém deve nada a ninguém). In: FERRAZ, Silvio. *Notas.atos.gestos: relatos composicionais*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.
- COSTA, Rogério. *Música Errante: o jogo da improvisação livre*. São Paulo: Fapesp; Perspectiva, 2016.
- DELALANDE, François. *La música es juego de niños*. Buenos Aires: Libros Editorial Buenos Aires, 1995.
- GALLO, Silvio. Eros Pedagógico: em torno de uma Erótica Didática. *Revista Libertárias*, Dossiê Sexo e Anarquia, n. 3, p. 53-56, set. 1998,
- IAZZETTA, Fernando. *Música e Mediação Tecnológica*. Fapesp/Perspectiva, São Paulo.
- STIRNER, Max. *O único e sua propriedade*. Lisboa: Antígona, 2004 [1845].

Dedico este texto à minha professora Teca Alencar de Brito, que disparou um dos desvios de percurso mais relevantes, radicais e anarquizantes em minha formação como professor e que no ano de 2018 suspendeu suas atividades no curso de Educação Musical da Universidade de São Paulo, no qual estudei.

Conceitos de psicomotricidade e o ensino de música

Viviane Louro

Resumo

A psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano de forma global, considerando-o como um indivíduo triádico: emocional, cognitivo e motor. Na escola básica, a psicomotricidade pode ser uma ferramenta eficaz na aula de música, que por si só já dialoga com todas as esferas do ser humano. Portanto, esse artigo tem por objetivo apontar caminhos para o uso da psicomotricidade dentro da escola básica no contexto da educação musical. Como embasamento teórico, usaremos autores que fundamentam o uso da psicomotricidade de forma funcional, tais como Fonseca, Alves, Loureiro, Louro, dentre outros.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Educação musical. Escola básica.

Concepts of psychomotricity and music teaching

Abstract

Psychomotricity is the science that studies human beings as a whole, by considering them as having three components: emotional, cognitive and motor. In basic education, psychomotricity can be an effective tool in music classes, as it promotes interaction with all spheres of human beings. Therefore, the aim of this article is to point out ways to use psychomotricity in music classes in basic education. As a theoretical basis, we will draw on the work of authors that support the use of functional psychomotricity, such as Fonseca, Alves, Gomes, Louro, among others.

Keywords: *Psychomotricity. Music education. Basic education.*



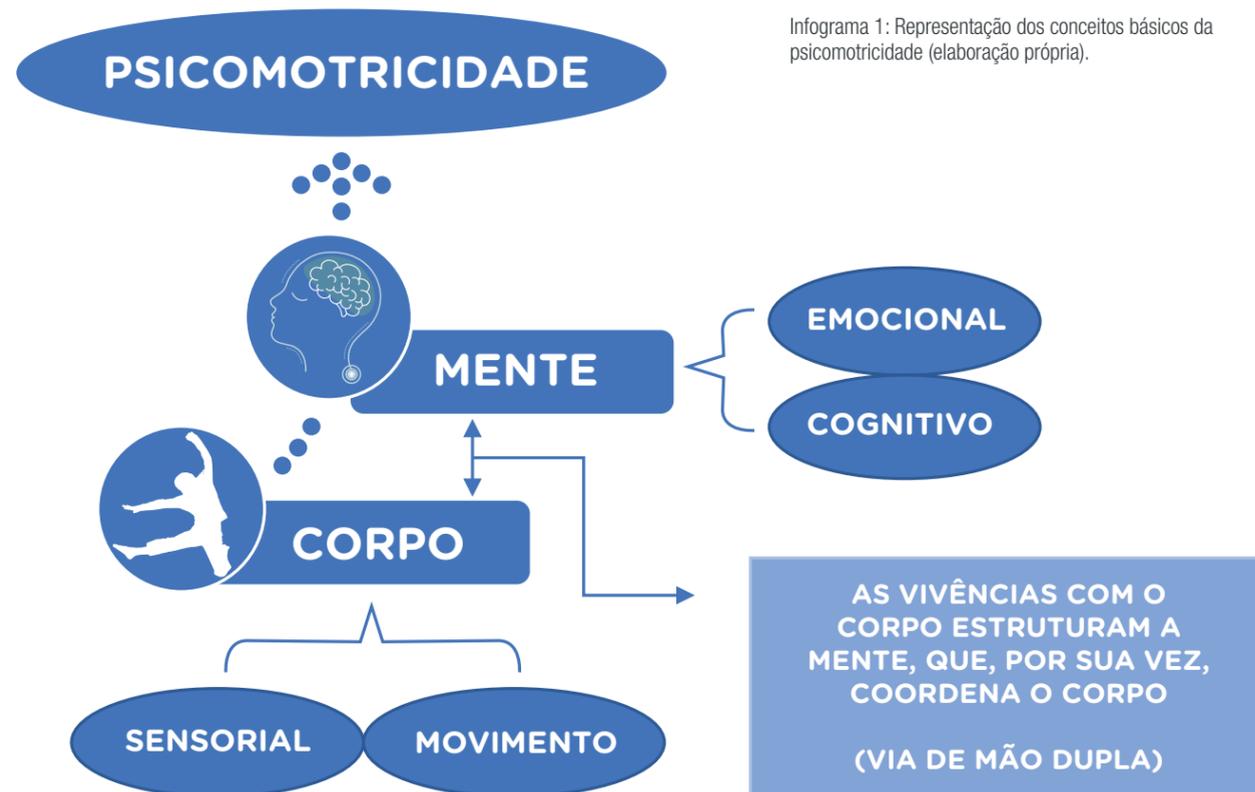
A psicomotricidade

A psicomotricidade é uma fermenta eficaz no contexto educacional, pois visa trabalhar o ser humano em sua totalidade. O cerne da psicomotricidade é o diálogo entre a mente e o corpo. A mente é dada pelos aspectos emocional e cognitivo, entendendo cognição como o conjunto de habilidades neurológicas que viabilizam a operacionalização do pensamento e ações, tais como: atenção, memória, raciocínio abstrato e lógico, teoria da mente, linguagem, tomada de decisão, dentre outras (Lent, 2010). Já o corpo é compreendido como percepção sensorial e ação motora que está ligado aos comandos centrais do cérebro. Em suma, o corpo dá suporte ao desenvolvimento da mente (cognição e emoção), e a mente é responsável pela atuação funcional de todo o corpo no meio em que o envolve, portanto é uma via de mão dupla (Infograma 1) (Fonseca, 2007, 2008, 2010; Gomes, 2005).



Apesar de esta revista ter proposições práticas para a sala de aula, devido ao fato da psicomotricidade ser um assunto complexo e que poucos conhecem, faz-se necessário um embasamento teórico amplo para que o assunto não seja visto de forma leviana.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que somos seres “neuropsicobiossociais”, ou seja, somos formados por aspectos biológicos/neurológicos (genéticos e evolucionários), psicológicos (nossas emoções) e sociais (cultura, meio ambiente). Isto é, temos uma estrutura fisiológica de base, que nasce conosco, mas também temos a cultura, e ambas são responsáveis pelo desenvolvimento de nosso ser integral: cérebro, funções psíquicas, cognição e corpo atuante (Infograma 2) (Martins; Vieira, 2010).



Infograma 1: Representação dos conceitos básicos da psicomotricidade (elaboração própria).



Infograma 2: Representação dos aspectos que compõem a formação psicomotora das pessoas: o que estrutura as questões emocionais, cognitivas e motoras ao longo da vida (elaboração própria).

Existem muitas definições de psicomotricidade, mas todas giram em torno da relação mente-corpo-ambiente. A Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP, 2018) a define como a “ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo”. De acordo com Loureiro (2001, p.14),

A psicomotricidade é a otimização corporal dos potenciais neuro, psico-afetivo funcionais, sujeitos a leis de desenvolvimento e maturação, manifestadas pela dimensão simbólica própria, original e especial do ser humano.

A psicomotricidade tem alguns princípios básicos, dentre eles, o de que nosso cérebro está em constante evolução (filogênese) e que nosso desenvolvimento se dá de uma motricidade, emoção e cognição mais “primitiva” em direção ao refinamento. Isto é, ao nascer, saímos de um tônus indissociado (simbiótico com a mãe) e, com o passar do tempo (nossas experiências no mundo), vamos estruturando esse tônus de forma cada vez mais consciente (praxias). Como consequência, vamos alicerçando a cognição e



dissociando o eu do outro e nos tornando seres autônomos nos aspectos emocionais, cognitivos e motores (Fonseca, 2010). Para que tudo isso ocorra, faz-se necessário que as pessoas passem pelas fases do desenvolvimento que darão suporte a todo esse mecanismo: rolar, engatinhar, levantar tronco, sentar, andar com apoio, andar livremente (Trevisan; Macena, 2018). Tais fases ajudam a definir aspectos fundamentais para um desenvolvimento global saudável, conforme o Quadro 1.

Elementos psicomotores	Descrição
Tônus e equilíbrio	Base organizadora de todo ser (o corpo em si). Suporte físico e emocional do corpo e cognição. Postura, equilíbrio estático (parado) e dinâmico (corpo em movimento). Energia psíquica empregada no corpo, qualidade do movimento.
Esquema corporal	Percepção e uso funcional do corpo nele mesmo e em relação ao meio externo.
Lateralização	Dominância hemisférica (destro ou canhoto). O que torna o ser humano motoramente especializado frente a outros seres.
Lateralidade	Conceito cognitivo e percepção corporal de direita, esquerda e de direcionamento em geral.
Noção espaço-tempo	Atuação funcional do corpo em diversas velocidades e no espaço físico em geral (desde escrever entre duas linhas, acertar o pé dentro do sapato ou dançar num palco imenso).
Praxias	Uso funcional e consciente do corpo, principalmente dos pés e mãos com subsídio dos demais sentidos (coordenação óculo-manual, óculo-pedal etc.).

Quadro 1: Elementos que alicerçam o desenvolvimento psicomotor de todo ser humano (baseado em Fonseca, 2008, 2010 e Alves, 2003).

Em suma, se os itens colocados no Quadro 1 estiverem bem desenvolvidos, dizemos que a pessoa é um ser equilibrado em sua totalidade (emocional, cognitivo e movimento). Portanto, essa pessoa, em princípio, é alguém que tem domínio de seu corpo, planeja suas ações com destreza e qualidade, mantém o equilíbrio emocional quando necessário, toma decisões de forma consciente e gerencia bem os aspectos de sua cognição (Santos, 2002). Mas, para que isso seja amplamente desenvolvido, a pessoa precisa passar pelas vivências. Por isso, o fator cultura (família, escola, costumes, experiências sensoriais e motoras na primeira infância) é fundamental, e o valor afetivo dado às experiências é que será responsável pela criação de mais ou menos conexões neurais que estruturarão todo o suporte (cognição e mente) para o indivíduo reger seu corpo de forma consciente (Lent, 2010; Santos, 2002).

Psicomotricidade e educação musical na escola básica

Na escola básica, a música não tem o papel de formar grandes artistas, mas de introduzir os alunos ao universo sonoro/musical em muitos âmbitos. Como afirma Molina (2012, p.10), a prática musical na escola básica “apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro”. Além disso, conforme Muskat (2012, p.73), “sabemos que a música aumenta a competência de várias áreas do cérebro emocional, do cérebro motor e do cérebro sensorial”. Falar de cooperação, gentileza, escuta, bem como de áreas cerebrais é falar de psicomotricidade (Fonseca, 2008, 2010).

A psicomotricidade em si é um arcabouço de conhecimentos sobre o desenvolvimento do ser humano que dialoga com a neurociência, a psicologia e outras áreas do conhe-

cimento. Sendo assim, quando falamos da utilização da psicomotricidade como ferramenta pedagógica, estamos nos referindo a maneiras de nos munir desses conhecimentos e conceitos e transformá-los em atividades práticas direcionadas para o ensino musical, levando sempre em consideração o uso funcional do corpo, o movimento como base e a organização do corpo pela mente, tendo como diálogo constante o ambiente ou a cultura. Nesse sentido, os educadores musicais mais conceituados, tais como Kodally, Dalcroze, Willems, Orff, Koellreutter, Payter, Gainza, dentre outros, mesmo que não soubessem, propuseram suas metodologias tendo a psicomotricidade como aliada, por compreenderem que as vivências práticas exercem grande influência no processo de aprendizagem e no desenvolvimento. Conforme coloca Storolli (2011, p.132):

A relação do corpo com a música remete-se porém à própria gênese desta, sendo anterior a treinamentos, códigos e sistemas. Podemos imaginar a manifestação musical no âmbito das primeiras performances e rituais humanos, envolvendo sons e movimentos, tendo o corpo como o principal condutor da ação e do processo de criação. Longe de ser apenas um instrumento a ser treinado para se obter certos resultados, o corpo pode ser considerado como o principal responsável pela realização musical.

No universo da musicalização, é comum o emprego de danças circulares, movimentação corporal, bandinhas rítmicas e atividades com bolas, bambolês, panos, objetos em geral e brinquedos. Sendo assim, o uso desses materiais em aulas de música, de forma organizada e objetiva, é o uso dos conceitos da psicomotricidade como ferramenta pedagógica (Mateiro; Ilari, 2011; Jordão, 2012; Louro, 2012). Também é comum em aulas de música em grupos escolares, utilizar diversos instrumentos de percussão, o que fortalece postura e tônus de mãos, braços e tronco e trabalha equilíbrio, esquema corporal e destreza das mãos para movimentos mais específicos a posteriori (praxias e lateralização). Jogos coletivos no espaço contribuem com o esquema corporal, noção de tempo-

-espaço, lateralidade, tonicidade e equilíbrio, pois a pessoa precisa planejar sua ação e utilizar seu corpo por completo e de forma funcional em um determinado espaço físico, além de toda questão emocional de atividades em grupo, que leva as crianças a terem que lidar com espera, frustração, perdas, ganhos e relações humanas em geral (Louro, 2012).

Como coloca Storolli (2011, p.139): “Essas estratégias têm ainda como vantagem o fato de poderem eventualmente se realizar como um processo coletivo, o que é enriquecedor por permitir uma constante interação entre os participantes”.

Em suma, o conceito da psicomotricidade transformada em atividades práticas está em conformidade com o ensino de música, na ludicidade dos jogos musicais (emocional); em todo aspecto lógico estrutural da compreensão do discurso musical (cognitivo) e no uso consciente do corpo como veículo do aprendizado (motor). Enfim, música e psicomotricidade são literalmente caminhos entrelaçados, e podemos desenvolver a psicomotricidade e a musicalidade juntas na sala de aula.

A psicomotricidade como base para a construção metodológica: duas atividades

Aplicar música com psicomotricidade é empregar atividades que trabalhem concomitantemente tanto os aspectos e conteúdos musicais quanto os itens do desenvolvimento psicomotor retratado antes (Quadro 1). Lembrando sempre que o emocional é importante nesse processo, sendo assim, as atividades precisam dialogar com os interesses dos alunos no que se refere ao repertório musical empregado, propostas lúdicas apresentadas e vínculos interpessoais (professor/aluno; alunos/alunos). Portanto, seguem sugestões de duas atividades que unem a psicomotricidade ao fazer musical. São atividades que utilizam poucos recursos e têm propostas grupais, adequadas ao contexto da educação básica.



Atividade 1



Lençol Vazado

Descrição: O professor faz vários orifícios num lençol, de forma que seja possível a passagem de uma bolinha de tênis (no orifício). Os buracos não devem ser próximos uns dos outros e devem ser espalhados pelo lençol, sem obedecer a um padrão. Em volta dos buracos pode-se fazer contorno com cores diferentes. O objetivo do jogo é fazer com que os alunos direcionem coletivamente a bolinha para o buraco escolhido pelo professor, sem deixar a bolinha cair em outro buraco no percurso. Para tanto, cada aluno segura em um pedaço da borda do lençol na horizontal (na posição em que é colocado na cama) e, sem que encostem na bolinha, fazem com que ela deslize pelo lençol entre os buracos, até chegar no buraco correto. O professor, então, associa uma cor (do contorno do buraco) com uma ação musical, por exemplo: (o professor faz uma legenda na lousa): azul – acorde maior; vermelho – acorde menor; bege – acorde diminuto etc., e depois o professor toca um desses acordes, que a turma precisa reconhecer auditivamente e depois encaminhar a bolinha para o buraco correspondente à cor, conforme a legenda. Outras possibilidades são: associar a cor a gêneros ou formações instrumentais específicas (azul: jazz, vermelho: baião etc.) ou a compositores (aí colocam-se trechos de obras dos compositores e, reconhecendo quais são, direciona a bolinha para o buraco correto). Enfim, pode-se associar a qualquer

conteúdo musical e adaptar tal atividade para qualquer idade. Essas sugestões acima foram pensadas para alunos que já possuem conhecimentos musicais, mas pode-se adaptar para conteúdo mais simples para o ensino fundamental ou para a educação infantil.

Objetivos musicais: A critério do professor, desde que esteja de acordo com sua realidade de ensino musical.

Objetivos psicomotores: Tônus e equilíbrio (manter pressão palmar no lençol, direcionar a bolinha sem deixá-la cair no buraco errado); planejamento motor, esquema corporal, lateralidade, tempo-espaço (direcionar a bolinha em espaço limitado entre os buracos, numa velocidade adequada – tempo, planejar que tipo de movimento deve-se fazer no lençol para que a bolinha se movimente adequadamente, planejar como usar a musculatura do corpo para fazer o exercício de forma adequada); praxias (coordenação motora grossa com o manejo do lençol).

Espaço e mobiliário: Espaço amplo para movimentação sem obstáculos que possam ser perigosos. De preferência, um chão que não escorregue.

Materiais: Um lençol de casal ou um pano grande, conforme o desejo do professor. Uma bolinha de tênis ou uma borracha pequena.

Atividade 2

Gincana musical com percurso motor

O professor cria na sala de aula um percurso direcionado com bambolês, bastões, cordas, colchonetes ou tapetes e associa o cumprimento de atividades musicais com o cumprimento do percurso motor. Como exemplo, temos o seguinte percurso:

8 bambolês enfileirados com cores diferentes e, em seguida, vários colchonetes que culminam numa cama de gatos (barbantes espalhados pela sala, de forma a produzir um obstáculo para a passagem). Então o professor coloca no chão, ao lado dos bambolês, figuras rítmicas diversas (conforme o que a turma sabe fazer), por exemplo: verde: semínima, vermelho: duas colcheias, azul: quatro semicolcheias, branco: pausa etc. Ao lado do tapete, pode-se colocar vários instrumentos musicais espalhados e, ao fim da cama de gato, um saco com fichas com perguntas sobre conteúdos musicais. Os alunos precisarão cumprir as comandas motoras e musicais ao mesmo tempo, e “vencerá” o aluno ou o grupo que cumprir tudo em menor tempo. Ficaria assim: enquanto pula com os dois pés juntos nos bambolês, o aluno lê as figuras rítmicas ao lado, considerando cada bambolê um pulso (a velocidade do pulso

pode ser estipulada pelo professor). Depois, ele precisa rolar pelos colchonetes sem parar o movimento e tocar os instrumentos ao lado, sem que esses saiam do lugar. Por último, passar pela cama de gato sem encostar nos barbantes e, ao final, pegar uma ficha do saco e responder à pergunta musical (Exemplo: “Qual é o nome do compositor que criou a música ‘O trenzinho do caipira?’”, “Qual instrumento musical possui 88 teclas?” etc.

Objetivos musicais: A critério do professor, dependendo do conteúdo musical que a turma possui.

Objetivos psicomotores: Considerando o percurso acima proposto: tônus, equilíbrio, esquema corporal, noção de espaço/tempo, planejamento motor e praxia global ao pular nos bambolês, rolar nos colchonetes e passar pela cama de gato, tocar os instrumentos rolando. Praxia fina: olho-pés ao pular nos bambolês ao mesmo tempo em que lê os ritmos; organização emocional para cumprir a ordem das atividades sem ansiedade.

Espaço e mobiliário: Espaço amplo para movimentação sem obstáculos que possam ser perigosos. De preferência, um chão que não escorregue.

Materiais: Materiais esportivos diversos.





Considerações finais

As sugestões acima são somente ideias voltadas para a educação básica que podem ser facilmente adaptadas para qualquer idade. A partir delas, bem como da compreensão dos conceitos relatados na parte inicial deste texto, o professor poderá criar ou adaptar novas atividades tendo a psicomotricidade como base. Para tanto, é necessário, antes de mais nada, conhecer a turma de forma aprofundada para que se possa pensar quais objetivos musicais e psicomotores está se buscando alcançar. É fundamental também que o professor saiba se na turma há alunos com algum tipo de problema específico, pois certamente isso mudará o rumo das atividades e poderá exigir estratégias diferenciadas de atuação, ou mesmo atividades específicas para tais alunos (Louro, 2012).

Cabe ressaltar que não existe uma atividade correta a ser empregada para uma situação específica, nem para uma idade determinada. O mais importante é o professor saber identificar as necessidades e potencialidades da turma e usar a criatividade para unir elementos musicais com os elementos psicomotores. Igualmente significativo mencionar é que toda atividade psicomotora precisa ser elaborada a partir do diálogo: emocional, cognitivo e motor, em diálogo com o contexto (cultura, gostos, estrutura física etc).

Sendo assim, uma atividade motora em que o aluno imita, por exemplo, uma sequência de gestos corporais, mas não reflete sobre eles e não compreende o sentido de realizar aquilo, não pode ser considerada uma atividade psicomotora. Usar somente o corpo como uma imitação ou sem função específica não pode ser considerada atividade que dialogue com a psicomotricidade. Quando falamos do uso da psicomotricidade como ferramenta de aprendizado, estamos falando do uso de atividades que usem o corpo consciente (em diálogo com a mente), com um objetivo específico a ser atingido e de forma afetiva. Os principais pontos da psicomotricidade são: o sentido emocional do que se está fazendo; a consciência e a reflexão cognitiva sobre o que se está fazendo e o planejamento motor, visando qualidade, funcionalidade e otimização do movimento.

Dorneles e Beneti (2012, p.1783) explicam: “A psicomotricidade tem-se mostrado aliada, criando oportunidades de multiplicar sua ação em conjunto com outras ciências e teorias de maneira funcional para a melhoria do ensino”. Por isso, é importante incentivarmos nos círculos escolares não só o exercício da psicomotricidade, mas também da interdisciplinaridade com a música, através da manifestação da criatividade nos seus mais diversos domínios e nas dimensões das múltiplas inteligências.

Autora



Viviane Louro
viviane_louro@uol.com.br

Docente efetiva do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Neurociências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Mestre em Música pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp) e bacharela em Piano pela FMU-FIAM-FAAM. Pesquisadora da área de educação musical inclusiva e música e neurociências. Autora de seis livros na temática música e inclusão. Coordenadora do site Música e Inclusão (www.musicaeinclusao.wordpress.com) e coordenadora da Liga Acadêmica de Neurociências Aplicadas da UFPE. Membro da comissão de Neurocriminologia de Pernambuco e Diretora musical do grupo cênico musical Catatreko (www.catatreko.wordpress.com). Coordenadora do curso de especialização em Neurociências, Música e Inclusão da Universidade Federal de Pernambuco e do Congresso de Neurociências e Música: pesquisa, ensino e saúde..

Referências

- ABP – Associação Brasileira de Psicomotricidade. *A psicomotricidade*. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: Abr. 2018.
- ALVES, Fátima. *Como aplicar a psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com amor e união*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- DORNELES, Lidiane; BENETTI, Luciana. A psicomotricidade como ferramenta de aprendizagem. *Revista Educação, interdisciplinaridade e transversalidade*, v. 8, n. 8, p. 1775-1786, ago. 2012.

LENT, Robert. *Cem bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociências*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

GOMES, Anangélica. *A criança em desenvolvimento: cérebro, cognição e comportamento*. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

FONSECA, Vitor da. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade e neuropsicologia: uma abordagem evolucionista*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

JORDÃO et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

LOUREIRO, Maria Beatriz. *Apostila Base de Psicomotricidade*. São Paulo: ISPE-GAE, 2001.

LOURO, Viviane. *Psicomotricidade e aprendizagem musical: caminhos paralelos*. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO MUSICAL ESPECIAL, 4., 2007, São Paulo. Revista digital. São Paulo: Fefisa, 2007. p. 12-22. CD-ROM.

LOURO, Viviane. *Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: SOM, 2012.

LOURO, Viviane. *Música e Inclusão: múltiplos olhares*. São Paulo: SOM, 2016.

MARTINS, Gabriela; VIEIRA, Mauro. Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. *Estudos de Psicologia*, v. 15, n. 1, p. 63-70, jan./abr. 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibepe, 2011.

MOLINA, Sergio. Vozes e ouvidos para a música na escola. In: JORDÃO et al. (Orgs.). *A música na escola*. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

MUSKAT, Mauro. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO et al. (Orgs.). *A música na escola*. São Paulo: Alucci & Associados Comunicações, 2012.

TREVISAN, Rita; MACENA, Thaís. Engatinhar prepara a criança para desafios futuros, como ler e escrever. Reportagem científica Uol. Disponível em: <http://mulher.uol.com.br/gravidez-e-filhos/noticias/redacao/2013/10/18/engatinhar-prepara-a-crianca-para-desafios-futuros-como-ler-e-escrever.htm>. Acesso em: Maio 2018.

SANTOS, Roseli. *A psicomotricidade otimizando a educação infantil*. Monografia (Especialização em Psicomotricidade) – ISPE-GAE, São Paulo, 2002.

STOROLLI, Wânia. O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 25, p. 131-140, jan./jun. 2011.

Entre no site e baixe gratuitamente
todas as edições da revista
Música na Educação Básica.

www.abemeducacaomusical.com.br/revistas_meb

