

1 Brincadeiras e brincadeirasinhas: uma experiência de formação de professores pelo Brasil

Berenice de Almeida

Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo (EMIA) e Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada
beremusica@gmail.com

Gabriel Levy

Faculdade Cantareira
gabriellevy@gmail.com



Resumo: A importância do brincar na educação em geral e, mais especificamente, na educação musical, tem sido um tema importante e cada vez mais frequente em estudos e pesquisas. Considerando a brincadeira, por si só, um grande valor a ser resgatado e preservado na infância, os autores também apontam para a possibilidade da brincadeira como disparador de outros trabalhos musicais. Apresentam três brincadeiras com copos e algumas das inúmeras possibilidades de ampliação das mesmas: variações das brincadeiras, exploração sonora, ampliação do repertório utilizado e consciência de elementos musicais. Ao final, tecem algumas reflexões sobre o momento atual da educação musical brasileira, a partir da experiência de implantação do projeto em diversas redes públicas de ensino.

Palavras-chave: brincadeiras cantadas; formação de professores; educação musical.

Children's games and little children's games: an experience of training teachers all over Brazil

Abstract: *The importance of children's playing education in general and, more specifically, in the musical education has been a frequent and important research subject. Considering the act of playing as a great value itself to be rescued and preserved during childhood, the authors also point to the possibility to triggering other musical practices. In this article, the authors present three cups games and many ways to extend them: doing variations, exploring different sounds, expanding the repertory, and getting aware about the musical elements. At the end of the article, the authors offer some reflections about the recent moment of musical education in Brazil since the beginning of the project implemented in many public schools.*

Keywords: *singing games; training teachers; musical education.*



“É inestimável o valor do exercício espontâneo da música na infância, uma música onde a palavra, a cantiga, o movimento e o outro se interligam na alegria do brincar.”

Lydia Hortélio

O brincar

O brincar tem sido cada vez mais valorizado como importante forma de se colocar no mundo, de lidar com a vida de maneira criativa e expressiva.

Empiricamente, todos nós sabemos que o brincar é a linguagem maior da criança, e ideias e teorias sobre a importância do jogo vêm ocupando cada vez mais espaço tanto em discussões informais e em periódicos quanto em debates educacionais e pesquisas acadêmicas.

O aumento da violência, a redução brutal dos espaços de convívio coletivo e a industrialização do brinquedo, com novas tecnologias de jogos eletrônicos, geraram enorme transformação no espaço do brincar. Porém, apesar de todos esses fatores, ao lado dos novos jogos virtuais, muitas brincadeiras cantadas, jogos de mãos ou jogos com regras ainda estão vivos, recriando-se e se transformando.



O brincar é uma forma de expressão do ser humano. Os formatos de brincadeira são diferentes, mas, no fundo, elas são as mesmas. As crianças continuam brincando de esconde-esconde, pega-pega como há décadas no interior, na floresta ou na cidade grande. A sagacidade e a perspicácia delas também são as mesmas, em quaisquer condições. Crianças obrigadas a trabalhar se viram para brincar, crianças sentadas na carteira da escola desesperadas para sair dali estão brincando na imaginação. (Friedmann, [s.d.]).

A conexão entre as brincadeiras e jogos com a educação vêm sendo, há muito tempo, objeto de interesse de educadores. Segundo Tizuko Kishimoto (2008, p. 61), desde a Antiguidade greco-romana, a importância do jogo já era assunto de debates:



Muitos educadores reconheceram a importância educativa do jogo. Platão em “As Leis”, destaca a importância do “aprender brincando” em oposição à utilização da violência e da repressão. Aristóteles analisa a recreação como descanso do espírito, na Ética a Nicômano e na Política. O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma destinadas ao aprendizado das letras. A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome de *ludus* atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito.

E assim, ao longo da história, autores como Rabelais (1494-1553), Montaigne (1533-1592), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Hui-zinga (1872-1945), Claparède (1873-1940), Makarenko (1888-1939), Vygotsky (1896-1934), Winnicott (1896-1971), Piaget (1896-1980), entre muitos outros, vêm pensando sobre o papel social do jogo e sua importância no desenvolvimento humano.

Muitas dessas teorias confirmam que a brincadeira, apesar de todos os seus benefícios, deve manter sua característica de ser um fim em si mesma. Maria Isabel Leite (2002 apud Beineke, 2011, p. 24) nos adverte sobre o perigo da “pedagogização” da brincadeira:

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.



Para que esse brincar possa fluir no ambiente escolar, é importante que o professor perceba em si mesmo o desejo de usufruir das brincadeiras, sentindo-se como um brincante que não apenas propõe, mas que também está atento aos momentos espontâneos em que as possibilidades lúdicas se apresentam, que se permita brincar junto com as crianças, e que contagie as crianças com seu desejo de se lançar aos desafios colocados pelos jogos.

O brincar na educação musical

Como músicos e educadores desenvolvemos especial interesse e gosto pelas brincadeiras cantadas tradicionais brasileiras e de outros países, pelos jogos de mãos espontâneos das crianças e pelos diversos tipos de brinquedos sonoros.

Na educação musical, que é nosso cenário cotidiano, os jogos corporais, as atividades lúdicas, as brincadeiras cantadas e as canções tradicionais ocupam um espaço de destaque, desde a difusão dos “métodos ativos” da primeira metade do século XX: Jacques-Dalcroze, Willems, Martenot, Orff, Kodály, entre outros, que valorizavam a vivência musical de forma lúdica e a partir do corpo, antes da técnica e da teoria.

No Brasil, a partir da década de 1940, esse novo pensamento ecoou nas ideias e práticas de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli, Gazzy de Sá, entre outros, embora tenham ficado restritas às escolas de música, pois o movimento do canto orfeônico de Heitor Villa-Lobos ocupava as escolas públicas, de modo geral. Esse movimento centrava-se no canto coral com o uso do folclore, o que também era uma premissa de alguns dos educadores musicais europeus. Afora isso, nada de importância nacional foi realizado em termos de política educacional para a música, o que fez com que a educação musical na escola pública andasse à margem da evolução que teve no cenário mundial. A chamada “segunda geração” de educadores musicais, que, inspirados na música de vanguarda do século XX, criaram propostas de trabalho que priorizavam a criação e a improvisação – que incluía nomes

como George Self, Ian Dennis, John Paynter, Murray Schafer, e, no Brasil, Hans-Joachim Koellreutter, entre outros, apesar de ter reverberado em diversos núcleos musicais especializados, não teve oportunidade de influenciar a educação musical na escola pública, a não ser de forma muito eventual e secundária em alguns projetos experimentais de arte-educação ou de artes integradas. Como afirma a educadora musical Marisa Fonterrada (2005, p. 10): “[...] após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática”.



Quer ler um pouco mais sobre alguns “mestres” brasileiros na área do brincar?

Visite os sites:

Instituto Brincante

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

Casa Redonda Centro de Estudos

<http://www.casaredondacentrodeestudos.com.br/producoes.html>

Mapa do brincar/mestres

<http://mapadobrinca.folha.com.br/mestres/>

Temos consciência de que o processo de volta da música às escolas brasileiras é longo, mas é preciso começar. Reafirmamos o **brincar** como uma das possibilidades de aproximação da linguagem musical, lembrando que a música é, por si só, um jogo. O músico e pesquisador francês François Delalande (1995), em seu livro *La musique est un jeu d'enfant* (“A música é uma brincadeira de crianças”), relaciona aspectos centrais da prática musical, mesmo adulta, às formas de atividade lúdica infantil, a partir da referência piagetiana. Em síntese, o autor destaca o que a música tem de lúdico em sua própria essência. Acreditamos que o trabalho de música na sala de aula deve buscar possibilidades diversas de realização, integrando o corpo, o lúdico, a criação, o resgate da cultura da infância e um repertório que abarque as diversas músicas do mundo, tudo isso em um grande “caldeirão musical” que deve ser construído de forma significativa junto com as crianças.

Esse pensar, que já vínhamos construindo em nossas carreiras de músicos, educadores e de formadores de profissionais da educação musical, veio se concretizar e se transformar quando iniciamos nossa atuação à frente do Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, atuando junto a professores e coordenadores de diversas redes públicas de ensino.

A seguir descreveremos sinteticamente o projeto e as muitas inquietações que emergiram no decorrer do nosso contato com diferentes realidades educacionais encontradas nos municípios nos quais vimos atuando.

O projeto

A partir da valorização da brincadeira, foi criado o Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada¹. Desde o princípio, a coleção foi concebida como um conjunto de brincadeiras, muitas delas inspiradas em brincadeiras tradicionais, criadas pela turma da Palavra



1. Parceria entre a Editora Melhoramentos e a Palavra Cantada, esse projeto compreende uma coleção com livros, CDs e DVDs e um programa formativo para professores e coordenadores, com ações presenciais e à distância.

Cantada que incluía, além da Sandra Peres e do Paulo Tatit, quatro músicos-brincantes – Júlia Pittier, Marina Pittier, Daniel Ayres e Estevão Marques, utilizando como base o repertório autoral da dupla e outras canções de seus CDs.

No livro da criança, buscamos tecer pequenos comentários para cada brincadeira, nas “falas” do personagem Professor Beleléu, com o objetivo de gerar alguma reflexão sobre diversos aspectos do mundo da música e conceituar elementos do fazer musical presentes nas brincadeiras.

No livro do professor, sugerimos inúmeras possibilidades de pensar e fazer música no ambiente escolar, para que o trabalho musical e o alcance dessas brincadeiras fosse ampliado e aprofundado. Nosso objetivo não foi criar um método fechado que determinasse conteúdos alinhados aula a aula, porém indicar possibilidades musicais a serem selecionadas e organizadas pelo próprio professor, de acordo com as particularidades de seu contexto educacional, pois acreditamos que cada aula é única e essa singularidade deve ser respeitada.

A diversidade de propostas musicais é uma característica da coleção, tanto em relação aos procedimentos – exploração sonora, imitação, criação, execução vocal e instrumental, apreciação, registro e reflexão – como em relação às possibilidades de ampliação do repertório musical a ser utilizado. Consideramos importante aproximar as crianças da diversidade musical brasileira ao lado das muitas músicas do mundo, o que pode ser a semente de um ouvinte adulto “aberto”. Desenvolver uma relação com a música livre de preconceitos possibilita uma atitude baseada em critérios de escolha próprios e não moldada em padrões musicais impostos.

Dessa forma, a coleção, com sua multiplicidade de propostas, poderia ser um primeiro passo para a concretização do desejo de toda equipe: contribuir com as redes de ensino na construção de um ambiente musical nas escolas.

Brincadeiras com copos

Apresentaremos três brincadeiras, com algumas possibilidades de desdobramento e reatualização de outros trabalhos musicais. As brincadeiras “ABC dos copos”, “Picopo” e “Copo cânone” devem também ser assistidas em vídeo para sua melhor compreensão. Elas estão disponibilizadas no *site*: www.projetopalavracantada.com.br. Acesse esse *site*, clique em “Galerias”, em seguida em “Vídeo” e, por fim, na brincadeira que quiser visualizar.

Escolhemos essas brincadeiras com copos como um exemplo das possibilidades de articulação entre as mesmas e propostas pedagógico-musicais. Vale lembrar que as brincadeiras possuem um valor por si só, como também as sugestões de trabalho musical disparados por elas podem e devem ser adaptadas, recriadas ou transformadas de acordo com cada realidade.

As brincadeiras com copos, como outras que utilizam objetos (pedras, lenços, saquinhos, etc.) estão presentes em diversas culturas. “Escravos de Jó”, por exemplo, que até hoje é conhecida em todo o Brasil, já vem sendo brincada há muitas gerações. Brincar com ritmo e copos, além de ser muito divertido, desenvolve a coordenação e aumenta a consciência rítmica.

Há brincadeiras que exigem coreografias bastante complexas. No momento da criação das brincadeiras para a coleção, percebeu-se que seria importante elaborar etapas dispostas numa serialização de dificuldades, possibilitando uma familiarização gradual com esse tipo de brincadeira com copos. Se o “universo” das brincadeiras com copos já é familiar a seus alunos, você pode propô-las, tranquilamente, mas, se sua turma nunca participou de brincadeiras desse tipo, você pode realizar algumas atividades preparatórias.

Algumas ideias:

- Explorar as diversas possibilidades sonoras do copo. Peça que as crianças descubram sons diferentes com os copos.
- Propor para uma criança que produza com os copos uma das possibilidades de sons encontrados na exploração sonora anterior, para que as outras, de olhos fechados, tentem adivinhar qual o modo de produção de som utilizado.
- Realizar, com as crianças, uma criação coletiva utilizando os sons pesquisados. Se possível, grave várias possibilidades e ouça com elas para que escolham a versão que acharem mais interessante. Lembrem-se de usar intensidades diferentes, crescendos e decrescendos, silêncios, alturas e diversas durações. Experimentem!
- Criar uma história “sonorizada” somente com sons dos copos. Uma ideia é apenas começar e cada criança inventa uma continuação. (Ex: “Um príncipe saiu a cavalo – copos batidos no chão – quando.... encontrou uma princesa que se coçava sem parar – raspando as unhas no corpo do copo – etc...)
- Realizar improvisações com os timbres dos copos. Uma improvisação bastante comum é utilizar a forma rondó. Escolham um motivo rítmico realizado com copos ou mesmo uma sequência de sons de copos amétrica para ser o refrão; este refrão deve ser tocado em tutti, isto é, todos ao mesmo tempo. O rondó segue da seguinte forma, sendo que a cada solo, uma criança deve improvisar utilizando sons explorados anteriormente:

Tutti / Solo 1 / Tutti / Solo 2 / Tutti / Solo 3 ...Tutti



Quer se inspirar com outras brincadeiras musicais?

Acesse, ouça, leia:

Jogo do Tum Pá – Grupo Musical Barbatuques
<https://www.youtube.com/watch?v=eVSrfdVf1Jw>.

Lenga la Lenga – Viviane Beineke e Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas
<http://www.lengalalenga.com.br/>

Grupo Tiquequê
<http://www.tiqueque.com/>

Butiá – selo Papagayo Azul – Uruguay
www.butia.com.uy

O livro *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil* (Meirelles, 2007)

Os CDs de Lydia Hortélio: *Ô bela Alice* (Salvador: Casa das 5 Pedrinhas) e *Abra a roda tin dô lê lê* (São Paulo, Brincante)

Continue sua pesquisa, pois você encontrará muitos materiais disponíveis.



Crianças da EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística (SP)

1) ABC dos copos

Para começar, a disposição é a seguinte: o grupo de crianças sentadas em roda no chão ou em volta de uma mesa e com um copo de plástico duro ou uma lata cada uma. A brincadeira é como “siga o mestre”. O professor ou uma criança “comanda” os gestos com palavras como: “pega copo”, “vira copo”, “passa copo” e outros comandos, como os que você pode ver no vídeo ou outros inventados e convencionados com seu grupo. A turma imita logo em seguida sem perder o ritmo.

Essa é uma brincadeira muito útil para entrar no “mundo dos copos”!

E o que “mundo dos copos”?

São as várias maneiras de passar o copo, virar o copo, bater o copo e outras manobras que podem ser usadas em muitas músicas.

Com esse repertório, você poderá inventar suas próprias brincadeiras!

Nesta brincadeira quando a gente fala “tá-tundum-dum”, o som das palavras ritmadas nos ajuda a tocar melhor.

Muitos músicos, quando aprendem a tocar um ritmo novo, nos seus instrumentos, treinam esse ritmo com palavras.

Assim eles decoram mais facilmente o que deve ser tocado.

Numa escola de samba, quem toca tamborim pode, por exemplo, treinar falando palavras como “tele-teco”.



Pega copo

A seguir, citamos algumas possibilidades de desdobramento musical dessa brincadeira:

- Realizar um jogo de imitação em que você faz o gesto ou o ritmo com o copo e as crianças imitam em seguida. Utilize os quatro movimentos propostos pela Julia no DVD: TÁ TUM DUM / PASSA COPO / VIRA COPO / TÁ TUDUM DUM. Repita várias vezes cada um deles, até as crianças dominarem o movimento.
- A partir da brincadeira acima, você pode propor a criação de uma sequência de palavras ritmadas para serem tocadas. Brinque com essa transferência de ritmos da voz para o copo.
- Vocês podem construir uma “bateria” de copos de tamanhos e materiais diversos.

Essas palavras de apoio ou comandos verbais – “pega copo”, “passa copo”, vira copo”, etc. – são bastante úteis para facilitar a execução e apoiar ritmicamente a aprendizagem dos gestos, além de serem úteis também em trabalhos de educação musical.

Esse tipo de estratégia para memorizar e facilitar a execução de ritmos é muito utilizado pelos percussionistas e pode se tornar também ótima opção para a sala de aula. É possível absorver a música por várias frentes simultâneas: imitação, leitura, audição, invenção, exploração, reflexão, enfim, diversas maneiras de contato com essa linguagem. Esse leque de opções, além de proporcionar muitas possibilidades para basear seu planejamento, constitui mais um instrumento para você conhecer as aptidões individuais de cada aluno, permitindo-lhe perceber quais as atividades com que cada criança mais se identifica.

Se o percussionista toca mais de um instrumento ao mesmo tempo (um set), ou se seu instrumento emite muitas notas diferentes (como a tabla indiana, por exemplo²), o apoio vocal pode ser de grande auxílio. Assim, a palavra serve também para definir quais das diferentes alturas sonoras devem ser usadas.

A seguir, sugerimos atividades de criação rítmica com o uso de alturas diferentes, abrindo possibilidades de improvisação de frases rítmico-melódicas criadas pelos alunos.

- Assistir com as crianças alguns vídeos que mostrem essa relação de palavras para auxiliar a execução instrumental. É interessante instigar as crianças para que comentem sobre o que viram e perceberam no vídeo.
- Vocês podem explorar vocalmente dois sons, como o agudo KE e o grave TUM³, e inventar ritmos com a voz. Não se esqueçam de fazer a voz aguda no KE e grave no TUM.
- Após essa exploração vocal livre, o grupo pode criar coletivamente uma música a partir das descobertas que mais gostaram. Você, professor, pode ajudá-los na articulação desses ritmos e melodias, abrindo possibilidades de intensidade (forte-fraco), de dinâmica (crescendo e decrescendo, ralentando e apressando, etc.), solos e tutti. É muito proveitoso gravarem e ouvirem, pois assim vocês podem ir descartando os momentos que não gostaram e mantendo e organizando melhor os momentos que acharam mais interessantes.



2. Apenas como ilustração, veja o aprendizado de tablas indianas com o apoio vocal no link do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=ASxEJ81InBw>.

3. O grupo Barbatuques realizou o Tum-Pá, que trabalha exatamente com essa ideia de oposição de grave (Tum) – agudo (Pá). Você pode assistir em: <http://www.youtube.com/watch?v=370P-50e9dY>.

2) Picopo

Picopo é a mesma brincadeira anterior, porém a música que dá o pulso aos comandos é a canção Pipoca. A disposição também é a mesma: o grupo de crianças sentadas em roda no chão ou em volta de uma mesa e com um copo de plástico duro ou uma lata cada uma.

É importante manter o pulso da música para acompanhar os comandos do “mestre”: “pega copo”, “vira copo”, “passa copo” e outros comandos, como os que você pode ver no vídeo ou outros inventados e convencionados com seu grupo.

Existem diversas possibilidades de desdobramento da brincadeira, como trazer para seu grupo propostas: de pesquisa sonora, de interpretação com outras canções ou lendas e de criação com copos e mesmo jogos de mãos, que são um rico repertório a ser explorado, tanto da cultura brasileira como de diversas outras culturas do mundo.

A seguir, algumas ideias:

- Selecionar com as crianças gravações de algumas músicas. Seria interessante que tivessem andamentos diferentes, isto é, umas mais rápidas e outras mais lentas.
- Ouvir as gravações, acompanhando com palmas ou batidas de pés no pulso da música, isto é, seguindo o “tempo”.
- Perceber as diferenças entre elas.
- Realizar a brincadeira “Picopo” com cada uma delas e comparar se os andamentos ou outras característica de cada uma dificulta ou facilita a execução.
- Ouvir a música Fome come, do CD Canções Curiosas, da Palavra Cantada (1998) e perceber como pode ficar bom um acompanhamento rítmico feito com copos.
- Criar acompanhamentos diferentes para outras canções.

Reparou que o som fica diferente quando você bate o copo na mão ou na mesa?

O som também é diferente quando você bate com a mão na base, na lateral ou na boca do copo.

Muda também se o copo for de plástico, vidro ou metal.

Assim como os objetos, os instrumentos musicais são feitos de diferentes materiais, formas, tamanhos, e a maneira como são tocados muda a “cara” do som, o TIMBRE do som.



3) Copo cânone

“Copo cânone” é uma brincadeira em forma de cânone. Pode ser realizada em duas duplas, como no vídeo ou em dois grandes grupos. Pode ser feita em uma roda no chão ou em volta de uma mesa e cada um dos brincantes deve ter um copo de plástico duro ou uma lata na mão. Todos cantarão a mesma melodia acompanhada de uma sequência de movimentos com o copo, porém as duplas ou os grupos estarão defasados no tempo em relação um ao outro. Para isso, um grupo ou dupla começará primeiro e o segundo grupo ou dupla depois.

Cânone é uma importante forma musical, presente em músicas de diversos lugares do mundo. Nessa brincadeira existe uma dificuldade a mais: realizar o cânone cantando e tocando ao mesmo tempo.

O desafio de conseguir cantar sua melodia sem se perder com a entrada dos outros grupos que começam a cantar é bastante motivador. Antes de realizar a brincadeira com sua turma, seria interessante planejar uma preparação. Sugerimos algumas etapas:

- Aprender a canção *Uma era* ou outra canção que possa ser cantada em cânone, de forma que todos os alunos consigam cantá-la com muita fluência e de memória.
- Assistir ao vídeo dessa brincadeira e perceber em qual momento entra o segundo grupo, ou “segunda voz”.
- Cantar em cânone dividindo a classe em apenas dois grupos.
- Depois que conseguirem realizar o cânone a duas vozes, isto é, em dois grupos, com bastante segurança, acrescentar mais um grupo ao cânone, a terceira voz.
- Aproveitando o envolvimento com essa forma musical, pesquisar no próprio repertório do grupo outras músicas que soem bem em cânone e escolher as que preferirem para cantar.
- Aprender a frase rítmica feita na brincadeira “Copo cânone” – se necessário, por partes. Essa fase pode levar algum tempo, mas o desafio é bastante motivador. Muitas vezes falar os comandos enquanto faz o movimento pode ajudar bastante. Comece bem devagar e por partes, por exemplo:

2 Palmas – TA TA

TA TA TA TUM DUM

TA PEGA BATE

TA PEGA* BOCA FUNDO ESQUERDA DIREITA BATE

* (POSIÇÃO DE VIRAR O COPO)

- Depois que todos os alunos conseguirem realizar a frase com os copos no andamento e com fluência, propor o desafio de realizá-la em cânone apenas com o ritmo nos copos, sem o canto.
- Por último, acrescentar o canto e realizar o cânone cantando e tocando ao mesmo tempo, como no vídeo.

Essa brincadeira pode ser o estímulo inicial para o desenvolvimento de diversas ativi-

dades relativas às diferentes formas musicais. A percepção da forma musical pode ser realizada com audições comentadas, mas também com exercícios anteriores à compreensão intelectual, utilizando, por exemplo, movimento corporal.

Selecione músicas nas quais a forma esteja bem evidente, isto é, com diferenças claras entre as partes. Pode ser uma boa opção começar por músicas curtas e também pelas formas mais clássicas, como a binária (duas partes: A B), a ternária (três partes: A B A ou A B C, etc.), o rondó (uma parte sempre repete sendo alternada por partes diferentes: A B A C A D A...).

Algumas sugestões:

- Colocar a música e propor que as crianças se movimentem livremente.
- A mesma atividade, mas pedindo que elas tentem mudar os movimentos quando perceberem que mudou de parte, ou seja, que é a mesma música, mas com elementos diferentes. Por exemplo, ouvindo um rondó: a cada vez que voltar o refrão realiza-se o mesmo movimento, e um movimento diferente em cada uma das partes variadas.
- O mesmo pode ser feito com os copos: movimentos combinados em cada parte ou um movimento convencionado no refrão e improvisações individuais nas partes variadas.
- Após as atividades corporais, você pode conduzir uma audição comentada para fixar a percepção da forma, intelectualmente.

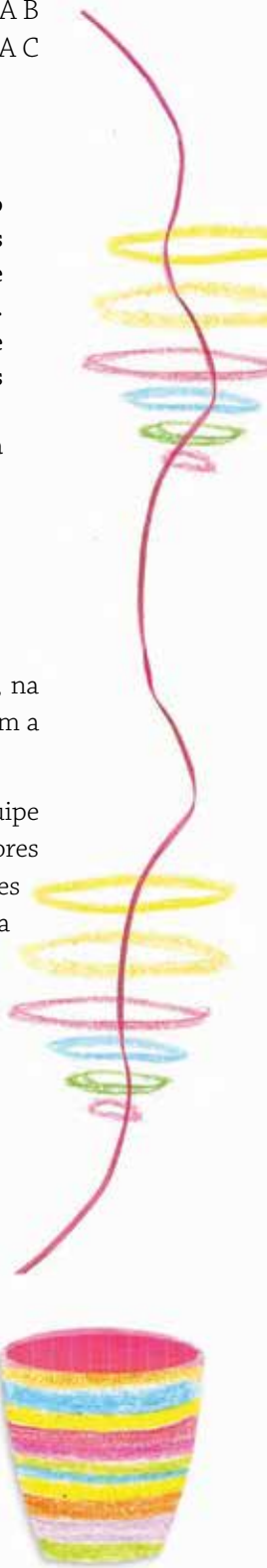
Saindo a campo

Como todo projeto, partimos de sonhos, ideias, desejos, mas foi na situação real, na aplicação prática, que os encontros e desencontros se fizeram presentes e nos incitaram a transformar sonhos em realidade.

A partir da elaboração de um programa formativo calcado no material, nossa equipe organizou ações presenciais e a distância junto a grupos de coordenadores e professores selecionados pela rede de ensino para atuarem como multiplicadores em suas unidades escolares. O contato com esses professores tem nos mostrado muito da situação da música nas diversas cidades em que estamos atuando e são as reflexões que emergiram dessa experiência que compartilharemos a seguir.

Como implantar um currículo oficial de música se não temos número suficiente de professores de música disponíveis para as redes públicas de ensino?

Esse problema, encontrado na maioria dos municípios, não se resolverá a curto prazo, pois implica uma reformulação dos cursos de licenciatura nas faculdades de música, incorporando em seus cursos uma prática e um pensar que viabilizem a formação específica dos futuros professores de música para as redes públicas de ensino. E, mesmo com a presença do professor especialista, o que só se resolveria a médio ou longo prazo, é desejável uma mobilização de toda a comunidade escolar, para que a música tenha seu espaço garantido na escola.



Faz-se necessário, também, uma melhoria na situação do profissional de educação, pois as condições das escolas públicas atuais, sejam estruturais ou econômicas, não se apresentam como um campo de atuação promissor para o profissional da música, que encontra melhores condições, mesmo que não ideais, fora do serviço público.

Quais as possibilidades de contribuição dos professores não especialistas (generalistas, de educação artística, de educação física, etc.) para o fazer musical na escola?

É fato que os professores, em geral, têm pouca formação musical. No entanto, se por um lado há uma insegurança natural dos mesmos em se envolverem com o trabalho musical a ser desenvolvido na escola, por outro lado encontramos em muitos profissionais uma grande disponibilidade para resgatar em sua própria história o brincar, o cantar, o fazer musical espontâneo e outras aproximações mais ou menos aprofundadas com a linguagem musical.

Da mesma forma que os pais podem abrir o mundo da música para seus filhos, muito pode ser feito por esses professores “leigos” em música, sejam brincadeiras musicais, explorações de objetos sonoros, apreciação musical, trabalhos com música e movimento, sonorização de histórias e tantas outras possibilidades de aproximação com o universo musical, que é repleto de muitas músicas, preparando seus alunos para uma educação musical especializada.

Observamos que, a partir do contato com o material e com os encontros presenciais com nossa equipe formativa, muitos professores se mostraram disponíveis a “arregaçar as mangas”, e temos certeza que a colaboração desses profissionais poderá ser essencial para a construção desse longo caminho que ainda temos que percorrer para a implantação da música na escola brasileira. É claro que a contribuição desses profissionais não pode ser igual à de um professor especialista em música, e as expectativas devem ser dimensionadas de acordo com as suas possibilidades.

Qual a o papel das instituições de educação pública no processo de implantação da música na escola?

O Brasil é muito grande e suas cidades possuem redes de ensino muito diferenciadas e contextos únicos. Pensar no particular e no todo deveria constituir-se uma preocupação dos órgãos federais responsáveis, em grande parte, pelas orientações gerais para a aplicação da Lei 11.769/08 (Brasil, 2008). Em paralelo, cada rede de ensino também precisaria se mobilizar para pensar a música dentro de sua própria estrutura e realidade.

Ao iniciarmos os programas formativos em diversos municípios, percebemos uma potencialidade de renovação da cena musical na escola. A obrigatoriedade legal gerou uma agitação nas redes públicas, que começaram a buscar caminhos para se adaptar à lei, porém diversos obstáculos tiveram que ser superados.

Entre as dificuldades encontradas para a implantação do Projeto Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada, podemos citar: problemas de comunicação entre equipe técnica, coordenadores e professores; falta de infraestrutura, desorganização na distribuição dos materiais adquiridos pelas redes, entre outros.

Em alguns municípios, porém, encontramos professores e coordenadores muito disponíveis, e equipe técnica se esforçando ao máximo para viabilizar uma boa estrutura necessária para a realização do programa formativo. Em alguns deles, inclusive, conseguiram criar uma equipe de tutores, com alguns professores formados em música, para acompanhar a posterior ação dos professores “leigos” nas suas unidades escolares.

Esses fatos positivos nos deixaram esperançosos diante de uma realidade complexa e nos mostraram que é possível começar um processo de implantação da música nas escolas brasileiras.

Palavras finais

Desde os meses de elaboração que antecederam a publicação da Lei 11.679/08, que determina que os conteúdos musicais da área de artes passem a ser obrigatórios em toda a educação básica do país, muitas inquietações e debates emergiram por todo o Brasil. Hoje, quatro anos depois de sua publicação, ainda restam muitas dúvidas e inseguranças em relação à sua aplicação. É urgente se pensar formas de implantação com etapas a curto, médio e longo prazo para que, realmente, possamos garantir que a música volte a ocupar um lugar de importância no currículo oficial das escolas brasileiras.

Com certeza, a superação da problemática do ensino musical brasileiro, causada por mais de 40 anos de um “silêncio musical” nas redes públicas de ensino, somente poderá ser alcançada por um trabalho conjunto entre instâncias governamentais, escolas, universidades, educadores musicais e a própria sociedade.

Não existem fórmulas especiais e mágicas que deem conta de todas as realidades encontradas pelos professores nas muitas e muitas salas de aula. Acreditamos, fundamentalmente, na importância da música na vida das pessoas, nas crianças, no professor e na relação significativa que pode ser construída no espaço da sala de aula entre professor, alunos e música.





Crianças da EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística (SP)

Foto: Bia Boarato

A música é uma das linguagens essenciais do homem e isso é motivo mais que suficiente para justificar a sua presença no contexto de uma educação que vise a formação integral das crianças.



Referências

BEINEKE, V. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 8-27, set. 2011.

BRASIL. *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://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

DELALANDE, F. *La música es un juego de niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1995.

FONTEERRADA, M. T. de. *De tramas e fios*. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIEDMANN, A. Brincar na linha do tempo. *Mapa do brincar*, [s.d.]. Disponível em: <<http://mapadobricar.folha.com.br/mestres/adrianafriedmann/>>. Acesso em: 29 maio 2013.

KISHIMOTO, T. M. *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira; Thomsom Learning Editores, 1998.

MEIRELLES, R. *Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil*. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

PALAVRA CANTADA. *Canções curiosas*. São Paulo, 1998. 1 CD.

Bibliografia complementar:

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

FRIEDMANN, A. *O direito de brincar*. São Paulo: Scritta; Abrinq, 1992.

_____. *Jogos tradicionais*. Série Idéias, São Paulo: FDE, n. 7, p. 54-61, 1995.

GAINZA, V. H. de. *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen, 2002.

HORTÉLIO, L. Cultura da alma. *Mapa do brincar*, [s.d.]. Disponível em: <<http://mapadobricar.folha.com.br/mestres/lydiahortelio/>> Acesso em: 29 maio 2013.

KATER, C. Por que música na escola?: algumas reflexões. In: ALLUCCI, R. R. et al (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Ministério da Cultura; Vale, 2012. p. 42-45.

Ilustrações: Tatiana Paiva.

Foto: Bia Boarato - Crianças da EMIA - Escola Municipal de Iniciação Artística (SP)

2 Certas canções que ouço

Cecília Cavalieri França

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



Ricardo Ferrari - Lembranças da minha infância

Resumo: Este texto trata da delicada relação entre pessoas e músicas: por que algumas nos são tão preciosas? É possível compartilhar nossa experiência musical tornando-a singular também para outros – especialmente os pequenos? Se pretendemos “tocar” outras pessoas, é preciso que o repertório musical praticado lhes soe “tocante”. Por meio da experiência sensível e prática com as obras musicais, podemos articular níveis de expressividade nos quais conteúdos, conceitos e habilidades assumam significados pessoais perenes. Vislumbra-se, assim, a possibilidade de se conectar a percepção da música à percepção da vida, e a criação musical à lúdica recriação do ser.

Palavras-chave: significado musical; criação musical; arranjo.

Some songs I listen to

Abstract: *This essay approaches the sensitive relationship between people and music: why some pieces of music are so precious for us? Is it possible to share our musical experience, making it unique also for others – mainly the youngest? If we aim at touching other people, it is needed that the repertoire we choose be touching for others too. Through sensitive and practical experience with music, we can articulate levels of expressiveness in which musical contents, concepts and abilities assume meanings of a lifetime. It may be possible, thus, to connect the perception of music to the perception of life, and musical creation to the playful recreation of being.*

Keywords: *musical meaning; musical composition; musical arrange.*

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Certas canções que ouço. **Música na Educação Básica.** Brasília: 2013.



**Certas canções que ouço
Cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece
Como não fui eu que fiz?**

(*Certas canções*, Tunai e Milton Nascimento, 1982)

Por que algumas músicas nos parecem tão “nossas”? Por que nos vestem como luva ou carapuça? Que alquimia é essa que transforma frequências sonoras em espelhos de nós mesmos? Quem nunca se encantou por uma música a ponto de ouvi-la incontáveis vezes, ou não se apaixonou por um trecho a ponto de o coração disparar à sua aproximação? E por que “nossas” músicas muitas vezes não se encaixam nas preferências alheias?

Talvez porque cada um de nós seja único; porque músicas sejam tantas; porque a experiência musical seja a relação entre a unicidade do ser e a multiplicidade de músicas. Nossas escolhas musicais atestam nossa individualidade. Elas revelam o que nos move ou que nos situa; o que nos anima ou nos anestesia; o que nos restaura ou nos inaugura. Há músicas que confessam nossa natureza humana em suas dores, denúncias, suspiros, crenças e ideologias. Outras tocam pela delicadeza, pelo cultivo às coisas simples; reavivam raízes, trabalham a perenidade, vínculos tão necessários em tempos de instantâneos descartáveis.

Por isso acredito que a escolha de repertório seja uma das decisões de maior impacto no nosso trabalho. As deste texto foram escolhas pessoais; são músicas e outras obras que cantam a vida de maneiras bastante poéticas. Mas se a estética do Clube da Esquina não lhe representa nem a seus alunos, escolha a sua, ou a deles; negocie um consenso. Dentro de um repertório “tocante” aos sujeitos envolvidos, os conteúdos, os conceitos e as habilidades assumem significado e funcionalidade.

Seja qual for o repertório selecionado, é importante observar fundamentos que têm ancorado nossa prática: a vivência sensorial e corporal dos elementos musicais; a experiência ativa e direta por meio da apreciação, da criação e da *performance*; a ênfase na compreensão de como os sons são combinados para gerar obras expressivas e organizadas; o entendimento funcional da escrita; a integração com as práticas musicais do cotidiano do aluno; a ludicidade e a espontaneidade inerentes à natureza da criança.

No texto são propostos dois projetos, cada um com quatro momentos. A construção do conhecimento musical se dará, fortuitamente, através da prática que inclui a pesquisa sonora, o desenvolvimento do senso rítmico e harmônico, o tirar de ouvido, a apreciação musical, a criação e a *performance* coletivas. Embora as sugestões de atividades sejam escritas no tempo verbal imperativo, elas são apenas uma referência; devem ser encaradas como possibilidades e adaptadas às especificidades do contexto e do repertório trabalhado.

À sombra da floresta


1º momento: exploração, criação e performance

Apresente para a turma uma proposta de criação com o tema “À sombra da floresta”, bastante sugestivo do ponto de vista sonoro e expressivo. As sugestões foram pensadas para turmas de crianças entre 8 e 10 anos. Levante ideias para a elaboração de um roteiro como ponto de partida. Proponha às crianças que elas se dividam em quatro grupos, que terão papéis distintos: o primeiro será responsável pela percussão rítmica; o segundo, pela base harmônica; o terceiro, pela improvisação melódica; o quarto, pelos efeitos sonoros. Deixe que elas escolham funções conforme suas motivações e habilidades.

Distribua instrumentos percussivos e melódicos; utilize também instrumentos construídos anteriormente pelas crianças. Combine com a turma que será empregado o compasso quaternário (mesmo compasso da música que será trabalhada na apreciação); isso facilitará também o entrosamento entre os grupos.

Oriente o grupo da percussão rítmica a encontrar um pulso, que poderá ser marcado por uma das crianças. As outras deverão criar ritmos variados sobre esse pulso. Pode-se sugerir que explorem as alturas dos instrumentos e que valorizem o seu colorido tímbrico, deixando sobressair aquele(s) mais interessante(s). Oriente-as a criar variedade de texturas, com alternância entre uma base, um solista e o *tutti*.

Para o grupo da base harmônica apresente um acompanhamento em Ré maior mixolídio (Ré maior com o Dó natural), como o mostrado na figura abaixo. Este pode ser tocado em acordes ou simplesmente seguindo-se a linha do baixo, conforme os instrumentos disponíveis (xilofone, teclado, violão) e o domínio técnico das crianças. Alternativamente, podem ser usadas garrafas com água afinadas na tonalidade dada. Nesse caso, como as garrafas produzem sons mais agudos, é interessante não tocar essa linha todo o tempo, para que não soe cansativo.


 **Ré maior mixolídio** Escala Ré maior mixolídio e acompanhamento.

Escala



Acompanhamento

D A G C



O terceiro grupo irá realizar pequenas melodias em instrumentos melódicos ou com a voz (nesse caso, é importante dar-lhes o suporte harmônico). As crianças podem explorar e improvisar melodias; podem também fixar algum ou alguns temas que lhes agradem.

Peça para o grupo responsável pela percussão de efeitos encontrar sonoridades típicas dessa paisagem, como som de vento, riacho, cachoeira, chuva, o pisar em folhas caídas, cantos de pássaros e vozes de outros animais.

Na hora de reunir os grupos, retome as ideias colocadas no roteiro inicial, lembrando que ele foi um ponto de partida e que pode ser modificado livremente. Cada grupo deve apresentar suas ideias e observar, durante a apresentação dos demais, como elas poderão ser reunidas em um arranjo.

À medida que forem tocando, pergunte: “Como está soando?”; “Este é o melhor momento para a melodia entrar?”. “Não está repetitivo?”; “Não está um pouco fragmentado, cheio de novidades a todo momento?”; “Podemos guardar alguma novidade para depois?”; “E se algum grupo parasse de tocar por um tempo?”; “Que tal fazermos um momento de tensão agora?”; “Como deve acabar: de repente, decrescendo aos poucos, ou com um grande crescendo?”. Perguntas nessa linha conduzem à apropriação de uma regra preciosa: *seguir o ouvido*, buscando-se a expressividade do resultado e a coerência estrutural. Vá anotando o roteiro definitivo no quadro para auxiliar a memória e a fluência na *performance*. Grave o resultado sempre que possível para que as crianças possam se ouvir e apontar refinamentos tanto na criação quanto na interpretação.

2º momento: apreciação

Benke é o nome de uma canção de Milton Nascimento e Márcio Borges lançada no álbum *Txai*, em 1990. Ela tem como tema a profunda relação de um curumim com a natureza. Lê-se no encarte do álbum: “Essa canção é o nome de um curumim do povo Kampa e é dedicada a todos os curumins de todas as raças do mundo.” A gravação está disponível no YouTube e no acervo de Milton Nascimento, no portal www.jobim.org.



Beija-flor me chamou: olha
Lua branca chegou na hora

O Beija-Mar me deu prova:
Uma estrela bem nova
Na luminária da mata
Força que vem e renova

Beija-Flor de amor me leva
Como o vento levou a folha
Minha Mamãe soberana
Minha Floresta de jóia

Tu que dás brilho na sombra
Brilhas também lá na praia

(Solo de flauta)

Beija-Flor me mandou embora
Trabalhar e abrir os olhos
Estrela d'Água me molha (molha)
Tudo que ama e chora (chora...)

Some na curva do rio
Tudo é dentro e fora
Minha Floresta de jóia
Tem a água
tem a água
tem aquela imensidão
tem sombra da Floresta
tem a luz do coração
Bem-querer!!!

Conduza a apreciação com as crianças para que elas identifiquem os elementos musicais que compõem o arranjo. Se as respostas forem muito vagas, coloque o trecho inicial e faça perguntas como estas: “Como a música começa?”; “A introdução é tocada por quais instrumentos?”; “Quantas são as frases da introdução?”; “Quais instrumentos anunciam a entrada da letra?”; “Como é a voz?”; “Que instrumento entra com a voz?”; “E depois, o que acontece?”; “Que instrumentos aparecem?”; “Eles se destacam ou ficam mais no fundo?”; “As estrofes são todas iguais?”; “Quais são semelhantes entre si?”, e assim por diante. Vá anotando as informações no quadro, para favorecer a apreensão por todas as crianças.

O contraste entre a voz mais grave e brilhante de Milton e a do menino, e depois a entrada do coro, são um ponto alto do arranjo. Peça para as crianças anotarem essa distribuição das vozes na letra. Isso ajudará a perceber que o cantor realiza sempre a mesma melodia, a que começa mais grave, e o coro canta a outra melodia, mais aguda. Façam também o esquema da entrada dos instrumentos (percussão, violão, cordas, flauta) e o momento do solo. Pergunte sobre o que acontece na parte final, cuja melodia permanece em uma só nota: “E como a música termina?”

Além de remeter a elementos musicais e sonoridades provavelmente utilizadas na proposta de criação, o arranjo da canção tem timbres e surpresas cativantes, como a entrada das cordas, o solo de flauta e o coral infantil (arrisco dizer que toda criança se detém para ouvir outra criança). Ouvido, intelecto e afeto captam a coerência entre letra, vozes e instrumentos. A experiência prévia com os acordes empregados fará com que a harmonia soe familiar, facilitando tirá-la de ouvido; por isso, nessas ocasiões é conveniente empregar na criação a mesma tonalidade da música que será trabalhada na apreciação.

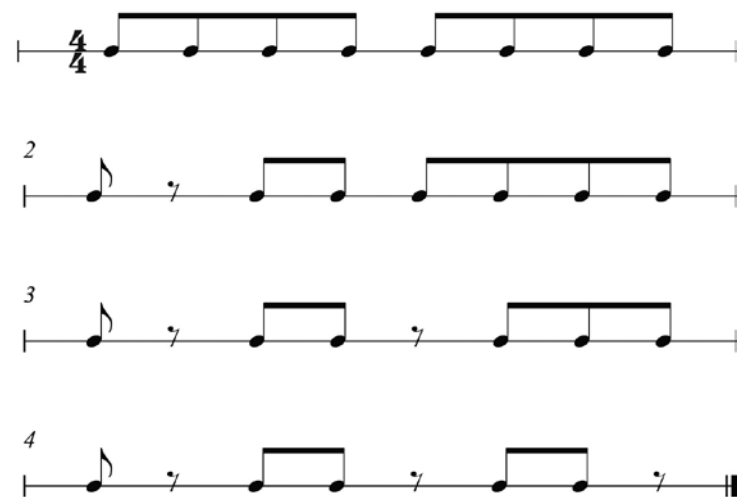
3º momento: performance imitativa do arranjo original

Proponha às crianças a recriação da música *Benke* a partir da apropriação de seus elementos rítmicos (percussivos), melódicos e harmônicos. Forme os grupos como na atividade anterior e distribua os instrumentos. Coloque a gravação novamente e diga para elas irem “experimentando”, “tocando junto”, “tirando de ouvido”. Nesse processo, cada grupo irá refinar a discriminação dos elementos conforme seus papéis: percussivo, harmônico ou melódico.

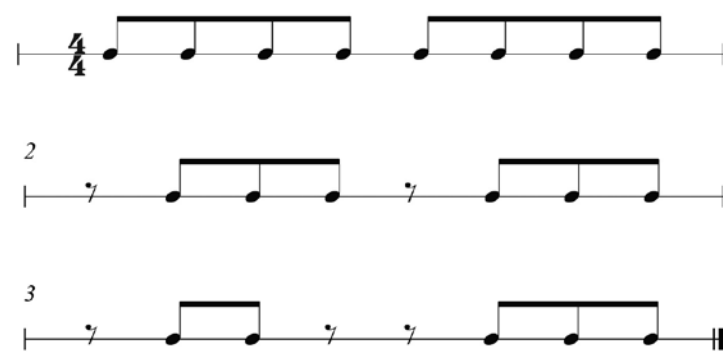
Na base da percussão rítmica tem-se uma sequência com bongô, *woodblock* e clavas, resultando em uma linha que explora diferenças de altura. Os sons do bongô são mais graves que os dos outros instrumentos. Os mais agudos, do *woodblock* e das clavas, são sugestivos de sons de pássaros. Esses instrumentos podem ser substituídos por tambores, coquinhos e outros construídos pelas crianças. É importante incentivá-las a explorar diferenças de altura (grave, médio e agudo).

Para trabalhar o ritmo da introdução, escreva no quadro uma sequência de colcheias e vá substituindo-as por pausas, como exemplificado na Figura 3. Trabalhe o 1º compasso, depois o 2º; só então junte os dois compassos.

1º Compasso Ritmo da percussão



2º Compasso Ritmo da percussão



O grupo encarregado de tocar baixo que conduz a harmonia não deverá apresentar dificuldade para seguir a canção. Os acordes (ou baixos) utilizados são os mesmos apresentados para a criação, D – A – G – C, com a modificação apenas no último compasso (figura abaixo). A sequência de acordes se mantém idêntica em todos os versos da canção.

Acompanhamento Acompanhamento para *Benke*



Para o grupo a cargo da melodia (na figura a baixo), há algumas opções. Ela tem apenas duas frases diferentes, uma cantada pelo Milton e outra cantada pelo garoto e pelo coro. As crianças desse grupo podem se dividir, ficando cada metade encarregada de fazer uma das frases. Elas deverão tirar de ouvido e talvez precisem de alguma ajuda. Como a música é escrita na tonalidade de Ré, os instrumentos devem ter as notas Fá# e Dó#. O ideal seria utilizar teclado, metalofone cromático, flauta ou violão. Alternativamente, as crianças podem cantar apenas; nesse caso, o professor deve preencher a harmonia ao teclado ou violão, especialmente na parte em que entram as cordas.

Benke (Milton Nascimento e Márcio Borges)



A percussão de efeito pode ressaltar a entrada das cordas e alguns momentos como a estrofe em que o cantor entoia a melodia oitava acima (“Beija-Flor me mandou embora / Trabalhar e abrir os olhos”). A estrofe final, cuja melodia permanece na nota Ré, pode ser tocada em vários instrumentos e enfeitada por efeitos de percussão.

Na hora de praticar a *performance*, é importante observar a sonoridade, refinar o fraseado, equilibrar as vozes, acrescentar detalhes que enriquecem o conjunto, eliminar o que estiver pesando. O decrescendo final deve ser devidamente trabalhado, deixando a música se dissolver ao vento.

4º momento: apreciação e recriação

Dê um intervalo de uma ou duas aulas e apresente a gravação da canção *Iara* (França, 2013), uma indiazinha que, como o curumim, vive de maneira totalmente integrada à natureza. O áudio está disponível no site www.ceciliacavalierrfranca.com.br.

Iara (Cecília Cavalieri França)

Sou pele vermelha
 Preto, meu cabelo
 Pena no cocar de toda cor
 Tenho arco e flecha
 Pesco no riacho
 Brinco de macaco voador

Vou soprar o tronco
 Recolher semente
 Pra fazer chocalho de açai
 Respirar o verde
 Relaxar na rede
 Correr livre solta por ai

Sei falar com bicho
 Flutuar na água
 Enfeitar o rosto com carvão
 Ensaíar o passo
 Dançar para a chuva
 Respeitar o ronco do trovão

Respirar o verde
 Recolher a flecha
 Respeitar o ser de cada cor

Depois da experiência e do aprendizado das aulas anteriores, muitas ideias devem surgir a partir da escuta dessa canção. Que tal recriá-la, incorporando os elementos que se destacaram na atividade de criação e no arranjo de *Benke*, como a alternância entre vozes? Pode-se partir das seguintes questões: “Que elementos há em comum entre as peças?”; “O que torna cada uma delas única?”

Nessa atividade o você terá oportunidade de observar o que foi assimilado pelas crianças em termos de conteúdo, compreensão e habilidades. Para tanto, ouça o que têm a dizer, a tocar e a cantar espontaneamente.

Janelas e quintais

Essa proposta faz referência ao modo de vida das cidades e das pessoas do interior, percorrendo temas da roça: comidinhas, afazeres, brincadeiras, a linha do trem que não há mais. Crianças de 9 a 12 anos tendem a embarcar, mesmo que sejam estrangeiros nessas paradas musicais.

1º momento: apreciação e performance

Nessa canção (França, 2013), a Sinhá e as crianças compartilham, à beira do fogão à lenha, comidinhas preparadas entre uma e outra sessão de fiação.

Cozinha da Sinhá (Cecília Cavalieri França)

Pão de queijo tá pronto (quentin, quentin)
 Cafezinho fraco (docin, docin)
 Se botar rapadura (ind’ê mió)
 Roda a roca, sinhá (um fio só)

Põe na mesa iguará (pãozin de ló)
 Roda a roca, sinhá (um giro só)

Já pilou o milho (moidin assim)
 Para o bolo bater (fofin, fofin)

Goiabada cascão (casquin, casquin)
 Com queijinho branco (mineirín assim)
 E chazinho pra esquentar (com canela em pó)
 Roda a roca, sinhá (um frio só).

Essa canção é bem simples e de fácil memorização. É possível que as crianças logo comecem a cantarolar, a percutir ritmos e a movimentar o corpo. Enquanto realizam a apreciação, aproveite para colher ideias para o arranjo.

A melodia (figura abaixo) é formada por frases que seguem uma sequência descendente por graus conjuntos. A cantora e o coro se alternam, articulando as frases: “Pão de queijo tá pronto” (cantora) / “quentin, quentin” (coro). As crianças podem se dividir em dois grupos para fazer as duas vozes, ou pode-se escolher um(a) solista. Se houver instrumentos melódicos disponíveis, algumas crianças podem realizar a melodia, dividindo-a também entre duas vozes. A harmonia simples e convencional pode ser colorida com uma segunda voz cantada ou tocada. O ritmo é cheio de sínopes e contratempos; como base rítmica pode ser feito um ostinato sincopado combinado com a marcação do pulso. Tampas de painéis, talheres e outros utensílios podem colorir os timbres.

Cozinha da Sinhá Melodia e baixo



Ensaíadas as estrofes, resta decidir como será a introdução (“lenta como na gravação?”; “sem melodia, apenas com sons incidentais de cozinha?”) e a seção do solo (“quais instrumentos?”; “será mais melódico ou rítmico?”). Depois é só saborear o arranjinho feito em casa.

2º momento: arranjo sobre poema

O estilo de vida no campo presume uma noção de tempo peculiar. O ritmo é o da natureza, ditado pelo sol que chega e se põe, pela espera da chuva e da colheita. O poema *Cidadezinha qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade (1930), retrata esse ritmo desprovido de pressa, convidando à exploração criativa. Como ele pode ser traduzido sonoramente?

Cidadezinha qualquer (Carlos Drummond de Andrade)

Casas entre bananeiras
 mulheres entre laranjeiras
 pomar amor cantar.

Um burro vai devagar.

Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.

Êta vida besta, meu Deus.

A sonorização do poema admite diversas possibilidades expressivas e estruturais. Por exemplo: parte da última frase pode ser tomada como um ostinato, permanecendo durante todo o arranjo: “Êta vida besta / Êta vida besta”. Pergunte às crianças: “Com que intenção expressiva essa frase pode soar?”; “Suave e preguiçosa, um pouco sentida e desgostosa, ou com uma dose de revolta?”; “Será igual do começo ao fim, ou irá mudar gradativamente, ou mesmo repentinamente?”; “Será acompanhada ou enfeitada por algum efeito instrumental?” As possibilidades devem ser experimentadas, selecionadas e refinadas.

Sobre esse ostinato pode entrar a ideia da primeira estrofe; nela, versos sem verbos denotam uma rotina sem novidades. “Mulheres cantando sob árvores – o que cantariam?” Os três versos podem ser distribuídos entre os integrantes do grupo, que podem falar simultânea e calmamente. Pessoas, árvores e canto vão se sobrepor e se mesclar “amorosamente”. “Como manter o sentido de monotonia?”

A segunda estrofe fala do ritmo: tudo vai devagar. Até as janelas – que não se movem mesmo – olham devagar. “O que será que elas veem?” Os versos dessa parte podem ser falados linearmente, divididos entre os grupos, em sequência e repetindo-se a palavra devagar várias vezes. Dessa forma, a cada verso, as vozes vão acumulando a palavra “devagar”. Outra maneira interessante é fazer a estrofe em cânone; o terceiro verso (“Um burro vai devagar”) deve ser repetido até que os grupos se encontrem, e juntos, narrem a frase “Devagar... as janelas olham”. Aos poucos, todos vão se juntando ao ostinato “Êta vida besta”. Quando todos estiverem dizendo essa frase, faz-se um corte e um momento de silêncio bem nítido. Então, todos juntos suspiram a *coda*: “Meu Deus!”

Em outro momento, solicite à turma que realize o mesmo roteiro com um caráter expressivo diferente. O arranjo calmo e contemplativo pode ser interpretado com uma intenção de incômodo e quase inconformismo. Para tanto, será preciso alterar a altura e a intensidade de voz, usar instrumentos com sonoridades mais graves ou contrastantes entre si, e dar maior intensidade dramática ao desfecho “Meu Deus!”. Poemas, assim como músicas, podem adquirir significados bem distintos de acordo com vivências pessoais. Quantos não sonhariam com essa “vida besta”, enquanto outros desejam livrar-se dela?

3º momento: apreciação e arranjo

A próxima estação é a música *Ponta de Areia*, de Milton Nascimento e Fernando Brant, do álbum duplo *Maria Maria / Último Trem*, de 1980. Sugiro que seja colocada a versão apresentada no musical *Ser Minas tão Gerais* (2005), disponível na internet.


 **Ponta de Areia** (Milton Nascimento e Fernando Brant)

Ponta de areia ponto final
Da Bahia-Minas estrada natural
Que ligava Minas ao porto ao mar
Caminho de ferro mandaram arrancar
Velho maquinista com seu boné


Lembra do povo alegre que vinha cortejar
Maria-fumaça não canta mais
Para moças flores janelas e quintais
Na praça vazia um grito um ai
Casas esquecidas viúvas nos portais

Converse com as crianças sobre o significado da letra. Havia uma linha de trem ligando Ponta de Areia, na Bahia, a Araçuaí, em Minas Gerais. Em 1966 a linha foi extinta e os trilhos, arrancados. Trens não são apenas meio de transporte; possuem forte significado simbólico: carregam sonhos, lembranças, esperanças. Sua passagem pode ser o único evento em um dia muito monótono. Hoje, a maria-fumaça não canta mais, restando o vazio, as casas e as viúvas, esquecidas.

Construa com as crianças uma introdução que imite os sons do trem sobre os trilhos: um *chaque-taque-maque-laque* rápido, em semicolcheias, desacelerando aos poucos até calar-se para a entrada da melodia (figura abaixo). Esta pode ser trabalhada por imitação; são duas frases que se mantêm iguais praticamente todo o tempo, apresentando uma pequena modificação nas duas últimas estrofes. Primeiramente, ela pode ser cantada com uma sílaba neutra, “nã” ou “lá”; em seguida pode entrar a letra, alternando-se o coro e uma criança solando.

 **Ponta de Areia** (Milton Nascimento e Fernando Brant)

$\text{♩} = 80$



Na segunda estrofe, o arranjo da introdução pode retornar e ir desaparecendo em direção ao final da estrofe. O verso seguinte, “Na praça vazia um grito um ai” pode ser cantado por uma criança apenas, como um lamento, seguido de silêncio (suspensão); todos entram cantando o último verso, delicadamente, bem *piano*.

4º momento: sonorização de quadro

A arte de Ricardo Ferrari retrata uma infância em um tempo quase esquecido, recolhido em recantos do interior. Apresente a imagem do quadro para as crianças. Pergunte que brincadeiras são representadas. “Quais delas sobreviveram ao ritmo das cidades, às imposições da tecnologia?”; “Quem ainda brinca assim?”; “Quais dessas brincadeiras vocês conhecem, praticam, preferem?”

Proponha que elas se dividam em pequenos grupos e escolham uma das brincadeiras para traduzi-la sonoramente, explorando os movimentos rítmicos, os brinquedos falados e cantados, as sonoridades dos elementos utilizados (madeira, metal, corda, areia, vidro, vento). Deixe-os criar livremente.



Lembranças da minha infância,
de Ricardo Ferrari (s/d).
<http://www.rferrari.com>

Depois de alguns minutos, posicione os grupos no espaço disponível, de maneira que fiquem distribuídos pela sala (assim como as crianças do quadro). Ao seu sinal, todos devem começar suas respectivas *performances*, em seus lugares. Convide um aluno por vez para caminhar por entre os grupos, para poder ouvir as diferentes brincadeiras, com seus ritmos e timbres, perto e longe, em primeiro plano ou ao fundo, mais forte ou mais fraco.

Todos poderão experimentar reminiscências de uma infância onírica e ingênua. Tudo ocorrerá dentro dos limites técnicos e conceituais das crianças, com a importante dose de autoria indispensável para que a experiência adquira significado e resida na memória afetiva por um bom tempo. Significados pessoais: estes são os catalisadores mais efetivos do desenvolvimento musical. Invadem, ardem, queimam, encorajam¹.

Referências

ANDRADE, C. D. *Alguma poesia*. Belo Horizonte: Pindorama, 1930.

FRANÇA, C. C. Iara. In: FRANÇA, C. C. *Estradinha Real*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. CD. Faixa 8.

FRANÇA, C. C. Cozinha da Sinhá. In: FRANÇA, C. C. *Estradinha Real*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. CD. Faixa 2.

NASCIMENTO, M.; BORGES, M. Benke. In: NASCIMENTO, M. *Txai*. CBS, 1990. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 2.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F.; Ponta de Areia. In: NASCIMENTO, M. *Maria Maria / O último trem*. 1980. 2 discos sonoros. Disco 2, lado B, faixa 2.

TUNAI; NASCIMENTO, M. Certas canções. In: NASCIMENTO, M. *Anima*. Ariola, 1982. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 3.



1) Baseado no trecho final da letra da música Certas canções, de Milton e Tunai (1982): "Calor que invade, arde, queima, encoraja".

3 O corpo do som: experiências do Barbatuques

Fernando Barba e Núcleo Educacional Barbatuques
barba@barbatuques.com.br / producao@barbatuques.com.br



Resumo: Conhecer como se produz música com o corpo é uma experiência de grande valor na prática da educação musical, por isso apresentamos aqui processos básicos do ensino da percussão corporal desenvolvidos pelo Núcleo Barbatuques. A partir das experiências educacionais e artísticas construímos uma abordagem de ensino da música corporal que há vários anos vem sendo utilizada em sala de aula por educadores de diversas áreas. Inicialmente serão expostas algumas possibilidades de exploração básica de sons corporais (palmas, estalos de dedos, batidas no peito, percussão no rosto, entre outros) e, em seguida, descreveremos sequências rítmicas/corporais, além de um repertório básico de jogos musicais. A fim de subsidiar o trabalho do educador musical desejoso de se aprofundar no assunto, apresentamos ao final algumas referências úteis sobre o tema (publicações, links na internet, CDs e DVDs que auxiliam na exploração deste material).

Palavras-chave: percussão corporal; música corporal; Barbatuques; educação musical

The body of sound: Barbatuques' experiences

Abstract: *Knowing how to produce music with the body is a great valued experience in the practice of music education, so we introduce here the basic processes for teaching of body percussion developed by Núcleo Barbatuques. As from educational and artistic experiences we built an approach of the teaching of body music that has been used for several years in classroom by educators from various areas. Initially, some possibilities of basic explorations of body sounds (clapping, finger snaps, beats on chest, percussion in the face, etc.) will be exposed and then we will describe rhythmic/body sequences, plus a basic repertoire of musical games. Aiming to support the work of music educator, who is willing to go deeper into the subject, we present at the end of this work some useful references on the topic (publications, internet links, CDs and DVDs that assist in the exploration of this material).*

Keywords: *body percussion; body music; Barbatuques; music education*

Música corporal

O corpo humano é uma fonte muito rica de sons e pode ser considerado nosso primeiro instrumento musical.

Sentimos a presença do ritmo na batida de nosso coração, em nossa respiração ou ao caminharmos. Reconhecemos inúmeros timbres e melodias na exploração de nossa voz e também na escuta da voz do outro. Não é à toa que no vocabulário musical estão presentes palavras como pulsação e andamento.

Desde muito cedo, a criança explora curiosamente os sons de seu corpo por meio de palmas, de vocalizações, de movimentos da língua e dos lábios e até pelo sapateado.

Conforme crescem, elas muitas vezes se divertem com jogos de mãos e pés associados ao canto. Sentem-se também atraídas pelos desafios de aprender coreografias e danças percussivas, trava-línguas ou para imitarem instrumentos musicais com a voz. Essas brincadeiras e explorações são valiosas para a sua formação e estimulam seus potenciais psicomotores e fonéticos. Os adultos também batucam, assobiam e sapateiam para entreter-se e fazer música, ou utilizam sons corporais característicos em sua comunicação cotidiana.

Ao redor do mundo, observa-se uma rica diversidade de formas de canto, de palmas, de estalos de dedo, de estalos de língua, de sapateados, de assobios, além dos sons vocais, fonéticos e onomatopáicos, que conferem à língua falada de cada região o seu sotaque particular.

Essa música corporal está presente no dia a dia das comunidades, assim como nas suas danças e festividades. No Brasil existem inúmeros estilos musicais que se utilizam de sapateados e de palmas em suas manifestações, como: o coco, o xaxado, o samba de roda, a catira, a chula e o fandango, cujas coreografias por si só têm um resultado rítmico. No restante do mundo, o flamenco, o tap-dance (sapateado americano), o beatbox (bateria de boca) e a música vocal também são exemplos desse modo de expressão.

Grandes contribuições foram dadas por pensadores como Emile Jacques Dalcroze e Carl Orff, na área da educação musical, durante o século XX. Suas experiências e relatos reforçaram a importância da consciência corporal no aprendizado musical.

Hoje em dia existem muitas abordagens educacionais que exploram as relações entre música e movimento, e novas experiências estão em pleno desenvolvimento. O Núcleo Barbatuques faz parte delas.

Repertório de sons corporais

Cada pessoa tem um corpo sonoro único e um ritmo próprio de conhecê-lo. Aprender um som corporal é um processo que envolve curiosidade, prática, adaptabilidade, concentração e observação tanto de si como do outro.

Os recursos aqui apresentados são em geral acessíveis a todos e existem diferenças naturais na maneira como cada um os aborda e os vivencia. Um determinado som pode

inicialmente ser mais fácil de ser aprendido por uma pessoa do que por outra. Essas diferenças são normais e ligadas à anatomia de cada indivíduo, não são diferenças definitivas, principalmente à medida que persistimos na prática e encontramos soluções gestuais particulares.

É importante valorizarmos os sons que os alunos já possuem, os que eles conquistam mais facilmente e os que eles mais gostam de fazer. É fundamental também estimulá-los, com paciência e persistência, a conquistar novos sons.

Segue um pequeno repertório de sons corporais que serão utilizados nas atividades propostas. Investigue com os alunos essas possibilidades sonoras.

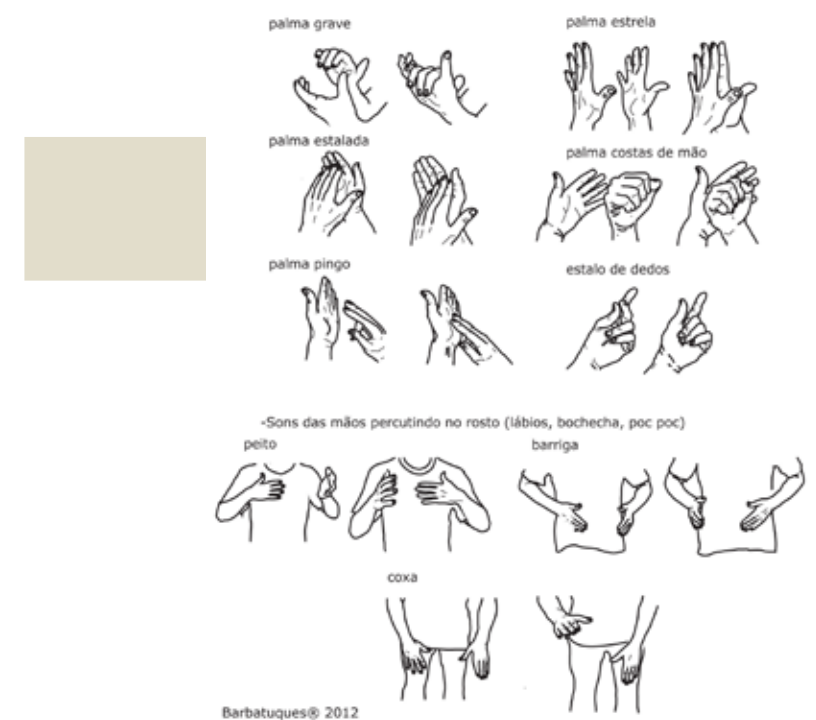


Figura 1. Sons corporais A.



Figura 2. Sons corporais B.

Para uma descrição mais detalhada de como produzir os sons corporais apresentados acima, acessar o canal YouTube do Barbatuques: <http://www.youtube.com/barbatuques>.

Atividades

Explorando os sons de palma: brincando com a chuva

1 – Sonorize a chuva com as crianças a partir da escala de palmas. Explore com os alunos diferentes frequências de palmas, imitando o som da chuva com batidas de mãos. Inicialmente as crianças seguem o professor em uma sequência de exploração das palmas:

Partindo da sensação de uma chuva faça com os alunos os sons da palma “pingo” como se fossem poucas gotas. Intensifique aos poucos a chuva aumentando a velocidade da batida dos dedos nas mãos, em seguida vá mudando para as palmas mais graves. Use a sequência: pingo–costas de mão–aguda–estrela–grave.

Explore quanto tempo quiser cada uma dessas palmas e reconheça com o grupo as atmosferas resultantes de cada um dos timbres. Ao chegar na palma grave experimente transformar a chuva em uma forte tempestade. Após esse ápice percorra aos poucos o caminho inverso: palma grave–estrela–aguda–costas de mão–pingo. Ao retornar à palma pingo vá gradualmente diminuindo o número de “gotas” até que restem apenas poucas delas e que finalmente cessam completamente, chegando ao silêncio.

2 – Faça novamente a chuva e agora com todo o grupo de olhos fechados. Não haverá mais um condutor, o grupo irá mudar as palmas em conjunto e em consenso através da escuta. Repasse a ordem das palmas e certifique-se de que as crianças memorizaram a sequência. Enfatize que o mais importante é a escuta e que a chuva poderá crescer e diminuir conforme o grupo quiser.

3 – Como opção acrescente sons de boca na sonorização da chuva. Através de sopros e respirações em “S” e “X” ou “A” e “O” as crianças imitarão o som do vento que dará início e fim a essa chuva. Acrescente durante a chuva outros sons de boca que remetam à água, como batida das mãos nos lábios e estalo de língua.

Jogo da flecha

O jogo da flecha é um jogo de comunicação através do som e do gesto. É útil no início de aula para despertar a atenção e a interação no grupo.

Nessa dinâmica uma pessoa “lança” um som na direção de outra pessoa do grupo, como se passasse uma bola ou lançasse uma flecha. Os participantes devem estar em pé, formando uma roda e em contato visual para que possam receber e repassar o som entre eles à vontade. Caso as classes sejam numerosas, organize duas ou três rodas e realize o exercício simultaneamente com elas. O ideal é que cada roda tenha até 12 pessoas no máximo.

Jogo da flecha com palma

No início o som a ser passado será uma palma. Uma pessoa da roda bate uma palma e a direciona com o olhar para qualquer outra pessoa da roda. A pessoa que “recebe” a palma a reenvia na direção de outra pessoa e assim por diante; esse processo de contato visual/sonoro segue indefinidamente, durante o tempo que o professor achar necessário.

Jogo da flecha TUM e PÁ

Acrescente novos sons ao jogo. Peça aos alunos para baterem um dos pés no chão e cantarem simultaneamente o fonema TUM. Peça em seguida para eles baterem uma palma e cantarem ao mesmo tempo o fonema PÁ. Desse modo TUM PÁ será o novo código a ser transmitido.

Dê início ao jogo. Uma pessoa da roda canta TUM, batendo um pé no chão e PÁ batendo uma palma, nessa sequência. Ao cantar o TUM PÁ olha na direção de uma outra pessoa da roda, que por sua vez também irá repetir a mesma sequência de sons, “passando-a” para outra pessoa, indefinidamente.

Primeira variação: Agora o “som a ser passado” de um para o outro é PÁ TUM, ou seja, primeiro uma palma e depois uma batida de pé no chão, ao contrário do item anterior. Lembre-se de cantar o PÁ junto com a palma e o TUM junto com o pé.

Segunda variação: alternam-se TUM PÁ e PÁ TUM. Se uma pessoa passou a sequência de sons TUM PÁ para outra pessoa, a pessoa que recebeu deverá passar a sequência PÁ TUM para uma outra pessoa, sempre seguindo a regra da frase musical ser foneticamente o contrário da executada pelo participante anterior.

Terceira variação: liberdade para variar à vontade as células TUM PÁ e PÁ TUM. Nesse caso não é necessário executar o contrário ou o mesmo do que o jogador anterior comunicou. Os participantes podem alternar livremente entre os sons quando chegar sua vez, tocando e cantando TUM PÁ ou PÁ TUM.



Dica: experimente fazer o jogo da flecha seguindo um pulso definido.

Jogo do eco

O jogo do eco baseia-se numa das formas mais antigas de se aprender música: a imitação. Nesse jogo, uma pessoa inicia a atividade executando uma pequena sequência de sons corporais criada no momento. O grupo escuta a sequência e em seguida a reproduz em uníssono. Seguindo esse princípio, cada participante, na ordem da roda, cria uma nova sequência de sons para o grupo repetir. Esse processo pode continuar até que se complete uma volta inteira na roda, permitindo a todos passarem pela experiência de serem proponentes.

O exercício pode ser feito definindo-se previamente o universo de sons a serem utilizados (voz, palmas, pés, sons da boca, etc.). Pode também ser realizado sem restrições de timbre, dando aos alunos liberdade para explorarem os sons corporais que desejarem, valendo-se de seus recursos rítmicos, melódicos, fonéticos ou até cênicos. O jogo pode ser executado a partir de uma métrica preestabelecida ou não.

Jogo do eco com TUM e PÁ

Peça aos participantes para ficarem em pé e formarem uma roda. Uma pessoa inicia o jogo do eco cantando uma pequena frase rítmica que combine as sílabas TUM e PÁ. O grupo escuta a frase e em seguida a reproduz, em uníssono. Seguindo esse princípio, e na ordem da roda, cada participante cria uma nova sequência com os sons TUM e PÁ para o grupo todo repetir. O jogo continua até que se complete ao menos uma volta inteira na roda.

Exemplos de frases:

Frases	Repetição
Tum Pá	Tum Pá
Tum Tum Pá	Tum Tum Pá
Pá Tum Pá	Pá Tum Pá
Tum Pá Tum Tum	Tum Pá Tum Tum
Pá Pá Tum Tum	Pá Pá Tum Tum

Primeira variação: Acrescente mais sons do corpo à atividade. A dinâmica continua a mesma só que agora são sincronizadas batidas de pé no chão e palmas aos fonemas. Quando o participante cantar TUM bate o pé no chão – junto com a voz – e quando cantar PÁ bate uma palma.

Segunda variação: Faça o mesmo jogo sem usar a voz, ou seja, as frases musicais serão executadas apenas combinando palmas e batidas dos pés no chão. Exemplo:

palma pé;
pé pé palma;
palma pé palma;
pé pé; etc...

Terceira variação: Num nível mais difícil, a frase proposta deve ser executada só com a voz (usando as sílabas TUM e PÁ) e os participantes a repetem só com o corpo – pé e palma (sem voz). Ou da forma inversa: a frase será feita com pés e palmas e resposta com a voz.

Dica:
faça as mesmas atividades de acordo com um pulso determinado.

Ritmos com o corpo

A Tablatura Corporal

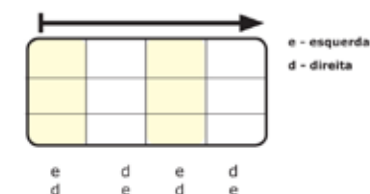
Ritmos peito estalo palma.

A tablatura corporal é uma representação gráfica para indicar uma sequência de sons e movimentos do corpo. Ela deve ser lida da esquerda para a direita, como na escrita musical convencional. Cada caixa indica um tempo do compasso. Os quadrados internos indicam as subdivisões desse tempo.

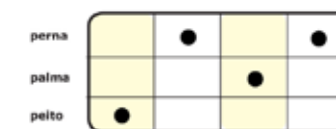


É importante que as mãos esquerda e direita se alternem sempre, independentemente de qual irá começar. Isso facilita a prática do ritmo em andamentos mais acelerados, além de garantir a lógica da sequência, principalmente quando tocada repetidas vezes.

A manuação está indicada pelas cores amarela e branca. Cada pessoa costuma eleger naturalmente uma mão "líder", ou seja, tem a tendência de começar a tocar os ritmos com a mesma mão. Aconselhamos que o praticante inicie o ritmo começando do lado que tem mais facilidade. Posteriormente ele pode inverter essa ordem caso tenha curiosidade.



A parte do corpo a ser tocada está indicada à esquerda da tablatura com uma bolinha dentro do respectivo quadrado. Ex:



Notação Musical

pé

peito estalo perna barriga

Palmas grave estrela estalada costas pingo

Ritmos peito estalo palma

Funk Colcheia

estalo palma peito

tum txi pá txi

Funk Semicolcheia

estalo
palma
peito
tum txi txi txi pá txi txi txi

Samba

estalo
palma
peito
tum txi txi tum tum txi txi tum

Samba-Rock

estalo
palma costa
peito
tum txi txi tum pá txi txi tum

Baião

estalo
palma
peito
tum txi txi tum txi txi tum txi

Coco

estalo
palma costa
peito
tum txi txi tum txi txi pá txi

Muitas crianças, conforme sejam sua idade e habilidade, não conseguem realizar o som de estalo de dedos. Nos ritmos listados acima é possível substituí-lo pelo som da batida da mão na perna (coxa), mantendo a ordem das mãos indicada.

parte B

ta ka ta ka te ke te ke to ko pá ta ka ta ka te ke te ke to tum pxx

ta ka ta ka te ke te ke to ko pá ta ta ka ta ka pá pá

perc vocal
palma
perna
barriga
peito
pés
ta ka ta ka te ke te ke to ko pá

perc vocal
palma
perna
barriga
peito
pés
ta ka ta ka te ke te ke to tum pxx

perc vocal
palma
perna
barriga
peito
pés
ta ka ta ka te ke te ke to ko pá

prato vocal
palma
perna
barriga
peito
pés
ta ta ka ta ka pá pá



Ver também o link: <http://www.youtube.com/watch?v=eVSrfdVf1Jw>

Sugestão: sonorizando histórias

Hit percussivo CD Tum Pá

parte A

palmas
pés

tum pá tum tum pá tum tum pá pá tumtum pá

Explore com os seus alunos quais sons do mundo a voz ou o corpo podem imitar. Inicie a partir de temas específicos, tais como: sons de instrumentos musicais, sons de animais, sons da natureza, sons da cidade, sons do ambiente familiar, outros.

É possível criar com o corpo ambientes sonoros estimulando o imaginário dos alunos e incentivando-os a pesquisar, criar e reconhecer diferentes timbres. Experimente esses sons e texturas como elementos ativos de sonorização de histórias.

Como experimento crie um roteiro com os alunos ou escolha com eles uma história já existente. Definida a narrativa, determine com o grupo quais timbres serão utilizados como sonoplastia. Estabeleça esse roteiro sonoro coletivo e também quem fará sons específicos. Investigue com os participantes se existirão momentos de sonorização individual ou quais os momentos mais coletivos, etc.

Grave essa sonorização e mais tarde ouça o resultado com seus alunos, estimulando seus depoimentos sobre percepções e avaliações da sonorização.



Ilustração: Juliane Raniero

No CD Tum Pá (Barbatuques, 2012) existem exemplos dessas sonorizações e paisagens sonoras em faixas tais como: Peixinhos do mar – ambientes sonoros da natureza (chuva, vento, mar, gotas); Escravos de Jó – Imitação de diferentes animais com a voz e assobios; Tanto tom – percepção dos sons urbanos ou de ambiente familiar; Repetisom e Orquestra maluca – imitação de instrumentos musicais com o corpo e a voz. Já as faixas Tum pá, Hit percussivo e Que som estimulam a exploração de sons corporais e de recursos da fonética.



Para uma ilustração do potencial expressivo da técnica aplicada numa performance do Barbatuques, sugerimos assistir: *Peixinhos do mar e Barbapapa's groove*, disponíveis no DVD *Corpo do som ao vivo* (Barbatuques, 2007) ou em vídeos na internet (ver links ao final do texto).

A proposta de uso da percussão corporal nos processos de educação musical tem, ao lado de objetivos específicos, a intenção de contribuir para uma formação mais ampla e consistente dos alunos.

Referências

BARBATUQUES. *Corpo do som ao vivo*: body music. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2007. 1 DVD (92 min.), digital estéreo, áudio 2.0 e 5.1.

_____. *Tum Pá*. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2012. 1 CD (48:15 min), digital estéreo.

Bibliografia complementar

BARBATUQUES. *Corpo do som*. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2002. 1 CD (42:10 min), digital estéreo.

_____. *O seguinte é esse*. São Paulo: MCD WORD MUSIC, 2005. 1 CD (47:13 min), digital estéreo.

BARBOZA, F.; HOSOI, A. (Org.). *Apostila Barbatuques*: curso de formação básica. São Paulo, 2012. Mimeografado.

BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

_____. *O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

BÜNDCHEN, D. B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo*: uma abordagem construtivista na prática de canto coral. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CIAVATTA, L. *O Passo*: música e educação. Rio de Janeiro, 2012. Edição do autor.

DI LUCA, T. *Desenvolvimento de competências musicais a partir de práticas corporais criativas no fazer musical em grupo*. Dissertação (Mestrado em Música)–Programa de pós-graduação em Música: Ensino e Expressão, Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2011.

GRANJA, C. E. de S. C. *Musicalizando a escola*: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

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

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RÜGER, A. C. L. *Percussão corporal como proposta de sensibilização musical para atores e estudantes de teatro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, São Paulo, 2007.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. *A afinação do mundo*: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SIMÃO, J. P. *Música corporal e o corpo do som*: um estudo dos processos de ensino da percussão corporal do Barbatuques. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das Letras; Círculo do Livro, 1989.

Links

Site Barbatuques: <http://www.barbatuques.com.br>

Canal Barbatuques no YouTube: <http://www.youtube.com/barbatuques>

International Body Music Festival: <http://www.internationalbodymusicfestival.com/>

Mais informações sobre percussão corporal:

<http://fritosbr.wordpress.com/category/percussao-corporal/>

<http://pedroconsortebr.wordpress.com/percussao-corporal/> <http://fritosbr.wordpress.com/category/percussao-corporal/>

<http://pedroconsortebr.wordpress.com/percussao-corporal/>

Outros estilos de música corporal de possível interesse para a pesquisa:

Clogging (sapateado tradicional americano): <http://youtu.be/s1yYM7fKLS0>

Tap dance (sapateado americano e inglês): <http://youtu.be/IFabjc6mFk4>

Dança irlandesa (sapateado irlandês): <http://youtu.be/HgGAzBDE454>

Juba dance (África): <http://youtu.be/gURQAE5pQ5I> e <http://www.masterjuba.com/>

Gumboot dance (África do Sul): <http://youtu.be/nqdnv3HIXZ8>

Stepping (EUA): <http://youtu.be/Lg06b3VOLMk>

Flamenco (Espanha): <http://youtu.be/KLDSN-4ilms>

Hambone (EUA): <http://youtu.be/YMJeaZtgwng>, <http://youtu.be/cnrz39edM> e <http://youtu.be/P5u2qEDb8Es>

Dança cigana (Hungria e Eslováquia): <http://youtu.be/N2dMk-vMWS8>

Kecak (Indonésia): <http://youtu.be/S-b895UdLzc>

Take 6 (EUA): http://youtu.be/mMj2161_5V0

Vocal Sampling (Cuba): <http://youtu.be/hYbtIBL21rg> e http://www.youtube.com/artist/Vocal_Sampling?feature=watch_video_title

4 O Passo e o conceito de posição: “dura quanto?” ou “onde começa e onde termina?”

Lucas Ciavatta

Conservatório Brasileiro de Música / Centro Universitário
contato@opasso.com.br



Resumo: A partir de uma situação bastante comum em uma aula de música, este artigo aborda inicialmente a complexidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem de ritmo. Em seguida, o papel do único dos quatro parâmetros sonoros ligado ao ritmo, a duração, como grande responsável por fornecer respostas para as dificuldades encontradas neste processo, é questionado. Por fim, este artigo introduz o conceito de posição, que tem nos fornecido respostas mais completas e mais eficientes nestes últimos 17 anos e se mostrado fundamental para o método de educação musical O Passo.

Palavras-chave: música; educação; corpo; ritmo; posição

O Passo and the concept of Position: “how much it lasts?” or “where it begins and where it ends?”

Abstract: Departing from a very common Music classroom situation, this article initially approaches to the complexity involved on the rhythm teach and learn process. After this, the role of the only sound parameter related to rhythm, the duration, is questioned as the great responsible for giving answers to the difficulties found in this process. At last, this article introduces the concept of position, which has given us more complete and efficient answers during these last 17 years and has proved to be fundamental to the Music Education method O Passo.

Keywords: music; education; body; rhythm; position

CIAVATTA, Lucas. O Passo e o conceito de posição: “dura quanto?” ou “onde começa e onde termina?” **Música na Educação Básica**. Brasília: 2013.

Imagine que você está iniciando sua aula de música e acaba de realizar uma frase rítmica batendo palmas. Você pede a seus alunos que a repitam. Nada muito complicado. Apenas uma simples atividade para começar o dia. No entanto, de imediato, para sua surpresa, você observa a constituição de dois grupos. Há um grupo composto por alunos que conseguem repetir a frase e há um grupo composto por alunos que não conseguem!

Calma! Não se desespere. Deixe que eles tentem novamente... Não, de fato, os que não conseguiram continuam sem conseguir... Bom, consigo pensar em pelo menos três soluções para o problema: a primeira solução é que, por coincidência, na próxima aula nenhum deles se encontre aqui (não... concordo... é pouco provável que isso aconteça); a segunda é que você os isole em um gueto no qual colocará o rótulo “grupo dos sem jeito pra coisa” (não... concordo... isso é, ainda que não raro, pedagógica e moralmente reprovável!); e a terceira é que você encontre uma forma de que todos os componentes, todos, passem desse grupo dos que não conseguem realizar a frase para o outro, dos que conseguem (sim... concordo... esta parece ser a solução ideal, até porque significa realizar nosso trabalho como professores!).

Um momento! Há nesse primeiro grupo uma outra divisão! Há aqueles que tentam e erram, e aqueles que nem mesmo tentam! Se você me permite uma opinião, estes últimos certamente possuem fortes razões para agirem dessa forma. E ainda que não seja simples de aceitar isso, todas estas razões envolvem uma enorme complexidade sobre a qual você poderá sem dúvida ter uma ação efetiva, mas, decididamente, uma ação bastante limitada.

Dentro do grupo daqueles que tentam e erram, é possível identificar dois novos grupos. Você vê? Alguns erram e demonstram possuir muito pouca experiência no trabalho com ritmos, não propõem nada com o qual você possa interagir, estão perdidos, sem referências! E alguns erram, mas propõem outras frases que se sustentam ritmicamente. Interessante... E, dentro deste último grupo, vê-se ainda uma outra divisão: ao serem requisitados a cantar a frase que tentam tocar, alguns cantam-na corretamente, mas não conseguem realizá-la, e alguns cantam-na de forma errada, embora consigam realizar exatamente o que cantam! Bom, pelo menos estes últimos permitem a você apontar uma ou duas notas acrescentadas ou omitidas, ou uma variação qualquer no ritmo e providenciar imediatamente suas transferências para o grupo dos que conseguem repetir a frase proposta.

Por favor, apenas uma outra coisa... Sim, eu sei que a situação não está simples, mas acho que você deveria dar uma olhada no grupo dos que conseguem repetir a frase. Concorde, eles têm razões de sobra para estarem tranquilos, têm um problema a menos, venceram um primeiro obstáculo. Ótimo! Mas, desculpe-me, preciso perguntar: o que, de fato, foi potencializado com a realização da frase? Esses alunos saberiam articular¹ esta frase com outras de outros instrumentos? Esses alunos saberiam variar esta frase? Saberiam criar uma outra a partir desta? Explico-me: a primeira pergunta diz respeito à forma como a prática musical encaminha um processo de vivência coletiva num determinado grupo de pessoas; a segunda e a terceira dizem respeito ao desenvolvimento das capacidades criativas desse aluno. Talvez você concorde comigo: quando um aluno realiza essa frase, ou outra qualquer, mas não consegue articulá-la com outras, ele está fechado em si mesmo, não há possibilidade de troca para ele, não há comunicação, talvez expressão (considerando-se que mesmo estáticos podemos expressar), mas não comunicação. Quando ele não conse-

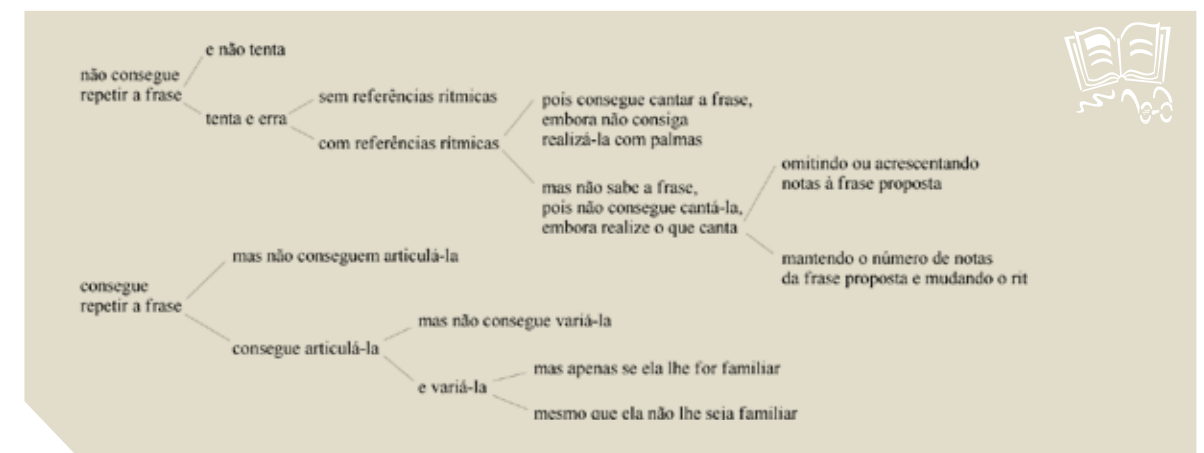


1. O termo articulação tem pelo menos duas acepções a serem consideradas: 1) a forma pela qual se produz um som, por exemplo, num violino, corda friccionada e corda pinçada; 2) a ação de estabelecer pontos de contato que possibilitem uma relação entre dois objetos, procedimentos ou ideias. Neste artigo utilizo a segunda acepção.

gue variá-la, ele está preso a um padrão e limitado no seu fazer, limitado nas possibilidades de se colocar enquanto indivíduo criativo. O que você acha?

Espere! Você consegue ver? Garanto que a culpa não foi minha. Há de fato uma divisão nesse grupo a princípio sem problemas: há os que fazem a frase da maneira “correta”,² mas não conseguem articulá-la com outras; e um segundo, dos que a fazem e a articulam. Dentro deste último, uma nova divisão... Eu sei, eu sei, não está nada simples... Há os que realizam, articulam, mas não variam a frase; e os que realizam, articulam e variam. Por fim, como se um fim não houvesse, dentro desse grupo dos que conseguem realizar, articular e variar a frase, existem vários para os quais você propõe uma outra frase que não lhes soa familiar e que simplesmente se veem tão perdidos quanto aqueles cuja situação lhes parecia incompreensível!

Fiz um esquema para tentarmos mapear o que vimos. Dê uma olhada e veja o que você acha.



Eu não queria te dizer isso, mas há, infelizmente (ou felizmente), ainda um outro complicador: acho que o nosso referencial inicial do que vem a ser “correto” deve mudar. Isso porque, olhando atentamente, todas as realizações dos seus alunos revelam a presença, ou a ausência, de um conceito impreciso cuja existência é impossível negar: o *suingue*. A falta dele indica (entrando no terreno pantanoso e fascinante da subjetividade) que não há vida em uma determinada realização musical; indica que ela não é capaz de criar movimento, externo, ou interno, em quem quer que seja, em quem ouve e mesmo em quem toca. Sim, eu sei, subjetivo demais... No entanto, você deve concordar que, apesar da subjetividade envolvida, a definição de quem tem ou não *suingue* parece ser quase sempre uma unanimidade no grupo que realiza esta definição, e acontece, invariavelmente, tanto num ensaio de uma escola de samba quanto na mais austera das salas de concerto.

É... confesso que também estou bastante preocupado. Não é incrível que uma atividade, quase cotidiana para um professor de música, tenha revelado tamanha complexidade?

Em 1996, três anos após o início de minha atividade como professor de música, vivi uma experiência bem parecida com a imaginada acima. Todo o processo que me levou à elaboração do método de educação musical O Passo está relacionado à forma como, por detrás da aparente homogeneidade, comeci a estudar as sutis diferenças entre as diversas dificuldades de meus alunos.



2. Espero que você concorde com estas aspas. Se eles conseguem tocar, mas não conseguem articular, essa realização não pode ser chamada de correta!

Naquela época, os primeiros resultados obtidos com alguns procedimentos didáticos já indicavam que algo especial estava sendo construído. Contudo, eu definitivamente não tinha clareza naquele momento do que exatamente estava sendo potencializado. Em pouco tempo, praticamente todas as dificuldades que inviabilizavam a prática em grupo foram superadas. E o que mais nos impressionava: superadas por todos, absolutamente todos os alunos!

Desde então, trabalhando com as mais variadas faixas etárias, nos mais diversos espaços, junto com os professores d'O Passo, continuo me debruçando sobre as incontáveis perguntas nascidas a partir daquela experiência, em particular, sobre as perguntas relativas aos procedimentos que traziam imensa clareza e segurança para os alunos que iniciavam ou estreitavam sua aproximação com a música. Assim surgiu a hipótese a partir da qual desenvolvi todo meu trabalho: o principal responsável por todas as conquistas, dentro de um grande espectro de incursões no meio musical que vínhamos fazendo, era (e continua sendo) o conceito de *posição*.

O estudo de ritmo, como o temos feito há muito tempo, está inteiramente baseado no conceito de duração. O Passo me ajudou a perceber que o conceito de duração está na base de todos os problemas e dificuldades encontrados durante o processo de ensino-aprendizagem de ritmo. Não que ele não deva ser utilizado, mas sua insuficiência para esclarecer aspectos fundamentais deste estudo é gritante. Ele simplesmente não tem como nos levar até onde precisamos ir. Para isso, para dar conta da complexidade da qual acima falamos, tenho utilizado o conceito de *posição*.

Veja: tocar uma nota no tempo é inegavelmente mais fácil para qualquer pessoa do que tocar a mesma nota no contratempo. Você já se perguntou por quê?

Uma resposta deveria vir necessariamente da duração, o único dos quatro parâmetros sonoros que está relacionado ao ritmo. No entanto, assim como a intensidade e a altura, a duração é um valor absoluto – a duração pode ser medida em segundos, a intensidade, em decibéis e a altura, em hertz. Esses valores são absolutos, independem da música que se faça, como um metro é um metro, independentemente do objeto que se meça. O timbre tem outra natureza, ele não é um valor, ele é uma qualidade que pode ser identificada através do formato de onda. Um instrumento pode emitir um som longo ou curto, forte ou fraco, alto ou baixo, mas possui apenas um único timbre³. Poderia ser argumentado que a duração de um tempo é relativa ao andamento, mas, uma vez definido o andamento, a duração de um tempo se torna absoluta. Tomando como exemplo uma música com andamento 60, cada tempo durará um segundo, independentemente de onde na música um tempo começar.

Na verdade, quando falamos de tempo e contratempo, não estamos nos referindo ao conceito de “tempo” em termos absolutos – esse que pode ser medido em segundos –, mas sim ao conceito de “tempo” em termos relativos que quer localizar posições no espaço musical.

A duração vê o espaço musical como sendo bidimensional e, nesse caso, a expressão “deslocar um pouco”⁴ faz sentido, pois não importa se a nota vai daqui até ali ou dali até



3. Obviamente a variação de timbre existe, mas quando feita sem o auxílio de meios eletrônicos a identidade do instrumento que a faz é sempre preservada.

4. Quem nunca ouviu a expressão “Esse ritmo é igual àquele, só que deslocado!”?

acolá. Em termos de duração, não há diferença se um som começar no tempo e for até o contratempo ou se o mesmo som começar no contratempo e for até o tempo. Nos dois casos ele durará meio tempo (absoluto), no caso do andamento 60, meio segundo.

O conceito de posição vê o espaço musical como sendo tridimensional, como tendo um relevo, e se dedica a identificar as características de cada um destes lugares neste relevo. Seguindo o caminho proposto pelos gregos para os conceitos de arsis e tesis, o conceito de posição relaciona espaço musical e movimento corporal e assim revela lugares que estão “no alto” ou “em suspensão” e lugares que estão “embaixo” ou “em repouso”, e que por isso geram movimentos musicais distintos. Assim, é possível entender porque a expressão “deslocar”, apesar de largamente utilizada, não consegue explicar e, pior, tampouco ensinar a ninguém a diferença entre tempo e contratempo. Segundo o conceito de posição, se o som é “deslocado”, ele não vai simplesmente mais para frente ou mais para trás, ele vai mais para cima ou mais para baixo, e, desse modo, ele mantém suas características sonoras, mas muda inteiramente suas características musicais. Uma posição diferente significa necessariamente um movimento musical diferente, uma música diferente.

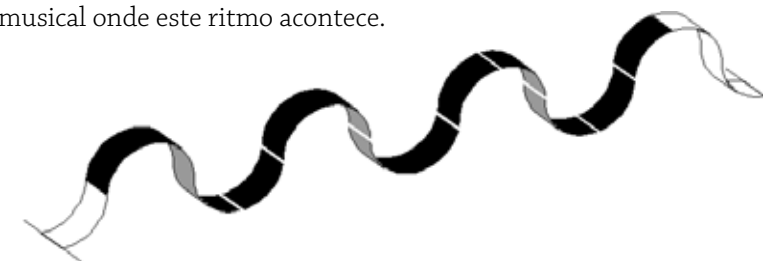
Tomemos como exemplo o ritmo abaixo.



Uma representação gráfica deste ritmo a partir do conceito de duração poderia ser a seguinte:



Segundo o conceito de posição a representação gráfica procuraria evidenciar o relevo do espaço musical onde este ritmo acontece.



Nas duas representações é possível ver a sequência de eventos, que de fato ocorre. No entanto, pense a diferença entre elas como uma mudança de perspectiva. Realizar um ritmo sem um movimento corporal é como olhar esta sequência de cima, como uma planta baixa, guiando-se apenas pelas **durações**. O Passo propõe que olhemos esta sequência de um outro ângulo, onde seja possível ver os relevos do espaço musical, guiando-nos então pelas **posições**.

Para se aproximar ainda mais d'O Passo veja o site www.opasso.com.br e consulte o livro O Passo – música e educação (Ciavatta, 2012). E lembre-se: O Passo é, acima de tudo, um método para a construção de uma base. Independentemente da música que você já faça ou queira fazer, você precisará de um controle mínimo de ritmo e som. É esse controle

mínimo que O Passo quer possibilitar. A partir de um determinado ponto, há habilidades e compreensões específicas de cada tipo de música. O Passo não quer ir até lá. O Passo não pretende substituir nenhum método de solfejo. O Passo quer facilitar o trabalho realizado com eles. Então, ao trabalhar com O Passo, não abandone nada do que você faz, nenhum método que você usa. Utilize O Passo para clarear os caminhos que você já trilha.

Atividade I

Tempo e contratempo – um primeiro e valiosíssimo diagnóstico

Com a turma em círculo, estabeleça uma pulsação com um movimento corporal pendular levantando alternadamente cada um dos pés e peça que todos façam o mesmo. Estarem todos simultaneamente com o mesmo pé, direito ou esquerdo, pode ajudar, mas o fato de o grupo estar em círculo pode ser um complicador para aqueles que estiverem de frente para você (lembre-se: estar em círculo é importante!).

Quando (praticamente) todos estiverem na mesma pulsação, proponha que o grupo bata palmas nos tempos, ou seja, quando os pés tocam o chão.

Nesse momento, já será possível perceber que alunos têm muita dificuldade de ritmo. Lembre-se que eles, por mais dificuldade que tenham nesse momento, andam normalmente, mantendo uma regularidade. Alguns mais tensos, outros mais “largados”, mas todos se deslocando de forma regular. Eles fazem isso, pois são seres humanos. Mesmo uma pessoa que manca, se desloca de forma regular. A regularidade é condição para o deslocamento de qualquer ser vivo⁵. O Passo se baseia no andar, então qualquer dificuldade, mesmo nesse início, é perfeitamente superável.

Após algum tempo batendo palmas nos tempos, peça que o grupo continue com o movimento corporal, mas pare de bater palmas.

Proponha então que eles batam palmas nos contrastempos. Você pode apresentar isso como um conceito musical, dizendo apenas: “Batem palmas nos contrastempos” e ver até onde eles conseguem raciocinar musicalmente; ou você pode apresentar esse desafio como uma atividade de coordenação motora, dizendo: “Batem palmas quando o pé estiver no alto.”

Aqui o diagnóstico é bem mais complexo. Alguns daqueles que tocaram facilmente os tempos, simplesmente não conseguirão tocar os contrastempos. Por mais tempo que você dê, uma vez que suas escutas estão dizendo a eles que o que escutam é tempo, nenhum comando os fará ouvir diferente. Você poderá identificar esses alunos, pois eles irão bater palmas junto com o grupo, mas com um movimento diferente. Apesar de estarem batendo palmas junto com os alunos que estão tocando os contrastempos, você verá que para fazer isso eles alteraram seus movimentos e estão batendo palmas quando seus pés estão no chão. Eles estão ouvindo tempos enquanto você e os outros ouvem contrastempos.

Faça um teste com você mesmo(a). Fique em pé, marque a pulsação se movimentando como propus anteriormente e bata palmas nos contrastempos. Fique assim durante algum tempo. Continue batendo palmas e pare de se movimentar. Nem um movimento sequer,



5. Ainda que uma vez, em um congresso de biologia, apresentando meu trabalho, alguém me disse que há um pássaro africano que foge a essa regra. É sério! Enfim, ao que tudo indica, fora esse pássaro, todos os outros seres vivos seguem essa regra.

a não ser as palmas. Nada. Nem um meneio de cabeça, nem um bater de dentes, nada. Assim, sem interromper as palmas, volte a andar lembrando-se que você está (ou deveria estar) tocando um contratempo.

Algumas pessoas terão mais dificuldades que outras fazendo esse exercício, mas todas, sem exceção, devem reconhecer que ao interrompermos nosso movimento corporal nossa escuta muda e passamos a ouvir tempo onde havia contratempo. Mesmo que não seja tão difícil voltar a andar, há inegavelmente um momento onde é preciso instruir o corpo a pisar entre uma palma e outra e assim resgatar a imagem do contratempo e voltar a ouvi-lo.

Há alunos que também não vão conseguir, mas vão manter seus movimentos. Esses estão mais perto de conseguir do que aqueles que continuaram a se movimentar, mas de forma equivocada (aqui é possível falar em equívoco). Às vezes, um pouco mais de tempo é suficiente para que esses alunos consigam tocar os contrastempos, pois eles ouvem os contrastempos. No caso desses alunos, há uma questão que é de coordenação motora e não de música. Parar de se movimentar e resolver essa questão, pode, em alguns casos, fazer com que eles comecem a acertar os contrastempos com facilidade.

Como na história apresentada no início deste artigo, há mais um complicador para enriquecer o nosso diagnóstico: alguns dos alunos que conseguiram bater palmas nos contrastempos o fazem com suíngue e outros não. Como saber isso? É mais simples do que se poderia pensar (e do que eu pensava há 17 anos): quem realiza um contratempo com suíngue flexiona as duas pernas ao fazê-lo ou consegue facilmente flexionar as duas pernas se isso lhe for pedido.

Se você tem dúvidas com relação a esse movimento observe a movimentação de qualquer mestre de cultura popular quando quer deixar claro o ritmo para seus músicos ou veja, no link a seguir, um vídeo no YouTube onde apareço realizando o movimento ao qual me refiro: <http://youtu.be/4afKT79L03w>.

Atividade II

Salto no tempo

A cruz

O exercício talvez mais lúdico d'O Passo, “Salto no tempo”, pode ser praticado por alunos bem iniciantes. Esse exercício é realizado com o auxílio de uma rede colocada no chão, mas pode ser feito com qualquer marcação que divida o chão em quadrados de mesmo tamanho com linhas claras e visíveis. O tamanho dos quadrados pode variar em função do tamanho dos participantes: é preciso que todos consigam pular com os dois pés de um quadrado para outro. Pulando sempre no primeiro tempo de cada compasso e batendo palmas nos tempos seguintes, várias sequências coreográficas podem ser trabalhadas dentro da rede enquanto se exercita a regularidade de pulso e a compreensão dos ciclos de tempo. A possibilidade de que vários alunos pulem juntos, ocupando os quadrados alternadamente sem que se esbarrem ou percam o ritmo é impressionante. O resultado desejado só é alcançado se todos se comprometem com o trabalho e se ajudam mutuamente, já que qualquer erro potencialmente afetará a todos.

Qualquer faixa etária pode brincar.

Os conhecimentos musicais necessários são mínimos: ter alguma noção de regularidade e saber contar até quatro. E saber (poder) pular!

Vários aspectos (extra?) musicais podem (e devem) ser levantados: risco, responsabilidade, trabalho em grupo, rigor, atenção ao outro. Aumente esta lista!

A ideia inicial é simples: saltar exatamente para o lugar que alguém estava ocupando, no exato momento em que este alguém salta para um outro lugar. A partir daí criei e seguimos criando uma série de desdobramentos. Aqui você vai encontrar o primeiro “desenho”: a cruz. Tenha ela como base e pense também em criar novos “desenhos” junto com seus alunos.

Preparativos:

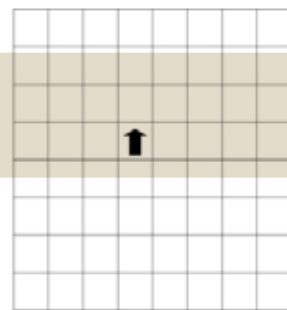
Faça uma marcação no chão como um tabuleiro de xadrez. Teremos um grande quadrado com cada lado dividido em oito partes.

Você pode fazer essa marcação desenhando-a com giz, com fita crepe, com barbante preso em cadeiras ou com uma rede (como aquela que você poderá ver em vários vídeos no site www.opasso.com.br). A rede não é imprescindível, porém ela simplifica bastante o dia a dia, por ser fácil de abrir e fechar e abreviar assim o tempo dos preparativos.



Construindo a “cruz”:

1. Chame um aluno (um voluntário) e peça que ele fique em um quadrado localizado no centro da rede, virado para um dos lados.



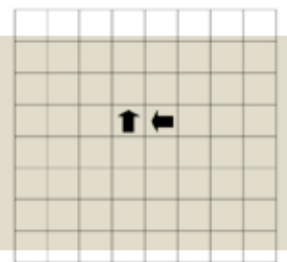
Obs: Encontre referências claras no espaço onde você está e defina: “o lado que está virado para a janela” ou “o lado que está virado para a porta”.

2. Conte até quatro e peça ao aluno que pule para frente e chegue ao quadrado que está a sua frente exatamente no próximo “1”.

Obs: Dê tempo para que ele treine algumas vezes e faça isso com precisão.

3. Chame um outro aluno e peça que ele fique em um outro quadrado bem ao lado daquele onde está o primeiro aluno.

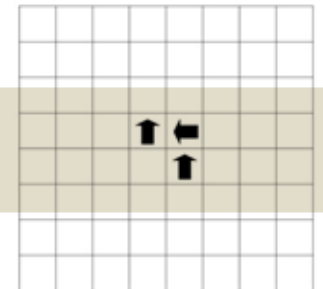
Obs: O segundo aluno deve estar olhando para o ombro do primeiro aluno (ou seja, o segundo aluno está virado para um lado ortogonal ao primeiro).



4. Conte até quatro e os dois devem pular para frente chegando ao quadrado à frente de cada um exatamente no próximo “1”.

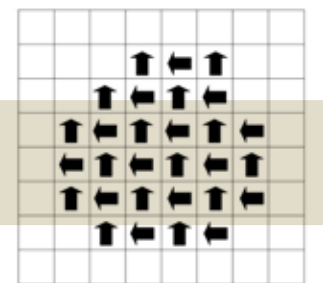
Obs: É só nesse momento que de fato é possível ter uma dimensão de onde se pode chegar com o “Saltos no tempo”. Curta esse momento. Fale de responsabilidade, risco de machucar ou ser machucado, seriedade para poder brincar.

5. Conte até quatro e os dois devem pular para trás chegando ao quadrado que está atrás no próximo “1”.



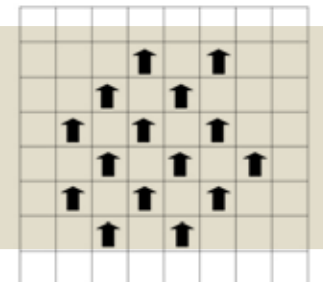
6. Chame um terceiro aluno que ficará olhando para o ombro do segundo.

7. Conte até quatro e os três devem pular para frente, bater três palmas e pular para trás.

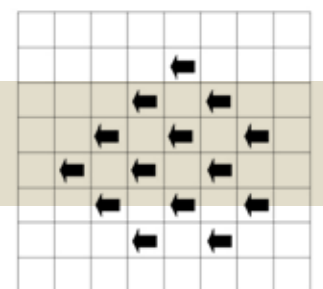


8. Neste momento você pode chamar todos os alunos para participar.

9. Para minimizar o risco de alguns errarem e se chocarem (atenção: esse risco sempre estará presente e faz parte do jogo) você pode pedir que saiam da rede todos que estão virados para, por exemplo, “a janela”, e contar até quatro para que pulem para frente, batam três palmas e pulem para trás.



10. E depois, o mesmo com os que estão virados para “a porta”.



11. Tendo todos na rede, conte até quatro, todos devem pular pra frente, bater três palmas e voltar.

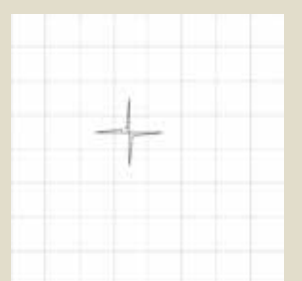
Obs: Uma observação importante a ser feita é a ideia de fixar esse quadrado do qual se parte e ao qual se volta, pois, quando a movimentação se tornar mais complexa, essa ideia será valiosa para que cada um possa se localizar melhor.

Avançando na “cruz”:

12. Conte até quatro, todos devem pular para **trás**, bater três palmas e voltar.
 13. Conte até quatro, todos devem pular para **frente**, bater três palmas, voltar, bater três palmas, pular para **trás**, bater três palmas e voltar.



14. Conte até quatro, todos devem pular para direita, bater três palmas e voltar.
 15. Conte até quatro, todos devem pular para esquerda, bater três palmas e voltar.
 16. Conte até quatro, todos devem pular para frente, bater três palmas, voltar, bater três palmas, pular para trás, bater três palmas, voltar, pular para direita, bater três palmas e voltar, pular para esquerda, bater três palmas e voltar.

**Ampliando as possibilidades:**

Até agora lidamos apenas com o espaço. Está na hora de lidar com o tempo!

1. Conte até três e os alunos devem fazer a cruz dentro de uma métrica ternária (ou seja, pulando e batendo apenas duas palmas).
2. Conte até dois e os alunos devem fazer a cruz dentro de uma métrica binária (ou seja, pulando e batendo apenas uma palma).
3. Conte até quatro e os alunos devem fazer a cruz três vezes: uma vez dentro de uma métrica quaternária, uma vez dentro de uma métrica ternária e uma vez dentro de uma métrica binária.
4. Conte até quatro e os alunos devem fazer a cruz em compassos alternados: um compasso de 4, outro de 3, outro de 2, outro de 4, outro de 3, outro de 2 e outro de 4.
5. Crie com seus alunos novas sequências para os sete momentos de palmas que existem na cruz:
 - . 2, 3, 4, 2, 3, 4
 - . 2, 3, 2, 3, 4, 2
 e incontáveis outros.
6. Reúna quatro sequências criadas pelo grupo e faça-as em sequência.
7. Isto parece não ter fim! E de fato não tem.

A passagem pela rede

Aqui não há um desenho específico, a ideia é atravessar a rede sem que ninguém se choque com ninguém. Se todos alternarem um salto à frente com um salto à direita e entrarem sempre em determinadas casas a cada quatro compassos, é exatamente isso o que ocorre.

Dezesseis pessoas podem entrar ao mesmo tempo na rede. A cada quatro compassos, mais dezesseis. O número de participantes é ilimitado, pois é possível sair da rede em um salto e retornar a ela no próximo.

Estando de frente para a rede, vamos numerar cada uma das oito casas da esquerda para a direita (no sentido da leitura). A casa número 1 ficará assim mais à esquerda. Independentemente do lado em que você estiver na rede, olhando-a de frente, a casa 1 (de cada um dos lados) será sempre a primeira da esquerda.

Início:

É possível, dadas as instruções, contar até quatro e ver o que acontece. O mais simples é verificar primeiro se todos entenderam a instrução de alternar um salto para frente com um salto para a direita. Isso pode ser feito pedindo que todos comecem a passagem pela rede na casa 1, no lado onde você está. Dependendo da quantidade de alunos que você tiver, isso pode levar algum tempo. Mas não será um tempo perdido, posso assegurar.

Depois, o melhor é verificar se todos (ou quase todos) entenderam quando entrar: a cada ciclo de quatro compassos – aqui não importa se serão compassos quaternários, ternários, binários ou com qualquer outra quantidade de tempos.

Um momento importante no “Saltos no tempo”, na verdade a primeira coisa vista nos “Desenhos”, é o momento em que duas pessoas vindo de lados ortogonais quase se chocam. Esse momento causa certamente uma excitação no grupo e deve ser bem entendido e vivido. Inicie esse momento apenas com quatro alunos. Cada um saindo de cada uma das casas 1. Eles vão se cruzar exatamente no meio do trajeto e é sempre uma ótima forma de exemplificar o que vai ocorrer o tempo todo.

Antes de “brincar”, há ainda uma regra a ser aprendida (vivida): a entrada a cada quatro compassos. Há aqui uma questão claramente musical e uma contagem feita por todos pode ajudar o grupo a se achar dentro do ciclo de quatro compassos. Mais tarde a contagem pode ser substituída por uma canção que esteja organizada em ciclos de quatro frases.

Nesse momento, é possível contar até quatro e ver como o grupo se sai.

Uma última regra pode ser aprendida para melhorar a “brincadeira”: é possível entrar também nas casas 3, 5 e 7. Dessa forma, dezesseis pessoas poderão entrar ao mesmo tempo na rede.

**Referências**

ClAVATTA, L. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro, 2012. Edição do autor.

Bibliografia complementar

ClAVATTA, L. *O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro, 2003. Edição do autor.

PAZ, E. A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: Musimed, 2000.

ROCCA, E. *Ritmos brasileiros e seus instrumentos de percussão*. Rio de Janeiro: EBM, [s.d.].

SODRÉ, M. *Samba, o dono do corpo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

THURMOND, J. M. *Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance*. Ft. Lauderdale: Meredith Music Publications, 1991.

5 O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula: *Soran Bushi* – canção dos pescadores de Hokkaido

Magda Dourado Pucci
Mawaca
magda@mawaca.com.br



Resumo: Conhecer músicas de outras culturas do mundo é porta de entrada para desenvolver um universo sonoro amplo e estimular o respeito e o convívio entre diferentes formas de pensar. Ao criar o grupo Mawaca e me enveredar por canções em mais de 20 línguas percebi o quão rico é o processo de ser “o outro”, buscando reproduzir as diversas expressões sonoras daqui e acolá, entender as dificuldades e facilidades, as diferenças e similaridades entre o que os elementos musicais que eu conheço e os que eu quero conhecer, buscando localizar os contextos para depois recriar para outras plateias. Esse repertório multicultural, pesquisado e reinventado pelo Mawaca, teria utilidade em salas de aula? Tem condições de ampliar o repertório já utilizado pelos educadores musicais? Proponho atividades com Soran Bushi, uma canção japonesa, que apresenta uma multiplicidade de situações interdisciplinares que podem envolver crianças de diferentes idades.

Palavras-chave: repertório multicultural; educação musical multicultural; músicas do mundo

The multicultural repertoire of Mawaca at schools: Soran Bushi – Hokkaido’s fishermen song

Abstract: *Knowing music of other cultures of the world is a ‘door’ to enlarge the musical universe and encourage respect and coexistence between different ways of thinking. When I created Mawaca group and saw me singing songs in over 20 languages I realized how rich is the process of being ‘the other’, trying to reproduce the various expressions and sounds from different places, understanding difficulties and facilities, differences and similarities between what I knew and what I need to know, trying to understand contexts and then, recreate these traditional songs for other audiences. This multicultural repertoire -researched and reinvented by Mawaca – would be useful in the schools? Is it capable of expanding the repertoire already used by music teachers? I propose activities with the Japanese song ‘Soran Bushi’ which features a variety of situations that may involve interdisciplinary children of different ages.*

Keywords: *multicultural repertoire; multicultural musical education; world music*

PUCCI, Magda Dourado. O repertório multicultural do Mawaca em sala de aula... **Música na Educação Básica**. Brasília: 2013.



Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.

Edgar Morin (*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* – Unesco)

Buscar conhecer expressões musicais de outras culturas é atitude extremamente positiva num mundo ainda bastante intolerante com as diferenças, pois além de nos fazer compreender diferentes formas de fazer música, nos coloca em contato com a pluralidade cultural do mundo e nos faz entender o “outro”. Quando iniciei minhas pesquisas com o Mawaca, não tinha ideia de que teriam um uso educacional, mas ao longo da carreira do grupo, percebi que alguns professores, ainda que informalmente, utilizavam parte de nosso repertório das mais diversas maneiras. Mais tarde, fui saber que a educação multicultural já era uma realidade nos Estados Unidos e na Europa e que havia uma extensa literatura estimulando o uso de canções de diferentes lugares do mundo em sala de aula. Isso veio ao encontro com aquilo que eu já experimentava com o Mawaca, que é se colocar no lugar do outro, fazendo uma música “diferente” daquela que estávamos acostumados a ouvir e tocar.

São vários os motivos que nos levam a acreditar que uma educação multicultural pode ser benéfica nas escolas e não apenas um luxo ou algo exótico, como alguns poderiam pensar. John Drummond (2005) resume as principais justificativas colocadas por diversos educadores¹ que, historicamente, comprovam essa premissa:

1. **Vivemos numa sociedade culturalmente plural** – o mundo tem se tornado cada vez mais plural culturalmente e a educação pode ajudar na compreensão dessa transformação.
2. **Remover as diferenças e preconceitos** – numa sociedade plural, as minorias tendem a sofrer preconceitos a não ser que consigam ter suas culturas integradas.
3. **A maioria pode aprender com as minorias** – aprender as práticas musicais de outros grupos significa buscar outras fontes de inspiração e participar de um processo de transformação importante no crescimento e entrosamento entre as crianças.



1) Como Banks, Becker, Bullivant, Crozier, Dunlop, Fisher e Hicks, citados no artigo de John Drummond (2005).

Há uma bibliografia extensa que ilustra várias experiências em que a educação musical multicultural apresenta resultados satisfatórios. Não é possível citar todas aqui, pois seria um artigo à parte, mas destaco Traasdahl (1998, p. 104, tradução minha) que mostrou em suas pesquisas que

a diversidade cultural na educação musical ajudou a romper com as fronteiras culturais entre os alunos, proporcionou respeito social e compreensão entre fronteiras, reduziu a tensão étnica nas escolas e construiu novas estruturas sociais identitárias, além de satisfazer a curiosidade pelo outro e trazer prazer aos participantes.



Minha experiência com o grupo Mawaca, cantando em mais de 20 línguas desde sua criação em 1993, mostrou que as canções do mundo, com toda a sua diversidade cultural, é um caminho que possibilita várias aplicações na educação infantil. Mesmo que esse não tenha sido o primeiro objetivo do grupo, percebi que, ao longo de nossa carreira, há um crescente interesse das crianças pelo nosso repertório, pois nele há vários elementos que se conectam facilmente ao universo delas.



Ver no YouTube os vídeos “Juca canta Mawaca” onde uma criança assiste ao DVD *Pra todo canto* do Mawaca e canta junto duas canções indígenas, dos Ikolen-Gavião e dos Tupari, de Rondônia: *Akhoyte*, canção ikolen-gavião (<http://youtu.be/bpziSBbjbuc>) e *Hirigo*, canto das índias tupari (<http://youtu.be/nTYgMjoKp6s>).

Durante os shows do Mawaca, percebia a presença de crianças na plateia que se mostravam entusiasmadas e interagiam com as músicas apresentadas dançando e cantando juntas. Logo após as apresentações, muitos pais comentavam que seus filhos ouviam repetidas vezes algumas das canções, assim como assistiam aos DVDs inúmeras vezes. Percebi que a maior parte das canções citadas pelos pais (na sua maioria, africanas, indígenas, japonesas, búlgaras) eram as que possuíam letras com sons mais distantes da língua portuguesa! Seriam esses sons “estranhos” os que as atraíam? Ou algum ritmo específico, ou a forma de cantar ou algum elemento cênico da nossa *performance* ou apenas os figurinos coloridos?

Mesmo sem o intuito didático, percebi que aquelas canções possuíam particularidades musicais que atraíam as crianças e que seus contextos interdisciplinares poderiam ser amplamente explorados em sala de aula. Embora os arranjos não tenham sido pensados para serem realizados *por crianças*, imaginei que estes poderiam ser adaptados ou reinventados por elas e que também seria possível criar atividades de percepção e de expressão corporal estimuladas pelas músicas do grupo. Foi quando Berenice de Almeida me convidou para escrever o livro *Outras terras, outros sons* (Almeida; Pucci, 2000), em 1999, que percebi que era um momento interessante de começar a abordar esse repertório multicultural em sala de aula, pois já se sentia a necessidade de ampliar o universo sonoro das crianças com músicas africanas, indígenas, portuguesas, raramente utilizadas nas escolas. Adequamos alguns arranjos do Mawaca e criamos outros concebendo atividades que pudessem ser feitas em sala de aula como sugestões para que o professor pudesse ampliar seu repertório, propondo por sua vez atividades interdisciplinares em conexão com outras áreas do ensino. Assim, a canção de Gana *Sansa kroma*, a dança de Miranda do Douro *La çarandilhera*,

a cantiga portuguesa *A rolinha*, assim como os temas indígenas *Nhamandu* e *Koi txangaré* (que são como canções estrangeiras para nossos alunos!) “entraram em sala de aula”, ganhando a simpatia de muitas crianças. Ministramos oficinas para professores com esse repertório e mais tarde fui estendendo minha experiência com mais canções do Mawaca, incluindo novos temas musicais de outros lugares. Apesar de certa dificuldade em adentrar esses outros universos, vários professores se entusiasmaram com essas novas sonoridades e produziram adaptações dos arranjos e novas atividades.

Sabemos que a realização de tais atividades nem sempre é fácil, pois exige pesquisa e uma preparação mais elaborada e o tempo do professor é exíguo, mas hoje, com o acesso tecnológico, muitos vídeos e áudios são facilmente encontrados na internet, fato impen-sável há 15 anos. Com alguns cliques, é possível acessar diferentes versões – antigas e novas – da mesma música, traduções, o que possibilita criar referências com mais rapidez e facilidade. Evidente que nada substitui o contato direto com pessoas da comunidade. Aprender diretamente com alguém que conhece a cultura que se quer aproximar é uma experiência marcante que pode proporcionar uma vivência transformadora na forma de compreender a música.

Ao entrar em contato com o repertório multicultural, fora do seu universo cultural, é importante que o professor busque conhecer os elementos daquela canção procurando entender o todo e o particular, isto é, os contornos melódicos (os modos ou escalas), os ritmos, a estrutura, a pronúncia correta, os instrumentos, mas também a tradição à qual aquela música pertence, o gênero musical, o estilo e em que contexto ela é tocada, enfim, todo o entorno cultural é de uma grande riqueza e merece ser transmitido aos alunos, pois dessa forma a música terá um sentido mais profundo e eles perceberão que não se trata apenas de um entretenimento qualquer, mas de *música como cultura*².

Segundo Patricia Campbell (2004), além do “quê” e do “porquê”, o trabalho do educador musical que desenvolve uma proposta multicultural passa pelo “como” esse outro repertório pode ser compreendido, assimilado, incorporado.



Educadores musicais entendem que *menos é mais* – pelo menos nos estágios iniciais de uma cultura musical – e que a compreensão de uma simples peça musical através de uma continuada e aprofundada escuta, participação, *performance*, passando por experiências criativas e um estudo dos seus contextos culturais e significados, vão causar um impacto importante na educação musical de qualquer idade. (Campbell, 2004, p. 27, grifo meu, tradução minha).

Sendo assim, é importante buscar algumas canções que sejam de fácil assimilação, que tenham conteúdos interessantes, possíveis de serem compartilhados de forma ampla e que criem pontes com o presente e com o passado, pois assim a música passa a ter um sentido mais profundo. Proponho aqui uma canção japonesa que a meu ver provoca forte empatia nos shows do Mawaca, seja nos espetáculos para adultos nos teatros do SESC, seja nos shows para crianças e adolescentes.



2) Conceito colocado por Alan Merriam (1964) no importante livro *The anthropology of music*, que postulou a música não apenas com parte da cultura, mas como cultura também.

Soran Bushi – canção dos pescadores do Japão

A canção *Soran Bushi* faz parte de um contexto que pode ser amplamente utilizado como pano de fundo para atividades extracurriculares. Entre os conteúdos abordáveis se encontram: saber onde fica o Japão, mais precisamente a ilha de Hokkaido; como se dá a atividade da pesca naquela ilha; a dança aliada a essa música marcada por movimentos enérgicos; a expressão *ha dokkoisho* usada pelas mulheres dos pescadores para animá-los a acordar na madrugada fria para trabalhar, entre outros.

Parece-me interessante que o professor, antes de trabalhar a música diretamente, procure criar um ritual com as crianças, a fim de fazê-las compreender o espírito *zen* japonês, da simplicidade, do “tirar os sapatos”, ficar em silêncio, ouvir uma música instrumental tradicional bem calma (já para trazer um referencial sonoro mais distante) para que experimentem a sensação de “deslocamento”, de estar em outro ambiente sonoro, e também ouvir algumas expressões na língua japonesa. Nesse caso, seria bom o professor aprender algumas expressões japonesas simples.

Frases em japonês

Obrigado: *Arigato*
 De nada: *Douitashimashite*
 Por favor: *Douzo*
 Desculpe: *Sumimasen, shitsurei shimasu*
 Que horas são? *Nanji desuka?*
 Como vai? *Doo desu ka*
 Estou bem, obrigado: *Genki desu arigato*
 Prazer em conhecê-lo: *Hajimemashite*
 Parabéns: *Omedeto gozaimasu*
 Cheguei!: *Tadaima!*
 Bem vindo: *Okaeri!*
 Boa viagem: *Gokigen yo sayonara*
 Até já: *Dewa mata*
 Até logo: *Sayonara*
 Eu sou brasileiro: *Watashi wa burajiru-jin desu*
 Adeus: *Sayonara*

Fonte: <http://www.japones.net.br/frases-em-japones/>



Se houver possibilidade de conhecer alguém que fale a língua japonesa, melhor ainda, pois observar os movimentos, a forma de pronunciar as palavras, o andar, o sorrir, o gestual de alguém de dentro da cultura, faz com que se criem novos entendimentos. Não sendo possível o contato direto, vídeos, hoje muito mais acessíveis pela internet, podem fazer as vezes desse contato, mesmo que virtual.

Sugiro que, ao entrar na sala, se instale um pequeno ritual com as crianças, seguindo algumas etapas. É importante dizer que o que se segue é apenas uma sugestão de atividades que não necessariamente precisam ser realizadas nessa ordem. O professor pode inventar a sua própria dinâmica, estabelecer suas prioridades e maneiras de atuar e destacar o que interessa mais, conforme as características de suas turmas e sua realidade local.

Encontros com o Japão

Encontro 1

• Colocar uma música instrumental japonesa (de *koto*, *shamisen* ou *shakuhachi*) para criar um clima “oriental³”. Se quiser incrementar o ambiente para deixá-lo mais dentro do clima japonês, você pode decorá-lo com objetos da cultura japonesa, como lanternas japonesas (chochin), esteira de bambu, fontes de água portáteis, estátuas com divindades japonesas, etc.



Música tradicional instrumental japonesa (para clima oriental)

Sakura (koto)

<http://www.youtube.com/watch?v=chwADnoFDng&list=PL9140D2674A5D171B>

Rokudan no Shirabe (koto)

http://youtu.be/G_d_vMMgv54

Sakuhachi

<http://www.komuso.com/top/index.pl> <http://www.youtube.com/watch?v=xsihxORASks>

DVD *Mawaca – Ikebanas musicais* – Komuso (tocado por Shen Ribeiro) e *Haru no umi* (tocado por Tamie Kitahara, Shen Ribeiro e Ana Eliza Colomar).

- Quando as crianças chegarem, peça-lhes para tirarem os sapatos antes de entrarem na sala.
- Falar pouco, suavemente, fazer gestos lentos e tranquilos com muita calma – imagine-se um(a) japonês(a)!
- Cumprimentar a classe abaixando o corpo com a coluna ereta, colocando uma mão sobre a outra (ver ilustração).



Se for de manhã => *Ohayou!* お早う Bom dia!

Se for a tarde => *Kon-nichiwa!* こんにちは Boa tarde/Olá!

Se for a noite => *Kon-banwa!* 今晚は Boa noite!



3) Oriental é um termo bem genérico, que deveria ser evitado aqui, mas no Brasil usamos essa expressão para designar os japoneses, em geral.

- Pedir para elas sentarem em roda de joelhos ou com as pernas cruzadas.
- Quando todas estiverem sentadas, quietas, abrir um livro ou mostrar uma folha no centro da roda. Se puder levar um globo, melhor, pois assim as crianças entenderão que o Japão está do outro lado do mundo!
- Mostrar que o país é formado por várias ilhas. Mostrar a ilha de Hokkaido, que fica mais na parte fria do globo em contraposição à ilha de Okinawa, que fica do lado oposto que é mais quente e que possui uma música diferente. (você pode mostrar exemplos: ver indicações no final deste texto).



Localização Japão

- Desligar o som diminuindo o volume vagarosamente
- Contar a história de que ali, apesar do inverno congelante, os pescadores acordam na madrugada para trabalhar e, para se manter aquecidos, fazem movimentos vigorosos e gostam muito de cantar. Uma das canções tradicionalmente entoadas é o *Soran Bushi*, cuja coreografia tem movimentos de arrastar as redes, puxar as cordas e transferir os peixes dos baldes para os barcos. As mulheres dos pescadores, para animá-los, usam uma expressão ritmada que todos podem fazer: *Ha dokkoisho dokkoisho, ha dokkoisho*⁵
- Ouvir a canção e pedir para eles acompanharem a expressão *ha dokkoisho*⁶. Explicar algumas palavras da letra (ver tradução abaixo). O que significa *soran*? O que está por trás dessa letra?
- Ensinar a letra antes já com o ritmo da melodia, de forma oral, cantando frase por frase e pedindo para eles repetirem. Depois juntar cada uma das frases aprendidas, até as crianças cantarem a melodia completa.
- É sempre bom ouvir novamente uma gravação da música (do *Mawaca* ou de outro grupo) para checar como estão cantando, eles se “autocorrigirão” naturalmente. Cantar a melodia inteira novamente e perguntar se eles querem ouvir outra vez a gravação para fazerem algum tipo de ajuste.
- Dividir em dois grupos: enquanto um responde com a expressão *ha dokkoisho*, o outro canta a melodia. Depois inverter. Assim, além de criar diálogo entre todos os participantes, isso faz com que um grupo ouça o que o outro está fazendo para interagir no momento certo.
- Tarefa de casa: pedir para as crianças pesquisarem algo sobre as músicas folclóricas japonesas
- Ao terminar o encontro, despedir dos alunos com *sayonara!*



5) Observação: para adolescentes, talvez seja interessante trabalhar a informação de que a canção *Soran Bushi* é um minyo, isto é, faz parte do repertório folclórico japonês e é bastante tradicional em todo o país, a ponto de existirem vários festivais *Yosakoi Soran* que reinventam as coreografias dos pescadores com músicas mais modernas sempre usando alguns elementos tradicionais. Eles podem pesquisar na internet vários desses festivais, que ocorrem aqui no Brasil também. Ver indicações no final do texto.

6) Além da gravação do *Mawaca*, há diversas versões dessa mesma canção. Ver opções no final do texto.

7) *Soran* significa arenque, peixe comum em Hokkaido.

Encontro 2

- Fazer o mesmo ritual, seguindo as etapas descritas para o primeiro encontro, cumprimentando com o tradicional *kon-nichiwa!*
- Relembrar a letra com o ritmo e a melodia
- Perguntar quem pesquisou algo sobre música japonesa tradicional em casa colhendo informações, comentários, descrições, e compartilhando impressões.
- Mostrar imagens do tambor *taiko*.



Daniela e Debora Shimada (*taiko*), Tamie Kitahara (*shamisen*) com Mawaca
Fotos: Eduardo Vessoni (Acervo Mawaca – *Ikebanas musicais*).

• Como será o som desse instrumento? Como ele é tocado? Mostrar vídeos e/ou áudios desse instrumento, buscando aguçar a curiosidade da meninada.

- Agora, coloque a gravação de *Soran Bushi* e pergunte: e nessa música, o que *taiko* está fazendo? Como é o seu ritmo?
- Apresentar o ritmo usando outros tambores, fazendo desenhos rítmicos semelhantes à melodia que podem ser iguais aos do arranjo do Mawaca ou outros, criados pelo professor ou improvisados pelos alunos.
- Dividir os grupos: aqueles que tocam os tambores e os que cantam e os que fazem ha *dokkoisho*, *dokkoisho*. Depois inverter os grupos para que não se cansarem das suas funções.
- Depois de brincarem bastante, despedir de todos com o velho e bom *Sayonara!! Arigato!!!*

Encontro 3

- Repetir o ritual de entrada como nos encontros anteriores. Agora é hora de aprender a fazer o acompanhamento!
- Ao falar do acompanhamento da melodia de *Soran Bushi*, leve uma foto do *shamisen*, instrumento que acompanha essa canção.
- Mostrar alguns vídeos (ou áudios) com *shamisen* (para eles ouvirem e notarem como ele é tocado, comentando suas características, como ele é feito, bem como suas funções e uso na música folclórica japonesa (*minyo*))
- Mostrar uma versão de *Soran Bushi* tradicional com o *shamisen* e japoneses cantando. Comparar com a versão do Mawaca. Em que ela difere? Que palavras são ditas de forma diferente? Existem outras letras? Como é o andamento? Que instrumentos são usados na versão do Mawaca?

- Mostrar uma foto do grupo Mawaca (ou vídeo, se for possível) e observando que foi feita uma adaptação dessa música com instrumentos ocidentais. Explicar a ideia de arranjo, de que foi adaptada a linha do *shamisen* para vários instrumentos do Mawaca como o vibrafone, acordeom, saxofone tenor e contrabaixo. Assim, eles entenderão a ideia de como são utilizados os timbres num grupo instrumental, da transposição de melodias para outros instrumentos, de arranjo, etc.
- O acompanhamento de *Soran Bushi* tem uma melodia interessante que pode ser cantarolada também.
- Depois de compreendê-la, é hora de se despedir: *sayonara* e até o próximo encontro!

Encontro 4

- Fazer mesmo ritual ouvindo outra versão de *Soran Bushi* (veja sugestões nas dicas)
- Sentados no chão: perguntar o que acham daquela versão.
- Comentários ouvidos, o convite: Vamos fazer a nossa versão de *Soran Bushi*? Que instrumentos vamos utilizar no lugar do *shamisen*? O que temos? O que sabemos tocar? E do *taiko*?
- Se ainda não tocam instrumentos, você pode pedir para eles cantarem o acompanhamento, que não é muito difícil, mas exige um pouco mais de tempo.
- Agora é hora de encaixar a melodia com o acompanhamento. Na dúvida, é sempre bom ouvir a gravação (a versão escolhida ou todas), caso tenham dificuldades, pois ela se tornará um referencial e eles naturalmente farão suas correções internamente. Quando for tocar a música, peça para fecharem os olhos e ouvirem com atenção. Cantarem baixinho internamente, “dentro deles”.
- Cantar e tocar várias vezes até a música ficar orgânica.
- “Lição de casa”: olhar na internet danças do *Soran Bushi!* *Sayonara* e até o próximo encontro!

Encontro 5

- Seguindo o mesmo ritual de entrada, para que se concentrem, observe que com o passar do tempo eles ficarão silenciosos mais rapidamente, pois irão se acostumar com essa “rotina ritual”, característica dos povos orientais.
- Colocar no vídeo uma dança de *Soran Bushi* (bem tradicional) e fazer perguntas: Como é a coreografia? Por que ela é assim? O que esses movimentos estão imitando? Seria o movimento dos pescadores pegando os peixes nos baldes e os jogando nos barcos? É importante estimular as crianças a perceberem que os movimentos possuem um sentido, recriam uma movimentação cotidiana realizada pelos pescadores de forma estilizada, isto é, são alegóricos. E que se transformam ao longo do tempo.
- Vamos cantar, tocar e dançar *Soran Bushi*? Escolha alguns passos mais simples da coreografia que suas crianças possam fazer (conforme a idade) e crie com eles uma dança em grupo.



Esse é um vídeo que tem movimentos bem tradicionais e relativamente simples de se realizar. Ver no You Tube em <http://youtu.be/Jgbr0GVhjIA>.



Há várias gravações do grupo dessa música: Mawaca com convidados tocando shamisen, Mawaca com orquestra sinfônica e grupo grande de taikos, entre outras (ver no final do texto).

Encontro 6

- Lembrar o que foi feito nos cinco encontros anteriores e fazer a conexão entre: ritual, história, canto, instrumentos e dança.
- Vamos reunir todos esses elementos numa apresentação e assim homenagear os japoneses que vieram morar no Brasil há mais de 100 anos? Que tal convidar algum músico da comunidade japonesa para tocar com o grupo?

Dramatização

Você pode propor para os alunos dramatizarem o momento da pesca com seus movimentos característicos, contraponteados com o das mulheres dos pescadores animando-os a sair de casa durante a madrugada no inverno. Depois, os alunos podem dançar e cantar juntos com um grupo acompanhando com instrumentos após o retorno da festa. Você pode pedir para que as crianças inventem situações de como poderia ocorrer essa música, soltando a imaginação!

Sugestões de atividades interdisciplinares complementares

- Contar um pouco da história da imigração japonesa. Há vários sites com depoimentos, imagens e textos sobre a imigração que teve seu centenário comemorado em 2008.
- Caso sejam adolescentes, seria interessante propor que leiam algum livro ou assistam a filmes relacionados ao tema da Segunda Guerra que aborda a situação que obrigou o êxodo de muitos japoneses para diversos países (ver dicas no final do texto). Esse trabalho pode ser feito em conjunto com a professora de história.
- Caso haja algum descendente de japonês na turma, pedir para que um avô, mãe ou pai venha à escola para falar sobre a cultura japonesa, comida, artes marciais, ou o que gostar mais.
- Se morar em uma cidade que tenha uma comunidade japonesa expressiva, programar uma visita até o bairro para conhecer os lugares e comidas mais tradicionais, saber em que datas ocorrem as festas tradicionais para participar, aproximando assim as crianças dessa cultura milenar preservada num cantinho da sua cidade.

A canção tem uma melodia simples com diferentes letras.

Um grande desafio é fazer a pronúncia bem próxima do japonês, talvez conseguir a ajuda de um descendente que fale a língua e gravá-lo dizendo a letra para tentar reproduzi-la após com os alunos. Esse é um exercício interessante de experimentar novos sons além de exercitar a alteridade, isto é, ser o “outro”.



Ver o site oficial do Centenário da Imigração Japonesa (<http://www.centenario2008.org.br/>).

Letra de Soran Bushi

*Yaren soran soran soran soran soran
Hai hai
Nishin kita ka to kamome ni toebe,
watasha tatsu tori nami ni kike choi
Yasa e enyasa no dokkoi sho
Ha dokkoisho dokkoisho
Ha dokkoi*

*Yaren soran soran soran soran soran
Hai hai
Hama no Anego wa oshiroi iranu
Guin no uroko de hada hikari tchoi*

*Yasa e enyasa no dokkoi sho
Ha dokkoisho dokkoisho
Ha dokkoi*

*Yaren soran soran soran soran soran
Hai hai
Otoko dokyo nara go-shaku no karada,
don to niridase nami no ue tchoi
Yasa e enyasa no dokkoi sho
Ha dokkoisho dokkoisho*



Obtive uma explicação sobre essa conversa entre os pescadores e as gaivotas com a minha professora Tamie Kitahara, com auxílio de Karen Tada, tradutora da Fundação Japão, que explicou a letra dessa forma:

“Onde estão os arenques, gaivota?” [perguntam os pescadores]
[A gaivota responde:] “Não sei!, pescador, não sei! Vivo aqui e acolá.
Quem sabe são as ondas mar.
Só elas é que dirão
onde os peixes podem estar.”
Então, vamos!! vamos lá!!
Vamos ouvir as ondas do mar!
E enquanto todos trabalham
as esposas dos pescadores
pintam seus corpos tão brancos
com o óleo das escamas dos peixes.
Brilham, assim, prateadas!
Encantando seus maridos,
pescadores a pescar.
Vai vai! pescador,
pescar seu peixe!

A transliteração para o português foi feita baseada em várias versões buscando facilitar o máximo a realização mais próxima da língua japonesa por brasileiros.



Uma tradução possível, mais próxima da rítmica da melodia de *Soran Bushi*, poderia ser:

*Yaren soran soran soran soran soran / Hai hai /
Eu perguntei à gaivota / Se os peixinhos vêm /
Ela me disse: não sei! / Pergunte às ondas do mar! /
(A)baixe as costas / Puxa (a) rede! /
Vire pra cá e pra lá! /
Ha dokkoisho dokkoisho / Ha dokkoi*



Conteúdos e sugestões de trabalhos interdisciplinares

Cantos de trabalho

Hoje usamos aparelhos eletrônicos para ouvir música enquanto trabalhamos, mas antigamente, quando ainda não existia energia elétrica nem aparelhos de som, era comum as pessoas cantarem enquanto trabalhavam para ajudar a passar o tempo mais rapidamente e deixar o trabalho mais prazeroso.

Seria interessante comentar com as crianças que naquele tempo, principalmente no campo, muitos afazeres domésticos eram acompanhados de movimentos e sons, cantos que davam ritmo ao trabalho. A música tinha também esta função. Era usada para acalantar, para plantar, para carregar coisas (até mesmo carregar pianos!), para descascar frutos, para pescar, para martelar, para fazer casa, para amassar barro, para bater no pilão, para ordenhar as vacas, para pastorear as ovelhas, entre tantas outras profissões, muitas deles nem mais existentes nos dias atuais. O fato é que para essas atividades, consideradas repetitivas, criava-se música!

Que tal, então pesquisar sobre esse hábito antigo de cantar durante o trabalho? Levantar imagens e cantos dessas profissões?

- Pesquisar outros cantos de pescadores brasileiros como *Canoeiro*, de Roberto Barreiro: Canoeiro, canoeiro/ Canoeiro bota a rede/ Bota a rede no mar/ O canoeiro bota a rede no mar/ Acerta o peixe/ Bate o remo/ Puxa a corda/ Colhe a rede/ O canoeiro puxa a rede do mar.
- Cantar as várias canções de Dorival Caymmi que falam do universo dos pescadores como *Suíte dos pescadores*.
- Pesquisar os cantos de trabalho brasileiros coletados por Mário de Andrade em seus diversos livros, como *Danças dramáticas do Brasil* (Andrade, 1982) e outros.
- Ouvir as cantigas das destaladeiras de fumo de Arapiraca de Alagoas, das descascadeiras de mandioca de Porto Real do Colégio (AL), das plantadeiras de arroz de Propriá (SE), da farinhada da comunidade de Barrocas (BA), das fiandeiras de algodão do Vale do Jequitinhonha (MG), entre outras.
- Seria interessante também fazer brincadeiras de sonorizar os gestos característicos de canções de trabalho, com onomatopeias, utilizando objetos e instrumentos ou apenas com a voz.



Ouvir o CD *Cantos de trabalho* (Cia. Cabelo de Maria, 2007), com canções registradas por Renata Mattar.

Soran Bushi Adaptação e arranjo: Magda Pucci
Fonte: Tamie Kitahara

introdução

vozes ha do kko i

coro ha do kko i

Mawaca

baixo

en ya ren so ran so ran so ran

so ran so ran ni shin ki ta ka to ka mo me ni to e ba wa ta cha

hai hai

ta tsu to ri na min ni ki ke tchoi yas sa en ya sa no do o kko i

sho

ha do kko i sho do kko i sho ha do kko i do kko i sho do kko i sho

1., 2.

Coda



Fontes de pesquisa e dicas

Gravação tradicional de *Soran Bushi*

- CD *Traditional folk songs of Japan* – Smithsonian Folkways – versão online: <http://www.folkways.si.edu/traditional-folk-songs-of-japan/world/music/album/smithsonian> – encontrável completa no link do YouTube: <http://youtu.be/ETxcPyoSxQg> (CD *Sakura – A musical celebration of the cherry blossoms*).

Versões do Mawaca de *Soran Bushi*

- Vídeo *Soran Bushi*, DVD *Ikebanas musicais* (Ethos Music) com Mawaca, Tamie Kitahara (shamisen), Daniela e Debora Shimada (*taikos*) e Shen Ribeiro (*sakuhachi*) – YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=aoycWYDRJjw>.
- Vídeo *Soran Bushi* com Mawaca e Jazz Sinfônica e Grupo Wadaiko Sho – Centenário da Imigração Japonesa (Anhembí, São Paulo) – YouTube: <http://youtu.be/OLX4k4kSpH0> (gravação caseira).
- Vídeo *Soran Bushi* com Mawaca – evento World Trade Center (gravação caseira) – YouTube: <http://youtu.be/WDiczoMaclw>.
- Gravação DVD *Pra todo canto* (Ethos Music): <https://soundcloud.com/mawaca/soran-bushi-dvd-05>

Sobre o *Yosakoi Soran* – dança baseada no *Soran Bushi*

- Grupo Ishin: http://grupoishin.blogspot.com.br/2010_10_01_archive.html.
- *Mugen Yosakoi Soran – TAKIO Soran Bushi* – Takio ソーラン節 – YouTube: http://youtu.be/4_FeMek7A4I.

Música de Okinawa

- YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=LmK3U9xFFjc>

Contatos das associações de música e danças japonesas

<http://www.sp.br.emb-japan.go.jp/pt/comunidade/associacoes5.htm>

<http://www.nippobrasil.com.br/culturatradicional/528.shtml>

Dicas de livros sobre os japoneses (para adolescentes)

- *Os japoneses* – Celia Sakurai. Editora Contexto.
- *Corações sujos* – A história da Shindo Renmei – Fernando Moraes. Companhia das Letras.

Cantos de trabalho do Brasil

- *Semente de mandioca* – Projeto Canto de Trabalho – Renata Mattar Ceumar – YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=yML7Oq_cuUw
- *Rema na canoa* – Projeto Cantos de Trabalho – Renata Mattar – YouTube: http://youtu.be/wkX_J-prUmY

Cantos de pescadores

- *Canoeiro* – YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=KwYqs9ZCqQA>
- *Suíte dos pescadores* – YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=3zd0MJrSQxQ> / <http://www.youtube.com/watch?v=f9A4kja59MI>



Referências

ALMEIDA, B.; PUCCI, M. *Outras terras, outros sons*. São Paulo: Callis, 2000.

ANDRADE, M. de. *Danças dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1982. 3 v.

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

CIA. CABELO DE MARIA. *Cantos de trabalho*. São Paulo: SESC, 2007. 1 CD. 50 min.

DRUMMOND, J. Cultural diversity in musical education: Why bother?. In: CAMPBELL, P. S. et al. (Ed.). *Cultural diversity in musical education: directions and challenges for the 21st century*. Toowong: Australian Academic Press, 2005. p. 1-12.

MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964

SMITHSONIAN FOLKWAYS. *Soran Bushi: exploring Japanese work song* (Hokkaido & Kitaki, Japan). [s.d.]. Disponível em: <http://media.smithsonianfolkways.org/docs/lesson_plans/FLP10052_japan_work_songs.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

TRAASDAHL, J. O. Music education in a multicultural society. In: LUNDSTROM, H. (Ed.). *The musician in new and changing contexts*. Malmo: Malmo Academy of Music, 1998. p. 97-105.

Bibliografia complementar

ANDERSON, W.; CAMPBELL, P. *Multicultural perspectives in music education: volume 2*. 3rd ed. London: R&L Education, 2011.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPBELL, P. S. et al. (Ed.). *Cultural diversity in musical education: directions and challenges for the 21st century*. Toowong: Australian Academic Press, 2005

SATOMI, A. As recriações na permanência da música Okinawana no Brasil. In: *CONGRESSO DA ANPPOM*, 15., 2005, Rio de Janeiro. Anais..., Rio de Janeiro: anppom, 2005. p. 1415-1422. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao24/alice_satomi.pdf>. Acesso em: 15 set. 2012.

WADE, B. *Thinking musically: experienciing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.

6 Lá vem o crocodilo...

Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos

Patricia Costa

Colégio São Vicente de Paulo
pccantocoral@gmail.com



Ilustração: Isabel Ferraz

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar a professores e educadores musicais, não inteiramente familiarizados com o trabalho vocal de crianças na faixa de 7 a 10 anos, algumas informações básicas sobre suas características vocais. Para tanto tecerei também considerações sobre procedimentos de trabalho que podem favorecer o canto coletivo em sala de aula. Visando ilustrar possibilidades da voz infantil, recorrerei a um jogo de voz falada, por mim intitulado Marchinha de Noé.

Palavras-chave: coro infantil; técnica vocal; jogos vocais

Here comes the crocodile... Vocal exercises for children between 7 and 10 years old

Abstract: *The aim of this paper is to present teachers and music educators, not entirely familiar with the vocal work of children between 7 – 10 years old, some basic information about their vocal characteristics. For this I will make also considerations about some procedures that could help singing together in the classroom. Aiming to illustrate possibilities of the child's voice, I will use a game with spoken voice, titled by me as Marchinha de Noé.*

Keywords: *childrens' choir; vocal technique; vocal games*

COSTA, Patricia. Lá vem o crocodilo... Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. *Música na Educação Básica*. Brasília: 2013.

Introdução

Em tempos de implementação da lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas, o canto coral surge como uma possibilidade viável (“simples e barata”) para que professores (especialistas ou não) possam adotar a atividade em seu dia a dia. Tenho sido frequentemente convidada a dar palestras e workshops para grupos de educadores cujo objetivo é, justamente, buscar conhecimento e técnica para formar e manter um coral dentro da sala de aula.

No entanto, muitas são as dúvidas de procedimento, uma vez que conduzir um coral não é o ato de, simplesmente, reunir um grupo de crianças para cantar simultaneamente. Na impossibilidade de uma formação específica – e levando-se em conta que muitas são as demandas para contemplar as exigências vigentes em relação às práticas musicais de sala de aula – tenho objetivado compartilhar algumas atividades que julgo serem possíveis para todos aqueles que estão se iniciando na regência coral ou, mais especificamente, para os que se veem obrigados a recorrer à atividade do canto coletivo em seus planejamentos.

A partir de um jogo de voz falada, que explicarei no decorrer deste texto, farei algumas considerações sobre a voz infantil e suas possibilidades.

Breves aspectos da voz infantil

Vamos começar estabelecendo que crianças têm vozes iguais, certo? Se você estiver de olhos fechados e ouvir uma criança falando ou cantando, não conseguirá saber se é um menino ou uma menina; mas saberá que é uma criança!

Portanto, ao formar um coral e dividir em, digamos, duas vozes, meninos e meninas estarão misturados nos naipes e não, erroneamente, meninos no naipe de voz grave e meninas no naipe de voz aguda.

Estão preparadas para um trabalho coral com divisão de vozes crianças a partir de, aproximadamente, 8 anos de idade. Antes disso, as crianças têm muito prazer em cantar em grupo, mas ainda não conseguem se desprender da própria produção vocal para perceber a mistura da sua voz com as demais vozes. Sendo assim, trabalho em uníssono é muito indicado numa primeira etapa para que, mesmo os pequenos iniciantes, comecem a ter a noção do canto em grupo, exercitando respirar junto, atacar e cortar com os coleguinhas, alcançar a nota exatamente onde foi pedido, etc.

Já um pouco mais velhas, as crianças aprendem a timbrar e a cantar percebendo as outras vozes, que é o objetivo do canto coral, enfim. E que critérios utilizaremos para dividir as vozes das crianças entre graves e agudas? CONFORTO! Primeiramente, conforto.

A voz cantada deve ser uma extensão da voz falada. Se falarmos com naturalidade, entoaremos com facilidade. Se, ao falar, a criança apresenta uma voz soprosa, rouca ou com falhas, antes de começar a cantar no seu coral esta deverá ser avaliada por um otorrinolaringologista (que terá condições de fazer o diagnóstico e de indicar o tratamento adequado).

Algumas crianças entoam com facilidade notas agudas, na região denominada “voz de cabeça”. Outras privilegiam o canto na região conhecida como “voz de peito”, numa tessitura mais grave. No entanto, observamos – eu e outros regentes de coro infantil – que é na região da voz de cabeça (aguda) que a criança consegue maior brilho, acuidade e beleza na sua produção vocal. Sempre que ouvimos um coro infantil e pensamos “Nossa... parecem anjos cantando!” estamos, certamente, ouvindo crianças cantando na voz de cabeça.

Mas, afinal, como conseguimos ter certeza de que a criança está entoando dessa forma? Repasso aqui os ensinamentos do maestro Henry Leck, do *Indianapolis Childrens’ Choir* (Butler University, Indiana, EUA) cujo trabalho, internacionalmente reconhecido, tem trazido muitas respostas para nós, regentes de coro infantil.



Para saber mais:

<http://www.butler.edu/music/bios-faculty-staff/henry-leck/>.

Certa vez ouvi-lo comparar o trabalho com um *vocalise*¹ à forma como acariciamos um gato. Disse ele:

Só há duas maneiras de você acariciar um gato: da cabeça para a cauda, ou... da maneira errada!!! Se acariciamos um gato “de baixo pra cima” o animal vai estranhar. Da mesma maneira, ao fazer um vocalise com seus pequenos cantores, busque fragmentos descendentes, isto é, começando da nota mais aguda em direção à nota mais grave. O primeiro esforço será para atingir a nota mais aguda do fragmento e depois o exercício será mais fácil. Isto, certamente, evitará as tensões comuns à medida que o exercício vai ficando mais agudo, subindo-se por semitons.²



Podemos ainda recorrer ao ditado “pra baixo todo santo ajuda”. Também no canto, será mais fácil descer do que subir...

Se você utiliza teclado em suas aulas, comece pelo acorde de fá maior, na região média do instrumento. O exercício a ser cantado será uma escala descendente na sequência 5-4-3-2-1, com a vogal “u”, por exemplo. A quinta de fá é dó. Ao entoar o dó 4, a criança estará certamente cantando com voz de cabeça. Por este motivo, não começamos o exercício com o acorde de dó maior; sendo a nota sol o quinto grau de dó, esta poderia ser entoada tanto na voz de cabeça quanto na voz de peito, o que prejudicaria a verificação do canto que estamos buscando. Já começando em fá maior, se a criança consegue alcançar a primeira nota (dó 4), não restará dúvida de que ela está entoando com voz de cabeça, o que deverá trazer-lhe conforto e leveza na produção vocal.

Se você não tem teclado, simplesmente perceba se o que escuta é um som agudo, suave, sem esforço e que se propaga no recinto delicadamente. Algumas crianças confundem quando pedimos mais volume, chegando a mudar a nota (ou mesmo baixar o tom do que está cantando) para atingir a ressonância de peito, pois tal modo de cantar dará à criança a sensação (errônea) de maior potência na voz. No entanto, é na região da voz de cabeça que o som “viaja” no ar e se propaga de forma mais contundente, podendo chegar até a última



1) Vocalise é um fragmento musical que tem por objetivo o aquecimento da voz para a atividade ou busca desenvolver algum aspecto daquilo que queremos cantar. Comumente é uma pequena escala, entoada repetidamente, subindo e/ou descendo de meio em meio tom.

2) Depoimento colhido durante um dos muitos workshops no Festival Gran Finale (São Paulo) que frequentei de 1996 aos dias de hoje.

fila das cadeiras do auditório. Não obstante, a tessitura aguda entoada dessa maneira será bastante protetora para a voz infantil, por não demandar esforço do trato vocal para atingir o som desejado. Já a ressonância de peito costuma dar a sensação de potência para quem canta, mas não atinge o espaço da mesma maneira, chegando a “morrer” logo nas primeiras filas. Além disso, poderá criar tensões de laringe que poderão trazer problemas futuros.

Portanto, o que buscamos num coro infantil, ainda que iniciante, é que todas as crianças consigam entoar com voz de cabeça, para que a produção vocal atinja de forma satisfatória afinação, timbre, equilíbrio do grupo, acuidade do canto e beleza.

Vale observar ainda que a voz feminina adulta, assim como o falsete masculino, é concomitante à voz infantil, embora ambos tenham diferenças de timbre e de amplitude de som. Por conseguinte, nem tudo que parece confortável para uma professora ou para um professor cantando no falsete será, necessariamente, confortável para o canto infantil.

Aquecimento

A etapa de aquecimento vocal é muito importante, por objetivar diversos aspectos: concentração, percepção do som do grupo, desenvolvimento do timbre individual e coletivo, o exercício da transposição cromática (ascendente e descendente) e, sobretudo, a preparação do aparelho fonador para os desafios do repertório. Basicamente, podemos separar o aquecimento em cinco metas (dentre outras): postura, respiração, ressonância, articulação e afinação. Exemplificarei, a seguir, possibilidades de prática para trabalharmos tais metas.

Postura

Objetivo: buscar relaxamento (pescoço, ombros, costas, etc.) e uma posição ereta que beneficie a coluna de ar.

Procedimento: pedir que todos fiquem de pé, braços relaxados ao longo do corpo, olhando para frente sem elevar o queixo, pés paralelos ligeiramente afastados, coluna ereta. Chamar de Posição 1.

Em seguida, pedir que os alunos se sentem mantendo, proporcionalmente, a posição da coluna, da cabeça e dos braços. Chamar de Posição 2.

Por último, pedir que se inclinem para trás, utilizando o encosto da cadeira, relaxando completamente o corpo. Chamar de Posição 3.

A partir daí, a criança passa a perceber a diferença de prontidão entre as posições sentadas (2 e 3) e, aos poucos, compreende que para cantar haverá uma posição ideal (Posição 1), que poderá ter seus parâmetros mantidos na Posição 2.

O professor pode fazer um jogo de atenção, pedindo ao grupo que faça as posições solicitadas (alternadas), como uma espécie de jogo de “morto e vivo”.

Respiração

Objetivo: expandir e desenvolver a consciência da capacidade respiratória.

Procedimento: imaginar que uma mão segura uma vela e a outra uma flor. Em

seguida, fazer o movimento de cheirar a flor e apagar a vela. Repetir algumas vezes, podendo inserir uma contagem de tempo para cada movimento, buscando conscientizar a proporcionalidade de inspiração x expiração. Será uma boa alternativa também inserir, entre a inspiração e expiração, o tempo de pausa com pulmão cheio e com pulmão vazio. Pode-se, posteriormente, aumentar a contagem gradativamente, para que a criança perceba o exercício como um desafio para expandir o tempo de inspiração e expiração.

Ressonância

Objetivo: conscientizar as diferentes nuances de vibração do som no corpo.

Procedimento: pedir que as crianças coloquem uma mão no topo da cabeça e outra na altura do peito. Em *bocca chiusa*, descendo e subindo em glissando (escorregar, sem saltos), entoar sons agudos e graves e observar onde o corpo vibra.

Pode-se também usar o mesmo procedimento, pedindo que a mão seja colocada na testa, em cima do nariz, no queixo, etc.

Articulação

Objetivo: desenvolver a consciência das formas da boca, que fundamentarão o som do coro.

Procedimento: utilizando a canção O sapo não lava o pé na tonalidade de dó ou ré maior, pedir que cantem todas as palavras com uma única vogal. Ex: U supu num luvu pu...

Alternar as vogais e sublinhar a posição diferente da boca, para cada uma das etapas. Observação: no canto, utilizamos sete sons de vogais. São eles: a, é, ê, i, ó, ô, u.

Afinação

Objetivo: exercitar a acuidade de produção sonora mudando-se o tom do trecho.

Procedimento: utilizar apenas a primeira frase da cantiga *Pai Francisco* entrou na roda. Subir e descer de meio em meio tom como se fosse um vocalise tradicional; começando na tonalidade de fá maior, ir até – digamos – a tonalidade de si maior e descer novamente, agora até a tonalidade de ré maior (para explorar notas graves também). Após as crianças terem compreendido a mudança cromática, passar a transpor por saltos, tocando o acorde quatro vezes para que dê tempo de todos perceberem a nova tonalidade pedida.

São exemplos de procedimentos básicos, que poderão ser modificados e/ou acrescentados, de acordo com a demanda do grupo e a criatividade do professor.

Divisão de vozes

Sugiro agora um exercício de preparação para a sofisticação do posterior trabalho com divisão de vozes:

1. Dividir o grupo e escolher uma música simples em uníssono; por exemplo, *Ciranda, cirandinha*. Proponho a tonalidade de fá maior, ou próxima disso.

2. Metade canta um verso enquanto a outra metade escuta.

Ex: Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar (grupo 1).

Vamos dar a meia-volta (grupo 2).

Volta e meia vamos dar (todos).

3. Ir alternando os versos ordenadamente (como descrito acima).

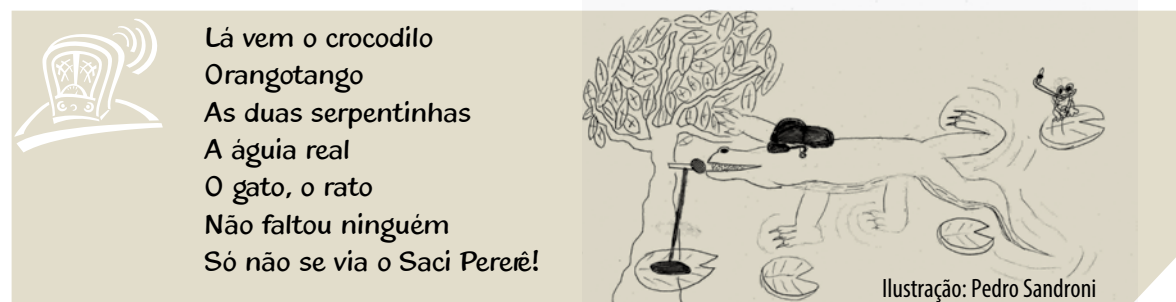
4. Ao perceber que as crianças já entenderam quando devem cantar, mudar a demanda e escolher o grupo aleatoriamente, para que elas fiquem atentas à regência e aprendam a distinguir o momento em que, mesmo sabendo a música toda, deverão cantar ou calar.

5. Pedir que algum pequeno voluntário venha reger os dois grupos³.

Marchinha de Noé

Em meu trabalho à frente de coros infantis e juvenis, tenho feito contato com diversos professores de música, regentes e preparadores vocais. Esses profissionais costumam utilizar brincadeiras e jogos de cunho popular e de tradição oral – muitas vezes aprendidos na infância – que podem nos trazer momentos muito interessantes para o desenvolvimento de nossos pequenos cantores.

Através do tecladista Danilo Frederico⁴, conheci uma versão em português da cantiga de roda *Ci son due cocodrilli*, muito próxima do original italiano, que fala dos animais que entraram na Arca de Noé.



No intuito de compreender ritmicamente o exercício, experimente primeiro bater palma nas setas que aparecem na partitura apresentada mais adiante. Mesmo que não seja familiarizado com a grafia musical, esse procedimento inicial poderá auxiliar na compreensão dos tempos desse rap.

Sendo um exercício falado, para cada frase há um gesto característico que permite à criança evocar o animal mencionado⁵, conforme descrevo a seguir. As sílabas ou letras maiores são indicativas do tempo forte de cada frase.



3) É muito interessante e rico vermos nossos pequenos alunos regendo. Embora o gesto de regência seja fundamental para aquele ou aquela que vá se aprofundar na prática coral, os gestos naturais de comunicação não verbal podem transmitir muitos significados a quem está sob nossa regência. Mesmo não sendo um especialista ou não tendo praticado exercícios de regência, é possível descobrir códigos claros para que o grupo expresse aquilo que intencionamos. Ver uma criança espontaneamente “reger” um grupo nos mostra esta possibilidade.

4) Regente e preparador vocal carioca, atuando nos colégios São Vicente de Paulo e Cruzeiro.

5) O vídeo com o exemplo dos gestos está disponível no YouTube (ver <http://www.youtube.com/watch?v=P0p5xh0Uqps&feature=youtu.be>).

Lá vem o cro-co-di-lo

Palma da mão esquerda para cima, palma da mão direita para baixo, juntas e na posição horizontal, dando a impressão de imitar a boca do crocodilo. Abrimos e fechamos “a boca” quatro vezes, enquanto falamos a palavra “crocodilo”, batendo os tempos do compasso.

O-ran-go-taan-go

Mãos fechadas, cotovelos levemente dobrados; uma mão sobe e a outra desce, como que imitando o balanço dos braços e patas do orangotango quando anda, também nos tempos do compasso.

As du-as ser-pen-ti-nhas

Mãos na frente do corpo, em movimento ondulatório simultâneo assimétrico para cima, imitando o movimento de duas cobras.

A á-gui-a re-al

Braços e mãos ao lado, cotovelos para baixo e pulsos flexionados, mãos esticadas, imitando o movimento das asas de um pássaro, também nos tempos do compasso.

O gato

As duas mãos na cabeça, palmas da mão para frente, representando as orelhas do gato.

O rato

As duas mãos para baixo, dorso da mão para baixo, na região do queixo, representando os dentes do rato.

Não faltou ninguém

Dedo indicador para cima e oscilando para esquerda, direita e de novo para esquerda, fazendo um grande “não”.

Só não se vi-a

Uma das mãos esticada acima dos olhos, palma da mão para baixo, como se estivesse se protegendo do sol para enxergar melhor à sua volta.

O Saci Pererê

Pular três vezes numa perna só.

Uma vez assimilados os versos e seus movimentos, vamos retirando os nomes dos animais, mantendo apenas os gestos respectivos.

Assim, ouviremos na primeira vez:

Lá vem o ... (mãos, imitando a boca do crocodilo, batem três vezes)

Orangotango,

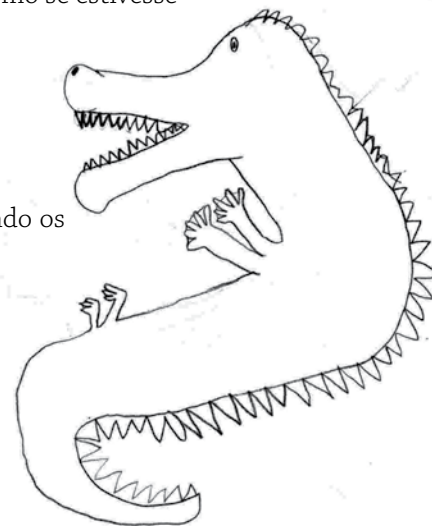
As duas serpentinhas, etc.

Já na segunda vez, ouviremos:

Lá vem o... (mãos, imitando a boca do crocodilo, batem três vezes)

... (mãos, imitando o balanço do orangotango, sobem e descem três vezes)

As duas serpentinhas, etc.



E na terceira vez:

Lá vem o... (mãos, imitando a boca do crocodilo, batem três vezes)
 ... (mãos, imitando o balanço do orangotango, sobem e descem três vezes)
 ... (sobem em três tempos, no movimento das cobras)
 E assim sucessivamente...

Note-se que o exercício terá sempre o fragmento “Lá vem o” como ponto de início, embora já não se escute nenhum outro verso na última rodada. Depois, se houver tempo e se o grupo estiver receptivo, podemos ir colocando de volta cada verso, começando do último “o Saci Pererê” até chegarmos no “crocodilo” novamente.

Esse exercício falado ajuda as crianças a desenvolverem a sensação interna de pulso, andamento e contagem de tempo. Ao mesmo tempo, exercita e organiza a memória (gestual, inclusive). E é muito divertido!

Aproveitando esse mesmo jogo, a preparadora vocal carioca Malu Cooper compôs – sem saber da existência da cantiga italiana – uma pequena e brasileiríssima marchinha, utilizando a métrica e os versos desse jogo, cuja partitura encontra-se mais adiante. Batiizei-a de *Marchinha do Noé*. O vídeo explicativo pode ser assistido no YouTube (ver <http://www.youtube.com/watch?v=rL-UScGdsY4&feature=youtu.be>).

 **Marchinha do Noé** Melodia composta por Malu Cooper
Letra: versão em português de cantiga de roda italiana

Lá vem o cro - co - dí - lo, o -
 ran - go - tan - go, as du - as ser - pen - ti - nhas, a
 á - gui - a re - al, o ga - to, o ra - to,
 não fal - tou nin - guém, só não se vi - a o Sa -
 1. ci Pe - re - rê! Lá vem o 2. ci - Pe - re - rê!

A transcrição da marchinha na tonalidade de Ré maior tem em vista privilegiar o canto na voz de cabeça, muito embora a nota inicial seja bem abaixo do que defendi até aqui como ideal para vozes infantis. No entanto, sendo este Lá2 uma nota de passagem e observando-se a música como um todo, percebo que as crianças entoam com leveza nessa região. Porém, se o seu grupo tiver dificuldades com uma determinada tonalidade, será sempre possível de se avaliar a transposição para outra tonalidade mais confortável.

Considerações finais

Com criatividade, interesse e alguma ousadia, podemos desenvolver a prática do canto coletivo infantil com infinitas possibilidades. Compartilhando experiência, busquei apontar aspectos básicos que, a meu ver, compõem as demandas fundamentais para que o trabalho inicial saia a contento. Espero que este texto possa auxiliar profissionais da educação musical e demais colegas na construção e desenvolvimento de uma atividade musical que atraia, estimule e envolva a participação das crianças no coro infantil.

 **Referências**

CANTO, CANÇÃO, CANTORIA: como montar um coral infantil. 2. ed. São Paulo: Sesc, 1977.

LACKSCHEVITZ, E. et al. Entrevista. In: LACKSCHEVITZ, E. (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006. p. 50-90.

MARTINS, W.; ANDRADE, D. Pedagogia coral com vozes em muda vocal: uma análise da metodologia de Henry Leck. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO MUSICAL IA-UNESP, 4.; ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 2012, São Paulo. Anais..., São Paulo: Abem, 2012. p. 1109-1119.

PHILLIPS, K. H., *Teaching kids to sing*. New York: Schirmer Books, 1992.

RAO, D. *Choral music experience: the young singing voice*. New York Boosey & Hawkes, 1987.

VERTAMATTI, L. R. G. *Ampliando o repertório de coro infanto-juvenil: um estudo de repertório inserido em uma nova estética*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

Vídeos

THE BOY'S changing voice: expanding. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 2001. 1 DVD.

VOCAL TECHNIQUES for the young singer. By Henry Leck. Indianapolis: Colla Voce Music, 2000. 1 DVD. 63 min.

7 A canção popular e o ensino de música no Brasil

Sérgio Molina

Faculdade Santa Marcelina (FASM)
sergio.molina@fasm.edu.br



Resumo: Partindo de uma recontextualização da trajetória da canção popular no Brasil este artigo compara as formas de aprendizagem musical da tradição oral da música popular com o modelo da setorização em disciplinas da música clássica. Como conclusão são propostas atividades musicais que buscam uma prática integrada de melodia, intensidade, harmonia, coordenação e independência rítmica, tendo como referência o fonograma *Ponta de Areia* (Milton Nascimento/Fernando Brandt), do álbum *Minas* (1975).

Palavras-chave: ensino de música; canção popular; *konnakol*; fonograma

Popular song and music teaching in Brazil

Abstract: Starting with a recontextualization of the trajectory of popular music in Brazil, this article compares approaches to popular music – often grounded on oral tradition – with the compartmentalized teaching of classical music disciplines. At the end, the work proposes musical activities that seek an integrated practice of melody, intensity, harmony, coordination and rhythmic independence, after the phonogram *Ponta de Areia* (Milton Nascimento/Fernando Brandt), from the album *Minas* (1975).

Keywords: music teaching; popular song; *konnakol*; phonogram

A canção

Houve um tempo em que as canções populares ocupavam no Brasil uma posição muito especial no cenário multifacetado da nossa cultura. E não se tratava apenas de gravações ou espetáculos produzidos com objetivos prioritariamente comerciais; pelo contrário, músicos como Chico Buarque, Milton Nascimento, Caetano Veloso e Paulinho da Viola, por exemplo, mesmo sem necessariamente serem os principais vendedores de discos, centralizavam os espaços midiáticos e o debate da crítica, difundindo seu elaborado artesanato poético-musical para um grande número de pessoas.

Estabelecendo-se gradativamente como gênero musical desde a segunda metade do século XIX, a canção popular de característica mais urbana invadiu o século XX para, no decorrer da década de 1930, se consolidar como prática maturada, ocupando um território sociocultural onde se reconheciam ecos amalgamados, tanto de elementos ainda virgens da cultura oral mais ancestral – como as imparidades rítmicas de raiz mais africana – quanto de harmonias e contornos melódicos que repercutiam, recontextualizados, a fina arquitetura da música escrita europeia. E no que concerne à sua porção “letra”, percebe-se que para a canção convergiram, de um lado, referências de um saber que transitou diretamente dos meios orais para a mídia audiovisual de massa sem passar necessariamente pela cultura letrada¹, e, de outro, sofisticadas reelaborações do trato mais comum da palavra, no recorte dos enunciados coloquiais populares com seus inúmeros trejeitos e sotaques.

E desde então, foi no inapreensível espaço onde a sílaba enlaça a nota, onde o “motivo-som” se refaz palavra, que o grão poético-musical se enviesou. E foi também dessa saliência, desse verso remelodizado imediatamente capturado em diversos cantos por diversas vozes, que se inventou a música de uma nova língua², nas rimas polifônicas que se entrecruzavam na mais precisa inflexão entoativa, na multidisciplinaridade desse lugar-nenhum, no reverso da música, no contratempo da fala.

Esse “objeto fugidio”³, a canção popular, foi crescendo e se espalhando para em poucas décadas – nos meados de 1960 – acabar definitivamente por relativizar aquelas teorias e ensaios que entendiam que a reprodução em massa seria inexoravelmente a contrária do fazer artístico singular, em outras palavras, que para que uma determinada obra fosse reproduzida em larga escala seria necessário que ela se despidesse de suas particularidades mais sutis, aproximando-se dos padrões assépticos comuns à massificação de produtos industriais. Mas como sabemos, curiosamente, na emergente MPB dos anos 1960⁴, mesmo com a expansão comercial do mercado do entretenimento, parte influente do cenário da canção popular continuava a ser produzida de forma artesanal, irradiando pluralmente aportes inventivos de cunho estritamente individual.



1) Essa observação foi colocada por José Miguel Wisnik em depoimento para o documentário *Palavra (en)cantada* (2008), de Helena Solberg.

2) Na exploração da sonoridade do português falado no Brasil.

3) Tomamos emprestada aqui a expressão “um objeto fugidio”, utilizada pela etnomusicóloga Elizabeth Travassos (2008) em um artigo onde discorre sobre a voz enquanto objeto de estudo no campo da musicologia. No presente texto utilizamos “objeto fugidio” para nos referirmos não apenas ao recorte da voz, mas ao próprio gênero “canção popular” como um todo.

4) E também no rock britânico dessa época.

Partindo dessa breve recontextualização do percurso trilhado pela canção popular no Brasil comentaremos agora, de maneira mais geral, algumas formas de ensino e aprendizagem de música ainda preponderantes no Brasil e proporemos, na sequência, atividades práticas que envolvam a utilização da canção como importante mote para o estudo musical.

O ensino de música

O ensino de música que se estabeleceu no Brasil tomou como referência o modelo derivado dos antigos conservatórios europeus do final século XIX e primeira metade do XX, que sempre conseguiram alcançar resultados satisfatórios a partir da setorização do fazer musical em várias disciplinas: aulas de percepção melódica, percepção rítmica, teoria musical, harmonia, contraponto, história da música, etc. Nota-se, nesse modelo, que várias disciplinas se relacionam com a propriedade “altura”, que é destrinchada em diferentes abordagens (a melódica, a harmônica e a contrapontística). Incentivando, cobrando e selecionando aqueles alunos que melhor se adaptavam a esse método (e descartando os demais), as escolas com essa característica formavam (poucos) músicos bem preparados. Por essa via, a partir da consciência da teoria e do domínio da escrita e leitura musical que são trabalhados desde as primeiras aulas, buscava-se – e ainda hoje é assim –, uma execução apurada de obras do repertório dos grandes compositores, privilegiando um fino trabalho com a sonoridade, uma fidelidade ao texto, entre outras coisas.

Já na tradição oral da música popular urbana, fora das escolas de música, a aprendizagem musical se dá no sentido oposto, ou seja, no contato com o “todo” o aprendiz tenta algum tipo de absorção através da execução de inúmeras canções que vão sendo apreendidas pouco a pouco. O ponto de partida costuma ser a voz e o ritmo corporalizado, sendo que o fortalecimento das habilidades vocais e instrumentais se dá pela participação direta na música praticada em sua comunidade (festas, cortejos, comemorações religiosas, etc.) ou pela prática regular de um instrumento ou canto junto com os fonogramas (via rádio, CDs, internet, etc.). Não se trata, nesse caso, de um sistema organizado de ensino, mas de uma prática que, apesar de aparentemente caótica, tende a “cercar” o objeto de estudo. É por um exercício extensivo às características peculiares de inúmeras canções que se absorve aquilo que justamente seria o campo comum entre elas, os padrões musicais básicos e regulares de tal gênero, artista, comunidade, etc. Com essa prática, desenvolvem-se percepções sutis do papel que cada músico deve desempenhar na construção do todo musical, assim como a solidez do pulso e a habilidade para subvertê-lo. O fato de o músico popular não dominar com fluência a leitura e a escrita musical costuma ser compensado, ainda hoje, com o exercício da improvisação e da criatividade, contrapartidas que acabaram por se tornar características determinantes do gênero, e que desde cedo diferenciaram a música popular – enquanto processo de aprendizagem e prática musical – do modelo europeu que citamos. Na música popular há também uma espécie de “seleção natural”, na qual as crianças e adolescentes que encontram uma primeira “facilidade” no desempenho de sua participação musical são incentivados a seguir, sendo que os demais serão “naturalmente” desencorajados.

É evidente que nesse diagnóstico exageramos as diferenças dos dois modelos para que as tipologias ficassem claras. Mas o que podemos afirmar seguramente, para ambas as

linhas, é que uma boa proposta de ensino é aquela que é adaptável a diferentes alunos, de características distintas; a boa proposta é inclusiva e maleável e, ao mesmo tempo em que atenta para quem tem algum tipo de “dificuldade” inicial, não aprisiona o estudante com mais experiência ou “facilidade”, inibindo-o conseqüentemente para saltos mais arrojados e inventivos. E não há razão, por exemplo, para que o cuidado com a sonoridade na interpretação (supostamente da origem “clássica”) e o exercício da improvisação (supostamente da origem “popular”) sejam mutuamente excludentes.

Mas estamos falando de ensino de música para a formação de músicos ou de ensino de música para não músicos? E por que falar da carência de método no ensino da música popular ou das características compartmentadas do ensino da música clássica se sabemos, por outro lado, da existência de diversos métodos já consagrados de educação musical infantil, desde os mais tradicionais como Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki, até os mais modernos e criativos como Schafer, Koellreutter, etc.? O contexto que mais importa aqui é o que se refere ao ensino de música na escola regular, para todos, mas mesmo que não fosse esse o caso, que estivéssemos falando do ensino de música para músicos, a questão ainda assim seria uma só: se a formação musical inicial do educador musical foi compartmentada, ele provavelmente incorporou essa forma de pensar e praticar música desde cedo e mesmo com o estudo e o conhecimento consciente dos métodos mais modernos de educação musical, normalmente não dispõe de uma versatilidade que é indispensável no momento em que se encontra frente a frente com os alunos na sala de aula.⁵

O que vamos sugerir na sequência são atividades de ensino de música⁶, inclusivas, que se somem àquelas que entendem que a aprendizagem musical se dá de maneira mais abrangente quando se prioriza o fazer musical integrado, ou seja, que tal ensino não deve partir da compartimentação das habilidades. O estudo compartmentado em disciplinas não é o caminho mais eficiente para municiar o estudante com a capacidade de lidar com tais conteúdos em suas mútuas relações, fator indispensável para um entendimento e desenvolvimento musical mais abrangente. A sugestão aqui é a opção pelo caminho em sentido contrário, tomando-se como ponto de partida um fonograma⁷ especialmente rico, para fazer música *com* e *a partir* dele, trabalhando as partes sempre no contexto relacional do todo. O desafio é trabalhar com rigor e método a partir desse modelo supostamente “popular”, sem abrir mão das complexidades e sutilezas necessárias para que a força da música, por si só, contribua na educação geral. Para



5) E de maneira geral, a própria universidade em que o educador cursou a licenciatura em música é provavelmente estruturada a partir da compartimentação das disciplinas e seleciona seus alunos (inclusive os de licenciatura) testando seu conhecimento prévio de teoria, rítmica, harmonia e repertório, normalmente no contexto da música clássica dos séculos XVIII e XIX.

6) A partir deste ponto, “ensino de música” será entendido aqui como um processo que procura despertar e treinar habilidades musicais que possam contribuir sensivelmente para o desenvolvimento humano.

7) Na canção popular as sutilezas estão impressas no “fonograma”, ou seja, na manifestação bem sucedida da gravação de uma música de um determinado artista especial, onde se reconhece um arranjo trabalhado em suas camadas, os timbres particulares e as nuances vivas das execuções de cada músico, a divisão rítmica da voz que canta os versos, a sonoridade casada das texturas criadas, etc., e não obrigatoriamente na rudimentar versão “violão e voz” que podemos fazer desse rico “original”. Por outro lado o “tocar junto” com bases gravadas – modelo amplamente desenvolvido pelas escolas norte-americanas, especialmente as do jazz – acaba treinando apenas as habilidades mecânicas supostamente virtuosísticas do estudante, aproximando-o do que é facilmente padronizável e afastando-o de um envolvimento direto com as “musicalidades” mais refinadas que um excelente artista pode nos oferecer. O que proporemos mais adiante é o contato direto, desde as primeiras lições, entre o aprendiz e o objeto artístico.

tanto o primeiro passo deve ser a escolha de um fonograma artisticamente especial, rico em possibilidades de trabalho.

Pesquisas recentes mostram que a atividade musical, especialmente a mais integrada (não compartimentada), mobiliza diferentes áreas cerebrais em processos simultâneos aos dois hemisférios, e que o desenvolvimento da experiência musical remodela o cérebro. A conectividade criada amplia o desenvolvimento cognitivo municiando a pessoa para atividades extramusicais, as atividades ordinárias da cognição social humana. É, portanto, também nesse sentido que se justifica a opção pelo estudo da música desde cedo na inter-relação de suas propriedades.⁸

Fazer música é (também) organizar sons no tempo, e tal vivência ocorre necessariamente em algum contexto musical preciso, característico de alguma cultura e época. Partindo-se desse pressuposto, outra questão se coloca: por que não ensinar música por meio de um “código” um pouco mais comum, por intermédio de um gênero já familiar a uma criança ou um adolescente (e também a um adulto!). Esse território compartilhado é, certamente, no Brasil, o da canção popular urbana. Não estamos, de forma alguma, argumentando que o educador deva trabalhar com canções conhecidas dos alunos⁹, mas sim que, ao optar por utilizar canções populares, tal opção por si só já garante um trabalho no “código comum”, no território compartilhado.

Práticas a partir de *Ponta de Areia*

O disco *Minas*, de Milton Nascimento, lançado em 1975, oferece uma variada opção de sonoridades ao ouvinte mais curioso. Uma audição atenta notará que o trabalho de Milton absorve e irradia diferentes gêneros e técnicas musicais, ora reinventando o folclore (sonoridades pentatônicas, cantos infantis), ora flertando com o *rock* progressivo ou incorporando elementos de improvisação jazzística (como nas harmonias de Toninho Horta ou nos solos de Nivaldo Ornellas), sempre carregando em sua particularíssima voz uma religiosidade oculta que transcende e perpassa o próprio significado verbal das palavras cantadas.

Escolhemos a faixa *Ponta de Areia* (Nascimento; Brandt, 1975), para, em “parceria” com Milton Nascimento, estudarmos música. É fundamental que as atividades sejam feitas com esse fonograma, ou seja, a gravação do álbum *Minas*.

Antes de iniciarmos as atividades cabe ainda uma ponderação: assim como é possível ensinar música para não músicos (sempre foi assim), é possível que não músicos – uma vez capacitados – possam exercitar e compartilhar alguma prática musical com estudantes. O cenário ideal seria que tal capacitação se efetivasse por meio de um projeto elaborado por músicos-educadores bem preparados. Mas o educador “não músico”, com alguma experiência musical e boa vontade, pode encontrar diversas vias de acesso às práticas que descreveremos a seguir. O professor disposto a colaborar pode pedir ajuda a outro professor ou a um amigo músico no intuito de incorporar algumas dessas atividades antes de leva-la à sala de aula. Lembre que se você de alguma forma apreender algumas das atividades que



8) Ver Música, neurociência e desenvolvimento humano, artigo de Mauro Muszkat (2012).

9) No contexto da música popular de sucesso hoje no Brasil dificilmente encontraríamos os “fonogramas” especiais que descrevemos acima.

proporemos a seguir, e se sentir relativamente seguro, pode tentar compartilhar a prática com seus alunos (ou amigos).

As práticas abaixo são apenas pontos de partida; podem ser adaptadas de muitas diferentes formas, aos mais distintos contextos, faixas etárias, etc. Algumas atividades propostas são possíveis de serem realizadas com crianças menores de 7 anos e, contextualizadas, serem interessantíssimas para alunos do ensino médio. Se você é professor e sente-se incitado, fique à vontade, não deixe de tentar e lembre-se de pedir ajuda; muitas vezes uma pequena dica de algum colega desvenda grandes mistérios na atividade musical.

Atividades para músicos e não músicos, professores músicos, professores não músicos e estudantes em geral:

Atividade 1

Ouvir a gravação de *Ponta de Areia* do CD *Minas*, de 1975, tentando cantar junto, acompanhando a letra. Você perceberá que há uma introdução com sax soprano solo, antes da primeira apresentação da melodia no coro de crianças (0'25"). Se você for trabalhar com crianças peça para elas cantarem junto, mas incentive, se for o caso, os adolescentes ou adultos a cantarem também, procurando em sua voz um registro mais grave, ou buscando "imitar" a voz das crianças (o chamado falsete¹⁰). Quando Milton entrar com seu *vocalise* agudo (1'02"), espere um pouco. Quando começar a primeira estrofe (1'19"), cante com Milton até o final da canção.



INTRODUÇÃO: Saxofone soprano solo / Melodia com as crianças / VOCALISE com Milton Nascimento na região aguda

- ESTROFE 1 (1'19") Ponta de Areia ponto final da Bahia-Minas estrada natural
- ESTROFE 2 (1'36") que ligava Minas ao porto, ao mar caminho de ferro mandaram arrancar
- ESTROFE 3 (1'52") velho maquinista com seu boné lembra o povo alegre que vinha cortejar
- VOCALISE (2'08") Ouça sem cantar e tente adivinhar a volta da letra.
- ESTROFE 4 (2'39") Maria-fumaça não canta mais para moças, flores, janelas e quintais
- ESTROFE 5 (2'54") na praça vazia um grito um ai casas esquecidas viúvas nos portais

IMPROVISACÃO-SAX (3'10") Ouça sem cantar – adivinhe a volta da voz Repete ESTROFE 3 (3'40") e ESTROFE 4 (3'55") CODA (encerramento) – Melodia com as crianças – cante junto (4'10").

10) Perceba que ao final da melodia das crianças (0'50") há uma queda no volume, da intensidade. Sempre que estiver cantando com as crianças faça essa dinâmica também.

Faça, junto com os alunos, uma pesquisa sobre a estrada de ferro Bahia-Minas, que teve o início de sua construção em 1881. Existem fotos da estação Ponta de Areia disponíveis na internet. Atente para como a letra comenta que a ferrovia era uma possibilidade de saída do estado de Minas Gerais para o mar, e que a própria locomotiva era recebida com uma expectativa especial (a maria-fumaça que "cantava"). O fim das atividades da ferrovia nos anos 1960 deixaria saudades e "viúvas nos portais".

Atividade 2

Agora, com a melodia e a letra já memorizadas, cante com os nomes das notas a partir da ESTROFE 1 (quando Milton inicia a letra a 1'19"), como se a música estivesse em Dó maior (na verdade a gravação começa com as crianças cantando em Fá maior e Milton Nascimento em Si bemol maior). Imaginar as frases a partir de um centro Dó é um treino importante para desenvolver nosso ouvido relativo.¹¹

Ao invés de cantar: PON - TA DE A - REI - A PON - TO FI - NAL

Cante: MI - SOL SOL LA-SOL-MI SOL - RÉ LA - RÉ

DA BA - HI - A MI - NAS ES - TRA - DA NA - TU - RAL

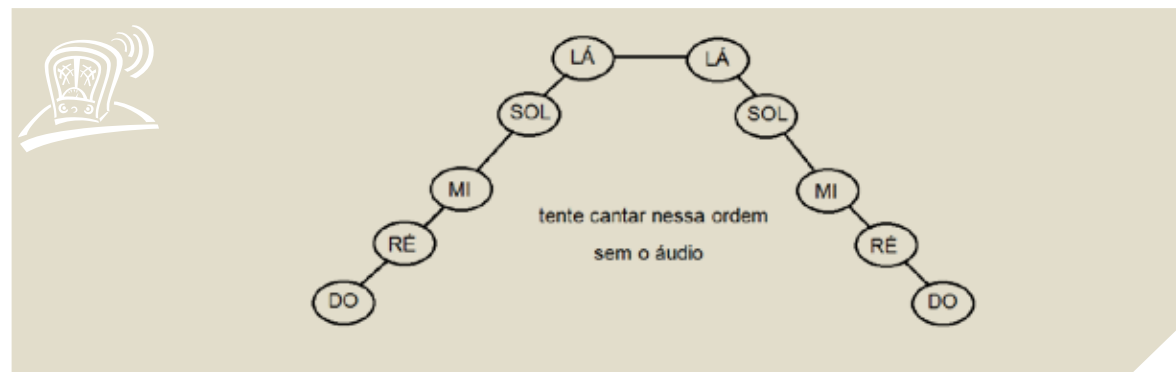
DO - MI MI - SOL RÉ - LA RÉ - LA - DO - LA - DO - DO

Se estiver difícil acertar esta atividade 2, faça mais algumas vezes a atividade 1, para fixar melhor a melodia ainda com a letra. Depois volte a cantar com os nomes das notas, mas de forma mais lenta e sem o áudio. Quando estiver firme faça com o Milton.

11) Se você não entendeu esta explicação mais técnica não há problemas, faça porque vai dar certo.

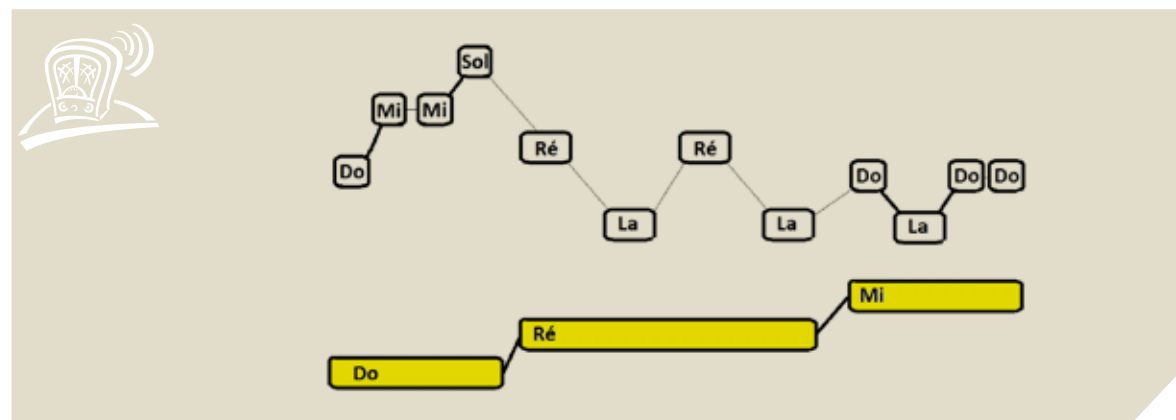
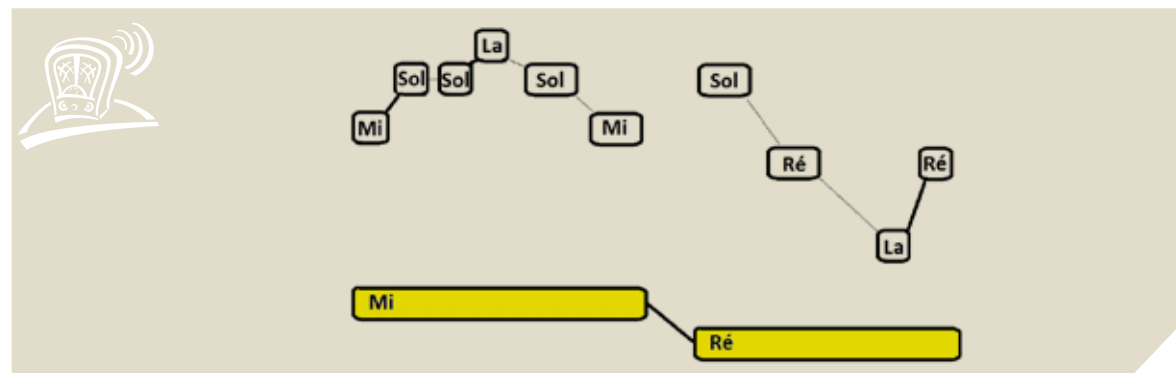
Nessa atividade o desafio é se fixar na melodia “original”, sem variar a entoação – sempre cantando com o nome das notas – desde a entrada da letra e em todos os ciclos subsequentes, inclusive nos ciclos onde Milton faz o *vocalise*, e nos ciclos em que o saxofonista Nivaldo Ornelas improvisa novas melodias.

A melodia de *Ponta de Areia* foi composta a partir de um material musical comum a diversas regiões do planeta, a escala pentatônica:



Atividade 3

Sem o áudio. Dividir a classe em dois grupos: enquanto um grupo canta a melodia com o nome de notas, o outro segura algumas notas longas (Mi, Ré, Dó, Ré, Mi), fazendo uma segunda voz. O Mi inicial é cantado em uníssono. Treinar primeiramente o grupo das notas longas e depois juntar os dois grupos. Depois é só inverter, quem cantava a melodia principal cantará as notas longas e vice-versa.



Atividade 4

Vamos trabalhar um pouco o ritmo. Comece batendo palma (X) acompanhando a letra regularmente conforme a indicação:

PONTADEA - REI	A	PON - TO	FINAL	
X X X	X	X X	X X X	
DABA - HIA	MI - NAS	ES - TRA -	DANA - TU RAL	
X X X	X X	X X	X X X	

Siga esse modelo e vá cantando as demais estrofes, sempre com o áudio. Você deve ter notado que sempre temos ciclos de 9 pulsos. Agora marque agrupando 4 + 2 + 1, sempre contando em voz alta enquanto ouve a música.

PONTADEA - REI	A	PON - TO	FINAL	
1 2 3 4	1 2	1 2 3		
DABA - HIA	MI - NAS	ES - TRA	DANA - TU RAL	
1 2 3 4	1 2	1 2 3		

Atividade 5

Agora vamos acrescentar um movimento de mãos específico para cada contagem, como no *konnakol*¹², uma antiga tradição do sul da Índia altamente elaborada para o treino de ritmos:¹³

CICLO DE 4 PULSOS: conte 1, 2, 3, 4 e marque os pulsos conforme as ilustrações abaixo:

1 – palma 2 – com o dedo mínimo 3 – com o dedo anular 4 – com o dedo médio

CICLO DE 2 PULSOS: conte 1, 2 e marque os pulsos conforme as ilustrações:

1 – palma 2 – com as costas da mão



12) Ver Young (1998).

13) Ilustrações gentilmente desenhadas e cedidas para este artigo por Clara Bastos.



CICLO DE 3 PULSOS: Conte 1, 2, 3 e marque os pulsos conforme as ilustrações abaixo:

1 – palma



2 – com as costas da mão



3 – com as costas da mão



Marque esses movimentos de mão na sequencia ininterrupta dos ciclos 4 + 2 + 3, como na Atividade 4, sempre ouvindo a música. Num segundo momento tente cantar a letra junto; a contagem estará agora no movimento das mãos e a melodia na voz.¹⁴

Atividade 6

Nesta prática vamos acrescentar onomatopeias que os músicos hindus utilizam para subdividir os ciclos:



Para a divisão em 4 falaremos TA – KA – DI – MI

Para a divisão em 2 falaremos TA – KA

Para a divisão em 3 falaremos TA – KI – DA

a) Primeiro treine os ciclos 4 + 2 + 3 com os movimentos das mãos da Atividade 5, pronunciando (sem cantar) as onomatopeias. Treine um pouco antes de tentar com o áudio.

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |
TA – KA – DI – MI | TA - KA | TA – KI – DA |



b) O segundo passo (sempre com a marcação das mãos da Atividade 5), é falarmos duas sílabas para cada pulso:

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |
TÁki daTÁ kida TÁki | daTÁ kida | TÁki daTÁ kida |

(no segundo pulso do ciclo de 3, acentuar sempre o TÁ e não o da)

É muito importante que todos os exercícios sejam feitos apenas por imitação e memória a partir do modelo mostrado pelo professor, sem utilizar qualquer tipo de notação ou leitura.

Agora faça com a música alternando os itens a) e b) a partir da entrada da letra. É muito importante treinar essa alternância entre uma sílaba para cada movimento de mãos e duas sílabas para cada movimento de mãos, sempre nos ciclos 4 + 2 + 3.



14) Uma ação integrada de ritmo e melodia sob a “observação” de Milton Nascimento e demais músicos.

c) Mais difícil: sempre com a marcação das mãos no 4 + 2 + 3, fale apenas as onomatopeias da divisão em 3 (TÁ – ki – da), com duas sílabas para cada movimento, assim:

1 2 3 4 | 1 2 | 1 2 3 |
TAKa Dimi TAKa Dimi | TAKa Dimi | TÁki daTÁ kida |

Aqui também lembrar de acentuar sempre o TÁ e não o da ou o ki)



Esse procedimento irá defasar as acentuações com relação ao que a banda faz na gravação, mas a cada nove pulsos entrará em sincronia novamente. Comece sem a música e depois tente com o Milton.

Atividade 7

Integrando tudo o que foi estudado. Dividir a turma em quatro grupos – sem o áudio.

GRUPO 1 – Cantando a melodia com nome de notas e com marcação das mãos em 4 + 2 + 3

GRUPO 2 – Cantando as “notas longas” da Atividade 3 e com marcação das mãos em 4 + 2 + 3

GRUPO 3 – Marcação das mãos 4 + 2 + 3 com onomatopeias (duas sílabas por movimento das mãos): o item b) da Atividade 6

GRUPO 4 – Marcação das mãos 4 + 2 + 3 com onomatopeias (duas sílabas por movimentação das mãos, sempre em TÁ-ki-da): o item c) da Atividade 6.



Referências

MUSZKAT, M. Música, neurociência e desenvolvimento humano. In: JORDÃO, G. et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 67-69.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. Ponta de Areia. In: NASCIMENTO, M. *Minas*. São Paulo: EMI-Odeon, 1975. 1 LP. Faixa 6.

PALAVRA (EN)CANTADA. Direção de Helena Solberg. Rio de Janeiro: Radiante Filmes, 2008. Documentário.

TRAVASSOS, E. Um objeto fugidio: voz e “musicologias”. In: MATOS, C. N. de; MEDEIROS, F. T. de; TRAVASSOS, E. (Org.). *Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7letras, 2008. p. 99-123.

YOUNG, L. *Konnakol: the history and development of Solkattu – the vocal syllables – of the Mridangam*. Master in Music Performance, School of Music, Victorian College of the Arts, University of Melbourne, 1998.

Bibliografia recomendada

CAMPOS, A. de. *Balanço da bossa e outras bossas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

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

MATOS, C. N. de; MEDEIROS, F. T. de; TRAVASSOS, E. (Org.). *Ao encontro da palavra cantada: poesia, música e voz*. Rio de Janeiro: 7letras, 2001.

SANDRONI, C. *Feitiço decente: transformações do samba no Rio de Janeiro, 1917-1933*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Ed. UFRJ, 2001.

8 Música, infância e educação: jogos do criar

Teca Alencar de Brito
Universidade de São Paulo (USP)
tecadebrito@usp.br



Resumo: O artigo discorre sobre três diferentes processos de criação musical, que tiveram lugar em grupos de musicalização envolvendo crianças com idades entre 4 e 8 anos. Partindo do princípio de que a Música é jogo ideal, em sintonia com proposições do filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), o trabalho discorre sobre as relações que podem se estabelecer entre as crianças, os educadores e a música. Apontando para uma pedagogia do acontecimento que, dentre outros pontos, respeita a emergência e a transformação das ideias de música das crianças em seus percursos de expressão e pensamento musicais, o trabalho visa destacar o contínuo movimento do fazer musical da infância, acenando para o importante papel dos jogos de improvisação e composição nos territórios da educação musical.

Palavras-chave: improvisação; composição; pedagogia do acontecimento

Music, childhood and education: creative games

Abstract: *The article discusses three different processes of musical creation, which took place in groups of musicalization involving children aged between four and eight years. Assuming that the music is ideal game in line with the propositions of the French philosopher Gilles Deleuze (1925-1995), the work discusses the relationships that can be established between children, educators and music. Pointing to a pedagogy of the event that, among other points, concerning the emergence and transformation of ideas of children's music in their paths of expression and musical thought, the work aims to highlight the continuous movement of music making from childhood, waving to the important role of games of improvisation and composition in the territories of music education.*

Keywords: improvisation; composition; pedagogy of the event.

Introdução

Compartilho a ideia de que música é jogo. Jogo que o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995) chamou de ideal: sem ganhadores ou perdedores, movido pelo prazer de jogar. Jogo reservado ao pensamento e à arte, disse ele, e também às crianças, completo (Deleuze, 2003).

Jogo ideal, que afirma e ramifica o acaso, sem perdedores ou ganhadores. Jogo da música e também da criança, para quem “o jogar, o brincar em si mesmo é modo de vida que vem e vai, que flui sem vencedores ou perdedores, que é jeito de perceber, de sentir, de viver” (Brito, 2007, p. 44). Para elas, a música é mais um brinquedo: fazem música brincando, brincam fazendo música ou, ainda, brincam de fazer música..., dependendo dos modos adultos de perceber e avaliar as relações que elas estabelecem com a potência do sonoro.

Repetindo, inventando, reinventando e significando as experiências musicais, as crianças também elaboram e reelaboram dinamicamente suas relações com o ambiente, com o outro e com elas próprias, vivendo, especialmente, a dimensão estética do fato musical. Em tais planos, a presença da criação é um aspecto fundamental.

Fazer música, especialmente no decorrer dos primeiros anos de vida, é mergulhar no sonoro sem distinções entre imitar ou criar. As crianças vivem o todo e ainda não categorizam “isto ou aquilo”. Repetem diferente, lembrando Deleuze, experimentando gestos e possibilidades, em jogos de escuta, de ver, de fazer... que se transformam continuamente.



As crianças também são capturadas por idéias de música. À interação com o ambiente sonoro – ouvindo os sons do entorno, produzindo sons vocais, corporais e com materiais diversos –, se agrega o contato com produtos musicais estabilizados segundo os modelos da cultura em questão. E no curso da infância emergem – ou podem emergir – experiências de ordens diversas: da vivência intuitiva, do contato direto com o fenômeno do som, da produção experimental, à aprendizagem sistematizada e ao reconhecimento e reprodução dos modelos musicais (Brito, 2007, p. 68).

O que importa, a meu ver, é respeitar e acompanhar o percurso musical das crianças, considerando, em primeiro plano, a potência criativa que as acompanha. Transformar o ambiente educativo em espaço de invenções, de criações e repetições, em lugar de convivência humana e musical que, sem dúvida, se transformará, assumindo ganhos de complexidade de ordens diversas.

No curso de minha trajetória como educadora musical (e lá se vão mais de três décadas!), a criação se tornou modo de compartilhar, de conviver e de fazer música junto com as crianças; modo de dialogar com conceitos e possibilidades, bem como com as outras formas de realização musical, sempre considerando gesto, escuta e pensamento, em sua totalidade. Modo de escutar e respeitar as ideias de música das crianças: seus jogos de escutar, de produzir e de significar o fato musical, sempre em movimento, em dinâmica transformação. Priorizando a emergência dos processos de criação, navego por uma pedagogia do acontecimento, em planos que valorizam o emergir de projetos que, efetivamen-

te, tenham sentido para elas, com os quais eu crio alianças que contribuem com a contínua reorganização do fazer musical.

Trabalhando com grupos de crianças (a partir de 3 anos) e adolescentes, dediquei-me a fazer música com elas, em lugar de apenas transmitir regras ou procedimentos necessários a um fazer musical futuro. Em tais contextos, improvisações e composições sempre estiveram presentes, evocando aspectos próprios à relação com a música e desvelando as interações estabelecidas em cada grupo.

Lembro aqui minha importante convivência com o músico e educador Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), com quem estudei por vários anos, desde muito jovem. Ele dizia que só respondia como educador quando o aluno perguntava algo. “O resto do tempo eu faço música com ele”, ele completava, capturando-me com tais palavras, de modo a buscar planos de convivência com meus alunos e alunas, os quais valorizam a participação ativa, a postura crítica e criativa. O pensar, enfim!

Hans-Joachim Koellreutter, alemão naturalizado brasileiro, desenvolveu uma proposta pedagógica com ênfase na improvisação, valorizando também uma perspectiva humanista de formação integral dos alunos e alunas. Trouxe para o espaço da educação musical os princípios estéticos da música nova, ampliando escutas e reflexões, sintonizado com o pensamento de músicos e educadores da segunda metade do século XX que, dentre outros importantes aspectos, valorizaram o jogo criativo no contexto pedagógico-musical.



Para saber mais

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

FONTEERRADA, Marisa T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003.

KATER, Carlos Elias. *Música Viva e Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Ed. Musas, 2001.

A parceria entre alunos e professores contribui com o enriquecimento e a ampliação do fazer musical, que se transforma pelo contínuo agregar de complexidade. Para tanto, é preciso que, a exemplo do que propôs o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1997), o professor se aceite como guia em um espaço de convivência marcado pela aceitação recíproca, produzindo uma dinâmica na qual todos mudam juntos. Escutando, respeitando e interagindo com os alunos, ele permitirá que o acontecimento música seja efetivo, “de verdade”, por assim dizer.



Jogos do criar

Os projetos que compartilharei emergiram no contexto cotidiano de nossos encontros semanais, em três diferentes grupos, com faixas etárias distintas. Os trabalhos foram gravados no CD *Um bolo... musical*, produzido no ano de 2006, pela Teca Oficina de Música, em São Paulo.

Minha intenção é apontar a singularidade que caracteriza os planos de criação, bem como apontar o território da educação musical como agenciador de qualidades que chamamos arte (ainda que aquela própria às crianças).

Avião nos ares

Tudo começou porque eu contei ao grupo que Joaquim viajara.

Viajou para onde? Foi de ônibus ou de avião? Quando vai voltar? perguntaram as crianças, cujas idades variavam entre 4 e 6 anos de idade.

No decorrer da conversa, disse o João Vítor: “Quando eu viajei de avião, tudo parecia formiguinha!” Gostei da frase, comentei a respeito, afirmando, inclusive, que daria uma boa canção. Foi o suficiente para que Bóris cantarolasse a linha melódica que se tornou o refrão de *Avião nos ares*. Integrando letra e melodia, o menino cantou com tranquilidade e segurança, capturando todo o grupo, que logo cantava junto com ele, repetindo aquele bordão até cansar!

Perguntei, então, se achavam que a canção já estava pronta e todos concordaram que era, ainda, muito curta. Que seria bom falar de outras coisas. As sugestões foram surgindo até decidirmos abordar outros aspectos referentes a uma viagem aérea: a) a sensação de ver tudo lá de cima; b) a cabine; c) a comida; d) o banheiro; e) as nuvens; f) o sol.

Várias tentativas e experimentos depois, sempre contando com a participação de todos, a letra da canção ficou assim:

Avião nos ares Linha melódica

The image shows a musical staff with a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 4/4 time signature. The melody consists of a sequence of eighth and quarter notes: C4, D4, E4, F#4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4.

Quando eu viajei de avião, tudo parecia formiguinha – bis
 A árvore parecia grama e a cidade, um brinquedo – bis
 Tem um monte de botão, na cabine do avião – bis
 Quando eu viajei de avião, tudo parecia formiguinha – bis
 E na hora de comer, tem lasanha de montão – bis
 O banheiro do avião também é muito legal – bis
 Quando eu viajei de avião, tudo parecia formiguinha – bis
 Lá fora, as nuvens parecem de algodão – bis
 E o sol parece uma bola amarela – bis



A melodia mantém um alto índice de estabilidade, apresentando variações melódicas e rítmicas simples, ajustadas à prosódia. O refrão intercala-se com as outras frases, sendo que as duas últimas apresentaram mudanças rítmicas mais evidentes.

Avião nos ares

The image shows a full musical score for the song 'Avião nos ares' on a grand staff (treble and bass clefs). The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The score includes a melody line and a bass line, with various musical notations such as notes, rests, and bar lines.

Com a canção pronta, dedicamo-nos a elaborar um arranjo simples. Depois de novas conversas, ficou decidido que cada um tocaria em frases específicas, contando com distintos timbres para representá-las. Assim, aproveitamos para abordar o conceito de arranjo, dispendendo algum tempo escolhendo materiais, pensando em como fazer, experimentando, avaliando, recomeçando...

A viagem de foguete

Algumas semanas depois da criação de *Avião nos ares*, que se tornou a canção predileta daquelas crianças, Bento veio me contar que também tinha inventado uma canção, mas que falava de um foguete. Aos 5 anos, ele estava muito interessado no assunto, que pesquisava em sua escola, adaptando a canção ao tema de seu interesse. Ele repetiu a estrutura, bem como a linha melódica principal, com pequenas variações.

Se *Avião nos ares* adquiriu um nível grande de estabilidade, pois era muito cantada pelo grupo, *A viagem de foguete* contava com um grau maior de improvisação. Alguns pontos sempre variavam, quer na letra, quer na melodia, de modo que cada repetição era efetivamente diferente da anterior. Em uma das versões, que registramos no CD *Um bolo... musical*, Bento cantou:

Quando eu viajei de foguete, eu vi muitos planetas
 E a cabine do foguete é muito legal
 Tem um monte de botão, na cabine de comando
 E as nuvens eram muito escuras
 E as estrelas pareciam bolas brancas
 E o sol era uma bola de fogo



Destaco o modo como as crianças menores tendem a criar suas canções: modo inteiro, que integra texto e melodia, revelando o saber que já portam consigo, incluindo as concepções acerca do que é uma canção. Não importavam, ainda, as notas musicais ou as figuras rítmicas, mas a potência sonora que transformou o voo que algumas crianças sequer tinham experimentado. Conhecimento intuitivo, calcado na experiência do fazer, portador de ganhos de complexidade que, por essa via, conduziram as experiências para planos mais elaborados.

Conceitos como forma, refrão, estrofe, solo e *tutti* arranjo, células rítmicas, dentre outros, foram trabalhados de modos diversos. Alguns apenas no plano da vivência; outros, nomeados e explicados para as crianças que, no jogo da criação musical, recriavam também seus modos de escutar, pensar e significar a atividade musical.

Considero de especial importância o fato de que a criação de *Avião nos ares* emergiu de um “entre-lugar”, de uma escapada. Em planos de parceria com as crianças, deixando emergir os acontecimentos, transformamos em música os jogos do viver, superando a mera transmissão de informações e/ou o mero treino para desenvolver competências.

Escutando o outro e, assim, abrindo espaço para aquilo que, em princípio, não é música, é possível fazer, aprender e ensinar música de maneira viva, principalmente quando em contato com as crianças, para quem importa o viver. Mas, para tanto, é preciso lidar com o tempo mágico do jogo, sem pressa e sem restrições de quaisquer ordens.

Percurso do Projeto



- Conversa com o grupo sobre a viagem de um colega;
- Atenção às ideias das crianças e comentários acerca da frase “quando eu viajei de avião, tudo parecia formiguinha”;
- Emerge a linha melódica da canção, apresentada por outra criança;
- Comentários e estímulo à criação coletiva da canção;
- Depois de pronta e de muito cantarmos, dedicamo-nos a elaborar um arranjo simples;
- Desenhos relativos ao tema e conteúdo da canção;
- Bento, integrante do grupo, apresenta sua criação, inspirada em *Avião nos Ares*, mas falando da viagem em um foguete;
- Gravação da canção no CD *Um bolo... musical*, contando com a participação de professores e alunos mais velhos.

A máquina do 007

Este projeto aconteceu em um grupo formado por crianças com idades entre 5 e 7 anos e, como tende a ser, o jogo se transformou pela interação das crianças com suas linhas de fuga, que transportaram as experiências para outros e inusitados lugares. Estávamos, a princípio, trabalhando com um jogo de improvisação orientado por dois critérios principais:

- a) a vivência dos tempos métrico e não métrico;
- b) a forma ABA

As crianças escolheram os instrumentos musicais que queriam tocar, movidas por seus desejos e interesses, antes de definirmos qualquer critério para o trabalho. Foram escolhidos: teclado eletrônico, flauta transversal japonesa, reco-reco, bateria, tambor africano, sementes, tambor de fendas, carrilhão e um brinquedo sonoro que chamamos de cascata de bolas de gude.

De posse de suas escolhas, pesquisaram sonoridades, gestos, modos de tocar... Comentamos particularidades de cada material, bem como das execuções de cada um, conscientizando aspectos como a limitação de intensidade de uns ou a dificuldade maior para “fazer um ritmo” em outros.

No grupo, algumas crianças já tendiam mais a realizações musicais regidas por um pulso regular ou pela repetição de células rítmicas precisas, enquanto outras moviam-se, ainda, em tempos livres, lisos, guiadas muito mais pela busca do sonoro. E foi no confronto dessas abordagens que emergiu a forma da improvisação: o início se daria em um ambiente sonoro não métrico, em um tempo-espaço livre, pontuado pelo jogo sonoro entre timbres diversos. Emergia, então, o toque de um tambor marcando um pulso e capturando a maioria, diluindo-se novamente e dando lugar ao ambiente sonoro inicial.

Aconteceu, então, que Tom, uma das crianças, passou a improvisar no teclado que havia escolhido, acompanhando sua *performance* com expressões faciais e corporais muito divertidas. De repente, ele afirmou que era o “agente 007”, provocando risos e capturando todo o grupo para aquela nova ideia. Foi assim que surgiu a pequena história que apresento abaixo, criada coletivamente:

O agente 007 resolveu sair para tomar um sorvete. No caminho da sorveteria, ele encontrou uma passagem secreta. O agente resolveu entrar e foi parar no laboratório de seu pior inimigo, o senhor Careca.

007 caminhou pelo laboratório com todo cuidado para não ser descoberto. Ele procurava alguma coisa importante, até que encontrou uma máquina. Era uma máquina com leões de fogo!

O agente 007 destruiu a máquina e voltou calmamente para a sorveteria.

Os critérios iniciais se aliaram a outras forças, pois a experiência musical provocou, mais uma vez, linhas de fuga que deslocaram as crianças para outros lugares, também musicais. Lugares do jogo, do transformar, do escapar e do ser. A narração da história se integrou à realização musical, dotando de outros sentidos o que antes eram apenas partes A ou B.

Vale lembrar, também, que a proposta gerou a criação de um videoclipe com as crianças, que representaram a situação narrada por duas alunas mais velhas.

A versão gravada no CD *Um bolo... musical* contou com a participação de dois alunos um pouco mais velhos, com 9 anos de idade: Gabriel tocou o tema do filme *007* no piano e, no final, João tocou um trecho de uma composição sua. A narração, no CD, também ficou a cargo de duas alunas mais velhas, que contribuíram, assim, com o trabalho das crianças menores, em um jogo de integração entre os alunos da escola.

Percurso do Projeto



Proposta de improvisação colocando em contraste a vivência do tempo métrico (medido) e não métrico (livre);
 Escolha livre dos materiais a serem usados e análise de suas características (tessitura, melódico, harmônico ou rítmico, volume, timbre etc.);
 Definição da Forma ABA (não-métrico, métrico, não-métrico);
 Emerge a personagem “Senhor Careca”, que uma criança introduziu a título de brincadeira;
 Todos se divertem e se interessam muito, conduzindo o trabalho para um novo rumo;
 Criação de uma pequena situação envolvendo o “agente 007” e o “senhor careca” e ajuste do trabalho musical à nova situação;
 Gravação do trabalho no CD *Um bolo...musical*, contando com participações de alunos mais velhos tocando e também narrando;
 Preparação e gravação de um vídeo-clipê.



O lobo sapeca

O lobo sapeca foi um trabalho de criação musical que, como tantos outros, emergiu em um entre-lugar, durante a organização do trabalho que vínhamos desenvolvendo. E que, felizmente, capturou minha atenção!

Tudo começou com uma proposta de improvisação apresentada ao grupo formado por crianças entre 6 e 8 anos de idade: criar uma faixa rítmica justapondo células rítmicas orientadas por um pulso. Cada criança deveria introduzir um ritmo *ostinato*, mantendo-o até que a faixa rítmica estivesse completa.

Estávamos, naquele período, conscientizando os conceitos de pulso e de ritmo métrico, enquanto que o conceito de compasso vinha se anunciando com tranquilidade, a partir das situações musicais que emergiam no dia a dia do trabalho e de um modo bem singular para cada criança do grupo.

No processo de formação da faixa rítmica, emergiu uma mistura de compassos. Vinícius, que em breve completaria 7 anos, tocou um ritmo ternário na bateria, enquanto as outras crianças criaram ritmos com acentuação binária ou quaternária. A mistura de compassos dificultou a realização da proposta, desencadeando um processo de percepção, análise e conscientização dos aspectos envolvidos na questão.

Nesse sentido, lembro proposições pedagógicas de Koellreutter, ao defender a ideia de que o processo de conscientização implica a integração da vivência e da reflexão intelectual acerca dos conceitos. O verdadeiro aprendizado, segundo ele, implicava conscientizar, como se deu no caso que eu aqui relato. Por outro lado, ele afirmava que a comparação era um excelente meio para promover a conscientização dos conceitos, situação que vivíamos naquele momento, por meio da criação, da prática e da reflexão sobre os aspectos que emergiram no curso da improvisação, sintonizados com a maturidade do grupo para lidar com eles.

Havíamos escutado, na semana anterior ao acontecimento relatado, a obra *Three two get ready*, do compositor americano Dave Brubeck (1920-2012), e eu percebi que o ritmo tocado por Vinícius na bateria (semínima, duas colcheias, semínima) repetia a célula rítmica básica do tema da composição. Por isso, levei a gravação novamente, pedindo que escutassem com atenção, observando se a obra tinha algo em comum com nosso trabalho de improvisação.

Vinícius logo identificou, sob as notas da melodia de *Three two get ready*, o ritmo ternário que havia tocado, dizendo: “Essa música tem o mesmo ritmo que aquela que eu inventei.” E juntas, as crianças identificaram também a mudança de compassos (ternário e quaternário) que acontecia na música de Brubeck.

Three to get ready Tema

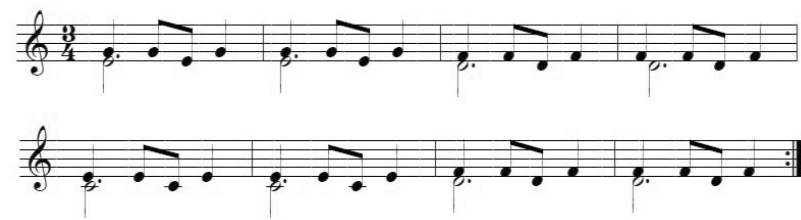
The image shows the musical notation for the piece 'Three to get ready' by Dave Brubeck. It consists of two staves of music in 3/4 time. The first staff begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody starts with a quarter note G4, followed by quarter notes A4, Bb4, and C5. The second staff continues the melody with quarter notes D5, E5, F5, and G5. The notation includes various note values and rests, illustrating the complex rhythmic patterns mentioned in the text.

A percepção do ritmo “escondido” entre as notas musicais despertou um novo desejo: desvendar o perfil da melodia. Para tanto, dedicamo-nos a “tirar de ouvido” o tema, tocando nos xilofones e metalofones. Foi um ótimo exercício de escuta e análise, quase fácil para alguns e bem complexo para outros, que “pegavam carona” e se acercavam do tema pela imitação, entendendo pouco a pouco o todo daquele processo. Empenhadas, as crianças lançavam hipóteses que as levaram a identificar os motivos, suas repetições e variações.

Os problemas técnicos para tocar, as pausas, a regularidade do pulso, dentre outras questões, acompanharam todo o processo que, felizmente, capturou o grupo que, assim, ampliava suas possibilidades de ação e reflexão musicais.

Na semana seguinte, preparávamo-nos para dar sequência ao trabalho quando uma nova linha melódica chamou minha atenção: era Vinícius que tocava no xilofone uma sequência construída sobre terças (mi-sol/ré-fá/dó-mi), mantendo o ritmo inicial. No entre-lugar dos acontecimentos, ele criara um novo jogo sonoro, mantendo a mesma base. Perguntei que música era aquela e ele respondeu que havia inventado.

Variação do Vinícius



Minutos depois, em meio às pesquisas e improvisações de Vinícius, surgia *O lobo sapeca*. Fundando novos territórios, ele brincava com as baquetas, fazendo rulos nas lâminas do xilofone, alterando velocidades e intensidades, mergulhando, assim, em um novo jogo, no qual a ordenação das alturas e durações já não importava. Importava, isso sim, produzir velocidades, intensidades e sonoridades que resultavam dos gestos que, por sua vez, transformaram a composição. Caminho traçado ao caminhar, vale lembrar. Regras que se constriam ao jogar, próprias ao jogo ideal, como disse Deleuze (2003).

Misturando forças de naturezas diversas, o menino introduziu um lobo que corria, que tentava caçar, que se cansava..., ajustando os gestos musicais às intenções do personagem. Apresentamos a ideia ao grupo, que gostou bastante! E, assim, não demorou para que as aventuras do lobo sapeca se transformassem em um trabalho de criação coletiva:

O lobo sapeca passeava pela floresta alegre e contente.

De repente, percebe que um simpático coelho saltitava entre a folhagem e ele lembrou que estava com fome. O lobo – então – correu tentando pegar o coelho, mas ele escapou.

O lobo sapeca resolveu continuar o seu passeio. Apareceu um macaco pulando de galho em galho. O lobo resolveu caçá-lo, mas o macaco era muito esperto e mais uma vez o lobo não conseguiu.

Conformado, o lobo sapeca retomou sua caminhada, até chegar bem perto de uma grande lagoa. E adivinhem quem estava tomando sol na beirinha da lagoa: um enorme jacaré! Dessa vez, foi o lobo que fugiu. Que medo do jacaré!

Mas o jacaré... que preguiça... preferiu o banho de sol. Correr atrás do lobo? Pra quê? Quando o lobo sapeca pensou que tudo estava bem, apareceu uma grande cobra cascavel. “Pernas pra que te quero”, disse o lobo. E correu, correu, correu...

Cansado, mas vivo, o lobo chegou em casa.

E assim acabou essa história, que entrou por uma porta e saiu pela outra. E quem quiser, que conte outra!

Após a criação da história, dedicamo-nos a elaborar o arranjo musical. Para além dos xilofones e metalofones presentes no início do percurso, agora a instrumentação valia-se também de outros timbres, caracterizando cada animal. Flauta doce, guizos, bongô, tamborim, *cajón* e bateria se somaram aos xilofones (soprano, contralto e baixo).

A parte cênica também foi bastante explorada, pois as crianças gostaram muito de representar a história. A última fase do projeto, inclusive, resultou na produção de um videoclipe, sendo que o cenário e o figurino foram elaborados pelas crianças, usando papéis,

roupas e tecidos que encontraram na escola, entre outros materiais.

O lobo sapeca foi gravado no CD *Um bolo... musical* (2006), contando com a participação de duas alunas e da professora do curso de teatro oferecido naquela época.

Percurso do projeto

- Jogo de improvisação rítmica (criação de ostinatos rítmicos orientados por um pulso);
- Análise comparativa do ritmo ternário proposto por uma criança com aquele presente em um composição ouvida anteriormente (*Three two get ready*, de Dave Brubeck);
- Interesse em tocar o tema de Brubeck, que tocaram “de ouvido” ou por imitação;
- Vinícius, uma das crianças, se entretém criando uma variação da melodia, além de improvisar gestos e toques distintos no xilofone, associando-os a personagens;
- Apresentação das ideias do menino ao grupo e criação coletiva da história do Lobo sapeca;
- Elaboração de arranjo musical e trabalho cênico;
- Gravação do trabalho no CD *Um bolo... musical* e preparação de um videoclipe.



Para finalizar

Entendo que os jogos criativos atualizam as ideias de música das crianças. A exploração de materiais; a elaboração; o emergir da forma; a presença (e/ou a necessidade) do registro – gráfico ou mecânico; a preocupação com a estabilidade do produto ou a espontaneidade do improviso; os modos de escutar e de significar o acontecimento musical... são alguns

dos aspectos que estão sempre se reorganizando, gerando novas ideias de música; transformando o conhecimento, encaminhando-o para novos lugares, sempre com ganhos de complexidade..

Ciente de que os relatos aqui apresentados foram desenvolvidos em uma escola livre de música, sob minha orientação, que já agrega muitos anos de experiência, acredito que o mais importante é refletir sobre os modos como as crianças interagem com sons e músicas; como mantêm acesa a chama da criação, do experimento, da busca pelo novo. Como, ao mesmo tempo, podemos criar alianças com elas, abertas aos acontecimentos, buscando caminhos de efetivo fazer.

Seja qual for o contexto (escola regular, cursos livres de música, educação infantil ou ensino fundamental, projetos sociais, dentre outros), me parece que o mais importante é estar atento às ideias de música das crianças para, com elas, percorrer novas trilhas, novos caminhos. Sem desconsiderar, é claro, o contato com o repertório musical da cultura e de outros povos; escutando, pensando, criando e recriando. Aprendendo, enfim, todos juntos.



Referências

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

_____. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Organização Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

Bibliografia complementar

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

_____. *Criar e comunicar um novo mundo: as ideias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: vol. 5*. Tradução de Peter P. Perbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, 1997. (Coleção TRANS).

THELEN, E.; SMITH, L. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge: The MIT Press, 1996.

Para ouvir mais produções das crianças da Teca Oficina de Música

CDs: *Canto do povo daqui*, TOM001, 1997.

Cantos de vários cantos, TOM002, 1999.

Nós que fizemos, TOM003, 2001.

Música pra todo lado, TOM004, 2003.

Um bolo...musical, TOM0005, 2006

Livro/CD: BRITO, Teca A. de. *Quantas músicas tem a Música? ou Algo estranho no Museu*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

Dados dos Autores

Berenice de Almeida

Educadora musical e pianista, formada pelo Departamento de Música da ECA – Escola de Comunicação e Artes – da Universidade de São Paulo (USP). Realiza Mestrado em Educação Musical na mesma universidade sob orientação de Maria Teresa Alencar de Brito. Atuou como pianista solista e em música de câmara, em duos e trios. Publicou *Encontros musicais: pensar e fazer música na sala de aula* (Melhoramentos, 2009). Com Gabriel Levy, escreveu cinco livros do professor da coleção O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada (Melhoramentos, 2010) e dois livros da Coleção Brincadeiras da Palavra Cantada (Melhoramentos, 2012), e, com Magda Pucci, o livro *Outras terras, outros sons* (Callis, 2003) e o artigo “Músicas do mundo” em *A música na escola* (Allucci & Associados Comunicações, 2012). Foi parecerista na elaboração do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil na área de Música (MEC-2000). Desde 1990, desenvolve um trabalho de iniciação musical e iniciação ao piano com crianças na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), do Departamento de Expansão Cultural (DEC) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo (SMCSP). Atualmente, é diretora pedagógico-musical do projeto “Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada”; administra o grupo La Voz de los Niños, atividade acadêmica do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) e ministra cursos e workshops de formação musical para professores de educação infantil e fundamental em escolas e instituições ligadas à educação.

Gabriel Levy

Acordeonista, arranjador, compositor, regente e educador musical. Tem se dedicado à pesquisa de músicas regionais brasileiras e músicas do mundo atuando em grupos como Banda Mafuá, Cometa Gafi, Orquestra Mundana, Mawaca, e ao lado de grandes nomes da música brasileira e mundial. Como educador tem lecionado em cursos de formação de professores, assessoria em pedagogia musical, simpósios de educação musical, cursos livres e em vários festivais de música no Brasil e no exterior. Foi professor da Escola Municipal de

Iniciação Artística de São Paulo e da Universidade Livre de Música de São Paulo (ULM). Escreveu ou prestou consultoria editorial em livros e artigos de educação musical e consultoria junto ao Projeto Guri e no projeto “Música e Dança” com a professora Betty Gervitz. É professor da Faculdade Cantareira. Escreveu com Berenice de Almeida cinco livros do professor da coleção O Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada (Melhoramentos, 2010) e dois livros da coleção Brincadeiras da Palavra Cantada (Melhoramentos, 2012).

Cecília Cavalieri França

Doutora e mestre em Educação Musical pela Universidade de Londres, especialista em Educação Musical e bacharel em Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Autora de diversos artigos publicados nos periódicos *Revista da Abem*, *Música na Educação Básica*, *Em Pauta* e outros, capítulos de livros e prefácios. Suas obras para o ensino de música incluem livros para educadores, como *Trilha da música: orientações pedagógicas* (Fino Traço, 2013), Jogos pedagógicos para educação musical (Editora UFMG, 2005), *Poemas musicais: ondas, meninas, estrelas e bichos* (2003), livros didáticos, como *Trilha da música*, coleção em cinco volumes para os anos iniciais do ensino fundamental (Fino Traço, 2012), *Festa mestiça: o congado na sala de aula* (Editora UFMG, 2011), *Feito à mão: composição e performance para o pianista iniciante* (Halt, 2009), livros paradidáticos e de literatura, como *O silencioso mundo de Flor*, *Rádio 2031 e Música no ZOO* (Fino Traço, 2011), adotados no PNBE/MEC 2012, *Estradinha real*, *DOM* e *Se essa música fosse minha* (Fino Traço, 2013). É autora dos CDs *Poemas musicais* (2003) e *Toda cor* (2006) e de músicas integrantes de outros trabalhos. Foi professora da UFMG de 1999 a 2011. Atualmente é diretora do MUS Consultoria e Produção em Educação Musical, onde atua com formação de educadores, planejamento curricular e avaliação sistêmica.

Fernando Barba e Barbatuques

Fernando Barba é formado em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (1994) e desde sua adolescência explorou o corpo como um instrumento musical. Sua experiência mobilizou um grande número de pessoas e a partir de 1995 formou-se o Núcleo Barbatuques. Com a colaboração do músico e educador Stênio Mendes e de muitos outros integrantes, a pesquisa ampliou-se e trouxe desdobramentos na área artística e educacional. No eixo artístico, o grupo Barbatuques consolidou-se como uma referência em percussão corporal e desenvolveu uma técnica particular que explora amplamente as possibilidades do corpo como fonte sonora nos aspectos rítmico, melódico, harmônico, timbrístico e cênico. Impulsionado pelas manifestações tradicionais brasileiras e dialogando com estéticas musicais de várias partes do mundo, o grupo lançou até 2013 três CDs e um DVD e concebeu três espetáculos musicais que foram levados a diversas partes do Brasil e do mundo. No eixo educacional, as oficinas que se iniciaram em 1995 foram sendo levadas às escolas, às universidades, aos festivais, a empresas e a centros sociais em diferentes países, contextos, faixas etárias e segmentos da

sociedade. Em 2012, o Barbatuques lançou o primeiro CD infantil (*Tum pá*) inspirado no cancionário popular e nas brincadeiras tradicionais das crianças. Nesse trabalho, foram elaborados exercícios e atividades práticas vinculadas às músicas do CD ampliando mais sua pesquisa pedagógica. O trabalho do Barbatuques vem sendo recomendado como tema de investigação para professores de ensino fundamental e médio, em publicações didáticas oficiais do ensino público e privado no Brasil.

Lucas Ciavatta

Músico licenciado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é o criador do método de educação musical O Passo e diretor do grupo de percussão e canto Bloco d'O Passo. É coordenador do Grupo de Professores d'O Passo, formado por professores de música brasileiros, franceses e norte-americanos, e professor do Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e do Colégio Santo Inácio (RJ). Desde 1996, quando criou O Passo, tem viajado pelo Brasil, EUA, França, Áustria e Chile, realizando oficinas e cursos para divulgação e ampliação d'O Passo. Realizou cursos d'O Passo em três edições do Encontro Nacional da Abem (Associação Brasileira de Educação Musical) e, em março de 2009, foi um dos palestrantes convidados para o Encontro Nacional de Educação Musical dos EUA, o MENC.

Magda Dourado Pucci

Magda Pucci é musicista e pesquisadora da música de vários povos. Formada em Regência pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), mestre em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutoranda em *Creative Arts and Performance* (Universidade de Leiden, Holanda), é diretora musical do grupo Mawaca há 17 anos, onde desenvolve extensa pesquisa de repertório multicultural aplicada à prática musical. O grupo tem seis CDs e quatro DVDs lançados e se vem se apresentando em diversos países. Produziu e apresentou o programa de rádio *Planeta Som* por 13 anos (Rádio USP e Multikulti na Alemanha e na Suécia), implantou o curso de canto do “Meninos do Morumbi” e coordenou os projetos “Orquestra Mediterrânea” (selo SESC) e “Grupo de Refugiados” do SESC Carmo. Autora dos livros *Outras terras, outros sons* (Callis, 2003) junto com Berenice de Almeida e *De todos os cantos do mundo* (Companhia das Letrinhas, 2008) junto com Heloisa Prieto. Também dá palestras e cursos livres de músicas do mundo.

Patricia Costa

Regente, arranjadora, preparadora vocal e diretora cênica, licenciada e mestre em Música pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), dedica-se ao canto coral desde 1978, como cantora e desde 1993, como regente. Professora-substituta de regência coral da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora convidada da Pós-Graduação em Regência Coral do Conservatório Brasileiro de Música (RJ) e ministra cursos de extensão universitária nas disciplinas Regência de Coro Infantil e Juvenil, além de Expressão Cênica para Corais. Dirige há

20 anos o coro juvenil São Vicente a Cappella e os demais corais juvenis do Colégio São Vicente de Paulo (Cosme Velho – RJ). Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, na área de Práticas Interpretativas, com pesquisa dedicada ao repertório coral juvenil.

Sérgio Molina

Sergio Molina é graduado em Composição e mestre em musicologia pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde cursa seu doutorado. É coordenador da pós-graduação “Canção Popular: criação, produção musical e performance” na Faculdade Santa Marcelina (FASM), professor de composição na Fundação Carlos Gomes, Universidade do Estado do Pará (UEPA) e idealizador do curso de Degustação Musical. Tem diversas premiações em concursos de composição e festivais de canção. Com o projeto “Sem Pensar Nem Pensar” (músicas de Sergio Molina para letras de Itamar Assumpção na voz de Miriam Maria) foi premiado duas vezes pela Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo (2009 – prêmio CD e 2011 – prêmio Circulação), tendo realizado mais de 50 espetáculos. Dentre as estreias internacionais destacam-se o concertino O percurso das almas cansadas para quarteto de violões (Quaternaglia Guitar Quartet) e orquestra de cordas (I International Guitar Festival at Round Top – EUA – 2005); o Quinteto para um outro tempo (2007 – Round Top); Poema de vidro, (Tóquio – 2008) e Down the black river into the dark night (2009 – EUA). Sergio é colaborador do Guia de Livros, Filmes e Discos da Folha de S. Paulo (desde 2008) e da Semana da Canção de São Luiz do Paraitinga desde 2007. Em 2011 atuou como um dos organizadores do projeto e da publicação *A música na escola* (Allucci & Associados Comunicações, 2012).

Teca Alencar de Brito

Doutora e mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), bacharel em Piano e licenciada em Educação Artística, com Habilitação em Música. Professora no Departamento de Música da Universidade de São Paulo (USP), desde 2008, atuando na graduação e na pós-graduação. Criou, em 1984, a Teca Oficina de Música, em São Paulo, núcleo de educação musical voltado à formação de crianças, adolescentes, adultos e educadores. Produziu cinco CDs documentando o trabalho desenvolvido na Teca Oficina de Música, e é autora dos livros *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical* (Peirópolis, 2001), *Música na educação infantil – propostas para a formação integral da criança* (Peirópolis, 2003) e do livro/CD *Quantas músicas tem a música? ou Algo estranho no museu!* (Peirópolis, 2009), além de diversos artigos e capítulos em livros. No momento, finaliza o livro/CD *De roda em roda: para brincar e cantar o Brasil*, com lançamento previsto para setembro de 2013. É membro do Comitê Acadêmico do Movimento Latinoamericano e Caribenho da Canção Infantil, integrante da Junta Diretiva Internacional do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM) e representante nacional do FLADEMBrasil.

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 *Finale* 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.abemeducaomusical.org.br>

