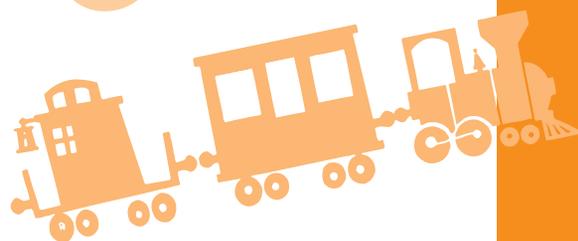


ISSN 2175-3172

MÚSICA

na educação básica



Volume 3
Número 3



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical

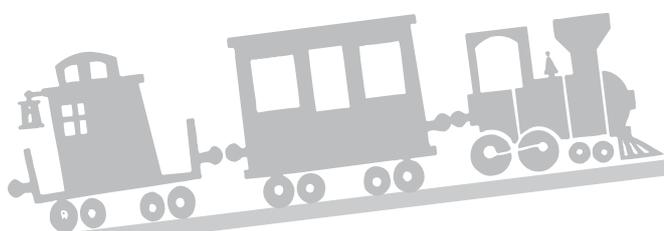


Associação Brasileira de Educação Musical
ISSN 2175-3172



MÚSICA

na educação básica



Vol. 3 - Número 3
Setembro de 2011



MÚSICA

na educação básica

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM

DIRETORIA NACIONAL

Presidente: Profa. Dra. Magali Oliveira Kleber - UEL/PR
Vice-Presidente: Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza - UFRGS/RS
Presidente de Honra: Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo - UDESC/SC
Primeiro Secretário: Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz - UFPB/PB
Segunda Secretária: Profa. Ms. Flavia Motoyama Narita - UNB/DF
Primeira Tesoureira: Profa. Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida - UFPE/PE
Segunda Tesoureira: Profa. Ms. Vania Malagutti da Silva Fialho - UEM/PR

DIRETORIAS REGIONAIS

Norte: Prof. Dr. José Ruy Henderson Filho - UEPA/PA
Nordeste: Prof. Ms. Vanildo Mousinho Marinho - UFPB/PB
Centro-Oeste: Profa. Ms. Flavia Maria Cruvinel - UFG/GO
Sudeste: Profa. Dra. Ilza Zenker Joly - UFSCAR/SP
Sul: Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio - UFSM/RS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Editora da Revista MEB: Profa. Dra. Luciane Wilke Freitas Garbosa - UFSM/RS
Editora da Revista da ABEM: Profa. Dra. Maria Cecília de Araújo Rodrigues Torres - IPA/RS
Membros do Conselho Editorial: Prof. Dr. Carlos Kater - ATRAVEZ-OSCIP/SP
Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza - UEM/PR
Profa. Dra. Lilia Neves Gonçalves - UFU/MG

Música na educação básica. vol. 3, n. 3.
Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2011

Início out. 2009.
Anual
ISSN 2175-3172

1. Educação musical 2. Educação 3. Música

CDU 37.015:78

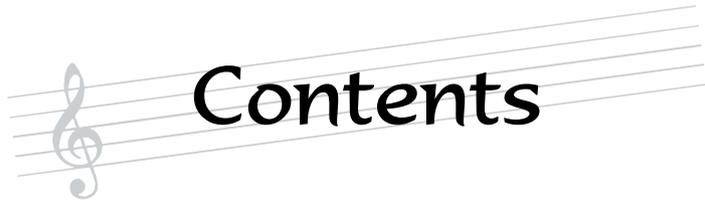
Ficha catalográfica elaborada por Anna Claudia da Costa Flores – CRB 10/1464 – Biblioteca Setorial do Centro de Educação/UFSM

Projeto gráfico e diagramação: Ricardo da Costa Limas
Revisão: Trema Assessoria Editorial
Ilustração da capa: Diego de los Campos
Fotolitos, impressão e acabamento: Mediação Indústria Gráfica Ltda
Tiragem: 1000 exemplares - Periodicidade: Anual



Editorial	5
Música, jogo e poesia na educação musical escolar..... Viviane Beineke	8
Ecoss: educação musical e meio ambiente Cecília Cavaliéri França	28
Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Balões na aula de música..... Juciane Araldi e Vania Malagutti Fialho	42
Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula..... Claudia Ribeiro Bellochio	56
Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias Maria Cristiane Deltrégia Reys	68
Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas Kelly Werle	84
Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil Caroline Cao Ponso	96
Orientações aos colaboradores	108

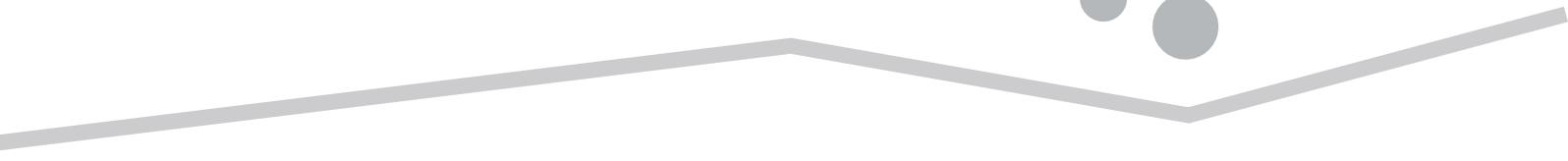




Contents



Editorial	5
<i>Music, game and poetry in school musical education.....</i>	8
Viviane Beineke	
<i>Echoes: music education and the environment</i>	28
Cecília Cavalieri França	
<i>Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Baloons in music class</i>	42
Juciane Araldi e Vania Malagutti Fialho	
<i>My voice, your voice: speaking and singing in classroom.....</i>	56
Claudia Ribeiro Bellochio	
<i>Once upon a time... Between sounds, songs and stories</i>	68
Maria Cristiane Deltrégia Reys	
<i>Vocalizing histories and discussing the musical education in the formation and practices from pedagogues</i>	84
Kelly Werle	
<i>Poems, nursery rhymes, fables, stories and song in children's literature</i>	96
Caroline Cao Ponso	
<i>Colaborator's instructions</i>	108





Editorial

Em 2011 comemoramos os 20 anos da Associação Brasileira de Educação Musical ao mesmo tempo em que vislumbramos a música participando dos currículos das escolas de educação básica. A Abem é ampla e profundamente envolvida com a divulgação de conhecimentos produzidos pela área e com as políticas educacionais brasileiras, especialmente com a implantação de práticas qualificadas, plurais, nas escolas do país, e, com isso, tem sido referência para as práticas educacionais. Visando contribuir com a demanda de professores que atuam nas escolas, a revista *Música na Educação Básica* chega a seu terceiro número, comprometida com as diferentes realidades de nosso país, trazendo reflexões originadas de experiências e práticas de professores em sala de aula. Assinala-se ainda que em agosto passado findou-se o período destinado à adequação das escolas de educação básica à Lei 11.769/08, a qual torna obrigatório o ensino de música nas escolas brasileiras. Assim, a revista MEB 3 participa desse importante período de acomodação das comunidades escolares à rotina do ensino de música trazendo sete experiências com reflexões que possibilitam aos educadores musicais outras formas de atuação em sala de aula ou em diferentes espaços educativos.

Abrindo este número, Viviane Beineke (Udesc), com o artigo *Música, jogo e poesia na educação musical escolar*, apresenta ao leitor o trabalho com canções brasileiras, parlendas e trava-línguas arranjados para jogos de copos e mãos. Através de uma abordagem marcada pela ludicidade, a autora apresenta um projeto que desenvolve e reflete sobre a canção infantil e a brincadeira em sala de aula, as quais favorecem a expressão criativa e prazerosa das crianças no fazer musical coletivo.

Ecos: educação musical e meio ambiente, de Cecília Cavalieri França (MUS), trata de um assunto muito caro a nós professores, o tema transversal “meio ambiente”. De modo criativo, a autora discute temas como ecologia sonora, acústica, tecnologia e saúde a partir de atividades de apreciação, construção de instrumentos alternativos, sonorização e criação musical, no intuito de promover a educação da sensibilidade e o desenvolvimento ético e estético dos alunos.

O terceiro trabalho, *Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Balões na aula de música*, das colegas Juciane Araldi (UFPB) e Vania Malagutti Fialho (UEM), propõe o uso de balões na aula de música. A partir da exploração de diferentes sonoridades obtidas a partir de balões, as autoras propõem práticas que envolvem criação, execução musical, leitura e escrita de partituras elaboradas a partir de registros audiovisuais.

Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula, da colega Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSC), trata do uso da voz como mediadora das relações entre as crianças, o professor e a música nas escolas de educação básica. A autora discorre sobre a voz e a desafinação vocal, trazendo aos leitores “um chumaço” de experiências envolvendo fala e canto como possibilidade de prática musical para a sala de aula.

Os três trabalhos que seguem tratam de uma mesma temática, as histórias! Presentes nos planejamentos dos professores de classe e dos educadores musicais, as propostas elaboradas a partir das histórias por si só captam a atenção das crianças, motivando para práticas musicais variadas. Maria Cristiane Deltregia Reys (UFSC), com o artigo *Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias*, apresenta ideias para a sala de aula a partir da sonorização de histórias, envolvendo composição, apreciação e execução musical. A autora ressalta que atividades que utilizam as histórias como tema para o planejamento potencializam a articulação das diferentes linguagens artísticas.

O artigo *Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas*, de Kelly Werle (UFSM), traz contribuições para se pensar a formação e as práticas escolares em música realizadas por professoras de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A autora discorre sobre a importância das histórias no desenvolvimento da criança e a necessidade de serem desafiadas no sentido de explorarem as sonoridades dos objetos disponibilizados.

Encerrando este número, *Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil*, de Caroline Cao Ponso (Smed/Porto Alegre), traz a temática das histórias a partir da perspectiva dos livros de literatura infantil. A autora reflete sobre o uso dos livros na aula de música como possibilidade para a realização de experiências de composição de temas musicais, sonorização, récitas ou teatros musicados, aproximando as práticas escolares cotidianas da educação musical.

O que trazemos neste número é uma polifonia de sugestões para as práticas musicais nas salas de aula. Assim, convidamos nossos leitores, professores e professoras, a aproveitar e transformar o que este conjunto de textos oferece, esperando que as sugestões e experiências aqui contidas possam ampliar as ações e multiplicar as possibilidades de inserção do conteúdo da música nas escolas brasileiras!

*Luciane Wilke Freitas Garbosa
Cássia Virgínia Coelho de Souza*

Música, jogo e poesia na educação musical escolar

Viviane Beineke



Viviane Beineke

vivibk@gmail.com

Doutora e Mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Autora da coleção *Canções do mundo para tocar* (2001 e 2002) e do livro/CD/CD-Rom para crianças *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos* (2006). Atua em temáticas relacionadas à formação de professores, produção de material didático e o ensino de música na escola básica, com ênfase na aprendizagem criativa.

Resumo: O texto discute alguns entrelaçamentos e possibilidades de diálogo entre estudos sobre as culturas lúdicas da infância e a produção de música para crianças. Com uma abordagem lúdica do ensino de música, o texto focaliza o trabalho com canções brasileiras arranjadas para jogos de copos, buscando possibilidades metodológicas que valorizem a produção musical dos alunos. O repertório abrange canções, parlendas e trava-línguas, acompanhados com materiais simples, como copos plásticos e sons corporais. Inventando novas formas de brincar e tocar as músicas, procura-se favorecer a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo. Os arranjos foram concebidos para a prática musical no contexto escolar e permitem múltiplas formas de utilização em sala de aula pelo professor.

Palavras-chave: culturas musicais infantis; jogos de mãos e copos; composição musical.

Music, game and poetry in school musical education

Abstract: *The text talks about a few links and dialogue possibilities between studies on childhood ludic culture and producing music for children. With the ludic approach of music teaching, the text focuses the work with brazilian songs arranged for glasses games searching methodological possibilities which value the students musical production. The repertory has traditional songs, tongue twister and jiber-jaber along with simple materials like plastic glasses and body sounds. Creating new ways to play with music, looking for the creative and pleasant expression of children while they create songs together in a group. The arrangements were conceived to music playing at school and allow multiple ways of using it in classroom by the teacher.*

Keywords: *Children's musical culture; glasses games; musical composition.*

Se brinca um eu com um tu, que brinca com um outro eu, abre-se a janela do encontro, deixando entrar uma fresta que nos leva a um universo diverso daquele em que costumamos estar, embora estejamos no mesmo lugar.

Eugênio Tadeu Pereira



Produção de música para crianças

No campo de estudo da música para crianças, diversos autores (Bosch, 2007; Brum 2003, 2005, Burba, 2005; Gullco, 2005; Pescetti, 2005; Queiroz; Tadeu, 2003; Rescala, 2007; Sossa, 2005; Tadeu, 2005) vêm pesquisando as relações entre a produção, circulação, recepção e o consumo da música infantil, um trabalho que precisa ser ampliado, de modo a incluir a participação de compositores, intérpretes, pedagogos e educadores musicais (Gullco, 2005). Sobre isso, Jorge Enrique Sossa (2005), referindo-se aos países caribeo-latino-americanos, salienta a necessidade de serem conceitualizadas e problematizadas as propostas musicais para crianças¹.

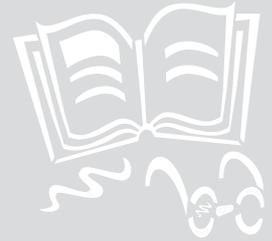
Uma discussão central para quem produz música para crianças é o que a diferencia da música dos adultos. Procurando mapear o que faz com que as canções se tornem “infantis”, Pescetti (2005) destaca três elementos: (1) as letras referentes ao mundo infantil; (2) o trabalho com elementos musicais reduzidos/essenciais e (3) a presença do jogo. O autor enfatiza que não é necessário haver essas três características ao mesmo tempo, com a mesma densidade ou importância, porque a presença mais significativa de uma delas pode permitir que a outra receba um tratamento mais complexo. Para Pescetti (2005), o elemento mais importante na caracterização da canção infantil é a presença do jogo. O autor esclarece que a canção não precisa ser um jogo em si, mas que o compositor, o arranjador ou o intérprete tenham jogado e joguem ao compor, arranjar ou



1. Essas reflexões fazem parte do Movimento Latino-americano e Caribenho da Canção Infantil, gestado nos encontros que se realizam desde 1995 em diferentes países, com a finalidade de apresentar propostas musicais para a infância no continente. Buscando desenvolver as identidades culturais dos participantes através do intercâmbio de experiências, do conhecimento mútuo entre educadores e compositores, são elaboradas reflexões conjuntas sobre os trabalhos realizados, sempre com a preocupação em respeitar a enorme diversidade de propostas. Esse movimento caracteriza-se por resultar de uma convocatória criada por artistas, educadores, produtores e diferentes personalidades preocupadas com a qualidade musical dos trabalhos sob um enfoque educativo responsável e que não ignore o direito das crianças de construir uma identidade cultural própria (Brum, 2005).

interpretar a música; que “tenham jogado com as palavras, com a linguagem musical, com as possibilidades timbrísticas e interpretativas” (2005, p. 24). Para ele, é o caráter lúdico de uma música, ou de uma aula, ou de um programa de rádio, que permite que se mantenha o “clima infantil”, mesmo quando se apresentam materiais complexos que não são dirigidos exclusivamente às crianças.

“Há muitas canções infantis cuja música poderia ser de uma canção para adultos, como aquelas que reconhecemos como tais somente porque a letra se refere ao universo infantil. Também há outros casos de canções em que a letra e a música são para adultos, no entanto, ao permitirem jogos musicais nos arranjos e na interpretação, podem ser assimiladas pelo mundo infantil.”
(Pescetti, 2005, p. 26)



As músicas das crianças só fazem sentido quando compreendidas amplamente, o que inclui todo o contexto do brincar. Na escola, muitas vezes tal prerrogativa não é considerada, como quando são cantadas canções “do folclore” sem estabelecer relações entre o contexto cultural e social no qual ela está inserida, como ela é cantada, tocada ou brincada e quem são as pessoas que dela participam. Cantar canções tradicionais, no ensino de música, muitas vezes significa cantar temas melódicos, desconsiderando a música e o brincar como produções culturais.



Para saber mais

Para acessar canções, textos, jogos e vídeos, visite o site: www.luispescetti.com

Escola e brincadeira na sala de aula

No contexto do brincar, é importante diferenciar a brincadeira que acontece na sala de aula da brincadeira do jogo espontâneo, praticado pelas crianças sem intervenção nem orientação dos adultos. Esses jogos podem ser facilmente observados quando as crianças brincam em espaços não escolarizados, o que não diminui a importância do papel do educador em estabelecer e participar do brincar na escola. Por isso, é fundamental que os educadores reconheçam o seu papel como mediadores do brincar na educação.

As crianças não precisam saber por que brincam e o que estão aprendendo em suas brincadeiras, mas os professores precisam compreender como o brincar pode fazer

parte do seu trabalho. Brincando com as crianças, o educador tem um papel e uma função diferentes da criança que brinca. É necessário que o educador se aproprie do gesto de brincar e perceba como ele é importante para a criança, para que possa dar significado e direção ao próprio fazer de educador (Pereira, 2005a). Para a criança, a brincadeira é uma forma de expressão, e esse significado precisa estar presente também nas brincadeiras estabelecidas na escola. Se o brincar se estabelece na sala de aula apenas como ferramenta para o ensino, ele perde seu potencial criador, imaginativo, de possibilidade de expressão, reinvenção e ressignificação das suas ações.

Leite (2002) salienta que os professores também precisam brincar, para que possam assumir um caráter mediador com as crianças, ampliando o seu acervo de experiências, apresentando novos jogos ou outras regras para as brincadeiras. O adulto não brinca como uma criança, mas pode conectar-se ao universo infantil ao brincar. Por isso, brincar de maneira infantilizada reflete uma concepção ingênua de infância, que contradiz a “atitude da criança que brinca” (Pereira, 2005a, p. 25).



Para saber mais visite o Portal Cultural Infância: www.culturainfancia.com.br

Jogos de mãos e copos no ensino de música

Tais estudos nos motivaram a explorar jogos de mãos, brincadeiras cantadas, parlendas, adivinhas e trava-línguas que animam o universo infantil no projeto “Produção de Material Didático para o Ensino de Música”, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)², produzindo arranjos e composições musicais para uso dos próprios estudantes em suas práticas de ensino.



A pesquisa começou a ganhar forma quando passamos a ouvir, estudar e vivenciar brinquedos tradicionais infantis, em especial aqueles apresentados nos trabalhos de Eugenio Tadeu e Miguel Queiroz (Duo Rodapião) e Lydia Hortélio, além de jogos de mãos



2. O projeto “Produção de material didático para o ensino de música na escola” integra o Programa NEM – Núcleo de Educação Musical da Universidade do Estado de Santa Catarina (www.ceart.udesc.br/nem), um Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão que visa a formação de professores de música para a escola pública. O projeto objetiva a produção de material didático para o ensino de música na escola fundamental e, ao mesmo tempo, é uma atividade que complementa a formação do acadêmico participante, tornando-o mais crítico em relação ao material didático que utiliza e capaz de produzir seu próprio material. De caráter permanente, o projeto iniciou em 2001 sob coordenação da professora Viviane Beineke.

brincados em Florianópolis (Silva, 2004). Na busca de conhecer melhor esses trabalhos, fomos, cada vez mais, nos tornando brincantes e, como tais, nos sentindo mais livres e capacitados para criar e recriar jogos musicais infantis. Como adultos que brincam, passamos a interagir com essas manifestações, reinventando-as de diversas formas. Criando jogos de mãos e copos, explorando sonoridades percussivas com a flauta doce ou com o corpo, elaboramos acompanhamentos rítmicos, musicamos parlendas, trava-línguas e adivinhas e experimentamos outras maneiras de brincar e tocar as músicas³.

Dica

Conheça também os CDs *Abra a roda tin do lê lê*, de Lydia Hortélio (Teatro Escola Brincante) e *Pandalelê* (Selo Palavra Cantada).



Para cada música elaboramos um jogo musical que permitisse às crianças, além de cantar, participar do arranjo e brincar coletivamente, interagindo com a música de diversas formas: tocando em grupo, criando e recriando arranjos, improvisando, ouvindo e analisando. Nessas propostas, utilizamos materiais simples e acessíveis, procurando favorecer a expressão criativa e prazerosa da criança no fazer musical coletivo. Em um processo lúdico de criação, objetos do cotidiano tiveram seu uso modificado: copos plásticos e cabos de vassoura se tornaram instrumentos musicais, a flauta doce tornou-se um instrumento de percussão e sonoridades corporais foram exploradas. Experimentando novas maneiras de brincar, fomos construindo um universo de possibilidades sonoras e musicais. Assim, os movimentos da capoeira foram representados por improvisos utilizando sons do corpo; jogos de mãos imitam o toque do berimbau e os tambores do maracatu, enquanto a flauta doce, percutida, marca o tic-tac do relógio⁴.

Refletindo sobre a forma como os jogos poderiam ser apresentados aos professores, optamos por não definir detalhes de execução musical nem de arranjo. Com uma concepção de escrita musical comumente utilizada na música popular, escrevemos melodia, texto e acompanhamento das músicas, como elementos que podem desencadear o jogo, a criação de arranjos ou sua reinvenção em sala de aula, mas sem predefinir como esses elementos poderiam ser trabalhados. Nesse sentido, as brincadeiras que apresentamos são apenas pontos de partida ou referências para o trabalho do professor em



3. Um dos resultados do projeto consiste no conjunto de livro, CD e CD-ROM *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*, publicado no Brasil pela Editora Ciranda Cultural (2006) e em Portugal pela Editora Foco Musical (2009). No Uruguai, CD e CD-ROM foram editados pelo selo Papagayo Azul (2007).

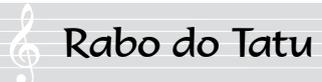
4. As brincadeiras musicais que deram origem aos arranjos do CD foram criadas por: Áurea Demaria Silva, Deodósio Juvenal Alves Júnior, Gabriela Flor Visnadi e Silva, Gisele Garcia Vianna, Lourdes Saraiva, Ronaldo Steiner, Thiago Paulo Mützenberg, Vanilda L. F. Macedo Godoy e Viviane Beineke. Participaram do trabalho de gravação do CD os músicos: Áurea Demaria Silva, Deodósio Juvenal Alves Júnior, Fernanda Rosa da Silva, Francisco Emilio Neis, Gabriela Flor Visnadi e Silva, Luiz Sebastião Juttel, Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas, Vanilda L. F. Macedo Godoy e Viviane Beineke, além das crianças Bruno, Janis, João Vinícius e Yolanda.

sala de aula. Não estão sendo propostas experiências metódicas nem sistemáticas, para serem reproduzidas, através dos jogos que propusemos, porque estaríamos indo contra os princípios que geraram o trabalho: o seu caráter lúdico e brincante.

Analisando as crianças em ação, pudemos observar como as menores se relacionam com as brincadeiras musicais. Elas olham as crianças mais velhas realizando as músicas e, com toda a naturalidade, inventam outras formas de realizar os jogos rítmicos, entrando na brincadeira. Para o professor, poderia surgir uma preocupação sobre o nível de dificuldade dos jogos de copos, mas as crianças nos mostram que este não é um problema, à medida que elas mesmas encontram uma forma de brincar adequada à sua habilidade musical e instrumental. Essa é uma ideia que deveria sempre permear a realização das músicas, pois observando como as crianças se apropriam das brincadeiras poderemos, com cada grupo, de diferentes faixas etárias, criar novas formas de jogar e fazer música em conjunto.

Nesse sentido, não nos preocupamos em estabelecer a faixa etária a que o material se destina, entendendo que o jogo e a brincadeira não são práticas exclusivas das crianças nem da infância. Em qualquer idade podemos brincar, atribuir significados próprios e transformar os jogos, apropriando-nos de diferentes formas de brincar e fazer música coletivamente. Nessa perspectiva, cada professor, cada criança ou grupo interagirá de forma diferente com as canções, dependendo dos seus interesses, conhecimentos ou habilidades musicais.

Compartilhamos então algumas atividades desenvolvidas a partir desse trabalho e começamos pelo *Rabo do Tatu*, um jogo de copos criado a partir de tradicional parlenda infantil.



Rabo do Tatu

Jogo de copos e melodia:
Viviane Beineke



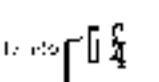
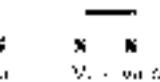
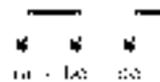
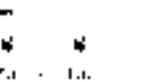
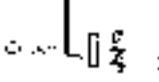
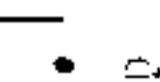
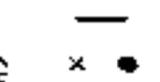
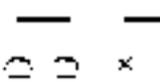
	T. rto							
	C. sc							

Figura 6



Adaptado de Beineke e Freitas (2006, p. 34).

Como brincar

Em duas rodas, uma dentro da outra, as crianças sentam-se de frente umas para as outras. Na roda de dentro as crianças tocam flauta e na de fora cada criança tem à sua frente um copo plástico. O grupo deve combinar a forma de executar a música, alternando a parte falada com o acompanhamento de copos e a parte para flauta doce. A cada repetição, o andamento vai sendo acelerado. O jogo também pode ser realizado sem a parte para flauta doce.



O jogo é construído a partir de três elementos que podem ser combinados de inúmeras maneiras, explorando sobreposições, variações de dinâmica e andamento: o texto falado, o jogo de copos e uma melodia para flauta doce, com apenas três notas. No final da brincadeira, tocando cada vez mais rápido, o jogo vai se “desmanchando”, trazendo nova sonoridade ao trabalho. E, se tudo terminar com o grupo dando risada, melhor ainda, porque então a brincadeira deu certo! A brincadeira “dá certo” quando o jogo começa a “dar errado” e não é mais possível acompanhar a música, quebrando a métrica estabelecida no jogo. Qual a graça de brincar se tudo sempre “dá certo”? A gargalhada dos participantes no final da música, com copos espalhados por todo lado, totalmente envolvidos, nos revela que a brincadeira realmente aconteceu, num fazer musical movido pela alegria plena de quem brinca “por brincar” e sem medo de errar. Como diria Pereira (2005a, p. 20), estão todos em “estado de brinquedo”. Convém salientar que na área musical, ainda tão cheia de tradicionalismos e preconceitos sobre quem pode/sabe ou não fazer música, isso é muito importante. Dessa maneira, o jogo musical favorece uma relação com o fazer musical na qual errar é permitido, porque o que convencionalmente seria um “erro” faz parte da brincadeira.

Dica

Assista a uma apresentação do *Rabo do Tatu* acessando o canal “musicanupear” no YouTube. Repare que nessa execução a cada repetição da música um dos participantes faz um improviso com os copos e depois são agregados instrumentos musicais ao arranjo.



Experimente substituir os copos por outras sonoridades, como a percussão corporal, sons vocais ou de instrumentos. Você pode propor que os alunos produzam arranjos em pequenos grupos utilizando uma variedade de recursos sonoros. A atividade também pode desencadear novas composições pelos alunos. Num primeiro momento pode ser interessante o professor oferecer algumas opções de poemas ou parlendas, como ponto de partida para as composições.



Sugestões de versos tradicionais

Puxa o rabo do tatu,
Quem saiu foi tu.
Puxa o rabo do pneu,
Quem saiu fui eu,
Puxa o rabo do diabo,
Quem saiu foi um coitado,
Puxa o rabo da panela,
Quem saiu foi ela.

Ai, bai, tai
Tonestai,
Tia, bia,
companhia.
Tamiraco,
Tico, taco
Ai, bai, puf!

Sape gato
Sape gato
Lambareiro
Tira a mão
Do açucareiro,
Tira a mão,
Tira o pé
Do açúcar,
Do café.

O macaco foi à feira
Não sabia o que comprar.
Comprou uma cadeira
Pra comadre se sentar.
A comadre se sentou,
A cadeira esborrachou.
Coitada da comadre
Foi parar no corredor.

Ene, bene, bá, tu,
Blix, blex, fora!

Uma, duna, tena, catena,
Saco de pena,
Maria Figena.

Fonte: NÓBREGA e PAMPLONA (2005).





Zabelinha

Brinquedo cantado (tradicional)
Jogo de copos: Viviane Beineke

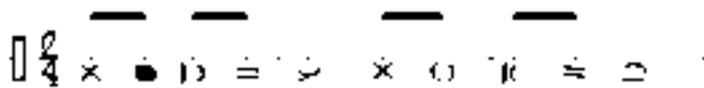
Na canção *Zabelinha*⁵ o jogo de copos cria uma textura rítmica interessante, pois embora o acompanhamento esteja escrito em compasso binário, para ficar igual à canção, ele soa como ternário, resultando em uma polirritmia de binário com ternário. Esse tipo de relação rítmica foi observada com frequência nos jogos de mãos pesquisados por Silva (2004).



Za - be - li - nha co - mo - pia - co - mo - pio - co - mo -
pão - Dei - xá - u - re - tu - no - fe - gão - no - fe - gão - no - fe - gão.

Adaptado de Beineke e Freitas (2006, p. 42).

Jogo de copos



Observe que o movimento dos copos é igual nos dois padrões do jogo de copos. Eles se diferenciam somente pela posição do copo: o primeiro padrão começa com o copo virando com a boca para baixo e no segundo padrão o copo está com a boca virada para cima.

Legenda

- X bater palma
- pegar o copo pelo fundo, segurando e levantando
- D bater a boca do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
- || bater uma mão no chão
- ⌢ bater o fundo do copo no chão
- ⌢⌢ bater o fundo do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
- ⌢⌢⌢ bater a boca do copo no chão

Como brincar

Em roda, todos cantam a canção, passando os copos no pulso. O grupo vai acelerando o andamento, provocando o "erro". Aqueles que "erram" vão formando uma nova roda no centro e acompanham a canção com o jogo de copos sugerido acima.



5. Canção procedente de Cuiabá, Mato Grosso, recolhida por Iris Costa Novaes e registrada pelo Duo Rodapião no CD *Dois a dois*. O termo "zabelinha" deriva de "as abelhinhas".

Como brincar

Em roda, os brincantes cantam o refrão e executam o jogo de copos, metade tocando o primeiro padrão e metade tocando o segundo. Os versos são cantados por apenas um participante; cada brincante poderá inventar um novo verso ou cantar um dos versos sugeridos abaixo.



Refrão:

Marinheiro encosta o barco
Que a morena quer embarcar
Iáíá eu não sou daqui
Eu não sou dali
Eu sou do Pará.

Versos:

A maiê que enche e vaza
Deixa a praia descoberta.
Vai-se um amor e vem outro,
Nunca ví coisa tão certa.

Quem me dera a sua mão,
Para eu dar um aperto nela,
Para ver se ainda está
Como de primeiro era.

Quem me dera, dera, dera,
Quem me dera só pra mim,
Receber do meu amor
Um galhinho de jasmim.

E você, dona Lydíá,
Passe a mão em seus cabelos,
Que do céu vem caindo
Dois pinguinhos de água-de-cheiro.



Marinheiro encosta o barco é uma roda de verso, recolhida por Lydia Hortélio⁶. Lydia explica que as rodas de verso configuram ritos de passagem da infância para a adolescência, em que os versos são inventados pelos participantes que cantam na roda. Na versão aqui apresentada, reproduzimos os versos sugeridos por Lydia, a quem dedicamos nosso trabalho, e deixamos a sugestão de que novos versos sejam inventados ou adaptados à canção. Repare que o um dos acompanhamentos sugeridos utiliza os mesmos movimentos que o acompanhamento de *Zabelinha*, variando apenas o ritmo.



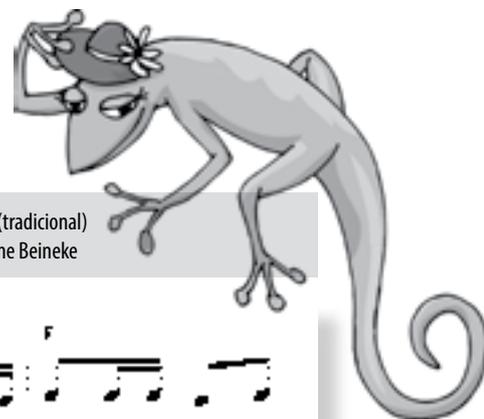
Conheça também

KATER, Carlos et al. (*) *Música na escola: jogos e instrumentos*. Belo Horizonte: Editora Projecta, 2009.

(*) Junto com José Adolfo Moura, Maria Amália Martins, Maria Betânia Parizzi Fonseca, Matheus Braga e Rosa Lúcia Mares Guia.



6. Canção registrada por Lydia Hortélio no CD *Abra a roda, tin do lê lê*, com versos de Elisa Grota Funda - Serrinha/Bahia.



Escatumbararibê Fórmula de escolha (tradicional)
Jogo de copos: Viviane Beineke

Zumi Zumi Zumi Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba -

tu - go Au - ê - tu - ra - ri - bê tu - go Es - ca - tum - ba - ra - ri - bê Es - ca - tum - ba - tu - go

Adaptado de Beineke e Freitas (2006, p. 38).

Legenda

- X bater palma
- ☒ bater a mão em cima do copo, segurando-o pelo fundo e arrastando no chão ao virar para o lado
- ≡ bater uma mão no chão
- D bater a boca do copo na mão esquerda, passando-o para esta mão
- bater o canto de fundo do copo no chão
- ⌋ bater o fundo do copo na mão direita, passando o para esta mão
- ⌌ bater a boca do copo no chão
- posar o copo pelo fante, segurando e levantando
- virar o copo para o colega da direita (com arrastar) [bater o a boca no chão]

Jogo de copos

O acompanhamento com copos pode ser realizado de duas maneiras: cada participante jogando sozinho ou em roda, com os copos passando de um para outro.



No canal “escatumbararibe” do YouTube você pode observar um grupo de crianças realizando esse jogo e também assistir a alguns vídeos em que este e outros jogos de mãos e copos são ensinados.



Como brincar

Com os brincantes em roda, a canção é acompanhada pelo jogo de copos. No início, o jogo pode ser feito individualmente e depois os copos começam a ser passados na roda. Entre uma repetição e outra, o grupo pode combinar de fazer improvisos com os copos.

Quando trabalhamos esta canção com um grupo de crianças na escola, aconteceu um fato interessante. Inicialmente, o acompanhamento não previa o movimento de passar os copos na roda, mas logo que uma criança disse: “esse não tem graça”. Perguntei por que e ela logo explicou que era porque “tem que passar o copo”. E percebemos que

a passagem dos copos de um para outro na roda fazia toda a diferença: o deslocamento de um trabalho que focaliza o desafio individual, virtuosístico, tão valorizado na área da música, para um fazer coletivo, que para funcionar depende da colaboração no grupo. É justamente nessa passagem do copo entre os brincantes que se estabelece o jogo coletivo, que depende tanto do desempenho individual como grupal. Por isso, é tão importante estarmos atentos ao que as crianças nos dizem, pois podemos sempre aprender com elas, que nos dão um retorno vivo e repleto de significações sobre o trabalho que estamos desenvolvendo. Sobre isso, podemos refletir também que na relação brincadeira e escola é preciso considerar que nem sempre o que propomos para a criança como brincadeira significa brincadeira para ela. Elas precisam “se tornar donas” (Pereira, 2005b, p. 149) do trabalho para que se estabeleça o brincar em sala de aula.

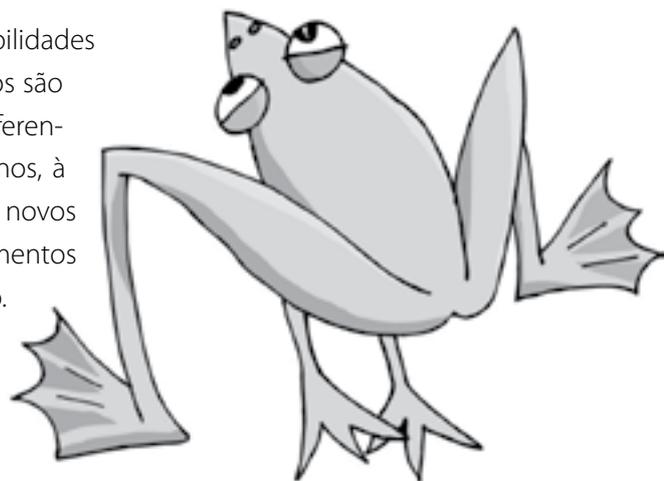
Poesia, poema e gêneros poéticos

O poeta Ricardo da Cunha Lima (2003) esclarece que os gêneros poéticos designam as categorias ou espécies de poesia, que podem ser classificadas de acordo com suas características ou assuntos. A fábula, o madrigal, a parlenda e os trava-línguas são gêneros poéticos. O autor chama de parlendas os “versos e canções muito populares, geralmente recitados para as crianças e que se caracterizam por fórmulas repetitivas, como ladainhas, transmitidas oralmente de geração em geração” (p. 53). Também é interessante saber a diferença entre poesia e poema. Como explica Lima (2000, p. 54), “poema é o produto, algo concreto, que podemos ler, enquanto poesia se refere à arte em geral, de maneira abstrata. Levando isso em conta, um livro de poesia (assim mesmo, no singular) pode conter trinta poemas (e nunca trinta poesias)”.



Travadinhas e outros poemas

O repertório que apresentamos aqui traz algumas possibilidades para o uso de jogos de mãos e copos em sala de aula. Os jogos são simples e todos eles podem ser facilmente adaptados para diferentes contextos. Podem ser complexificados pelos próprios alunos, à medida que sua execução não mais os desafia. Novas regras, novos acompanhamentos, arranjos ou adaptação para outros instrumentos musicais são possibilidades de ampliação do trabalho proposto. Entretanto, o que consideramos mais importante é o espaço para a composição que pode ser desencadeado nesse processo. Compór com base em suas vivências e saberes



traz novos desafios. No trabalho em pequenos grupos é favorecida a interação entre os próprios alunos, que podem elaborar seu trabalho de maneira que contemple suas expectativas e saberes, atribuindo sentidos próprios às suas músicas. As vivências musicais são enriquecidas quando se pode exercer uma variedade de papéis com a música, numa consciência musical que se desenvolve quando tocamos, cantamos, ouvimos, analisamos, criticamos, improvisamos e inventamos música.

Destacamos a ludicidade poética presente nos trabalhos de Eva Furnari, que exemplificamos a seguir. Combinadas a atividades de composição de jogos de copos, têm gerado novos desafios, desencadeando jogos e brincadeiras que exploram o brincar com a música e com a palavra. A ideia é que as canções e os jogos de copos aqui apresentados sirvam como pretexto para novas invenções em sala de aula, sendo resignificadas pelos alunos, que criam novas regras, novos jogos musicais - de copos e de palavras!



Dica

No blog www.lengalalenga.blogspot.com você pode conhecer várias outros jogos, criados a partir das atividades aqui sugeridas.

Compondo com Eva Furnari

Não confunda

Não confunda
Careca banguela
Com cueca amarela.

Não confunda
Picolé salgado
Com jacaé mimado.

Fonte: Furnari (2002a).

Assim assado

Era uma vez uma menina aventureira
Navegava no sofá e voava na banheira.

Era uma vez uma velha coroca.
Carregava o gato na bolsa,
Conversava com minhoca.

Fonte: Furnari (2004).

Travadinhas

O pobre do grilo do brejo.
Predeu o brinco no prego.

A rainha do repolho refogado
Ri do rei do rabanete emburrado.

Fonte: Furnari (2003).

Você troca?

Você troca
um canguru de pijama
por um urubu na cama?

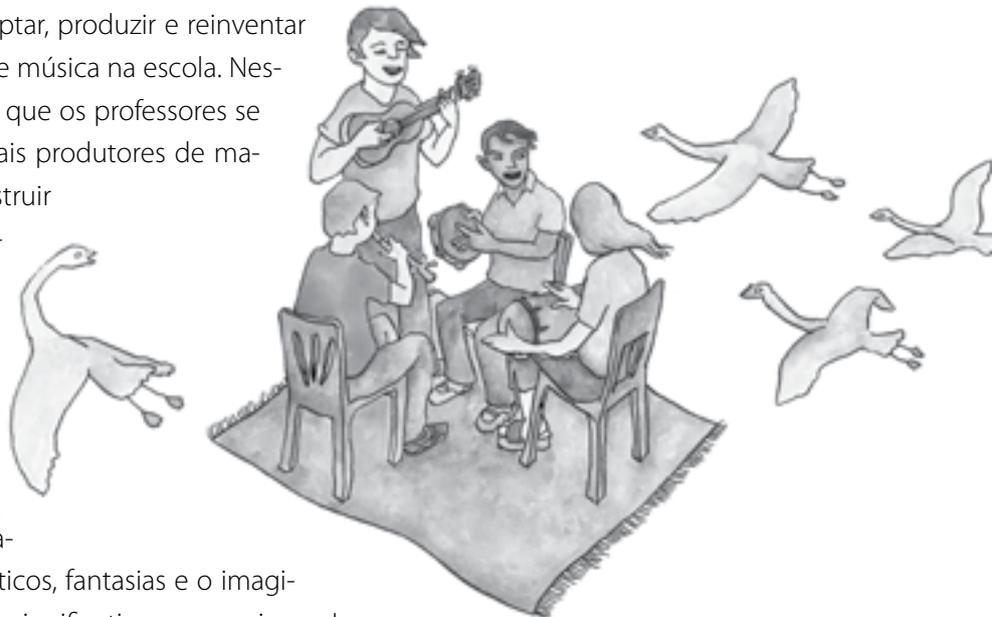
Você troca
um espião com preguiça
por um ladrão de salsicha?

Fonte: Furnari (2002b).

Considerações

Elaborar materiais didáticos é sempre um desafio para professores e professoras, quando não se deseja oferecer “receitas” para serem “aplicadas”. Acreditamos que a produção de materiais para o trabalho com música está ligada a processos de criação e recriação, sempre descortinando possibilidades de um trabalho, de outro e de mais outro. Interessante seria se, como diz Pescetti, a experiência musical com as crianças pudesse “incluir o professor como um ser humano com gostos e vivências para compartilhar” (2005, p. 39). Para isso, o professor também precisa apropriar-se criativamente das canções, dos jogos e brincadeiras. É esse o sentido que move nosso projeto: experimentar, analisar, adaptar, produzir e reinventar materiais didáticos para o ensino de música na escola. Nesse sentido, consideramos essencial que os professores se tornem menos consumidores e mais produtores de material didático, na busca por construir aprendizagens musicais significativas para os seus alunos.

Acreditamos que o uso de elementos que fazem parte do próprio universo das crianças nas brincadeiras para a sala de aula é uma forma de valorizar o saber infantil, ampliar os valores estéticos, fantasias e o imaginário, tornando o aprendizado mais significativo para a criança. Isso tanto às músicas que as crianças aprendem umas com as outras quando brincam, como também às músicas que elas compõem, inventam e reinventam quando têm espaço para isso; um espaço que o professor deve garantir em sala de aula. Trabalhando com as músicas que as crianças fazem, podemos favorecer o reconhecimento e a valorização das diferenças, à medida que aprendemos a ouvir, respeitar e compreender as vozes dos nossos alunos, em um processo comprometido com o seu desenvolvimento musical. Nessa perspectiva, o professor pode atuar como um crítico sensível e articulado às relações que se estabelecem com a música em sala de aula, auxiliando os alunos a refletirem sobre as suas práticas musicais. Ao compartilhar esse processo com os alunos, o educador musical instiga-os a construir o seu próprio conhecimento, tanto na autonomia de pensamento, quanto na fluência e na crítica musical.



Mosaico sobre o jogo e o brincar na infância



O uso de jogos e brincadeiras é uma prática legitimada na educação musical por diversas tendências educacionais. É comum ouvirmos que as crianças “aprendem brincando”, argumento utilizado para justificar as mais diversificadas metodologias. Observando as crianças brincarem livremente, fica evidente a importância dessas atividades para o seu desenvolvimento, mas quando a brincadeira infantil é pensada do ponto de vista pedagógico, os seus usos são bastante distintos. Muitas vezes, essa ideia é transposta para o ensino de forma reducionista, colocando a brincadeira a serviço do desenvolvimento cognitivo, motor ou rítmico, entre outros. Assistimos então a uma “pedagogização” da brincadeira, quando ela perde seu caráter de experiência significativa, sendo reduzida a atividades dirigidas (Leite, 2002).

Discutindo a dimensão social do jogo, Brougère (2002) explica que o jogo só existe dentro de um sistema de interpretação das atividades humanas, porque não há, de fato, algum comportamento que permita definir claramente quando se está brincando ou não. Assim, o que caracteriza o jogo é o estado de espírito com que se brinca.

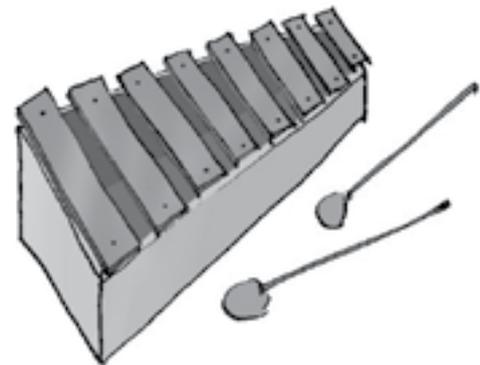


A cultura lúdica das crianças emerge e se desenvolve no próprio jogo, sendo necessário partilhar dessa cultura para poder jogar (Brougère, 2002). Assim, as crianças aprendem a jogar enquanto jogam, produzindo suas próprias significações em interação com as significações atribuídas pelos outros jogadores. Nessa perspectiva, a criança é co-construtora da cultura lúdica e as interações supõem sempre uma interpretação das significações que vão sendo atribuídas pelos participantes, que se vão adaptando e produzindo novas significações.

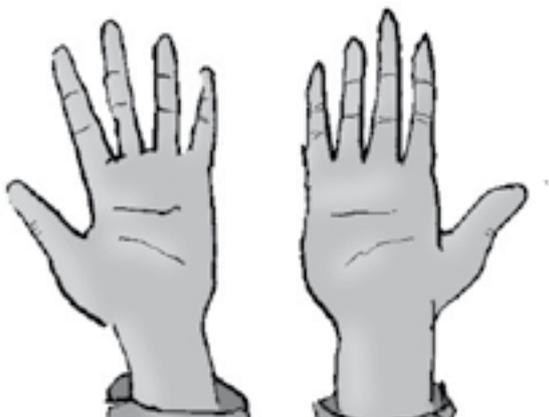


Sarmento (2003) esclarece que é necessário compreender as culturas infantis com base na forma como as crianças interagem com as formas culturais produzidas para as crianças pelos adultos, como também pelas formas culturais produzidas pelas próprias crianças. A ludicidade, segundo Sarmento (2004), constitui um traço fundamental das culturas infantis, embora o brincar não constitua atividade exclusiva das crianças. Para as crianças, o brincar é condição da aprendizagem e da sociabilidade, razão pela qual o brinquedo as acompanha nas diferentes fases da construção das suas relações sociais.

“A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de encontros.” (Giroux, 1995, p. 49)



A brincadeira permite, a todo momento, criar novos significados e interpretações, permitindo que a criança cresça como sujeito de cultura, buscando atribuir significados à sua vida e novas maneiras de experiênciá-la (Pereira, 2005a).





Sites

6° Encontro da Canção Infantil Latino-americana e Caribenha (para acessar os textos completos das palestras acesse o link “programação”)
www.cp.ufmg.br/6encontro

Lenga la lenga: jogos de mãos e copos
www.lengalalenga.com.br
www.butia.com.uy (jogos on line)

NEM - Núcleo de Educação Musical – CEART/UFES
www.ceart.ufes.br/nem

Nupeart - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte - CEART/UFES
www.ceart.ufes.br/nupeart
www.youtube.com/user/musicanupeart



Referências

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

BOSCH, S. *Aprendiendo de ellos*. 2007. Disponível em: < <http://papagayo.montevideo.com.uy/aprendiendo.htm> > Acesso em: 30 de maio 2007.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

BRUM, J. *Dirección escénica de los espectáculos musicales infantiles*. Palestra apresentada no 6° Encontro da Canção Latino-americana e Caribenha, Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Julio%20Brum.doc> Acesso em: 18 de dez. 2003.

BRUM, J. La batalla por el imaginario: hacerle cosquillas a las ideas, agitar la sensibilidad, navegar por otros mundos. In: BRUM, J. (Org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña*: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia. Montevideo: 7° Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005. p. 65-72.

FURNARI, Eva. *Assim assado*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

_____. *Não confunda*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002a.

_____. *Travadinhas*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Você troca?* 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002b.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*: uma introdução aos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

- GULLCO, J. La canción para niños en América Latina y el Caribe como "genérico musical". In: BRUM, J. (Org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo: 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005. p. 13-21.
- LEITE, M. I. F. P. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *Caderno Cedes*, v. 22, n. 56, p. 63-80, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v22n56/10865.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2007.
- LIMA, R. C. *Cambalhota*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.
- _____. *De cabeça pra baixo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.
- _____. *Do avesso*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- NÓBREGA, M. J.; PAMPLONA, R. *Salada, saladinha – parlendas*. São Paulo: Moderna, 2005.
- PEREIRA, E. T. Brincar e criança. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.). *Brincar(es)*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005a. p. 17-27.
- PEREIRA, E. T. Pandalêlé: Laboratório de brincadeiras. In: CARVALHO, A. et al. (Orgs.), *Brincar(es)*, Belo Horizonte: Editora UFMG; Pró-Reitoria de Extensão/UFMG, 2005b. p. 141-152.
- PESCETTI, L. M. Canciones de siete leguas. In: BRUM, J. (Org.) *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo: 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005. p. 33-41.
- QUEIROZ, M.; TADEU, E. *Direção cênica de espetáculos musicais para crianças - a experiência do Rodapião*, 2003. Disponível em: < http://jupiter.cp.ufmg.br/6encontro/port/docum/P5_Miguel%20e%20Tadeu.doc > Acesso em: 18 dez. 2003.
- RESCALA, T. *Música alternativa?* Mídia alternativa. Disponível em: <<http://papagayo.montevideo.com.uy/alter.htm>> Acesso em: 30 de maio 2007.
- SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Braga, Portugal, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <<http://www.old.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf>>. Acesso em 15 de jul. de 2005.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Portugal, Asa, 2004. p. 9-34.
- SILVA, G. F. V. *Um estudo sobre brincadeiras cantadas da infância: jogos de mãos apresentados por crianças de Florianópolis*. Trabalho de Conclusão de Curso: Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.
- SOSSA, J. Una puesta en escena pensada en los niños o la expedición al mundo infantil. In Brum, J. (Org.), *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo: 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005. p. 73-91.
- TADEU, E. Cotidiano sonoro. In: BRUM, J. (Org.). *Panorama del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña: estudios, reflexiones y propuestas acerca de las canciones para la infancia*. Montevideo: 7º Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña, 2005. p. 59-64.

Ecós: educação musical e meio ambiente

Cecília Cavalieri França



Cecília Cavalieri França

contato@ceciliacavaliierifranca.com.br

Doutora e mestre em Educação Musical pela University of London. Especialista em Educação Musical e bacharel em Piano pela Escola de Música da UFMG. Autora de livros didáticos para ensino de música na educação básica – *Para fazer música* volumes 1 e 2 (Editora UFMG, 2008 e 2010) e *Turma da música* (2009), e das obras *Feito à mão: criação e performance para o pianista iniciante* (2008); Poemas musicais, que inclui o CD e respectivo livro de partituras *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos*, finalista do Prêmio Tim 2004, o CD *Toda cor*. Coautora do livro *Jogos pedagógicos para educação musical* (2005).

Resumo: Meio ambiente é um dos temas transversais mais prementes da educação e, portanto, conteúdo obrigatório também da educação musical. Esses dois campos do conhecimento convergem em diversos pontos, que podem ser percebidos em três eixos: o *pragmático*, o da *paisagem sonora* e o *ético-estético*. Por meio de atividades de apreciação musical, construção de instrumentos, sonorização e criação, e da discussão sobre temas como ecologia sonora, acústica, tecnologia e saúde pode-se promover a valorização dos produtos naturais e culturais assim como o senso de pertencimento e a educação da sensibilidade visando o desenvolvimento ético e estético.

Palavras-chave: educação musical e ambiental; música e meio ambiente; paisagem sonora

Echoes: music education and the environment

Abstract: *Environmental education is a key subject in contemporary school curriculum. Thus, it is also a mandatory subject in music education. These two fields of knowledge merge into many points, which can be perceived in three strains: the pragmatic, the soundscape and the ethic-aesthetic ones. Through activities that include music listening, construction of instruments, creation, and discussion of themes such as sound ecology, acoustics, technology and health, it may be possible to promote the valuing of natural and cultural products, the sense of belonging, and the education of sensitivity aiming at ethical and aesthetical development.*

Keywords: *musical and environmental education; music and environment; soundscape*

“A Tippi é uma história real, mas essa de o sapo ser príncipe, não sei...”

Conheci Tippi ao folhear uma revista inglesa, em 1996. A garotinha de cinco anos de idade aparecia abraçada a um enorme sapo-boi como se ele fosse um bichinho de pelúcia. Em outras páginas, deixava-se fotografar ao lado de uma onça, esquecia-se assentada sobre a pata de Abu, um elefante africano, delirava com uma cobra enrolada ao seu corpo, divertia-se com um calango nos ombros (Figura 1).



Figura 1. Tippi (www.tippi.org).

Francesa de origem, nascida na Namíbia, a menina cresceu no Kalahari. Seu pai produzia documentários sobre a natureza. Ensinou-lhe não a temer, mas a cuidar e a ter cuidado com os animais. Quando ela era bebê, Abu lhe espantava os mosquitos com a tromba. Com tartaruguinhas, montava formas na areia. Tippi desenvolveu uma relação de respeito mútuo com seus co-habitantes. Não se impunha a eles: era um igual. Creio que falavam a mesma língua. Olhavam-se com olhos cúmplices.

Mas nada me impressionou mais do que o sapo. Enquanto eu matava formiguinha, Tippi beijava sapo! *Será que ela o imaginava príncipe?* Aquelas imagens foram tomando forma de canção,¹ cheia de ingredientes lúdicos: o balanço pueril dos ritmos sincopados e pontuados, os instrumentos de percussão, as interjeições e onomatopeias e um coro



1. Disponível em www.ceciliacavaliierfranca.blogspot.com.

que convida ao canto – “Será que o sapo é?” O mote da introdução anuncia, desconfiado: “A Tipipi é uma história real, mas essa de o sapo ser príncipe, não sei...”

Tipipi, hoje adolescente, tornou-se um ícone de preservação ambiental, estrelando documentários e programas de TV. Seu *site* contém fotos e outras curiosidades imperdíveis (www.tipipi.org), assim como centenas de outros *sites* sobre ela, em diversos idiomas. E eu, também crescida, tornei-me convicta de que a educação musical pode se engajar na conservação da biodiversidade e no compromisso ético-social, e contribuir para despertar e consolidar entre os alunos um senso de pertencimento, de responsabilidade, de valor próprio e alheio.

Para entrarmos na Arca de Noé

“O que temos a ver com animais em extinção?” Tudo! Caso não saiba, somos parte da lista. Não estamos *nós aqui* e o ecossistema, *lá*: somos ecossistema. Não é uma questão de se conservar a biodiversidade: somos biodiversidade. Segundo Reinach (2010, p. 56), biólogo molecular, 99,9% das espécies que já povoaram o planeta estão extintas! Ou seja, o número de animais e plantas extintos é centenas de vezes maior do que a diversidade que hoje habita a Terra (donde se deduz que a extinção é um destino natural das espécies). Saber-nos transitórios, tanto individual quanto coletivamente, é, no mínimo, um exercício maduro de realidade.

Originalmente, “educação ambiental” se restringia a questões como biodiversidade e sistemas vivos (Dias, 2000). Na década de 1970 o conceito foi definido como um processo que visa promover a construção de valores, a ética, a modificação de atitudes em relação ao meio ambiente, a valorização das culturas e a qualidade de vida. O termo foi então ampliado pelo filósofo norueguês Arne Næss para “ecosofia”, que significa sabedoria ligada ao meio ambiente. Sua “ecologia profunda” critica a chamada “ecologia rasa”, assim chamada pois vê a natureza meramente como fonte provedora para o ser humano (Azevedo; Valença, 2009, p. 17; Capra, 1996, p. 25).

O assunto é quase religioso, uma vez que trata de conexão com a natureza, com os outros e conosco mesmos. A questão ambiental é também social, cultural, educacional, científica, política e econômica – estratégica, portanto. Lideranças políticas, cientistas e formadores de opinião em todo o mundo estão chamando atenção para desequilíbrios ambientais em vários níveis: esgotamento do solo, uso indiscriminado de agrotóxicos, lixo, contaminação da água, fome, violência, poluição sonora, desrespeito a direitos humanos básicos e ataques à cidadania.

No Brasil (2005, p. 65), a política nacional de educação ambiental foi definida pela Lei 9.795/1999, Art. 1º, no ProNEA, como



os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Sustentabilidade não implica simplesmente cuidar de bicho ou plantar árvore: diz respeito à condição de seres se relacionando com outros seres – humanos ou não – e com os componentes abióticos (não vivos) da natureza. Implica combater o comodismo generalizado e a cultura da vantagem econômica a qualquer preço. Implica semear valores entre as crianças, as quais serão futuros políticos, empresários, empreendedores, inventores, cientistas, consumidores e cidadãos – se não nos extinguirmos antes, é claro.

“O que a educação musical tem a ver com isso?” Tudo. Meio ambiente é um tema transversal: permeia as diversas áreas do conhecimento, tange as várias disciplinas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p. 51) recomendam que o tema seja tratado sob “um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental”.

Não se trata de subjugarmos a educação musical (uma vez mais) ao utilitarismo, selecionando “musiquinhas” de temática ecológica para servirmos a outras disciplinas. É preciso nos engajar verdadeiramente, como as demais áreas do conhecimento, em um projeto educacional comprometido com a formação integral da criança.

Em suma: se educação ambiental faz parte das cartilhas oficiais e se a música é hoje conteúdo escolar obrigatório, *a educação ambiental deve estar presente na nossa pauta*. Não há mais desculpas para nos mantermos isolados em pedestais puristas, desconectados do mundo, desvinculados da vida. Mas tocar “musiquinha” de letra rasa às sete da manhã e gritar ao microfone para se fazer ouvir não condiz. Fazer instrumento de sucata e desperdiçar o verso do papel também não convence. Não é uma questão de retórica, mas de coerência.

Eixos articuladores da interdisciplinaridade

Educação musical e educação ambiental possuem vários pontos de contato. Vejo tal afinidade operando em três eixos: o *pragmático*, ou *das atividades*, o da *paisagem sonora* e o *ético-estético*. Ressalvo que os eixos não são mutuamente excludentes; ao contrário, podem fortuitamente operar de maneira integrada.

Eixo pragmático

Esse eixo, mais direto e imediato, envolve temas como acústica, tecnologia, repertório e construção de instrumentos, que acolhem projetos interdisciplinares entre meio ambiente, ciências, geografia, história e música. Diversas propostas são bastante conhecidas: sonorizações criativas e imitativas, reconstituições de diferentes ambientes sonoros, ecos musicais e não musicais, coletâneas de sons de antigamente e especulações sobre sons do futuro (Schafer, 1991), como na Figura 2, etc.

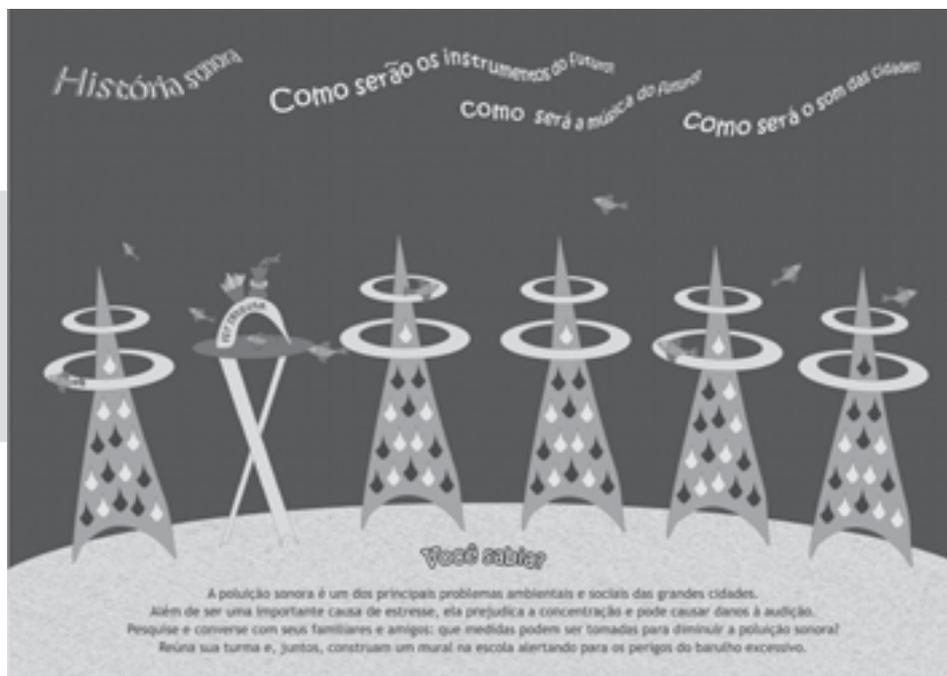


Figura 2. História sonora (França, 2010, p. 47).

Em se tratando de acústica, podem ser realizadas experiências de propagação, amplificação e redução da intensidade sonora (Quadro 1), sobre o efeito *Doppler*, tecnologias de gravação, edição e de reprodução do som, etc. No livro *Som: jornadas invisíveis*, de Caroline Grimshaw (1998), esses assuntos são abordados de maneira acessível e lúdica.

Experiências

A intensidade de um som depende da quantidade de energia produzida. Quando essas ondas são muito intensas, podem ser sentidas no nosso próprio corpo e fazer objetos, vidraças e paredes vibrarem. Superfícies duras refletem melhor o som do que superfícies macias, que o absorvem. Para demonstrar esses fenômenos, as crianças podem fazer experiências como estas:



1) Espalhe um pouco de sal ou açúcar sobre uma mesa. Bata forte em um tambor ou outro objeto, próximo à substância. Observe que os cristais de sal ou açúcar vão pular. Por que isso acontece? Depois, coloque a substância sobre um pano. O que acontece dessa vez? Por quê?

2) Encoste o ouvido em uma mesa de vidro ou de madeira. Peça a um amigo para jogar um clipe sobre a mesa. Depois, peça-o para fazer o mesmo, mas sobre um pano ou toalha. Qual a diferença entre o que você ouviu nas duas tentativas? Por quê?

Quadro 1. Experiências acústicas (adaptado de Grimshaw, 1998, p. 8, 13).

Repertório

Uma grande variedade de obras, de Vivaldi a Toquinho e Vinícius, passando por grupos folclóricos e artistas independentes, tocam direta ou tangencialmente questões pertinentes à natureza, à ecologia e ao bem comum. A breve coletânea que se segue (Quadro 2) pode ser largamente ampliada pelo professor e pelos próprios alunos.



Temáticas da natureza

Sinfonia nº 6 (Beethoven)

Os planetas (Gustav Holst)

As quatro estações (Vivaldi)

Carnaval dos animais (Saint-Saens)

Floresta do Amazonas (Villa-Lobos)

Águas da Amazônia (Philip Glass, interpretado pelo Grupo Uakti)

Temáticas urbanas

Ionization (Edgar Varèse)

Le grand macabre (Gyorgy Ligeti)

Silêncio

4'33" (John Cage)

Silêncio (Márcio Coelho)

Canções e coleções para crianças

A Arca de Noé (Toquinho e Vinícius)

Os saltimbancos (Chico Buarque e Bardotti)

A Zeropeia (história de Herbert de Souza, em canções de Flávio Henrique, Vander Lee, Chico Amaral e outros)

Suíte da chuva (Bellinati, Stroeter, Poças; gravado pelo Trio Amaranço)

Tippi, Valsa da aranha, Peix', Noir, o gato, Chuva, O coqueiro da praia, Duna, Bicho, Forro-ck da bicharada, Cavalo-marinho, Mapa e Pele, de minha autoria, estão disponíveis em www.ceciliacavaliierfranca.blogspot.com.

Quadro 2. Breve coletânea de obras para apreciação musical.

A canção *Pele* (Figura 3) chama a atenção para matérias-primas das quais são feitos instrumentos conhecidos pelas crianças.

PELE
Cecilia Cavaliéri França

12

Pele de onça
pele de boi
um dia bicho vivo foi

Palha de coco
com açaí
faz um perfeito caxixi

Pele é pra sentir
e esquentar
Pele é pra gente arrepiar

Palha que já secou
amarelou
Um dia mata verde foi

Pele que vira tambor
Tambolelé vai tocar
Essa folia não tem hora
de terminar

Palha que vira chocalho
Tambolelé vai tocar
Essa folia não tem hora
de terminar

Essa folia não tem hora de terminar

Essa folia não tem hora de terminar

Essa folia não tem hora de terminar

Essa folia não tem hora de terminar

Tambolelé
é um grupo musical
de Belo Horizonte que adora
tocar músicas com instrumentos de percussão. Ouça!

Figura 3. *Pele*, (França, 2008, p. 41). Disponível em: www.ceciliacavaliierfranca.blogspot.com.

Além da apreciação e da *performance* de obras musicais, é importante realizar projetos de criação inspirados em elementos e fenômenos da natureza e outros.

Construção de instrumentos

Construir instrumentos, além de lúdico e educativo, tem implicações econômicas e ambientais: significa reciclar, reaproveitar e reduzir. Diversas obras, sites e blogs tratam do assunto (Quadro 3 e Figura 4). Grupos como o Uakti e Stomp, por exemplo, realizam *performances* extremamente profissionais e inspiradoras usando instrumentos alternativos.



Livros

Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança (Brito, 2003)

O meu primeiro livro de música (Drew, 1993)

Para fazer música, v. 1 e v. 2 (França, 2008, 2010)

Sites

www.nyphilkids.org/lab/main.phtml – *New York Philharmonic – Kidzone*: instrumentos alternativos

www.meloteca.com/pedagogia-musica-ambiente.htm – Site de música e artes, de Portugal; link “educação” - “reciclagem”

www.instrumentosalternativos.hpg.com.br – Site sobre livro de instrumentos alternativos, de Júlio Feliz

Performance com instrumentos alternativos

www.uakti.com.br – Grupo Uakti, de Belo Horizonte, Minas Gerais

www.stomponline.com – Grupo Stomp, da Inglaterra

Quadro 3. Construção e performance com instrumentos alternativos – referências.





Figura 4. Construção de instrumentos a partir de recicláveis (França, 2010, p. 65).

Para que esse processo não se resume a oficina de reciclagem, os instrumentos construídos devem, oportunamente, ser utilizados em criações e performances, tomando-se o devido cuidado com a sonoridade e com o resultado expressivo. A grafia analógica também pode ser trabalhada de maneira intuitiva ou sistematizada (Figura 5).

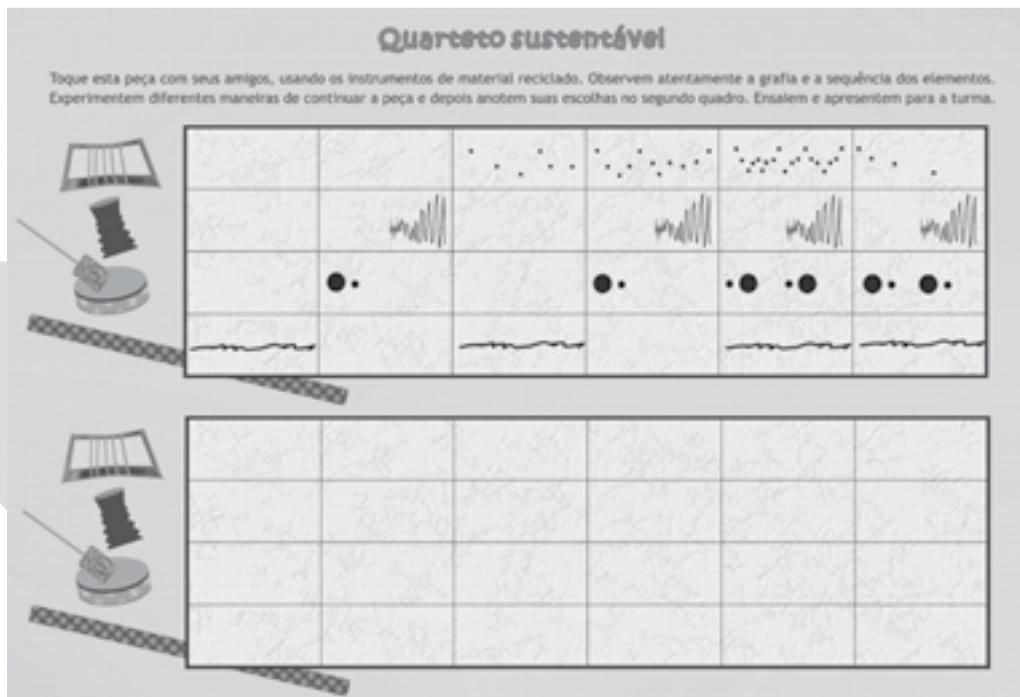


Figura 5. Arranjo com instrumentos alternativos e notação analógica (França, 2010, p. 67).

Eixo paisagem sonora

Nesse território, Murray Schafer é referência inequívoca. Paisagem sonora é a tradução de *soundscape*, neologismo criado por ele na década de 1960, a partir do conceito de *landscape* (paisagem, cenário) que é relativo ao campo visual. Paisagem sonora é “qualquer campo de estudo acústico” (Schafer, 1997, p. 23), ou seja, o conjunto de sons de um determinado ambiente, natural ou artificial, do passado, do presente ou do futuro; da cidade ou do campo.

Há mais de 40 anos, com seu *World Soundscape Project*, realizado na Universidade de Simon Fraser, Canadá, Schafer já alertava para a importância do estudo do meio ambiente sonoro. O capítulo “A nova paisagem sonora”, do seu livro *O ouvido pensante*, é leitura obrigatória, hoje mais do que ontem e amanhã mais do que hoje. Escrito originalmente em 1968, o texto aponta os graves problemas decorrentes do excesso de barulho e de ruído, já naquele época: “juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana” (Schafer, 1991, p. 123).

Passadas quatro décadas, quantas vezes o ruído a que somos implacavelmente submetidos terá se multiplicado? Somos agredidos constantemente por uma “violência auditiva” que tem efeitos físicos e psicológicos alarmantes. Fonterrada (2004, p. 44) comenta como a exposição ao ruído excessivo prejudica a saúde e provoca “conflitos e desajustes sociais e pessoais”. A literatura também aponta problemas como “hipertensão, taquicardia, arritmia, desequilíbrios hormonais e dos níveis de colesterol; estresse, distúrbios do sono, dificuldade de concentração, perda de memória, problemas psíquicos e até tendências suicidas” (Vaz, 2009).

É importantíssimo conscientizarmos os alunos sobre os efeitos nocivos da exposição a sons muito fortes. Não há aparelho auditivo que se conserve íntegro diante do incrível excesso de barulho das metrópoles, dos amplificadores dos *shows* ou dos “fones-de-ouvido-24-horas-por-dia”. A perda auditiva se configura hoje como um problema de saúde pública. E quanto menos se escuta, mais se aumenta o volume...

Para desenvolvermos um ambiente sonoro saudável, há que se investir em pesquisa e, sobretudo, em educação. Como coloca Silva (2010, p. 2), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ecologia Sonora (GEPES/UFMA): habituamo-nos “ao ruído excessivo com certa dose de resignação como se não fôssemos os atores principais desta história”. Não há como fugirmos da nossa responsabilidade: “o novo educador incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela”, escreve Schafer (1991, p. 123).



Obras indispensáveis

O ouvido pensante (Schafer, 1991) e *A afinação do mundo* (Schafer, 1997).
Música e meio ambiente: ecologia sonora (Fonterrada, 2004).

Eixo ético-estético

Aqui educação musical e educação ambiental se tocam de maneira mais delicada e, ao mesmo tempo, mais profunda. Tendências psicodinâmicas universais, embora com suas definições locais, manifestam-se tanto na vida quanto na arte. A grandiosidade, o volume e a imponência do planeta Júpiter, por exemplo, são transmutados simbolicamente em padrões sonoros de grandiosidade, volume e imponência na música *Júpiter*, da obra *Os planetas*, de Gustav Holst. Convergências estéticas entre o domínio natural e o domínio artístico-musical podem ser apreciadas sem nenhuma moderação.

Obras musicais (mesmo as programáticas) não são exemplos nem transcrições literais de fenômenos naturais ou de quaisquer outros: são, antes, interpretações pessoais, subjetivas e poéticas de impressões sobre fenômenos naturais traduzidas em padrões sonoros. A natureza, assim como a música, organiza-se segundo padrões de ordem e desordem, equilíbrio e desequilíbrio, tensão e repouso, estrutura, forma, proporção.

Nesse sentido, os eixos *pragmático* e *ético-estético* podem se aproximar e, fortuitamente, convergir, desde que as atividades de apreciação, *performance* e criação do primeiro eixo venham *desenvolver a sensibilidade aos materiais sonoros que se organizam em gestos expressivos, os quais são organizados em estruturas musicais significativas*, como aponta Swanwick (1994, 1999).

Considere estas transcrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Meio Ambiente e Saúde:

"[...] os alunos descobrem sons nos objetos do ambiente, expressam sua emoção por meio da pintura, poesia, ou fabricam brinquedos com sucata."
 (Brasil, 1998, p. 190)

"[...] os professores podem ensinar os alunos a valorizar "produções" de seus colegas e respeitá-los em sua criação, suas peculiaridades de qualquer natureza (física ou intelectual), suas raízes culturais, étnicas ou religiosas."
 (Brasil, 1998, p. 190)

"[...] identificar e discutir os aspectos éticos (valores e atitudes envolvidos) e apreciar os estéticos (percepção e reconhecimento do que agrada à visão, à audição, ao paladar, ao tato; de harmonias, simetrias e outros) presentes nos objetos ou paisagens observadas, nas formas de expressão cultural etc." (Brasil, 1998, p. 189)



Os textos oficiais ainda recomendam que a criança se relacione de maneira criativa com os recursos disponíveis, incluindo atividades de “tirar música” de objetos e materiais, e que expresse sua “emoção” por meio da arte (Brasil, 1997, p. 53). Chama a atenção o destaque dado à necessidade de valorização da “diversidade natural e sociocultural”, ao respeito ao “patrimônio natural, étnico e cultural”, à “apreciação dos aspectos estéticos da natureza, incluindo os produtos da cultura humana” (Brasil, 1997, p. 46).

Podemos vislumbrar um perene denominador comum entre educação ambiental e educação musical se investirmos

- na apreciação estética das harmonias e simetrias que agradam (à vista e) à audição, presentes nos objetos (sonoros) ou paisagens (sonoras) que nos cercam;
- na valorização dos produtos naturais e da expressão criativa e cultural dos nossos (des) iguais;
- na tolerância e na ética.

Não é disso que trata a educação estética e musical? Não é disso que trata a educação – disciplinas à parte?

Ecos

Refinar o olhar. Educar o ouvir. Despertar o senso estético. Construir o sentido ético. Oportunizar o êxtase.

Viver a experiência sensorial, emocional e contemplativa da natureza. Cultivar um mundo menos virtual e mais sensorial. Deixar-se admirar, espantar, chocar, incomodar.

Abaixar o volume.

Trabalhar pela educação (e reeducação) da sensibilidade e da criatividade voltados para a valorização da ética e da sustentabilidade.

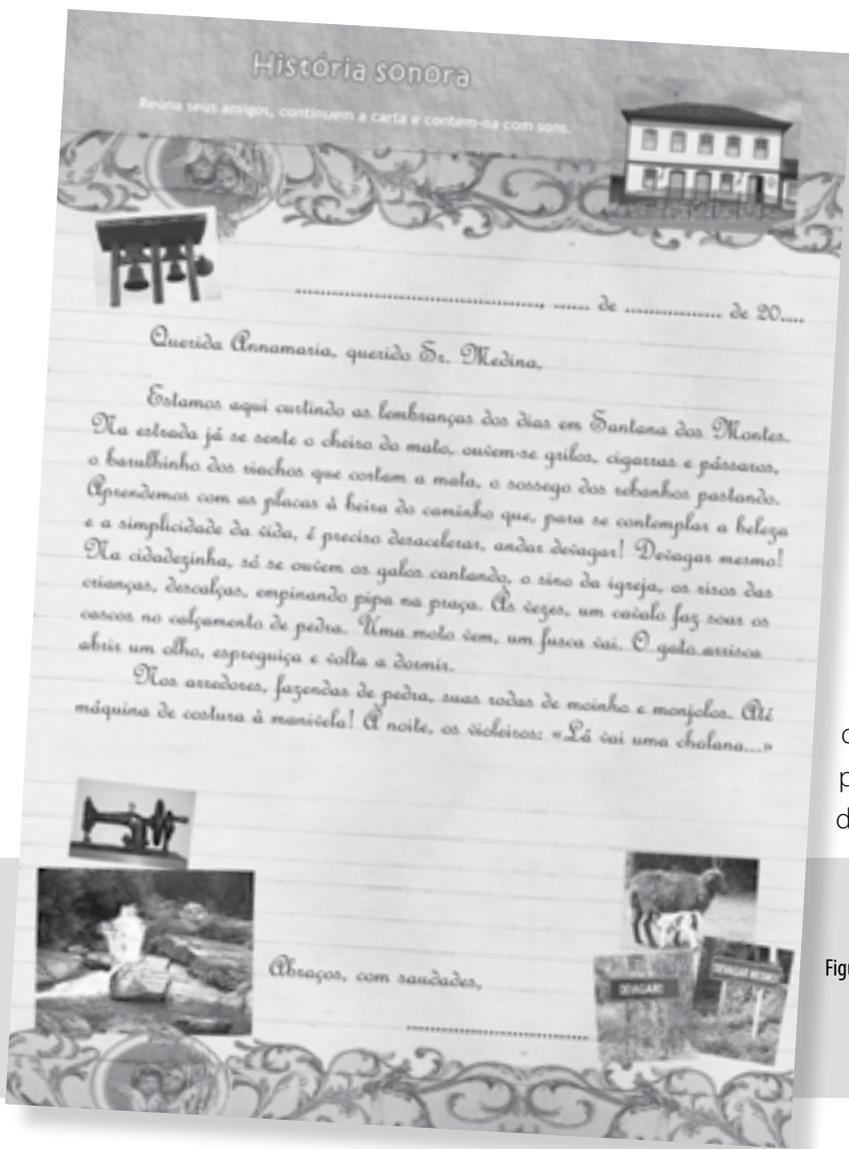


Figura 6. História sonora (França, 2010, p. 129).



Referências

- AZEVEDO, F. A.; VALENÇA, M. Z. Por uma ética e uma estética ambientais. *Revista Intertox de Toxicologia, Risco Ambiental e Sociedade*, v. 2, n. 1, p. 3-42, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/saúde*. Brasília, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Ambiental. *Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente/saúde*. Brasília, 1998.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. Brasília, 2005.
- BRITO, T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.
- DIAS, G. F. *Educação Ambiental princípios e práticas*. 6. ed. rev. e amp. São Paulo: Gaia, 2000.
- DREW, H. *O meu primeiro livro de música*. Porto: Civilização, 1993.
- FONTEERRADA, M. T. O. *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.
- FRANÇA, C. C. *Para fazer música: v. 1*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- _____. *Para fazer música: v. 2*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- GRIMSHAW, C. *Som: uma jornada que transforma o silêncio em som*. São Paulo: Callis, 1998.
- REINACH, F. *A longa marcha dos grilos canibais e outras crônicas sobre a vida no planeta Terra*. São Paulo: Schwarz; Companhia das Letras, 2010.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.
- SCHAFER, M. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1997.
- SILVA, M. A. a paisagem sonora e sua relação com o ensino de música: breve relato acerca da pesquisa. *Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora GEPES/UFMA*, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/group/gepesufma>>. Acesso em: 5 fev. 2010.
- SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- _____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.
- VAZ, A. Poluição sonora, um inimigo invisível. 2009. Disponível em: <<http://naturlink.sapo.pt/article.aspx?menuid=6&cid=26398&bl=1&viewall=true>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Balões na aula de música

Juciane Araldi
Vania Malagutti Fialho

Juciane Araldi

juciane.araldi@gmail.com

Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap) e Educação Artística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), vinculada ao Departamento de Educação Musical. Atua na área de educação musical nas temáticas: educação musical e tecnologia; aprendizagem musical de DJs; formação docente em música.

Vania Malagutti Fialho

vaniamalagutti@hotmail.com

Doutoranda e mestre em Música/Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) – gestão 2009-2011. Coautora do livro *Hip hop: da rua para escola* (Sulina, 2005). Atua na área de educação musical nas temáticas: música e juventude, música e comunidade, formação docente em música.

Resumo: Este texto propõe o uso de balões como instrumento musical. As propostas são fundamentadas no uso de diferentes sons para a execução e criação musical. As sugestões de atividades foram desenvolvidas para o uso em sala de aula, pensando na educação básica e envolvendo toda a turma. Propomos práticas musicais que envolvem a exploração sonora, a criação e execução musical, a leitura e escrita de partituras, além de ideias para registro audiovisual.

Palavras-chave: instrumentos musicais; criação musical; leitura e escrita de partitura

Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Baloons in music class

Abstract: *This paper proposes the use of balloons as musical instruments. The proposals are based on the use of different sounds to play and create music. The activities suggested were developed for elementary school classwork involving the whole class. We propose musical practices that involve the exploration of sound, creation and musical performance, reading and writing of musical scores, and ideas for audiovisual recordings.*

Keywords: *musical instruments; musical creation; reading and writing of musical scores*

ARALDI, J. e FIALHO, V. M. Sfuuuuu! Schiiii! Bum! Ploft! Balões na aula de música. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 42-55, 2011.

Festa de aniversário. Balões. Músicas. Alegria.

O que isso tem a ver com aula de música? Tudo! Quem não quer fazer parte de uma aula divertida, colorida, com instrumentos musicais de sonoridades diversificadas em todos os sentidos: timbre, altura, intensidade, duração!? Estamos falando de uma aula de música onde o principal instrumento é o balão! Isso mesmo, balões de festas. Esses conhecidos também como bexigas, ou bolas de sopro.

Entendemos que com a demanda da música como conteúdo obrigatório na escola, temos que pensar em alternativas de instrumentos que sejam acessíveis em termos de custo, de manuseio e que possam contribuir qualitativamente para um trabalho efetivo de educação musical. Nossa proposta neste texto é o uso do balão como um instrumento musical que pode ser utilizado em sala de aula, envolvendo a turma toda e diferentes faixas etárias.

Trazemos neste texto sugestões e indicações do uso de balões a partir de práticas pedagógico-musicais já desenvolvidas com alunos da educação básica (em diferentes níveis) e em cursos de formação continuada de professores, bem como com estudantes da graduação em música. Neste texto apresentamos inicialmente uma breve contextualização e fundamentação sobre instrumento musical e na sequência apresentamos propostas e possibilidades de atividades musicais tendo o balão como principal instrumento musical.



No vídeo abaixo, MysteryGuitarMan faz um arranjo de uma música, utilizando balões e teclado.



Figura 1. Vídeo de MysteryGuitarMan (<http://www.youtube.com/watch?v=bx0riUDC17Q&feature=relmfu>).

Instrumentos musicais: alargando conceito, multiplicando sonoridades

Partimos do pressuposto de que música pode ser feita por diferentes fontes sonoras e, conseqüentemente, por múltiplas sonoridades e alturas, não se limitando apenas às “sete notas musicais” ou ao uso de instrumentos musicais convencionais (instrumentos de cordas, sopro, percussão e outros). Consideramos que para fazer música podemos – e até devemos – usar também os sons do corpo, os sons presentes no dia a dia e tantos outros, produzidos ou “aproveitados”. Hoje, com os avanços tecnológicos temos também o computador e outros equipamentos eletrônicos utilizados como instrumentos para compor e executar música.

Esse alargamento de fontes sonoras para se fazer música se intensificou principalmente com a música concreta e eletroacústica, que trouxeram *novos* conceitos sobre a utilização dos sons em composições musicais, ampliando o leque de possibilidades para a criação e execução musical. Esses movimentos musicais tiveram início na primeira metade do século XX e utilizam equipamentos eletrônicos para gravar sons (da natureza, de instrumentos musicais acústicos ou eletrônicos) e compor músicas a partir dos sons gravados e modificados eletronicamente.

“Tradicionalmente, instrumento musical sempre esteve no papel mediador da *performance*, situando-se entre a composição e a escuta. Ou seja, era por intermédio do instrumento que o interprete conectava o ato da criação ao ato da fruição musical. Já no final do século XIX, com o surgimento dos meios de gravação e reprodução do som, inventa-se um novo aparato instrumental, só que dessa vez voltado para a escuta [...] O laptop computer, o computador apoiado sobre as coxas, é ao mesmo tempo estúdio, ferramenta de composição, gerador sonoro, arquivo de músicas e aparelho de som, tudo isso ao mesmo tempo, tudo isso sobre as coxas, e controlado por um teclado mais rudimentar do que o que qualquer músico tenha tocado em tempos anteriores.” (Iazzetta, 2005, p. 5)



Outra manifestação musical que contribuiu para ampliar o conceito de instrumento musical é o toca-discos, que nas mãos dos DJs se tornou um instrumento de *performance*. A manipulação dos toca-discos, extraindo sons ao levar o disco pra frente e pra trás, originou o som característico dos DJs, o *scratch*. A manipulação do disco, aliada a um aparelho de mixagem (*mixer*) e outro toca-discos (formando um par de toca-discos), possibilitou inúmeras variações sonoras. As possibilidades sonoras decorrentes dessa exploração, resignificaram o toca-discos, que ampliou suas funções, de reproduzir música, para também fazer música (Souza; Fialho; Araldi, 2008, p. 44).



Exemplo do toca-discos como instrumento musical pode ser conferido no Campeonato de DJs – DJs Mixing Club – realizado anualmente pela empresa Technics, reunindo DJs de todo o mundo. O vídeo abaixo mostra a performance de um DJ. Veja a surpresa que aparece ao final da apresentação!!!



Figura 2. Performance de DJs (<http://www.youtube.com/watch?v=djrbgjlwBxo>).

As ampliações e probabilidades sonoras provenientes da expansão do que usamos como instrumentos musicais abrem as portas para *um sem fim* de fontes sonoras e possibilidades de produção musical. Isso favorece sobremaneira a prática da educação musical e coloca o balão como mais um instrumento musical, por trazer uma série de possibilidades sonoras que nas mãos de educadores musicais podem tornar-se uma ferramenta importante no ensino da música.

Possibilidades de uso do balão em sala de aula

Compondo músicas com balões

Inicialmente solicite aos alunos para explorar os sons do balão. Balão vazio: espichando, percutindo na mão. O som ao encher o balão. Percutir, “beliscar”, arranhar o balão em diferentes tamanhos. Esvaziar de diferentes formas, segurando a boca do balão, soltando aleatoriamente, estourando e etc. Após vasta exploração, solicite que cada aluno escolha um dos sons produzidos para apresentar à turma. A partir dos sons que surgirem, organize pequenos grupos – de acordo com os sons produzidos – formando naipes pela proximidade das características sonoras. Por exemplo, naipe da percussão grave, naipe de sons arranhados, naipe do sopro, e outros.

Com os grupos organizados, proponha jogos musicais, onde o professor ou algum aluno lidere as propostas. Pode sugerir perguntas e respostas entre os naipes. Propor entradas diferentes para cada naipe, formando estruturas e formas musicais distintas. Brincar com ritmos e andamentos diferentes, explorar práticas com pulso definido e também sem nenhum compromisso com a métrica. Trabalhar com elementos-surpresa e contrastes de intensidade. Enfim, motivar a busca por efeitos e possibilidades sonoras inusitadas.

A partir da exploração, organize com o grupo todo uma peça musical que tenha começo, meio e fim. Para isso, pode contar uma história, criando um clima que contribua na inspiração para a composição. Ou, ainda, escolher uma música já conhecida para fazer o acompanhamento. Ou mesmo ir compondo um mosaico sonoro com intenções musicais, desenvolvendo contrastes, agrupando diferentes tipos de sons, criando frases e organizando um discurso musical. Com a música pronta sugira o registro em audiovisual e também escrito, montando uma partitura.





No link abaixo temos um exemplo dos balões sendo utilizados como percussão na música *Bad romance*, de Lady Gaga. A performance foi desenvolvida no primeiro semestre de 2011 pelos dos alunos da disciplina de Prática de Conjunto II da Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá.



Figura 3. Performance de *Bad romance* (<http://www.youtube.com/watch?v=6xmiKr55dll>).

Lady Gaga: cantora e compositora pop americana que lançou seu primeiro disco em 2008. Entre 2009 e 2011 suas músicas ficaram entre as mais ouvidas mundialmente. Ganhou projeção, especialmente, por explorar as redes sociais na internet.



Para saber mais

Ver *Lady Gaga: a revolução do pop* (Kim, 2010) e *Lady Gaga: critical mass fashion* (Goodman, 2010).

Criando partitura, registrando sua música

O registro visual, em partitura, da produção musical dos alunos é mais uma etapa do trabalho de educação musical nas escolas. O objetivo é criar uma forma de registro e visualização dos sons, de modo que os alunos possam escrever e ler o que produzem sonoramente.

Para isso, desenvolva com os alunos símbolos para cada som produzido com os balões e faça um painel relacionando os símbolos com o som. Nesse processo vale uma discussão e análise das características sonoras. Assim, pode ser feita uma lista dos sons produzidos nos balões e a partir daí criar coletivamente categorias como grave, agudo,

longo, curto, forte, fraco, e outras. Um som pode estar em mais de uma categoria e de acordo com suas qualidades sonoras e formas de tocar cria-se o símbolo que o representa.

Podem-se aproveitar as cores dos balões e relacioná-las a diferentes sonoridades, como sons fortes com cores escuras e sons pianos com cores mais claras. Além disso, as cores podem ser exploradas utilizando uma mesma cor para cada naipe, e utilizar essa mesma cor na voz correspondente. Nesse contexto, pode-se ainda considerar o movimento de extrair os sons, e representá-lo de forma escrita, de modo que o som, a imagem e o movimento possam ser expressados no registro sonoro.

Na sequência monte uma partitura com os símbolos desenvolvidos. Nessa fase é fundamental que o registro em partitura seja amplamente discutido, de modo que cada som seja realmente visualizado no símbolo gráfico criado. Isso porque “as informações musicais contidas na partitura devem fazer um sentido para o ouvinte-leitor” (Souza, 2003, p. 213).

Para a elaboração da partitura você pode utilizar canetas coloridas, massinha de modelar, recortes de jornais, barbantes, EVA e outros materiais.

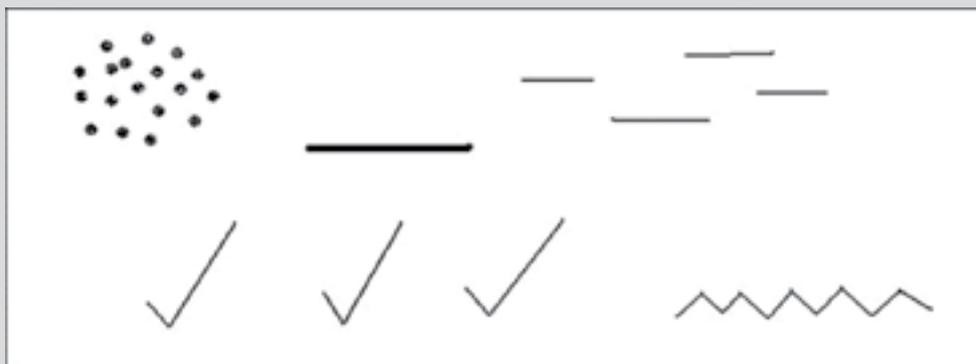


Figura 4. Exemplo de partitura.

Tendo como base essa atividade podem-se trabalhar diversos conteúdos musicais, como forma, instrumentação, leitura e escrita, conceitos relacionados aos elementos do som (timbre, duração, intensidade, altura, densidade) e da música (instrumentação, ritmo, melodia/harmonia, dinâmica, expressão e outros).

A partir da exploração dos sons e sua representação gráfica, é possível trabalhar também com a ideia de uma videopartitura. Os alunos podem desenhar em uma folha e posteriormente digitalizar as imagens, e gravar a composição. Em seguida utilizar um editor de vídeo para sincronizar a partitura e o som. Se não for possível a edição de um vídeo, é possível montar o vídeo ao vivo, filmando a partitura enquanto os alunos a executam. Isso também proporciona a ideia de uma videopartitura, onde é possível visualizar os sons executados. E as possibilidades de ler e escrever não param por aí...

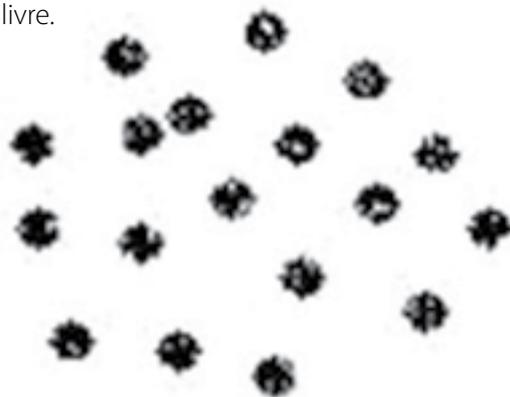


O vídeo abaixo traz um exemplo de uma peça criada e registrada em partitura pelos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, na disciplina Oficina de Música IV, no segundo semestre de 2010. O nome da música é *Embolando* e a execução foi guiada pela apresentação da partitura em Power Point, que contribuiu para uma visualização dos sons executados; além disso, o próprio “trocar” de imagem era uma forma de regência utilizada com o grupo.



Figura 5. Performance de *Embolando* (<http://www.youtube.com/user/musicaemperformance#p/u/183/Gk7BHfEJgGw>).

Mesmo ressaltando a importância de trabalhar o som, a imagem e o movimento, principalmente por meio dos recursos audiovisuais, uma alternativa que pode despertar interesse dos alunos é a manipulação do áudio. Para tanto, pode-se utilizar um editor de áudio, gravar a composição feita pelos alunos e utilizar os efeitos do editor para modificar o som. Esses editores contribuem para visualizar os aspectos físicos do som, uma vez que o representam por meio de ondas (Figura 6). Existem vários tipos de editores de áudio, sugerimos aqui o Audacity¹, por ser um *software* livre.



1. Você pode baixar o programa Audacity gratuitamente no site: <http://audacity.sourceforge.net/>.



Figura 6. Exemplo do software livre Audacity.



Para saber mais

Existem vários tutoriais, tanto escritos quanto audiovisuais, que ensinam o passo a passo de como utilizar programas de música. Ver uma videoaula sobre o Audacity em: <http://www.youtube.com/watch?v=jQ9nUQsIB9Q>.

Fazendo releituras de músicas

Tendo em vista a ampla gama de sons produzidos pelos balões, é possível explorar sua utilização para fazer releituras de músicas. Para tanto é necessário primeiramente escolher uma música com que a turma se identifique, e em seguida explorar e eleger sons que farão parte do arranjo musical. A percussão pode ser imitada com um som mais grave que pode ser extraído ao puxar a ponta do balão (que deve estar quase cheio – a quantidade de ar influencia diretamente no som). Sons de percussão mais agudos podem ser extraídos ao esticar e soltar uma das pontas do balão vazio. Com apenas estes dois sons é possível imitar alguns ritmos. A parte da letra da música, ou solo instrumental se for o caso, pode ser explorada com os “assovios” ao soltar o ar do balão, controlando a saída de ar pela extremidade. Nesse caso é possível trabalhar com algumas alturas, *não tão definidas*, mas que podem dar a ideia da música que está sendo tocada.





No link abaixo você pode conferir uma releitura da música *We will rock you* da banda de rock Queen. Esse trabalho foi desenvolvido com alunos da disciplina Oficina de Música IV, do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba, no segundo semestre de 2010, culminando com a apresentação da turma em um evento de *performance* promovido pela mesma universidade.



Figura 7. Performance de *We will rock you* (<http://www.youtube.com/user/musicaemperformance#p/u/181/piqUDFLRbY>).

Queen: banda de rock britânica, iniciada no final da década de 1960 por estudantes do Imperial College em Londres. Destacaram-se pelas grandes produções de seus concertos e videoclipes, onde utilizavam jogos de luzes e efeitos especiais. Musicalmente, suas composições tinham o propósito de envolver a plateia, com palmas, bem como o uso de outros instrumentos além dos comumente utilizados no rock, como, por exemplo, instrumentos de orquestra e sons eletrônicos.



Para saber mais

Ver *Queen magic works* (Severo, 2010).

A (re)leitura de partitura pode ser feita a partir dos registros de música contemporânea. Por exemplo, pode-se fazer um recorte de uma obra como a *Artikulation* (Figura 8), do compositor húngaro György Sándor Ligeti, e executá-la com os balões. Para isso, pode-se inicialmente fazer uma leitura da forma como a turma entende que a partitura sugere, discutindo cada símbolo e que som ele pode representar. Nessa análise podem-se considerar inclusive as cores dos símbolos, relacionando-as às cores dos balões. Evidentemente a sonoridade dos balões será distinta da *original* da peça, que é feita com

sons eletrônicos. Contudo, é exatamente essa a proposta, interpretar a partitura com os balões.

Após exploração sonora e visual da partitura faça uma apreciação da obra em sua execução original, via audiopartitura.

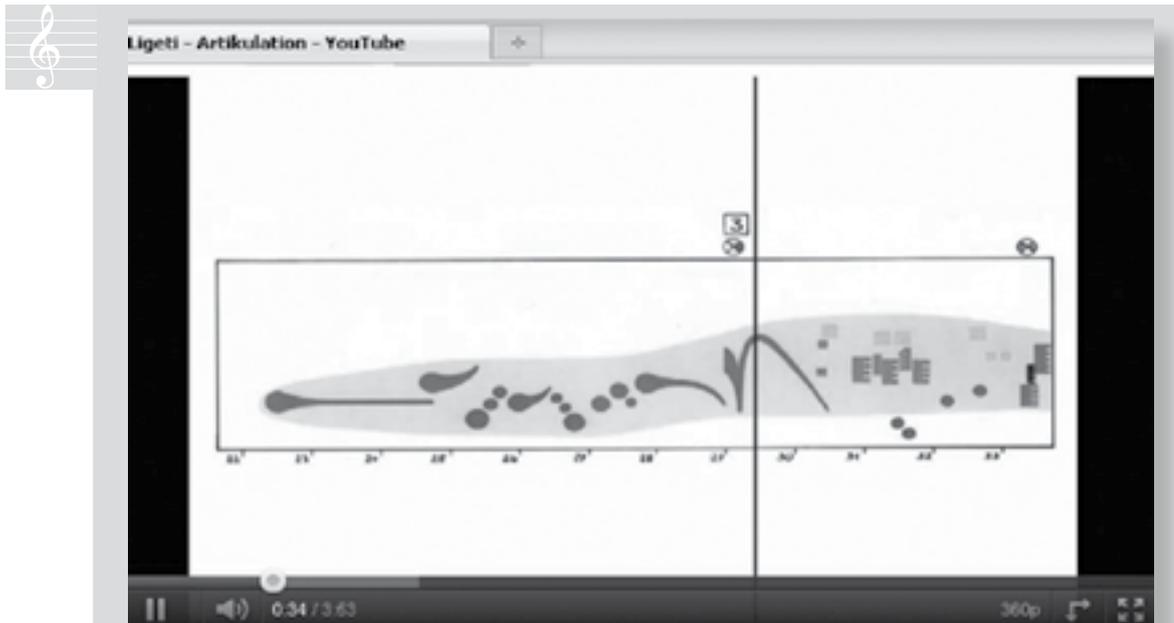


Figura 8. Vídeo de Artikulation (http://wn.com/Ligeti__Artikulation).

György Sándor Ligeti, compositor romeno nascido em 1923. Estudou no conservatório de Cluj/Kolozsvár, na Transilvânia, até 1943, quando, por ser judeu, teve que interromper seus estudos para trabalhar para os nazistas. Sua família foi morta no campo de concentração de Auschwitz. Após a Segunda Guerra Mundial voltou a estudar música em Budapeste, onde também atuou como professor de harmonia, contraponto e análise musical. Compôs músicas eletrônicas e obras instrumentais. Faleceu em Viena, em junho de 2006.

Efeitos sonoros: scratch com balão

Outra possibilidade de uso dos balões é a criação de bases rítmicas para serem usadas como acompanhamento para diferentes estilos musicais. Para o acompanhamento do *rap* o balão é o recurso que propicia diferentes sons que comumente são utilizados para as bases desse estilo musical. Um exemplo é o som extraído ao “arranhar” o balão cheio com as pontas dos dedos, em movimentos de “sobe e desce”. Esse som lembra o *scratch*, uma das técnicas mais utilizada pelos DJs. Nesse caso, o balão pode substituir um aparelho de toca-discos, imitando os timbres que normalmente são tirados de

um disco manipulado para a criação do acompanhamento do *rap*. Além dos scratches, pode-se manipular o balão explorando sons que imitam caixas, surdos, timbal e outros instrumentos de percussão.



“Para DJ Nezo, o scratch é o som característico do DJ. A essência desse efeito, está no ‘arranho’, ou seja, só o fato de ‘colocar a mão no disco e arrastá-lo para frente e para trás’. As nuances que esta técnica vai recebendo variam de acordo com a forma que o disco é manipulado, ‘mais rápido ou mais lento.’” (Souza; Fialho; Araldi, 2008, p. 54)

Ainda sobre *rap*, ver Fialho e Araldi (2009).

Considerações finais

Neste texto apresentamos algumas das possibilidades do uso do balão como um instrumento musical. Para isso entendemos ser fundamental que o educador musical tenha uma compreensão ampla sobre o que é um instrumento musical. Dessa forma, em um processo de ensino e aprendizagem musical pode-se fazer uso de diferentes recursos com finalidades didáticas.

Mas por que o balão? Para além da acessibilidade que esse material proporciona, é possível vislumbrar o quanto o trabalho com os balões pode ser um estímulo para propostas criativas de práticas e criações musicais coletivas. O balão pode ser utilizado tanto em releituras de músicas que já existem como na própria “imitação” de outros instrumentos. Além disso, é possível também extrair sonoridades que são únicas desse instrumento. Dessa forma, o balão pode ser utilizado como um instrumento em potencial de criação e execução musical, fazendo da aula de música uma verdadeira festa!



Referências

FIALHO, V. M.; ARALDI, J. Fazendo rap na escola. *Música na Educação Básica*, v. 1, n. 1, p. 76-82, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/noticia_revista_musica_escola.html>. Acesso em: 10 abr. 2011.

GOODMAN, E. *Lady Gaga: critical mass fashion*. [S.l.]: St. Martin's Press, 2010.

IAZZETTA, F. A importância dos dedos para a música feita nas coxas. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anppom, 2005. p. 1238-1245. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/iazzetta/papers/anppom_2005.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

KIM, D. *Lady Gaga: a revolução do pop*. São Paulo: Globo, 2010.

SEVERO, M. F. *Queen magic works*. São Paulo: Mandacaru, 2010.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. C. B. et al. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 207-216.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para escola*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula

Cláudia Ribeiro Bellochio



Cláudia Ribeiro Bellochio

claubell@terra.com.br

Professora doutora associada do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM – Mestrado e Doutorado. Pesquisadora do CNPq – PQ1. Editora e presidente do conselho editorial da Revista Educação (UFSM). Líder do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem).

Resumo: A voz, um dos instrumentos de comunicação com o mundo, tem sido utilizada nos planejamentos de escolas de educação básica como mediadora das relações entre as crianças/os estudantes e a música. Descobrir a voz e entendê-la um pouco melhor, em sua produção e suas possibilidades de utilização em sala de aula é o objetivo deste artigo, destinado, principalmente, a professores e professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, egressos de nível médio (normal) e superior (pedagogia). O desafio é compreender melhor a voz, a desafinação vocal e pensar “um chumaço” de experiências pedagógicas que enlacen a voz e a fala na educação musical em práticas docentes de professores e professoras não especialistas em música.

Palavras-chave: educação musical; voz; práticas musicais na escola

My voice, your voice: speaking and singing in classroom

Abstract: *Voice, one of the world communication instruments, has been used a lot in Elementary School planning as mediator of the relation between children/students and music. Discovering voice and understand it little better, in its production and possibilities of using in classroom is the objective of this article mainly addressed to teachers who work with nursery school and initial years of Elementary School, High School egresses (normal) and graduation (pedagogy). The challenge is to comprehend better about voice, untune and think about “a stuffing” of pedagogical experiences that join voice and speech in teaching practices in musical education of non specialist music teachers.*

Keywords: *musical education; voice; school music practices*

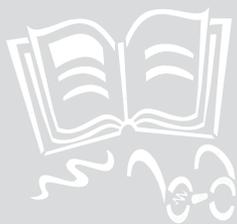
De professora para professoras e professores...

Uma pequena história para pensarmos na voz...
Minha voz! Sua Voz! Nossas vozes adultas e infantis.

*Minha voz, minha vida
Meu segredo e minha revelação*

Caetano Veloso

Este texto nasce de uma história de professora de professoras e professores e é, para eles e elas, que se narram experiências vividas, ideias, fatos, acontecimentos, um pouco do vivido na dimensão de sala de aula no ensino superior e na escola de educação básica.



Ao longo de 20 anos atuando na formação de professores em cursos de pedagogia e já tendo atuado na formação de professores em nível médio e na regência de corais infantis e infanto-juvenis, tenho estado preocupada e atenta a como os professores unido-centes, os que atuam na educação infantil e nos primeiros anos da educação básica, relacionam-se com músicas e criam possibilidades, no espaço e no tempo de sala de aula dos primeiros anos da escolarização em que atuam, para que seus alunos vivenciem e aprendam músicas. Uma observação recorrente em minha experiência profissional é o quanto a voz é utilizada no espaço da sala de aula na execução musical de canções e outras formas de fazer música com a voz. Um pouquinho, bem pequeno de minhas reflexões, é o que tento colocar neste texto, voltando-me às questões da utilização da voz e da fala na educação musical. Meu maior desejo é que este artigo sirva como estímulo para que possamos ouvir mais e fazer mais músicas com a nossa voz.

Parafraseando Pereira (2010), são ideias “colocadas em poucas palavras, um chumaço de instruções simples, mas que podem produzir um efeito significativo – tanto a ti quanto aos teus alunos”.

Tudo começa quando começamos a ouvir.

Neste início de conversa, professor e/ou professora, ouça as vozes das crianças, dos estudantes. Ouça a sua voz!

Ouvir, perceber e buscar compreender como a criança brinca, canta e fala é uma condição sensível ao mundo no qual um professor trabalha. Da relação direta que os (as) docentes estabelecem, no dia a dia, com os alunos e as alunas é que derivam propostas pedagógicas que aproximem o cotidiano das proposições pedagógicas de ensinar e de aprender.

Melhor é já dizer: olharmos os movimentos, os corpos em giro – um tal de estica, senta, levanta, corre – de guris e gurias. Ouvirmos as vozes das crianças, porque cada uma possui uma particularidade de produção e emissão vocal.



Parece claro, quando os professores e professoras param e ouvem, observam que as crianças cantam, brincam e exploram sons vocais e também corporais, com instrumentos, com batidas em seu próprio corpo, etc. Crianças inventam músicas que, em muito, se utilizam de diversidades sonoras, fazendo uso vocal de sonorizações sem palavras, mas também de palavras faladas e cantadas.

Meninos e meninas, sem preocupação alguma de serem afinados ou desafinados – *de estarem musicalmente corretos!* –, criam histórias narrativas, às vezes com um tema no início e outro ao final. A sensação que temos, quando paramos para ouvir essas histórias, é que se trata de uma exploração de sons da voz e de produção musical, empregando-se ou não palavras e organização textual. Essas experiências infantis são realizadas em casa, na rua, na escola – sem nenhuma solicitação dos adultos. A história, nesse caso, vai sendo edificada pelas infinitas modulações e utilizações de nuances que vão sendo geradas, exploradas, modificadas e enriquecidas pela própria experiência e sua transformação.

De esses “aconteceres”, comuns na infância, é que surge o convite para que os professores e as professoras ouçam atentamente a atividade de *brincar de fazer música* vivida pelas crianças. Ao que me parece, sem a intencionalidade da escuta pelos adultos, a experiência das crianças não passará de experimentação pessoal a elas mesmas. E veja, as experiências musicais da infância podem ser muito ricas se ouvidas, refletidas, instigadas. Ouvir é condição para apreciar em música. O ouvir musical é parte da atividade de apreciação presente no processo de aprender música.

Professores e professoras! Abram-se às audições das brincadeiras com música que suas crianças estão fazendo. Ouçam as vozes da voz de seus alunos e alunas! Ouçam suas criações, composições, experimentações! Abram os seus ouvidos para o mundo dos sons da voz.



“São muitos os termos utilizados pelos autores para se referirem à produção musical da criança. Swanwick (1988, p. 60) define como ‘composição’ desde os balbucios iniciais dos bebês até as criações vocais ou instrumentais mais elaboradas compostas por crianças maiores. Sloboda (1985, p. 202) e Hargreaves (1986, p. 67) utilizam o termo ‘canto espontâneo’ para se referirem à música vocal produzida pela criança a partir de um ano e meio de idade.” (Parizzi, 2006, p. 40)

Fiquemos à espreita da escuta como fazem os animais, lembrando do abecedário de Deleuze.¹ Ouçamos! Façamos apreciações! Fiquemos atentos para o fato de que, no momento da construção musical, com o uso da voz e da fala, são muitos sons vocais que se mostram, se desafiam, se contrapõem. Uma verdadeira busca pelas possibilidades de diversificação musical nos usos da voz.

Alguns desafios aos professores e professoras



Janela sobre as proibições

Na parede de um botequim em Madri, um cartaz avisa:

Proibido cantar.

Na parede de um aeroporto do Rio de Janeiro, um aviso informa:

É proibido brincar com carrinhos porta-bagagens.

Ou, seja: ainda existe gente que canta, ainda existe gente que brinca. (Galeano, 2007, p. 76)

Colega – pense sobre a história expressa por Galeano e em todas as coisas boas e não boas que fazemos cotidianamente quando estamos ensinando. Quantas vezes e por quanto tempo já silenciámos nossas crianças? Quantas vezes e por quanto tempo já nos silenciaram? Por que já silenciámos e nos deixamos silenciar?

Reforço o convite a você que trabalhará com esse tópico que, antes de mais nada, se disponibilize a ouvir as manifestações vocais das crianças pequenas, desde bebês que não possuem a fala articulada até as produções vocais de crianças maiores. O que os



1. O abecedário de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e legendas: Raccord. Pode ser acessado em: <http://intermidias.blogspot.com/2009/09/abecedario-de-deleuze-para-download.html>.

bebês fazem com sua voz? Em que situações utilizam-se da voz e para que fazem uso? Ouça muitas falas e canções, de crianças e de adultos.

Faça isso com você também! Ouça-se constantemente! Se tiver tempo, anote tudo. Faça registros de suas atenções aos sons vocais. Pense sobre o que você ouve. Se puder, grave e ouça as gravações.

Ouça muito a sua voz e outras vozes que existem perto de você, de algumas pessoas falando e outras cantando. Não esqueça que, para ouvir, é preciso, simplesmente, ouvir e, aos poucos, ir entrando no universo do que está sendo ouvido, cada vez apreciando mais e mais. Descubra e (re)descubra diferentes formas de sua voz existir sonoramente, falando e cantando. Perceba, nos seus alunos e nas suas alunas, as diferentes formas pelas quais eles vão utilizando-se de sons da voz. Busque, no YouTube, – musicais somente com a voz; percussão vocal; só voz; etc.



Algumas dicas podem ser

- *Saber viver* – Roberto Carlos e Erasmo Carlos em interpretação de vozes e palmas: <http://www.youtube.com/watch?v=byc4CmOLJmM&feature=related>
- *Sítio do Pica-Pau Amarelo* – Gilberto Gil em interpretação da Banda de Boca: <http://www.youtube.com/watch?v=qKCulrSi1ws&feature=related>
- *Bachiana n. 5* – Heitor Villa-Lobos em interpretação da Banda de Boca: <http://www.youtube.com/watch?v=ZBTsWXjZnbE>

Outras experiências vocais podem ser acessadas em:

- <http://www.youtube.com/watch?v=nK24Bk-JXlw&feature=related> (só voz)
- <http://www.youtube.com/watch?v=ZxIJogm43cs&feature=related> (música para a boca)
- http://www.youtube.com/watch?v=_VvWaoQwStg&feature=related (sons com a boca)

Também não esqueça que é preciso pensar sobre o que lhe toca e produz sentidos; na experiência, pense acerca de suas formas de contato com o mundo vocal. Pense que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Bondiá, 2002, p. 20).

Pensar sobre a sua experiência poderá promover sua forma de pensar proposições para o ensino. Na realidade, provoque-se à compreensão e à escuta sensível de si e do mundo. Não esqueça também de cantar, viver a experiência da execução musical vocal.

Ah! Não me venha com aquela história de que sua voz é feia, desafinada, que não dá para cantar e fazer música com ela. Como muitos dizem: não tenho dom para cantar. Convido você a entender um pouco melhor sobre essa conversa!



“Se você disser que eu desafino amor...”

*Saiba que isto em mim provoca imensa dor
Só privilegiados têm o ouvido igual ao seu
Eu possuo apenas o que Deus me deu*

Tom Jobim

Pense sobre os versos da canção de Tom Jobim. O que eles lhe dizem? O que repetem de tudo aquilo que você já ouviu em sua vida? Imagine-se ensinando uma canção ou um rap para seus alunos e suas alunas...! O que lhes dizer quando os sons que saem de suas bocas (e também) as imagens de seus corpos não são aquelas que você desejaria estar ouvindo?



Dica: lembre-se que, quando você precisa ouvir as crianças cantando, você não pode emitir sons com a sua voz. O som precisa ser ouvido sem a interferência vocal de quem está a escutar.

Já é quase um chavão entre os professores e as professoras considerarem que são desafinados, ou melhor, que as suas vozes são desafinadas. A relação parece circular, crianças e professores não afinam e a bola vai girando se enredando e crescendo.

D e s a f i n a n d o ! ?

Mas veja: o que é ser desafinado? Quem produz a afinação e a desafinação?

Inicialmente, é bom lembrar que falar de conceitos de desafinação é uma contraposição aos conceitos de afinação.

A pretensão não é de aprofundar conceitos de afinação e desafinação em seus aspectos biológicos e neurológicos, mas trazer algumas reflexões que possam auxiliar na superação de preconceitos com relação a esses temas, enraizados e trazidos aprioristicamente em muitas práticas escolares que partem do pressuposto da desafinação como algo maior que a própria afinação.

A princípio, se o sujeito não tem lesão no ouvido é um ouvinte em potencial e, portanto, pode reproduzir os sons que ouve. Mas a emissão desses sons não depende somente de sua audição. A emissão, falar ou cantar, depende de um conjunto de órgãos que tem sido conhecido como sistema fonador. Uma conclusão lógica e rápida a que se pode chegar é que se o sistema fonador e o ouvido não possuem lesões, pode-se ouvir e emitir o que é ouvido.

“A fonação é uma função neurofisiológica inata, porém, a voz é adquirida e vai-se formando através de nosso crescimento físico e emocional. Assim, chegamos na idade adulta com o resultado da moldagem de habilidades inatas pela nossa história de vida” (Vieira, 1996, p. 59). O aparelho fonador é composto de estruturas originariamente destinadas à realização de outras funções, sendo, por isso, adaptado à função vocal. “Dos órgãos que cooperam na produção vocal nenhum é exclusivo do ‘aparelho fonador’. Eles desempenham também um trabalho no aparelho digestivo e/ou no aparelho respiratório” (Vieira, 1996, p. 55). As funções da respiração, mastigação e deglutição são anteriores e de vital importância para a sobrevivência humana; a fonação tem desenvolvimento posterior a estas, mas não se pode dizer que não seja considerada, hoje em dia, de fundamental importância para a resistência e para o avanço da espécie como um todo (ver Tomazzetti, 2003).



Voltando à questão da desafinação: não se culpe se você achar que é desafinado. Tem solução! E o melhor, relativamente rápida e eficiente. Talvez o que você precise é experienciar mais a sua voz. Cante mais! Treine mais! Aqui, vale o treinamento. Pratique! Mas pratique conscientemente, ouvindo e sempre buscando melhorar o que você ouve como “desafinado”.

Veja: treinar não é sair fazendo tudo umas 500 vezes até levar você à exaustão, no caso, à rouquidão! Isso geraria outros problemas piores que desafinar.

Para começar, você precisa ouvir bem o que será cantado antes de cantar. Não tente começar a imitar o que você cantará, antes de ouvir muitas vezes e imaginar, dentro da sua cabeça, como você fará a execução da canção, do rap,² da declamação. Para cantar é preciso antecipar, mentalmente, como você quer que o som soe. Não adianta fazer sem pensar.



2. Se você deseja aprofundar leituras sobre o rap, leia Hip hop: da rua para a escola (Souza; Fialho; Araldi, 2005). Procure também outras referências na internet, digitando “hip hop”.

Aos poucos você irá percebendo que o “problema” não está na afinação/desafinação produzida, mas na forma pela qual você anda ouvindo o que será emitido. Isso também vale para seus alunos e suas alunas, para as crianças.

Mas, vejamos algumas causas frequentemente apontadas e que podem levar ao que se considera como desafinação da criança. As causas adicionam questões de natureza social e biológica. Contudo, fica evidenciada a alta repercussão de questões sociais que acabam por afetar a afinação.³

Algumas causas da desafinação em crianças:

- **Inexperiência ou falta de prática.** As crianças aprendem por imitação e se elas não são estimuladas por suas famílias e professores a cantar e não têm contato com o canto, não há como construir a sua habilidade de cantar.
- **Timidez.** O canto é uma expressão humana e se a criança é muito tímida, não confia em si mesma e não é encorajada a cantar, ela demorará a desenvolver o canto.
- **Modelos inadequados.** Se a criança aprende, ouve música de má qualidade cantada de forma inadequada, tentará cantar da mesma maneira. A criança é imitativa.

Veja, aqui é preciso pensar sobre o que seria música de má qualidade cantada. Muitos cantores atuais, como os rappers ou MCs, executam suas músicas vocais de modo diferente dos modelos melódicos e rítmicos de canções tradicionais do repertório infantil, mas isso não os caracteriza como modelos inadequados. O modelo inadequado é aquele que pretende ser melódico e falha na execução correta de alturas sonoras, de estruturas rítmicas, etc.

- **Memória auditiva mal desenvolvida.** Se a criança não se concentrar no que ouve, não poderá lembrar nem mesmo de frases simples.
- **Falta de interesse e motivação.** Se o professor ou a professora não se preocupar em estimular as crianças a ter um ambiente positivo e com as atividades interessantes, as crianças facilmente se distrairão.
- **Diferenças culturais.** Crianças que vêm de meios culturais diferentes podem estranhar melodias apresentadas, já que estão fora daquelas que costumeiramente têm sido ouvidas.
- **Coordenação.** A criança pode ter dificuldade em coordenar a sustentação da respiração com o que ela ouve e com a sua emissão.
- **Problemas neurológicos e de ouvido interno.** Lesão da cóclea, situada no ouvido interno, responsável pela seleção dos sons ouvidos, sua base registra os sons agudos e seu ápice, os sons graves. Qualquer lesão que a mesma sofra, interrompe a comunicação com o sistema nervoso central, responsável pela decodificação dos sons ouvidos. Os estímulos sonoros são transmitidos ao cérebro pelo nervo recorrente que, se lesado, provoca um corte nessa corrente.



3. Essas causas foram expostas, a partir de uma obra, por Marisa Fonterrada (professora da Universidade Estadual Paulista – Unesp), em curso realizado pela Fecors (Federação de Coros do Rio Grande do Sul) em Porto Alegre no ano de 1984.

Percebe-se, pois, que existem muitas causas para que a voz não soe como gostaríamos que ela soasse. No entanto, o mais grave é a lesão na cóclea, que compromete a audição e a consequente emissão do que se ouve. As demais causas parecem superáveis com trabalho diário, cuidados, escutas, etc.

Por fim, duas atividades simples que podem ser trabalhadas na escola.

Brincando com a voz: esta é uma experiência bem legal! Fale. Fale de diferentes maneiras. Fale mais forte e mais fraco. Sussurre. Murmure. Grite. Fale uma mesma palavra ou frase de diferentes maneiras. Invente frases engraçadas para serem faladas: Por exemplo: *o pinto e a pinta passeiam de ponta a ponta no planeta pintado*. Fale essa frase explorando os pp; os nn. Fale rapidamente, lentamente. Invente. Crie outras formas de brincar com os sons da voz com seus alunos e suas alunas.

Escolha um pequeno poema e o interprete com as muitas possibilidades de sua voz. Faça o mesmo criando seu próprio poema. Incentive sua turma a criar. Não esqueça de se ouvir!

Outra ideia para brincar com a voz é criar melodias para muitas coisas. Comece cantando de muitas maneiras o seu nome, o nome das crianças. Um jeito legal para explorar a construção de melodias é pensar em levar a sua voz para dar um passeio.

“Melodia: Parafaseando Paul Klee, uma melodia é como levar um som para dar um passeio. Para termos uma melodia, é preciso movimentar o som em diferentes altitudes (frequências). Isto é chamado mudança de altura. Uma melodia pode ser qualquer combinação de sons. Há melodias mais e menos bonitas, dependendo do propósito para a qual foram pensadas. Algumas são livres, outras rigidamente organizadas, mas não é isso que as faz mais ou menos belas.” (Schafer, 1991, p. 81)



Imagine que está fazendo desenhos no ar. Na sua mão, há uma varinha que guiará a construção dos seus desenhos melódicos. Pense em fazer linhas retas, sinuosas, longas e curtas. Linhas mais pesadas e mais leves. A cada movimento que você der, emita um som e continue a representar sonoramente os desenhos que vão sendo construídos. Vale lembrar que, para movimentos ligados, os sons são ligados, e, para movimentos não ligados, os sons são separados. Brinque! Brinque com você e também seja regente de um grupo, indicando-lhes como você gostaria que os sons fossem sendo realizados. Estimule as crianças a também serem regentes. Ouça atentamente as melodias que vão sendo construídas. Grave-as, ouça e aprecie com a sua turma.⁴



4. No n. 2 de Música na Educação Básica, o texto de Ciszevski (2010) traz algumas ideias de exploração vocal na seção “Criando por meio da voz...”; vale a pena conferir. No mesmo número da revista, outra referência é o texto “Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto”, de Schmelting e Teixeira (2010).

No livro de Murray Schafer (1991), *O ouvido pensante*, nos capítulos “Limpeza de ouvidos” e “Quando as palavras falam”, você terá várias ideias de trabalhos com a voz. Leia-os atentamente, exercite as sugestões e as reinvente, antes de fazê-los com suas crianças e seus estudantes. Se necessário, adapte-os. O desafio profissional do professor é o de potencializar a construção de conhecimentos a partir do já existente, implicando a criação de situações de ensino novas. Invente! Crie!

Musicando poesias: musicar poesias é uma atividade legal. Você pode pensar em fazer um rap, em criar melodias ou misturar as duas formas. O legal é se os estudantes forem desafiados a construírem musicalmente a partir dessas obras, mas isso será possível após terem domínio de leitura da língua portuguesa.

Duas obras bem bacanas são os livros de poesia *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (1990), e *Delícias e gostosuras*, de Ana Maria Machado (2005).

Trago, da segunda obra, uma poesia:



**Lá vem a avó da Isadora
Com seu samburá na mão.
Ela diz que está trazendo
Empadinha de camarão.**

**“Ai, ai, ai minha azeitona,
ai, ai, ai, minha empadinha.
Quem foi que pôs a mão
Sabendo que tu és minha?”**



Essa poesia possui um universo musical explícito ao combinar duas canções de domínio público. No primeiro verso, a canção *Lá vem a sinhá marreca* e, no segundo, *Minha machadinha*. Com essa poesia podem ser exploradas muitas formas de construções musicais. Uma delas é falar os versos como se fossem um rap ou cantar os versos com as melodias das canções que originaram a criação da poesia. Poderiam também ser combinadas execuções de rap com as melodias de domínio público. Vá tentando. Experimente! Construa junto com as crianças formas de musicar poesias que sejam interessantes ao processo de educação musical da turma. Boa sorte nas suas investidas!

Breves considerações finais

Se você se abrir para o universo da voz, ouvir músicas que se utilizam da voz cantada e músicas que se utilizam da voz falada, aprenderá muitas coisas que poderão se transformar em possibilidades de trabalho pedagógico em sala de aula. Trabalhos simples e trabalhos

sofisticados. O mais legal é viver a experiência e buscar sentidos no que está sendo vivido. Novamente, a experiência precisa fazer-lhe sentido, tocar-lhe sensível e esteticamente com o mundo. Não se esqueça de também cantar estilos diversificados de músicas vocais: canções e *raps* são ótimas práticas. Lembre que processos de educação musical que se utilizam da voz poderão também ser uma maneira muito bacana de conhecer e cantar canções diferentes (ninar, trabalho, mídia, folclóricas, etc.), de diferentes lugares e formas. Tente ouvir e perceber as diferenças entre as canções do Rio Grande do Sul e as canções do Nordeste, ou do Norte. Nesse universo existe uma riqueza expressiva rica que poderá ser explorada nas experiências vocais. Diante disso, brinque com a sua voz. Imita com a sua voz. Construa uma relação vocal com o mundo sonoro, cantando e falando. Declame. Interprete poesias. Crie diferentes expressões para a sua execução musical com a voz: triste, alegre, etc. Acredite, é possível.



Referências

BONDIÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

CISZEWSKI, W. S. Notação musical não-tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na Educação Básica*, n. 2, p. 22-33, 2010.

GALEANO, E. *As palavras andantes*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

MACHADO, A. M. *Delícias e gostosuras*. São Paulo, Salamandra, 2005.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

PARIZZI, B. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Abem*, n. 15, p. 39-48, set. 2006.

PEREIRA, M. V. *Carta convite para escrita*. 2010. Manuscrito (arquivo pessoal).

SCHMELING, A.; TEIXEIRA, L. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na Educação Básica*, n. 2, p. 74-87, 2010.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SOUZA, J.; FIALHO, V. M.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005. Acompanha 1 CD. (Coleção Músicas).

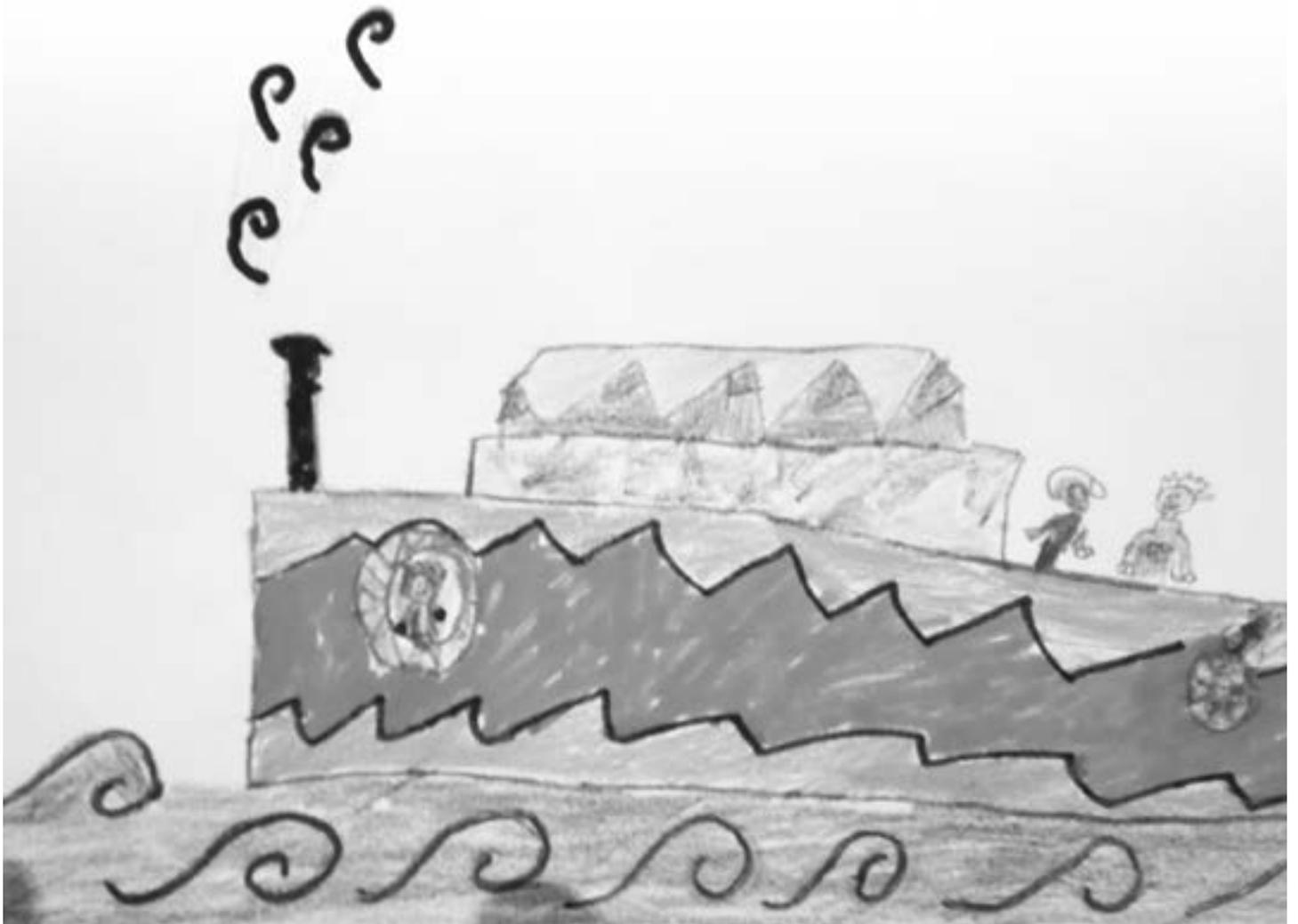
TOMAZZETTI, C. T. *A voz profissional do professor: instrumento de trabalho ou problema no trabalho?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)—Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

VIEIRA, M. M. *Voz e relação educativa*. Porto: Afrontamento, 1996.

Era uma vez...

Entre sons, músicas e histórias

Maria Cristiane Deltregia Reys



Maria Cristiane Deltregia Reys

cris_reys@hotmail.com

Mestre 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). Desenvolve trabalhos voltados ao ensino de música na escola básica, ensino instrumental e formação de professores. Faz parte do grupo de pesquisa (CNPq) Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem) e Projeto Arte na Escola – polo UFSC. É professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Resumo: O texto apresenta ideias para o ensino de música na educação básica a partir da sonorização de histórias, sendo abordadas diferentes perspectivas para o trabalho do professor especialista e não especialista em música. Atividades com histórias são um meio eficiente de desenvolver conteúdos musicais, envolvendo e motivando as crianças para o fazer musical. A proposta possibilita integrar diferentes tipos de histórias a atividades de composição, apreciação e *performance*, potencializando o desenvolvimento da expressão, percepção, interpretação e criatividade em música. As histórias sonorizadas representam ainda um meio de articular as linguagens artísticas em uma proposta curricular integrada.

Palavras-chave: educação musical; música na escola básica; histórias sonorizadas

Once upon a time... Between sounds, songs and stories

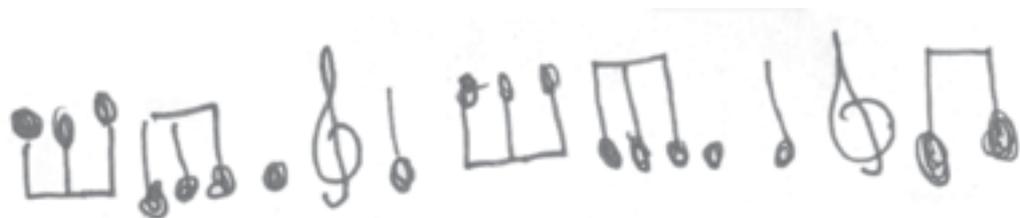
Abstract. *The text presents ideas for music teaching in basic education from music stories, being addressed different perspectives to the work of specialist and not specialist music teacher. Activities with stories are an efficient mean to develop musical contents, involving and motivating children to the musical experience. The proposal makes it possible to integrate different types of stories to the compositional activities, appraisal and performance, leveraging the development of expression, perception, interpretation and creativity in music. The musical stories still represent a mean to articulate artistic languages in an integrated curriculum proposal.*

Keywords: *musical education; music at the basic school; music stories*

REYS, M. C. D. Era uma vez... Entre sons, músicas e histórias. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 68-83, 2011.

Entre as várias maneiras de se abordar a música como área de conhecimento com objetivos e conteúdos próprios, a sonorização de histórias apresenta-se como um tipo de atividade prática que envolve facilmente as crianças. As histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais como percepção, caráter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos, a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos. Assim, atividades de composição, apreciação e execução podem estar articuladas em um processo lúdico, no qual a experiência musical favorece a compreensão de conceitos específicos.

Sonorizar histórias se constitui em tornar sonoro um enredo, ou partes dele, em fazer soar uma trama, seja por meio da voz ou de objetos e instrumentos. Nesse tornar sonoro, a utilização de sons ou de melodias passa a fazer parte da narrativa.



Muitas são as histórias ou os tipos de histórias sonorizadas que encontramos em nossas salas de aula. Há aquelas que contêm sons produzidos no intuito de ambientar a narrativa, na qual efeitos sonoros são produzidos de modo a carregar as cenas de expressão e estimular a imaginação dos ouvintes. É a técnica da sonoplastia! Quem não ouviu falar das novelas de rádio, ouvidas e contadas por nossos avós? Em nossa prática nas escolas também podemos encontrar esse tipo de histórias cuja produção de sons é recheada de imaginação e criatividade. Cocos, tambores, chocalhos, folhas de raios X, caixas de isopor, tampinhas, sacos plásticos, instrumentos musicais, percussão corporal e uma infinita variedade de objetos são utilizados para esse fim. Na busca por timbres e sonoridades, as histórias potencializam aprendizagem e diversão, e ampliam as ideias de música dos alunos.

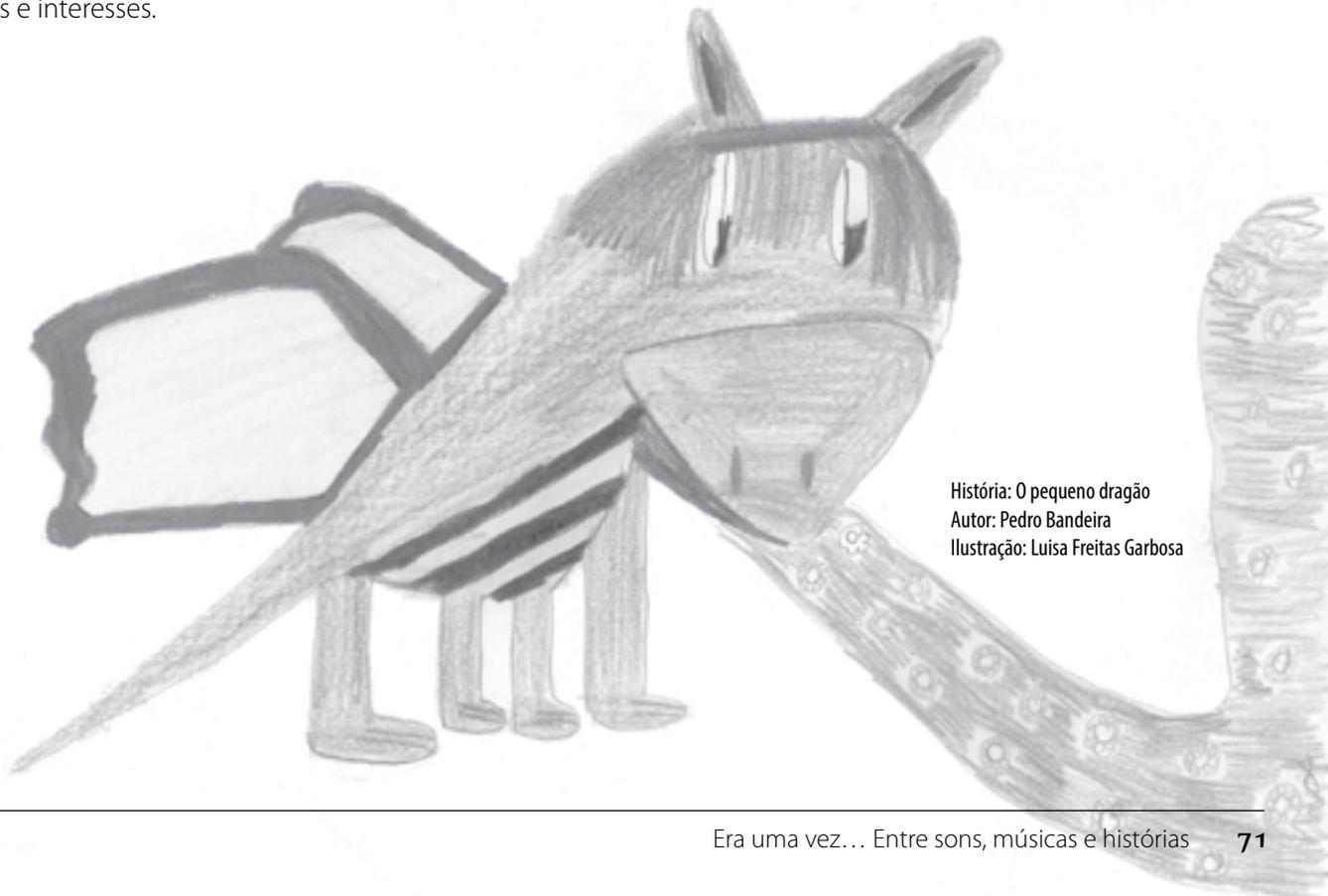
Outro grupo de histórias inclui aquelas que contêm canções que ilustram alguma “cena”, enfatizam acontecimentos ou caracterizam personagens, distinguindo-os e ambientando-os na narrativa. As canções integram o conjunto sonoro da história, cujas melodias abrem, encerram ou recheiam o texto, constituindo a trilha sonora. Assim, as melodias podem ser compostas especialmente para a história ou configurarem canções tomadas de empréstimo do cancionário popular. Muitas histórias com música são acrescidas ainda de efeitos intercalados às canções.

Há ainda algumas histórias que são cantadas integralmente, cujas melodias conduzem a narrativa. Essas histórias, ou canções que contam histórias, também fazem parte do repertório desenvolvido pelo professor na aula de música, cujos enredos e melodias podem ser criados de forma coletiva pelo grupo.

Entre as muitas histórias que já ouvimos, certamente há inúmeras combinações e variedades que vão muito além do aqui apresentado. Além disso, é bom lembrar que as histórias se constituem em passagens para mundos imaginários, para culturas distantes, com personagens, sons e melodias que encantam crianças e adultos.

Assim, além do desenvolvimento em música, é possível considerar inúmeras outras possibilidades que o trabalho de educação musical relacionado à sonorização de histórias representa no contexto da sala de aula. Entre elas, poderíamos mencionar o desenvolvimento da criatividade, da responsabilidade com o grupo (e com o trabalho de criação em grupo), a sociabilidade, o favorecimento da livre expressão de ideias e a articulação com outras áreas do conhecimento. Há que se enfatizar, sem dúvida, que as histórias sonorizadas, muitas vezes, podem significar a integração das diversas linguagens que englobam a área de arte, ou seja, teatro, dança, artes visuais e música, a partir da expressão corporal, criação de cenários e figurinos, sonorização e composição.

Há ainda o respeito às limitações e à personalidade de cada um na medida em que o trabalho permite um leque de inúmeros tipos de participação. Se por um lado há espaço para valorizar as habilidades técnicas que um determinado aluno possui em relação a um instrumento musical, por exemplo, por outro lado há espaço para alguém que ainda não teve nenhum contato direto com a música. As atividades tendem a valorizar as diferenças incluindo alunos com histórias de vida diversas, além de uma variedade de gostos e interesses.



História: O pequeno dragão
Autor: Pedro Bandeira
Ilustração: Luisa Freitas Garbosa

O que dizem os mestres?

Autores da área de educação musical ressaltam a importância da história no dia a dia das crianças como meio de desenvolver a escuta e a fala, além de promover reflexões sobre questões afetivas e valores. Para Brito (2003, p. 163), entretanto, a sonorização de histórias enquanto “situações de exercício musical” deve priorizar o som, sendo “preferível trabalhar com histórias não muito longas, com textos simples, que permitam que se dê atenção à sonorização”.

A autora lembra que é possível



[...] pesquisar e experimentar os mais diversos sons vocais: imitar as vozes de animais, o barulho da água, do trovão, o ruído de portas abrindo ou fechando, o ronco de motores... Também podemos explorar os sons produzidos com o corpo: batendo palmas de diferentes maneiras (palmas abertas, em forma de concha, com a ponta dos dedos na palma, com suavidade, com força), batendo nas pernas, no peito, batendo pés, produzindo estalos...” (Brito, 2003, p. 163)

Para Bergmann e Torres (2009) a sonorização de histórias abre interessantes caminhos para trabalhos interdisciplinares como a parceria entre música e literatura. As autoras afirmam que englobar a dimensão sonora ao ler uma história



[...] possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e sua criatividade. Esse indivíduo criativo é um elemento importante para o funcionamento efetivo da sociedade, pois é ele quem faz descobertas, inventa e promove mudanças.” (Bergmann; Torres, 2009, p. 197)

Nessa perspectiva de leitura, o leitor interage/dialoga com os escritos do autor. A sonoridade introduzida pode determinar graus de tensão, de dramaticidade ou de alegria, passando o leitor a assumir um papel de intérprete cuja leitura não se encerra no texto escrito. Nesse processo, as ilustrações presentes nos livros de histórias para crianças certamente sugerem sons.

Voltando à interdisciplinaridade, a escolha de uma atividade como a sonorização de histórias na aula de música ou na disciplina de língua portuguesa, por exemplo, pode transformar uma simples canção ou uma simples leitura em uma experiência significativa.

Quanto aos conteúdos específicos da área, esse tipo de atividade abre caminhos para se trabalhar diversos deles. Frederico (2007) enfatiza o registro musical, aspecto que será abordado também neste artigo. A autora lembra que registrar o que é criado pelo

grupo pode significar uma necessidade, pois a grafia permite lembrar uma sequência de acontecimentos sonoros, quais os materiais/instrumentos utilizados, além de outros detalhes como caráter expressivo, nuances de dinâmica, informações sobre altura, duração dos sons, mudanças de timbre, entre outros.

Você sabia...

... que a notação musical tradicional foi inventada por um monge beneditino italiano chamado Guido d'Arezzo pela necessidade de registrar com maior precisão os hinos religiosos? Ele também deu o nome às sete notas musicais a partir da letra do hino a São João Batista:

***Ut queant laxis
Resonare fibris
Mira gestorum
Famuli tuorum
Solve polluti
Labii reatum
Sancte Johannes***



Para França (2010), a alfabetização escrita e musical faz parte do desenvolvimento do sujeito como ser social. Entretanto, a maneira como essa alfabetização ocorre, com maiores ou menores “imposições da fase de letramento” (França, 2010, p. 10), interfere diretamente na liberdade de criação e interpretação musicais. Nesse sentido, grafias alternativas, denominadas também de notação musical analógica, representam para a autora “um recurso facilitador da *performance*” (ibid., p. 11).

A notação analógica, acessível às crianças por não apresentar regras preestabelecidas, pode significar uma opção de escrita com maiores ou menores níveis de precisão. Assim, esse tipo de notação permite o registro do evento sonoro sem deixar de conferir liberdade ao intérprete, ou seja, a intenção de registrar permanece, porém não restringe a leitura à habilidade de ler uma partitura tradicional. É bom lembrar que na música contemporânea vários compositores têm optado por esse tipo de grafia, justamente pensando em uma maior participação do intérprete.

Com base em estudos de Vygotski, Frederico (2007, p. 5) lembra ainda que a grafia musical como parte do processo de sonorização de histórias tem valor ao exercitar a criatividade e construir conhecimento musical, não importando como “escrevem as crianças, mas sim que elas mesmas são suas autoras, as criadoras, que se exercitam na imaginação criadora, na sua materialização”.

Como fica o planejamento?

Em qualquer situação pedagógica, o tema “história sonorizada” pode fazer parte do contexto da sala de aula. Se você quer utilizar esse recurso na aula de música, ou se há em seu planejamento a “hora do conto”, ou ainda se você pretende desenvolver um projeto com outras disciplinas, há sempre a oportunidade de trabalhar os conteúdos musicais a partir das histórias. Não há, entretanto, uma receita que nos diga como e em que momento iniciar esse tipo de atividade.

Há também uma situação em especial, quando um tema surge espontaneamente entre os alunos. Um filme em cartaz no cinema, uma atividade realizada na aula de educação física, uma festa na escola, o passeio no final de semana ou até mesmo um modismo lançado pela mídia podem gerar um tema e resultar em momentos de intenso aprendizado com marcantes experiências musicais.

Assim, a atividade pode ser planejada detalhadamente pelo professor ou surgir naturalmente, levando-o a modificar o planejamento. Também pode ser desenvolvida em etapas, em várias aulas de música, de modo que em cada aula o trabalho seja retomado e continuado até que ganhe forma. O resultado poderá ser significativo, podendo ser registrado em áudio e vídeo para apreciação e avaliação do grupo, ou até mesmo culminar em uma apresentação na escola.



Antes de iniciar o trabalho, é preciso escolher o tema ou a história, elencar materiais, traçar objetivos e conteúdos. É preciso questionar:

- A temática é adequada à faixa etária?
- Quais os recursos materiais disponíveis?
- Que conteúdos desejo trabalhar?
- Com que objetivos a atividade será desenvolvida?

Durante o trabalho, é preciso analisar, organizar, combinar e decidir junto ao grupo:

- Quais são os personagens?
- Haverá um narrador?
- Em quais momentos haverá sons e canções?
- De que modo serão organizados os elementos sonoros a fim de dar expressão às cenas?
- Quais serão os recursos materiais utilizados?

Recursos materiais

Certa vez, em uma escola que eu trabalhava, havia uma professora muito louca, de cabelos vermelhos e riso fácil. Ela era responsável pela “hora do conto” e em sua sala havia, entre outras coisas, um baú. Eu acho que esse baú era meio mágico, pois dele saiam coisas inacreditáveis! Minha sala ficava ali perto e às vezes eu tinha a vontade de entrar de sala, só para ver o que é que havia escondido no baú.

Na verdade, o baú fazia parte do planejamento, e conforme a história o seu conteúdo mudava. Os olhinhos brilhavam, a imaginação ia longe e literalmente as crianças entravam na história junto com a professora, aliás. Esse é um ponto importante: entre na história, entre na música, vire criança, passe por debaixo da mesa. Já experimentou? Eu já, e é bom demais!

Entre os recursos ou materiais didáticos, há vários que podem nos auxiliar na sonorização das histórias, entre eles os CDs, os bonecos, os fantoches, os dedoches, gravuras em EVA, instrumentos musicais tradicionais ou alternativos¹, copos de plástico, folhas de plástico ou papel, jornal, conchinhas do mar, tampinhas de todo tipo, água, brinquedos e um número incontável de bugigangas facilmente encontradas em bazares.

Esse é meu ajudante Fritz



Gostaria de ressaltar que os bonecos e os fantoches, a depender do tratamento dado a eles, acabam tomando o papel de ajudantes, coadjuvantes e até mesmo de personagens das histórias criadas em salas de aula. Da mesma forma, os dedoches auxiliam a soltar a imaginação e com ela a criação dos efeitos sonoros. São baratos, fáceis de fazer em EVA, feltro ou tecido, e em vários sites da internet há modelos para sua confecção.



Dedoches de feltro.



1. Pode-se conseguir um ótimo efeito sonoro construindo instrumentos com material reciclável.

E agora? Mãos na massa!

Clássicos infantis

Eu não poderia começar de outro jeito, senão lembrando as histórias da minha infância. Quando comecei a trabalhar como educadora musical, fiz o que imagino que muitos professores fazem, recorri às memórias. Lembrei das aulas de música na pré-escola, das brincadeiras de roda, das bandinhas e das canções. Lembrei também dos disquinhos coloridos que meu pai comprava para mim.



A coleção “Disquinho”, da gravadora Continental (selo da Gravações Elétricas), foi lançada, inicialmente, nas décadas de 1940 e 1950 (Mariani, 2011, p. 48). Dirigida por João de Barro, o Braguinha, compositor de marchinhas de carnaval, a Continental foi escolhida pela “Disney Company para fazer as primeiras versões dos filmes de Walt Disney para o português: *Branca de Neve, Pinóquio e Alice no País das Maravilhas, dentre outros*” (Matte, 1998, f. 52).

Estas são duas das minhas histórias preferidas, dê uma espiada e é claro, preste atenção às possibilidades sonoras e às músicas, elas são sucesso garantido!



Sites

http://www.4shared.com/account/file/92336003/a47c8e6f/disquinho_-_O_Cabra_Cabrez.html

http://www.4shared.com/account/file/131694005/cf275ab0/disquinho_-_O_lobo_e_os_tres_cabritinhos.html



Os Três porquinhos não poderiam faltar!

Os três porquinhos é um conto de fadas provavelmente datado do século XVIII que se tornou bastante conhecido a partir da versão em animação feita pela Disney em 1933. Foi essa versão que adicionou nomes para os porquinhos: Cícero, Heitor e Prático (em português) ou *Fifer Pig, Fiddler Pig e Edmund Pig* (em inglês).

Uma história antiga e cheia de sons, boa para começar a aventura. Você pode utilizar um livro, contar a versão que mais gosta ou ainda usá-la para criar outra. Experimente usar lixas para produzir o som do serrote, pauzinhos, plásticos ou jornais. Além de explorar os timbres e outros materiais da música, é possível trabalhar conteúdos como caráter

expressivo e forma. Não se esqueça das muitas possibilidades a partir de sons vocais e corporais que os alunos podem criar.



Os três porquinhos – Coleção Disquinho

http://www.4shared.com/audio/5G41dzTp/disquinho_-_Os_Tres_Porquinhos.htm

Ressalto, entretanto, que é necessário estar atento aos conteúdos e mensagens presentes em produtos disponíveis na mídia. Para Giroux (1995, apud Bozzetto, 2000, p. 110), por trás de um trabalho estético cenográfico e musical ricamente estruturado, filmes como os da Disney carregam, muitas vezes, “estereótipos de gênero, posições raciais, de classe, valores e modelos. Tudo isso numa atmosfera mística que nos faz sentar numa agradável poltrona e sentir prazer, desejo e uma incômoda satisfação midiática.” É preciso utilizar esses recursos com consciência crítica a fim de adequá-los às nossas necessidades sem ignorar ideologias e filosofias neles impregnadas. A partir das histórias, entretanto, podemos criar sons, músicas, novas versões e aproveitar a atividade para abordar conteúdos musicais.

A música como ponto de partida

Às vezes temos simplesmente uma canção e ela pode nos fazer viajar e imaginar. Aliás, com criança e música é bem provável que isso aconteça.

Frère Jacques é um bom exemplo de canção que sugere uma história e variações para vivenciar a música:

- Frei Martinho pode acordar com preguiça!
- Pode estar atrasado!
- Pode acordar alegre!
- Ou triste!
- Pode acordar de mau humor!

Versão em português:

Frei Martinho
Sobe a torre
Pra tocar o sino
Ding, deng, dong!

Frère Jacques Tradicional francesa

Voice

Frè re Jac ques Frè re Jac ques Dor mez vous? Dor mez vous?

5

Son nez les ma ti nes Son nez les ma ti nes Ding Ding Dong Ding Ding Dong

O trem de ferro do nosso folclore também é uma fonte de inspiração:

- Vamos fazer um passeio de trem?
- Para onde vamos?
- O que iremos levar?
- Como é o som do trem partindo da estação?
- E subindo a montanha, descendo, entrando no túnel?
- E passando pela cachoeira ou entrando na floresta escura?
- E o apito do trem?
- E a movimentação dos passageiros?
- E o maquinista?

**O trem de ferro
Quando sai de Pernambuco
Vai fazendo fuco-fuco
Até chegar no Ceará**



Você sabia que o tema “trem” tem inspirado muitos artistas e gerado inúmeras obras de arte? Que tal criar ou viajar com outros trens?

**Trenzinho, de
João Gilberto**

**Maria fumaça, de
Cecília Cavaliéri França**

**O trem de ferro, com
poema de Manuel
Bandeira e música de
Tom Jobim**

**O trenzinho do caipira,
de Heitor Villa-Lobos**

**O trenzinho do caipira,
de Villa-Lobos com letra
de Ferreira Gullar, na
voz de Zé Ramalho**

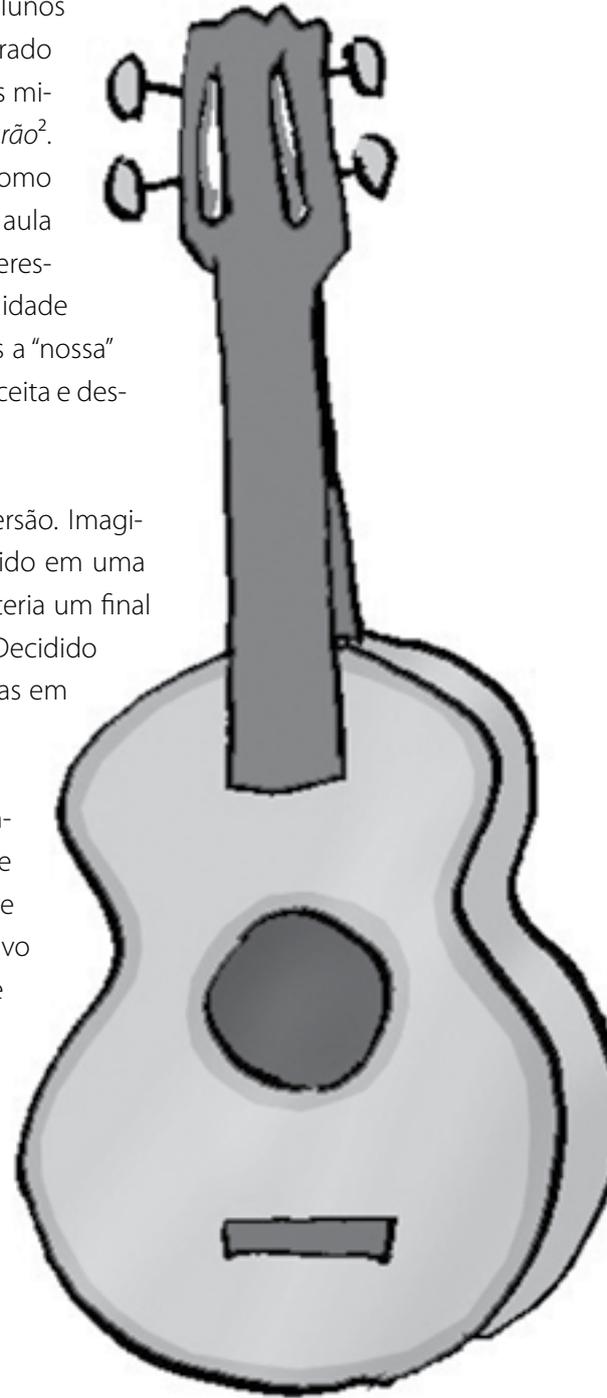


Criando histórias

Trago aqui o relato de uma experiência junto a um grupo de alunos de musicalização na faixa etária de 6 a 7 anos de idade. Havia preparado a aula e daria continuidade ao assunto da semana anterior. Duas das minhas alunas, entretanto, haviam assistido na véspera ao filme *Tubarão*². Estavam muito impressionadas com a história do filme e relatavam como o tubarão atacava as pessoas na praia. Após ouvi-las tentei iniciar a aula como de costume, mas logo percebi que o tema trazido por elas interessava a todos e poderia ser explorado a fim de podermos dar continuidade ao trabalho de musicalização. Foi então que propus que fizéssemos a “nossa” história do tubarão. Como esperado, a proposta foi imediatamente aceita e despertou grande interesse da turma.

Iniciamos imaginando como gostaríamos que fosse a nossa versão. Imaginamos o cenário, os personagens e os acontecimentos, tudo inserido em uma paisagem sonora.³ As crianças decidiram que a nossa história não teria um final trágico: nem pessoas, nem tubarões sairiam machucados da trama. Decidido isso, escrevemos tópicos a serem desenvolvidos e dividimos as cenas em quadros.

As crianças se encarregaram de fazer desenhos que representassem essas cenas. Depois de pronta a história, passamos à fase de composição da trilha sonora. Nessa etapa, um misto de atividades de apreciação e manipulação de elementos sonoros teve como objetivo descrever por meio de sons o ambiente no qual acontecia a ação e a sequência de acontecimentos que viriam após o quadro inicial. Para tanto foram utilizados instrumentos como piano, xilofone, pau de chuva, flauta de êmbolo, objetos como tampinhas de metal, conchinhas do mar e as vozes das crianças. Trago aqui alguns desenhos das crianças e etapas do processo de sonorização que registrei em meu diário:



2. Filme de Steven Spielberg, baseado no romance de Peter Benchley, com trilha sonora de John Williams.

3. O termo “paisagem sonora”, divulgado pelo compositor e educador Murray Schafer na década de 1960, refere-se às características sonoras de um determinado ambiente, ou seja, cada ambiente tem sua própria paisagem sonora. Para Schafer (2001), o termo pode referir-se a ambientes reais ou a composições musicais que retratam um ambiente.



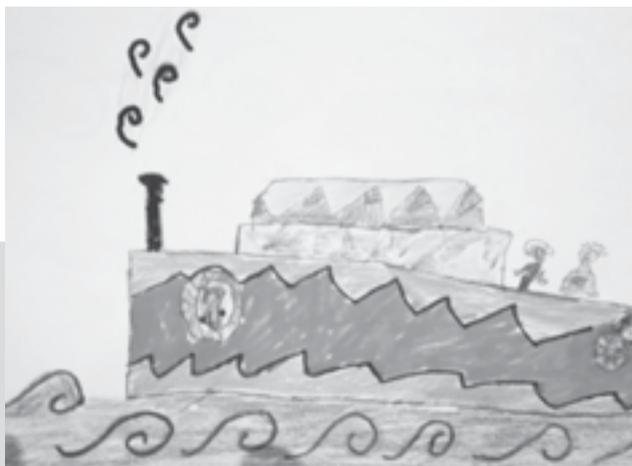
Figura 4. Ataque do tubarão.



[...] ouvimos, experimentamos e escolhemos sons de instrumentos alternativos para representar os sons dos pássaros, o apito do sorveteiro e as ondas do mar, enfim, sonorizar as diferentes cenas. Os paus de chuva foram mantidos em "ostinato", pois as ondas não podiam parar nunca. Para dar dramaticidade ao momento em que o tubarão se aproximava, utilizamos o piano, com muitos sons graves e agudos ao mesmo tempo, em um crescendo, até que, no momento do ataque do tubarão, as crianças bateram forte com os braços nas teclas, provocando muito barulho.



Figura 5. Barco salva-vidas.



[...] o som do barco salva-vidas foi representado também pelo piano, onde uma criança tocava "sem parar" um intervalo de terça menor. [...] De volta à tranquilidade da praia, podia-se ouvir novamente as crianças brincando, os pássaros cantando e o apito do sorveteiro.

A partir da escuta e organização dos sons, os elementos “forma” e “caráter expressivo” foram naturalmente vivenciados pelas crianças. Aspectos extramusicais como cooperação, envolvimento com o trabalho e responsabilidade estiveram presentes todo o tempo. Chegamos até a apresentar a atividade aos pais.

[...] tudo foi registrado de modo que pudéssemos lembrar a sequência da nossa composição. Ensaíamos bastante, pois, para estar frente à plateia, era preciso que cada criança soubesse exatamente o que fazer. [...] no momento da apresentação, montei uma estrutura de madeira com um pedaço grande de papel pardo onde colamos as ilustrações. Assim, as crianças ficaram escondidas e o público ouviu a história, como no rádio.

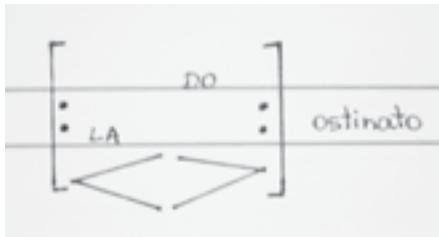


Figura 6. Notação.

A partir de elementos de notação musical trabalhados em aula, fomos registrando cada etapa do trabalho, a fim de darmos continuidade, ou seja, fomos criando gráficos de sons que, da maneira mais clara possível, nos permitissem lembrar a composição.

Preciosidades

Mil pássaros

Sete histórias de Ruth Rocha contadas pela própria autora, incluindo canções do selo Palavra Cantada. Sugerem temáticas como diversidade e respeito às diferenças que são abordadas com muita expressão.

http://www.4shared.com/file/wJX28eto/Palavra_Cantada-Mil_Pssaros-Ru.htm

Bia Bedran

Apresenta *shows* em que a contação de histórias é acompanhada pela interpretação de músicas e trilhas sonoras ao vivo. Além disso, ministra cursos onde compartilha técnicas e estratégias didáticas com professores.

Macaquinho sai daí: <http://www.youtube.com/watch?v=9NrOMDp1FSU>

Palavra Cantada

O selo Palavra Cantada produz CDs e DVDs com músicas e histórias para o público infantil.

Irmãozinho: <http://www.youtube.com/watch?v=XcL-jm12MhI&feature=related>

Os saltimbancos

Musical infantil de Sergio Bardotti e Luis Enríquez Bacalov, com versão em português de Chico Buarque. Inspirado no conto *Os músicos de Bremen*, dos Irmãos Grimm, narra de forma bem-humorada a condição e os direitos dos trabalhadores. Quatro animais desiludidos com o tratamento recebido pelos seus patrões abandonam seus postos, tornando-se saltimbancos.

Clarice Lispector

As histórias do CD *Doze lendas brasileiras* contam “causos” populares narrados por diferentes atrizes e resultam da paixão da escritora pelo folclore do país.

http://www.4shared.com/get/8TEiy5rv/Audiolivro-Doze_lendas_brasile.html

Contos, cantos e acalantos

CD de José Mauro Brant, produzido a partir de pesquisa de canções e histórias do folclore brasileiro, que permanecem através da tradição oral.

Lá vem história

Com Bia Bedran. DVD originado da série *Lá vem história*, da TV Ratimbum – TV Cultura SP. O trabalho contém lendas do Brasil, cujas histórias são sonorizadas a partir de uma grande variedade de instrumentos musicais.



Para saber mais

<http://ebooksgratis.com.br/livros-ebooks-gratis/literatura-nacional/infanto-juvenil-e-entretenimento/audiobook-palavra-cantada-mil-passaros-sete-historias-de-ruth-rocha-sandra-pires-e-paulo-tatit/>

<http://repertoriosinfonico.blogspot.com/2007/07/prokofiev-alexandre-pedro-e-o-lobo.html>



Referências

BOZZETTO, A. A música do Bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 107-118.

BERGMANN, L.; TORRES, M. C. Vamos cantar histórias? *Revista Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/23/22>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

BRITO, T. *Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

FRANÇA, C. Sopa de letrinhas: notações analógicas (des) construindo a forma musical. *Música na Educação Básica*, n. 2, p. 8-21, 2010.

FREDERICO, R. O conto sonoro, uma forma de explorar a escrita musical. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss18_02.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

MARIANI, S. Émile Jacques-Dalcroze. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. p. 25-54.

MATTE, A. C. F. *Abordagem semiótica de histórias e canções em discos para crianças: o disco infantil e a imagem da criança*. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHAFER, M. *A afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2001.

Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas

Kelly Werle



Kelly Werle

kelly_werle@hotmail.com

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM). Mestre em Educação pelo PPGE/UFSM (2010) e graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2008). Atua como coordenadora pedagógica do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da UFSM e como professora no curso de Pós-Graduação em Educação Infantil/UFSM. Desenvolve pesquisas relacionadas à educação musical na formação acadêmico-profissional de professores da educação infantil e anos iniciais, bem como à educação musical na educação infantil. Participa do grupo de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (Fapem) e do Grupo de Investigação e Estudos Contemporâneos em Educação e Infância, ambos na UFSM.

Resumo: O texto traz contribuições para se pensar a formação e a atuação musical e pedagógico-musical de professoras da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo sido originado a partir da conclusão de uma dissertação de mestrado vinculada ao PPGE/UFSM. Apresenta como objetivo discutir a educação musical na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia, bem como dialogar sobre a possibilidade de trabalhar com a educação musical a partir de histórias sonorizadas, prática adotada por estagiárias da Pedagogia/UFSM, no decorrer da pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: educação musical; formação de pedagogas; histórias sonorizadas

Vocalizing histories and discussing the musical education in the formation and practices from pedagogues

Abstract: *The text brings contributions to think the formation and music and music-pedagogical performance of teachers from kindergarten and first years of elementary school, it had been originated from a masters' degree research articulated to PPGE/UFSM. It has as aim to discuss the musical education at profession-academic formation at Pedagogy course, as well as to dialogue about the possibility of dealing with musical education through the vocalized histories, practice adopted by trainers from Pedagogy/UFSM, throughout the master's research.*

Keywords: *musical education; pedagogues' formation; vocalized histories*

WERLE, K. Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogas. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 84-95, 2011.

A música

está presente em nossa vida e permeia nossas relações e construções com o mundo desde muito cedo. Basta exercitarmos um pouco nossa memória para percebermos que crescemos e nos constituímos humanos envoltos por um ambiente sonoro musical característico de nosso cotidiano e contexto social e cultural, repleto de sentidos e significados que nos são únicos.

Somos seres musicais e temos a capacidade de responder sonoramente e musicalmente à cultura em que estamos inseridos. Algumas pessoas afirmam “não ter dom para música” sem ter a consciência, contudo, de que o fazer musical não é algo concedido naturalmente sem influência do meio ou esforço próprio. Fazer música exige estudo, esforço e dedicação como em qualquer outra área do conhecimento. Portanto, a música não é um dom concedido a uns e negado a outros, o que ocorre é que, no decorrer de nossas trajetórias de vida, possuímos maiores ou menores oportunidades de estarmos nos desenvolvendo musicalmente.

Assim, não existe uma pessoa amusical, pois “a musicalidade é uma característica da espécie humana e [...] todos os seres humanos estão aptos a se desenvolverem musicalmente” (Figueiredo; Schmidt, 2008).

Essa concepção acerca da música também pode ser levada para a discussão quando pensamos na professora¹ que atua com a educação infantil e anos iniciais. Pois refletir sobre o trabalho com a educação musical na escola implica considerar essas múltiplas relações e construções acerca da música que perpassam pela trajetória pessoal e profissional.

Nesse contexto, é importante que na formação acadêmico-profissional² as futuras professoras possam ter a oportunidade de ressignificarem suas vivências musicais que, em grande parte das vezes, se constituem informalmente, não vivenciando sua relevância enquanto área do conhecimento. Assim, a partir de suas experiências, em consonância com novas vivências podem desenvolver conhecimentos musicais e pedagógicos musicais, que as possibilitem trabalhar com esse campo do conhecimento na docência.

Percebo a relevância da música na formação acadêmico-profissional do curso de Pedagogia para os sujeitos em formação, e destaco um processo que as professoras em formação poderiam percorrer, sob os seguintes aspectos:



1. Utilizo o gênero feminino devido à expressividade de mulheres atuando como professoras nesses níveis de ensino.
2. Tomo por formação acadêmico-profissional o conceito adotado por Diniz-Pereira (2008), o qual opta por esse termo em detrimento de “formação inicial” porque acredita que a formação inicia-se muito antes da entrada em um curso superior. Assim, o autor defende a utilização do termo “formação acadêmico-profissional” para a etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior.

- resgate das vivências musicais buscando compreender seu significado e importância para sua vida;
- ressignificação da educação musical a partir dessas vivências, buscando atribuir novos significados para a experiência com música;
- compreensão sobre a especificidade da educação musical lendo, discutindo sobre música e fazendo música.

Nesse contexto, é fundamental que a formação acadêmico-profissional das professoras de educação infantil e anos iniciais contemple a educação musical, de modo que as possibilite pensar e agir musicalmente em seu fazer docente. Para tanto se faz necessário ampliar a concepção que se tem acerca do que seja fazer música.

Certamente que essa formação não substitui a necessidade de um professor especialista em música atuando conjuntamente nesses níveis de ensino. Mas salienta-se a necessidade de que a professora da infância possa desenvolver um trabalho musical com maior clareza e criticidade junto aos alunos.

É importante lembrar que, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, o egresso deve estar apto a “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (Brasil, 2006).

Recentemente, as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos orientam em seu artigo 31, que “do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes” (Brasil, 2010). No parágrafo 2º desse artigo orienta-se que “nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica (conforme Parecer CNE/CEB n 2/2008), deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma”.

Considerando que mediante a homologação da lei 11.769/2008 (Brasil, 2008) fica determinada a obrigatoriedade da música como conteúdo do componente curricular Arte, o egresso em Pedagogia necessita ter conhecimentos acerca da música para poder integrá-la ao seu contexto de docência, o que implica em receber formação específica durante a graduação.



A Universidade Federal de Santa Maria tem uma trajetória formativa em educação musical no curso de Pedagogia há 25 anos. Desde 1984, o curso de Pedagogia possui disciplinas obrigatórias de educação musical, as quais foram reconfiguradas e mantidas após as reformulações e adaptações curriculares ocorridas em 2004 e 2006. A formação proporcionada pelas disciplinas vem sendo ampliada e complementada pelas oficinas musicais ofertadas pelo “Programa LEM: Tocar e Cantar”³ desde 2003. Esse espaço formativo da educação musical na Pedagogia tem propiciado um ambiente fértil para a produção de pesquisas tendo como lócus a formação musical do curso de Pedagogia da UFSM.

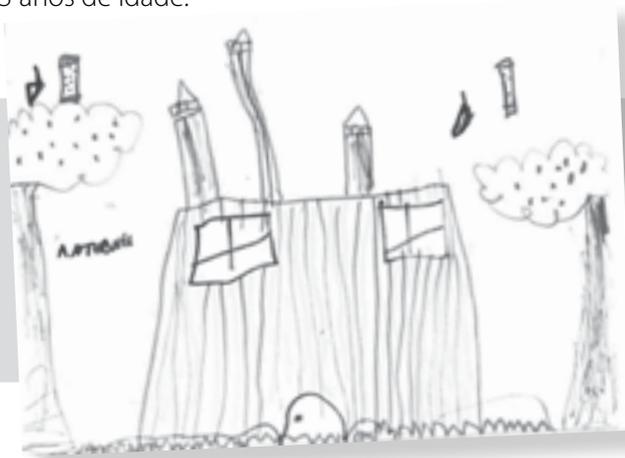


Para saber mais

Bellochio (2000), Spanavello (2005), Correa (2008), Furquim (2009), Oesterreich (2010) e Werle (2010).

Nesse contexto, foi desenvolvida uma pesquisa de mestrado tendo como lócus a música no estágio supervisionado do curso de Pedagogia da UFSM, a qual originou este texto. No decorrer da pesquisa, que possuiu caráter participante, buscou-se investigar como as estagiárias concebem, organizam e potencializam a música no processo de construção da docência, através de um grupo composto por quatro estagiárias. A partir dos resultados obtidos se identificou as histórias sonorizadas como práticas recorrentes adotadas pelas estagiárias no trabalho com a educação musical, as quais eram criadas a partir de interesses demonstrados pelas crianças e temáticas que estavam sendo desenvolvidas.

A seguir se apresenta os registros de uma história sonorizada criada por uma estagiária participante da pesquisa⁴ e desenvolvida em uma turma de educação infantil, com crianças de 3 anos de idade.



3. Projeto de extensão coordenado pela Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio e pela Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa, o qual oferta gratuitamente oficinas musicais, ministradas por licenciandos em Música, para acadêmicos do curso de Pedagogia e outras graduações, bem como comunidade em geral.

4. Em virtude do limite da extensão de palavras para estruturação do texto, será relatada a história sonorizada de apenas uma das quatro participantes da pesquisa.

“Vamos passear na floresta?”: sonorizando histórias

Parte I

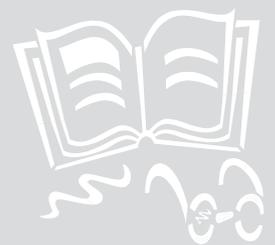
Olhos curiosos e atentos à organização da sala que estava diferente. Em um canto da sala, um tapete grande com alguns objetos sonoros, no outro uma caverna construída com panos e cadeiras, e, interligando os dois, um amplo espaço livre sem qualquer objeto. Cortinas abertas... luzes apagadas... um estranho mistério no ar. A professora, então, convida como quem se propõe a iniciar uma aventura: **Vamos passear na floresta?** Eis que no segundo seguinte a sala se transforma por completo! Tudo foi tomado por árvores e plantas que cresciam, não se sabe de onde, tornando o ambiente inusitado e desconhecido. A possibilidade de haver animais e feras na floresta aumentava a cada instante. Ouvidos muito atentos à jornada que estava para começar...



Contar histórias é uma ação imprescindível para o desenvolvimento e construção do pensamento simbólico infantil. Muito mais do que contribuir com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como ampliação do vocabulário, a experiência de ouvir histórias possibilita a internalização de aspectos temporais, culturais e sociais.

A narração de histórias infantis “fazem uma ponte entre os valores e crenças abstratas e a materialidade do contexto experimentado pelas crianças” (Girardello, 2007, p. 2). De modo que estimula a imaginação e criação de enredos próprios das culturas infantis.

“O contato com as histórias na cultura significa para as crianças o reencontro simbólico com um padrão organizativo – temporal e mesmo rítmico – que elas já vivem em sua experiência com a sucessão dos eventos no tempo: a rotina doméstica, a expectativa pelo aniversário, o ziguezague entre lembrança e imaginação prospectiva que marcam a ação do faz-de-conta.” (Girardello, 2007, p. 2)



Através das narrativas de histórias as crianças também passam a dar sentido e significado às diferentes situações cotidianas vividas, compreendendo os processos que compõem o ciclo da vida.

Girardello (2007) aponta alguns aspectos que considera fundamentais ao narrar uma história, dentre eles a voz e a presença. Considera a voz importante, pois entende que

através dela são construídos vínculos afetivos de cumplicidade e confiança. O ato de contar histórias pressupõe trocas que transcendem a linguagem oral, envolvendo olhares, respiração, expressão, calor físico gerados pelos gestos, suspense, susto, medo, alegria, e demais emoções geradas pela narração. Desse modo, compreende que a partilha de uma narrativa como “um respirar junto cuja intimidade irrepitível gera uma forma muito particular de confiança”, assim “[...] a professora que se senta junto às crianças para contar uma história está se dispondo a uma interação que vai muito além do plano verbal” (Girardello, 2007, p. 3).

Unindo-se à voz e a presença, há um terceiro elemento imprescindível às narrativas de histórias: a imaginação. Através dela, há o desejo em continuar acompanhando a história para descobrir o que está por vir.



“A criança quer saber de tudo o que está envolvido na performance do adulto que lhe canta uma cantiga ou conta uma história: como dizer, como cantar, como produzir com palmas o som de uma cavalgada, como fazer o personagem roncar. E à medida que sua capacidade lingüística vai se sofisticando, vai ficando curiosa para saber que surpresa lhe reserva o enredo.” (Girardello, 2007, p. 6)

Nesse sentido, as histórias podem se tornar um recurso para o trabalho com a música, a partir do momento em que se busca torná-las mais expressivas e sonoras. A forma como se narra uma história, variando a entonação de voz conforme as diferentes partes: ora mais grave, mais agudo, pronunciando mais rápido ou lentamente, suave ou mais forte, enriquecem a história e despertam as crianças para as variações sonoras que estão ocorrendo. “O faz de conta deve estar sempre presente, e fazer música é, de uma maneira ou de outra, ouvir, inventar e contar histórias.” (Brito, 2003, p. 161).

As histórias sonorizadas são uma possibilidade para o trabalho com música de fácil acesso para professoras da educação infantil e anos iniciais, pois conhecem o contexto de suas turmas, sendo possível identificar os elementos e temas que lhes são mais significativos e que podem aguçar ainda mais a imaginação e a criatividade, contribuindo para a construção da história sonorizada.

Além disso, nesse tipo de atividade não se fazem necessárias habilidades vocais ou o uso de instrumentos musicais convencionais, podendo ser utilizados a voz, o corpo ou objetos sonoros.

De acordo com Brito (2003), a professora pode contar e sonorizar sua história ou também realizar a atividade com o auxílio das crianças. Contudo, é importante analisar previamente o tipo de história que se pretende trabalhar, bem como as possibilidades de momentos com maior ênfase sonora. Sugere que sejam feitas opções por histórias mais breves, com texto e enredo mais



simples que permitam às crianças prestarem atenção maior à sonorização.

É importante que o ambiente em que será realizada a narração da história possa ser pensado, organizado e planejado, a fim de que possa ser convidativo às crianças adentrarem na história proposta, contribuindo assim com a criação durante o processo de sonorização.

Veja alguns vídeos de Bia Bedran como exemplos de histórias sonorizadas:

Macaquinho sai daí, disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=9NrOMDp1FSU>

Vento Norte, disponível em:

http://www.youtube.com/watch?v=v_TXUhxsABU&feature=related

O pescador, o anel e o rei, disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=n4bh0ypxoak>



Parte II

– Vamos passear na floresta?

– Vamos!!

E o passeio começa com todas as crianças sentadas no tapete, que já não era mais um tapete, mas sim um barco que navegava pelo rio da floresta.

– Vocês estão ouvindo o som do rio? Como podemos fazer o som do rio?

Rapidamente as crianças passam a explorar os sons dos instrumentos e objetos sonoros, e a cada desafio proposto pela professora, iam sonorizando e vivenciando a história, ora com os objetos disponíveis, ora com sons do próprio corpo.

Uma cascata se aproxima, é chegada a hora de abandonar rapidamente o barco, nadar até a margem. Na medida em que se movimentavam por todos os espaços iam desvendando os mistérios da floresta. A caminhada, o trecho do mato fechado, a trilha de pedrinhas, a escalada nas árvores, a colmeia, o encontro com os macacos, tudo ia somando muita sonorização e estimulando a imaginação com as situações que as próprias crianças iam sugerindo.

Até que, copiosamente, começou a chover, a trovejar e a ventar... E agora?

Para onde ir?



Realizar uma história sonorizada junto aos alunos implica elaborar um enredo e um cenário sonoro através do qual será contada ou vivenciada, conforme a situação exemplificada. A história a ser sonorizada pode ser alguma já conhecida de livros infantis, uma

adaptada ou construída pela professora e, até mesmo, pode ser construída em conjunto com as crianças.

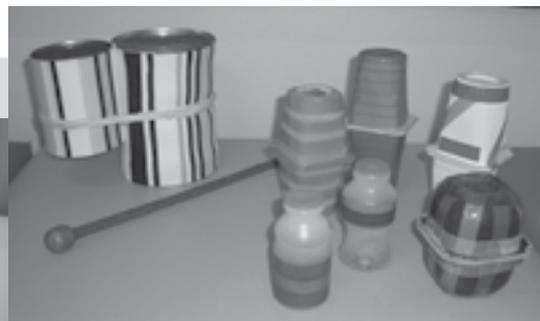
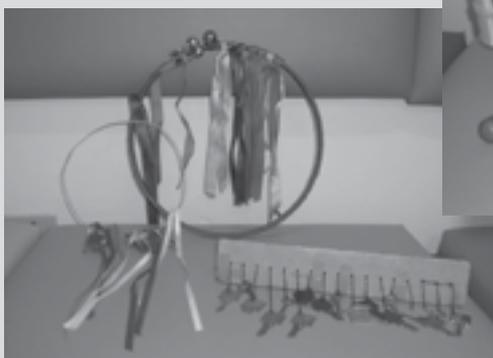
Os elementos a serem utilizados para sonorizar uma história podem variar conforme as possibilidades de materiais disponíveis.



“Descobrir que materiais usar (sons vocais, corporais, de objetos) é tarefa a ser desenvolvida em conjunto (quando as crianças já tem maturidade para isso), por meio de pesquisas dos materiais disponíveis na sala de aula ou que se encontrem no pátio da escola.” (Brito, 2003, p. 164)

Podem ser utilizados objetos sonoros confeccionados pelas próprias crianças, como por exemplo: tambores feitos com latas de diversos tamanhos; chocalhos feitos com diversos tipos de potes de iogurte acrescido de pedrinhas, cliques, sementes, areia, etc. ; móveis feitos com chaves, parafusos ou gizos pendurados em um barbante fixados em uma base ; reco-reco e claves feitos com pequenos bastões de madeiras; lixas ; pau de chuva confeccionado a partir de um tubo de papel de comprimento extenso; etc. Negativos de exame de raios X costumam causar um bom efeito quando são segurados em uma extremidade e sacudidos aleatoriamente, produzindo um som semelhante ao de trovoadas. Da mesma forma, pedaços de mangueiras amarelas, frequentemente utilizadas para passar a fiação elétrica em construções, obtêm bom efeito sonoro quando são segurados em uma das extremidades e balançados rapidamente em movimentos circulares, o que se assemelha com o som do vento.

Por outro lado, também podem ser usados objetos da própria sala de aula dos quais seja possível extrair algum tipo de som, como, por exemplo, passar o lápis ou caneta na mola do caderno, abrir e fechar o zíper do estojo ou da mochila, friccionar o giz no quadro, dentre outros. Pode-se desafiar os alunos a explorar as possibilidades sonoras da sala de aula para criar um cenário sonoro para a história.



Tambor, chocalhos e móveis



Pau de chuva e mangueira. Reco-reco, claves e lixas.



Para saber mais

Veja mais sugestões para confeccionar instrumentos musicais alternativos:

<http://educaja.com.br/2008/01/instrumentos-musicais-com-sucata.html>

<http://atitudemusical.blogspot.com/2010/12/construcao-de-instrumentos-musicais.html>

<http://aecmusica.blogspot.com/2009/10/construcao-de-instrumentos-musicais.html>

Parte III

– A caverna! Vamos correr para a caverna!

Protegidos da chuva, inicia-se a exploração da caverna e dos sons desse inusitado lugar. Que criatura habitaria a caverna?

– Gente, olha lá! É peludo, tem rabo comprido... Que cheiro é esse?

– É um gambá!

Todos corriam para fora da caverna fugindo do gambá. Era necessário fazer todo o caminho de volta e muito rápido.

* * *

No dia seguinte, uma criança chega à sala de aula acompanhada de um gambá de pelúcia. A turma revive a história e agora ganha um novo mascote que passa a acompanhá-los nas próximas atividades. “O gambá de pelúcia virou o mascote da turma. As crianças disputavam ele, tratavam ele como uma pessoa, tudo por causa da história ‘Vamos passear na floresta’. Até no banheiro levaram o gambá junto” (Caderno de registro, estagiária Dora, set. 2009).

* Atividade adaptada a partir de *Vamos passear na floresta?* (CD que integra a edição especial Música 1 da revista “Guia prático para professores”, 2006).



É importante que as histórias sonorizadas possam ter como dispositivo a mediação do professor no sentido de desafiar as crianças a explorarem as diferentes possibilidades sonoras dos objetos disponibilizados. A problematização do professor é fundamental, para que as crianças possam ser estimuladas não só a produzirem sons, mas também a ouvirem os sons que estão sendo produzidos pelos colegas, de modo atento, organizado e reflexivo. Podem ser feitos questionamentos acerca dos efeitos produzidos por esses sons, bem como realizar comparações entre as propriedades dos mesmos: longo ou curto (diz respeito à duração), fraco ou forte (intensidade), agudo ou grave (altura ⁶), etc. Podem-se propor diferentes organizações em que os sons não sejam produzidos somente de modo concomitante, mas seus efeitos possam ser explorados separadamente e alternadamente em pequenas composições de dois ou três objetos sonoros.

Entende-se que as histórias sonorizadas são um possível caminho para o trabalho sonoro-musical a ser realizado pelo professor junto aos alunos. Contudo, é importante que a professora, ao conceber a relevância da educação musical como parte do desenvolvimento integral da criança, possa colocar-se em um constante movimento de busca por alternativas diferenciadas que possam ser contempladas em suas práticas docentes. Para isso, é preciso ressignificar a sua relação com a música, não restringindo ou limitando a sua atuação por não ter o domínio de certa habilidade vocal ou com instrumentos musicais convencionais.

A possibilidade da professora de educação infantil e anos iniciais trabalhar com a música em suas práticas amplia a capacidade de contextualização e significação a ser construída acerca da música pelos alunos. Na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas do conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças.



6. Para que essa propriedade possa ser compreendida mais facilmente pela criança, pode-se fazer referência ao som agudo associando-o a um som mais “fino”, ao passo que um som grave pode ser referido como um som mais “grosso”.



Referências

BELLOCHIO, C. R. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 1 jun. de 2009.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7246&Itemid=>>. Acesso em: 1 fev. 2011.

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

CORREA, A. N. *Programa LEM: tocar e cantar: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da Pedagogia/UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. *Trajatória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 253-266.

FIGUEIREDO, S. L. F. de.; SCHMIDT, L. M. Refletindo sobre o talento musical na perspectiva de sujeitos não-músicos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Simcam, 2008. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/anais_simcam4.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.

FURQUIM, A. S. dos S. *A formação musical de professores em cursos de Pedagogia: um estudo das universidades públicas do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

GIRARDELLO, G. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, C.; CABRAL, G. (Org.). *Infância: imaginação e educação em debate*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 39-57. (Coleção Ágere).

Guia prático para professores - Especial. Música 1. Revista do educador. Edição nº 7. São Paulo: Editora Lua, 2006. Acompanha Cd de canções infantis.

OESTERREICH, F. *A história da disciplina de música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008)*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SPANAVELLO, C. da S. *A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes: um estudo com egressos da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

WERLE, K. *A música no estágio supervisionado da Pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil

Caroline Cao Ponso



Caroline Cao Ponso

cacapo@gmail.com

É licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e especialista em Artes pelo Centro de Artes e Educação Física (Caef) na mesma universidade. cursou o mestrado em Educação na UFRGS, dissertando sobre as concepções das crianças sobre música na escola. É professora do município de Porto Alegre, onde ministra aulas de música e canto coral. É autora do livro *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil* (Sulina, 2008). Já ministrou cursos para o Projeto Poema, da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (Ospa), na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre e nos cursos de extensão do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS. Através da pesquisa e prática integradas que a autora visualiza uma abrangência da música no cotidiano escolar e na aprendizagem musical infantil.

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre o uso dos livros de literatura infantil na aula de música. A literatura traz consigo um universo a ser explorado pela música como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as histórias infantis. O artigo é fundamentado nos estudos interdisciplinares (Fazenda, 1994, 2002), projetos de trabalho (Hernandez, 2000) e práticas interdisciplinares em música (Ponso, 2011). Utilizar a literatura na aula de música a fim de possibilitar experiências práticas como a composição de temas musicais, sonorização de histórias, récitas poéticas ou teatros musicados, pode intensificar o diálogo das práticas infantis cotidianas com o conhecimento musical.

Palavras-chave: educação musical; literatura infantil; interdisciplinaridade

Poems, nursery rhymes, fables, stories and song in children's literature

Abstract: This article proposes a reflexion about the use of children's literature in music lessons. Literature carries a universe within to be explored such as poems, folklore, fables and children's stories. The article is based on interdisciplinarity studies (Fazenda, 1994, 2002), work projects (Hernandez, 2000) and interdisciplinarity practices in music (Ponso, 2008). Using literature in music lessons aiming to enable practical experiences such as the composition of music themes, musical stories, recited poems and musical drama might enhance the dialogue between children's practice and musical knowledge.

Keywords: musical education; children's literature; interdisciplinarity

PONSO, C. C. Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. *Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

Sou professora de música. E como professora de música

eu sou uma entusiasmada contadora de histórias, pois me encantam os livros de literatura infantil e sempre os utilizo na aula de música. Neste artigo apresento um pouco do universo musical contido nos livros de literatura. A temática musical muitas vezes é evidente, no entanto alguns aspectos podem passar despercebidos como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhas, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as próprias histórias infantis, que muito facilmente são relacionáveis à música de modo divertido e interessante para as crianças na escola.

Proponho essa parceria entre o livro e a música acreditando que seja um modo criativo de abordar a temática musical, não exclusivo, mas que tem se mostrado eficiente em sala de aula. Todas as atividades que descrevo foram realizadas por mim e por meus alunos na escola municipal em que ministro aulas de música, na educação infantil e no ensino básico.

No decorrer do ano letivo, muitas histórias da literatura são contadas, recontadas, criadas, encenadas, desenhadas e musicadas. Nos livros infantis, alguns autores utilizam a temática musical em suas histórias, nas quais os personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais. As ilustrações dos instrumentos ou personagens coadjuvantes musicais muitas vezes passam para um segundo plano no momento da “contação da história”. A aula de música pode resgatar essa temática, muitas vezes recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens. Para que essa parceria se torne significativa, o primeiro momento da contação precisa ser interessante, utilizando efeitos sonoros, sons de instrumentos ou a participação das crianças realizando sons onomatopaicos, cantando ou criando ambientes sonoros.

Na educação infantil



“A contação de histórias na educação infantil é sempre um momento significativo de aprendizado na turma. Através da expressão corporal, da interpretação e técnica vocal, a forma de contar a história torna-se envolvente, cativante e emocionante para as crianças, incentivando-as à leitura e estimulando a imaginação. As crianças participam do enredo da história a ponto de imaginarem-se os próprios personagens. O exercício de envolver os alunos na história e proporcionar atividades de desenho, teatro e músicas sobre o livro complementa a contação.” (Ponso, 2011, p. 24)

Utilizar os livros de literatura na aula de música não significa desmerecer o valor que o livro por si só possui. Os livros infantis cumprem sua função como literatura, um trabalho voltado para a imaginação e a fantasia que transformam e enriquecem o leitor. No entanto, utilizamos o maior número de materiais pedagógicos em favor da experiência musical interdisciplinar, do aprendizado coletivo, sem barreiras disciplinares.

As cantigas do folclore brasileiro possuem inúmeras representações em livros de histórias infantis, sendo que o texto do livro é a própria letra da canção. Esses livros são facilitadores do trabalho de diferenciação entre a voz falada e a voz cantada.



Figura 1. *Tem gato na tuba* (Braguinha; Ribeiro, 2005).



Figura 2. *Pombinha branca* (De Paula, 2010).

Você conhece a coleção “Disquinho”?¹ Na minha infância, os discos coloridos em vinil dessas histórias musicadas, com ricos arranjos instrumentais de Gnattalli, preencheram muitas tardes, nas quais eu e minhas irmãs cantávamos e interpretávamos os personagens em teatros complexos para minhas avós.

As canções da série são muito bem elaboradas para ambientar a história. Os alunos cantam, dançam e encenam as partes de cada personagem, construindo o enredo através da música.

Na clássica história *Os três porquinhos*, os alunos de 2 a 4 anos de idade divertem-se introduzindo novos materiais na contação da história, como esconderijos com panos para que o lobo não os ache e instrumentos de percussão para sonorizar as batidas na porta. O sopro do lobo pode ser sonorizado com flautas e apitos relacionando o som forte com a força do sopro do lobo. Com instrumentos musicais, panos e ambientes diferentes auxiliando a contação da história, esse momento fica muito mais interessante. Isso permite a realização da história e da música inúmeras vezes sem que se torne mecânico ou uma simples reprodução contada sempre da mesma forma.

Para a história da *Chapeuzinho Vermelho*, podemos dividir a turma entre lobos, caçadores, chapeuzinhos, mães e vovós para a montagem do teatro. Podem ser utilizados objetos como cestas, xales, máscaras, óculos, assim como painéis de papel pardo pintado pelas crianças para ambientar a casa da vovó, a toca do lobo e a floresta.

A interação com variados objetos nessa faixa etária leva a criança a pensar através de múltiplas interações, levando seu olhar e sua percepção ao pluridimensional. Criar



1. Coleção “Disquinho”, da Warner Music Brasil. A coleção original é das décadas de 1960 e 1970. Foram lançadas pela Continental 50 histórias infantis com melodias e versos de Braguinha e arranjos orquestrais de Radamés Gnattalli, em formato de vinil colorido.

ambientes sonoros, cenários, ações ou diálogos tendo como base as histórias da literatura infantil amplia o desenvolvimento cognitivo da criança. Para ela é muito importante sentir-se e perceber-se atuante nas atividades de sala de aula.

As fábulas, características histórias de animais personificados com moral no final, chamam a atenção das crianças, principalmente na faixa etária de 3 a 5 anos de idade.

A história clássica do sapo que queria ir à festa no céu e escondeu-se na viola do urubu pode ser apresentada de duas maneiras diferentes. Uma delas é recontada por Ana Maria Machado (2004) no livro *Festa no céu* e a outra versão é apresentada pela coleção “Disquinho”, na qual a história é contada por um narrador e pelos personagens da história, ora falada e ora cantada.



Figura 3. *Festa no céu* (Machado, 2004).

Os alunos podem comparar a versão com áudio e a versão literária ilustrada. Na versão do disco, o sapo foi à festa escondido na viola, e na versão do livro o jabuti escondeu-se na viola do urubu, resultando em finais diferentes, pois o sapo ficou achatado para sempre e o jabuti quebrou o seu casco e teve que remendá-lo.

Na comparação entre as duas histórias, além dos personagens principais serem diferentes, os alunos relataram o modo como a história foi contada, com sons e músicas no disco ou somente a leitura oral do livro. Essa experiência foi importante para chamar a atenção dos alunos quanto à importância do áudio na história, à maneira como os instrumentos trouxeram vida aos personagens e aos sentimentos de euforia, tristeza e suspense nela presentes.

A coleção “Disquinho” e outras coleções de histórias clássicas musicadas em CD podem ser utilizadas em aula em parceria com os livros de literatura contendo a mesma história. Alguns clássicos como *Três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho* e *A tartaruga e a lebre* foram transformados em desenhos animados e podem ser utilizados nessa atividade. Analisar a mesma história em livro, CD, vídeo e teatro permite à criança diversos olhares sobre um mesmo enredo, levando-a a questionamentos, críticas e comparações favoráveis ao seu crescimento.

No ensino básico

O trabalho com música na escola básica pode, muitas vezes, ser solitário e restrito ao período da aula de música; no entanto, o livro pode servir como um ponto de diálogo entre o professor de música e o professor de referência.

Esse trabalho pode ser considerado interdisciplinar segundo os pressupostos da interdisciplinaridade apresentados por Fazenda (1994, 2002). A autora comenta que a atitude interdisciplinar não é o resultado de uma simples síntese de um trabalho, mas de sínteses imaginativas e audazes; ela não é uma categoria de conhecimento, mas de ação, sendo assim se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas. A música em interação com outras disciplinas produz essa ação com características diferenciadas, desenvolvendo os conteúdos intrínsecos à música e às outras áreas do conhecimento.

A biblioteca da escola ou a biblioteca da sala podem servir como a primeira atividade desafiadora do ano, como uma brincadeira de caça ao tesouro entre os professores e alunos, na busca por livros que falem de música. O professor pode entrar em contato com editoras de literatura infantil, na busca por livros mais recentes e que contenham a temática musical.

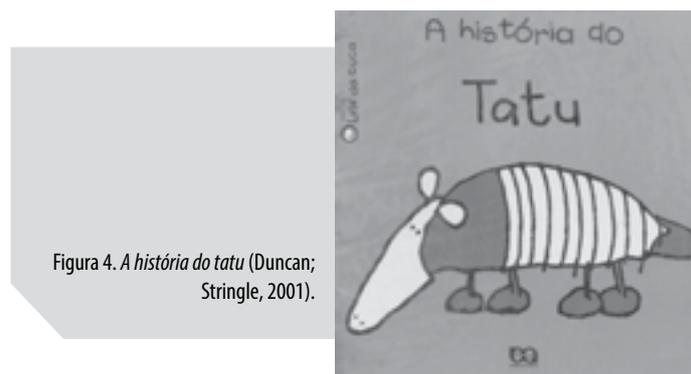


Figura 4. *A história do tatu* (Duncan; Stringle, 2001).

Torres (2011) comenta que os professores, ao escolher e selecionar livros de música, os relacionam aos aspectos didático-musicais que irão nortear o seu fazer musical na sala de aula. A escolha de livros pressupõe concepções de música e de aula de música.

No livro *A história do tatu* (Duncan; Stringle, 2001), o personagem principal é um grande aspirante a ser músico. O tatu quer tocar qualquer coisa, de qualquer jeito, contanto que se transforme em um músico. Não se dá bem com os instrumentos ou com a sua voz. Experimenta de tudo até encontrar uma maneira de participar em um grupo musical. Com o som de seu casco, uma sonoridade única que somente os tatus conseguem fazer, o tatu vira um grande ídolo.

As atividades decorrentes dessa literatura podem surgir da exploração dos sons do corpo até a construção de instrumentos e formação de banda. A exploração dos sons corporais pode surgir do livro e ser ampliada no decorrer de muitas aulas. Descobrir a

voz enquanto instrumento ou a boca, a língua, os lábios, as mãos, os pés e o que os alunos considerarem enquanto som do corpo se constitui o primeiro passo na relação particular e pessoal do eu com a música. Podemos utilizar os CDs do grupo Barbatuques (2002, 2005) para ilustrar e apreciar os sons do corpo arranjados para o grupo de modo complexo e rico musicalmente.

Outro exemplo de literatura para se trabalhar em parceria com a música é o livro *Coral dos bichos* (Belinky, 2000). A história relata a forma como um macaco reuniu a bicharada para formar um coral. Cada bicho se apresenta com um tipo de voz diferente, ora aguda, ora grave. Alguns são desafinados, outros muito orgulhosos e assim vão desfilando suas qualidades para no final não conseguirem montar o grupo. Parece muito decepcionante para os alunos o fato de o livro não terminar com um bonito e sonoro coral de bichos, o que dá margem para a realização de alguns questionamentos. Quais bichos aparecem no livro? Podemos fazer o som desses bichos? O que significa soprano, tenor, contralto e baixo, denominação de vozes que aparece no decorrer da narrativa? Será que as crianças possuem essas vozes? Vamos formar um coral de bichos? Vamos desenhá-los? Vamos para o pátio tentar ouvir os sons dos animais? Cada professor pode imaginar formas de continuar a história ou mesmo refletir sobre os fatores que levaram o macaco a não formar o grupo coral.

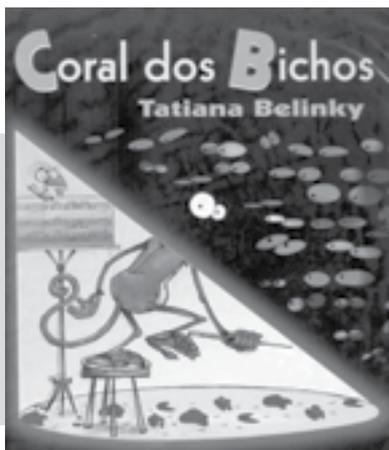


Figura 5. *Coral dos bichos* (Belinky, 2000).

Na organização de um projeto de trabalho que envolva mais de um professor, é importante uma organização prévia e espaços de conversa e troca sobre o andamento das atividades, pois o trabalho coletivo implica uma mudança significativa na rotina do tempo e do espaço escolar.



“Quando falamos em projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, porque, por meio deles, estamos reorganizando a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e sobretudo porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo).” (Hernandez, 2000, p. 179)

Del-Ben (2011) sugere a inserção da pedagogia de projetos na formação de professores de música orientando para a abrangência da lei 11.769/2008 (Brasil, 2008), e também como forma de identificar situações e temas pertinentes ao trabalho da música de modo a integrar conteúdos e demandas na escola.

O livro é um bom desencadeador de projetos, pois reúne conteúdos diversos através da linguagem literária compreensível para a criança e para os professores das diversas áreas.

Na idade de 6 a 8 anos, as crianças começam a interessar-se mais pelos enredos dos livros, folheiam os gibis e livros de histórias infantis, fundamentais no processo de alfabetização. Alguns autores de literatura infantil privilegiam no enredo da história um acontecimento, ambiente ou recursos da música. Os livros de poesia acompanhados por CD com as poesias musicadas são muito bons para introduzir a composição musical na escola. Um pequeno poema musicado pode motivar o aluno na realização de suas próprias canções. Alguns exemplos de poemas musicados:



Figura 6. *Amigos do peito* (Thebas, 1996).



Figura 7. *A mulher gigante* (Finkler; Zambelli, 2004).



Figura 8. *Pandorga da lua* (Brasil, J., 2005).



Figura 9. *Cantigas de ninar vento* (Biazetto; Souza; Herrmann, 2007).

Coleções como “Mestres da Música” e “Mestres da Música no Brasil”, da editora Moderna, contam a história de grandes compositores com uma linguagem acessível e ilustrações divertidas para despertar no público infantil interesse pelas obras de vários períodos da história da música. É interessante contar as biografias e ilustrá-las com a audição de obras conhecidas, como as sinfonias de Beethoven, que estão presentes no dia a dia das crianças, no som do telefone celular, na propaganda da televisão e até na trilha

sonora dos videogames. Contextualizar essas músicas em uma linha de tempo e buscar significância e importância para elas é um trabalho que pode ser feito com as crianças.

O livro *A orquestra tintim por tintim* (Hentschke et al., 2005) visa, de forma clara e interessante, apresentar a orquestra sinfônica para as crianças. Nele, encontramos ilustrações de músicos-crianças apresentando as famílias da orquestra – cordas, madeiras, metais e percussão – além de informações sobre a partitura, o maestro e dicas de como ouvir um concerto.



Figura 10. *A orquestra tintim por tintim* (Hentschke et al., 2005).

A orquestra sempre teve um papel importante na sonorização de histórias, desde sua origem, nos poemas sinfônicos, até os desenhos animados. O auxílio do som na caracterização do personagem faz com que a criança preste atenção ao evento sonoro de maneira muito concreta, da mesma forma que a história musicada de Prokofiev (1891-1953) intitulada *Pedro e o lobo*² foi construída.

Podemos sonorizar os personagens de formas variadas, para cada história contada é importante variar os instrumentos musicais, assim as crianças relacionam a sonoridade e o nome do instrumento a uma imagem. Quem se lembra da pata Sônia ao ouvir o som do oboé? As editoras de livros infantis frequentemente lançam os clássicos revisitados e com ilustrações de famosos, como no caso do *Pedro e o lobo* (2008), do cantor Bono, do U2. A partir desses *links* atuais é possível que o público mais adolescente se interesse pela obra literária e por consequência pela audição e estudo da obra de Prokofiev.



2. Obra orquestral do compositor russo Sergei Prokofiev. Foi composta em 1936 com o objetivo pedagógico de mostrar os instrumentos da orquestra às crianças.

Outras histórias

Na história de *Igor, o passarinho que não sabia cantar* (Kitamura, 2006), a temática abordada é o cantar afinado ou desafinado. As ilustrações são impressionantes e o canto é representado por um desenho abstrato que pode ser interpretado de várias maneiras, inclusive com relação à grafia musical. Muitos elementos estão presentes na história, de instrumentos à formações de grupos musicais. Uma atividade interessante relacionada a esse livro é a composição de música vocal com registro de escrita musical aleatória.



Figura 11. *Os gêmeos do tambor* (Barbosa, 2006).



Figura 12. *Igor, o passarinho que não sabia voar* (Kitamura, 2006).



Figura 13. *O canto de Bento* (Honora, 2008).

O canto de Bento (Honora, 2008) é uma história em que um pássaro nasce filho de um famoso maestro. Todos aguardam para ouvir o primeiro canto do passarinho, no entanto ele não se realiza como o esperado, uma vez que o passarinho não possui canto, não consegue emitir sons. Ao final do livro o personagem aprende uma maneira diferente de expressar-se e “canta” com suas asas. Podemos abordar a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Uma atividade que pode ser relacionada ao livro é a de cantar a tríade maior relacionando-a a gestos do corpo. A tônica pode ser com as mãos na cintura, a terça com as mãos no ombro e a dominante com as mãos na cabeça. Muitas variações podem resultar dessa atividade, desde gestos diferentes até os sons utilizados.

O livro *Os gêmeos do tambor* (Barbosa, 2006) conta a história de dois irmãos gêmeos do povo massai, nômades da África. Apresenta a história e a cultura desse povo, podendo ser um ótimo desencadeador de um projeto sobre instrumentos de percussão.

Conclusões

Muitos outros livros podem ser trabalhados na aula de música. Não é preciso que a temática musical esteja explícita no enredo ou nas ilustrações. Muitos projetos com música nascem da curiosidade dos alunos e de sugestões que surgem em aula se nos permitirmos ouvi-los.

O trabalho da música com outras áreas do conhecimento favorece o desenvolvimento de novos saberes, novas formas de aproximação e envolvimento com o conhecimento pela interação da criança com elementos do cotidiano escolar. Quando um olhar encontra em outra área possibilidades de trocas e interesses comuns, todos ganham, inovando e ampliando a prática do trabalho em conjunto.

Para pensar a música na escola a partir de uma abordagem interdisciplinar, o professor, mais do que preocupar-se em transmitir um repertório dissociado do contexto escolar, pode encontrar espaço junto aos alunos e aos professores parceiros, interesses sonoros comuns que estejam permeando o espaço e a diversidade da cultura escolar.



Referências

- BARBATUQUES. *Corpo do som*. São Paulo: MCD, 2002. 1 CD.
- _____. *O seguinte é esse*. São Paulo: MCD, 2005. 1 CD.
- BARBOSA, R. A. *Os gêmeos do tambor*. São Paulo: DCL, 2006.
- BELINKY, T. *Coral dos bichos*. Ilustração: Jotah. São Paulo: FTD, 2000.
- BIAZETTO, C.; SOUZA, G. de; HERRMANN, J. *Cantigas de ninar vento*. São Paulo: Paulus, 2007.
- BRAGUINHA; RIBEIRO, A. *Tem gato na tuba*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- BRASIL, J. V. *Pandorga da lua*. Porto Alegre: WS Editor, 2005.
- DEL-BEN, L. Música nas escolas. *Salto Para o Futuro: Educação Musical Escolar*, ano 21, boletim 8, p. 24-33, jun. 2011. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- DE PAULA, A. L. *Pombinha branca*. São Paulo: Callis, 2010.
- DUNCAN, K.; STRINGLE, S. *A história do tatu*. Trad. Luciano Machado. São Paulo: Ática, 2001.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. São Paulo: Papirus, 1994.
- _____. *Interdisciplinaridade: dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FINKLER, G.; ZAMBELLI, J. *A mulher gigante*. Porto Alegre: Projeto, 2004.
- HENTSCHKE, L. et al. *A orquestra tintim por tintim*. São Paulo: Moderna, 2005.
- HERNANDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HONORA, M. *O canto de Bento*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.
- KITAMURA, S. *Igor, o passarinho que não sabia cantar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
- MACHADO, A. M. *Festa no céu*. Ilustrações: Marilda Castanha. São Paulo: FTD, 2004.
- PEDRO E O LOBO. Ilustrações: Bono Vox. São Paulo: Conrad, 2008.
- PONSO, C. C. *Música em diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- THEBAS, C. *Amigos do peito*. Belo Horizonte: Formato, 1996.
- TORRES, M. C. de A. Conhecer e selecionar livros de música para a escola: práticas realizadas nas aulas de didática do ensino da música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 14., 2001, Maringá. *Anais...* Maringá: Abem, 2011. p. 386-395.

Orientações aos colaboradores

Música na Educação Básica é uma publicação voltada a professores que atuam na educação básica, estudantes, pesquisadores e profissionais interessados em propostas práticas para o trabalho com educação musical em sala de aula. A revista recebe textos inéditos, em português, e publica também trabalhos encomendados que possam contribuir com a área.

Os trabalhos devem ser encaminhados ao endereço eletrônico revistameb@hotmail.com, sendo a avaliação realizada por pareceristas *ad hoc*. A seleção de artigos para publicação é elaborada a partir de critérios que consideram a sua contribuição para a educação musical na escola de educação básica, a adequação à linha editorial da revista e a originalidade da temática ou da perspectiva conferida ao tema.

A organização dos textos deve seguir as orientações listadas abaixo, apresentando propostas de atividades conectadas com reflexões teóricas.

- Textos com linguagem acessível, dirigidos a um público não necessariamente habituado à leitura de textos acadêmicos.
- Artigos que contenham, obrigatoriamente, uma proposta de prática musical voltada à sala de aula (atividades, exercícios) e reflexão teórica, incluindo discussão de implicações desse tipo de trabalho para a educação musical escolar. É importante não confundir essa proposta com relatos de experiência!
- Trabalhos que considerem o contexto da escola pública, muitas vezes carente de instrumentos musicais e recursos didáticos.
- Artigos elaborados de forma visualmente atraente, com o uso de figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotos e caixas de texto para ilustrar o conteúdo.
- Inserir indicações de materiais para consulta ou leituras complementares do tipo “onde encontrar”, incluindo publicações, sites, CDs, DVDs.
- Extensão de 16.000 a 20.000 caracteres, com espaço, considerando título, resumo, abstract, palavras-chave e texto. Referências são contabilizadas à parte, podendo perfazer até duas páginas, conforme normas editoriais.
- Título, resumo (80 a 120 palavras) e palavras-chave (3) devem ser apresentados em português e inglês. Espaço entre linhas 1,0 (resumo e palavras-chave).
- Fonte Arial 12, espaço entre linhas 1,5.
- Margens superior e esquerda 3 cm, inferior e direita 2 cm.
- O nome do(s) autor(es) deverá vir no mesmo arquivo do texto, logo abaixo do título, à direita, acompanhado por filiação institucional e e-mail.

- Para a submissão do artigo aos pareceristas ad hoc, o arquivo deve ser enviado em formato DOC, com identificação do(s) autor(es) e também em arquivo PDF, sem identificação do(s) autor(es). Em ambos as imagens devem estar inseridas no texto.
- Após a aprovação do artigo, a versão final deverá ser encaminhada sem as imagens, com marcações no texto sobre os locais de inserção.
- As imagens devem ser enviadas separadamente em arquivo JPEG ou TIF, com resolução mínima de 300 dpi. As imagens devem ser nomeadas de acordo com a indicação que consta no texto (figura 1, figura 2, etc.). Além disso, não devem ser coladas em arquivo do Word. Recomenda-se a utilização dos programas *Final* ou *Sibelius* para a editoração de partituras, pois estes permitem a geração de imagens TIF em alta resolução.
- Encaminhar *curriculum vitae* resumido com extensão máxima de 100 palavras, contendo dados sobre formação, atuação e principais publicações.

Normas de citação e referências

As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor-data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

- Uma obra, com um autor: (Meyer, 1994, p. 15).
- Uma obra, com dois autores (ou três): (Cohen; Manion, 1994, p. 30).
- Uma obra, com mais de três autores: (Moura et al., 2002, p. 15-17).

Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando-se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma ideia específica apresentada pelo autor.

As referências devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento à esquerda, seguindo as normas da ABNT/2002 (NBR 6023), abaixo exemplificadas.

■ Livros

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

Exemplo:

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

Partes de livros (capítulos, artigos em coletâneas, etc.)

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

Exemplo:

CAMPBELL, P. S. Global practices. In: MCPHERSON, G. (Ed.). The child as musician: a handbook of musical development. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 415-437.

Artigos em periódicos

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. Título do Periódico, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data.

Exemplo:

BRITO, T. A. de. A barca virou: o jogo musical das crianças. Música na Educação Básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 11-22, 2009.

Trabalhos em anais de eventos científicos

SOBRENOME, Inicial do(s) prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. Título. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

Exemplo:

WELSH, G. et al. The National Singing Programme for Primary schools in England: an initial baseline Study. In: INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION WORLD CONFERENCE, 28., 2008, Bologna. Proceedings... Bologna: ISME, 2008. p. 311-316. 1 CD-ROM.

A exatidão das referências constantes na listagem ao final dos trabalhos bem como a correta citação ao longo do texto são de responsabilidade do(s) autor(es) do trabalho.

Processo de avaliação

O processo de avaliação dos artigos enviados para a revista *Música na Educação Básica* consta de duas etapas:

- 1) Avaliação preliminar pelos editores que examinam a adequação do trabalho à linha editorial da revista.
- 2) Consulta a pareceristas *ad hoc*.

Modificações, oriundas dos processos de avaliação e revisão, serão solicitadas e efetuadas em consenso com o(s) autor(es).

A revista reserva-se o direito de devolver aos autores os textos fora dos padrões descritos. A submissão de trabalhos implica autorização para publicação e cessão gratuita de direitos autorais. Ressalta-se que os trabalhos publicados e a veiculação de imagens são de inteira responsabilidade dos autores.

Para a publicação dos trabalhos aprovados, é necessário que autores e coautores sejam sócios da Abem e estejam com a anuidade em dia.

Os trabalhos deverão ser submetidos para o endereço eletrônico:

revistameb@hotmail.com

<http://www.abemeducacaomusical.org.br>



