

# Educação *em Rede*

*Volume 4*

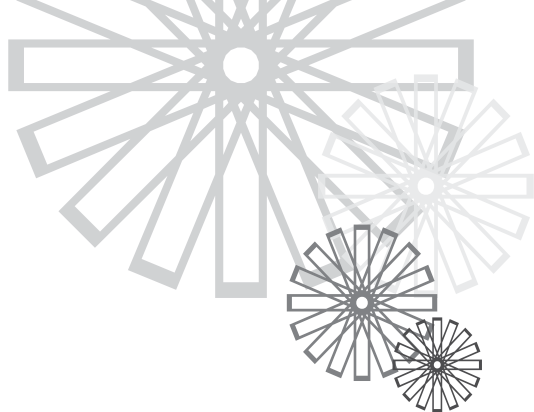
## **Música na escola**

Caminhos e possibilidades  
para a Educação Básica

Sesc | Serviço Social do Comércio



Sesc | Serviço Social do Comércio  
Departamento Nacional



# Educação *em Rede*

*Volume 4*

## **Música na escola**

Caminhos e possibilidades  
para a Educação Básica

Sesc | Serviço Social do Comércio  
Departamento Nacional  
Rio de Janeiro  
2015

Presidência do Conselho Nacional  
Antonio Oliveira Santos

DEPARTAMENTO NACIONAL  
Direção-Geral  
Maron Emile Abi-Abib

Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento  
Claudia Márcia Santos Barros

Coordenadoria de Educação e Cultura  
Nivaldo da Costa Pereira

---

## COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÃO

Gerência de Estudos e Pesquisa  
Andréa Maciel de la Reza

Equipe técnica  
Carlos Augusto Ferreira Lima Júnior

Gerência de Desenvolvimento Técnico  
Márcia Alegre Pina

Equipe técnica  
Marta Cristina Gomes do Nascimento

---

## COORDENAÇÃO DE CONTEÚDO

Gerência de Educação  
Mária Alice Lopes de Souza

Equipe técnica  
Leonardo Moraes Batista

Gerência de Cultura  
Marcia Rodrigues

Equipe técnica  
Sylvia Letícia  
Gilberto Figueiredo  
Thiago Sias

Consultoria  
Regina Marcia Simão Santos/UNIRIO

---

### Dados Internacionais para Catalogação na Publicação (CIP)

Música na escola : caminhos e possibilidades para a educação básica. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. 380 p. : 23 cm. – (Educação em rede ; v. 4)

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-8254-034-3.

1. Música na educação. I Sesc. Departamento Nacional. II. Série.

CDD 372.87

---

## PRODUÇÃO EDITORIAL

Assessoria de Comunicação  
Pedro Hammerschmidt Capeto

Supervisão editorial e edição  
Fernanda Silveira

Projeto gráfico  
Ana Cristina Pereira (Hannah23)

Revisão de texto  
Clarisse Cintra  
Elaine Bayma

Diagramação  
Avellar e Duarte

Produção gráfica  
Celso Mendonça

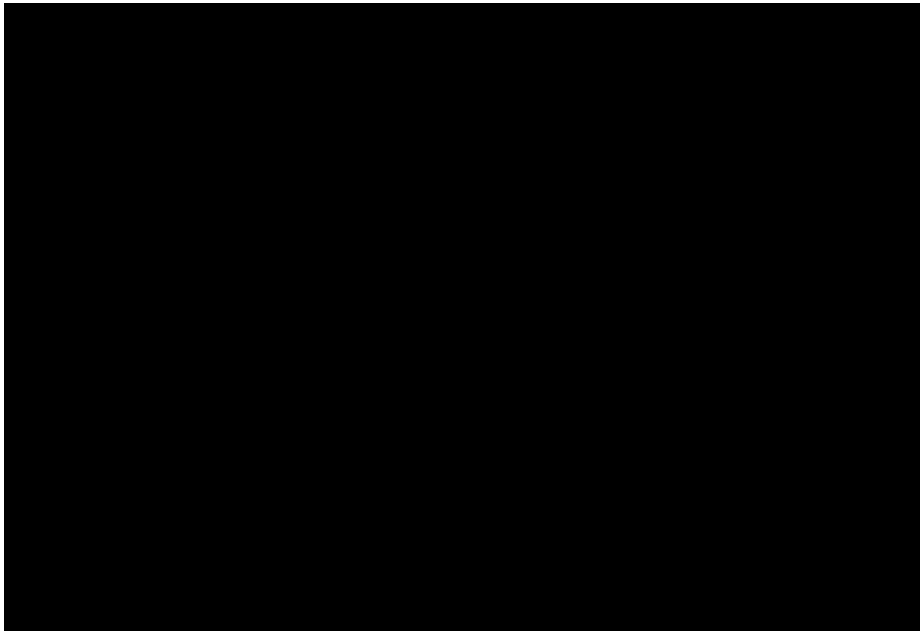
Estagiário de produção editorial  
Diogo Franca

©Sesc Departamento Nacional, 2015  
Av. Ayrton Senna, 5.555 — Jacarepaguá  
Rio de Janeiro — RJ  
CEP 22775-004  
Tel.: (21) 2136-5555  
www.sesc.com.br

Impresso em outubro de 2015. Distribuição gratuita.  
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610 de 19/2/1998. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem autorização prévia por escrito do Departamento Nacional do Sesc, sejam quais forem os meios e mídias empregados: eletrônicos, impressos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

*Sim, sou brasileiro e bem brasileiro. Na minha música eu deixo cantar os rios e os mares deste grande Brasil. Eu não ponho breques nem freios, nem mordaca na exuberância tropical das nossas florestas e dos nossos céus, que eu transporto instintivamente para tudo que escrevo.*

(Heitor Villa-Lobos)



A música remete ao início da nossa interpretação mágica do mundo. Antes de utilizar a voz para se comunicar, o ser humano cantava e dançava, buscando com seus ritmos e melodias interpretar e louvar todo o mistério que permeia a realidade. Com o passar dos séculos, essa necessidade musical acompanha praticamente todas as culturas, configurando um elemento fundamental para uma percepção poética das práticas sociais e, sobretudo, individuais.

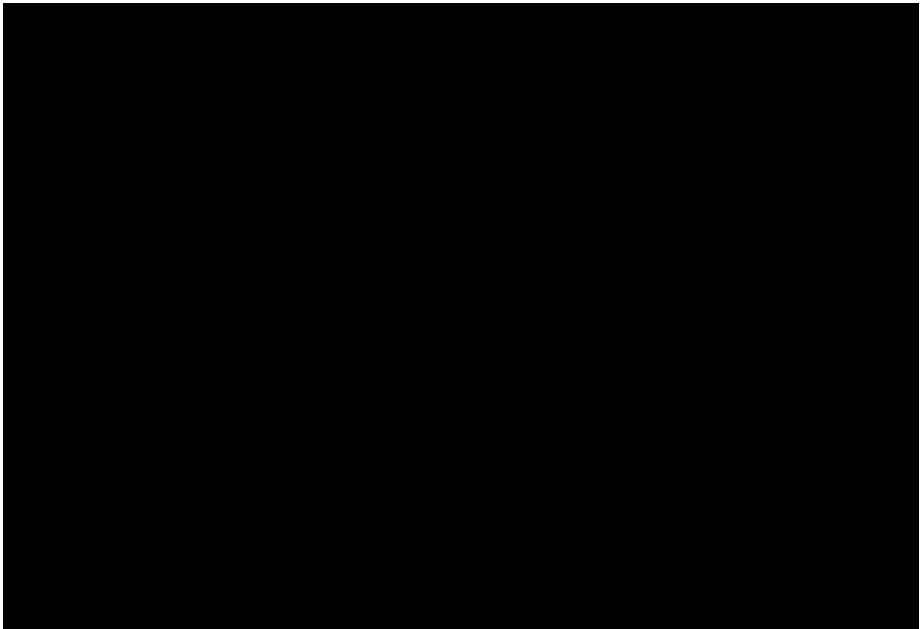
Considerando essa busca pela aprendizagem e fruição musical, entendemos ser por meio da Educação que essas práticas precisam ser estimuladas, de maneira criteriosa, profissional e cuidadosa. Por isso é preciso oferecer uma formação musical de qualidade para todos os segmentos escolares da Educação Básica, observando particularidades locais e o contexto cultural de cada aluno.

Seguindo essa linha de pensamento e ação, este livro apresenta reflexões, propostas e projetos desenvolvidos pelos Departamentos Regionais do Sesc no âmbito da Educação Musical, a partir da realização do curso Música na Escola.

Vale mencionar que essa iniciativa está de acordo com a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que torna o ensino de música obrigatório no currículo da Educação Básica.

Esperamos, assim, que este material contribua para um desenvolvimento musical amplo e belo em nossas escolas do Sesc, bem como em outras instituições de ensino. Valorizar a Educação Musical é, antes de tudo, recordar — com seu sentido etimológico de “trazer de volta ao coração” — algo que está em nossas raízes, usos e costumes, o que é fundamental para se construir perspectivas, saberes e aprendizagens.

Maron Emile Abi-Abib  
Diretor-Geral do Departamento Nacional do Sesc





# Sumário

INTRODUÇÃO

12

## Parte I: A formação continuada do educador musical

CURSO MÚSICA NA ESCOLA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES  
– REFLEXÕES, CAMINHOS E ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

*Leonardo Moraes Batista*

18

MÚSICA NA ESCOLA: A PRODUÇÃO CONTÍNUA DE JOGOS

*Regina Marcia Simão Santos*

38

EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL: FUNDAMENTOS E PRÁTICA

*Maria Betânia Parizzi*

76

## Parte II: Cultura popular

CANÇÃO E PENSAMENTO MELÓDICO: ELABORAÇÃO MOTÍVICA NA  
IMPROVISACÃO PROGRAMADA

*Helio Sena*

88

MÍDIA E MÚSICA: AS TRILHAS SONORAS NA TVÉ INFANTIL E JUVENIL –  
IMPACTO NO PATRIMÔNIO SONORO

*Mônica de Almeida Duarte*

104

CULTURA POPULAR EM ALAGOAS: RESGATE DAS MUSICALIDADES

*Marcia Cristina Petrelli de Souza, Amanda Karla Teixeira Lima Gomes, Ana Rosa Correia da Silva Ferreira, Daniela da Silva Santos, Débora Angélica Silva do Espírito Santo, Eleni Feijó de Lima, Iracema Barboza de Souza, Jane Cleyre Moura Menezes, Jaqueline da Silva, Maria Itaneide de Jesus Silva, Maria José dos Santos Fialho, Maria Quitéria Rêgo Lopes, Mariana Costa Rodrigues, Mariana dos Santos Tôrres Ferreira, Martha Paulino de Barros Rocha, Meire Célia Lima da Silva, Quitéria Nogueira dos Santos, Thatyana Luiza dos Santos Andrade, Wilaminni Suzan Feijó dos Santos Sampaio* 122

NOS PONTOS DA GAITA, OS RITMOS DO SUL

*Andrea de Souza, Camila Postiglione Wetternick, Loide Pereira Trois* 132

JOGOS CANTADOS E CULTURA POPULAR: PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

*Maria Edivângela da Silva* 142

CANÇÕES, DANÇAS E RITMOS DO FOLCLORE SERGIPANO:  
UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A IDENTIDADE REGIONAL DOS DISCENTES DA ESCOLA SESC

*Elias Souza dos Santos, Rosângela Santos Soares Fonseca* 150

A MÚSICA NA CULTURA AMAZONENSE

*Adriana Cristina Mendes, Adriana Teixeira Gomes, Evanildo da Silva Ribeiro, Manuel Nascimento dos Santos Júnior, Rosana Marques de Souza* 160

CANTANDO PERNAMBUCO: UMA EXPERIÊNCIA COM A MÚSICA NO SESC LER BELO JARDIM

*Francislene Gonçalves Martins Souza, Romacelli de Cássia Germano Fraga* 168

O PROTAGONISMO DA CRIANÇA E A EDUCAÇÃO MUSICAL

*Valdemir Klamt* 176

## Parte III: Uso da voz

O USO DA VOZ	
<i>Adriana Rodrigues Didier</i>	194
MAS EU NÃO SEI NEM CANTAR...	
<i>Silvia Sobreira</i>	206
PROJETO MÚSICA E POESIA	
<i>Aliete Gonçalves Martins, Elenildes dos Santos Figueiredo, Iolete Maria de Oliveira Gonçalves, Raimunda Moura de Oliveira Silva, Romysia Kassandra Rocha Fontenele</i>	216
PRÁTICA DO CANTO CORAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Daniele Cristina Zoldan, Joice Gonçalves, Luciana Cristina Furlan Rossi, Luiz Fernando Borges de Oliveira</i>	224
VOZ: CAMINHO PARA UMA FALA LIMPA DE POLUIÇÃO SONORA	
<i>Aline Heidrich</i>	232

## Parte IV: Práticas de conjunto

O PASSO E AS LIÇÕES DO CORPO	
<i>Lucas Ciavatta</i>	244
PROJETO BANDAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE PRÁTICA DE CONJUNTO NA ESCOLA SESC DE ENSINO MÉDIO	
<i>Henrique Ludgero</i>	256
SISTEMA DE ORQUESTRAS DE CÂMARA NO SESC EM MINAS GERAIS	
<i>Jorge Cabrera Gómez, Micael Pancrácio</i>	264

O CORPO E A PERCUSSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Elys Cristina Alencar de Almeida Canela, Clariane Guedes</i>	272
NA TRILHA DOS SONS <i>Evandro Marcelo Jaques Pinto, Francinaide Soares Da Cruz Alves, Helder Josué Gomes de Oliveira, José Augusto Galvão da Rocha, Karla Gilsane da Costa Rocha do Nascimento, Marília Helena de Oliveira Borges Cardoso, Natalia Moura Dias de Lucena, Sabrina Jaqueline Silva Fonseca, Samira Lima Silva</i>	286
MUSICAL: UM MEIO FACILITADOR PARA O ENSINO DA MÚSICA <i>Eugênio Miguel Libório Graça, Sandro Roberto Gomes Rodrigues, Zeni Aguiar do Nascimento Alves</i>	296

## Parte IV: Músicas e tecnologias

MÚSICA POR TODOS OS LADOS: JOGOS ELETRÔNICOS, REDES SOCIAIS E EDUCAÇÃO MEDIADA POR TECNOLOGIAS <i>Daniel Gohn</i>	306
MÚSICA E TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO E NO USO DE INSTRUMENTOS EDUCACIONAIS <i>Leonardo Fuks</i>	318
EM CANTANDO <i>Josenira Cássia de Souza Rosa Fernandes</i>	332
PAISAGEM SONORA: PRÁTICAS MUSICAIS NA ESCOLA <i>Nágila Lemos Batista, Melissa Abrantes</i>	340
SESC MÚSICA: INVENTANDO SONS A PARTIR DA EXPRESSÃO DE CARLINHOS BROWN <i>Itamar de Santana Brito, Sandra Cristina Souza de Jesus</i>	348

O USO DE INSTRUMENTOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS: UM RELATO DE  
EXPERIÊNCIA NO EDUCAR SESC EM FORTALEZA

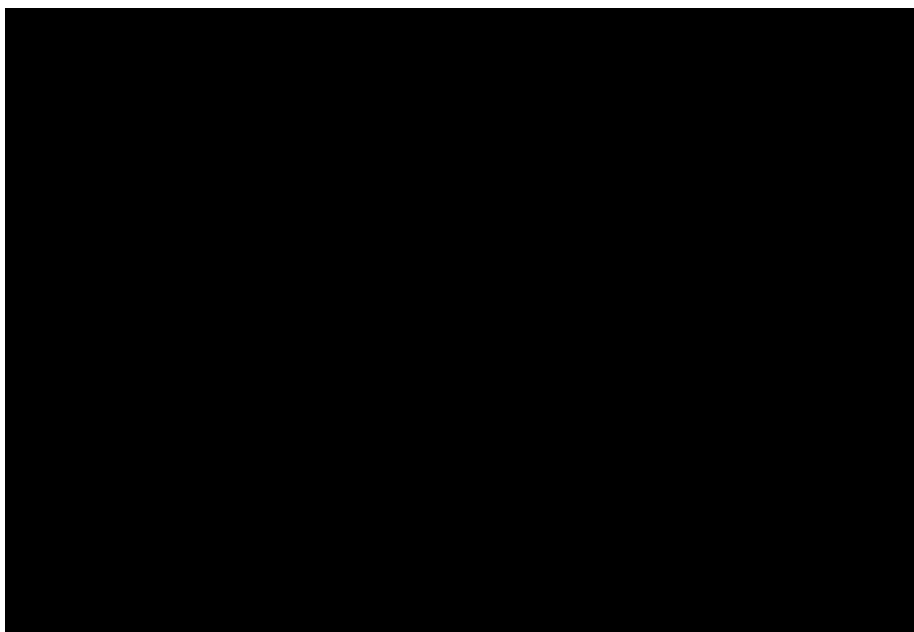
*Deyvid Sankey Quirino da Silva, Ludyghar  
Inácio Mahybe Guerreiro Rodrigues* 356

MÚSICA E TECNOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR

*Amanda Lopes Sampaio* 364

DJ, TOCA A BANDA

*Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez* 372



# Introdução

O ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar (KOELLREUTTER, 1997).<sup>1</sup>

Ensinar o que o aluno pode ler em livros ou enciclopédias, é pós-figurativo. Levantar sempre novos problemas e levar o aluno à controvérsia e ao questionamento de tudo que se ensina, é pré-figurativo (KOELLREUTTER, 1997).<sup>2</sup>

Aprender música decorre de uma série de vivências relativas à produção, apreciação e reflexão sobre música. Convivemos com matrizes de culturas musicais diversas, misturando exposição e treino, escutas e experimentações, percepção e criação, análise e reconhecimento — o exercício de uma memória e uma imaginação musical reprodutora e criadora. Ensinar música na escola implica necessariamente considerar essa rede de processos cognitivos, o exercício de uma mente musical, a permanente produção de sentidos e o estabelecimento de processos identitários. Mas implica também se posicionar ante uma diversidade de funções atribuídas à música no contexto escolar, na formação do educando.

---

<sup>1</sup> KOELLREUTTER, H. J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: [s.n.], 1997. v.6, p. 53–59.

<sup>2</sup> KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de estudo: educação musical*. Belo Horizonte: [s.n.], 1997. v. 6, p. 33–44.

Diante do compromisso de desenvolver uma educação musical de qualidade em todos os segmentos da Educação Básica do Sesc, o Departamento Nacional, órgão gestor da referida instituição, propôs aos Departamentos Regionais a ação de capacitação, via videoconferência, denominada Música na Escola, com o objetivo tanto de refletir sobre as suas práticas musicais atuais, quanto de ampliá-las e promover seu desenvolvimento na rede de escolas do Sesc em todo o país. Assim foram concebidos e realizados os módulos I e II do curso Música na Escola, respectivamente em 2012 e 2013.

Nesta publicação, contamos com artigos inéditos dos professores palestrantes convidados para os dois módulos do curso. Esses textos apontam para pesquisas em Educação Musical e contêm propostas de ensino voltadas ao desenvolvimento da música em sala de aula, com o intuito de ampliar possíveis práticas docentes e nutrir a atitude de pesquisa no cotidiano do especialista (educador musical) ou do generalista unidocente (pedagogo).

Os Departamentos Regionais também foram convidados a elaborar artigos que apresentassem propostas, abordagens e reflexões frente ao exercício da música na escola, promovendo o intercâmbio de saberes e registrando a produção de conhecimento institucional. Foram assim produzidos textos com relatos de experiências e planos de ação que retratam os períodos compreendidos previamente e posteriormente à realização dos módulos I e II (2012 e 2013), razão pela qual o leitor vai encontrar referência a um tempo passado e/ou futuro, escrito nessa publicação.

Portanto, aqui estão os textos dos Departamentos Regionais e os textos dos palestrantes externos, dispostos em cinco eixos temáticos (respectivamente, as cinco partes desta publicação): A Formação Continuada do Educador Musical, Cultura Popular, Uso da Voz, Práticas de Conjunto e Músicas e Tecnologias. Em cada início de eixo temático o leitor encontrará artigos dos professores especialistas palestrantes convidados para as duas edições do curso e, em sequência, os dos Departamentos Regionais.

A Introdução traz um panorama do que o leitor encontrará nas cinco partes dessa publicação. A Parte I consta de três textos. Apresentamos aspectos técnicos e pedagógicos que nortearam a realização do curso Música na Escola e o detalhamento do processo de formação continuada apresentado a toda Rede Sesc. Comentamos sobre as justificativas para a presença da música na escola, problematizando

alguns discursos sobre a prática e considerando aspectos da pesquisa e da política para esse ensino na Educação Básica. Abordamos a música na escola como prática sociocultural, lugar permanente de produção de sentidos e produção contínua de jogos. Trazemos fundamentos relevantes da Educação Musical voltada para a criança de 0 a 6 anos, tendo como referência o canto espontâneo, o jogo de faz de conta, a linguagem e o desenho.

A Parte II traz o eixo da Cultura Popular, abarcando um total de nove artigos. Eles contêm aspectos ligados à diversidade musical brasileira, seus princípios metodológicos, pedagógicos, estéticos e lúdicos referentes ao ensino da música e novas perspectivas de incorporação de recursos tímbricos, rítmicos e melódicos. Os artigos abordam inclusão de técnicas de elaboração motivica nos exercícios de improvisação melódica, que representam uma vivência estimulante e desafiadora, capaz de conduzir o educando à criação melódica e ao melhor entendimento do discurso musical. É feita a análise retórica de trilhas sonoras de programas televisivos infantis, entendendo e definindo o conceito de mídia como cultura e patrimônio sonoro. Por fim, são avaliadas propostas de projetos didáticos que visam o resgate, fortalecimento e vivência da cultura brasileira, projetos esses centrados no cancionário popular dos estados de Alagoas, Amazonas, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Sergipe, Santa Catarina e Tocantins.

Na Parte III abordamos, em cinco artigos, a temática do Uso da Voz, enfocando os jogos infantis. São propostas de exploração sonora por meio de sons produzidos pela boca: sons com o uso da voz, sem o uso da voz, assovios, com a língua, sem a língua, usando os dentes e bochechas. Os trabalhos dos Departamentos Regionais de Maranhão, Paraná e Rondônia também trazem sugestões de jogos cantados, possibilidades de brincar com a sonoridade e rima de palavras, em atividades de criação e improvisação. São apresentados alguns princípios para o uso da música por “não especialistas” (professor unidocente — pedagogo) na sala de aula.

Ao chegar na Parte IV, que trata de questões relacionadas às Práticas de Conjunto, são sinalizadas propostas de trabalho por meio do uso do corpo, voz e instrumentos, visando sustentar a tese de que no ensino de ritmo as lacunas existentes estão relacionadas a uma ausência do corpo ou em sua subutilização durante o processo de ensino e aprendizagem. São também apresentadas pelos Departamentos Regionais de Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio Grande do Norte e pela Escola de Ensino Médio do Sesc experiências de projetos realizados no campo da performance musical, trazendo a utilização de trilhas sonoras



presentes nas produções cinematográficas e nos musicais, tendo como intenção contribuir para aprimorar o desenvolvimento musical do educando, no sentido artístico e cultural.

Por fim, a Parte V envolve questões ligadas ao eixo temático Músicas e Tecnologias, trazendo textos de dois palestrantes e trabalhos dos Departamentos Regionais do Acre, Bahia, Ceará, Distrito Federal e Goiás e da Estância Ecológica Sesc Pantanal (EESP). Nesses trabalhos são orquestrados aspectos relacionados às práticas criativas musicais, mediante as oficinas de construção de instrumentos alternativos de reciclagem. São também apresentadas propostas de inserção de música eletrônica através do ciberespaço, tecnologias musicais de produção e interação com a pista de dança, buscando possibilidades metodológicas que valorizem a descoberta, o conhecimento e a autonomia do aprendizado musical dos educandos de acordo com questões do mundo contemporâneo, que demandaram e continuarão demandando contínuas aplicações tecnológicas. Contém ainda propostas de experimentação sonora e científica, com o intuito de ampliar e estimular uma percepção auditiva e sensível frente aos diversos sons existentes na paisagem sonora, criando um ambiente que aproxime os educandos das práticas performáticas musicais. A Parte V traz ainda uma reflexão sobre o mundo digital, considerando possibilidades para professores e estudantes de música que estão tendo suas primeiras experiências no campo das tecnologias.

Que a leitura desse livro proporcione reflexões sobre o fazer musical escolar, acerca dos possíveis caminhos que a música pode oferecer para a vida do educando.

Boa leitura!



Parte I

A formação continuada  
do educador musical

# Curso Música na Escola: formação continuada de professores – reflexões, caminhos e abordagens em Educação Musical

*Leonardo Moraes Batista<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> *Licenciado em Música e Especialista em Educação Musical pelo Centro Universitário Conservatório Brasileiro de Música (UNI-CBM). Mestrando em Educação Musical no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM) da Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é Assessor Técnico de Música do Departamento Nacional do Sesc, no qual desenvolve trabalho de formação continuada em Educação Musical para Professores Licenciados em Música e/ou Pedagogos responsáveis por desenvolver o trabalho de música no cotidiano da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA). Na mesma instituição promove trabalho de formação com os Regentes de Corais que trabalham especificamente com idosos, no Trabalho Social com Idosos (TSD) que o Sesc desenvolve nos estados brasileiros. É docente no curso de Especialização em Educação Musical da Fundação Educacional Unificada Campograndense (Feuc). É vice-presidente do Fórum Latinoamericano de Educação Musical – Fladem Brasil (2013-2015).*

## RESUMO

Este artigo trata de um relato de experiência e tem como objetivo apresentar e analisar criticamente o processo de formação continuada em educação musical de professores unidocentes (pedagogos) que atuam na rede de educação do Serviço Social do Comércio (Sesc). O foco do artigo está correlacionado ao projeto curso Música na Escola desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc em 2012 (módulo I) e 2013 (módulo II), por meio de videoconferência. Será apresentado, no decorrer do texto, o desenvolvimento do processo de formação vivenciado durante a capacitação, desencadeando um diálogo com as recentes pesquisas no campo da educação, propondo reflexões, caminhos e abordagens sobre o exercício da música na escola a partir da formação docente. Realizamos entrevistas a partir de um questionário semiestruturado com os professores pedagogos responsáveis pelo ensino de música em duas escolas do Sesc, com o intuito de trazer para o texto as vozes dos docentes apontando possibilidades e desafios encontrados no dia a dia das salas de aula. As perguntas e respostas das entrevistas realizadas com as professoras com formação em pedagogia do Departamento Regional do Maranhão e do Rio Grande do Sul estarão dispostas no decorrer do artigo.<sup>1</sup>

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada. Educação Musical. Capacitação. Música na escola.

## ABSTRACT

The present article consists of a self-experience report, and its objective is to present and critically analyse the process of continued musical education formation of teachers, originally graduated in Pedagogy, that work on the “Serviço Social do Comércio” (SESC) educational network. The article’s main focus is on the project “Curso de Música na Escola” (Music Course in Schools), implemented by SESC’s national department during the years of 2012 (module 1) and 2013 (module 2), through videoconference. The article describes in detail the experience of participating in the formation process, in context with recent research in the educational field, while proposing reflections and new ways of thinking musical education in schools. The research was conducted by means of interviews using a questionnaire elaborated in partnership with teachers that are directly involved in music teaching in classrooms, with the objective of bringing their voices to the discussion. The questions and answers with teachers from the regional department from Maranhão and Rio Grande do Sul are presented along the text.

**KEYWORDS:** continued formation, musical education, music in school.

<sup>1</sup> Os textos respondidos pelos professores estão na íntegra, sem qualquer alteração.

Trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige entrega, estudo, atenção e disposição para ouvir e observar como as crianças percebem e se expressam musicalmente.<sup>2</sup>

## Sobre a música na escola

Com o descompasso legislativo sobre as políticas públicas no sistema nacional de ensino, o Grupo de Articulação Parlamentar (GAP) Pró-Música,<sup>2</sup> composto por professores de música e músicos profissionais liderados pelo Prof. Ms. Felipe Radicetti Pereira, organizaram a movimentação política para garantir legalmente o retorno do ensino de música na Educação Básica.

Segundo Pereira (2010, p. 69-73), a campanha intitulada Queremos Música na Escola, realizada entre 2006 e 2008, mobilizou a atenção de todo o país e da imprensa em uma ação que gerou a publicação de 177 matérias e expressou as aspirações, em todo território nacional, de 11.221 signatários individuais e 94 entidades nacionais e internacionais ligadas à música e à educação.

Essas ações acabaram sensibilizando parlamentares e gerou o texto do projeto de lei apresentado e sancionado pelo Congresso Nacional:

A música é uma prática social que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes. A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Todavia, a LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de educação artística, embora a educação superior já

<sup>2</sup> O Grupo de Ação Parlamentar Pró-Música (GAP) é uma associação de artistas e professores eminentes da música brasileira, fundada em 2006 com o objetivo de atuar junto ao Poder Legislativo por avanços na legislação brasileira para a Música.

possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área<sup>3</sup> (PEREIRA, 2010, p. 67).

Após todo o movimento realizado por diversas entidades ligadas à Educação Musical, em 18 de agosto de 2008 o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva alterou a LDB nº 9.394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica: “§6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (BRASIL, 2008).<sup>3</sup>

Diante da obrigatoriedade do ensino de música na escola, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto ficou sob a responsabilidade do professor pedagogo, e dos anos finais até a Educação de Jovens e Adultos, sob a responsabilidade do educador musical. Certamente, não há dúvida de que a Educação Musical contribui para a formação integral do ser humano, para a ampliação de uma cultura democrática imbuída de valorização da diversidade, da sensibilidade e da cidadania, tornando-o capaz de tomar posse do conhecimento musical que o cerca diretamente e/ou indiretamente. Queiroz e Marinho (2009) afirmam que: “[...] lidar com diferentes expressões culturais permite contemplar uma série de objetivos fundamentais para o ensino de música nas escolas, como: desenvolver práticas integradas com os temas transversais, contemplando a pluralidade cultural de múltiplos contextos sociais” (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 66).

Sendo assim, a proposta da música na escola é formar uma articulação artística e estética do educando, considerando o seu contexto cultural, usos e consumos musicais, desenvolvendo a capacidade de “vivenciar música, ampliando e aprofundando suas relações com ela” (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003, p. 181).

Corroborando com as educadoras musicais Del Ben e Hentschke, o Parecer Conselho Nacional de Educação — Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) no 12/2013 aprovado em 4/12/2013, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, sobre as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, considera o estudo formal (ensino escolar) de música como um direito humano.

<sup>3</sup> 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.

Sendo assim, a música na escola torna-se um (a) “instrumental para modificar o funcionamento do cérebro em dimensões ligadas às aprendizagens dos conhecimentos formais e de outros fazeres do ser humano”; (b) “contribui para interação social e formação de identidade cultural, fortalecendo os vínculos entre os membros de uma sociedade”; e, por fim, (c) “é um importante fator de identidade pessoal e expressão de cultura, que abrange a diversidade de experiências e historicidade de um povo, constituindo-se, dessa maneira, em componente de cidadania” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 5-7).

Diante dos apontamentos apresentados, em diálogos com as “vozes” dos professores pedagogos entrevistados que são responsáveis por desenvolver o ensino de música nas escolas do Sesc, “ouviremos” deles, como é entendido por eles esse “assumir” o ensino de música na escola.

Destacamos que essa pesquisa em âmbito qualitativo (subjetivista) foi realizada com professoras unidocentes que assumem o ensino de música na Educação Infantil no Departamento Regional do Sesc no Rio Grande do Sul e no Maranhão no segundo semestre de 2013, por meio de *e-mail*, com a proposta de ouvir “delas” como e quais são os desafios e as possibilidades encontradas no dia a dia da sala de aula para o desenvolvimento do ensino de música na escola. Participaram dessa pesquisa oito professoras, sendo quatro do Sul e quatro do Nordeste. Com o intuito de não revelar a identidade das professoras por decisão do autor, aqui, elas serão nomeadas com o nome do estado seguindo o formato de: RS1; RS2; RS3 e RS4, MA1; MA2; MA3 e MA4.

Dessa maneira, lançamos a seguinte questão: como você observa sua prática pedagógica referente ao ensino de música da escola, desencadeada pela Lei nº 11.769 de 2008, que torna obrigatório o ensino de música no currículo da Educação Básica?

Vejo como nosso compromisso e responsabilidade com o que estamos oferecendo em sala de aula de conteúdo musical. Não só por exigência de uma lei. Creio que se deve ter, como com tudo que não dominamos, dedicação e estudo sobre a temática, com o intuito de oferecer o melhor, com qualidade (RS2).

Atualmente, entendemos que há uma crescente necessidade de estabelecermos políticas consistentes de formação continuada de professores no ensino de música. Políticas estas que possibilitem aos profissionais da educação estar atentos às realidades dos diferentes universos de ensino em que atuam, com as necessidades e demandas socioculturais e com os objetivos educacionais em geral. Os desafios constantes da prática docente nos fazem perceber que a formação profissional precisa ser entendida como uma ação necessária e de fundamental valor para subsidiar a atuação dos professores da educação básica e das demais modalidades de ensino, incluindo a música (RS1).



É interessante observar na fala das entrevistadas um desejo por ampliar ainda mais o ensino de música na escola, não por uma exigência da lei, mas para avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultura musical.

## Sobre o Projeto Música na Escola Sesc

Com a obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas de Educação Básica foi criada a necessidade de adequação dos currículos das instituições em todo o país, exigindo então, a qualificação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na área da Música.

Mesmo as instituições que não têm professores de Música habilitados em curso de Licenciatura em Música e/ou Educação Artística com Habilitação em Música precisaram e precisarão incluir atividades da área no currículo, e nesse caso no Sesc, especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa responsabilidade coube aos professores pedagogos, os regentes de turma.

A demanda por um curso voltado à Educação Musical veio em decorrência da aprovação da lei que torna obrigatório o ensino de música no currículo da Educação Básica, que abrange: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de promover um ensino de música de qualidade, dando oportunidade aos educandos de maior aproximação com o universo musical e, aos educadores, possibilidades e abordagens possíveis de serem realizadas no dia a dia da sala de aula.

Atendendo às diretrizes quinquenais da instituição — a de nº 6, que visa “Priorizar o desenvolvimento profissional”, e a de nº 10, que trata da “Ação modelar nos programas Educação, Saúde e Assistência” (SESC, 2010, p. 15-18) —, coube ao Departamento Nacional do Sesc conceber um programa de qualificação profissional que pudesse orientar a inclusão da Educação Musical nas atividades desenvolvidas nas escolas, de modo a garantir o máximo de aproveitamento no uso dos recursos que a Música oferece para a formação dos educandos.

O curso Música na Escola teve sua primeira edição em 2012, sendo realizado em período noturno, totalizando 24 horas de aula. Já a segunda edição, realizada em 2013 no período diurno, teve carga horária de 30h. Participaram do curso os 25 Departamentos Regionais: Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Distrito

Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, mais a Estância Ecológica Sesc Pantanal (Cuiabá) e a Escola Sesc de Ensino Médio (Rio de Janeiro), totalizando uma média de 410 participantes em 2012 e 275 em 2013.

Contamos com assessoria de professores renomados no campo da Educação Musical, para elaborarem propostas de trabalho e discutirem sobre metodologias significativas ao ensino de música na escola: Profa. Dra. Regina Marcia Simão Santos (UNIRIO); Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi (UFMG); Prof. Dr. Daniel Gohn (UFSCar); Profa. Dra. Mônica Duarte (UNIRIO); Profa. Dra. Silvia Sobreira (UNIRIO) em 2012; Profa. Ms. Adriana Rodrigues (UNI-CBM); Prof. Dr. Leonardo Fuks (UFRJ); Prof. Ms. Lucas Ciavatta (UNI-CBM); e o Prof. Dr. Hélio Sena (UNIRIO), em 2013.

O referencial teórico indicado pelos professores convidados para lecionarem no curso traz uma vasta bibliografia no âmbito da Educação Musical, Educação, Sociologia, Etnomusicologia, Antropologia, Psicologia Cognitiva, Filosofia e novas interfaces com uso da tecnologia digital e convencional, com a proposta de ampliar o conhecimento no campo da música apontando imbricações com as outras áreas de conhecimento, propondo ao educador um mergulho nas atuais pesquisas no âmbito da educação musical.

Nesse sentido, foi desenvolvido pelo Departamento Nacional do Sesc o curso Música na Escola, módulo I, em 2012 e módulo II, em 2013, com o intuito de (a) estimular o pensamento reflexivo dos professores com relação à música e à cultura; (b) ampliar a escuta a partir da valorização das linguagens artísticas e das produções históricas de acordo com as produções locais; (c) adequar os repertórios trabalhados nas atividades em sala de aula; (d) propor possíveis caminhos e conteúdos musicais a serem trabalhados pelo “professor leigo”. Ou seja, este curso teve o importante papel de garantir a qualidade das ações da área de música desenvolvidas nas escolas do Sesc a partir da formação do professor.

Os objetivos gerais do módulo I (2012) foram (a) mapear as possibilidades de inserção da música na escola, em consonância com a legislação vigente e as mais recentes conquistas, pesquisas e experiências na área de música e de educação musical e nas áreas tangenciais com que dialoga; e (b) compreender a ação docente, como sempre constituída por um marco referencial situacional, teórico e operativo, fazendo-se um movimento entre o instituído e o instituinte.

Especificamente propusemos (a) compreender, em uma perspectiva genealógica, o projeto de educação musical no Brasil, mapeando suas principais trajetórias de pensamento e prática na educação musical escolar; (b) considerar o estado do conhecimento em educação musical, na sua imbricação com as tendências do debate contemporâneo sobre educação, didática, currículo e pedagogia; (c) considerar as práticas da educação musical na escola a partir das recentes conquistas, pesquisas e experiências na área de música, da etnomusicologia, e em especial dos recentes estudos em educação musical, pelo viés da sociologia, da antropologia, da filosofia, da psicologia cognitiva; (d) aprofundar o debate sobre princípios que fundamentam as práticas de música na escola básica, em particular sob a ótica da produção contínua de jogos, como potência de problematização e invenção; (e) compreender questões sobre o jogo musical, o jogo no canto espontâneo de crianças, os jogos computacionais, a voz nas práticas musicais dos povos, a produção de instrumentos alternativos, as trilhas sonoras infantis televisivas, a apreciação e as escutas.

Já em 2013, objetivamos aprofundar a discussão sobre o ensino de música na escola iniciada no módulo I, com vistas à identificação de possibilidades, caminhos, alternativas, princípios e recursos de uma pedagogia musical a ser desenvolvida por profissionais especialistas e por profissionais generalistas e/ou unidocentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, desenvolvemos o módulo II do curso Música na Escola em quatro eixos: Cultura Popular, Uso da Voz, Práticas de Conjunto e Músicas e Tecnologias. Esses temas foram pensados com o intuito de ampliar as propostas de ensino dos docentes de modo que estes pudessem observar, refletir e entender que, para ensinar música, não é preciso ser um “grande musicista”, assim como não é dispensável entender de educação.

Especificamente propusemos (a) adequar a matriz curricular das escolas do Sesc contemplando o ensino de música, em toda Educação Básica; (b) desenvolver projetos didáticos, ampliando o trabalho pedagógico musical dos Departamentos Regionais com a produção de pelo menos um projeto por Departamento Regional em 2013; (c) incentivar o registro de conhecimentos produzidos a partir do trânsito entre as práticas já desenvolvidas e o conhecimento científico acadêmico trazido pelos palestrantes convidados; (d) favorecer a produção acadêmica sobre as experiências realizadas, a serem reunidas em uma publicação institucional, juntamente com os artigos inéditos preparados pelos palestrantes; e, por fim,

(e) promover a relação dos profissionais das escolas do Sesc com as produções artísticas locais, estimulando o olhar crítico sobre a produção cultural e difusão musical no país, a partir do fomento à musicalidade regional.

Diante dos objetivos, propostas e encaminhamentos dados a partir da realização das duas edições do curso Música na Escola, lançamos aos professores pedagogos participantes da pesquisa a seguinte pergunta:

1) Qual ou quais foram as contribuições que as duas edições do curso Música na Escola trouxeram para sua formação como educador?

Foi uma grande contribuição para minha formação como pedagoga, assim como me levou a buscar novos questionamentos, desenvolvendo em mim um adulto curioso e pesquisador. Desta forma, entendi que não preciso ensinar música com conteúdos musicais, nem ensinar a tocar instrumentos ou cantar, mas posso oferecer questões intrigantes e diferentes experiências, para que as crianças possam criticar de acordo com seus gostos e conhecimentos. E, também, que a música não precisa ser justificada, ou seja, trabalhar música para a motricidade, lógica, para melhorar compreensão, ela só precisa acontecer por ela mesma (MA 3).

As abordagens a respeito da educação musical reafirmaram e contribuíram às nossas concepções que o ensino da música favorece o desenvolvimento da expressão artística, além de despertar nas crianças o gosto pela música, contribuindo para a livre expressão de sentimentos, a formação de plateia e a interlocução da música com as demais formas de expressão da arte, a partir da ampliação de repertório planejada. Acredito que, no trabalho pedagógico, a linguagem musical deve ser valorizada como um mecanismo essencial na formação intelectual da criança, cabendo ao professor propiciar situações que contribuam para uma aprendizagem mais rica e significativa (RS 4).

Entendendo a importância no que diz respeito à formação e capacitação docente, é necessário criar caminhos, meios para ampliar ainda mais o desenvolvimento musical dos educandos, fornecendo, então, “subsídios para que esses profissionais possam concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética do indivíduo no cotidiano escolar” (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 72).

## Saber aprender, saber ensinar, saber ser música

Saber aprender implica estar em constante caminho de aprendizagem, de autoformação e formação continuada. Aprender implica sermos professores pesquisadores, de modo que estejamos em contato com o que há de mais atual nas

propostas de ensino e fazer pedagógico, de modo que não privilegiemos a maneira como ensinamos, mas, também, estejamos atentos ao que podemos aprender com os alunos, enriquecendo ainda mais nossa metodologia.

Madalena Freire (2008) destaca a importância da disposição do educador em seu exercício escolar: “educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática” com o intuito de ampliar seus saberes (FREIRE, 2008, p. 31). Desse modo, é necessária uma abertura por parte do docente em aprender o que há de novo, o que as recentes pesquisas no campo da Educação Musical vêm sinalizando nos objetivos, metodologias, fazeres e propostas de ensino.

A mesma autora lista alguns critérios que são importantes para uma reflexão sobre o papel do docente que, ao ensinar, aprende: (a) o rompimento da anestesia do cotidiano, rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego; (b) o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece; (c) a tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica; (d) a sistematização do estudo da realidade pedagógica, que ao mesmo tempo possibilita o casamento entre a prática e a teoria; e, por fim, (e) a constatar quais são as contradições entre o seu pensar teórico e a sua prática, entre o seu pensar-fazer com os dos outros (FREIRE, 2008, p. 32).

Durante a realização da primeira edição do curso Música na Escola, a Profa. Dra. Betânia Parizzi disse a seguinte frase (informação verbal): “O professor tem que ser a música em sala de aula.”<sup>4</sup> Nesse sentido, entendemos que, a partir do contexto da subjetividade,<sup>5</sup> das vivências musicais da infância e/ou da vida adulta temos em nós, professores de música e/ou unidocentes a música como significado e em nossas mãos, inúmeras possibilidades de explorar, improvisar, criar e fazer dessa arte linguagem com nossos educandos a partir das nossas histórias vivenciadas na infância.

Todos nós já brincamos de fazer música, brincamos de cantigas de rodas, parlendas, trava-línguas, acalantos, adedanhas, jogos cantados, improvisados e cantados. Esse aspecto cultural está e possivelmente estará presente no fazer musical em sala de aula.

<sup>4</sup> Informação fornecida por Parizzi no curso Música na Escola, Rio de Janeiro, em 2012.

<sup>5</sup> Subjetividade (2013) é entendida como o espaço íntimo do indivíduo, ou seja, é o modo como ele instala sua opinião ao que é dito (mundo interno) com o qual ele se relaciona com o mundo social (mundo externo), resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações.

Nesse sentido, nas formações realizadas presencialmente e/ou a distância, são destacadas a importância de retornar as memórias de infância ou adolescência, com intuito de trazer e fazer música com jogos, vivências e brinquedos cantados que muitas vezes estiveram presentes em situações diversificadas de nosso cotidiano. Dessa maneira lançamos a seguinte questão:

2) Observando sua trajetória de vida, da sua subjetividade, da sua infância, o que, do campo musical, vivenciado em sua história de vida, você trouxe para suas aulas?

Mesmo o ensino da música não estando presente em minha vida escolar, tanto na Educação Infantil como na graduação, a música nunca foi algo distante das minhas experiências, pois minha família tem certa intimidade com a música. Em espaços formais de educação as datas comemorativas é que buscavam na música relação com as temáticas, em minhas experiências anteriores. Durante as aulas pude tecer relação com as experiências familiares que me abasteciam enquanto referências musicais: rodas de violão com avô, irmãos, tios e tias, cada qual com seu estilo musical diferenciado, com suas apresentações em família. Assim, pude ter situações como formação de plateia, diferentes timbres, notas, instrumentos, intensidade, altura (MA2).

Cresci em meio de muita música e outras linguagens como a dança, literatura, teatro e poesia. Lembro-me de ouvir e apreciar os discos de Maria Bethânia e Gal Costa, com meu tio Miguel, nas minhas viagens à Porto Alegre, quando tinha 8 anos. Recordo das sessões de fotografia que a minha mãe fazia, onde eu dançava ao som da Turma do Balão Mágico e outros hits da época. Gostava muito de quando a mãe me levava para assistir às apresentações musicais da Tertúlia Nativista, festival aqui do Sul, onde apreciávamos musicais gauchescos e nativistas. Com 9 anos comecei a fazer aulas de piano e violão, onde pude expressar meus sentimentos e emoções através da música. Adorava tocar Beethoven e jamais me esquecerei da minha primeira música, "Ode alegria". Quando estava melancólica ouvia os discos de vinil que a minha mãe tinha do Fagner e da Marisa Monte. E na minha adolescência conheci e me apaixonei por Djavan. Também tive experiências com rock, ouvindo Iron Maiden e Metálica, com meus irmãos mais velhos. Penso que todas essas vivências musicais possibilitaram que eu me tornasse uma pessoa mais sensível e receptiva ao fazer musical, o que facilita a fruição do trabalho pedagógico com a música junto às crianças (RS3).

Tudo, pois vivi em um tempo em que crianças tinham liberdade para brincar, correr nas ruas, subir em árvores, construir seus próprios brinquedos. Em tempos que se brincava de roda na porta de casa à noite e todos os adultos sentavam na porta enquanto as crianças brincavam. E tudo isso trouxe para minha sala de aula, aproveitando para resgatar as brincadeiras antigas e adequá-las ao currículo, motivando e envolvendo as crianças no meio musical (MA1).

Trazer aspectos de nossa história musical para a prática docente pode contribuir indiretamente para o desenvolvimento musical dos educandos. Os professores unidocentes podem levar para seu cotidiano pedagógico jogos musicais,

parlendas, cantigas, pregões e canções populares, músicas que consome em seu dia a dia, lógico, com ciência e discernimento, longe de determinadas apologias.

Utilizar na escola canções de tradição popular e/ou jogos musicais pode contribuir na ampliação do trabalho com música na escola, em sintonia com o aprofundamento e a apropriação dos conteúdos, com propostas de educadores musicais brasileiros e estrangeiros, com as orientações do MEC e com as Propostas de Educação do Sesc.

Importante nesse diálogo de construção coletiva entre muitas músicas, a minha a sua e de muitos outros, são os “sotaques musicais dos educandos”, entendendo que estes também têm em seu dia a dia este consumo, e que, de certa maneira ou algum modo, podem estar em sala de aula nesse bojo de muitas músicas. Diante disso Rodrigues, Conde e Nogueira (2013) destacam que:

Todos os alunos ingressam na escola com uma considerável experiência musical, e grande parte deles com uma notável habilidade para (re)criar a música que escolhe consumir. Todos os alunos são aptos a fazer música e responder à música feita pelo professor ou por seus colegas. E todos professores, simplesmente por serem professores e adultos consumidores de música há mais tempo que seus alunos, já dispõem de habilidades suficientes para atender às exigências de um programa básico de atividades musicais (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 21).

31

*Curso Música na Escola: formação continuada de professores – reflexões, caminhos e abordagens em Educação Musical*

Portanto, os processos de formação docente podem ser construídos e constituídos por meio de histórias vivenciadas, cursos, pesquisas, autoformação e, principalmente, no dia a dia da sala de aula, local onde se ensina e se aprende com os educandos, enfrentando os desafios e ampliando as possibilidades.

Diante do exposto sobre o processo de formação a partir da proposta de realizar um resgate cultural das memórias musicais, é possível fazer escolhas e caminhos que englobem escuta e fazer musical, visando ao enriquecimento e ampliação do ensino de música na escola. Santos et al. (2011), ao propor um diálogo acerca do devir-professor, a partir de suas memórias, sinaliza que:

Falar do ensino da música é um desafio. Antes de sermos professores desta ou daquela matéria, temos algo em comum: somos professores. Buscamos respostas para tornar nossa tarefa mais agradável e produtiva. Confrontando novas propostas com as lembranças de nosso passado escolar, acertamos e tropeçamos, nutridos da esperança de que vale a pena continuar (SANTOS et al., 2011, p. 31).

A formação continuada poderá auxiliar, aprimorar e atualizar os conhecimentos do professor pedagogo, integrando prática e reflexão para que os professores atuem de maneira transformadora e sensível e emancipatória frente à realidade do mundo contemporâneo, dando oportunidade aos educandos de ter contato com essa produção humana, a música, que assume distintos significados e funções, representando-se de maneira extremamente diversificada.

Para tanto é fundamental que o ensino de música na escola vise à ampliação do conhecimento musical dos alunos, diante das culturas do Brasil e do mundo, em caráter estético e simbólico, propondo sempre o diálogo com a igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade cultural, no intuito de sensibilizar o aluno, a viver consigo mesmo e em sociedade, respeitando a sua própria cultura, a do outro e a do mundo.

## Música na Escola: porque não?

A música na escola tem funções significativas ao desenvolvimento do educando, contribuindo para seu enriquecimento sociocultural e educacional. A educação musical escolar deve oferecer aos educandos liberdade para conhecer, compreender e apreciar vários gêneros musicais, ensinando-os a ouvir, sem restrições e preconceitos, e proporcionando um desenvolvimento humano completo e sem barreiras.

Essa liberdade deve ser possibilitada nas escolas, com o envolvimento de professores capacitados e dispostos a lidar com adversidades e diversidades, baseando-se no potencial da música como agente transformador para contribuir positivamente para o futuro de seus educandos. Nesse sentido os profissionais de educação, sejam eles com formação específica em Música e/ou Pedagogia, devem estar preparados para assumir os diversos processos de ensino de música.

Mas qual é o objetivo da música na escola, na Educação Básica? Figueiredo (2011) sinaliza que:

[...] o objetivo principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida (FIGUEIREDO, 2011, p. 5).

Diante dessa afirmação, devemos entender que o professor unidocente necessita de subsídios suficientes para o desenvolvimento das diversas linguagens musicais, culturais e artísticas do educando, na perspectiva de considerar suas singularidades e saberes, ampliando sua visão de mundo e sobre si.



Rodrigues, Conde e Nogueira (2013) entendem que “o processo educacional deve nos fazer atentos para o que acontece ao nosso redor e nos levar ao autoconhecimento de nossas potencialidades” (RODRIGUES; CONDE; NOGUEIRA, 2013, p. 18).

Foi pensando nesse propósito que o Departamento Nacional do Sesc vem, ao longo desses dois anos, realizando e promovendo a formação continuada dos docentes, a fim de ampliar o rol de propostas de ensino de música voltadas à Educação Básica. Destacamos que o curso Música na Escola não visou tornar os pedagogos em grandes musicistas. Propusemos “a esses profissionais condições necessárias para trabalharem com conteúdos musicais de forma adequada para o desenvolvimento da sensibilidade e a percepção dos alunos” (QUEIROZ; MARINHO, 2006, p. 73).

Nesse sentido entendemos que o exercício da música na escola deve ser realizado amplamente, refletindo, analisando, experimentando, apreciando, improvisando, compondo, levando sempre em conta o conhecimento e a vivência musical prévia dos educandos, considerando, portanto, os usos e consumos musicais como meio de expressão da diversidade cultural.

A partir das perspectivas sinalizadas no referencial teórico citado anteriormente, tais abordagens corroboram com a proposta dos PCNs do 5º ao 9º ano (BRASIL, 1998) sobre o papel da escola no processo de ensino e aprendizagem musical do educando, entendendo que:

[...] É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma Educação Musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma Educação Musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural, e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos (BRASIL, 1998, p. 79).

Para que seja possível desenvolver uma proposta que valorize e utilize o discurso musical do educando como material cultural para o seu desenvolvimento musical, é necessário propor e repensar caminhos plausíveis para o fortalecimento do processo de formação do docente pedagogo e do licenciado em música, oferecendo a esse educador condições e subsídios para que tal ensino seja ele humanizador e para a vida. Queiroz e Marinho (2006) sinalizam que se faz:

[...] necessária a estruturação de caminhos que possam fomentar alternativas metodológicas de ensino de música que atendam a realidades das escolas de Educação Básica, favorecendo, sobretudo, concretizar atividades de educação musical fundamentais para o processo de formação cultural, artística, perceptiva e estética (QUEIROZ; MARINHO, 2006, p. 74).

O critério que vem sendo discutido nas recentes pesquisas no campo da Educação Musical aponta para uma ampliação do conhecimento onde o educando possa ter maior aproximação com as diferentes formas do fazer musical enriquecida de: ouvir diversos tipos de música, brincar de roda, aprender a cantar e/ou tocar uma música, criar brinquedos rítmicos; são atividades que estimulam, despertam e desenvolvem o gosto pela atividade musical.

O docente necessita de alguma maneira ou modo, em diálogo reflexivo com sua prática em sala de aula estar consciente das diversificadas formas do fazer musical, isso dever ser possibilitado por meio de formação continuada e autoformação, visando ao desenvolvimento musical dos educandos de modo que não seja superficial, mas amplo, com o propósito de enriquecer o vocabulário sociocultural e educacional das crianças, jovens e adultos, que fazem parte do processo de Educação Musical.

A formação continuada poderá proporcionar ao docente de Educação Básica aprimorar seus conhecimentos, qualificando sua prática e reflexão, para atuar de maneira transformadora e sensível frente à realidade do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva apontamos “vozes” de alguns educadores musicais brasileiros e estrangeiros, sinalizando a importância da música no contexto da Educação Básica devido aos benefícios que essa prática social é capaz de desencadear em diversas situações do cotidiano escolar.

Para Gainza, “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988 p. 101).

Robatto entende que a educação musical “[...] é proporcional às oportunidades que cada indivíduo tem de ter contato com abordagens mais estruturadas e contínuas com a música. [...] uma vez em contato com tal abordagem, ocorrer um enriquecimento da capacidade de percepção e de elaboração crítica” (ROBATTO, 2012, p. 51).

Hentschke destaca que o ensino de música na escola proporciona aos educandos “o desenvolvimento das suas sensibilidades estéticas e artísticas, o desenvolvimento da imaginação e do potencial criativo, um sentido histórico da nossa herança cultural, o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, o desenvolvimento da comunicação não verbal” (HENTSCHKE, 1995 apud BEYER, 2003, p. 116).

## Para Kater, a educação musical escolar contribui como um

componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraía, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência musical participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (KATER, 2012, p. 43).

Portanto, é necessário que o ensino de música na escola seja garantido por meio do planejamento curricular organizado, por Professores Licenciados em Música, Licenciados em Educação Artística com Habilitação em Música e/ou a pelo Professor unidocente, propondo para este docente programas de formação continuada, dando a ele parâmetros para melhor dispor a prática de Educação Musical.

## Considerações finais

Certamente a capacitação desenvolvida no curso Música na Escola (I e II) e as outras formações promovidas pela instituição (videoconferência e presencial) proporcionaram uma modificação no fazer docente no dia a dia da sala de aula dos docentes do Sesc.

Buscamos o entendimento e prática sobre o principal objetivo da Educação é o humano, em todas suas características, representações, ações e vivências, com um amplo olhar, na construção de caminhos linearidade entre professores e alunos, promovendo a pluralidade e a diversidade, com o intuito de construir caminhos para o conhecimento de si e do mundo.

Valorizaremos a subjetividade dos fatos, vivências e valores inseridos no bojo do processo e ensino e aprendizagem, abrindo espaço para diferentes percepções da prática pedagógica musical produzida no âmbito do cotidiano escolar, considerando principalmente como o educador se (re)significa e constrói sua identidade a partir de sua relação o novo, com os desafios diários de sua prática e ação.

Por fim, seguem algumas orientações referentes ao exercício do professor definidas pelas Diretrizes Nacionais para operacionalização do ensino de música na Educação Básica e por três educadores musicais do cenário brasileiro (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 9-10):

Às escolas compete (a) “promover a formação contínua de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais” (b) “estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nessa área”.

Às Secretarias de Educação compete (a) “promover cursos de formação continuada sobre o ensino de música para professores das redes de escolas de Educação Básica”.

Ao Ministério da Educação (MEC), compete (a) “estimular a oferta de cursos de formação inicial e continuada na área do ensino de música para os sistemas de ensino e instituições educacionais públicas”.

Para além das diretrizes e orientações estabelecidas por esse documento, no caso das instituições privadas, como é o caso do Sesc, destacamos a possibilidade da continuidade de um programa de formação continuada, visando, juntamente com o professor unidocente e com formação específica, promover um amplo e humanizador ensino de música na Educação Básica.

Sendo assim, que nós, professores formados em música, em Pedagogia, em Licenciatura em Música e/ou em Educação Artística com Habilitação em Música, posamos sempre ter em mente nosso compromisso como educadores, na proposta de transformar, sensibilizar, somar conhecimentos e saberes com nossos educandos.

36

Curso Música na  
Escola:  
formação  
continuada de  
professores –  
reflexões,  
caminhos e  
abordagens  
em Educação  
Musical

A título de conclusão sobre o real papel do ensino de música na escola, Kater (2012) destaca a reivindicação da música pela música e não a imposição dessa arte no pacote de festas cotidianas escolares, mas com o intuito de ampliar o universo musical do educando, destacando

[...] que a música na escola, tão reivindicada, não se confunda com o fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com história da música ou outras estórias de nomes e datas (KATER, 2012, p. 45).

Corroborando com Kater (2012), no que se refere ao ensino de música na Educação Básica, Del Ben e Hentschke (2003) sinalizam que

O compromisso do educador musical vai além de servir às demandas recreacionistas da escola e às expectativas performáticas dos pais em relação aos seus filhos. O compromisso do educador musical é possibilitar ao aluno a descoberta de um universo de significados intersubjetivos que só o contato com a música nos permite (DEL BEN; HENTSCHE, 2003, p. 188).

Que possamos continuar a propor reflexões, estudos, formações e capacitações aos docentes que assumem diretamente o ensino de música na escola, com caminhos e propostas para o amplo desenvolvimento educacional do aluno, levando sempre em conta a promoção do enriquecimento cultural, educacional, artístico e social do educando.

BEYER, Esther. Reflexões sobre as práticas musicais na educação infantil. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-112.

BRASIL. Lei nº11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: 5º. a 8º. série: arte. Brasília, DF, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*. Diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Brasília, DF, 4 dez. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14875&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=)>. Acesso em: 2 jan. 2014.

DEL BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-188.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical escolar. *Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 5-9, jun. 2011. Textos complementares à série Educação Musical Escolar com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola de 27/06/2011 a 01/07/2011.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

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

KATER, Carlos. Por que música na escola?: algumas reflexões. In: JORDÃO, G.et al. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci Associados e Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/central/anime.html>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei nº 11.769/2008*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas: uma proposta de formação continuada para professores do ensino fundamental do município de Cabedelo-PB. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 16., 2006. *Anais do...* Brasília, DF: [s.n.], 2006. p. 73-77.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

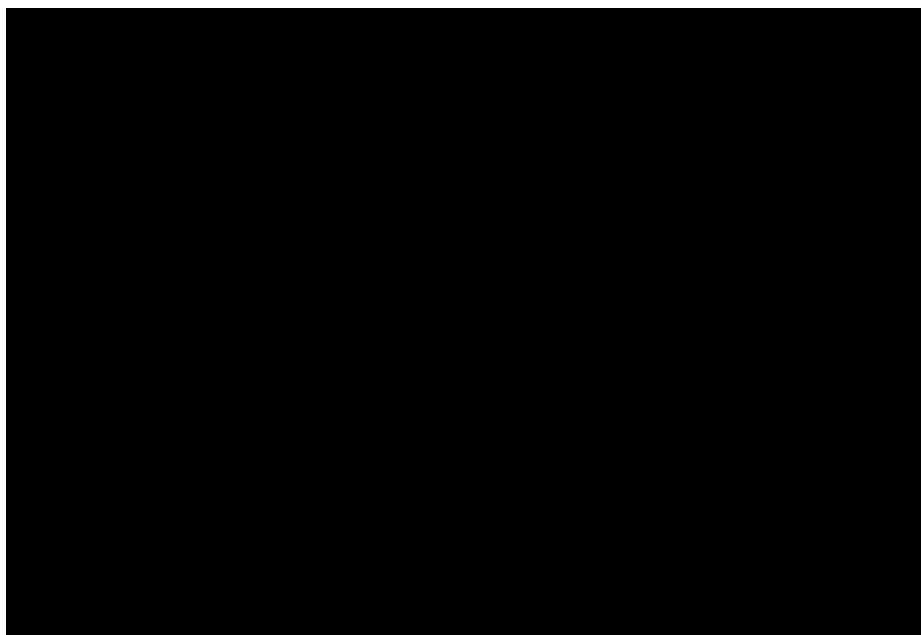
ROBATTO, Lucas. Por que música na escola? In: JORDÃO, G.et al. (Coord.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci Associados e Comunicações, 2012. Disponível em: <<http://www.amusicanaescola.com.br/central/anime.html>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

RODRIGUES, Adriana; CONDE, Cecília; NOGUEIRA, Marcos. *Sons & expressões: a música na educação básica*. Rio de Janeiro: Rovello, 2013.

SANTOS, Regina Marcia Simão et al. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professores de música. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 31-46.

SESC. Departamento Nacional. *Diretrizes para o quinquênio*, 2011-2015. Rio de Janeiro, 2010.

SUBJETIVIDADE. *Wikipédia*, jan. 2014. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Subjetividade>>. Acesso em: 19 dez. 2013.



# Música na escola: a produção contínua de jogos

*Regina Marcia Simão Santos<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Doutora em Comunicação, mestre em Educação e bacharel em Piano (UFRJ), licenciada em Música (UNIRIO), realizou estudos sistemáticos com Koellreutter. Organizadora do livro Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical (2011, 2012). Docente da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) por mais de 30 anos, atuou na graduação e no mestrado e doutorado em Música, que coordenou. Exerceu docência no Conservatório Brasileiro de Música e no Curso de Música do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil. Professora de música na Educação Básica por mais de 20 anos, integrou o Departamento Pedagógico da SME-RJ e coordenou cursos de formação continuada. Parecerista dos RCN-EI (MEC), de encontros científicos e publicações, tem prestado consultorias e atuado como palestrante. Assessora pedagógico-musical do projeto social Centro de Convivência Musical (CECOM-RJ). Membro do comitê organizador do Simpósio do Fórum Latinoamericano de Educação Musical, FLADEM 2015. Segunda líder do grupo de pesquisa Música e educação brasileira (CNPq).*



**RESUMO**

Este artigo, buscando percorrer temas abordados em cinco videoconferências proferidas no Sesc (módulos I e II do curso Música na Escola, anos 2012 e 2013), problematiza alguns discursos sobre música na escola e convida o leitor a pensar a música como prática sociocultural, lugar permanente de produção de sentidos, e a música no contexto escolar a partir da produção contínua de jogos. Faz um debate bibliográfico e traz situações do cotidiano pedagógico, considerando a presente legislação e princípios que fundamentam as práticas de música na escola básica como forma de pensamento, conhecimento e expressão, como experiência de problematização e invenção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música na escola. Professor generalista. Jogos. Lei nº 11.769/08. Problematização e invenção.

**ABSTRACT**

The present article covers the topics addressed in 5 videoconferences delivered at Sesc (modules I and II of the “Música na Escola (Music at School)” course, in 2012 and 2013), contesting some views on music at schools, and inviting the reader to think of music as a sociocultural practice, a permanent place of production of meaning, and music in the educational context by means of the continuous production of games. The article discusses the existing literature on the subject and presents situations of everyday teaching, considering the current legislation and principles that view the practice of music in elementary school as a way of thinking, of producing knowledge and expression, and as an experience of reflection and invention.

**KEYWORDS:** Music at school, schoolteacher. Games. Law 11.769. reflection and invention.

Por que se estuda música? Não há de ser, por certo, com o único propósito de ser capaz de ler ou escrever notas. Se não houver nenhum sentido, nem alma, nem vida na música, esta deixa de existir.

— Heitor Villa-Lobos, 1959 (apud RIBEIRO, 1987, p. 93)

Por diversos motivos justifica-se a presença da música na escola básica. Na voz de professores, de dirigentes institucionais, de músicos-professores e demais especialistas que atuam no cenário escolar, música é sempre bem-vinda no projeto pedagógico da escola. Na voz de músicos educadores brasileiros ou estrangeiros, música já mereceria um lugar garantido no currículo, por ser uma prática sociocultural de todos os povos, tempos e lugares (SWANWICK, 1999, 2003), prática essa com produção permanente de sentidos. Villa-Lobos, músico educador brasileiro, falando em 1959 sobre o seu projeto moderno de Educação Musical no Brasil dos anos 1930, diz que não seria a leitura e escrita de notas musicais o propósito único do estudo da música na escola, que deve garantir, sobretudo, um lugar de sentido e vida.

42

Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos

## Música: o que se diz dela?

Música diz respeito a um potencial de que todo o ser humano é capaz, desde cedo na vida: faz música, produz sonoridades, faz escutas. E isso independe do material, das técnicas, dos meios usados, pois todos estes são definidos em situação. Desde cedo crianças estão imersas em um universo sonoro e musical, que elas procuram imitar nos seus jogos infantis, exercitando uma cultura lúdica. E, ao fazê-lo, vão variando, experimentando, criando, compondo — com a voz, com um pedaço de capim,<sup>1</sup> com o que tiver ao seu alcance.

Música diz respeito a mundos musicais, a uma prática de todas as culturas, povos, tempos e lugares. Estudos em musicologia e etnomusicologia falam de músicas, cada qual definida culturalmente (HERNDON; MCLEOD, 1980). Diz o pesquisador Molino (1986, p. 114): “não há uma música, mas músicas. Não há a música, mas um fato musical. Este fato musical é um fato social total” [termo de Marcell Mauss]. Como prática sociocultural, música envolve contextos, sujeitos históricos, organização social dessas práticas, ideias de pertencimento e produção de sentidos de vida (ARROYO, 2009; GREEN, 1997; QUEIROZ, 2011; SOUZA, 2004). Não é pelo mesmo conjunto de saberes, competências e habilidades que reconhecemos alguém como

<sup>1</sup> Silvio Ferraz lembra que há um devir música (uma qualidade musical) quando o menino corta um pedaço de capim e faz som com ele (FERRAZ, 2005, p. 66).

músico, como musicalizado, como pessoa instruída musicalmente. Sempre se trata de um ou outro código de coleção: alguém que toca de ouvido, ou lê partitura à primeira vista, conhece bem as levadas, canta com voz firme, improvisa, sabe compor...

Lucy Green sintetiza muito bem sobre a organização social da prática musical — as situações de produção, distribuição e consumo (recepção):

[...] como a música foi composta, improvisada ou tocada; que outras atividades, tais como engenharia de som, estão envolvidas; estará a música sendo desenvolvida por indivíduos trabalhando isoladamente, em grupos, profissionais, amadores, adultos, crianças ou outras categorias; aonde ocorre essa produção, num quarto solitário, num estúdio de gravação, nas ruas ou na garagem do vizinho? [...] como a música alcança a plateia (através de apresentações ao vivo, gravações, de discos, CD, cassete, vídeos, rádio, tevê); como a música é passada de geração a geração (através de notação manuscrita, impressa, processada por computador ou métodos de tradição oral); quem a transmite (família, amigos, músicos ou professores de música?) [...] as pessoas escutam, dançam, usam-na como som ambiente ou estudam-na; usam-na por trabalho ou como distração; eles a compram gravadas em disco ou impressa em partitura; eles a ouvem em apresentações ao vivo ou a fazem eles próprios: eles a usam em salas de concerto, em suas próprias casas, em salões de dança, em sonhos ou em salas de aula e palestras; e quem usa e que música nesses distintos tipos de situação? (GREEN, 1997, p. 26-27).

43

Música na escola: a produção contínua de jogos

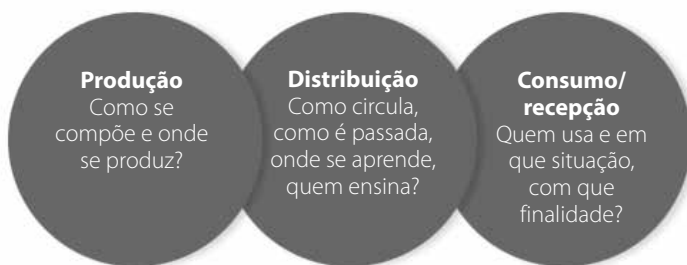


Figura 1: Sobre a organização social das práticas musicais: produção, distribuição e consumo.

Por outra perspectiva, Edward Said (1992) também traz considerações sobre música: ela é sobreposta e interdependente de outras atividades; e é ao mesmo tempo singular (individual, interiorizada) e massiva (coletiva). Considerando a construção social do significado musical, Lucy Green, nos seus estudos em sociologia da música, comenta que há significados delineados (agregados, colados às músicas em função das experiências de vida) e, mesmo quando se defende um sentido inerente à música (ou a determinada música), tais sentidos nunca são universais ou “naturais” (GREEN, 1997, p. 28).

Definida culturalmente, o que é música permanece aberto a questionamento em todos os tempos e lugares, sendo sempre algo próprio a um sujeito, conforme expressam pesquisadores como Sloboda (nos seus estudos sobre a mente musical, na área de psicologia da música) e Bohlman (tratando da ontologia musical, da metafísica, do transcendente, no campo da filosofia da música):

[...] apesar da nossa profunda familiaridade com ela, a música ainda permanece, em muitos níveis, um mistério. Não compreendemos realmente o que é a música, como é que ela chega a exercer esse profundo efeito em nós, porque ela mexe conosco, nos fascina, nos traz sempre de volta a ela, repetidas vezes (SLOBODA, 1997, p. 28).

[...] música pode ser o que nós pensamos que é; mas pode não ser. Música pode ser sentimento ou sensualidade, mas também pode não ter relação alguma com emoção ou sensação física. Música pode ser aquela com a qual alguns dançam ou oram ou fazem amor; mas não é necessariamente o caso. Em algumas culturas parece não haver necessidade alguma, seja qual for, de contemplar música. [...] O que é música permanece aberto a questionamento em todos os tempos e lugares. [...] música como algo próprio a um sujeito (BOHLMAN, 2001, p. 17, tradução nossa).

## Música na educação escolar

Em cada tempo e espaço constroem-se representações sobre música na sociedade e sobre música na educação escolar.<sup>2</sup> Música cumpre diversas funções, integrada ou não a outras práticas estéticas e situações cotidianas. Música acompanha rituais urbanos, e parece mesmo que não podemos viver sem ela.

De igual modo, a escola também marca seu cotidiano com a presença da música, de modo inequívoco. Em uma retrospectiva da trajetória da música na escola básica no Brasil, vemos que sua presença se fez já no Brasil Colônia e Império, para “relaxar (descansar) o espírito” e preparar para momentos mais importantes do aprendizado escolar, criando “verdadeiros períodos de recreio”;<sup>3</sup> como auxiliar pedagógico, por meio de canções didáticas, visando fixar conteúdos de outras matérias; para ensinar hábitos e atitudes (como a disciplina e o civismo), ou desenvolver a concentração e a coordenação motora, ou mesmo habilidades cognitivas gerais.<sup>4</sup> Na memória de

<sup>2</sup> Sobre isso, recomendo consulta à revisão feita por Marisa Fonterrada (2005).

<sup>3</sup> Refiro-me a expressões encontradas no relatório da direção da Escola Normal Caetano de Campos, descrevendo o programa de ensino no Jardim de Infância, relatório datado de 1895 (mais detalhes no texto de Santos, 2012a, p. 179-227).

<sup>4</sup> Com a vinda da escola nova, de influência de John Dewey, para o Brasil, são trazidos materiais froebelianos para o Jardim de Infância: brinquedos, jogos, marchas, cantos e hinos, visando formar hábitos e desenvolver a motricidade. O Jardim de Infância Caetano de Campos, inaugurado em 1894 e funcionando como escola-modelo no estado de São Paulo, tinha essas aulas de marchas e cantos. Remeto o leitor a fontes documentais encontradas no capítulo aqui já indicado.

alguns professores estão canções — como a que diz que “quem vai chegando vai ficando atrás, criança educada é assim que faz” — e outras músicas de comando, para a disciplina dos corpos ou para a organização da rotina escolar (divide os momentos do dia, demarca intervalos entre as tarefas) (SANTOS, 2012a, p. 179-227).

### *Música e suas funções utilitaristas*

Costumo dizer que música até serve para tudo isso que acabamos de listar, isto é, música até serve na escola como artefato pedagógico com função utilitarista, tendo sua presença justificada por aspectos extramusicais, externos. Isso vem sendo feito, em detrimento de sua dimensão como forma de pensamento, conhecimento e expressão,<sup>5</sup> e sem que se produza, ao longo da Educação Básica, um saber musical como conhecimento sistematizado e aprofundado — prático, reflexivo, técnico, conceitual. Algumas dessas funções que a música vem cumprindo na escola guardam um paralelo com as funções da música na sociedade, segundo mapeamento realizado por antropólogos e etnomusicólogos.<sup>6</sup>

Nos anos 1960 o antropólogo musical Alan Merriam já identificava a presença da música na sociedade ocidental cumprindo funções diversas — uma lista que pode ser expandida ou condensada. Trata-se das funções de: expressão emocional, prazer estético, comunicação, representação simbólica, divertimento (entretenimento), reação física, impor conformidade a normas sociais, validar instituições sociais e rituais religiosos, contribuir para a continuidade e estabilidade da cultura e para a integração da sociedade (MERRIAM, 1964).<sup>7</sup>

Dessa maneira podemos entender o músico de rua, cego, tocador de viola, que diz da sua profissão: “tô me [sic] tocando, tô me [sic] divertindo.”<sup>8</sup> Ou podemos

<sup>5</sup> Contrapor a função utilitarista com o exercício do pensamento musical, priorizando a música como expressão, é o que o leitor pode ver retratado nos dois textos de Pablo de Vargas Guimarães (2012a; 2012b) que deixo para aprofundar em outra ocasião, para não estender excessivamente este artigo.

<sup>6</sup> As funções da música na sociedade têm sido investigadas por vários pesquisadores da área de educação musical, do cenário nacional e internacional. Categorias como as apresentadas por Merriam (a seguir) têm sido objeto de reflexão nessa literatura específica. Recomendo a consulta à revisão feita por Hummes (2004, p. 17-25).

<sup>7</sup> Como comunicação social, música é geralmente entendida como dependendo do significado do texto verbal, ou de um iconismo externo relacionado a situações e imagens. Como estabilidade e coesão cultural, ou legitimação da ordem social, temos a música cantada por todos, orientando condutas sociais, na voz de um coletivo. Frisamos a identidade de um coletivo, cantada em canções e hinos — de um país, de um grupo religioso, do time de futebol, da torcida em jogos olímpicos, de uma agremiação, associação, clube. Na sua pesquisa sobre os índios kamayurá, o antropólogo Rafael de Menezes Bastos (1978) fala do uso da música para fixar, cantando, as normas da tribo, mas podemos identificar essa prática em outros povos, tempos e lugares, contextos e instituições sociais — e entre nós mesmos.

<sup>8</sup> Relato encontrado em um dos documentários da série Som da Rua, TV Zero — exibição através da emissora de televisão Canal Brasil.

entender como, na linguagem popular, se diz que música faz bem à alma e alegra o coração. Ou entender o princípio de iso (cultural, grupal, universal, complementar),<sup>9</sup> estudado no campo da musicoterapia. Ou o relato bíblico, quando Davi tocou sua harpa e, com isso, tranquilizou o coração do rei Saul. O fato é que, restringindo o uso da música na escola às funções de validar as instituições, frisar normas sociais, promover a estabilidade da cultura e a integração da sociedade, tenderemos a limitar o foco do trabalho educativo na escola.

Perguntando sobre o que faz a música na escola, a listagem obtida por pesquisadores junto a professoras de escolas do Ensino Fundamental no sul do Brasil nos anos 1996-1998 talvez não sofra muita variação ainda hoje: música como terapia, como auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas, como mecanismo de controle, como lazer (divertimento, prazer), como meio de transmissão de valores estéticos, como disciplina autônoma, como meio de trabalhar práticas sociais e valores e tradições culturais dos alunos (SOUZA et al., 2002). Professores valorizam a presença e o ensino da música na escola, mesmo quando ocorre como música de fundo, ou em uma hora cívica, ou na prática de uma banda marcial (SOUZA et al., 2002, p. 114).

É sabido que música, na escola ou fora dela, é um instrumental que ativa mecanismos cognitivos e desenvolve os aspectos afetivo e psicomotor. Aspectos cognitivos estão implicados no simples fato de entrar com a voz no momento certo, no tempo preciso, após uma introdução instrumental, sem que alguém lhe indique a entrada; ou no fato de reconhecer que um tema musical volta, que ele se dá no tempo com algumas variações; ou sobrepor realizações rítmicas diversas sobre uma base métrica que assimilamos a partir da escuta; ou em um exercício de memória de todas essas ocorrências no tempo; ou nas decisões de um DJ no seu processo de ir compondo, fazendo loops, regulando as entradas de novos elementos instigadores da escuta do público dançante que responde corporalmente às suas provocações.

Interessante é notar que ninguém defende o ensino de Matemática na escola, para desenvolver a concentração; ou o estudo de teatro, para aprender a nadar; ou de Física, para ser bom em culinária (ILARI, 2005, p. 60). E se o planejamento

<sup>9</sup> Procuo resumir um pouco do pensamento de Benenzon sobre o princípio do iso e sua dinâmica (BENZON, 1988, p. 33-61): iso cultural (produto da configuração cultural global da qual o indivíduo e o seu grupo fazem parte, uma identidade sonora relativa a uma certa homogeneidade cultural, a uma cultura musical e sonora compartilhada e dinâmica, que permite serem enxertados diferentes aspectos nesse mosaico); universal (o batimento cardíaco, os sons da inspiração e expiração, o sussurro da voz da mãe, a água, o atrito das paredes uterinas, o fluxo sanguíneo); grupal (uma identidade de certo grupo humano, uma identidade étnica); e iso complementar (temporal, afeito a circunstâncias ambientais ou psicológicas do indivíduo).

de ensino começa por um jogo de “grave ou agudo”, convém notar que este está longe de ser um jogo musical, pois em geral se limita a exercitar a prontidão e a acuidade auditiva (reconhecer, distinguir, classificar). Música não está na Educação Infantil para desenvolver o aspecto psicomotor ou linguístico, para o que bastaria a presença do profissional de Educação Física, ou um professor que cante (respeitada a tessitura da voz infantil), promovendo o aumento do vocabulário da criança. Brinquedos cantados não existem para “melhorar atividades do dia a dia”, ou promover momentos de alegria e descontração; folguedos populares não existem para aprimorar habilidades físicas e cognitivas, visto que são vivências culturais que aproximam sujeitos e expressam um imaginário coletivo (fantasia, valores), representam uma comunidade e seus bens culturais imateriais manifestos em ritmo, sonoridades, instrumentos e cantos, movimento corporal, dança, coreografia, histórias e personagens, indumentária. Estes são a memória de um povo, manifestação de uma identidade, práticas que misturam gerações, um lugar de convivência e sentidos.

Estudos em cognição musical não têm sido unânimes na constatação de prováveis benefícios extramusicais da música. Nas suas pesquisas em cognição musical, Beatriz Ilari,<sup>10</sup> já em 2005, tratava de vários desses prováveis benefícios como mitos referentes aos “efeitos de transferência entre contextos e áreas de conhecimento” (ILARI, 2005, p. 56) — mitos disseminados pela mídia e em conversas informais e acadêmicas. Ilari destaca quatro desses mitos:<sup>11</sup> sobre aprendizado musical e desenvolvimento da inteligência humana; aprendizado musical

<sup>10</sup> Beatriz Ilari, PhD em música (concentração em educação musical/psicologia da música) pela Universidade McGill (Canadá), desenvolvendo estudos sobre neurodesenvolvimento para a Educação Musical, atuou como docente no Departamento de Artes da UFPR, e hoje é professora assistente de Educação Musical na University of Southern California (USC). Ela é a tradutora (junto com Rodolfo Ilari) do livro de Sloboda intitulado *A mente musical*, publicado no Brasil em 2008 pela editora Eduel. Ilari tem outras publicações, uma delas intitulada *Música na infância e na adolescência — um livro para pais, professores e aficionados*, da editora IBPEx. Recomendo a leitura.

<sup>11</sup> O primeiro é sobre aprendizado musical e desenvolvimento da inteligência humana — uma relação causal pouco sólida e de efeito estatístico pequeno, a partir dos estudos realizados até então, e que envolvem questões sociais, econômicas, culturais e étnicas. O segundo mito, sobre aprendizado musical e raciocínio lógico-matemático: estudos revisados por Cutietta revelaram que alunos bons em música eram também bons em matemática, assim como em outras disciplinas (o que requer cautela na interpretação de resultados de pesquisas e nos seus métodos de investigação). Quanto ao terceiro mito, sobre aprendizado musical e aprendizado da linguagem: embora música e linguagem (canto e fala, mais especificamente) compartilhem algumas propriedades acústicas como altura, ritmo e timbre, e diversos estudos da neurociência sustentem que a música e a linguagem são duas formas de comunicação humana através de sons que têm diferenças e semelhanças de processamento e de localização espacial no cérebro, não há garantias da existência de transferência cognitiva de uma área para a outra. E o quarto mito: sobre aprendizado musical e leitura (alfabetização), embora estudos bastante sólidos sugiram forte correlação entre a educação musical e o rendimento de leitura (ou percepção musical e consciência fonológica), e estudos resenhados sugiram que crianças musicalizadas podem aprender a ler mais depressa, esses estudos não garantem que haja, de fato, uma transferência cognitiva generalizada, de uma área de conhecimento para a outra (ILARI, 2005, p. 56-60).

e raciocínio lógico-matemático; aprendizado musical e aprendizado da linguagem; e aprendizado musical e leitura (alfabetização). E conclui: “Muitas vezes, a aplicação dos estudos de transferência entre a música e outras áreas acaba por estabelecer relações causais completamente estapafúrdias e a educação musical passa a justificar áreas de conhecimento e atividades que lhe são completamente estranhas” (ILARI, 2005, p. 59).

Música não está na escola para desenvolver a concentração, a coordenação motora, ou para fazer os outros aprendizados se tornarem mais fáceis e prazerosos. Música não está na escola para desenvolver a autonomia — atitude que compete a todos os componentes curriculares desenvolver. Qualquer outro componente curricular pode ajudar a canalizar energia, diminuir a agressividade, estimular a iniciativa e ampliar a expressão oral, não sendo estas, definitivamente, as motivações primeiras para a inserção da música como conteúdo na escola básica, no momento em que se marca a obrigatoriedade desse “ensino”, a partir da Lei nº 11.769, de agosto de 2008, dentro da área de conhecimento “Arte”.

48

Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos

Listamos até aqui argumentos que, na cultura escolar, se apresentam para justificar a presença da música na escola, acentuando mais os aspectos externos ou extramusicais, ou as supostas funções pedagógicas deste artefato escolar. Contudo, ainda outros discursos estão presentes na escola e são reproduzidos costumeiramente. Devem ser instabilizados e mesmo desconstruídos. Trata-se de representações sobre as quais devemos ter uma atitude de estranhamento: discursos sobre gosto musical, sobre escuta ativa e sobre arte (música) como lugar exclusivo de criação.

### *Música para desenvolver o gosto, a escuta ativa e a criação*

Discuto sobre música na escola básica para desenvolver o gosto, para desenvolver uma escuta ativa e para assegurar a criação.

*Primeiro: sobre música na escola básica para “desenvolver o gosto”*

Que gosto? Sobre que espécie de música?

Música não está na escola para “desenvolver o gosto”, se considerarmos o gosto eleito pela escola como o gosto ideal, aquele que falta ao sujeito aluno, “sem luz”. Crianças e jovens gostam ou desgostam do funk, e o fazem por razões diferentes: gostam do “batidão”, ou “da fala melodiada”; gostam do funk romântico e não dos



demais; ou de estar em um ritual que traz junto uma indumentária e remete a um comportamento. O professor não está na escola para “introduzir o aluno no universo musical”, visto que nele o sujeito já está, cotidianamente, e faz suas escolhas, por critérios diversos (ele clica, baixa e monta sua lista de músicas no celular, ipad, Ophone). O professor não está na escola para “introduzir” o aluno em um universo de referência tomado como metro-padrão (o do professor), criando hierarquia entre diferentes práticas musicais, gêneros e estilos. Ou para museificar determinada manifestação musical que deve ser “conservada”, “preservada”, admirada.

Seria mais apropriado falar que se trata de promover condições que favoreçam a imersão na sonoridade desses mundos musicais, nos modos de cantar e tocar de grupos sociais, considerando a dinâmica de sua realização no tempo e no espaço. Estaremos favorecendo a ampliação da experiência de vida e da expressão musical, a compreensão da diversidade dos modos do homem se relacionar no mundo, onde as práticas musicais se constituem como práticas sociais e estéticas, como um fazer musical peculiar a sujeitos que se reúnem em seu nome, e desse fazer vivem, nele se reconhecem e se identificam (MAINGUENEAU, 1993, p. 54). Por exemplo:

Podemos tecer uma trama a partir do que se vai vendo, ouvindo e experimentando dos Bumbas amazonenses? Dos relatos, descrições de experiências em família com os Bumbas locais? Da análise das características musicais desses eventos? Da imitação, reprodução e variação de toques e toadas? Podemos trazer as histórias narradas pelos seus praticantes, suas memórias, afetos, sentidos e identidades?

Podemos constatar a nova sonoridade da orquestra no centro-oeste brasileiro, com o naipe de viola de coxo ali inserido?

Dessa maneira, currículos prescritivos dão lugar a currículos do/no cotidiano. Em ações planejadas a partir da escuta dos conhecimentos que as crianças trazem dos seus contextos, uma trilha sonora de nossas vidas passa a compor o currículo no cotidiano escolar.

Falar da necessidade de imersão nas músicas e culturas musicais é algo muito diferente de produzir um currículo turístico, que visita as músicas como um repertório a ser praticado, ou um elenco de peças a serem descritas, ou biografias a serem narradas (de grandes músicos, de ícones da música popular). Tocar e cantar são oportunidades de fazer imersão em uma música, em um trecho, nos eventos singulares de uma obra, ou mesmo de reconhecer a “variação de um ‘idêntico’” ou a “identidade de vários diversos” (BARBERO, 1987, p. 237). Por exemplo:

Entre alguns frevos, constatar traços singulares de uns e outros (a variação de um 'idêntico'); compreender a levada de um gênero musical a partir da aproximação de diversos exemplares (a identidade de vários diversos). Nem toda gaita dos pampas gaúchos é do mesmo tipo, ou tem os mesmos sons na formação de conjuntos — ao tocar valsa, milonga, bugio; ou tem os mesmos usos culturais em todo território gaúcho. Há variação de um 'idêntico', e uma identidade de vários diversos?

Portanto, música como parte do projeto pedagógico da escola tem como premissa a singularidade das manifestações culturais e o diálogo entre manifestações musicais diversas. Uma textura melismática presente no improviso com os nomes dos integrantes de uma turma pode se conectar à música da Marisa Monte e à música renascentista — remissões feitas por esse mesmo grupo.<sup>12</sup> Rompem-se as fronteiras entre unidades programáticas estabelecidas por critério cronológico ou por categorias de música, ou por itens de conteúdos organizados previamente por suposta ordem lógica linear do conhecimento musical. E justifica-se assim uma potência explicativa, que vai a fontes de pesquisa para investigar, ampliar e aprofundar os conhecimentos.

50

Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos

Desenvolver “o gosto” (estético, artístico), “formar plateia” (ouvintes), ou “educar o ‘ouvido’” são expressões que devem ser definidas e contextualizadas no projeto pedagógico e no seu desenvolvimento.

### *Segundo: sobre música na escola para desenvolver a escuta ativa*

Escuta ativa suporia a existência de uma escuta inativa? Educar esse “ouvido” implica instruí-lo para ouvir da maneira correta, informando-o antes que escute equivocadamente?

Tenho como premissa (decorrente de toda uma vida docente, com cerca de 40 anos em salas de aula, com turmas de crianças) que sempre algum recorte e conexão são feitos no exercício da escuta, por mais que se considere essa como “desatenta” ou “distráida”. Sempre há uma hipótese sendo elaborada pelo sujeito que ouve. Portanto, sempre há um “ouvido pensante” (SCHAFER, 1991). O sujeito-aluno não se pauta obrigatoriamente pelos dispositivos colocados pelo professor, e sua recepção do texto musical (transverso, multifacetado, espetacular) move-se entre a

<sup>12</sup> Foi o que aconteceu na prática desenvolvida como projeto de extensão-pesquisa-ensino em 1999, no núcleo de Artes Avenida dos Desfiles, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, em um trabalho desenvolvido por estagiários e bolsistas de pesquisa da UNIRIO (licenciatura em música), sob minha orientação, realizado com professores das séries iniciais da rede municipal.

memória de um ritual (de música de concerto, de música/concerto de rock, de uma roda de ciranda) e a performance efetivamente realizada ou a iminência de sua realização por determinado grupo. O receptor opera com suas estratégias, como um examinador que vai de “achado em achado”.

Recorro a Nattiez, expoente dos estudos em musicologia, que diz que não se pode falar que as músicas sejam “inaudíveis”, ou que delas “nada se entenda” (NATTIEZ, 1993a, p. 179). Em outro texto, publicado no Brasil, diz Nattiez: “não é porque o sistema poético [do produtor-compositor] não foi encontrado que o ouvinte nada entendeu. Ele sem dúvida percebeu uma imensa desordem, uma confusão ou lampejos, fulgurações e por que não também uma textura musical interessante?”<sup>13</sup> (NATTIEZ, 1990, p. 3).

Nattiez (1993a, p. 169) lembra que as obras escapam às suas contingências sócio-históricas, e não seria o caso de falar de um receptor “irremediavelmente situado fora do tempo”, “totalmente inculto historicamente” (NATTIEZ, 1993a, p.168), ignorante, incapaz de encontrar na obra as “intenções” colocadas pelo compositor e fenômenos simbólicos externos que remetem a um momento preciso da história vivida por ele.<sup>14</sup> Se parece ser o caso de o ouvinte poder ser livre para projetar sobre a obra as estratégias perceptivas que queira, por outro lado Nattiez não defende um relativismo absoluto (NATTIEZ, 1990, p. 1). O fato é que “nenhum decreto pode fixar como é preciso perceber uma obra, o ato de percepção sendo fundamentalmente livre” (NATTIEZ, 1993a, p. 173). Tal autonomia de estratégias é um dado essencial do funcionamento simbólico humano (NATTIEZ, 1993a, p. 173-174). Em suma, a recepção tende a se caracterizar como construção (criação, produção) permanente: “A percepção é menos um fenômeno de recepção do que de construção e de reestruturação, que age segundo princípios não necessariamente predeterminados pelas estratégias compositivas” (NATTIEZ, 1990, p. 4).

Sempre o sujeito-aluno é capaz de indicar (falar, registrar em desenhos ou mostrar corporalmente) algum traço (lampejo, fulguração, qualidade) do que

<sup>13</sup> “Il a bien perçu quelque chose: peut-être un immense désordre, un fouillis, on des éclats, des fulgurations, et pourquoi pas aussi une texture musicale intéressante?” (NATTIEZ, 1993a, p.179).

<sup>14</sup> “O que o compositor quis dizer” pode estar ligado à sua vida pessoal, afetiva ou profissional, a tudo que o religa à cultura e à sociedade de seu tempo, aos meios disponíveis, a seus objetivos musicais, à utopia de suas concepções. O intérprete-receptor-ouvinte estará sempre selecionando (elegendo) algum aspecto, causa, significação (NATTIEZ, 1993b, p.100).

acaba de ouvir.<sup>15</sup> Ele é capaz de associar uma música a outra que traz na lembrança, por algum critério que cabe ao professor investigar com ele.

Reiterando minha afirmação, recorro a Dalcroze,<sup>16</sup> para quem o movimento é “consequência de uma consciência, de externalização espontânea de atitudes mentais”, manifestação de pensamentos e emoções, manifestação visível de elementos musicais genuinamente sentidos (JAQUES-DALCROZE, 1967, p. 146). Recorro ainda ao músico Pierre Schaeffer, que considera que os sujeitos fazem escutas empíricas, banais, do dia a dia: são arrastados pelas sonoridades e fazem recortes centrados na função advinda da sucessão sonora, que é sempre uma escuta “aberta a muitas direções [...] que a ‘especialização’ a seguir lhe impediria” (SCHAEFFER, 1988, p. 72-73 apud SANTOS, 2002, p. 67).

Nessa “escuta de todos nós”, o ouvinte responde de modo quase que automático (SCHAEFFER, 1988, p. 72-73 apud SANTOS, 2002, p. 67), pois se trata de uma escuta referida (constrangida) pelo signo, pelo hábito, pela história, por atitudes culturais. Cada sociedade desenvolve sua própria “competência sonológica” (SANTOS, 2002, p. 37) que referencia a escuta. Uma escuta segue sempre sendo uma escuta por referências, dada pelo hábito, condicionada. Cito Fátima Santos:

No longo curso da percepção dos sons, foram estabelecidos os hábitos de escuta; escutas estratificadas, dominantes, maiores, que condizem com normas de convívio. Chamar a atenção para uma poiética da escuta implica, assim, num corte na linha do hábito: uma intervenção (SANTOS, 2002, p.107).

Fazer escutas pode se restringir à prática dessa escuta guiada pelo hábito (condicionada), ou abrir-se para uma escuta da multiplicidade. Não podemos falar em pensamento musical apoiado tão somente em um pensamento predeterminado inteiramente constrangido por regras, sistemas, em nome do que se condiciona uma escuta correta, ou se define algo como “música” ou “não música” (FERRAZ, 2005, p. 56, 63-67, 74).<sup>17</sup> O projeto da escola básica, com o “ensino” da música, deve apontar para essa multiplicidade da escuta — ampla, sujeita a transformações, que reintegra os mais diversos níveis de percepção e sensação do som e da música.

<sup>15</sup> Um contraste e salto de alturas, a repetição de um tema, uma variação de intensidade, um timbre. O timbre, fator indiferenciado no barroco, é destacado no fim século 18 no romantismo e valor decisivo na música eletroacústica. Na música acusmática o timbre cria um discurso antes atribuído às variações de altura de nota a nota. Na música de pista, preparada por DJs, as nuances de timbres passam a ser efeitos integrantes das suas criações.

<sup>16</sup> Dalcroze, músico e pedagogo musical da virada do século 19 para o 20, autor da conhecida Euritmia.

<sup>17</sup> Ferraz prefere se afastar da ênfase sobre pensamento musical, se este for restrito a um pensamento dogmático, sempre tratando de um *a priori*, em vez de como um fato em movimento (FERRAZ, 2005, p. 66-67).

Quero entender essa escuta como dinâmica e processual: “algo que constrói [a música] e se constrói na própria música” (SANTOS, 2002, p. 42). Portanto, trata-se de exercitar não apenas uma escuta habitual com seus enquadramentos (um exercício de reconhecimento), mas a proliferação de escutas, ao ser arrastado por sonoridades que nos levam a pensar “o que está acontecendo”.

Cedo na vida prevalece em nós esse exercício da reconhecimento, que passa a ser um traço prevalente do projeto pedagógico escolar. Colocamos fronteiras (limites) para certas musicalidades, prevalecendo o exercício definicional: é uma valsa! é um choro! é um baião! é renascentista!... Procuramos dar um nome, encontrar o rótulo, fazer uma taxionomia.<sup>18</sup>

Toda escuta, mesmo atenta, é e será sempre parcial. A escuta pensante precisa se tornar uma “escuta qualificada” que aprofunda as nuances do objeto e que “procede ‘por esboços’, sem jamais esgotar o objeto” (SCHAEFFER, 1988, p. 65 apud SANTOS, 2002, p. 63-64).

Música na escola precisa apostar na capacidade de sujeitos serem afetados por sonoridades — como as coisas funcionam, o que está acontecendo, com o que funciona e produz sentidos. Ser afetado pela qualidade do sonoro é condição para ampliarmos as ideias de música e a capacidade de fazer experimentações e novas escutas. Tudo isso se distingue do mero fato de ser informado sobre músicas e músicos, em uma prática de ensino transmissivo, definicional e proposicional sobre música. É necessário fazer escutas e ampliar escutas. É necessário ser afetado por materiais sonoros, por gestos musicais, pelas formas musicais.<sup>19</sup>

No lugar do viciado discurso sobre “escuta ativa”, compartilho com o leitor essas questões sobre um projeto que pense a escuta como dinâmica e processual, a proliferação de escutas, a escuta da multiplicidade. Um jogo permanente de fazer escutas, conexões e achados.

---

<sup>18</sup> Sobre isso, remeto o leitor ao capítulo intitulado “Um paradigma estético para o currículo” (Santos, 2012b, p. 251-292).

<sup>19</sup> É essa capacidade de fazer escutas, experimentações e criar ideias de música que vemos no show-espetáculo de Lenine em 2011, denominado Chão, que mistura sons de passos em piso ruidoso, cigarras, serra elétrica, máquina de lavar e outros “instrumentos”, violão e sampler, caixa de som por toda a sala do teatro Oi Casa Grande. É essa capacidade de criar ideias de música, fazer experimentações e escutas que vemos na produção musical para o público infantil do grupo Palavra Cantada — uma escuta caçadora, que investiga e cria a partir da voz falada que embala o bebê dizendo (cantando) “eu vou te cutucá, neném, te cutucá...”. Esse devir música faz surgir o jogo sonoro-musical, rítmico, expressivo da faixa tão conhecida do repertório do grupo, disponível na mídia, no CD Meu Neném.

### *Terceiro: sobre música na escola básica para assegurar a criação*

Seria a arte (música) o lugar prevalente e de excelência da criação?

Desfaz-se hoje a visão romântica da arte como lugar único ou prevalente da criatividade e do espontâneo. Criação não é patrimônio exclusivo do componente arte no currículo, ou da modalidade música. A filosofia de Deleuze e Guattari nos ajuda a compreender um pouco sobre essa questão.

Deleuze e Guattari tratam da arte, ciência e filosofia como três formas de pensamento e expressão, três campos de criação, não sendo um inferior ou mais relevante que o outro, ou de excelência, ou lugar exclusivo de pensamento e criação (DELEUZE, 1985, 1992, 1997, 2006, 1974, 1962; DELEUZE; GUATTARI, 1992, 1995, 1997a, 1997b). Afirmam esses filósofos: “A arte não pensa menos que a filosofia; mas pensa por afectos e perceptos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 88).<sup>20</sup>

54

Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos

Arte, ciência e filosofia habitam o caos (concomitância de linhas) com uma força produtiva: organizam o caos criando, respectivamente, afectos e perceptos, posições científicas, conceitos. A arte tem a função de produzir blocos de sensação. Diz de afetar e ser afetado por uma escultura, de ser arrastado pela sonoridade de um reggae, por uma interpretação do hino nacional brasileiro. Música diz de “espaço de afectos, mais do que de propriedades” (DELEUZE; GUATTARI, 1997b, p. 185): trata-se daquela interpretação, do gestual daquele maestro, do trejeito daquele cantor, daquele acorde naquela passagem, dos metais naquele arranjo...

Há uma força produtiva, uma potência de invenção que cumpre à música na educação escolar não deixar esvair-se. Música não é só lugar do exercício de reconhecimento (busca de estruturas estáveis, espaço decalcado, lugar de medidas e propriedades, nomes e taxionomias), mas sobretudo experiência de problematização e invenção,<sup>21</sup> lugar de conhecimento decorrente da imersão em um corpo-música, quando uma potência expressiva se cola a uma potência explicativa, sempre em uma produção de ordenações provisórias, referidas a elementos materiais imanentes.

Nesse exercício do pensamento, a única função do conceito é dar conta do acontecimento. Forçados pelo signo e ao sabor dos encontros, a inteligência é movida

<sup>20</sup> Sobre arte (música) como forma de pensamento, conhecimento e expressão, remeto o leitor ao capítulo intitulado “Um paradigma estético para o currículo” (SANTOS, 2012b, p. 251-292).

<sup>21</sup> Discurso sobre essa aprendizagem inventiva (experiência de problematização) no capítulo denominado “Um paradigma estético para o currículo” (SANTOS, 2012b, p. 251-292).

“por algo de não intelectual”; trata-se de um contato que provoca uma agitação criadora exigente de representações que a ela se seguirão (KASTRUP, 2001, p. 212).

Como experiência de problematização e exercício do pensamento, sou afetada pelo amarelo dos girassóis de Van Gogh; sou afetada pelo ronco e coaxar dos sapos, latidos e cantos de galos, como Rodolfo Caesar foi para a produção da sua obra eletroacústica Tinnitus; sou afetada pela sonoridade dos metais em um Porgy and Bess de Gershwin. Não é qualquer amarelo, sonoridade da natureza, ou sons de metais, mas estes, que não têm a ver com um ato de reconhecimento e exercício do pensamento dogmático, definicional.

## A atual legislação, as pesquisas e as práticas

Nesta breve conversação inicial já mapeamos alguns marcos referenciais para pensar o projeto da música na escola básica. Agora queremos considerar, a partir dos termos da Lei nº 11.769 de agosto de 2008, do que se trata, o que é, para quê, como, quando, quem ensina música na escola.

### *A Lei nº 11.769/2008*

A Lei nº 11.769, de agosto de 2008,<sup>22</sup> alterou o artigo 26 da LDB nº 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade do conteúdo de música no componente Arte na educação básica. Diz o artigo 26, §2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

Alterando este artigo 26 da LDB, a Lei nº 11.769 inclui nele um novo parágrafo — o sexto: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo”, estabelecido o prazo para que os sistemas de ensino se adaptem às exigências da lei.

A este artigo 1º da Lei nº 11.769 seguia-se um artigo 2º artigo que foi vetado, e que no Projeto de Lei constava como devendo este ensino da música ser

---

<sup>22</sup> Resulta de uma longa conversação e negociação que inclui o Grupo de Articulação Parlamentar, ABEM, pessoas físicas e jurídicas, em um longo movimento até a aprovação do Projeto de Lei nº 2.732 no Senado Federal em 2007 e sua aprovação e publicação como Lei em agosto de 2008.

ministrado por professores com formação específica na área. No texto do veto,<sup>23</sup> o legislador questiona a exigência de “uma formação específica para a transferência de um conteúdo” (BRASIL, 2008).<sup>24</sup> Mas, se consultarmos a legislação sobre formação para atuação na educação básica no Brasil, veremos o parágrafo único do art. 62 da Lei nº 9394/96, que diz:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A docência na educação básica se faz nos cursos de formação do generalista (unidocente) “para a docência multidisciplinar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) — Resolução CNE/CP nº 01/02, art 7º, inciso VIII; e nos cursos de formação “para a atuação em campos específicos do conhecimento [...] podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica” (BRASIL, 1999) — Decreto nº 3.276/99, art. 3º, §2º (decreto este que regulamenta os artigos 61 a 63 da LDB, que tratam da formação dos profissionais da educação básica).

Portanto, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior — Parecer CNE/CP nº 09/01 e Resolução CNE/CP nº 01/02 (BRASIL, 2002); e temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música, modalidade Licenciatura, graduação plena — Parecer CN/CES nº 0195/03 (Diretrizes dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design) e Resolução CNE/CES nº 02/04 (que trata das Diretrizes do Curso de Graduação em Música, como graduação plena) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2003, 2004). Nada foi revogado até o momento, mas expandido e incrementado, com estímulo à formação inicial e continuada, visando à melhoria da qualidade da educação básica pública.

A área “Arte”, objeto de atenção do Parecer CNE/CEB nº 22/2005, que assume definitivamente este termo — em substituição à expressão “educação artística” usada na Lei nº 5692/71 (art. 7º) —, é aí reconhecida como área de conhecimento, “com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança,

<sup>23</sup> O texto do veto acompanha o termo da Lei publicada no DOU em 19 de agosto de 2008.

<sup>24</sup> Ufal Só pelo uso do termo “transferência”, referindo-se ao conteúdo, já dá para desconfiar do restante do raciocínio do legislador e da sua distância em relação às colocações do presente artigo.



Música e Teatro” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005). Nos termos da Lei nº 11.769, música vige como forma de conhecimento, distanciando-se das ênfases já percorridas em sua trajetória na vida escolar, ora justificada como apoio às demais disciplinas, ora como recreação ou ferramenta para o condicionamento e disciplina- rização dos corpos dos estudantes.

Note-se que o texto da nova legislação não fala da música inserida como disciplina escolar obrigatória, e muito menos se trata de propor atividades extraescolares ou extracurriculares que sirvam de complemento à formação do estudante, mas que se criem alternativas para fazer cumprir a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos musicais em atividades curriculares. Tais alternativas devem ser pensadas pelos sistemas de ensino, concedida liberdade de organização, competência para baixar normas complementares e autonomia aos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1996, art. 8º, 11, 12).

Portanto, a quem compete o ensino do conteúdo musical na escola? Não há base para a afirmativa sobre não obrigatoriedade da graduação em Música para ministrar aulas, pois a legislação brasileira exige as licenciaturas específicas. Mas isso não dispensa uma formação adequada dos generalistas, sobre as modalidades de expressão presentes no cotidiano da criança — dentre elas, a musical. Os professores da chamada “docência multidisciplinar”, atuando nas séries iniciais e na Educação Infantil, são coparticipantes deste projeto da música na escola, como lugar de conhecimento, pensamento, expressão. E isso não se confunde com as ênfases de uma polivalência praticada segundo o Parecer nº 540/77 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1977), abolida na legislação atual.

Por meio das situações de escuta e execução, de experimentação e criação, os conteúdos musicais vão sendo sistematizados, considerando a sua contextualização (note-se o destaque às “expressões regionais”) e o exercício reflexivo e analítico. Será sempre necessário mapear as direções que um projeto pode abrir, seja quanto às atividades pedagógicas, seja quanto aos conteúdos (aspectos melódicos, timbrísticos, rítmicos, harmônicos, de textura, forma), na simbiose com aspectos coreográficos, visuais etc. A sistematização de conteúdos musicais implica atentar para gestos musicais, sonoridades, destacando a presença dessas qualidades musicais na prática de conjunto. Delalande sintetiza em apenas dois pontos o que a música no meio escolar deve promover: despertar atitudes gerais para escutar e inventar, vindo daí a aquisição de noções e técnicas (DELALANDE, 1995, p. 3). Friso essas atitudes gerais para escutar e inventar, para tratar do caso do *Repente na Escola*.

## *O caso do repente na escola*

Transformar um acontecimento cultural em experiência pedagógica demanda mapear múltiplas direções desse ensino. Ao tratar do repente na escola, em um projeto que durou quatro meses, Helio Sena, em sua videoconferência no Sesc — módulo II do curso Música na escola, 2013 — relatou a experiência feita na Escola Municipal Martin Luther King, na Praça da Bandeira, Rio de Janeiro. Ao montar a proposta, pesquisou sobre o histórico do surgimento de cada gênero do repente, encontrando no livro do poeta paraibano Sebastião Nunes Batista (de família de gênios do repente nordestino), referência à diversidade das formas de versificação e estruturas estróficas da poesia popular nordestina. Na sua palestra, Helio Sena expõe sua estratégia de trabalho com as crianças (registro esse relato aqui, com o consentimento do autor, com base no depoimento escrito, fornecido, datado de 11/4/2013, que sintetizo):

58

*Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos*

- Ensinar as crianças a fazer quadras simples, preparando-as para receber a dupla de repentistas.
- Os repentistas, que só entraram nas semanas finais, deveriam evitar o tom crítico, irreverente e de desafio que lhes caracteriza quando improvisam para o público. Ao fazer versos junto a cada aluno, deveriam preferir referências gentis e elogiosas e que atendessem a temáticas propostas pelos alunos e mostrassem exemplos da diversidade de gêneros (formas estróficas) do repente.
- Quanto à entonação, desde o início, a cada encontro, cinco minutos eram dedicados ao canto das músicas da novela em exibição na época (Roque Santeiro). Os temas foram escolhidos pela turma, e acompanhados ao violão. Para a confecção das quadras, partiu-se da quadra mais simples no versejar popular brasileiro. Visando construir tal quadra, as crianças foram exercitadas quanto à fantasia e verbalização, à métrica e à rima. Exercícios de fantasia e verbalização: dizendo palavras ao acaso, formam-se duas colunas escritas no quadro de giz, e cada aluno deve formar frases com sentido, pareando as colunas; inventando um enredo para uma estória, qualquer um pode começar, e outra criança prossegue. Exercícios de métrica: o aluno diz coisas (realidade ou fantasia), e desdobram-se exercícios de reconhecer ritmos de dois e três tempos em palavras dadas e marcando com a mão, afirmando a sílaba de apoio (forte); a turma inteira marcando o ritmo de dois, cada um fala uma palavra encaixada no ritmo, depois duas palavras (idem, com a métrica de três); identificar rítmica silábica de dois e de três em poesias existentes; identificar

a métrica silábica de seu próprio nome. Exercícios de rima: incluíam achar rimas para palavras escritas no quadro, encontrar uma palavra que rima com seu nome, com seu sobrenome, com o nome do colega; identificar rimas em uma estrofe dada; dizer duas frases, sem métrica, mas que terminam na mesma rima. Vão assim até construir a primeira quadra no quadro, escolhendo o tema e, por tentativa, buscando a métrica e a rima. Por vezes, trazer à aula uma estrofe selecionada e lê-la, analisando seu sentido e detalhes de sua construção, realimentando o processo de criação.

Relatou o palestrante, na sua videoconferência no Sesc:

Quando encontrei os alunos pela primeira vez, perguntei-lhes se sabiam o que é um violino repentista. Responderam-me “é coisa de paraíba”, em uma evidente expressão depreciativa da pessoa, da atividade e da região nordeste. O preconceito estava claramente instalado. Foi chocante o primeiro contato com os repentistas. Mal eles começaram a cantar, os alunos, agora já preparados para entender, arregalaram os olhos e ouviram espantados. Perceberam naquele instante que os repentistas realizavam em um nível hiperbólico e supermo aquilo que para eles, alunos, era tão “difícil”.

[...] encerrada a carga horária prevista, eu apareci na escola para avisar à turma que o trabalho estava concluído e despedir-me. Então eles me pediram para esperar um pouco e individualmente fizeram quadrinhas se despedindo de mim.

59

Música na  
escola:  
a produção  
contínua  
de jogos

Tomar o repente como prática na escola deve estimular a escuta e apreciação, assim como a expressão e interação das crianças em práticas similares, estreitando os laços com a cultura popular da sua região. Conhecer a origem do repente, os instrumentos da sua prática; exercitar a improvisação com versos, tendo como critérios a rima e a métrica; compreender e identificar aspectos estético-musicais do repente, no tocante ao canto e ao instrumental, suas características rítmicas, melódicas, timbrísticas, harmônicas; apoio, ritmos tético e anacrústico; incisos, motivos, frases; melodia e arrancada vertical, inflexões de altura, saltos e intervalos, repouso e tensão; os acordes básicos da viola como instrumento acompanhador; diálogo cantado de repente; apreciação de repentistas locais; desafio de repente com colegas; modo de cantar, afinação, entoar.

### *A metáfora do movimento ou o corpo como mediação*

O movimento é a melhor metáfora para a música. Edgar Willems, na metade do século 20, já dizia que música é movimento e a melhor maneira de compreender música é tomando parte nesse movimento.

O corpo vive, expressa, pensa, sente, faz, compartilha, impulsionado pela escuta de sons e ritmos, pela experiência temporal que a música proporciona. O corpo é condição de compreensão musical: os apoios, impulsos, medidas do tempo passam pelo corpo, que vai desenhando e produzindo coreografias decorrentes da escuta e vivência das manifestações musicais. Há uma cognição corporal, conforme conceito exposto por Reiner (2000 apud CIAVATTA, 2009, p. 25). Há processos mentais, para além de uma concepção que os restrinja a processos intelectuais.

A corporeidade é inventiva, e pelo agir mostra como a criança narra o vivido. Assim é que ela produz um elefante pesado, um menino zangado. Fazendo o corpo experimentar as ocorrências rítmicas e sonoras, marcando o lugar do tempo no espaço, ou compreendendo a música pela imersão na pista de dança, movimentos vão sendo dirigidos pela escuta, em uma abordagem compreensiva.

Por essas razões, música e movimento estão inerentemente imbricados. Não se trata de uma opção do planejamento do ensino, mas condição de compreensão musical, por mais tímido e limitado que seja esse movimento (a marcação do pulso com pés e mãos é exemplar, nesse caso).

### *As práticas de conjunto*

A prática de conjunto traz vasta gama de vantagens, desde sua inserção com os pequeninos da Educação Infantil. É oportunidade de fazer com o outro. Fazer parte de uma prática de conjunto é permitir que a criança e o adolescente da educação básica tenham a alegria de pertencer a um grupo. Apresentar-se deve ser uma constante, pois as apresentações em público são momentos integrantes do processo de produção de conhecimento musical e de formação do grupo. Elas dão visibilidade ao trabalho, são momentos de compartilhar sua produção. Prática de conjunto não é conteúdo, mas oportunidade para construir conteúdos conceituais (noção de forma musical, sobreposição de ritmos etc.), conteúdos procedimentais (executar com precisão rítmica, tirar de ouvido uma melodia, tocar na flauta, reproduzir frases musicais de memória) e conteúdos atitudinais (tomada de decisão, valorizar o trabalho cooperativo na construção de um som coletivo).

Na prática de conjunto os alunos cantam e tocam, mas como aprendem e que estratégias são usadas para o desenvolvimento da escuta? Como se realimenta a prática a partir dos contatos com outros grupos? Como se vão sobrepondo pequenos gestos musicais, ostinatos, motivos, formando práticas de conjunto desde as séries iniciais?

Como se vai fomentando uma notação musical (a notação conscientiza e é uma mediação e um registro), paralelamente à prática por audição, de ouvido, considerando o trabalho a partir das peças do repertório? Lucy Green (2008) trata dos modos como músicos populares aprendem, e como adolescentes desenvolvem sua autonomia nos estudos, com apoio entre seus pares, em uma aprendizagem colaborativa, com mútua ajuda, tirando de ouvido, tocando junto e seguindo a gravação.

## Música na escola: a produção contínua de jogos

O trabalho do pesquisador Câmara Cascudo, registrado em dicionário do folclore brasileiro amplamente conhecido, inclui a referência a jogos cantados, declamados, ritmados ou não, de movimento, além de falar do brinquedo de roda, de cebra-cega, brinquedos em ronda (quase todos cantados), danças populares, jogos e rimas infantis, lenga-lengas. Todos esses podem ou não ter alguma improvisação. Câmara Cascudo comenta que tais brincadeiras são uma das mais admiráveis constantes sociais, pois, transmitidas oralmente, são abandonadas em cada geração e reerguidas pela seguinte, integrando algum processo de transformação pelos acréscimos de formas regionais (CASCUDO, 1972, p. 188-190).<sup>25</sup> Todo professor precisa ter acesso a essa coletânea cultural, para uso em sala de aula. E continuar coletando, no contato com os alunos.

61

Música na escola:  
a produção contínua de jogos

Mas quero, a seguir, fazer um pequeno deslocamento e tratar da produção contínua de jogos nos contextos educacionais, especificamente na escola básica.

### *Jogar com sons e gestos sonoros*

A literatura sobre pedagogia musical e a de psicologia da música tratam de música e ludicidade. Delalande (1995) aproxima o jogo da criança do jogo do adulto e do compositor. E pergunta se a pedagogia musical está aí para “preservar a atividade do jogo”, na expectativa de que deixe de apenas moldar a criança em um modelo imposto pela sociedade e que a destina a um ofício. Faltaria ao

<sup>25</sup> Uma coletânea de jogos e rondas infantis está no livro que recebe esse mesmo nome, de Zaide Maciel de Castro, e na publicação *O guia prático*, de Villa-Lobos, obra esgotada há mais de 40 anos, reeditada em 2009 (consultar: <[www.abmusica.org.br](http://www.abmusica.org.br)>). Recentemente a indústria da Galinha Pintadinha vem colocando no mercado CDs e DVDs com novas adaptações do cancionário infantil brasileiro, bem como outros materiais vêm sendo publicados pelo grupo Palavra Cantada (Paulo Tatit e Sandra Peres), assim como arranjos para jogos de mãos e copos, produção de Viviane Beineke. Esses são apenas alguns exemplos do vasto material comercializado hoje usando o cancionário infantil. Esses jogos musicais têm vindo ao público de jovens adultos que, privado da vivência desse cancionário na sua geração, hoje desconhece essas músicas e brincadeiras, e as assimila como última novidade.

sistema escolar exatamente o jogo: “quicá possa se desenvolver e subsistir até à prática do adulto, sob a forma de música” (DELALANDE, 1995, p. 28).

Usando a palavra “brinquedo”, o compositor Silvio Ferraz fala sobre uma estratégia de composição que ele vem praticando, e que é como um “brinquedo de girar a ideia”:

[...] pequeno brinquedo de girar a ideia [...] um gesto qualquer que não deixa de querer se impor [...] descobrir o que decompõe este gesto [...] fazer variações, ou simplesmente replicar o gesto [...] deixar mesmo que o gesto seja quase que destruído por um outro gesto [...] estratégias de articulação: de articular o quê? O tempo e a sonoridade (FERRAZ, 2005, p. 103-104).

Assim, um pequeno gesto musical é repetido, fixado na memória e variado em seguida (ou complementado), como no tema da música popular brasileira “avisa lá, avisa lá, avisa lá, ô, ô, avisa lá que eu vou” (“Nossa gente”, Banda Olodum) — estratégia de um compositor, de fazer girar uma ideia, um gesto que parece querer se impor, mas que é interrompido e logo se decompõe.

62

Música na  
escola:  
a produção  
contínua de  
jogos



Figura 2: Notação roteiro do trecho indicado. “avisa lá, avisa lá, avisa lá, ô, ô, avisa lá que eu vou”.  
Fonte: Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=lbxVhnJxig8>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

Jogar com sons e gestos sonoros (como um brinquedo de girar uma ideia) é uma prática constante na música popular, na chamada música erudita, na música urbana, na música de tradição oral. Podemos citar Hermeto Pascoal, o grupo Stomp, Carlinhos Brown com suas experimentações sonoras e invenção de instrumentos. Podemos considerar como jogos de variar uma ideia musical e responder em uma maneira dialogal os cantos dos repentistas, os folgedos alagoanos (chau do pife, taieira, marujada, coco de roda, pastoril, bumba meu boi, reisado), o folclore sergipano, os frevos, cirandas e maracatus pernambucanos, os pontos da gaita do sul do Brasil, as toadas dos bois Garantido e Caprichoso amazonenses. Fazer música é brincar de fazer girar uma ideia sonora.

Fazer música está também no “barulhar” das culturas da infância (LINO, 2010, p. 81-88) — “ato de fazer barulho, de sonorizar sem prévia sistematicidade e determinação” (LINO, 2010, p. 84), de experimentar o mundo e manipular discursividades. Nos jogos de “barulhar” registrados por Lino em um Maternal II, a música das crianças diz de uma ação lúdica, imprevisível, indeterminada e investigativa, impressão e expressão espontânea regida pela necessidade de soar, de brincar com sons, produzindo sentidos e uma escuta caracterizada por heterogeneidade e multiplicidade (LINO, 2010, p. 81). Lino retrata sua experiência: as crianças produziram *barulhadas* na experimentação (gritam dentro do tobogã), nos jogos de escuta (empilham blocos que soam quando caem), nas narrativas sonoras (comentam o cotidiano usando incisos melódicos), nas coerências dos marcos sonoros (imitam a sirene da polícia), nas canções ou nos espaços de compor-improvisar espontaneamente, inventando músicas (LINO, 2010, p. 86). Cito:

[...] as crianças barulhavam porque tinham no seu corpo a sonoridade [...], incorporando coerências musicais constituídas nas culturas legítimas e inventando autonomamente formas singulares de perpetuá-las, compreendê-las, significá-las, afrontá-las ou transformá-las (LINO, 2010, p. 84).

[...]

Porém, a prática social faz com que as crianças logo compreendam que a música é um jogo sonoro de regras em movimento, uma forma instituída a partir da sensibilidade auditiva [...]

Todas as crianças barulhavam. Todas as crianças entoavam. Todas as crianças movimentavam-se com sons. Todas elas expressavam o inabalável encantamento por viver o som como elemento orgânico, efêmero, irrepitível [...] sem querer significar, mas marcar sua existência. As crianças do maternal II somente queriam participar da experiência de barulhar (LINO, 2010, p. 86).

### Lino conclui:

A criança barulha porque mobiliza uma pluridimensionalidade de mundos sentidos, tendo na performance a sua forma de expressão mais direta [...]. Na ação de barulhar, a improvisação, o acaso, o encontro e a convivência emergem como molas da ação poética infantil, memória de um corpo passado, presente e um devir de que nem mesmo se tem consciência naquele momento. [...]

[...] o ato de barulhar envolve uma pluridimensionalidade de combinações sonoras empreendidas sensivelmente pelas crianças ao se deixarem brincar com os sons na improdutividade, na não literalidade, na imprevisibilidade, na liberdade de um tempo e de um espaço onde, no coletivo, com os pares, aprendem a viver real e ficcionalmente as sonoridades de seu corpo e do entorno (LINO, 2010, p. 85).

Infância é sinônimo de musicalidade e criança é ser produtor de formas culturais próprias. Esse brincar da infância é uma expressão e condição humana, um valor cultural e condição de socialização.

*Música como exercício de uma cultura lúdica: jogo de exercício, jogo imaginativo, jogo com regras*

Crianças brincam com os padrões da cultura. Brincam de reproduzir a música dos adultos, em uma espécie de “cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p. 07). Dessa maneira, entendemos Suely Brígido, nas suas pesquisas sobre os índios karajá, em que os cantos das crianças são tomados dos cantos que escutam dos adultos — não são cantos infantis. Gritam emitindo sons e imitando a natureza, e alguns cantos não são sequer formados por palavras, mas “apenas por sons” (BRÍGIDO, 2011, p. 46). De igual forma, entendemos Anthony Seeger (1982), na sua pesquisa com crianças suyá, que criam akias-miniatura, músicas imitando a dos adultos, em uma atividade espontânea e realizada como recreação e comunicação com os outros. Em ambos os casos, trata-se de uma “cultura lúdica”, em que os adultos são peritos em relação às crianças iniciantes, e as crianças mais velhas são peritas em relação às mais novas. O jogo está no ato dos pequenos imitarem a cultura dos mais velhos.

A escola é lugar dessas infâncias e culturas infantis produzidas em meio às máquinas, tecnologias e pessoas, misturando gerações de sujeitos. Na música e nas atividades espontâneas da criança existem três formas de jogo: o jogo de exercício (sensório-motor), o jogo imaginativo (simbólico, imitativo) e o jogo de regra (DELALANDE, 1995).



Figura 3: Três tipos de atividades espontâneas na criança, três formas de jogo na música.  
Fonte: inspirado em Delalande (1995).



No jogo de exercício (ou jogo sensório-motor) se investe no som: o sujeito é impactado pelo som, pela qualidade do sonoro. São jogos de repetição, variação e contraste (de um gesto musical qualquer) que favorecem a aquisição de esquemas e automatismos.

No jogo imaginativo (simbólico, imitativo) impera a lógica do faz de conta. Ele está ligado à construção de personagens e estórias, a sentidos e protocolos coletivos ou remissões de um sujeito (suas idiossincrasias). Envolve um iconismo musical: a música pode suscitar imagens de cavalos, pássaros, água etc.; o caráter marcial das canções pode evocar um espírito guerreiro e destemido (o mesmo ocorre com a sonoridade dos temas dos “grandes heróis”, nos filmes infantis). O jogo imaginativo está na prática de canções e jogos falados que geram gestos rítmicos e sonoros experimentados nos materiais, nos instrumentos e no corpo.

No jogo com regras intuídas, está em evidência que cada cultura musical tem sua regra, convenção, gramática que é incorporada intuitivamente. O jogo musical pode se fazer a partir de regras implícitas ou explícitas, combinadas antes ou durante o jogo, acordadas no grupo ou em função de intervenções pedagógicas no brincar.<sup>26</sup>

### *Música, os jogos pedagógicos e materiais didáticos*

Jogo como brincadeira infantil é sempre lugar de desafio, surpresa, decisão e negociações. É intrinsecamente motivado: tem finalidade em si, é coisa séria. Como podemos construir um espaço entre o jogo e as atividades dirigidas, uma intervenção não destrutiva na brincadeira, criar pontes entre essas duas atividades que podem se enriquecer mutuamente? Essa é a questão principal para Brougère (1998, p. 5, 7).

Como artefato pedagógico, vários jogos cantados, advindos da cultura popular, estão presentes no cotidiano infantil, com significados culturais diversos e como ferramentas no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor da criança. Tafuri (2000, p. 53-68), em artigo disponível nos Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), mapeia jogos que vão sobrepondo ou eliminando ou acrescentando elementos, ou que servem para incluir ou excluir o outro na roda, estabelecido um critério. Ações vão se sucedendo, e fica a expectativa de “a canoa [que] virou” poder trazer de volta cada pessoa, chamada pelo nome. Considero que, mais do que servir apenas para “esperar a vez”, esses jogos criam um território de conforto e

<sup>26</sup> Na Idade Média, o trítone (dissonância entre dois sons, formando intervalo de 4ª aumentada) era tido pela igreja católica como o *Diabolus in musica*.

previsibilidade, regularidade, ao mesmo tempo de expectativa e imprevisibilidade, mas eminentemente de cunho estético para seus integrantes. Todos estão juntos, de mãos dadas. É tempo de virar e desvirar, em um jogo cuja regra é cumulativa e uma expectativa é criada.

A literatura da área de Educação Musical, com os métodos da chamada “1ª geração” (início do século 20),<sup>27</sup> nos coloca ante jogos de completar, jogos de pergunta e resposta musical, jogos de eco e de ostinatos, como na abordagem do alemão Carl Orff; jogos dalcrozianos de movimento a partir da escuta de um estímulo musical (jogos de conscientização do tempo, da métrica, da fraseologia, da retenção súbita do movimento, de mudanças de altura e timbre etc.); e jogos de classificar, na pedagogia do suíço Edgar Willems (parear, ordenar, sequenciar). Hoje continuamos com os jogos, seja nas realizações de um beat box ao redor do mundo (disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=mt7haPaFegM>>, acesso em 14 jan. 2014), no trabalho de Viviane Beineke de jogos com copos e mãos, como no exemplo escatumbararibe (disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=qYdOwPzceAl>> e <<http://www.Youtube.com/watch?v=ft6Kg7S-Lbe>>, acesso em 14 jan. 2014), ou nas produções em CD e cursos dos barbatuques — como no jogo do Tum Pá, casa 4 (disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=37OP-SOe9dY>>), no jogo do Tum Pá, Percussivo, casa 1 (disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=eVSrfdVf1jw>>), no jogo do Tum Pá, que som? casa 15 (disponível em: <<http://www.Youtube.com/watch?v=2ut2f4LbdcA>>), ou barbatuques CD Tum Pá Sambalelê (disponível em: <[http://www.Youtube.com/watch?v=\\_tz7KROhuAw](http://www.Youtube.com/watch?v=_tz7KROhuAw)>) — todos esses, acesso em 14 jan. 2014.

Recentes livros de literatura infantil revelam um fabuloso potencial para as produções musicais de crianças. Trazem poemas, estórias, parlendas (cantilena ou lenga-lenga)<sup>28</sup> e trava-línguas,<sup>29</sup> adivinhas (enigmáticas, rimadas ou em quadrinhas). Destaco Poeminhas em língua de brincar, de Manoel de Barros (Cuiabá, 2007), que defende o poema sobre “a palavra que não quer carregar coisa”, “a palavra e seus floreios”, “a palavra como brinquedo”.

<sup>27</sup> Dos grandes movimentos de reforma do pensamento e da prática da educação musical no continente europeu e daí para o Brasil.

<sup>28</sup> Parlenda ou cantilena ou lenga-lenga são frases ou versos falados (sem melodia) com um ritmo baseado na própria metrificação das palavras, e muitas vezes rimados.

<sup>29</sup> Trava-língua (um tipo de parlenda) tem a forma de prosa, verso ou frase. Consiste de jogo verbal silábico com sons semelhantes, exigindo articulação e pronúncia rápida ou repetidas vezes. Todos são desafiados a falar sem “travar a língua”.

Há um devir música (qualidade) nos jogos de leitura de poemas, fazendo a palavra variar, e “que não faz a palavra cansar”<sup>30</sup> (há regularidade métrica e suspensão do tempo; há jogos de inflexão da voz, em arrancadas verticais do grave ao agudo, sons guturais, nasais, linguodentais). Há jogos nos usos da voz pelas crianças e nas experimentações vocais de cantadores de todo o mundo, quando falar e cantar têm fronteiras tênues (como ocorre no *rap*, gênero que se constitui originalmente sob a dupla ênfase *rhythm and poetry*), valendo a musicalidade da fala, as inflexões melódicas, texturas (melismática, contrapontística), timbres, ritmo, duração, apoios, medidas. Misturam-se instrumentos industrializados, materiais recicláveis, bocas, percussão e sonoridades corporais, leituras de poemas transformados por seu potencial rítmico-sonoro e expressivo das palavras, nas inúmeras leituras experimentadas.

Podemos citar o CD Música de Brinquedo, nono álbum de estúdio da banda brasileira de rock alternativo Pato Fu, lançado em 2010 pelo selo independente da banda — faixas *Primavera* (cassiano/Silvio Rochael) e *Live and Let Die* (Paul & Linda McCartney), disponível em: <<http://www.patofu.com.br/musica-de-brinquedo/videos/videoclipes/>>, acesso em: 14 jan. 2014. Nele a produção sonora é feita com instrumentos de brinquedo ou miniatura, flauta, xilofone, kalimba, escaleta, cavaquinho, piano de brinquedo, glockenspiel de latão, kazoo de plástico, teclado-calculadora Casio, e sobre o qual os produtores dizem: “qualquer brinquedo valeu, seja de madeira, pelúcia ou eletrônico”. O que impediria um professor de fazer música com os brinquedos trazidos pelas crianças?

Há jogos musicais digitais que não exigem conhecimentos prévios de teoria musical, mas uma atitude de destemor na manipulação sonora, considerando o ciberespaço como espaço de pesquisa e experimentação, construção autônoma de conhecimento musical.

Há ideias de música na escuta da paisagem sonora, com a sobreposição de jogos rítmicos e sonoros de máquinas e motores em um mundo que soa. Há jogos na música midiática, nas trilhas sonoras de tevê que remetem a um lugar da música, a musicalidades e sua referencialização.

Os processos composicionais de música eletrônica, realizada pelos produtores de pista, são uma maneira de jogar com sons, direto e durante o experimento. DJs são produtores de música eletrônica de pista, tendo a pista de dança como

---

<sup>30</sup> Expressão usada por uma professora do curso básico de música, projeto desenvolvido sob a minha responsabilidade, em 1999, parceria UNIRIO-SME do Rio de Janeiro (projeto já referido neste artigo).

referência na construção processual da música, servindo-se de recursos com os quais vão brincando, explorando efeitos e possibilidades sonoras.

Enfim, a produção contínua de jogos requer do professor disponibilidade para arriscar-se, fazendo e refletindo, dialogando e reconstruindo.

Um devir música (qualidade, intensidade, fluxo) está esparramado no cotidiano escolar, latente e à espreita de quem queira entrar nesse jogo musical, sendo afetado e afetando as obras, em uma potência de expressão e de vida. Há um devir som-música no exercício silábico da sala de alfabetização e na descoberta e brincadeira com fonemas? pode o som gutural ou a qualidade do fonema explosivo me afetar e arrastar nesse devir som-timbre e me colocar ante tantas outras possibilidades, na escuta do mundo? (SANTOS, 2012c, p. 14).

## Conclusão

Estamos diante das Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do ensino de música na educação básica. O Parecer nº 12/2013, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, aprovado em 4/12/2013, considera o estudo formal (ensino escolar) de música como um direito humano. O legislador justifica sua posição, falando da música como um instrumental que modifica o funcionamento do cérebro (mobiliza inúmeras áreas do cérebro); um modo de interação social e de comunicação de sentimentos e emoções; fator de identidade pessoal e cultural, expressão de cultura, historicidade de um povo e cidadania (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 5-7).

Isso se contrapõe ao papel secundário (funcional ou utilitário) atribuído à música pelas escolas, de que já falamos, e que o Parecer assim retrata:

[...] presença reduzida à realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, ou destinados a apenas alguns estudantes; relegada a uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas; utilizada muitas vezes como rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar, tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 5).

O Parecer e o Projeto de Resolução objetivam apresentar orientações que ajudem os sistemas de ensino a implementarem o que determina a Lei nº 11.769, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes Específicas para suas Etapas e Modalidades. O Projeto de Resolução orientará as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e

docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de música na educação básica, conforme definido pela Lei nº 11.769, em suas diversas etapas e modalidades.

O Parecer nº 12/2013 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 5) ratifica a presença de diferentes atores na escola — “musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em Música” — e defende incorporar a contribuição dos mestres de saberes musicais e outros profissionais “vacionados” à prática de ensino, isto é, ao quadro de profissionais constituído dos licenciados em Música (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, art. 1º, § 1º, inciso IV). Frisa a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. E, no que se refere à formação nos cursos de Pedagogia, que incluam conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faz considerações sobre tempos e espaços que deverão ser previstos e criados, adequados ao ensino de Música na escola, o que inclui a adequação dos projetos arquitetônicos dos prédios escolares e a dotação de equipamentos musicais diversos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 6).

#### Nos termos do Projeto de Resolução, art. 1º, § 1º, compete às escolas:

- I — incluir o ensino de música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- II — criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
- III — realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
- IV — organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vacionados à prática de ensino;
- V — promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
- VI — estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
- VII — desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula.

Ao concluir esse artigo, quero me ater ao sujeito-professor, que é uma das instâncias de produção do currículo e foco de atenção do Parecer e do Projeto de Resolução trazidos aqui. Para cada política curricular proclamada se constitui um projeto de formação profissional e uma prática de sala de aula específica, nunca unívoca. Na longa história da presença da música na escola no Brasil, criou-se um projeto de formação e uma escola de formação para o professor da disciplina “canto orfeônico”, nos anos 1930-1940.<sup>31</sup> Outro projeto surgiu com a Lei nº 5692/71, para a formação do professor de “educação artística”, para atuar em um contexto novo, pautado pelo discurso da criatividade e livre expressão, para o qual o anterior ensino de “exercícios de canto e teoria musical” não mais serviria. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico se transforma no Instituto Villa-Lobos, formando o professor licenciado em música, que logo atuará em um cenário polivalente. Substituída essa “educação artística” pelo “ensino da arte” defendido na LDB 9394/96, as modalidades da arte são explicitadas nos PCNs no final desses anos 1990, procurando dar visibilidade aos conhecimentos específicos. Em toda essa trajetória, a música vai sendo referida como disciplina, matéria, conteúdo, atividade educativa, ou fluxo que atravessa todos os momentos da rotina escolar.<sup>32</sup>

Volto ao sujeito-professor, quando falo que uma política de currículo produz sentidos reconfigurados na sala de aula, e diz de processos de decisão envolvendo instituições, grupos e sujeitos. Campos de forças e de lutas se estabelecem para designar o que pode ser considerado como Educação Musical, como música e seu ensino na escola básica; para dizer que perfil profissional é necessário, quem está legitimado para ministrar o ensino de música na escola; para conservar ou transformar o campo de forças, com agentes e instituições portadoras de autoridade e legitimidade diferenciadas em cada momento histórico. Criam-se artefatos pedagógicos, materiais de apoio, livros do aluno e do professor.

Há uma proliferação de práticas e sentidos para a música na escola, nos diversos contextos. E é na sala de aula que se ressignificam os textos legais.

Portanto, uma política de currículo não remete a pacotes a serem implementados, aplicados. Uma política de currículo implica uma dinâmica circular entre textos legais, instituições, instâncias municipais, estaduais e federal, grupos e sujeitos

<sup>31</sup> Projeto estabelecido por Decreto de 1931, acompanhado da criação da Superintendência ou Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA), por Decreto de 1932, vindo em seguida o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que vigorou de 1942 a 1967.

<sup>32</sup> Toda essa trajetória é detalhada no capítulo Santos (2012a, p. 179-227).

(desse campo e dos campos conexos). Nessa trama encontra-se o professor, sujeito de identidades fragmentadas e contraditórias ao longo da sua formação.

Um campo se renova e se desenvolve em meio a lutas em torno de estratégias e definições; mas também precisa de certa cumplicidade para existir. Hoje Educação Musical no Brasil é um campo consolidado, subárea do campo de conhecimento Música, com vasta produção de pesquisa e literatura de referência, décadas de formação em graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Mantém certa cumplicidade sobre o seu objeto de estudo e alguns acordos em torno da identidade do seu campo. Guarda relações com outras disciplinas e abriga diferentes enfoques no que tange ao ensino de música (tributários da psicologia da música, antropologia da música, sociologia da música, filosofia da música, da etno/musicologia, dos estudos em cognição musical, estudos culturais, multiculturais, desenvolvimentais, estudos de/no/com o cotidiano etc.).<sup>33</sup>

Ao finalizar este texto, friso que ele é mais uma contribuição à formação permanente e continuada desse sujeito-professor. Traz provocações, visando deixar em suspensão o que nos é familiar e sacralizado. Convida o professor a pensar a música na escola como produção contínua de jogos, em uma experiência de problematização e aprendizagem inventiva.

---

<sup>33</sup> Sugiro a leitura de: *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música*, de Santos (2012d).

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 21, p. 53-66, mar. 2009.

BARBERO, Jesús Martin. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonia*. México: Gustavo Gili, 1987.

BASTOS, Rafael M. *A musicologia Kamayurá: para uma antropologia da comunicação no Alto-Xingu*. Brasília: Fundação Nacional do Índio, 1978.

BENENSON, Rolando. *Teoria da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1988.

BOHLMAN, P. Ontologies of music. In: COOK, N.; EVERIST, M. *Rethinking music*. Oxford: Oxford University, 2001. p. 17-34.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Seção 1, p. 4. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/decr3276\\_99.doc](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/decr3276_99.doc)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BRÍGIDO, S. *Imagens encantadas: arte ritual: índios Karajá: Relatório da pesquisa de campo*. Brasil. Rio de Janeiro: Fábrica de Livros/Senai, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. O que é brincadeira? Gisela Wajskop entrevista Billes Brougère. *Revista Criança*, Brasília, DF, n. 31, p. 3-9, 1998.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Global, 1972.

CIAVATTA, Lucas. *O passo: um passo sobre as bases de ritmo e som*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. *Documenta*, Brasília, DF, ano 15, n. 195, p. 22-34, fev. 1977.



CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 12/2013*. Diretrizes nacionais para operacionalização do ensino de música na Educação Básica. Brasília, DF, 4 dez. 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14875&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 22 de 4 de outubro de 2005. Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação: "Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 8 março 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2004. Seção 1, p. 10-11. Disponível em: <[http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res\\_2004\\_02\\_CES\\_diretriz\\_musica.pdf](http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_02_CES_diretriz_musica.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 195/2003. Diretrizes dos Cursos de Graduação em Música, Dança, Teatro e Design. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 fev. 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195\\_03.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pces195_03.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

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

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. *Crítica e clínica*. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-movimento, cinema 1*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DELEUZE, Gilles. Sobre o paradoxo. In: DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1974. p. 77-84.

DELEUZE, Gilles. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1962.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad.: Bento Prado JR. e Alberto A. Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1, p. 7-37.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a. v. 4, p. 11-114.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O liso e o estriado. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997b. v. 5, p. 179-214.

FERRAZ, Silvio. *O livro das sonoridades* [notas dispersas sobre composição]: um livro de música para não músicos ou de não música para músicos. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FONTEERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2005.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. Trad. Oscar Dourado. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 4, p. 25-35, 1997.

GREEN, Lucy. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Ashgate: Institute of Education, University of London, 2008.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. Música na escola: do canto disciplinador à aula-experiência. In: GADELHA, Sylvio; PULINO, Lúcia (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012a. v. 1, p. 155-164.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. Música na escola: entre utilidade e sentido. In: OLIVEIRA, Paula Ramos de; KOHAN, Walter Omar (Org.). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. Campinas: Alínea, 2012b. v. 2, p. 83-89.

HERNDON, Marcia; MCLEOD, N. *Music as culture*. Norwood: Norwood Editions, 1980.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música?: considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo2.pdf](http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo2.pdf)>. Acesso em: 26 dez. 2013.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: DEARTES: UFPR, 2005. p. 54-62.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Rhythm, music & education*. London: The Dalcroze Society, 1967.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, Daniel (Org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Estado, 2001. p. 207-223.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes-Univ. Estado, 1993.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. [S.l.]: Northwestern University Press, 1964.

MOLINO, Jean. Facto musical e semiologia da música. In: NATTIEZ, J-J. et al. *Semiologia da música*. Lisboa: Vega, [1986?]. p. 109-194.

NATTIEZ, J-J. Boulez à l'âge postmoderne: le temps de Répons. In: NATTIEZ, J-J. *Le combat de chronos et d'orphée (essais)*. [S.l.]: Christian Bourgois Ed., 1993a. p. 159-216.

NATTIEZ, J-J. Fidélité, authenticité et jugement critique. In: NATTIEZ, J-J. *Le combat de chronos et d'orphée (essais)*. [S.l.]: Christian Bourgois Ed., 1993b. p. 81-113.

NATTIEZ, J-J. Répons e a crise da "comunicação" musical contemporânea. *Cadernos de Estudo: análise musical*, São Paulo, n. 3, p. 1-19, 1990. Disponível em: <[http://www.atravez.org.br/ceam\\_3/repons.htm](http://www.atravez.org.br/ceam_3/repons.htm)>. Acesso em: 7 jan. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. Diversidade musical e ensino de música. *Educação Musical Escolar*, Rio de Janeiro, ano 21, n. 8, p. 17-23, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/16075508-Edu.Musical.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

RIBEIRO, J. C. (Org.). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987. v. 18, p. 93.

SAID, Edward W. *Elaborações musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC: Fapesp, 2002.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012a. p. 179-227.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Para que escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012c. p. 13-30.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012b. p. 251-292.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música*. São Paulo: ANPEd, 2012d. GT Currículo. Trabalho encomendado. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo\\_do\\_curriculo\\_m%fasica.pdf](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo_do_curriculo_m%fasica.pdf)>. Acesso: 14 jan. 2014.

SEEGER, Anthony. *Música indígena: a arte vocal dos Suyá*. São João del Rei: Tacape, 1982. Encarte do álbum.

SLOBODA, John A. Music as a language. In: WILSON, Frank R.; ROERMANN, Franz L. (Ed.). *Music and child development*. St. Louis: MMB Music, 1997. p. 28-43.

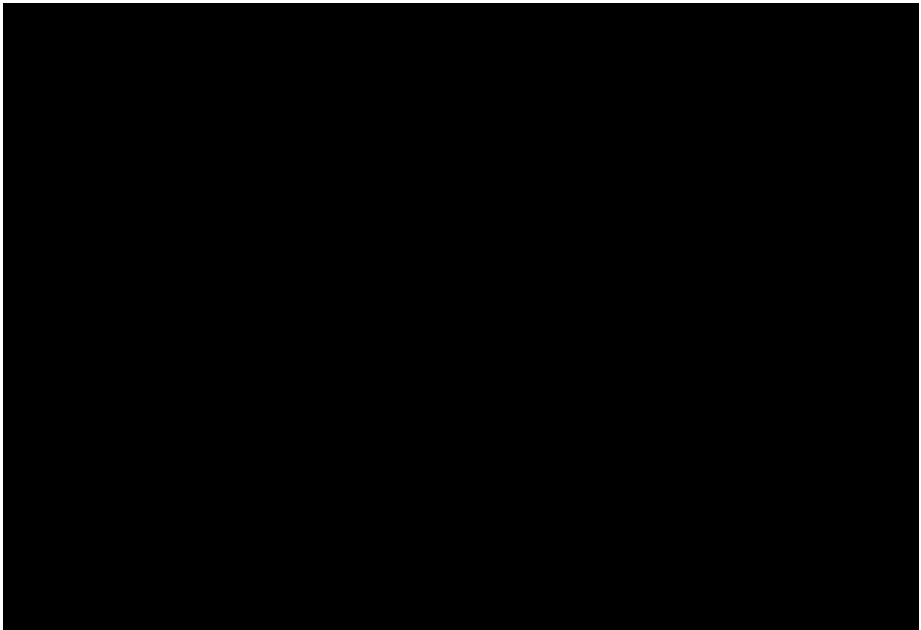
SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_completa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_completa.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SOUZA, Jusamara et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música. 2002. (*Série Estudos*, n. 6).

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

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

TAFURI, Johannella. O desenvolvimento musical através do canto na etapa infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: Abem, 2000. p. 53-68.



# Educação musical infantil: fundamentos e prática

*Maria Betânia Parizzi<sup>i</sup>*

<sup>i</sup> *Maria Betânia Parizzi é doutora em Ciências da Saúde (Desenvolvimento da Criança), pela Faculdade de Medicina da UFMG, mestre e especialista em Educação Musical pela Escola de Música da UFMG e bacharel em piano pela mesma instituição. É professora adjunta da Escola de Música da UFMG, onde atua na graduação e na pós-graduação. Desenvolve pesquisa nas áreas de desenvolvimento cognitivo-musical da criança e formação do professor de Música. É coautora dos livros Pianobrincando e Música na escola – jogos e instrumentos.*

**RESUMO**

Neste artigo serão apresentados fundamentos relevantes da Educação Musical voltada para crianças de 0 a 6 anos, tendo como referência o canto espontâneo, o jogo de faz de conta, a linguagem e o desenho. Esses fundamentos delinearão condutas pedagógicas que poderão nortear o trabalho do educador musical na Educação Infantil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação musical infantil. Condutas pedagógico-musicais.

**ABSTRACT**

**This article present relevant fundamentals of Music Education aimed at children aged zero to six years, based on spontaneous singing, make-believe games, language, and drawing. These fundamentals will outline teaching skills that could guide the work of music educators in early childhood education.**

**KEYWORDS:** Children's musical education. Teaching and musical skills.

A música exerce um enorme fascínio sobre o ser humano ao longo de toda a sua vida. Desde muito cedo, a música já é capaz de atrair a atenção do bebê e de provocar reações motoras e modificações cognitivas importantes na criança (PERETZ; ZATORRE, 2005; PARIZZI, 2011; ILARI, 2006).

Um trabalho de Educação Musical bem fundamentado e bem estruturado voltado para bebês e crianças pequenas tem sido visto como um importante recurso para promover não apenas o desenvolvimento musical, mas também o desenvolvimento geral da criança (BEYER, 2005; CARNEIRO, 2006; RODRIGUES; RODRIGUES; CORREA, 2009; REIGADO et al., 2008; PARIZZI; FONSECA; POLIGNANO, 2013). Consequentemente, o “aprendizado” da música desde os meses iniciais de vida passou a ser também altamente recomendado (BEYER, 2005; REIGADO et al., 2008; PARIZZI; FONSECA; POLIGNANO, 2013). A Educação Musical, desde o início da vida, deve considerar as aquisições motoras e cognitivas da criança em cada etapa de seu desenvolvimento, integrando-as ao processo de desenvolvimento musical.

## A música no primeiro ano de vida

Mesmo antes dos três meses, os bebês já são capazes de desenvolver “protoconversas” expressivas com seus pais ou cuidadores por meio de gestos e vocalizações, o que reflete uma predisposição da criança em compartilhar impulsos, interesses, ações e significados com o adulto (MALLOCH; TREVARTHEN, 2009). Essa predisposição para a comunicação, que se manifesta nas vocalizações e na alta sofisticação de movimentos de cabeça, rosto e de membros dos bebês durante seus momentos de interação com os adultos, é uma manifestação da “Musicalidade comunicativa” do bebê: “habilidade inata e universal que se ativa ao nascimento, vital para a comunicação entre as pessoas, que se caracteriza pela capacidade de se combinar o ritmo com o gesto, seja ele motor ou sonoro” (MALLOCH, 1999/2000; MALLOCH; TREVARTHEN, 2009).

Assim, é importante que o educador musical ofereça ao bebê experiências musicais expressivas que terão como objetivo “provocar” e “ativar” o desejo da criança de se comunicar com as pessoas, por meio de gestos, sejam eles motores (movimentos de cabeça, membros ou de todo o corpo) ou sonoros, que podem ser vocais (balbucios) ou corporais (palmas, objetos sonoros — ovinhos, chocalhos, tambores etc.) (CARNEIRO; PARIZZI, 2011).



É recomendável que educadores e pais cantem para os bebês, de maneira expressiva, utilizando um repertório rico e diversificado para que as “memórias musicais” da criança sejam constantemente ampliadas e nutridas. Neste momento é importante que o adulto fique na frente do bebê de modo que este possa, simultaneamente, ouvir os sons e observar as expressões faciais do adulto.

Segundo Gordon (2003), aprendemos música no início da vida do mesmo modo como aprendemos a língua materna. Falamos conforme ouvimos: se houver muita diversidade, teremos um vasto repertório para escolha. Próximo aos dois anos, período no qual a criança começa a pensar e a fazer perguntas, se ela tiver sido “nutrida” com um vocabulário pobre e pouco diversificado, ela pensará e falará de maneira restrita e limitada.

Da mesma maneira, a riqueza e a diversidade do vocabulário musical oferecido pelo adulto ao bebê favorecerá o desenvolvimento de suas competências musicais e será determinante nas etapas posteriores de aprendizagem.

O educador musical deve buscar uma conduta pedagógica análoga ao modo como pais e cuidadores se relacionam intuitivamente com os bebês, tendo sempre em mente que a “musicalidade comunicativa” é inata e deve ser nutrida e explorada. Vale ressaltar novamente que o educador deve ter plena consciência das conquistas motoras e cognitivas da criança durante cada etapa desta fase, para que elas possam ser integradas ao processo de desenvolvimento musical do bebê.

## A música no segundo ano de vida

A competência do bebê para se comunicar com o mundo amplia-se de modo acelerado ao longo do segundo ano de vida. Um recurso poderoso instala-se de maneira gradual e definitiva: a capacidade de utilizar símbolos (PIAGET, 1986). Essa grande conquista se manifesta principalmente na aquisição da linguagem falada, nos jogos de faz de conta ou jogos imaginativos, nos desenhos e nos cantos espontâneos, que podem surgir já no início do segundo ano de vida.

É interessante observar como as vocalizações da criança se transformam em fala e em canto nesta época da vida (PARIZZI, 2006). Esses cantos iniciais acontecem em forma de “impulsos sonoros” de curta duração privilegiando as vogais. Há apenas o essencial para que se possa perceber que a criança está cantando e não falando. Essa forma de manifestação da criança se diferencia da fala pela reprodução

de intervalos melódicos distintos, porém imprecisos; pela utilização de vogais cantadas com afinação instável e pela utilização de pulsos tendendo à regularidade, no âmbito de cada impulso sonoro (DOWLING, 1984; PARIZZI, 2006).

Nesta fase, o educador deve nutrir a criança com grande diversidade de obras musicais e continuar o processo de formação de “memórias musicais”, iniciado no primeiro ano de vida. A música “ao vivo”, cantada pelo professor, é sempre a mais eficaz e deve ser acompanhada de movimentos expressivos. Audição de músicas gravadas também deve ser “viva”, sempre mediada pelo professor, que poderá utilizar lenços, fitas, sempre incentivando a criança a se movimentar pela sala.

Instrumentos musicais também devem ser oferecidos à criança de modo que ela mesma possa explorar suas sonoridades de diferentes formas: soprando, batendo ou deslizando as mãos ou as baquetas, raspando, beliscando etc. Tudo isso deve ser feito sem que se segure nas mãos da criança. Ela deve observar o adulto e imitá-lo. Daí a necessidade de que os gestos do professor sejam sempre muito expressivos.

82

Educação  
musical infantil:  
fundamentos  
e prática

## A música do terceiro ao quinto ano de vida

Nesta fase, a criança apresenta, cada vez mais, o domínio da linguagem falada e passa a ser capaz de imitar as canções que escuta em seu meio ambiente (MOOG, 1976; SLOBODA, 1985). Seu canto espontâneo sofre profundas modificações. Ele pode tornar-se mais longo e repetições melódicas e rítmicas, aparentemente intencionais, começam a ser notadas (SLOBODA, 1985).

Por volta dos 3 anos de idade, da mesma maneira que as crianças começam a delinear um final previsível para suas histórias, seus cantos passam a apresentar um direcionamento rítmico-melódico cada vez mais evidente. Uma inovação significativa que ocorre nessa idade é a modalidade de canto espontâneo, denominada pot-pourri, criada a partir de fragmentos de canções conhecidas, ou seja, a criança cria sua música “colocando em uma mesma canção partes de canções conhecidas” elaborando assim sua própria versão dessas canções (MOOG, 1976).

Também nessa época, surge outra forma de canto espontâneo, a canção “imaginativa ou narrativa”, por meio da qual a criança conta suas próprias histórias. Moog (1976) relaciona os pot-pourris e as “canções imaginativas” ao modo como as crianças brincam nesse período de suas vidas, quando seus brinquedos e objetos podem ser arranjados e rearranjados de várias maneiras, de acordo com as possibilidades criadas pelo jogo.

As canções pot-pourris e as “canções imaginativas” podem perdurar até os 5 ou 6 anos de idade. O senso de conclusão torna-se cada vez mais evidente nestas canções, o que sugere que a criança já absorveu algumas “regras” da música de sua cultura, neste caso, da música tonal ocidental. Surgem nessa fase as canções “transcendentes” (PARIZZI, 2006) mais comumente sem letra, nas quais as crianças parecem experimentar ritmos irregulares e novos timbres, criando contrastes e “elementos surpresa”. A criança, mesmo sendo capaz de lidar com características da música de sua cultura, demonstra habilidade em transcendê-las.

Além do canto espontâneo, o jogo de faz de conta, a linguagem falada e o desenho são também importantes referências para a Educação Musical, principalmente a partir do terceiro ano de vida.

No jogo de faz de conta, a criança, em suas fantasias, assume os papéis dos adultos e exercita ações já aprendidas, desenvolvendo sua capacidade de planejar e de imaginar conteúdos e regras inerentes às várias situações. Esse processo gera prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações (PIAGET, 1971). Para Vygotsky, Luria e Leontiev (1988), esse tipo de jogo pode ser considerado um importante recurso para promover o desenvolvimento do pensamento abstrato da criança.

Nesse contexto, é fundamental que o jogo de faz de conta seja incorporado às aulas de música durante essa fase da vida, e seja o ponto de partida das experiências musicais oferecidas em aula. As atividades de performance corporal ou vocal, de audição de obras musicais e de criação devem ser pensadas de modo a estarem conectadas a uma situação lúdica e prazerosa, durante a qual a criança possa se manifestar e exercitar no plano da imaginação sua capacidade de planejar e imaginar conteúdos e regras inerentes ao fenômeno musical. O exercício sistemático de comportamentos musicais já assimilados pela criança será motivo de grande prazer, o que trará contribuições importantes para seu desenvolvimento cognitivo-musical.

Nessa fase, para que o canto espontâneo seja incentivado, é importante que o educador “cante” histórias curtas para a criança, às vezes utilizando brinquedos (p. ex., com um pato e um peixe de brinquedo, cantar” uma história curta e expressiva sobre esses animais). Em seguida, será a vez de a criança criar a sua versão, “cantando” a sua história sobre os mesmos animais. É importante que ela tenha ouvido algumas vezes a canção do professor, sempre cantada de maneira expressiva, para que ela tenha um ponto de partida e se sinta motivada a criar sua própria música. A expressividade do professor certamente será imitada pela criança.

Alimentar a criança com a audição de obras musicais significativas continuará sendo sempre uma prática muito recomendada. O *Carnaval dos animais*, de Camille Saint-Saëns (1835-1921), constituído de 14 pequenas peças que fazem alusão a vários animais, é uma obra extremamente recomendada. O professor poderá contar às crianças uma história curta que “guiará” a audição da Marcha do Rei Leão, do Canguru, do Aquário, e de tantas outras. Essa audição poderá integrar movimentos corporais, “provocações” e desafios para que os alunos fiquem sempre motivados para este tipo de escuta.

A partir desta etapa da vida e cada vez mais, a criança passa a utilizar as palavras como símbolos, ou seja, uma palavra passa a representar um objeto. A internalização do comportamento, proporcionada pela linguagem, “acelera o ritmo com o qual as experiências podem ocorrer” (PIAGET, 1971). Diante disso, durante as aulas de música deve haver espaço para que a criança se expresse oralmente. É importante que ela manifeste o que percebeu ou sentiu e relacione suas experiências musicais com outros eventos de sua vida.

84

Educação  
musical infantil:  
fundamentos  
e prática

O desenho, extremamente relevante nessa fase, promove um acesso direto à visão de mundo da criança por suas tentativas de reproduzi-lo (PIAGET, 1971). O registro gráfico das experiências musicais vivenciadas pela criança, por meio de garatuhas, roteiros ou outras formas livres de grafia (BAMBERGER, 1990) fortalecerá a compreensão musical da criança e abrirá caminhos para que ela se conscientize de que um som, ou “até mesmo uma música”, podem ser “escritos no papel”.

Seus braços podem ser transformados em pincéis e elas “pintarão” o mundo a partir de obras musicais ou “climas sonoros” executados pelo educador ao piano ou em outros instrumentos musicais. É importante que esses estímulos sonoros apresentem contrastes de andamento, intensidade e altura e que haja momentos de métrica regular contrastando com outros nos quais predomine a irregularidade rítmica. A seguir, as crianças poderão fazer o mesmo, mas desta vez sentadas no chão, segurando pincéis coloridos que registrarão, no papel, os seus gestos expressivos. Esse registro gráfico pode também ser o mote para que as crianças criem novos cantos a partir de suas “partituras”.

## Considerações finais

No primeiro ano de vida, a Educação Musical alimentará a competência do bebê para se comunicar com o mundo. Esse processo promoverá a formação de novas e múltiplas conexões neurais, o que certamente impulsionará o desenvolvimento

geral da criança. No segundo ano de vida, este processo integrará sua progressiva competência para utilizar símbolos.

A partir do terceiro ano de vida, as experiências musicais passam a integrar a competência da criança para utilizar símbolos. O canto espontâneo, uma importante aquisição simbólica que revela como cada criança “pensa” a música, servirá de referência para que o educador musical avalie a compreensão musical de seus alunos. O jogo de faz de conta, a linguagem falada e o desenho, formas simbólicas utilizadas com prazer pelas crianças, devem ser incorporados às experiências musicais durante as aulas de música.

Um fator que deve ser amplamente valorizado é o papel relevante da interação entre as crianças durante as aulas, mediada pelo educador musical. Essa interação certamente trará contribuições importantes para promover o desenvolvimento cognitivo-musical e a habilidade de interação social das crianças.

Assim, a musicalidade comunicativa e as formas simbólicas das quais a criança dispõe para compreender o mundo devem nortear a Educação Musical ao longo da primeira infância. Cabe ao educador musical o importante papel de fazer essa mediação e proporcionar experiências musicais prazerosas e diversificadas aos seus alunos. Quanto maior e mais rico for o acervo de memórias musicais da criança, maior será o seu poder de expressão por meio da música.

- BAMBERGER, Jeanne. As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (Ed.). *A produção de notações na criança*. São Paulo: Cortez, 1990. cap. 3, p. 97-124.
- BEYER, Esther. Do balbucio ao canto do bebê em sala de aula. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes, 2005. p. 350-356.
- CARNEIRO, Aline Nunes. *Desenvolvimento musical e sensorio-motor da criança de zero a dois anos: relações teóricas e implicações pedagógicas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, UFMG, 2006.
- CARNEIRO, Aline Nunes; PARIZZI, Maria Betânia. Parentalidade intuitiva e musicalidade comunicativa: conceitos fundamentais da educação musical no primeiro ano de vida. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, n. 25, p. 89-97, 2011.
- DOWLING, W. Jay. Development of musical schemata in children's spontaneous singing. In: CROZIER W. R.; CHAPMAN A. J. (Ed.). *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam: Elsevier, 1984.
- GORDON, Edwin. *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: Gia Publ., 2003.
- ILARI, Beatriz. *Em busca da mente musical*. Curitiba: UFPR, 2006.
- MALLOCH, Stephen. Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, p. 29-57, 1999/2000. Special issue.
- MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford Press, 2009.
- MOOG, Hans. *The musical experience of the pre-school child*. London: Schott, 1976.
- PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, p. 39-48, out. 2006.
- PARIZZI, Maria Betânia. Reflexões sobre a educação musical na primeira infância. IN: SANTIAGO, Diana et al. *Educação musical infantil*. Salvador: PPGM/UFBA, 2011. p. 49-59.
- PARIZZI, Maria Betânia; FONSECA, João Gabriel M.; POLIGNANO, Andreia. A música e a saúde do bebê. In: SÉMINAIRE INTERNATIONAL TRANSDISCIPLINAIRE SUR LE BÉBÉ, 3me. *Annales...* Paris: Instituto Langage, 2013.
- PERETZ, I.; ZATORRE, R.J. Brain organization for music processing. *Annual Review of Psychology*, v. 56, p. 89-114, 2005.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

REIGADO, João Pedro et al. *Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/JoaoReigado.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

RODRIGUES, Helena M.; RODRIGUES, Paulo M.; CORREA, Jorge S. Communicative musicality as creative participation: from early childhood to advanced performance. In: MALLOCH, Stephen; TREVARTHEN, Colwyn. *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. New York: Oxford Press, 2009. p. 585-610.

SLOBODA, John. *The musical mind: the cognitive psychology of music*. Oxford: Claredon Press, 1985.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alex. *Linguagem e desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Ed. da USP, 1988.

---

## Parte II



Cultura popular

# Canção e pensamento melódico – elaboração motívica na improvisação programada

*Helio Sena<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Livre-docente pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com trabalho aprovado em concurso público sobre Implicações Harmônicas do Modalismo Nordeste (defesa de tese, 1991). Mestre em Musicologia Teórica pelo Conservatório Tchaikovski de Moscou (1970), especialização em Didática pela FEFIERJ, hoje UNIRIO (1972). Desenvolveu projeto de pesquisa e curso Canto nas Escolas, no Coral Laboratório da Prefeitura do Rio de Janeiro (rede municipal, anos 1980). Professor dos cursos de bacharelado e licenciatura da UNIRIO de 1971 a 1997, atuando em pesquisa, extensão e ensino, com as disciplinas de Prática de Conjunto, Oficina de Música, Música Modal, Harmonia, Arranjo, Emissão Vocal das Diversas Culturas do Mundo. Reformulou a área de Estruturação Musical dos cursos de Música da UNIRIO, introduzindo o solfejo relativo e abrangendo a música modal. Seu trabalho no ensino e pesquisa em música de câmara resultou no lançamento do álbum Cantos da Terra, com o grupo Entradas e Bandeiras, com várias apresentações públicas. Possui publicações fonográficas de composições e arranjos em LPs e CDs.*

## RESUMO

Este artigo aborda a inclusão das técnicas de elaboração motívica nos exercícios de improvisação melódica. A programação dos trabalhos de improvisação se baseia nos estudos teóricos do tema e na análise dos processos de desenvolvimento temático, nos quais a elaboração de motivos é o principal aspecto. A base harmônica da canção é proposta não só como espaço para improvisação, mas como fonte geradora de estímulos e sugestões impulsionadoras do pensamento melódico. O Brasil tem abundantes canções com estrutura apropriada para a improvisação programada. Elas podem ser encontradas tanto na música folclórica como na popular urbana vocal e instrumental. Algumas propostas de improvisar com o uso de técnicas de elaboração motívica são transcritas e mostradas aqui em partituras. Apresenta-se assim um roteiro decorrente de experiências exitosas ocorridas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), no final dos anos 1980, com turmas de Oficina de Música. Tais práticas representam uma vivência estimulante e desafiadora, capaz de conduzir à criação melódica e ao melhor entendimento do discurso musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tema. Motivo. Elaboração. Improvisação.

## ABSTRACT

This article addresses the inclusion of motivic development techniques in melodic improvisation exercises. The work improvisation program is based on theoretical studies of the topic and in analysis of thematic development processes, in which the motive preparation is the main aspect. The song's harmonic basis is taken not only as a space for improvisation, but as a creative source of stimuli and suggestions that drive the melodic thought. Brazil has numerous songs with structures suitable for programmed improvisation. They can be found both in folk and urban music, be it vocal or instrumental. Some proposals for improvisation with the use of motivic development techniques are transcribed and displayed here in scores. Thus, we present guidelines resulting from successful experiences made at the Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) in late 1980s, in Music workshop classes. Such practices represent a stimulating and challenging experience, which can lead to melodic creation and to a better understanding of the musical discourse.

**KEYWORDS:** Theme. Motive. Elaboration. Improvisation.

Este trabalho se destina ao professor, músico profissional ou amador já detentor de fluência técnica na criação de melodias sobre base harmônica dada, e algum conhecimento de harmonia e cifragem. Seu objetivo é propor um roteiro para enfocar a criação do tema e a elaboração dos motivos, já que tal matéria tem estado ausente dos cursos e publicações disponíveis.

A palavra improvisação tem tido um uso muito amplo na música, valendo para a criação súbita de qualquer natureza, desde a organização de ruídos até a estruturação de ritmos, de harmonias etc. Quanto mais se deixa livre a improvisação, mais fácil se torna realizá-la, já que se aceita um movimento feito a esmo. Quanto mais se determinam os parâmetros técnicos, mais estreitos e precisos se tornam os objetivos e, por isso mesmo, fica mais difícil a produção de resultados satisfatórios. A improvisação programada percorre passo a passo as etapas da estruturação musical. E ao fazê-lo estabelece tarefas de criação que ensejam o adestramento no manejo de materiais musicais específicos. Cabe então ao improvisador ou professor enriquecer o seu planejamento de modo a arriscar na experimentação, na pesquisa musicológica e no aprofundamento da análise.

A criação e a elaboração temática, com foco relevante nos trabalhos com motivos, constituem os aspectos mais centrais do desenvolvimento da forma musical. Daí seu lugar de destaque no interesse de compositores, professores e improvisadores.

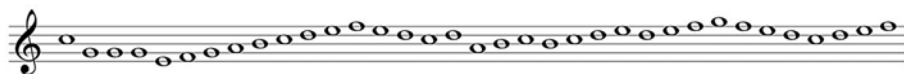
## ○ tema

O tema se define como imagem musical sintética. É o núcleo gerador da obra musical. Tem uma dimensão aproximada de 8 compassos e frequentemente se divide em motivos. Motivo, ou célula, é o menor fragmento possuidor de sentido musical. Tem em média a extensão de 1 compasso. O caráter expressivo de um tema se consubstancia em uma entonação, que pode ser entendida como o próprio pronunciamento do discurso musical. Tecnicamente, porém, a entonação se define como intervalo musical ritmicamente formatado. O motivo às vezes se subdivide em agrupamentos ritmo-melódicos ainda menores denominados submotivos. Em geral o tema tem apenas um e raramente dois intervalos principais.

São características do tema: 1) ser lacônico; 2) ser formalmente estruturado, como uma frase ou um período; 3) conter entonação individualizada; 4) ter caráter emocional.

As melodias variam muito quanto a sua força expressiva, podendo ir da lassidão à densidade. Mas, para apresentar de maneira sucinta uma imagem musical, o tema precisa ser denso. Durações e alturas se combinam magicamente em uma unidade energética cheia de vida e sentido.

No exemplo a seguir fica óbvio quão inexpressiva é a linha sinuosa formada sobre um ritmo inerte de durações iguais. Logo em seguida vê-se a íntima interação de durações e alturas para criar as entonações de uma marcha heroica.



Os mestres cantores

Wagner



### *Tema homogêneo e heterogêneo*

Os temas podem ser homogêneos ou heterogêneos. Um tema homogêneo é aquele cujos motivos são semelhantes: iguais em tamanho e parecidos no seu desenho rítmico e intervalar. Tema heterogêneo é aquele que apresenta dentro de si motivos contrastantes, que se unem, formando uma unidade. Por exemplo:

O cravo brigou com a rosa

RJ



Suíte inglesa – Giga

Bach



O tema pode encerrar dois elementos contrastantes ou mais. Exemplo de temas formados por quatro elementos contrastantes são o tema inicial do Allegro da 9ª Sinfonia de Beethoven, e o da 1ª parte do choro “Um a zero”, de Pixinguinha e Benedito Lacerda.

As canções tendem a apresentar temas homogêneos, já que são condicionados pela cantabilidade e pelo texto poético frequentemente de estrutura regular.

### *Recursos de contraste temático*

Os contrastes dentro do próprio tema podem surgir em função de diferenças como: a) notas longas × notas rápidas; b) ritmos regulares × ritmos desiguais, irregulares ou pontuados; c) movimento ascendente × descendente; d) grau conjunto × saltos; e) intervalo diatônico × cromático.

### *Princípios de desenvolvimento da forma musical*

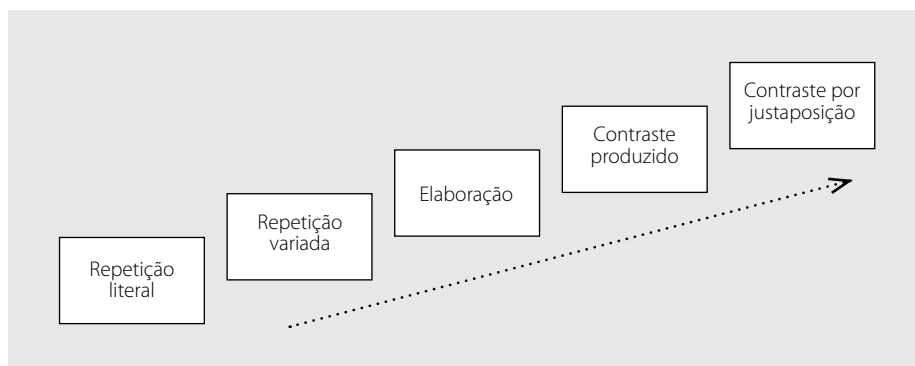


Figura 1: Tudo o que se passa no desenvolvimento de uma peça é em função da identidade e do contraste de suas partes segue esses princípios

1. Repetição literal. Mas repetir literalmente é desenvolvimento? É, sim. O desenvolvimento neste caso se baseia nas leis da psicologia da percepção, segundo as quais a pessoa que ouve a segunda vez não é a mesma que ouviu a primeira. Vai entender de maneira diferente.
2. Repetição variada. Na repetição variada o tema é reapresentado com alguma modificação. Mas não altera seu tamanho. Se tem 8 compassos, permanecem 8, se tem 12, 12. Ver ciclo de variações em Mozart, Brahms, Stan Getz, D. Brubeck.

3. **Elaboração.** É o princípio mais dinâmico, intenso. O tema se fragmenta e se combina em novas estruturas, há choque entre identidade e contraste dos pedaços do tema e entre temas diferentes. É o desenvolvimento propriamente dito, comumente encontrado na parte central da Forma Sonata, onde existe maior tensão: culminância.

Esse momento se caracteriza pela presença de: a) mudança de tamanho da música repetida, que passa por fragmentação, soma, fusão, aumento; b) sequência; c) imitação, ou seja, apresentação da melodia em outra voz; d) instabilidade tonal harmônica.

4. **Contraste produzido.** As mudanças introduzidas na elaboração do tema inicial são de tal modo significativas que geram um novo tema. Na maioria das vezes passa-se ao novo tema através de uma ponte modulante. É exemplo deste princípio a passagem do primeiro para o segundo tema, encontrada nas exposições da Forma de Sonata dos compositores clássicos e românticos.

5. **Contraste por justaposição.** Introduce de modo súbito um tema novo que, apesar da diferença, compõe com o anterior uma unidade artística. Ver a abertura da ópera Carmen, de G. Bizet.

Esses princípios de desenvolvimento musical são universais e agem sobre o tema, sobre as partes menores do tema e sobre as partes maiores de uma obra.

### *Elaboração motivica*

Na elaboração, temas e motivos podem passar por diversas transformações, como vem exemplificado a seguir, com um motivo extraído de uma melodia folclórica:

Cantiga de roda MG

Motivo

1. Deslocamento na escala

2. Alteração intervalvar



3. Alteração de duração (rítmica)



4. Adensamento rítmico



5. Rarefação rítmica



6. Inversão



7. Aumento



8. Diminuição



9. Por contratempo



10. Movimento retrógrado. Raramente é usado. Funciona melhor no tecido contrapontístico, quando o tema tem desenhos bem característicos.

Invenção nº 8

Bach

Retrógrado



11. Livre. Combina tipos anteriores.

Intervalvar e rítmica

Inversão com adensamento rítmico





## *A canção como base*

Como base para improvisação melhor funcionam as canções simples, que consistem de um período quadrado de 8, 16 ou 32 compassos, com meia cadência harmônica central e divisão em frases regulares. Usa-se a base harmônica da canção. Não se trata de fazer variação melódica sobre o tema da canção. Isso pode ser feito ocasionalmente, mas o objetivo aqui é criar temas novos cujas células passarão pelos tratamentos formais de elaboração motivica descritos anteriormente, podendo se confrontar, aproximar-se, fundir-se e gerar estruturas melódicas novas. Ou seja, em vez de variações, o princípio de desenvolvimento aqui é elaboração.

A canção harmonizada deve nos oferecer claros esteios formais e todos os estímulos para improvisar. O compasso nos dá uma grade regular de apoio e impulso. Somos alimentados pela rítmica do fraseado, consonâncias e dissonâncias, tensão e relaxamento, pulsação harmônica e cadências. Tais estímulos balizam nosso ímpeto, sugerem concordância ou ruptura e suscitam achados melódicos.

Na busca de imagens contrastantes os temas podem assumir um caráter instrumental pouco apropriado ao canto. Mas a voz continua fundamental, pois, mesmo adquirindo natureza instrumental, o tema ganha vida e expressão quando concebido como o canto de um instrumento, ou quando o critério da cantabilidade orienta seus pontos de apoio.

O que se pede é criar temas homogêneos e heterogêneos. Pode-se designar por "a" um primeiro motivo e por "b" um motivo contrastante ao primeiro. Uma canção quadrada de 8 compassos, com motivos homogêneos de 2 compassos, pode ser assim representada:  $2a+2a'+2a''+2a'''$ . Mas 2 motivos às vezes se somam, formando uma frase de 4 compassos, como segue:  $2a+2a'+4a''$ ;  $4a+2a'+2a''$ . No caso de tema heterogêneo, estruturas semelhantes resultam em:  $2a+2b+2a'+2b'$ ;  $2a+2b+2b'+2a'$ ;  $2a+2b+4a'b'$ ;  $4ab+2a'+2b'$ . Outros esquemas podem ser propostos, ou ligando o 4º compasso com o 5º, ou gerando estruturas novas com submotivos etc.

### *Exemplos de improvisação com elaboração motivica*

No caso específico, tomou-se a base harmônica da cantiga de roda:

Cantiga de roda

MG

e pediu-se fazer improvisação com estruturas definidas *a priori*. O resultado pode ser visto a seguir:

1. Tema homogêneo, sobre motivo da Cantiga de roda:

98

Canção e pensamento melódico – elaboração motivica na improvisação programada

2. Tema heterogêneo:  $abb'a'$ :

3. Tema heterogêneo:  $abb'a'$ :

4. Tema heterogêneo, com soma em uma frase final de quatro compassos, onde os motivos *a* e *b* se fundem:

5. Tema homogêneo, com soma de 2 e 2, em uma frase final construída com fragmentos invertidos do motivo inicial:

6. Tema homogêneo:  $a\ a'\ a''\ a'''$ . As três notas iniciais da cantiga de roda fornecem o submotivo para a construção de todo o período:

99

*Canção e pensamento melódico – elaboração motivica na improvisação programada*

7. Tema heterogêneo. Os quatro primeiros compassos apresentam uma síntese de fragmentos, que depois se revelam como parte dos motivos  $a$  e  $b$ :

8. Tema homogêneo. A dinâmica do processo levou à ruptura da quadratura, com assimetria na dimensão das duas frases:

Os exemplos anteriores representam apenas algumas das possibilidades. Canção em forma de período quadrado existe em abundância no folclore brasileiro, nos chorinhos e na música popular brasileira. Clássicos e jazzistas costumam também usar para variações a forma de canção AABA, pela vantagem de trazer uma parte central contrastante e possibilitar assim maior diversidade na peça. Ver W. A. Mozart, Variações em Fá Maior, K. 54 e J. Brahms, Variações sobre um tema de Paganini, Opus 35.

É preciso aumentar gradativamente a complexidade harmônica dos exercícios, inicialmente com modulações a tonalidades vizinhas. Depois, escolhendo canções mais longas e de harmonias mais complexas.

## Considerações finais

Mesmo não sendo compositor profissional, é preciso buscar sentido, expressão, valor em propostas de exercícios aparentemente formais. O professor e o improvisador devem estar sempre atentos: isso tem um caráter, um sentido expressivo? É evidente que, ao lidar com a identidade das células e os contrastes presentes na elaboração temática, nos deslocamos das tradições formais do cancionário popular e apontamos para fora da canção, rumo a formas musicais de outra envergadura quanto à estrutura e ao sentido. Abre-se um espaço dinâmico em que a energia criadora nos aproxima dos interlúdios das Fugas ou da parte central da forma Sonata. A Fuga é uma forma monotemática comumente, enquanto a Sonata é bitemática. Na Sonata a elaboração tem a centralidade da luta dramática, já na Fuga o interlúdio é subsidiário à reapresentação do tema. Disso resulta que nos dois casos a elaboração tem metas muito distintas, e igualmente distintas podem ser as propostas de improvisação.

Dá-se oportunidade ao estudante, seja profissional ou amador, de vivenciar processos que musicalmente podem ser uma reflexão serena, uma brincadeira jocosa, ou conflitos de máxima tensão. De qualquer modo, estarão imersos no âmago da qualidade da música como discurso. Estarão lidando com o significado da inflexão vocal, do gesto, da oralidade da fala-melodia, da estrutura dos motivos, do diálogo dos motivos, da função das frases, e do papel destas no período. Trabalharão com os aspectos mais centrais no trato da melodia, com aquilo que podemos chamar de morfologia e sintaxe da melodia.

Para o improvisador vale, e muito, exercitar uma gramática que o impulse como criador, agente do processo composicional, e como ouvinte, fruidor de uma escuta qualificada.

## Recomendação para escuta, com farto uso de elaboração motívica

- HANDEL, George Frideric. O Messias, 3: worthy is the Lamb that was slain.

Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=v8X\\_Aj\\_xWjY](https://www.youtube.com/watch?v=v8X_Aj_xWjY)

<https://www.youtube.com/watch?v=80Mb8BjZa2Q>

<https://www.youtube.com/watch?v=OBdAL3vhNs4>

<https://www.youtube.com/watch?v=ngSsaSimi8A>

- BACH, Johann Sebastian. Concerto Brandenburgo nº 4, BWV 1049, 1º e 2º mov.

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/brandenburg\\_concerto\\_no.4\\_in\\_G\\_major,\\_bwV\\_1049\\_\(bach,\\_johann\\_Sebastian\)](http://imslp.org/wiki/brandenburg_concerto_no.4_in_G_major,_bwV_1049_(bach,_johann_Sebastian))

<https://www.youtube.com/watch?v=UTmgYDDfOU4>

<https://www.youtube.com/watch?v=DgidlVo18BA>

- MOZART, Wolfgang Amadeus. Sonata para piano nº 8, K 310, 1º mov.

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Piano\\_Sonata\\_no.8\\_in\\_A\\_minor,\\_K.310/300d\\_\(Mozart,\\_wolfgang\\_Amadeus\)](http://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_no.8_in_A_minor,_K.310/300d_(Mozart,_wolfgang_Amadeus))

<https://www.youtube.com/watch?v=wmlv84o8iXk>

<https://www.youtube.com/watch?v=qaVQ3wZK3cE> (C. Arrau)

<https://www.youtube.com/watch?v=p-MaUNKAWZo> (G. Gould)

- MOZART, Wolfgang Amadeus. Sinfonia nº 41, K 551, 1ª mov. [Jupiter]

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Symphony\\_no.41\\_in\\_c\\_major,\\_K.551\\_\(Mozart,\\_wolfgang\\_Amadeus\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_no.41_in_c_major,_K.551_(Mozart,_wolfgang_Amadeus))

[https://www.youtube.com/watch?v=hG26bp-\\_cuc](https://www.youtube.com/watch?v=hG26bp-_cuc) (partitura gráfica)

<https://www.youtube.com/watch?v=aQmXVDzGJeM> (partitura Acousmographi)

[https://www.youtube.com/watch?v=SiX3z\\_fOR5k](https://www.youtube.com/watch?v=SiX3z_fOR5k) (partitura Acousmographi)

<https://www.youtube.com/watch?v=JEed441gg0E> (partitura rolo)

<https://www.youtube.com/watch?v=C6EOb86YdIs>

<https://www.youtube.com/watch?v=leTKY5S48jo> (score animado)

- BEETHOVEN, Ludwig van. Sonata nº 21, 1ª mov. [Waldstein Sonata]

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Piano\\_Sonata\\_no21,\\_Op.53\\_\(beethoven,\\_Ludwig\\_van\)](http://imslp.org/wiki/Piano_Sonata_no21,_Op.53_(beethoven,_Ludwig_van))

<https://www.youtube.com/watch?v=Tdg-DT8rTUQ> (C. Arrau)

- BEETHOVEN, Ludwig van. Concerto para piano e orquestra nº 5, 1ª mov.

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Piano\\_concerto\\_no.5,\\_Op.73\\_\(beethoven,\\_Ludwig\\_van\)](http://imslp.org/wiki/Piano_concerto_no.5,_Op.73_(beethoven,_Ludwig_van))

<https://www.youtube.com/watch?v=rRgXUFnfKIY> (PARTITURA Acousmographi)

- BEETHOVEN, Ludwig van. Sinfonia nº 8, 1º mov.

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Symphony\\_no.8,\\_Op.93\\_\(beethoven,\\_Ludwig\\_van\)](http://imslp.org/wiki/Symphony_no.8,_Op.93_(beethoven,_Ludwig_van))

<https://www.youtube.com/watch?v=8-oZiiKmNVU>

- MENDELSSOHN, Felix Bartholdy. Concerto para violino e orquestra em Mi menor, 1º mov.

Disponível em:

[http://imslp.org/wiki/Violin\\_concerto,\\_Op.64\\_\(Mendelssohn,\\_Felix\)](http://imslp.org/wiki/Violin_concerto,_Op.64_(Mendelssohn,_Felix))

<https://www.youtube.com/watch?v=yppRbOC0WIY> (com vídeo score)

<https://www.youtube.com/watch?v=FsZAIAng5pc> (J. Jeon)

<https://www.youtube.com/watch?v=JBf4YmzFvul> (N. Gendler)

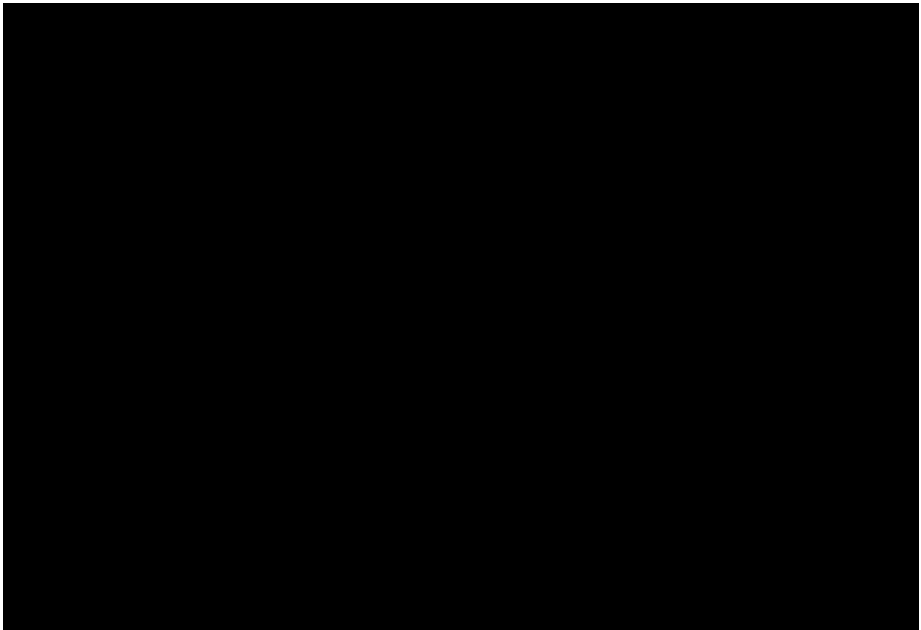
## Referências

FARIA, Nelson. *A arte da improvisação*. Rio de Janeiro: Lumiar Ed., 1991.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *La improvisacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A.E.C, 1983.

LEVAILLANT, Denis. *L'improvisation musicale*. Paris: Editions J. C. Lattès, 1981.





# Mídia e música: as trilhas sonoras na tevê infantil e juvenil — impacto no patrimônio sonoro

*Mônica de Almeida Duarte<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Mônica de Almeida Duarte possui licenciatura em Educação Artística/Música (1988), especialização em Métodos de Iniciação Musical (1989), mestrado em Educação (1994) e doutorado em Educação Escolar (2004), todos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associado 1 da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Departamento de Educação Musical e Programa de Pós-Graduação em Música. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música, representação social, retórica, pedagogia da música, educação a distância e estágio supervisionado. Atua na orientação do trabalho de pesquisa de mestrandos e doutorandos em música do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO. Integra o Grupo Interdisciplinar de Educação e Inclusão/UERJ, UFF, UFRJ, UNIRIO, UNIROMA4, Universidad de La Rioja, Universitat Distrital de Bogotá, Technische Universität Dortmund e o grupo de pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia, liderado pelos Professores Marcos Cunha (USP) e Tarso Mazzotti (UNESA). Autora de artigos publicados em revistas acadêmicas, capítulos de livros e do livro Por uma análise retórica dos significados do ensino de música na educação básica, Poiesis Editora, 2013.*

## RESUMO

Neste artigo, apresento o resultado de análise retórica de trilhas sonoras de programas televisivos infantis. Defino o conceito de mídia como cultura e patrimônio sonoro; apresento a representação de “infância” veiculada pelas trilhas sonoras, objetos do estudo; e identifico métodos (caminhos) e conteúdos para o ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Representação social. Trilhas sonoras. Pedagogia da música.

## ABSTRACT

**This article presents the results of a rhetorical analysis of the soundtracks in children television shows. The concept of media as culture and sound heritage is defined; the representation of “childhood” conveyed by soundtracks (our objects of study) is presented; then methods (ways) and contents for teaching are identified.**

**KEYWORDS:** Social representation. Soundtracks. Pedagogy of music.

O trabalho que vou apresentar trata de resultado de pesquisa que desenvolvi. Por meio dessa pesquisa, busquei identificar os esquemas mentais e sociais atrelados ao processo de significação desenvolvido pelos criadores de trilhas sonoras de programas televisivos infantis. Especificamente, objetivei apreender o sentido de infância presente na produção daquele material sonoro.

Eu fazia parte de um grupo de pesquisadores do Brasil, da Espanha, do Chile e da Argentina, cada qual com seus objetivos específicos, mas todos com um objetivo geral comum: comparar como era feito o uso de materiais sonoros na composição das trilhas sonoras de programas televisivos infantis de seu país.

Neste artigo, vou contar um pouco do que entendo ser importante que professores de escola básica saibam a respeito desse resultado e os desdobramentos que percebi serem factíveis em sala de aula.

108

Mídia e música:  
as trilhas  
sonoras na tevê  
infantil e juvenil  
- impacto no  
patrimônio  
sonoro

## Infância e patrimônio sonoro: um momento de reflexão a partir da concepção humanista de educação

A teoria humanista do conhecimento não descarta o homem, o sujeito, a pessoa da relação de produção, seja esta produção qual for. Não busca substituir o homem por algum mecanismo formal ou um cálculo, como propõe o Discurso do Método de Descartes. Postula que o homem é responsável por seu discurso, ele é o operador deste discurso. Partimos do pressuposto que a produção de discursos expressa processos de significação. O humanismo não é um slogan. Ele trata de colocar o homem como central em suas práticas de fazer cultura, incluindo as suas práticas sonoras que coexistem na cidade, no país, no mundo. As práticas sonoras refletem o que e como as pessoas, (auto)identificadas em grupos sociais, sentem, pensam e agem. Ao mesmo tempo que refletem, as práticas sonoras influenciam o que e como as pessoas (auto)identificadas em grupos sociais sentem, pensam e agem.

O que nós, profissionais da educação, podemos fazer perante as práticas sonoras tão diversas que coexistem à nossa volta?

Buscar a mediação cultural é uma das respostas que encontrei em minha reflexão. De fato, para Martins e colaboradores (2008), quando falamos em mediação cultural:

[...] não podemos falar apenas de estar no meio entre dois, mas um “estar entre muitos” de modo ativo, flexível, propositivo, atento ao outro. Um “estar entre” que não é entre dois como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe, mas em meio a um complexo de pensamentos, sensações histórias reatualizadas (MARTINS et al., 2008, p. 24).

A mediação cultural como um “estar entre muitos” (MARTINS et al., 2008) presuppõe a atuação do mediador entre os materiais do patrimônio cultural, considerados artísticos ou não pelas pessoas de diferentes grupos sociais; as conexões estabelecidas com outros materiais; os lugares em que encontramos esses materiais (instituição cultural), as pessoas que articulam os diversos momentos ou etapas de produção dos materiais do patrimônio cultural, a mídia, os teóricos que interpretam e contextualizam esses materiais; a escola e os demais professores; nós mesmos, “também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural” (MARTINS, 2006 apud MARTINS et al. 2008, p. 25).

## Falando de cultura... O que é cultura?

Não vou tratar de maneira muito extensa essa questão, pois, de fato, ela é complexa. Fico com uma definição que considero adequada para pensar cultura na sua relação com a educação: “cultura é o conjunto de atividades materiais e simbólicas desenvolvidas pelos humanos [...] fator de humanização, como sistema de símbolos e significados compartilhados, a partir do qual interpretamos a realidade e conferimos sentidos à vida” (COUTINHO, 2004, p. 40-41). Nessa definição, cultura material e cultura simbólica são entendidas como conjunto de atividades e como sistemas interdependentes. Portanto, não há como conhecer determinado objeto da cultura material de determinado grupo social ou determinado período da história sem entender o significado que se busca dar a esse objeto. Não desvinculamos o contexto de usos e de significados que ao objeto era — ou ainda é — atribuído pelas pessoas que dele faziam ou fazem uso (COUTINHO, 2004). Essa atitude exige, portanto, um esforço de imersão na cultura que está sob observação e estudo, assim como um esforço de descentramento de sua própria cultura. Ao exercermos o descentramento, exercitamos as desejadas capacidades de imaginação e flexibilidade, principalmente a flexibilidade para imaginar e avaliar padrões e valores desconhecidos (COUTINHO, 2004, p. 41).

## Um entendimento comum, que não tem no descentramento a sua base, é a associação e delimitação

[...] do sentido de cultura à arte, aos produtos das práticas artísticas em diferentes linguagens, sobretudo as produções do campo das consideradas artes puras, tais como a literatura, a música, o teatro e as artes plásticas, categorias historicamente concebidas como exclusivas e com pretensões de autonomia em relação às sociedades. [...] Arte é [que é] cultura [e não o contrário], uma parte significativa das produções culturais assim como outras produções, e, como tal, ela é inerente às condições sociais, econômicas, tecnológicas e históricas de produção e circulação. Historicamente, para atribuírem autonomia a essa parcela da produção cultural, as sociedades ocidentais criaram vários mecanismos de suspensão dessas produções em relação aos contextos de origem. Um deles foi procurar isolá-las em nichos de distinção para apreciação — os templos de arte. Os objetos eram retirados de seus contextos de origem e ressignificados a partir do processo de exposição (COUTINHO, 2004, p. 42).

110

Mídia e música:  
as trilhas  
sonoras na tevê  
infantil e juvenil  
– impacto no  
patrimônio  
sonoro

Ao contrário, as artes aplicadas e ditas comerciais, como o artesanato, as artes decorativas, o design etc., as produções das indústrias culturais e do lazer, todos estão incluídos na categoria de arte como cultura.

Para avançar no meu raciocínio, vou voltar só um passo para construir o conceito de patrimônio. Em convenção promulgada pela Unesco, somente em 2001 o reconhecimento da diversidade cultural dos povos foi oficializado em uma declaração que, em 2005, firmou-se como proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.

Nessa linha, pode-se dizer que um patrimônio é resultante de um processo de seleção cultural “natural” no tempo histórico, ou seja, sua perenidade comprova sua dimensão identitária em relação à cultura por sua resistência física e principalmente simbólica.

Assim, o patrimônio pode ser definido como um bem material ou imaterial, herança do passado para o presente e o futuro, com valores e características que contribuem para a relativa permanência e identidade da cultura a que pertence. Dos bens materiais, têm-se desde conjuntos urbanos dotados de expressivo valor histórico ou arqueológico até casas, palácios, igrejas, praças, ou esculturas, pinturas e artefatos de um modo geral. Consideram-se bens imateriais a literatura, a música, a linguagem e as manifestações coletivas e/ou festivas, como costumes e fazeres.

Patrimônio sonoro engloba o resultado das práticas sonoras desenvolvidas pelas pessoas dos grupos culturais e entendidas por elas como identitário do seu próprio grupo. E para você, a trilha sonora dos programas televisivos está incluída na categoria de patrimônio sonoro? (DUARTE, 2011) Para mim, está. E desenvolvi uma pesquisa que buscou encontrar o significado de infância veiculado por meio das trilhas sonoras de programas televisivos infantis (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

Teoricamente, é preciso tratar os problemas que apresentei. Especialmente por que eles são problemas, também, que afetam a construção do conhecimento. A paisagem cultural engloba os diversos tipos de patrimônio, incluindo o patrimônio sonoro cotidiano dos estudantes. Portanto é preciso explicitar os conteúdos simbólicos veiculados pelos meios de comunicação social (DUARTE, 2005a, 2005b). Assim, podemos, até, falar em eficácia no ensino.

Busquei saber como pensar o processo pelo qual algo é definido como significativo para alguém. Que materiais devem ser utilizados no processo de ensino para que este seja significativo para as crianças? (DUARTE, 2004). No caso do ensino é necessário estabelecer e partir de um acordo sobre o que é musical para as pessoas envolvidas no processo pedagógico (DUARTE, 2004). Entendo que a criação das trilhas sonoras presentes em diversos veículos de comunicação social, por fazerem parte do patrimônio sonoro dos estudantes, nos leva a um método adequado para o ensino, pois está fundado em princípios retóricos e eu quero poder desenvolver essa ideia, agora.

111

Mídia e música:  
as trilhas  
sonoras na tevê  
infantil e juvenil  
– impacto no  
patrimônio  
sonoro

## A retórica na criação de trilhas sonoras

A criação de trilhas sonoras visa atingir, emocionar (*ex movere*) um determinado auditório. Portanto, a análise das etapas de sua criação deve abarcar uma reflexão acerca dos processos de significação próprios para o ensino.

Para dar conta dos conteúdos simbólicos, analisei o discurso próprio da trilha sonora integrando os seus três elementos fundamentais do discurso: Quem produz o discurso? Qual o argumento apresentado? (argumento = estilo) A quem se endereça?

Argumentamos com música. Argumentar na/com música diz respeito ao modo como o orador/compositor/instrumentista escolhe interferir nos sistemas de significação dos outros. Portanto, o conteúdo da produção musical (*versus* produção

sonora) precisa ser tratado como argumento que se produz e se apresenta por meio de algum estilo. Aprender a argumentar é aprender a desenvolver um esquema de ação, um modo de fazer a partir do qual os procedimentos considerados eficazes para emocionar/atingir determinado auditório são desenvolvidos (DUARTE, 2004; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Nos elementos centrais da Retórica fica evidente, portanto, a dimensão comunicativa: a relação retórica liga um orador e um auditório por meio do discurso, o que lhes torna possível a comunicação (MEYER, 2002). Mas comunicamos o quê? Os significados ou representações que construímos sobre o que nos rodeia e que identificamos como fundamentais para concretizar nossas intenções de aproximação ou afastamento dos outros. Os oradores se apoiam nos significados que julgam ser construídos pelos integrantes de seus auditórios de referência. Daí que o discurso de um orador é a representação que ele faz de seu auditório.

A retórica serve de base ao estudo da natureza dialógica da construção do conhecimento (patrimônio), mesmo na comunicação de massas, por mais monológico que pareça ser esse processo de comunicação. E, uma vez que a noção de senso comum como significado compartilhado ocupa um lugar central na retórica, não cabe aos oradores criarem suas próprias línguas, gramáticas e filosofias: eles devem apoiar-se nos significados construídos pelos integrantes do seu auditório de referência. Graças a procedimentos retóricos, o orador pode pretender identificar-se com seu auditório e se pôr como um deles. Daí afirmarmos que o auditório, ou a representação que o orador faz dele, apresenta as regras para a sua persuasão/convencimento.

Se, para Swanwick (1999), música é discurso por meio do qual ideias são articuladas sonoramente, é factível apreender as intenções/representações dos sujeitos produtores desse tipo de discurso.

E a construção do discurso musical pode acontecer por meio de esquemas suscetíveis de serem caracterizados em tópicos.



## Tópicos musicais na veiculação de representações sociais de infância

O conceito de tópico vem da retórica aristotélica. Esse conceito concerne a um sistema pelo qual se obtêm argumentos eficazes com o mínimo de informações disponíveis. Tópicos musicais (estruturas sonoras, melódicas ou mesmo exclusivamente rítmicas), portanto, se referem aos lugares-comuns ou consensos, para determinados grupos sociais, que estão em objetos musicais (DUARTE, 2005a, 2005b).

A produção de tópicos implica escolhas do material visando a um determinado auditório. Como é feita a escolha do material sonoro visando o auditório infantil?

A noção de tópico musical não é recente. O conceito de tópico foi introduzido na música pelos teóricos da retórica musical do barroco (DUARTE, 2005a, 2005b).

Os tópicos representavam uma série de estratégias composicionais: para lugar (para igreja, palácio ou praça); representação de personagens (suas qualidades psicológicas e físicas e seu destino) etc. (DUARTE, 2005a, 2005b).

Os tópicos ainda hoje estão presentes na produção musical em diversas áreas e dimensões argumentativas, evidenciados na produção de música incidental para televisão e cinema, além da produção de trilhas sonoras para anúncios publicitários e programas televisivos (DUARTE, 2005a, 2005b).

Ao tratar do inventário musical do cinema mudo, Carrasco (2003) nos apresenta alguns exemplos aos quais é possível aplicar o conceito de tópicos musicais tal como o tratamos aqui. Durante a exibição do filme no cinema mudo, a música era tocada ao vivo e escolhida de acordo com situações, estados psicológicos, local ou época retratados. Nas situações de tensão, um repertório caracterizado pelo uso de trêmulos era invariavelmente utilizado: “A repetição muito rápida do mesmo som permite que ele seja prolongado com movimentos e não pela mera sustentação da nota”, provocando uma sensação de instabilidade e tensão (CARRASCO, 2003, p. 86). Além do trêmulo, a sonoridade dos acordes diminutos, o emprego do cromatismo, o contraste entre motivos ascendentes e descendentes e a alternância de movimentação entre graves e agudos também foram utilizados em repertório associado a momentos de tensão.

Ainda hoje esses recursos são utilizados não só no cinema. E de uma maneira muito especial. De fato, Carrasco (2003), ao tratar do que chama “a máxima para a

música de cinema”, faz referência a um aspecto da construção desses recursos que podemos atrelar à discussão sobre a sistematicidade retórica da comunicação da qual tratamos no início deste trabalho. Vejamos qual é essa máxima:

[...] a referência musical deve ser sempre algo que o público perceba como a representação musical do objeto referido. Em outras palavras, quando é necessário localizar musicalmente um país, uma época etc., nem sempre se obtém o melhor resultado utilizando a música daquele país ou época em questão, mas aquela que o público entenda como tal (CARRASCO, 2003, p. 97).

Passo para a exposição de exemplos de tópicos musicais presentes em trilhas sonoras de programas televisivos e filmes infantis e a análise de sua pertinência para aquele público. Apresentei os exemplos a seguir em Duarte (2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

Na análise da trilha sonora do desenho animado Bob Esponja, em 2004, veiculado no programa Xuxa no Mundo da Imaginação (TV Globo, Rio de Janeiro), encontramos elementos que podemos associar à ideia de tópicos musicais. O som produzido com o deslizamento de um tubo de metal sobre as cordas de uma guitarra típica do Havaí torna-se referência ao cenário tropical, onde se desenrola a história. Trata-se de um tópico *locus causae materialis*: as qualidades e potenciais afetivos e simbólicos dos instrumentos, dos instrumentistas ou cantores (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

Também como exemplo desse procedimento, apresentamos a citação de Tourinho (2004 apud DUARTE, 2005a, 2005b) à música eletrônica (drum'n bass) com uma guitarra distorcida executando *power* acordes, técnica característica do heavy metal, como um tópico dos desenhos de ação. De fato, no momento em que se ouve a música eletrônica, os personagens do desenho se comportam como Batman e Robin na cena inicial dos episódios do seriado televisivo da década de 1960.

A música erudita e o balé clássico, no contexto do desenho animado, também são tópicos que veiculam ideia de “perfeccionismo estético, rigoroso, preciso e esnobe”. Os personagens do desenho, Bob Esponja e Patrick, dançam e cantam uma valsa de J. Strauss Jr. (*locus exemplorum* = citação de obras de outros compositores) enquanto caçam, significando que buscam mostrar maestria naquilo que fazem (TOURINHO, 2004 apud DUARTE, 2005a, 2005b).

Frente às referências distantes histórica e culturalmente do público infantil brasileiro, causa-nos estranheza o fato de esse desenho animado ser veiculado em programa destinado àquele público. A partir da análise dos tópicos musicais da trilha sonora do programa, verificamos que a ironia, figura retórica, permeia o desenvolvimento do enredo, sendo, no entanto, essa ironia percebida apenas pelo grupo reflexivo que detém os elementos de informação que o capacitam para tal, ou seja, o público adulto (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

Passo, agora, para a exposição da cena de balé pela qual é trabalhada a relação entre os conceitos “equilíbrio × desequilíbrio”.

O quadro é formado por quatro cenas que aparecem em momentos distintos ao longo do programa do dia 14 de junho de 2004. As três primeiras cenas, às quais chamaremos de cena A, aparecem (1) no início do programa, logo após a vinheta de abertura; (2) antes da vinheta para o comercial, e (3) após a vinheta de retorno. São bastante semelhantes, embora tenham durações um pouco diferentes (28 segundos, 30 segundos e 18 segundos, respectivamente). Elas mostram dois casais de bailarinos clássicos, o primeiro com trajes brancos, e o segundo com trajes negros. O primeiro casal dança ao som da música utilizando movimentos harmonizados, bem executados. Já o segundo casal começa dançando com movimentos sincronizados com a música e entre si, mas vai se desequilibrando até que desiste e sai. Durante a performance do primeiro casal, ouvimos uma música com textura de melodia acompanhada, tocada em um teclado com som de piano, e um narrador fala “equilíbrio”. No momento do segundo casal, o mesmo instrumento é utilizado, mas ouvem-se notas aleatórias, não configuradas no sistema tonal, e o narrador fala “desequilíbrio”. A última cena, à qual chamaremos de cena B, é bem diferente das demais. Ela dura 1 minuto e 34 segundos, e aparece antes da vinheta de término do programa. Nessa cena, duas bailarinas começam dançando juntas, e mais duas entram, uma de cada vez. Então, uma bailarina começa a executar passos diferentes do grupo, simulando um delírio, o que a leva a ser expulsa pelas demais. Após a expulsão, elas voltam a dançar, até que mais uma vez acontece um delírio. A penúltima bailarina também sai, simulando um ferimento no joelho, sobrando apenas uma bailarina (a única negra), que dança sozinha até o fim da cena. Como sonorização de toda a cena, ouvimos um trecho de um balé de Tchaikovsky, tocado por orquestra sinfônica. No momento de cada expulsão, a música é cortada, e há a presença de sonoplastia. Não há narrador. Agora, a mensagem de equilíbrio versus desequilíbrio

é bem mais sutil, pois diz respeito ao equilíbrio de um grupo maior, e não de um casal, e ao desequilíbrio por motivos mais subjetivos que o de simplesmente a complexidade dos passos.

Na cena A, a situação de equilíbrio está sempre associada à música tonal e a de desequilíbrio coincide com a ambientação contemporânea e com efeitos sonoros próprios da sonoplastia. Além disso, o traje negro dos bailarinos também está aliado aos momentos de desequilíbrio. Em B, a utilização de música erudita com orquestração original pode ter a função de enfatizar o último quadro, apresentado no fechamento do programa. É importante salientar o uso do silêncio para expressar a tensão própria do momento da expulsão da bailarina, e a sonoplastia representando os braços das demais apontando a rua. Também observamos que a bailarina que não foi expulsa era a única negra (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

A análise de cinco episódios do programa permitiu destacar alguns elementos relevantes: elementos predominantes: (a) instrumentação elétrica (sintetizador, guitarra, bateria) e eletrônica (sons manipulados eletronicamente, com timbres diferentes dos instrumentos convencionais); (b) textura de melodia acompanhada; (c) tonalismo; (d) compasso binário; (e) andamentos vivos; (f) ritmo burlesco; (g) citações de melodias de estilo erudito, popular brasileiro e estrangeiro e folclórico; (h) sonoplastia com escalas e acordes representando os movimentos presentes em cena. A ausência de polifonia deve ser apontada, assim como o fato de que o canto se restringe às vinhetas de alguns quadros para anunciar sua entrada, e o idioma da letra do canto é sempre o português. Todos esses elementos dizem respeito à representação que os compositores/oradores construíram sobre infância e sobre o que eles entendem adequado ser veiculado, por meio da televisão, para as crianças. Essa representação fundamentou a produção dos objetos musicais “adequados para o público infantil” (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

É provável que a polifonia tenha sido entendida como elemento mais complexo para a compreensão da criança, restando-lhe a simplicidade da estrutura da melodia acompanhada. O compasso binário, em andamentos vivos e com ritmos burlescos, foi mais usado por enaltecer a representação de infância que condensa elementos como vivacidade, ingenuidade e pureza. Expliquemos melhor essas afirmações com dois estudos: um da área da Psicologia Social, voltado para a representação social da infância e outro da área da Musicologia, voltado para a análise da poética musical do cinema (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

Chombart de Lauwe e Feuerhahn (2001, p. 289) indicam, em seu estudo sobre a representação social da criança, que tanto na literatura quanto no cinema a criança tende a ser apresentada como dotada de uma natureza à parte do adulto, um “outro mundo” no qual é “investida de valores positivos, projeção dos desejos de uma sociedade”. No imaginário social, a criança revelaria outro modo de existir que contesta, em si, o mundo dos adultos, simbolizando a inocência, a espontaneidade, a coragem, a gentileza ou mesmo a retomada das origens, o contato com a natureza.

Por sua vez, Carrasco (2003) identifica algumas estratégias composicionais de trilhas sonoras que visam veicular qualidades que são próximas àquelas apontadas pelas autoras em relação à representação social da criança e que verificamos estarem próximas das estratégias composicionais da trilha sonora que examinamos: a construção de temas leves e alegres com melodias desenvolvendo-se no modo maior (tonalismo), andamento vivo, ritmo movimentado.

A maioria dos quadros do programa Castelo Rá-tim-bum tem música. Os quadros mais longos alternam silêncio e sonorização de fundo. Observamos um grande uso de vinhetas para caracterizar os quadros e todas têm sentido musical completo, isto é, mesmo quando curtas, nunca estão cortadas (exceto a vinheta de abertura, da qual só a cadência final é aproveitada para a entrada dos comerciais e o retorno ao programa). Nas sonorizações, há grande presença de períodos musicais completos, também cortados ou com fade out apenas nas repetições, não dando margem a mensagens dúbias ou indeterminadas (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

A música recebia grande importância no Castelo Rá-tim-bum. As vinhetas são construídas como uma identidade de cada quadro, ajudando a definir um caráter bem específico a cada um deles, muitas vezes quase caricaturado. A música utilizada na sonorização de fundo é estruturalmente simples, pouco elaborada, de instrumentação pouco variada. Isso é razoavelmente compensado pela variedade de estilos apresentados, apesar da uniformização dos mesmos por arranjos em ritmo burlesco, ou pela instrumentação sintetizada. A variedade de estilos pode ser bem observada na audição da própria vinheta de abertura, caracterizada pela riqueza de timbres: sonoplastia composta por diversos sons onomatopaicos e colagens, pequenas estruturas musicais que se ligam coerentemente com outras de estilo e caráter bastante distinto (DUARTE, 2005a, 2005b, 2006, 2008, 2009).

## As práticas pedagógicas decorrentes da reflexão sobre o resultado da pesquisa

A escola é um espaço cultural e, sobretudo, é constituída de pessoas culturalmente inseridas em uma trama complexa e heterogênea que é o patrimônio sonoro. Todos nós, educadores e estudantes, estamos implicados nessa questão.

Procurar situar-se diante desse debate no contexto da educação não é algo novo; é um propósito que vem sendo apontado pelos projetos educacionais desde o início do século 20. Entretanto, em vez de chegar a um termo, a questão se complexifica cada vez mais e, como a escola não está dissociada dos contextos sociais e culturais a que pertence, e as sociedades contemporâneas revelam, a todo o instante, novos problemas e conflitos culturais, não podemos ficar imunes a ela (DUARTE; MAZZOTTI, 2004a). Encarar os produtos da cultura de massa como objetos de estudo e reflexão é urgente para a escola (DUARTE, 2005a; 2006).

118

Mídia e música:  
as trilhas  
sonoras na tevê  
infantil e juvenil  
- impacto no  
patrimônio  
sonoro

O compositor organiza sua comunicação a partir de tópicos musicais de maneira a convencer/emocionar o seu auditório e este trabalho precisa ser evidenciado nas investigações em Pedagogia que levem em conta os fenômenos da comunicação.

Este trabalho converge para tantos outros que se voltam para a cumplicidade entre trilhas sonoras (de filmes, comerciais etc.), suas tramas/imagens, seu conteúdo simbólico construído na interação social (compositor/auditórios) e as implicações para a educação (DUARTE, 2004, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Na trilha sonora dos filmes Bob Esponja, não há representação de infância, porque não foram feitos para crianças (DUARTE 2005a, 2005b, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

## Associações inadequadas, especialmente em se tratando de um público-alvo de crianças na fase pré-escolar

A associação do conceito de equilíbrio é feita a repertório com características da música erudita de período clássico, início do romântico: tonal, métrica, resolução das dissonâncias. E reforçando a primeira situação pela antítese, o conceito de desequilíbrio é associado à não resolução de dissonâncias, à relação aleatória de

sonoridades sem a preocupação de configurar uma melodia tal como a concebe os períodos estilísticos anteriores ao Pós-Romantismo e desenvolvida sobre base amétrica (DUARTE, 2005a, 2005b, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Se essas últimas podem ser tomadas como características da música erudita contemporânea, estaria sendo estabelecida uma antítese, em termos de valor, entre a música erudita de estilo clássico-romântico e a de estilo contemporâneo (a não música?).

A cor dos trajes dos bailarinos (o branco associado ao equilíbrio e o negro ao desequilíbrio) e a própria configuração da equipe (apenas uma bailarina negra, a que permanece até o final do quadro), também chamou nossa atenção para a possibilidade de veiculação de estereótipos culturalmente questionáveis.

Por quê? Em vertentes mais atuais da Pedagogia da Música, a improvisação das crianças, entendidas como historicamente situadas e datadas, é o lugar da ação e o objeto da ação do ensino da música. Ou seja, a produção musical é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. A música revela-se em sua totalidade na produção do aluno e do professor, como um conjunto de formas e como “discurso” que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de produção musical, marcada pela temporalidade (DUARTE, 2001, 2005a, 2005b, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

As salas de aula transformam-se em ambientes “musicalizadores”, onde é enfatizada a manipulação da linguagem musical pelas crianças [construção do patrimônio sonoro], colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado (DUARTE, 2001, 2004, 2005a, 2005b, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Nas associações musicais aos conceitos de equilíbrio e desequilíbrio articulou-se um “ponto de vista” sobre música (e sobre o mundo) e este foi apresentado como sendo eficaz para atingir/emocionar/convencer o público infantil. Mas tal associação afeta o sentido da manipulação sonora, considerada resultando em desequilíbrio.

Frente ao resultado da análise da associação dos tópicos musicais presentes na trilha sonora de um episódio de desenho animado, devemos negar o material sonoro veiculado pelos meios de comunicação social?

Não me parece. Esse é um exemplo de motivos que, fortemente ligados ao conteúdo que veiculam, são adotados como tópicos que buscam atingir determinado auditório. Mas a sua recepção não é unívoca. Assim, como educadores, podemos interferir no processo de recepção ativa que nossos alunos fazem desse material (DUARTE, 2006, 2011).

Uma vez que a construção de um conhecimento em música (e não só sobre música) ocorre por meio da interação comunicativa entre pessoas ou entre a pessoa que produz música e os agentes mediadores da cultura (televisão, rádio, vídeos, shows, DVDs etc.), os produtos dessa interação precisam estar presentes no processo pedagógico (DUARTE, 2004, 2005a, 2005b, 2006, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Indicamos a retomada crítica da estrutura apresentada pela trilha sonora dos programas televisivos em espaços diversos ao da televisão, como a sala de aula, por exemplo. Sugerimos que o trabalho pedagógico esteja fundado na interação dos recursos mediadores que comunicam significados — entre esses recursos estão os meios de comunicação social. Ouvir, analisar, executar, improvisar, compor são ações que permitem às crianças identificarem e transformarem o conteúdo simbólico veiculado pelas trilhas sonoras. Assim, o significado de um repertório já pronto é desconstruído, negociado e reconstruído pelo grupo, posicionando as crianças como produtoras do seu próprio conhecimento (DUARTE, 2005a, 2005b, 2008; DUARTE; MAZZOTTI, 2002, 2003, 2004a, 2004b, 2004c).

Nessa concepção, as artes ou técnicas para produzir, analisar e criticar o já produzido e veiculado pelos diferentes meios de comunicação são metas para o ensino, que apontam para possibilidades de escolha daquele que aprende. A estratégia de criação de trilhas sonoras não é o único caminho a ser seguido pelo professor na sua relação pedagógica com o estudante, mas é um procedimento discursivo que apresenta aspectos específicos ao contexto em que ele vive e interage com os demais.

Daí apreender esses processos de criação como modelares (modelar no sentido de apresentar modelos para algumas ações específicas, não verdades absolutas) e extrair “regularidades” e “regras” que podem formar os estudantes como competentes nas práticas que sejam relevantes para alguém ser considerado “musicalmente educado”.



A competência é avaliada pelos grupos sociais em seu momento histórico, e é válida para ocasiões específicas: grupo de musicólogos, compositores de música erudita, professores da Educação Básica, funkeiros, todos têm representantes especialistas que apresentam as competências necessárias para inserir-se “no grupo”.

Saber das competências válidas em cada contexto, tomar as regras da produção como suas a partir da experiência e poder (ter a competência para) aplicá-las quando e como julgar adequado (intenção), este nos parece um caminho promissor para o ensino.

Pensamos em uma proposta pedagógica que leve em consideração a ação interativa das pessoas na construção de seu próprio conhecimento, respeitando as suas representações. Nessa concepção, as artes ou técnicas para produzir, analisar e criticar o já produzido e veiculado pelas trilhas sonoras dos programas televisivos são conteúdos para o ensino, que apontam para possibilidades de escolha daquele que aprende.

Esse será o início do processo de mudança conceitual, próprio da Pedagogia.

121

*Mídia e música:  
as trilhas  
sonoras na tevê  
infantil e juvenil  
– impacto no  
patrimônio  
sonoro*

CARRASCO, N. Sygkchronos. *A formação da poética musical do cinema*. São Paulo: Via Lettera: Fapesp, 2003.

CHOMBART DE LAUWE, M.; FEUERHAHN, N. A representação social na infância. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 282-299.

COUTINHO, R. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: TOZZI, D.; COSTA, M. M.; HONÓRIO, T. (Org.). *Educação com arte*. São Paulo: FDE, 2004.

DUARTE, M. A. Um análisis retórico del proceso de creación de la banca sonora em um programa televisivo infantil (Rio de Janeiro, Brasil). In: MARTINEZ, M.O. (Org.). *Reflexiones em torno a la música y la imagen desde la musicología española*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, 2009. p. 787-806.

DUARTE, M. A. La banda sonora del programa "Rá-Tim-Bum". In: CONGRESO HISPANOLUSO DE COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN, 2005, Huelva. *La televisión que queremos... hacia una TV de calidad*: libro electrónico... Huelva: Universidad de Huelva, 2005a.

DUARTE, M. A. A música dos professores de música: representação social da "música de qualidade" na categorização de repertório musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 19, n. 26, p. 60-69, jul./dez. 2011.

DUARTE, M. A. Músicas y modas: la creación a través de la teoría de las representaciones sociales. *Comunicar*: revista científica iberoamericana de comunicación y educación, Andalucía, v. 14, n. 27, oct. 2006. Época 2, 2. Sem.

DUARTE, M. A. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 2004. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

DUARTE, M. A. *A prática interacionista em música*: uma proposta pedagógica. Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes /Unirio, 2001. p. 75-94. (Debates, n. 4. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio).

DUARTE, M. A. Retórica e representações sociais no processo de significação presente na produção da trilha sonora do programa televisivo Rá-Tim-Bum. In: BORGES, G.; REIS-BAPTISTA, V. (Org.). *Discursos e práticas de qualidade na televisão*. Lisboa: Livros Horizonte, 2008. p. 313-327.

DUARTE, M. A. Tópicos musicais: produtos de representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL, 4.; CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 2., 2005. João Pessoa. *Anais eletrônicos...* João Pessoa: UFPB, 2005b.

DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T. B. Análise retórica do discurso como proposta metodológica para as pesquisas em representação social. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 81-108, ago./dez. 2004a.

DUARTE, M. A.; MAZZOTTI, T. B. *La creación de sentido de música a través de la teoría de las representaciones sociales*. Guadalajara, 2004b. Comunicação apresentada no VI Congresso Internacional sobre Representaciones Sociales. Solicitar aos autores por meio do endereço monicaduarte33@gmail.com.

DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T. B. Por uma análise retórica dos sentidos da música. *Logo: revista de retórica y teoría de la comunicación*, Salamanca, ano 3, n. 5, p. 61-67, dic. 2003.

DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T. B. O pulso musical como pulso da vida. In: LEAHY-DIOS, C. (Org.). *Espaços e tempos de educação*. Rio de Janeiro: CL Edições, 2004c. p. 239-251.

DUARTE, M.A.; MAZZOTTI, T. B. Sobre os processos de negociação dos sentidos da música na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 7, p. 31-40, set. 2002.

MARTINS, M. C. et al. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2008.

MEYER, M. A problematologia como chave para a unidade da retórica. In: MEYER, M. et al. *História da retórica*. Lisboa: Temas e Debates Actividades Editoriais, 2002. p. 265-298.

SWANWICK, K. *Teaching music musically*. New York: Routledge, 1999.

# Cultura popular em Alagoas: resgate das musicalidades

*Marcia Cristina Petrelli de Souza,<sup>i</sup> Amanda Karla Teixeira Lima Gomes,<sup>ii</sup> Ana Rosa Correia da Silva Ferreira,<sup>ii</sup> Daniela da Silva Santos,<sup>ii</sup> Débora Angélica Silva do Espírito Santo,<sup>ii</sup> Eleni Feijó de Lima,<sup>ii</sup> Iracema Barboza de Souza,<sup>ii</sup> Jane Cleyre Moura Menezes,<sup>ii</sup> Jaqueline da Silva,<sup>ii</sup> Maria Itaneide de Jesus Silva,<sup>ii</sup> Maria José dos Santos Fialho,<sup>ii</sup> Maria Quiteria Rêgo Lopes,<sup>ii</sup> Mariana Costa Rodrigues,<sup>ii</sup> Mariana dos Santos Tôrres Ferreira,<sup>iii</sup> Martha Paulino de Barros Rocha,<sup>ii</sup> Meire Célia Lima da Silva,<sup>i</sup> Quitéria Nogueira dos Santos,<sup>ii</sup> Thatyana Luiza dos Santos Andrade,<sup>ii</sup> Wilaminni Suzan Feijó dos Santos Sampaio<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental/Departamento Regional em Alagoas.

<sup>ii</sup> Professor da Educação Infantil e Ensino Fundamental/Departamento Regional em Alagoas.

<sup>iii</sup> Estagiário do Sesc Ler/Departamento Regional em Alagoas.

**RESUMO**

A música faz parte da vida das pessoas, não há o que contestar nessa afirmação. No entanto, sua introdução no contexto pedagógico requer conhecimento prático por parte dos professores, no sentido de transmitir ao aluno sua própria experiência com a música. O escopo principal dessa tarefa não é formar músicos em sala de aula, mas fomentar, nos educandos, o interesse pelo conteúdo musical. Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar um projeto pedagógico proposto para o ano de 2015, que tem como finalidade retomar, resgatar e fortalecer a cultura alagoana, através de atividades musicais ligadas às manifestações culturais dessa região. O grande desafio da equipe que compõe a Unidade de Educação do Sesc em Alagoas é evitar a descaracterização e/ou desconhecimento por parte das suas crianças, compreendidas na faixa etária entre 3 e 11 anos de idade, a respeito da cultura musical do estado de Alagoas. Dessa maneira, espera-se que este trabalho desperte nos nossos estudantes o interesse por novas pesquisas e, conseqüentemente, outras descobertas sobre a prática musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Contexto pedagógico. Cultura alagoana.

**ABSTRACT**

**Music is part of people's lives; there is nothing to disprove that statement. However, its introduction in a pedagogical context requires practical knowledge by the teachers, in order to transmit to their students their own experience with music. The main scope of this task is not to form musicians in classrooms, but to foster in students an interest in musical content. Therefore, this paper's objective is to present a pedagogical project proposed for the year of 2015, aiming to resume, recover and strengthen the culture of Alagoas, through musical activities related to cultural practices typical of this region. The major challenge of the Unidade de Educação do Sesc Alagoas (Education Unit of Sesc Alagoas) team is to avoid mischaracterization and/or lack of knowledge on the part of their children, aged between 3 and 11 years, about the musical culture of the state of Alagoas. Thus, we expect this work may boost our students' interest in further research and, consequently, to make new discoveries on their musical practice.**

**KEYWORDS:** Music. Pedagogical context. Culture of Alagoas.

A música é uma das linguagens mais presentes no cotidiano das pessoas; desde bebês elas estão imersas em um universo onde as melodias das canções de ninar, rimas, cantigas de roda, entre outros, encantam os que ouvem. A relação das crianças com o mundo sonoro inicia-se na fase intrauterina, visto que os bebês já são estimulados pelos sons emitidos pelo corpo da mãe, como as batidas do coração, a corrente sanguínea, a respiração e os movimentos intestinais.

Como afirma Didier (2013, p. 2), “a música está presente na vida cotidiana de todos, é parte integrante da nossa existência. As experiências musicais da criança, quando realizadas prazerosamente, poderão levá-la a amar a música por toda a vida e relacionar-se melhor com o mundo”.

Por entendermos que a música é um veículo universal de expressão que possibilita ao ser humano mostrar suas vivências, suas raízes culturais e seus valores, cabe a nós, enquanto educadores, primeiramente, vivenciarmos essas experiências, para que possamos multiplicar em nossos alunos, por meio de uma postura lúdica, o envolvimento com essa linguagem variada que nos permite uma comunicação além-fronteiras.

A música, por sua própria essência, traduz comunicação, todavia, é essencial o cuidado com a sua criação e utilização, como acentua Didier (2013, p. 3):

A música folclórica, assim como os contos infantis tradicionais, traz na sua bagagem os processos de transmissão, adaptação, narração, o uso da mímica, a entoação, documentando, ainda, os costumes e a moral. Por todas essas razões são importantes e devem continuar a ser comunicados oralmente como sempre foram, o que não é o caso e, não deve ser confundido com a prática de criarem-se “descuidadamente” canções com o propósito de servir a ocasiões festivas, sem valorizar as qualidades artísticas que tal atividade deve apresentar. Deve-se avaliar cuidadosamente a pertinência do uso modificado de uma canção folclórica, assim comprometendo toda a sua magia e riqueza.

Dentro desse contexto, e após várias leituras sobre a musicalidade nas escolas, proporcionadas e incentivadas pelo Departamento Nacional do Sesc, surgiu o interesse e a necessidade de implementar a Educação Musical em nossa unidade educacional, como preconiza a Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008, que determina que a música deva ser conteúdo obrigatório do componente Arte em toda a Educação Básica.

Entretanto, em face do exposto, inquietou-nos o tema, ressaltando indagações como: o que abordar de maneira pedagógica no contexto da cultura alagoana, tão pouco difundida, que atraia a atenção de nossos alunos e ao mesmo tempo atenda a proposta vigente?

Foi na convivência com as crianças que observamos o quanto elas têm chegado à escola, cada vez mais, envolvidas com a musicalidade de outras regiões, muitas vezes, seduzidas pelos seus ritmos sem ter uma atenção crítica sobre o que estão cantando ou reproduzindo.

Um fator determinante para este acontecimento é o pouco conhecimento que se tem da cultura alagoana, tão rica, mas pouca apregoadada. Embora recheada de inúmeros folguedos, o povo alagoano não vem sendo estimulado, ao longo de décadas, a dar valor à sua cultura e arte. Por essa razão, é preciso fazer com que eles conheçam as suas diversas manifestações populares, valorizem-nas e vão além, façam cultura em sua terra.

## Cultura e musicalidade alagoana

Alagoas teve uma colonização em que predominou a mistura de etnias. Na maioria, advindas do continente europeu, misturando-se aqui as manifestações de origem africana e indígena, resultando novas formas, cores e ritmos. Essa heterogeneidade favoreceu a riqueza da nossa cultura.

O nosso folclore é rico e autêntico, manifestado em todos os modos de tradição do nosso povo — são diversidades gastronômicas, literárias, artesanais e musicais, folclóricas, entre outras. Nossos folguedos trazem consigo a essência de uma história de tradições e costumes que fizeram época, todavia foram perdendo força com o progresso que avançou em passos mais largos do que conseguiram acompanhar nossas tradições folclóricas.

Foi pensando nessa diversidade que despertou-nos o interesse em abraçar as manifestações culturais populares, como os folguedos alagoanos, visando aguçar a curiosidade e criatividade de nossos alunos pelo contexto cultural, de forma musical.

## Os folguedos alagoanos

De acordo com Pedrosa (2000), Alagoas tem 14 folguedos natalinos, dois folguedos de festa religiosa, quatro folguedos carnavalescos e quatro folguedos carnavalescos com estrutura simples. Na maioria, originados da Península Ibérica ou vindos até nós do continente europeu por intermédio dos portugueses, misturando-se em Alagoas às origens africanas, resultando novas formas de autos e diversões.

Sabemos que esses folguedos são pouco difundidos, no entanto, todos têm seu histórico e valores culturais. Portanto, para maior entendimento, veremos a seguir a descrição sucinta dos folguedos e outras manifestações que serão trabalhados no projeto.

### *Bumba meu boi*

É um auto popular de temática pastoril que tem na figura do boi o personagem principal. Os personagens são o Mateu, a Catirina, o cavalo-marinho, morto e vivo, o jaraguá, o empreiteiro e seus trabalhadores, o caboclo do arco, Felipa rapada, o barbeiro, a cigana, a margarida, o matuto de goma e ainda o lobisomem. Apresentado apenas por homens (PEDROSA, 2000).

### *Banda de pífano*

Embora não seja considerada um folguedo, a banda de pífano é uma manifestação importante, presente nas festas populares de Alagoas e em alguns folguedos. É um conjunto de dois pifes de taboca, um bombo, um tambor, uma caixa e um par de pratos, em que os músicos, geralmente, estão trajados com roupas tipo farda militar e tocam diversos ritmos musicais.

Um dos destaques da cultura alagoana no pífano é o conhecido Chau do Pife, apelido atribuído a José Prudente de Almeida, nascido em Boca da Mata (AL), em 22/7/1959. Tocador de pífano há mais de 30 anos, por incentivo do pai, toca, além de suas composições, outras de Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro, Jacinto Silva e tantos outros. E hoje vive exclusivamente de sua arte, que faz parte da cultura do nosso estado.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <<http://www.cultura.al.gov.br/politicas-e-aco/es/patrimonio-vivo/cadastros-mestres-rpv-al/mapeamento-cultural-1/musica-areas/musica-popular/musica-popular-brasileira/chau-do-pife>>. Acesso em: 20 ago. 2013.



### *Coco de roda*

O coco de roda alagoano é uma dança cantada, acompanhada pela batida dos pés ou tropel. Tem origem africana, provavelmente surgida no quilombo dos Palmares, na época das festas juninas ou em ocasiões de comemorações importantes da comunidade. O mestre ou tocador de coco entoava as cantigas, cujo refrão é respondido pelos cantadores.

### *Guerreiro*

Surgiu em Alagoas por volta de 1927, formado por um grupo multicolorido de dançadores e cantadores, semelhantes aos reisados, mas com maior número de figurantes e episódios, maior riqueza de trajes e enfeites e maior beleza musical.

### *Marujada*

A marujada que aparece em Alagoas tem elementos de folguedos náuticos, taieiras, pastoris e outros. De origem lusitana misturada a outras culturas que marcaram presença na Península Ibérica, originou-se na cidade de Palmeira dos Índios. Seus personagens principais são: mestre, general, piloto, linda, Mateus e marinheiros.

### *Pastoril*

É o mais conhecido e difundido folguedo de Alagoas. Constituído apenas por jornadas soltas, canções e danças religiosas ou profanas de épocas e estilos variados. As jornadas são cantorias das pastoras que fazem referência ao nascimento de Jesus. Composta por dois cordões, o encarnado, liderado pela mestra, e o azul, liderado pela contramestra, além da Diana, que faz parte dos dois cordões.

### *Reisado*

É um auto popular profano-religioso, formado por grupos de músicos, cantores e dançadores que vão de porta em porta anunciar a chegada do Messias, homenagear os três Reis Magos e fazer louvações aos donos das casas onde dançam. Sua origem é portuguesa. Sua principal característica é a farsa do boi, que constitui um dos entremeios, onde ele dança, brinca, é morto e ressuscitado.

## Taieira

É uma dança de caráter religioso afro-brasileiro, que louva a São Benedito e nossa Senhora do Rosário, padroeiros dos negros. De aculturação africana, é ligada aos reinados dos congos e estruturada na época da escravidão. Originada na cidade São Miguel dos campos (AL), seus principais personagens são: Rei, Rainha, Mateu, Catirina, Crioula, Figural e Africanas.

## ○ projeto

Após conhecermos um pouco do conteúdo cultural a ser explorado, o objetivo do nosso projeto é fortalecer e ampliar a cultura alagoana, a partir do trabalho com crianças da nossa unidade de educação, despertando o interesse por essa prática musical.

Assim, pensou-se em um projeto que leve em consideração a música como instrumento de aproximação, motivação e interesse pelos folguedos alagoanos, para que os educandos desenvolvam a fantasia, a imaginação e a criatividade, conhecendo melhor sua comunidade e seus bens culturais.

[...] A escola precisa aproximar-se desse poder criativo e do contexto ao qual está inserido. A observação dos costumes locais é importante, pois a partir daí podem ser coletados elementos da cultura que desenvolvam a fantasia, a imaginação e a criatividade. À escola não cabe reproduzir a cultura local, mas sim buscar subsídios para o desenvolvimento de seu trabalho, conhecendo melhor a comunidade e seus bens culturais (SESC, 2003, p. 41).

A música deve ser compreendida como um veículo de comunicação e meio de expressão, não desmerecendo as expressões musicais de nossas crianças.

Ao lidar com várias construções culturais não se pode cair na reprodução exótica, desprovida de valor simbólico para os estudantes. Logo, é possível se pensar em um ensino da música democrático e inclusivo que respeite as diferenças, não para utilizá-lo como base para formação dos iguais, mas principalmente por meio dela se constituírem saberes contextualizados.

Porém, é necessário que essas músicas dialoguem na escola, e, dessa maneira, convivam democraticamente, trabalhando as diferenças e seus distintos valores e significados que permeiam cada expressão musical.

Diante desse cenário, nós, professores, percebemos a essencialidade da aplicação da música, aliada a um conteúdo que ressalte a questão cultural da região, como é o caso dos folguedos, preenchendo esse “vazio pedagógico” dos conteúdos reproduzidos em algumas letras musicais.

As atividades estão divididas em folguedos alagoanos, música e dança folclóricas da região de Alagoas, distribuídas nas turmas da Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1: **Divisão de atividades por turma**

Turmas	Temas	Quantidade de alunos atendidos
G1 – manhã e tarde	Pastoril	50 alunos
G2 – manhã e tarde	Banda de pífano	50 alunos
G3 – manhã e tarde	Taieira e marujada	50 alunos
1º ano – manhã e tarde	Coco de roda	110 alunos
2º ano – manhã e tarde	Pastoril	56 alunos
3º ano – manhã e tarde	Bumba meu boi	55 alunos
4º ano – manhã e tarde	Reisado	50 alunos
5º ano – manhã e tarde	Guerreiro	50 alunos

Fonte: Dados dos autores, 2013.

Um dos objetivos dessa divisão é propor a cada turma a vivência de uma manifestação cultural e o conhecimento de outras que também fazem parte dessa região e serão transmitidas na troca de informação entre as próprias crianças.

O trabalho consta de:

- Exploração dos folguedos, da música e da dança pesquisados, em que serão estudadas em sala de aula as histórias que denotem sua origem, conhecendo sua sonoridade, seu ritmo, entre outros pontos que componham sua estrutura, compreendendo tanto as turmas da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental.
- Construção de instrumentos musicais nas turmas da Educação Infantil.
- Preparação de dramatizações e apresentações das turmas do Ensino Fundamental, incluindo confecção dos bois do folgado bumba meu boi, nas turmas dos quintos anos.
- Visita de um compositor alagoano com o intento de apresentar seus trabalhos, para que estes sirvam de inspiração de nossos educandos.

Destacamos um acréscimo no conhecimento de cada aluno que se dará principalmente na culminância do projeto, quando as crianças terão construído um cenário cultural, e em cada sala se abordará um ritmo, uma sonoridade, e as crianças que por ali passarem também estarão convidadas a participar e interagir.

## Conclusão

O trabalho com a música na escola consistirá em uma compreensão da linguagem musical, e não na formação de músicos. Entretanto, a sensibilidade que se quer despertar no educando só será plena e terá êxito se antes em nós for acordada. Este trabalho será um desafio, na medida em que nós, professores, mesmo não tendo habilitação técnica necessária, estivermos buscando esse aprendizado, entendendo o quão importante ele se faz no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, espera-se que essa proposta possibilite às crianças o conhecimento e o resgate da cultura alagoana, o interesse pelas manifestações culturais de sua região, bem como uma vivência musical que agregue conhecimentos de maneira agradável e prazerosa, como propõe o próprio ensino da música.

## Referências

DIDIER, Adriana Rodrigues. *Materiais de estudo: leitura prévia*. Rio de Janeiro, 2013. Ação de capacitação do Sesc: música na escola, 2, ano 2013. Trechos do livro: *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação: Conservatório Brasileiro de Música, 2000.

PEDROSA, Tânia de Maya (Org.). *Arte popular de Alagoas*. Maceió: Grafitex, 2000.

SESC. DN. *Proposta pedagógica do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2003.

# Nos pontos da gaita, os ritmos do Sul

*Andrea de Souza<sup>i</sup>*

*Camila Postiglione Wetternick<sup>ii</sup>*

*Loide Pereira Trois<sup>iii</sup>*

<sup>i</sup> Coordenadora de Educação/Departamento Regional no Rio Grande do Sul.

<sup>ii</sup> Analista de Música/Departamento Regional no Rio Grande do Sul.

<sup>iii</sup> Gerente de Educação/Departamento Regional no Rio Grande do Sul.

## RESUMO

Destaca-se neste artigo o envolvimento da comunidade escolar em uma busca inquietante acerca dos diferentes tipos de gaita, com os seus mais variados tipos de sons e melodias, como também os ritmos do Sul. O projeto será realizado por meio de metodologia participativa e qualitativa, na qual todos os sujeitos envolvidos participarão de maneira ativa, proporcionando um espaço de diálogo e troca entre os participantes. Serão incorporados no cotidiano das Escolas Infantis os registros diários de execução do projeto, como: diário de campo, fotografias e filmagens. Há de se considerar uma corporeidade potencialmente inventiva nas relações que se estabelecem na Educação Infantil, pois seus componentes, as crianças, são compreendidos como seres humanos dotados de ação social, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares e que também são afetadas pelas culturas e sociedades de que fazem parte. As experiências e o “barulhar” devem ser desafiados no cotidiano, pois para além de ampliar o repertório oral, há de se ampliar também o repertório gestual, possibilitando às crianças a opção do que ouvir e como ouvir, refinando o paladar musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Ritmos. Infâncias. Educação.

## ABSTRACT

This article takes a close look on the involvement of the local school community in a relentless search for different types of harmonicas, with its various types of sounds and melodies, as well as the rhythms of the South region. The project will be conducted using a participative and qualitative methodology, by which all those involved will participate in an active way, creating a space for dialogue and exchange among participants. The project's daily records, such as Field Diary, photographs, and filming, will be incorporated into the daily routines of the preschools. One has to consider a potentially inventive embodiment in the relationships that are established in early childhood education, as its subjects – the children – are viewed as human beings capable of social (inter)action, producers of their own cultural forms built with their peers, and also affected by the cultures and societies to which they belong. Experiences and “noise-making” should be challenged in everyday life, as in addition to extending their oral repertoire one should also expand their gestural repertoire, allowing children the choice of what to listen and how to listen to it, and thus refining their musical taste.

**KEYWORDS:** Music. Rhythm. Childhood. Education.

## Iniciando o percurso: o fazer musical e a cultura popular

Escolhemos a cultura popular gaúcha para desenvolvermos o projeto perpassando pelos colonizadores que diretamente influenciaram a música do Sul. A música gaúcha tem raízes culturais que foram se articulando aos poucos, em um amplo cenário de influências étnicas que formam a região. Se buscarmos os elementos que constituem a matriz cultural que forma a produção musical do Sul do Brasil, podemos encontrar sem dúvida a influência ibérica. Mesmo que a influência portuguesa seja mais preponderante, em função da proximidade da fronteira, temos presente a etnia espanhola, ou seja, elemento “oriental” típico da região do Prata, em nossos repertórios. Além dessas, também temos a enorme presença de outras etnias da Europa, como a italiana, a alemã, a francesa, a polonesa, entre outras.

Assim, a música gaúcha que reflete o perfil cultural de um povo que é formado por uma multiplicidade de influências encontra em seus instrumentos as ferramentas para colocar em forma de melodia a sua identidade. Dentre eles a gaita, assim chamada pelos gaúchos, ou acordeão, que está presente não só nas músicas próprias das etnias que nos constituem, mas também em nossa produção musical.

Essa escolha potencializa a cultura contida em cada contexto das escolas de Educação Infantil do Sesc no Rio Grande do Sul, a qual terá na gaita/acordeão um meio dessa cultura musical que está para além dos limites territoriais.

Quando falamos de culturas, estas se encontram sempre na diversidade dos sujeitos, crenças e contextos, os quais influenciam diretamente o repertório e bagagem de cada espaço, diferenciando as escolhas e ritmos locais.

Este projeto firma o compromisso com a pluralidade das culturas infantis e potencializa o papel da Educação Infantil de ampliar e oferecer o diferente, o desconhecido e o que o outro tem a nos apresentar. A comunicação entre as escolas irá proporcionar o conhecimento de diferentes usos culturais por meio de um instrumento base que é a gaita/acordeão, instrumento este que atravessa a cultura do Sul e permeia as infâncias de diversos modos, de acordo com sua localidade. Seja norte ou sul do estado, seja interior, litoral ou capital, as fronteiras serão ultrapassadas pelos ritmos que nelas pulsam.



## Nos pontos da gaita

Em 1822, o austríaco Cyrillus Demian construiu o 1º acordeão como conhecemos hoje. Era um acordeão diatônico. No Brasil, chegou ao Rio Grande do Sul pelas mãos dos imigrantes alemães por volta de 1836, e pela chegada da imigração italiana a partir de 1875, primeiro trazendo instrumentos importados e logo em seguida começando a fabricá-los em terras gaúchas.

O acordeão parece simplesmente duas caixas retangulares com um fole no meio. O que não se vê são as centenas de componentes que fazem com que as palhetas vibrem saindo os mais diversos sons.

No Rio Grande do Sul, o acordeão recebeu o nome de gaita e é um instrumento emblemático, principalmente no tradicionalismo. Não existe festa de Centro de Tradições Gaúchas (CTG) sem gaita.

Mas o que poucos sabem é que o estado já sediou mais de 20 fábricas e foi referência mundial na fabricação de acordeões ou gaitas. Essas fábricas foram responsáveis pela história do acordeão no Brasil, todavia, atualmente, quase todas estão desativadas ou passaram a fabricar outros produtos.

Partindo de tais pressupostos, e tendo a gaita como um instrumento ícone da cultura gaúcha, acreditamos ser importante envolver a comunidade escolar em uma busca inquietante e prazerosa acerca dos diferentes tipos de gaita, com os seus mais variados tipos de sons e melodias, bem como de suas mais variadas influências, de outros povos, de outras culturas, de outros lugares que se constituíram como expoentes da história e que compuseram e compõem o cenário cultural gaúcho.

## Modos de atuação: os fazeres da pesquisa participante

O projeto é realizado por meio de metodologia participativa e qualitativa, na qual todos os sujeitos envolvidos têm oportunidade de serem escutados e de trazerem seus conhecimentos prévios, proporcionando um espaço de diálogo e troca entre os participantes. Deste modo, ratificamos os princípios da proposta pedagógica existentes nas escolas infantis do Sesc no Rio Grande do Sul, garantindo o alinhamento e o profícuo crescimento do projeto.

137

*Nos pontos da gaita, os ritmos do Sul*

As práticas pedagógicas se desenvolvem com base no diálogo sistemático entre professores, alunos, pais e comunidade educativa em eventos diversos, como integrações com as famílias, mostras pedagógicas, visitas culturais e outros. A relação entre a teoria e a prática é estudada e discutida nos encontros de formação, consolidando os fazeres pedagógicos da escola. A escola é um lugar das infâncias, um local que privilegia o cuidado, a participação coletiva e democrática, o respeito à diversidade e às culturas infantis.

Além disso, organizamos as oficinas de capacitação sistemática buscando ampliar os conhecimentos e o estudo da cultura gaúcha por meio da gaita e dos ritmos do Sul.

Do mesmo modo, são efetivadas reuniões e encontros técnicos com a equipe de multiplicadoras de música e supervisoras pedagógicas com focos de debate previamente estabelecidos, por meio de audioconferências e de reuniões presenciais, assim como grupos de e-mail para trocas sistemáticas de experiências e leituras.

Como meio de qualificar a análise e avaliação do projeto são incorporados no cotidiano das escolas infantis os registros diários de execução do projeto, como diário de campo, fotografias e filmagens.

Deste modo, o desafio de realizar um projeto que envolve música com crianças pequenas — em busca da articulação de princípios pedagógicos que orientem os municípios que compõem nossa rede de escolas de Educação Infantil do Sesc no Rio Grande do Sul — nos coloca na potência de unir e reunir fazeres pedagógicos que possibilitem emergir as evidências distintas que compõem a cultura do Rio Grande do Sul. Essas evidências distintas se constituem por meio da miscigenação dos diferentes povos imigrantes: italianos, espanhóis, portugueses, africanos, alemães, indígenas, entre outros.

Diante desses diferentes percursos e contextos, é necessária a problematização das questões relativas ao modo como devem ser unidas e reunidas as ações nas escolas. Desta maneira nasce a necessidade de pontuar a concepção de currículo na perspectiva daquilo que emerge do e no cotidiano. Para Rinaldi (1999), o currículo é tecido no encontro entre crianças e crianças, crianças e adultos. Ou ainda, como afirma Trois:

O currículo é aqui compreendido a partir das intenções evidenciadas nas ações e nas interações constituídas no cotidiano. Toda a vida na instituição transpira este modo de compreender o currículo. O currículo, portanto, não é compreendido neste estudo como prescrição, mas como ação produzida pelos educadores em parceria com as crianças (TROIS, 2012, p. 49).

Portanto, esta proposta pressupõe um fazer pedagógico complexo, ou seja, construir modos de narrar o vivido: cantando, dançando, compondo... Que potencializam o fazer musical de maneira lúdica e enriquecedora, promovendo trocas e ampliação do repertório com os participantes, construtores deste percurso.

Deste modo, o fazer musical está compreendido enquanto verbo pensante: dançar, falar, cantar, brincar, mexer, sonhar, silenciar, tocar, cheirar e saborear, porque é justamente pelo agir que a criança aprende a narrar-se com o mundo. Sendo assim, não há outra maneira de pensar a relação das crianças com música do que pela potência do verbo. Nessa perspectiva, há de se considerar uma corporeidade potencialmente inventiva nas relações que se estabelecem na Educação Infantil.

Desta maneira, o fazer pedagógico surge justamente da compreensão da existência de uma pluralidade de infâncias. Seus componentes, as crianças, são compreendidos como seres humanos dotados de ação social, produtores de formas culturais próprias construídas com seus pares e que também são afetadas pelas culturas e sociedades de que fazem parte as crianças, em um tempo e espaço de decisão, intervenção e influência nas relações que dizem respeito aos seus cotidianos. As ações que são planejadas devem partir da ideia inicial de uma escuta atenta dos conhecimentos que as crianças trazem de seus contextos, assim como de uma investigação com as famílias, com os adultos que constituem essa escola. Os elementos que cada uma traz possibilitam a construção de diversas e qualificadas aprendizagens.

Assim sendo, os fazeres musicais, as experiências e o “barulhar” devem ser desafiados no cotidiano da escola, fazendo parte deste currículo, e não uma ação à parte dele. O adulto é um mediador que participa na interação com as crianças e as provoca. Desse modo, subentende-se que devemos trazer às crianças o instrumento musical que nós desafiamos a explorar neste projeto, a gaita, e também os que vão surgir a partir das investigações da cultura popular, como violão, percussão, gaita de boca, pandeiro e os que mais forem dando significado ao projeto.

A música, no sentido que se pode problematizar na infância, é a composição de diversos sons, ritmos, tempos, enfim, elementos que compõem o silêncio. Assim, o silêncio só existe porque há som e o som existe porque existe o silêncio, por isso qualquer experiência no silêncio, como diferentes sonoridades, e no caso das crianças, “barulhar” é experiência musical, ou seja, tudo isso compõe o fazer musical.

O som é uma onda invisível, e por meio da percepção transformamos em visível esse invisível, respeitando a medida do tempo no tempo da medida e de suas direções. Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada, construída, descoberta, manipulada, refletida, representada, produzida etc. com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza. Dessa maneira, queremos pontuar que a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir do seu fazer musical (LINO, 1999).

Assim, as crianças em seus tateios vão experimentando e compondo esse universo musical. No entanto, vivemos um contexto em que a oferta de músicas está cada vez mais restrita a alguns ritmos musicais, isto é, aqueles que têm espaço na mídia e acabam se disseminando mais rapidamente no repertório das crianças.

Deste modo, julgamos que uma das intenções importantes nesse projeto seria encontrar estratégias para ampliar o repertório das crianças e, conseqüentemente, o repertório das famílias. Considerando este objetivo é que pensamos costurar todas as ações, entendendo que, para além de ampliar o repertório oral, há de se ampliar também o repertório gestual, possibilitando às crianças a opção do que ouvir e como ouvir, refinando o paladar musical.

Nesse processo, é importante lembrar a participação do instrutor pedagógico, pois, diante da diversidade cultural que temos e que também nos constitui, é necessário que nós, professoras, também iniciemos um movimento de pesquisa musical. Assim, precisamos conhecer outros ritmos, ampliando o nosso repertório concomitante com o processo das crianças, isto é, somos todos aprendizes neste projeto, justamente pelo fato de também sermos fazedores de musicar a infância.

A intencionalidade do professor é revelada pela maneira como organiza e define o espaço e o tempo das práticas cotidianas que acontecem na escola. Deste modo, o espaço e o tempo são elementos pedagógicos importantes que precisam ser pensados e organizados com a participação ativa das crianças, e esse espaço musical precisa fazer parte do cotidiano da escola.

Diante da complexidade e responsabilidade deste projeto torna-se necessário pesquisar com as equipes quais as marcas musicais que constituem os nossos municípios. Essa pesquisa coletiva ajudará a compor e mediar as ações com as crianças, e, a partir daí, encontrar pontos de encontro e desencontros com a grande temática, isto é, a gaita.

## Palavras finais

O encontro com a música nas escolas de Educação Infantil do Sesquinho no Rio Grande do Sul será construído gradativamente conforme os percursos de cada unidade operacional, isto é, na medida em que os profissionais vão se apropriando dos conceitos que fundamentam o fazer musical, é possível sustentar práticas que costumam o cotidiano.

Assim, para envolver as crianças em situações que desafiam suas aprendizagens sonoras, é importante criar espaços que convidem para as experiências. Espaços que contemplem as diversas possibilidades de “mexer” com o som. Nesse processo, o educador precisa também estar atento àquilo que possa emergir do imprevisível, ou seja, o que ultrapassa os espaços planejados intencionalmente e que pode ser agregado ao planejamento.

Nesse movimento, não se trata apenas de “executar” um projeto, mas sim de ir construindo formas de qualificar o “paladar” musical no cotidiano de nossas escolas. Aos poucos, incorporar determinadas ações musicais que farão parte da rotina, tornando o fazer musical algo que pulsa e costura as aprendizagens cotidianas.

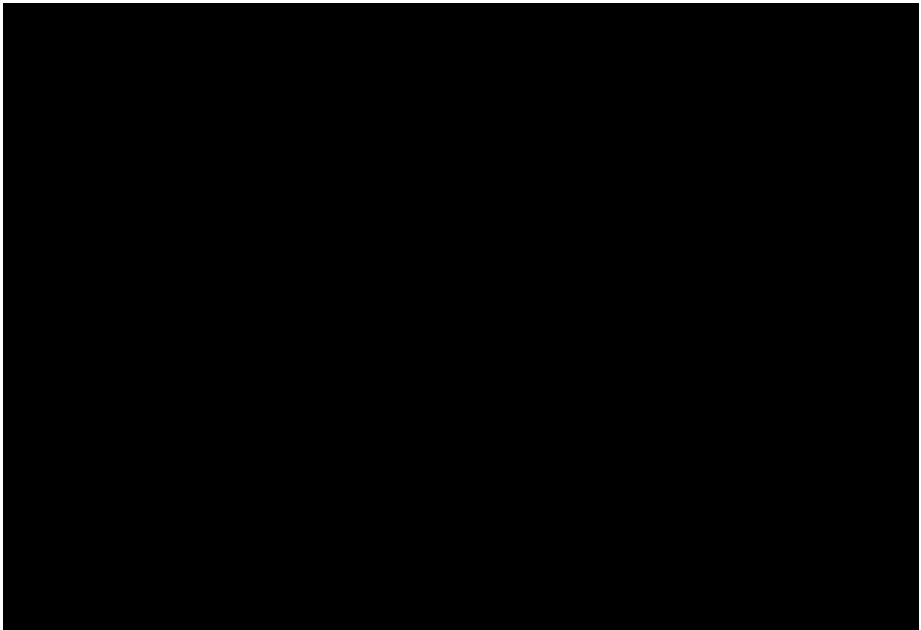
Tal afirmação pressupõe uma compreensão de música na escola muito mais do que apenas cantar ou propor que as crianças escutem músicas já “prontas”. Mas, sim, também educar nossos ouvidos para perceber diferentes sonoridades, ou seja, o “barulhar” nas infâncias.

## Referências

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da Cunha (Org.). *Cor, som e movimento*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

TROIS, Loide. *O privilégio de estar com as crianças: o currículo das infâncias*. Tese (Doutorado) – UFRGS, Porto Alegre, 2012.



# Jogos cantados e cultura popular: perspectivas do desenvolvimento da aprendizagem

*Maria Edivângela da Silva<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Arte Educação. Analista de Educação/Departamento Regional no Tocantins.*



## RESUMO

Este artigo discute o significado cultural dos jogos cantados advindos da cultura popular e utilizados no cotidiano infantil, especialmente em momentos de brincadeiras. Pretendemos com isso sinalizar que a utilização desses jogos no âmbito escolar pode representar uma ferramenta pedagógica voltada ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil, uma vez que os saberes instituídos pela escola se encontram e se intercalam com os saberes do cotidiano das crianças. Partimos do pressuposto de que os jogos cantados representam um significativo instrumento mediador da ação pedagógica da instituição educacional no desenvolvimento da aprendizagem das crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental do Sesc em Tocantins.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos cantados. Cultura popular. Desenvolvimento e aprendizagem.

## ABSTRACT

This article addresses the cultural significance of singing games originated in popular culture and played daily by children, specially in their recreational time. Our intention was to point out that the use of games in schools may be a teaching tool intended for children's development and learning, as the knowledge established by the school meets and mingles with the children's daily knowledge. We assume that the singing games represent an useful tool that mediates the pedagogical action of the educational institution in the development of children's learning, both in Early Childhood Education and Elementary Education at Sesc Tocantins.

**KEYWORDS:** Singing games. Popular culture. Development and learning.

A condução deste trabalho compreende as características oriundas das relações entre os jogos cantados e seu caráter lúdico, bem como seus entrelaçamentos com a cultura popular. Cantar e jogar são ações que se fazem presentes em todas as culturas e abarcam as mais distintas faixas etárias representando, assim, um modo de expressão, interação e entretenimento.

Os brinquedos cantados estruturam-se a partir de situações de convivência espontânea entre pessoas e retratam elementos da cultura popular que remetem ao cotidiano das comunidades que os elaboram. Constituem cantigas, folgedos, quadrinhas, parlendas e poemas anônimos, geralmente acompanhados de movimentos expressivos e/ou dramatizados, principalmente utilizando os jogos de mãos.

Dadas as características dos jogos cantados, seu desenvolvimento aparece intrinsecamente relacionado à atividade lúdica. Com isso, podemos dizer que tais jogos representam um modo de brincar e, por conseguinte, um tipo de manifestação muito presente na infância. Devido a essas configurações, os projetos desenvolvidos em 2012 e 2013 trouxeram temáticas e abordagens que se voltam para o entendimento da cultura gaúcha, do universo circense e da cultura tocantinense. Estudar sobre a cultura do estado do Tocantins trouxe a possibilidade de catalogar alguns jogos de mãos utilizados pelas crianças, como: “caranguejo”, “lavadeiras” e “peixe vivo”. A partir dos jogos de mãos catalogados, podemos exemplificar os que se dão de maneira mais repetida: duas palmas, paralelas e verticais — com os dedos apontando para cima, batem contra as palmas do companheiro, de mãos dadas com o companheiro, balançar os braços para um lado e para o outro, estalar os dedos, pisar com o pé direito à frente.

Tomamos como base tais jogos com a intenção de evidenciar as possibilidades de ensino-aprendizagem usando os brinquedos cantados, pois há no desenvolvimento dessas modalidades organizativas um envolvimento constante na busca da aprendizagem a partir do brincar e, com isso, dos jogos cantados.

As brincadeiras e jogos cantados dão voz às crianças e possibilitam a interpretação de seus mundos sociais e culturais. De acordo com Huizinga (1993), a essência do jogo é o prazer, que ultrapassa os limites da realidade física e assim se aplica a qualquer fase da vida. Nas situações lúdicas, os seres humanos podem expressar-se livremente, de modo descontraído, espontâneo. Consideramos necessário esclarecer

que os termos brincar e jogar são referenciados como sinônimos por Cascudo (1988). Em idiomas como inglês, francês, alemão e espanhol as palavras brincar e jogar também são empregadas para definir atividades artísticas como a interpretação teatral ou musical (SANTA ROZA, 1993).

Destacamos o fato de que durante o jogo lúdico as crianças experimentam um momento de inserção social, troca de experiências e conhecimentos e, além disso, vivenciam situações nas quais lhes é possibilitada a transformação, a adaptação e mesmo a criação de jogos, inclusive cantados. É em função dessas características da situação lúdica que chamamos a atenção para o potencial construtivo dessas situações no desenvolvimento e aprendizagem infantis. Apontamos ainda a inserção das crianças em um contexto social, histórico e cultural que as coloca como seres que se apropriam da cultura socialmente acumulada, mas que também são capazes de interferir na dinâmica do cotidiano, criar e recriar cultura por meio de suas formas de ação. Portanto, as experiências infantis com jogos cantados representam um meio capaz de lhes favorecer a compreensão da sociedade em que vivem, o que, em geral, ocorre pela apreciação de distintos papéis sociais favorecidos pelo brincar e pelos jogos.

Segundo Craidy e Kaercher (2003), os jogos e as brincadeiras, progressivamente, possibilitam às crianças a experiência de buscar coerência e lógica em suas ações, governando a si e ao outro. Elas passam a pensar a respeito de suas ações nas brincadeiras, bem como acerca do que falam e sentem, não só para que os outros possam compreendê-las, mas também para que continuem participando das situações lúdicas.

Kishimoto (2002) considera que os brinquedos e jogos constituem recursos auxiliares para promover o desenvolvimento físico, mental e socioemocional da criança. Segundo a autora, as principais funções dos brinquedos e jogos são: lúdica — que propicia diversão, prazer ou certo desprazer, mesmo quando escolhido voluntariamente; e educativa — o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

Por envolverem extrema dedicação e entusiasmo, os jogos das crianças são fundamentais para o desenvolvimento de diferentes condutas e também para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento. O espaço do jogo na vida da criança deve ser definido como um espaço de experiência e liberdade de criação,

no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo, mas é também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros (CRADY; KAERCHER, 2003).

Para Vygotsky (1989), na situação de brincadeira a criança se projeta nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Ela começa a adquirir a motivação, as habilidades e as atitudes necessárias para sua participação social, que só pode ser completamente atingida com a interação dos companheiros da mesma idade. Nesse sentido, as brincadeiras usadas em situação escolar podem criar condições para as crianças desenvolverem o seu cognitivo, porém o autor argumenta que as brincadeiras utilizadas em situação escolar precisam ser cuidadosamente planejadas pelo professor. As generalizações e os significados que elas retiram na situação de brincar precisam ser discutidos e trabalhados pelo adulto para que possam tornar-se um conceito específico.

148

*Jogos cantados e cultura popular: perspectivas do desenvolvimento da aprendizagem*

## A construção das relações humanas entre as crianças: a música e os jogos cantados como elementos de base

Tomando como ponto de apoio a teoria histórico-cultural, afirmamos que a nossa condição humana é de natureza social, ou seja, é nas relações sociais e pela intervenção do outro que nos constituímos enquanto sujeitos produtores de cultura, que se materializa, cotidianamente, pelos nossos modos de agir, que são regidos por convenções estabelecidas na coletividade de nossas práticas sociais das quais nos apropriamos.

Na brincadeira as crianças apreendem aspectos musicais de ordens diversas, relativos à percepção de alturas, de ritmos, de estruturas formais, caráter etc. São levadas a cantar, a sugerir e realizar movimentos, gestos e ações. No jogo “A barca virou”, por exemplo, unem-se corpo e mente; sujeito e coletivo; repetir e inventar. Girando, ou no lugar, cada criança executa a ação acenada, contrariando, assim, a afirmativa da canção.

Brincando, o sujeito social aumenta sua independência, estimula sua sensibilidade auditiva e visual, valoriza sua cultura popular, desenvolve habilidades motoras, exercita a imaginação, a criatividade, socializa-se, interage, reequilibra-se,

recompõe suas emoções, sua necessidade de conhecer e reinventar e, assim, constrói seus conhecimentos proporcionando o mesmo ao outro.

Destacamos, por fim, a relevância da valorização dos jogos cantados no cotidiano escolar como modo de valorização das expressões infantis, a fim de que as experiências vividas pelas crianças possam representar de fato avanços em seus processos de aprendizagem.

## Conclusão

Pudemos perceber que as tessituras que se constituem em torno dos jogos cantados proporcionam a efetivação das relações das crianças com sua cultura e com o outro. Discorrer acerca dos brinquedos e jogos cantados relaciona-se, sobretudo, à música e ao movimento, tornando-os instrumentos efetivos para a aprendizagem.

## Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: ed. Universo, 1988.

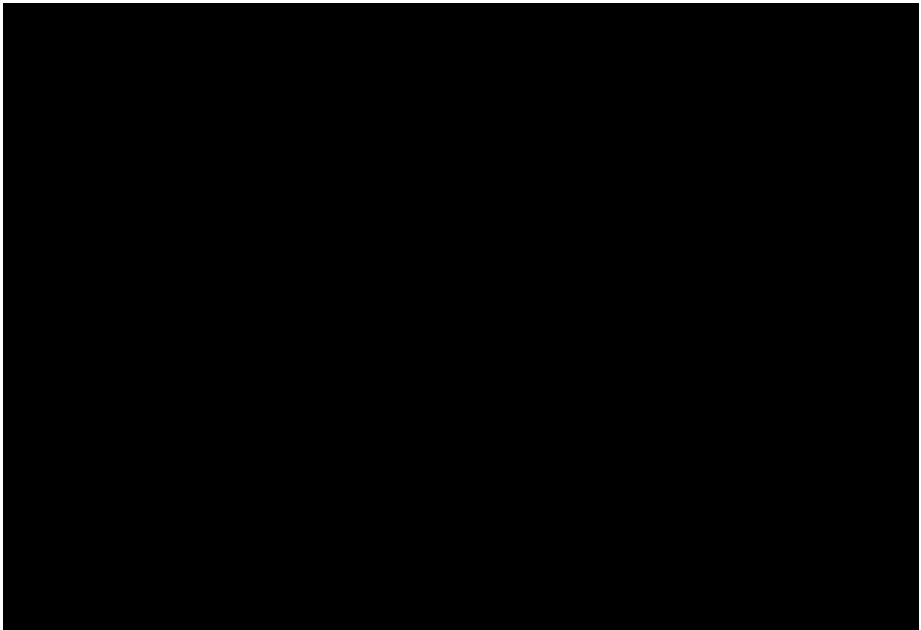
CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Elise P. da Silva. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 4. ed. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTA ROZA, Eliza. *Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# Canções, danças e ritmos do folclore sergipano: uma contribuição para a identidade regional dos discentes da Escola Sesc

*Elias Souza dos Santos<sup>i</sup>*

*Rosângela Santos Soares Fonseca<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Regente do Coral Nova Vida do Sesc Sergipe/Departamento Regional em Sergipe.

<sup>ii</sup> Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da Escola (Unidade Siqueira Campos)/  
Departamento Regional em Sergipe.



## RESUMO

Este projeto pretende focar as canções, as danças e os ritmos do folclore sergipano, visando à afirmação da identidade das crianças e dos adolescentes da Escola Sesc em Sergipe. Adotamos como suporte teórico as abordagens defendidas por autores(as) que têm desenvolvido pesquisas no que tange ao canto, ao ritmo, ao som, ao movimento corporal, à escuta e às novas metodologias do ensino da música no contexto da escola. É com base nesses pressupostos teóricos que pretendemos colocar em prática o projeto, redimensionar e ampliar as práticas da Educação Musical na Escola Sesc em Sergipe.

**PALAVRAS-CHAVE:** Canções folclóricas. Escola Sesc. Educação musical escolar. Sergipe.

## ABSTRACT

**This project intends to focus on the songs, dances and rhythms of the folklore from Sergipe, in order to assert the identity of children and adolescents of Escola Sesc em Sergipe (Sesc School in Sergipe). As theoretical support, we adopted the approaches advocated by authors who have conducted research on singing, rhythm, sound, body movement, listening, and new methods of music teaching in the school context. Based on this theoretical background, we intend to put in practice this project, expanding and redesigning the practices of music education at Sesc School in Sergipe.**

**KEYWORDS:** Folksongs. Sesc School. Music education at school. Sergipe.

A música está na nossa conversa e no nosso ruído [...] No latido do cachorro, no miado do gato, em tudo que ouço e recro, nas significações que dou para a sonoridade da chuva, raio e trovão. A música está debaixo do barro do chão e também, muito especialmente, no silêncio: lugar de nosso encontro com a musicalidade em potencial (MACHADO, 2012).

A prática do canto, seja ele individual ou coletivo, não é uma novidade das sociedades modernas. Presente em todos os povos, dos mais primitivos aos mais “civilizados”, a música vocal manifestou-se de diversas formas e com várias finalidades. Ora interligada com a dança, ora separada, em alguns períodos históricos expressiu-se nas práticas religiosas e cívicas, como recurso de memorização nas escolas de profetas de Israel, na educação de crianças e jovens, na política, nas guerras, nos banquetes e nas festas (SANTOS, 2012).

Em Sergipe, durante a Primeira República, entre as linguagens artísticas, a música era a mais cultivada. Ouviam-se vários gêneros: o sacro era praticado nos órgãos das igrejas; os hinos, os dobrados e as sinfonias ficavam por conta das bandas; ouviam-se polcas, valsas e marchas no piano, violino, flautas e bandolins. De um lado, a classe burguesa se deleitava com as músicas da Europa. De outro, a gente humilde, os homens, as mulheres, os jovens e as crianças produziam música nas ruas, nos terreiros, nos momentos de labuta, lavrando a terra, moendo a cana; ouviam-se canções melancólicas: chiba, samba, lundu, maxixe e modinha. O folclore, contrariando os ideais da estética republicana, dava o tom, dissonante, nas festas religiosas: reisado,<sup>1</sup> cacumbis,<sup>2</sup> chegança,<sup>3</sup> taieira,<sup>4</sup> lambe-sujo,<sup>5</sup> São Gonçalo,<sup>6</sup> guerreiros<sup>7</sup> (DANTAS, 2004).

<sup>1</sup> Dança de origem portuguesa, que surgiu em Sergipe no período colonial. É celebrada entre os dias 24 de dezembro a 6 de janeiro por cantores, dançadores e músicos que utilizam o violão, a sanfona, o ganzá, a zabumba, o triângulo e o pandeiro (DANÇAS..., 2011).

<sup>2</sup> Dança formada apenas por pessoas do sexo masculino. Tem como finalidade louvar os padroeiros africanos (DANÇAS..., [20--]).

<sup>3</sup> O que caracteriza essa dança é o fato de ela acontecer sempre em frente aos templos católicos. A chegança faz uma demonstração da luta dos cristãos pelo batismo dos mouros — atuais turcos (DANÇAS..., 2011).

<sup>4</sup> É uma dança e um gênero musical. Faz parte do diversificado folclore brasileiro e, normalmente, é praticada por mulheres negras e mulatas que cantam e dançam fazendo homenagens a São Benedito e Nossa Senhora do Rosário. A percussão é executada pelos homens, que por sinal são poucos, mas têm uma participação fundamental nesse balé folclórico. As canções das taieiras apresentam compasso binário e sua fórmula rítmica é sincopada. Esta manifestação cultural faz parte do sincretismo religioso entre os escravizados e os católicos. Trata-se de uma estratégia utilizada pelos (as) negros (as), com o fim de manter viva, mesmo que de forma camuflada, a sua crença (RIBEIRO, 2003).

<sup>5</sup> Manifestação popular da cidade de Laranjeiras (SE). Consiste no duelo entre dois grupos: de um lado temos os meninos e homens negros (totalmente pintados com uma tinta de cor preta); de outro, temos os caboclinhos (pintam os rostos com tinta vermelha, utilizam vestimenta indígena e alguns instrumentos de percussão). Há todo um ritual (dançam e tocam o maracatu), entre os dois grupos, que culmina com o confronto entre eles e resulta na destruição do quilombo (FALCÃO, 2006).

<sup>6</sup> Essa dança é de origem portuguesa e homenageia São Gonçalo do Amarante. No Brasil, a dança de São Gonçalo agregou elementos culturais da cultura africana e até os dias atuais é apresentada pelos oradores de algumas cidades do estado de Sergipe, a exemplo de Laranjeiras e São Cristóvão. Reza a lenda que São Gonçalo, marinheiro, tirava as mulheres da prostituição, utilizando a viola e dançando com alegria. Esse tipo de dança é executado nas cerimônias religiosas (FALCÃO, 2006).

<sup>7</sup> O guerreiro apresenta-se com uma vestimenta mais colorida, com um maior número de participantes e, assim como o reisado, também é apresentado no natal (ROSA, 2011).

Esse tom dissonante do folclore brasileiro incomodava os ideais republicanos e, mesmo sendo um estado possuidor de um folclore rico e diversificado, Sergipe não soube aproveitar a riqueza das canções, das danças e dos ritmos populares. Ao contrário, essas manifestações culturais foram excluídas do cotidiano da escola republicana. Tais práticas não coadunavam com os ideais pregados pelos defensores da escola do período republicano. Elas foram substituídas pelos hinos pátrios, escolares e cívicos. Estes constituíram a estética musical desse contexto. Apesar de fazer alusão à grandeza do Brasil, o repertório praticado na escola da Primeira República descaracterizava as atividades culturais praticadas pelo povo.

Assim, diferentemente das práticas de Educação Musical utilizadas pela escola republicana, este projeto pretende adotar as canções, as danças e os ritmos do folclore sergipano, visando à afirmação da identidade das crianças e dos adolescentes da Escola Sesc em Sergipe.

O nosso ponto de partida são as canções folclóricas, suas melodias, suas letras, suas danças, seus ritmos e suas histórias. Ensinar essas canções pressupõe, também, adotar uma metodologia interdisciplinar, na qual estaremos nos apropriando dos conhecimentos de outras áreas, a exemplo da Geografia e da História. Tal aproximação nos ajuda a transmitir, ao escolar, conhecimentos que não encontramos no âmbito do ensino da música. As características geográficas de um país ou de uma determinada região interferem, diretamente, nas manifestações culturais de uma população. Para contextualizarmos as canções folclóricas de Sergipe temos que recorrer à História, pois é ela que nos fornece informações das origens das práticas do reisado, dos cacumbis, da chegança, da taieira, do lambe-sujo, de São Gonçalo e dos guerreiros.

Adotamos como suporte teórico as abordagens defendidas por Regina Santos (2013), Lucas Ciavatta (2009), Adriana Didier (2013), Fátima Santos (2000), Melina Sanchez (2012) e José Wisnik (1989). Tais autores (as) têm desenvolvido pesquisas no que tange ao canto, ao ritmo, ao som, ao movimento corporal, à escuta e às novas metodologias do ensino da música no contexto da escola. É com base nas suas abordagens teóricas que colocamos em prática este projeto, redimensionamos e ampliamos as práticas da Educação Musical, na Escola Sesc em Sergipe, tendo em vista o processo de formação social e musical dos escolares desta instituição.

Ancorada em dois exemplos, o primeiro, os fios da marionete, conhecido como bonecos de fios, e o segundo, os fios de Ariadne, um conto mitológico,

Regina Santos (2013) apresenta e discute duas práticas distintas de ensino: a primeira, mecânica e controladora (os fios da marionete), em que os (as) alunos (as) são manipulados (as); e a segunda (os fios de Ariadne), em que os (as) discentes têm a liberdade de explorar, de recriar e de criar conhecimentos. Para esta autora,

puxar os fios é a ação de mão dupla: os fios dados pelos sujeitos que aprendem, que o professor ajuda a trançar; fios disponibilizados pelo sujeito-professor, em função do que é interessante, notável e importante — critérios imanentes, referentes a aquilo que faz pensar e produz aumento de potência (SANTOS, 2013, p. 15).

Acreditamos que o aumento de potência assinalado por Regina Santos (2013) também pode ser adquirido pela utilização de O Passo, metodologia do ensino da música, que tem como base quatro pilares — o corpo, a representação, o grupo e a cultura. Para Lucas Ciavatta (2009, p. 13), idealizador desta metodologia, “[...] a maior inspiração d’O Passo foi e continua sendo o fazer musical popular brasileiro, principalmente no que diz respeito à relação entre corpo e música no processo de aquisição do suingue”. Ainda segundo este autor, há três habilidades intrínsecas à prática musical, a saber: precisão (domínio do corpo e do ritmo), fluência (afinidade com o ritmo, sem mecanizá-lo) e intenção (conhecer o contexto no qual a música foi criada). Essas habilidades possibilitam ao educador um ensino musical mais eficaz e os resultados, por certo, serão mais precisos.

Para Adriana Didier (2013) há uma conexão direta entre a voz e o ouvido. A criança está aberta aos sons, tanto para ouvi-los como para reproduzi-los. Por outro lado, Fátima Santos (2000), em *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*, apresenta uma abordagem que discute os vários tipos de escuta e, para ampliarmos o desenvolvimento desta escuta, a autora refere-se a uma poética de escuta implícita, ou seja, o sujeito tem que fazer uma intervenção na maneira de ouvir, no sentido de romper com os hábitos de escuta aos quais está condicionado.

Em *Corpo e dança na educação musical: recurso pedagógico somente?*, Melina Sanchez (2012) assinala que:

[...] a dança pode ser mais do que uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de habilidades musicais, pois neste contexto, quase sempre é uma forma de possibilitar a experiência musical de forma integrada com o meio, com o outro, com si mesmo. Partindo do princípio de que estar no corpo é a nossa forma de estar no mundo, a Dança deve estar em diálogo “com” a música e, só assim, contribuirá efetivamente para o desenvolvimento artístico-humano de quem as vivencia (SANCHEZ, 2012, p. 192).

A canção, a escuta, o ritmo, o som, o corpo e o espaço estão interligados. É necessário, então, interagir com outras áreas, a fim de alargarmos a prática da educação musical escolar. A interdisciplinaridade pode nos ajudar a redimensionar, enriquecer e recriar metodologias de ensino, pois,

a música fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens. Esse limiar está fora e dentro da história. A música ensaia e antecipa aquelas transformações que estão se dando, que vão se dar, ou que deveriam se dar, na sociedade (WISNIK, 1989, p. 13).

Devemos dar oportunidade às crianças e aos jovens de viverem a música espontaneamente, ouvindo, reproduzindo, recriando e criando. Isto só é possível com uma metodologia interdisciplinar, em que as áreas de conhecimento estarão não mais fragmentadas, mas unidas na construção do saber.

Desta maneira, o projeto enfoca grupos folclóricos que representam o estado de Sergipe, para que os alunos reconheçam um pouco da cultura popular local, a exemplo da taieira, do São Gonçalo, dos cacumbis, do reisado, do guerreiro e da chegança. Todas essas manifestações pulsam em algumas cidades do Brasil e em Sergipe, sobretudo nos municípios que tiveram influências na colonização brasileira, a exemplo de Laranjeiras, Lagarto, São Cristóvão, dentre outras, e têm como características essa alquimia de ritmos, de sons, de melodias, de danças, de instrumentos musicais (cuíca, reco-reco, pandeiro, caixa e ganzá), de crença e de etnias. Essas manifestações culturais representam o Brasil multicultural, plural e multifacetado.

As fotografias, os áudios e os vídeos são trazidos para as aulas durante o projeto, que tem sua culminância com apresentações dos(as) discentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Eles(as) podem fazer uso das vestimentas, das músicas, das letras, das danças, dos ritmos e dos instrumentos do folclore sergipano, ou seja, do reisado, dos cacumbis, da chegança, da taieira, do lambe-sujo, de São Gonçalo e dos guerreiros. O folclore é dinâmico e por isso sofre mutações, reelaborações e variações, em especial no contexto escolar. As apresentações devem ser recriadas a partir das atitudes espontâneas das crianças e adolescentes.

É por meio do uso da voz, cantando e ouvindo as cantigas do folclore sergipano, que crianças e adolescentes inseridos neste projeto reconhecem e distinguem as qualidades musicais e vocais, a saber: a altura, as variações de intensidade, a duração e as nuances de timbre. Demonstramos, com a própria voz, uso de uma

flauta ou pífano, violão e instrumentos musicais reciclados, as variações de um som grave e outro agudo, por exemplo, cantando/tocando cantigas de roda. As atividades e jogos favorecem também a diferença entre alturas, entre timbre, durações e intensidades.

Pela comparação das vozes dos colegas, inclusive com olhos vendados, os demais devem reconhecer cada pessoa pelo tipo de voz, caracterizado pelo timbre. Essa mesma atividade é também realizada utilizando os instrumentos, a princípio de diferentes naipes como corda, percussão e sopro e quem sabe depois diferenciar uma flauta doce de um pífaro.

Ratificamos que as situações mencionadas são trabalhadas com as canções que representem o folclore sergipano. É fundamental que o professor guie a canção, cantando em uma tonalidade que se encaixe com as vozes de todos os alunos, para não forçar as cordas vocais.

Convidamos o balé Folclórico da Terceira Idade do Sesc em Sergipe para realizar uma apresentação para as crianças e adolescentes e organizar uma atividade conjunta integrada ao grupo. O objetivo é levar as crianças e adolescentes a interagirem com pessoas mais idosas e romper com o preconceito das diferenças entre as gerações.

Ainda a respeito das músicas folclóricas, afirmamos que é essencial envolver outros sujeitos que fazem parte da vida cotidiana dos escolares: pais, mães, tias, tios, primos, avós e os próprios colaboradores do Sesc. Por isso, solicitamos aos (as) alunos (as) que perguntem aos seus parentes, amigos e colaboradores do Sesc a respeito das canções e danças do folclore sergipano.

O quadro que se segue expõe metas quantitativas do projeto: as unidades operacionais, o público-alvo e o atendimento direto e indireto. O Sesc Siqueira Campos, Sesc Socorro, Sesc Ler Indiaroba, AJA e HPE são os campos de atuação do projeto. O público-alvo são as crianças e adolescentes das seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e AJA<sup>8</sup> e HPE.<sup>9</sup> No total, entre as modalidades de ensino apontadas, o projeto atende, diretamente, a 868 alunos (as) e, indiretamente, a 600 alunos (as).

<sup>8</sup> Alfabetização de Jovens e Adultos.

<sup>9</sup> Projeto Habilidades de estudos.

Quadro 1: **Metas quantitativas do projeto**

Unidades operacionais	Público-alvo	Atendimento	
		Direto	Indireto
Sesc Siqueira Campos	Educação Infantil e Ensino Fundamental	377	200
Socorro	Educação Infantil e Ensino Fundamental	366	200
Sesc Ler Indiaroba	AJA e PHE	125	200
Total		868	600

Aparelho de tevê, datashow, aparelho de som, pandeiro, reco-reco, violão, teclado e flauta, bem como filmagens de grupos folclóricos com suas danças e suas músicas, constituem os recursos físicos utilizados no projeto. Por outro lado, o balé Folclórico do Sesc Sergipe e de outras cidades do estado; a participação, se possível, de colaboradores envolvidos com estas manifestações culturais e de docentes e estagiários de outras áreas de conhecimento, a exemplo da Geografia, da História, entre outras, compõem os recursos humanos.

## Conclusão

O canto, a dança e o ritmo não são práticas culturais recentes. Essas manifestações artísticas acompanharam as sociedades — das mais primitivas às mais modernas e, conforme o passar dos séculos, sofreram e ainda sofrem transformações.

Por muito tempo, apesar da sua riqueza e da sua diversidade, o folclore sergipano não foi conteúdo das práticas musicais desenvolvidas no interior da escola republicana. Esta não via com bons olhos as músicas, os ritmos e as danças provenientes do povo, cujos sons (dissonantes), ritmos e danças não condiziam com a estética musical vigente naquele contexto.

Reconhecendo o valor das canções populares, optamos por um caminho diferente daquele escolhido pela escola republicana. Priorizamos como conteúdo essencial à prática da Educação Musical escolar da Escola Sesc em Sergipe o reisado, os cacumbis, a chegança, a taieira, o lambe-sujo, o São Gonçalo e os guerreiros. Tais manifestações folclóricas contribuem tanto para o processo de formação musical escolar quanto para a afirmação da identidade regional das crianças e adolescentes.

Todas as práticas de Educação Musical escolar foram aplicadas, tendo-se em conta as abordagens teóricas introdutórias. Crianças e adolescentes aprenderam o canto coletivo, o ritmo e a dança do folclore sergipano, por meio de escuta atenta e da espontaneidade. Estabelecendo uma relação de reciprocidade com os (as) docentes, os escolares receberam e deram os fios de Ariadne, ora explorando as canções, ora recriando-as e, também, criando outros sons e músicas. Os resultados foram satisfatórios, principalmente, a partir da observação da precisão, da fluência e da intenção apontadas em O Passo. A conexão música e dança favoreceu o aprendizado, uma vez que esses elementos caminham juntos no aprendizado da Educação Musical.

Assim, a breve apresentação do projeto do Departamento Regional do Sesc em Sergipe foi aplicada de modo gradativo e contínuo, haja vista a participação dos (as) discentes nas produções — paródias, desenhos, relatos e apresentações orais, a partir das cantigas e danças folclóricas de Sergipe. A avaliação do trabalho tem em conta a compreensão e a participação das crianças, considerando a importância da preservação da cultura regional, das técnicas locais e sonoras trabalhadas no projeto.

160

*Canções, danças e ritmos do folclore sergipano: uma contribuição para a identidade regional dos discentes da Escola Sesc*



- CIAVATTA, Lucas. *O passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2009.
- DANÇAS folclóricas: cacumbis e chegança. [S.l.], 2011. Disponível em: <<http://www.topgyn.com.br/conso01/sergipe/conso01a04.php>>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- DANÇAS folclóricas: reisado. Alagoinhas, [20--]. Disponível em: <<http://www.juraemprosaeverso.com.br/Folclore/DancasFolcloricas.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- DANTAS, Ibarê. *História de Sergipe: República (1889-2000)*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. *Música na escola, 2: materiais de estudo: ação de capacitação*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, Gerência de Desenvolvimento Técnico, 2013.
- FALCÃO, Christiane Rocha. A dança de São Gonçalo da Mussuca. *Unirevista*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, jul. 2006. Disponível em: <[http://www.unirevista.unisinos.br/\\_pdf/Unirev\\_Falcao.pDF](http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/Unirev_Falcao.pDF)>. Acesso em: 19 mar. 2012.
- MACHADO, Maria Marcondes. Musicalidade e cotidiano: breve vista ao ensino da arte na chave da criança performer. In: ALLUCI, Renata R. et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p.164-166.
- RIBEIRO, Hugo Leonardo. *Etnomusicologia das Taieiras de Sergipe: uma tradição revista*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- ROSA, Maria José Araujo. *O folclore sergipano e suas manifestações*. [S.l.]: Spaceblog, 2011. Disponível em: <<http://artigosvariedades.spaceblog.com.br/1278143/O-Folclore-sergipano-e-suas-manifestacoes/>>. Acesso em: 12 mar. 2012.
- SANCHES, Melina Fernandes. Corpo e dança na educação musical: recurso pedagógico somente?! In: ALLUCI, Renata R. et al. (Org.). *A música na escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012. p. 192-194.
- SANTOS, Carneiro dos. *Escutando paisagens sonoras: uma escuta nômade*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SANTOS, Elias Souza dos. *Educação musical escolar em Sergipe: uma análise das práticas da disciplina Canto Orfeônico na Escola Normal de Aracaju*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. *Ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

# A música na cultura amazonense

*Adriana Cristina Mendes<sup>i</sup>*

*Adriana Teixeira Gomes<sup>ii</sup>*

*Evanildo da Silva Ribeiro<sup>iii</sup>*

*Manuel Nascimento dos Santos Júnior<sup>iv</sup>*

*Rosana Marques de Souza<sup>v</sup>*

<sup>i</sup> Coordenadora de Educação Fundamental/Departamento Regional no Amazonas.

<sup>ii</sup> Coordenadora de Educação Infantil/Departamento Regional no Amazonas.

<sup>iii</sup> Professor de Música/Departamento Regional no Amazonas.

<sup>iv</sup> Professor de Música/Departamento Regional no Amazonas.

<sup>v</sup> Coordenadora da Sala de Ciências/Departamento Regional no Amazonas.

**RESUMO**

Este artigo propõe-se a apresentar a música como referência no resgate da cultura amazonense, por meio do patrimônio musical produzido pelas tradições rítmicas da nossa região e difundido pelos artistas locais. Assim, fomentaremos uma reflexão sobre a importância das raízes culturais de um povo, no sentido da afirmação de sua identidade e pertinência à sua região. Nesse sentido, é primordial referendar o conhecimento e manter viva na memória as próprias origens. A linha de ação para o desenvolvimento deste artigo se deu por meio dos elementos da prática de conjunto, os quais foram sistematizados por meio de um projeto. Ressaltamos que em 2015 comemorou-se o centenário dos bumbás Garantido e Caprichoso, que são ícones da cultura amazonense e os quais serviram como base para o desenvolvimento deste artigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura. Tradição. Reflexão. Música.

**ABSTRACT**

This article aims to present music as a reference in the recovery of Amazonian culture, through the musical heritage produced by the rhythmic traditions of our region and disseminated by local artists. Thus, we will foster a reflection on the importance of the cultural roots of a population, regarding the assertion of their identity and relevance to their region. To achieve this, it is fundamental to look for the cultural references of our knowledge and to keep its memory and origins alive. The line of action for the development of this article followed the elements of group practice, which were organized through a project. It is important to note that 2015 was the year of the centenary of the bumbás Garantido e Caprichoso (Amazonian folklore festival), which are icons of Amazonian culture and served as a basis for the development of this article.

**KEYWORDS:** Culture. Tradition. Reflection. Music.

A música apresenta-se como uma linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de explicar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. Esta se faz presente em todas as culturas e nas diversas expressões, comemorações, festas, rituais religiosos, manifestações cívicas e políticas. Compreendemos a música como uma forma de linguagem e de conhecimento presente em nosso cotidiano, pois quando ouvimos uma música, ou quando aprendemos uma canção, ou ainda quando brincamos de roda, estamos estimulando e desenvolvendo o gosto pela atividade musical. Quando realizamos tais atividades, estamos atendendo a uma necessidade de expressão da criança que passa pelo desenvolvimento da afetividade, da estética e da cognição. Aprender música significa interagir com as nossas vivências e experiências por meio de percepções e reflexões cada vez mais elaboradas, pois, quando vivenciamos a música como parte integrante de nossa existência, nos envolvemos com melodias, cantigas, ritmos e sons e deixamos o corpo criar seus próprios movimentos sem medo de nos expor.

164

A música  
na cultura  
amazonense

Envolvemos no projeto 1.200 estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. No projeto, procuramos despertar o interesse pela música não somente como desenvolvimento de um hábito, mas compreendendo-a como mais um instrumento de conhecimento, pelo qual é possível desenvolvermos a integração e a estética musical, utilizando para isso pequenos objetos e o próprio corpo, com o qual é possível criar sons, movimentos e ritmos.

## A música no currículo da Escola Sesc no Amazonas

A experiência do centro de educação José Roberto Tadros na área de música tem sido desenvolvida em uma perspectiva de prática com instrumento musical, na qual os alunos vivenciam a teoria musical aprendida aplicando-a ao instrumento utilizado, no caso, à flauta. Desta maneira, proporcionamos aos estudantes um contato permanente com a cultura musical, resgatando pelo som os ritmos produzidos historicamente em nossa região.

Arias (2002, p. 25) afirma que: “Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação.” Percebe-se a importância de se conhecer as raízes da própria cultura para que haja a formação de identidade, com o propósito de o indivíduo definir-se enquanto cidadão, sabendo situar-se na sociedade.

Desde 2008 a música foi incluída no currículo da escola, iniciando a atividade com a banda marcial, que consiste na prática de conjunto. A música pode ser um instrumento fundamental na formação dos cidadãos: a banda marcial tem dado aos alunos a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora da sala de aula, interagindo com os grupos musicais e artísticos, incentivando-os a participar de shows, festivais, concertos, eventos culturais, cívicos e outras manifestações musicais.

Assim, as aulas de Educação Musical na escola procuram colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, um modo de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida.

A escola tem sido um ambiente propício para as mais diversas manifestações artísticas. A banda marcial tem um papel importante como modo de efetivar o ensino de música na escola. Ao participar de uma banda escolar, pela prática de conjunto, o aluno tem certas necessidades individuais sanadas, tais como: a necessidade de ser aceito e percebido pelos outros integrantes do grupo e ter o reconhecimento da sua importância para o grupo. Lima relata sua experiência e influências com o aprendizado musical de banda escolar:

[...] A banda é para mim um grupo de referência; uma experiência da qual até hoje retiro ensinamentos e lições de vida. A banda era a segunda família. Ali aprendi a respeitar regras; a compartilhar problemas e soluções; a construir novas aspirações, opiniões, atitudes, ou seja, adquirir outra visão de mundo (LIMA, 2005, p. 12).

Desta maneira, constata-se que as atividades desenvolvidas nas bandas escolares contribuem para a formação do indivíduo, tanto nos valores, inclusão social e comportamento quanto na Educação Musical, formando ouvintes pensantes. Julga-se pertinente e necessário o trabalho musical desenvolvido na escola, considerando as contribuições nos diversos aspectos sociais e culturais.

Em 2009, ampliamos o currículo de música na escola introduzindo o ensino de um instrumento musical, no caso a flauta, que tem sido trabalhada em sala de aula, onde são atendidos os alunos do Ensino Fundamental I. Atualmente a atividade já foi ampliada, com a formação da orquestra de flauta.

A música está presente no cotidiano das crianças da Educação Infantil. Swanwick (2003, p. 66) diz que “cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais, não os introduzimos na música, eles são bem familiarizados com ela”. Antes mesmo do primeiro contato com a escola, elas já vivenciaram a experiência com música, desde o balbuciar nos seus primeiros meses de vida, som através do qual os bebês fazem uma tentativa de comunicação com seus pais. Ao entrarem na escola, as crianças passam a ter contato com outros ritmos musicais diferentes dos quais estão acostumados a ouvir em suas casas.

A escola propicia o interesse por outros ritmos musicais, despertando a sensibilidade e aguçando de modo muito lúdico o gosto pela música, possibilitando novas vivências e descobertas. Essas experiências são levadas em consideração nos momentos nos quais os professores orientam e completam as informações trazidas de casa para a escola, ampliando assim seu repertório musical. O professor apresenta situações nas quais as crianças possam tomar suas próprias decisões e as sensibilizam por meio de brincadeiras de roda, jogos cantados, parlendas, trava-línguas, além de outros gêneros musicais como música clássica, samba, forró e as toadas de boi-bumbá, características da nossa região.

Entendemos que a música na Educação Infantil auxilia o desenvolvimento da criança em sua plenitude, pois ela utiliza a música como mais uma ferramenta de crescimento pessoal em sua totalidade, como ser em constante transformação.

## Práticas de Educação Musical

O trabalho com os alunos na Escola Sesc, com a banda marcial e a Educação Musical por meio da flauta, acontece de modo significativo, pois a eles são apresentadas diversas partituras, as quais atendem as culturas popular, nacional e internacional. Tínhamos uma produção musical muito rica, deste modo podemos encontrar um vasto material a ser desenvolvido com os alunos.

As aulas de percepção musical ajudam o aluno a desenvolver a escuta, uma vez que eles têm contato com sons diferentes e de diversas formas, sendo ele regular ou irregular, mas com o intuito de aguçar a audição e o interesse em perceber e entender os sons que os cercam, muito além dos sons musicais, mas de toda a paisagem sonora, bem como suas propriedades.

A iniciação musical acontece pela teoria tradicional, como a escala musical, a escala de instrumento e a leitura rítmica. Esse trabalho se diferencia de acordo com a faixa etária dos alunos, e o que notamos é um grande interesse por parte deles em aprender as músicas por meio das partituras; ao ouvirem uma música surge o interesse em registrar e escrever as partituras, para que possam se tornar mais significativas e transpor a música que escutam ou que criam.

Durante as aulas de iniciação musical com o auxílio da flauta doce, os alunos participam de momentos teóricos e aprendem a ler partituras convencionais e não convencionais, além do estudo do ritmo; nessas aulas são usados alguns métodos pedagógicos como Dalcroze e Carl Orff.

Alguns instrumentos facultativos de percussão, como tambor, pandeiro, chocalho, triângulo e cajón são utilizados durante a prática de conjunto. Às vezes, os alunos fazem os sons com o próprio corpo e com pulsações diferentes para o acompanhamento percussivo de outros alunos. Há um planejamento para se realizarem algumas oficinas de fabricação de instrumentos musicais no decorrer das aulas de Educação Musical inspirado no Kit Ciência Musical e utilizando materiais reciclados ou de baixo custo.

O repertório desenvolvido com os alunos varia de acordo com os momentos culturais vivenciados por eles. Neste ano, em comemoração aos bumbás Garantido e Caprichoso, os alunos estão vivenciando as músicas do folclore regional, entre as quais destacamos as toadas de boi-bumbá, ritmo amazônico que envolve todo um povo com suas coreografias e ritmo cadenciado. O contato dos alunos com esse ritmo musical prepara-os para compreender a linguagem musical como uma forma de expressão coletiva e individual que auxilia a entender e interpretar o mundo no qual estão inseridos. Brito (2003, p. 69) diz que “é muito útil construir decifrando mistérios, dominando técnicas, aprendendo a planejar e a executar, desenvolvendo e reconhecendo capacidades de criar, reproduzir, produzir”.

Normalmente, o contato mais amplo com a cultura popular, pelas manifestações dos bumbás, é feito nos meses de maio e junho, incentivados pelo festival e principalmente pela festa folclórica que a escola faz todo ano, em que se destaca predominantemente a regionalidade.

## Conclusão

A experiência com a Educação Musical no âmbito escolar apresenta-se como um aspecto desafiador no currículo, pois percebemos que, como prática, ainda tínhamos lacunas, sobretudo na formação dos professores. Tais desafios têm nos instigado a buscar novas possibilidades e a conhecer as experiências de outras escolas, de modo particular das escolas da Rede Sesc, como elemento norteador para um processo de reflexão.

A este respeito temos percebido a necessidade de nos apropriarmos desse conhecimento não apenas como mais uma falsa novidade e, sim, como uma possibilidade de fortalecer a formação escolar com a sensibilidade que a música é capaz de promover no ser humano.

Ao longo desses cinco anos o maior desafio para as universidades será a ampliação do número de vagas para o ingresso nos cursos de Música, tendo em vista que, além de formar o professor das áreas específicas, as escolas precisam também compor sua equipe com um professor Licenciado em Música para direcionar e contribuir para a formação dos professores.

Considerando a relevância da formação de professores para a superação do obstáculo da falta de conhecimento para trabalhar a música no currículo escolar, destacamos o valor significativo da formação continuada realizada no espaço da escola, sobretudo por ser fonte geradora de novas reflexões e possibilidades de reformulação de conceitos.

Na Escola Sesc no Amazonas, o aspecto da formação continuada conta com uma proposta consolidada, que tem possibilitado e contribuído para um alinhamento das experiências formativas, com vistas ao processo de autonomia de cada professor para buscar ampliar o que tem sido estudado e discutido nos encontros formativos a partir do prisma da regionalidade.



## Referências

ARIAS, P. G. *La cultura: estrategias conceptuales para comprender a identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*. Quito: Escuela de Antropología Aplicada UPS: Ediciones Abya-yala, 2002.

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

LIMA, Ronaldo Ferreira de. *Bandas de música, escolas de vida*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

PROTÁSIO, Nilceia Campos. O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados. *Revista Abem*, Porto Alegre, n. 19, 2008.

# Cantando Pernambuco: uma experiência com a música no Sesc Ler Belo Jardim

*Francislene Gonçalves Martins Souza<sup>i</sup>  
Romacelli de Cássia Germano Fraga<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Sesc Ler Belo Jardim (PE), Centro Educacional Artur Barbosa Maciel/Departamento Regional de Pernambuco.

<sup>ii</sup> Sesc Ler Belo Jardim (PE), Centro Educacional Artur Barbosa Maciel/Departamento Regional de Pernambuco.

## RESUMO

Este relato tem como objetivo socializar uma experiência sobre o trabalho com a música na Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e acompanhamento Pedagógico (PHE) do Sesc Ler em Belo Jardim (PE). Tal experiência veio do grande desafio de atender a implantação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que alterou o art. 26 da LDB 9394/96, tornando a Música conteúdo obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica. Neste sentido, o Sesc Ler em Belo Jardim (PE) criou o projeto Cantando Pernambuco, em que alunos e professores fizeram estudo, análise e apreciação dos ritmos musicais xote, baião e frevo dos cantores pernambucanos. A partir da experiência vivenciada, foi possível perceber que o trabalho com a música na escola não tem como objetivo principal a formação de músicos profissionais e sim o desenvolvimento pleno do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Música. Formação de professores.

## ABSTRACT

The present report aims to share an experience of working with music in Early Childhood Education, Elementary Education, EJA and Educational Monitoring (PHE) at Sesc Ler (Reading Sesc) in Belo Jardim (PE). This experience was motivated by the great challenge of meeting the implementation of Law N°. 1,769 of August 18, 2008, which amended Art. 26 of LDB 9394/96, making Music classes mandatory in the various levels of basic education. To achieve that, Sesc Ler in Belo Jardim (PE) created the Cantando Pernambuco (Singing Pernambuco) project, in which students and teachers performed a study, analysis, and appreciation of the typical musical genres (xote, baião and frevo) of Pernambuco singers. From this experience, it was possible to notice that the main goal of teaching music in school is not to form professional musicians, but the full development of the students as human beings.

**KEYWORDS:** Basic education. Music. Teacher training.

O Sesc Ler em Belo Jardim está situado na cidade de maior representatividade musical de Pernambuco, onde a música é transmitida de geração a geração e famílias inteiras dedicam-se à arte de tocar instrumentos. Tal tradição vem desde o final do século 19, deixando como heranças as bandas locais, Filarmônica e Cultura.

Os músicos nascidos em Belo Jardim estão presentes em praticamente todos os segmentos musicais em âmbito nacional e internacional (além de várias orquestras nacionais), quais sejam, a banda do IV Exército e Super Oara. E também o maestro Mozart Vieira, criador da Orquestra Meninos de São Caetano, o maestro Pachequinho, primeiro arranjador de Roberto Carlos, o cantor Otto e o trompetista “Papudinho”, que trabalhou com Elis Regina, Chico Buarque, Tom Jobim e Jair Rodrigues, são belo-jardinenses.

Diante deste rico cenário musical e com a implantação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008) que altera o art. 26 da Lei nº 9.394/96, tornando “música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular ensino da arte” que integra o currículo da Educação Básica, os professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Acompanhamento Pedagógico (PHE) do Sesc Ler Belo Jardim levantaram questionamentos sobre as possibilidades de desenvolvimento do trabalho com a música no ambiente escolar, considerando que não têm formação específica nessa área.

Buscando atender a necessidade de qualificação dos professores e coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Sesc, com vistas à identificação de possibilidades do trabalho com a música na escola a ser desenvolvida por profissionais especialistas e por profissionais generalistas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o Departamento Nacional do Sesc desenvolveu, ainda em 2012, uma formação a distância em nível nacional intitulada Música na escola através de IPTV. A discussão sobre o ensino da música na escola iniciada no módulo I, foi aprofundada no módulo II da formação, realizada nos meses de abril e maio de 2013, trazendo, dentre outros importantes objetivos, o incentivo à produção acadêmica sobre experiências realizadas no Sesc, reunidas em uma publicação institucional, juntamente com os artigos inéditos preparados pelos palestrantes. Para a referida produção acadêmica, foi sugerido aos regionais que optassem por uma das temáticas abordadas no módulo II do IPTV Música na escola: Cultura Popular, Uso da Voz, Prática de Conjunto ou Músicas e Tecnologia.

Neste sentido, o Sesc Ler em Belo Jardim escolheu como tema Práticas de conjunto, e sob orientação dos professores Lucas Ciavatta<sup>1</sup> e Regina Marcia Simão Santos<sup>2</sup> (coordenadora do IPTV Música na escola) construiu o projeto cantando Pernambuco, em que alunos e professores realizaram estudo, análise e apreciação dos ritmos musicais xote, baião e frevo dos cantores pernambucanos nas turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e Acompanhamento Pedagógico (PHE), sendo que cada turma se deteve no estudo de um ritmo musical. Esse trabalho contou com o apoio da equipe de cultura do Sesc Ler Belo Jardim, que já desenvolve oficinas sistemáticas de Música, Teatro, Artes Plásticas e Dança desde 2012, com os alunos da Educação Integral e PHE.

## Cenário atual

Segundo os estudos de Queiroz e Marinho (2009, p. 61-62), por mais que os debates em torno da música na escola tenham sido evidenciados na atualidade, ações e perspectivas para o ensino da música no contexto escolar têm uma considerável trajetória no país. Para Santos (2012):

A defesa da música na escola sempre acompanhou o projeto de educação para a escola básica no Brasil. Portanto, não se trata hoje de “trazer” a música para o currículo da escola básica, de onde nunca foi retirada, mas de verificar como ocupou e ocupa esse espaço, seja referido como ensino da música, como matéria, conteúdo ou disciplina.

A música está presente nas experiências humanas em diferentes momentos de vida e com diversas funções, o que não seria diferente na escola, já que sua rotina trabalha com a música através de jogos cantados, brincadeiras na hora do recreio e apresentações culturais, dentre outras (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37). Com a implantação da Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008, que implementa o ensino da música no currículo da Educação Básica, surgem questionamentos sobre quem desenvolveria o trabalho com a música no ambiente escolar, considerando que os professores que atuam nas turmas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

<sup>1</sup> Músico licenciado pela UNIRIO e mestre em educação pela UFF, criador do método de educação musical “O passo” e diretor do grupo de percussão e canto Bloco d’O Passo. Professor do Conservatório Brasileiro de Música (RJ), do Colégio Santo Inácio (RJ) e do Westminster Choir College (EUA).

<sup>2</sup> Doutora em Comunicação, mestre em Educação e bacharel em Piano pela UFRJ, licenciada em música pela UNIRIO, realizou estudos sobre Pedagogia, composição e estética musical com H. J. Koellreutter e sobre etnomusicologia com A. Seeger. Desenvolve pesquisas em Educação Musical, sendo autora de textos acadêmicos em publicações nacionais e internacionais, e organizadora-coautora do livro *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical* (Editora Sulina, 2011). Docente da UNIRIO, do Conservatório Brasileiro de Música e no curso de música do Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil. Integrou o Departamento pedagógico da SME-RJ.

Fundamental, na maioria das vezes, são responsáveis por todas as áreas do currículo. Além disso, a referida lei não deixa claro se os conteúdos serão trabalhados em uma disciplina específica ou nas aulas de Artes, no entanto, as escolas devem adaptar seus currículos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, só estão autorizados a lecionar na Educação Básica os professores com formação em nível superior, ou seja, profissionais que tenham cursado a licenciatura em universidades e institutos superiores de educação na área em que irão atuar. No entanto, há uma enorme carência de profissionais com formação superior em Música, capacitados para esse fim. Neste sentido, Sônia Albano (2013) sinaliza que:

Se um professor de língua estrangeira não pode lecionar matemática, um ensino musical de qualidade não pode ser ministrado por um professor que não tenha conhecimento na área musical. Trabalhar com um profissional não habilitado propicia um ensino superficial e perigoso, pois o professor não terá condições de avaliar os prejuízos que poderá provocar ao indivíduo e nem terá capacidade para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz (ALBANO, 2013 apud COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013).

174

*Cantando  
Pernambuco:  
uma  
experiência  
com a música  
no Sesc Ler  
Belo Jardim*

A lei não especifica conteúdos, portanto, as escolas terão autonomia para decidir o que será trabalhado. “É muito complicado impor um conteúdo programático obrigatório para as aulas de música, quando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9394/96 privilegia a flexibilidade do ensino”, diz Sonia Albano (2013 apud COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013), em entrevista à Educar para Crescer, para quem o mais importante seria trabalhar a coordenação motora, o senso rítmico e melódico, o pulso interno, a voz, o movimento corporal, a percepção, a notação musical sob bases sensibilizadoras.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla, nas quais o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história.

Cabe aos educadores organizarem as aprendizagens fundamentais da linguagem musical para que os alunos construam conhecimento crítico e sensível, para além da vivência de jogos musicais e das aprendizagens da escrita musical — que, evidentemente, integram um bom planejamento do ensino de música até o final do Ensino Fundamental.

## Projeto Cantando Pernambuco: uma experiência do trabalho com a música na escola

Diante deste cenário, o Sesc Ler Belo Jardim vem desenvolvendo o trabalho com a música nas turmas da Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, EJA e PHE, por meio do projeto cantando Pernambuco: uma experiência do trabalho com a música na escola no Sesc Ler Belo Jardim, onde cada turma das modalidades mencionadas está trabalhando com um artista da música pernambucana, dando ênfase em um gênero que marca sua obra: Alceu Valença, Nando Cordel, Luiz Gonzaga, Dominginhos, Petrucio Amorim, Cristina Amaral, Claudionor Germano e Capiba, entre outros.

Para o desenvolvimento desse trabalho, além de todo o apoio desprendido pelo Departamento Nacional do Sesc, foram realizados momentos de estudo e reflexão nos planejamentos coletivos mensais (última sexta-feira de cada mês), em que tivemos a participação do professor de Música da área de cultura da unidade Sesc Ler Belo Jardim realizando, junto com as professoras, a percepção das diversas possibilidades de trabalho de musicalização com as crianças, por meio da exibição de vídeos mostrando algumas situações didáticas com diversas faixas etárias, apreciação de músicas para que fosse possível identificar o ritmo e marcação do tempo e contratempo. Neste último, percebeu-se o quanto seria necessário exercitarmos essa prática antes de trabalhar com as crianças. Momentos como esses se fazem necessários para que os professores possam ter autonomia na busca e realização do trabalho com a música na escola, para que possam:

Puxar os fios do novelo [...] à medida que as necessidades se mostram [...]. Puxar os fios é ação de mão dupla: fios dados pelos sujeitos que aprendem, que o professor ajuda a transitar; fios disponibilizados pelo sujeito-professor, em função do que é interessante, notável e importante — critérios imanentes, referentes a aquilo que faz pensar e produz aumento de potência (SANTOS, 2013).

Antes de iniciar o trabalho com o artista escolhido, cada professor levantou hipóteses das crianças sobre o que elas pensavam sobre música. Apareceram depoimentos como: “Eu penso que a música é uma forma de os artistas cantarem seus ritmos e expressarem seus sentimentos” (aluna do 4º ano do Ensino Fundamental); “A música é uma coisa que me faz sentir uma coisa boa no coração, faz eu me divertir” (aluno do 1º ano do Ensino Fundamental).

Após esse momento inicial, outros procedimentos foram desenvolvidos. Em roda, as professoras realizaram a leitura da biografia do artista escolhido para as crianças, complementando esse momento com a ida ao laboratório de informática para pesquisar mais informações sobre o referido artista. Foram exibidos documentários; apreciaram diversas músicas, identificando seu gênero; interpretação da música por meio de técnicas diversas (pintura, desenho, xilogravura etc.); leitura coletiva da letra da música em forma de cartaz ou com auxílio do PowerPoint; reconhecimento, identificação e nomeação dos instrumentos presentes no baião, xote, coco ou frevo com auxílio da professora; acompanhamento da música explorando o próprio corpo, objetos do cotidiano e instrumentos musicais; canto individual e em conjunto com os colegas de sala; confecção, a partir de sucatas, dos instrumentos musicais presentes no frevo (trompete, trombone, saxofone) e no baião ou xote (sanfona, zabumba, triângulo), de acordo com o gênero do artista estudado.

Ao desenvolver o projeto Cantando Pernambuco, percebemos que ainda há muito que estudar, refletir e explorar para que seja atingido seu objetivo principal de proporcionar a vivência musical aos alunos, professores e familiares da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e PHE.

O resultado das experiências vivenciadas ao longo do projeto será socializado com a comunidade, onde as turmas farão apresentações artísticas e culturais (coral, dança, teatro, coreografia da música escolhida do artista em estudo, paródias etc.). Os registros dos trabalhos realizados em sala de aula serão gravados em DVD e entregues aos envolvidos.

Assim, de acordo com o que traz a Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sesc (2013, p. 61), acreditamos que o maior objetivo da Educação Musical seja o desenvolvimento pleno do ser humano, principalmente para que as crianças possam valer-se da música como uma ferramenta de crescimento pessoal. Nesse sentido, a Educação Musical não toma como ponto de partida a formação de musicistas, mas a formação do indivíduo em uma forma de expressão que integra muitas capacidades — a sensibilidade, o intelecto, a razão e a emoção.



BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, cai balão...: entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 37-45, out. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 21 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/dança*. Brasília, DF, 1997.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana; QUEEN, Mariana. Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. *Educar para Crescer*, 1. mar. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: maio 2013.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne?* Rio de Janeiro, 2013. No prelo. A ser publicado no 1º semestre de 2013, em volume organizado pelo Dr. Luis Queiroz, UFPB, liberado exclusivamente para uso no projeto do Sesc, curso de capacitação por videoconferência: Música na Escola — Módulo II/2013.

SANTOS, Regina Marcia Simão. *Relações entre educação e ensino a partir do campo do currículo: o caso da música*. São Paulo: ANPEd, 2012. GT Currículo. Trabalho encomendado Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo\\_do\\_curriculo\\_m%fasica.pdf](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-campo_do_curriculo_m%fasica.pdf)> Acesso: 14 jan. 2014.

SESC. Departamento Nacional. *Proposta pedagógica para o Ensino Fundamental: (1ª à 4ª série)*. 3. reimpr. Rio de Janeiro: Sesc, Gerência de Educação e Ação Social, 2008.

# O protagonismo da criança e a Educação Musical

*Valdemir Klamt<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Analista de Programação Social /Departamento Regional em Santa Catarina.*

**RESUMO**

O musicólogo Mario de Andrade investigou a música popular e o folclore brasileiro com o objetivo de diminuir a fronteira entre a música erudita e a popular. Andrade tinha um projeto de música brasileira calcada nos cantares populares e nas manifestações interioranas (a missão das pesquisas folclóricas fez o pesquisador acreditar que a música do povo precisava ser elevada à categoria de cultura imaterial). As políticas culturais e educacionais contemporâneas precisam criar condições para que as pessoas inventem seus próprios fins. Neste sentido, eventos artísticos e culturais produzidos pelas próprias crianças (audições, participação em concertos, pesquisas, debates, oficinas, encontros com artistas etc.) e a existência de acervo musical da produção brasileira e universal são de fundamental importância. Para que a criança seja protagonista da sua formação musical, ao final do texto são apresentadas as vértebras de um projeto em curso no Estado de Santa Catarina, promovido pelo Sesc.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de música. Educação. Cultura.

**ABSTRACT**

**The musicologist Mario de Andrade researched popular music and Brazilian folklore, aiming to weaken the boundaries between classical and popular music. Andrade had a project rooted in Brazilian popular songs and rural traditions (the mission of folkloric research lead the researcher to believe that folk music should be considered as immaterial cultural patrimony). Contemporary cultural and educational policies must create conditions for people to create their own purposes. To achieve this, artistic and cultural events produced by the children themselves (attending/participating in concerts, researches, debates, workshops, meetings with artists etc.) and the existence of a music collection of Brazilian and world production are of fundamental importance. Aiming that children become protagonists of their musical training, structures of an ongoing project in the State of Santa Catarina, sponsored by Sesc (Serviço Social do Comércio), are presented at the end of the text.**

**KEYWORDS:** Music education. Education. Culture.

Ainda há educadores e profissionais da arte e da cultura — e provavelmente terão vida longa — que compreendem a música de maneira reducionista e consideram que toda a sua realização se resume a tocar um instrumento. No século passado, Mario de Andrade já nos alertava sobre esse equívoco. Essa compreensão, na contemporaneidade, continua a fazer com que projetos e ações de ensino de música deixem de considerar sua história, os contextos sociais e políticos e o uso de muitas das possibilidades lúdicas de exploração de sonoridades no ambiente escolar.

O ensino de música precisa considerar os locais, os tempos e os agentes da produção. Nesse sentido, apresenta-se inicialmente a contribuição do escritor, intelectual e estudioso da música Mario de Andrade. Conclui-se o presente texto com uma contribuição para a constituição de crianças plenas de musicalidades. A identidade de um povo é um permanente processo de elaboração nos diferentes aspectos da música brasileira: bossa nova, tropicália, choro, jongo etc. Mario de Andrade tem a ideia de valorizar a diversidade musical ao propor a formação de uma coletividade musical; coletividade de artistas e de plateias de ouvintes.

180

O protagonismo  
da criança e  
a Educação  
Musical

## Mario de Andrade: o musicólogo e intérprete do Brasil

Mario de Andrade escrevia muito para jornais e escreveu até o final dos seus dias. De uma maneira ou outra, podemos afirmar que o movimento modernista aconteceu por meio dos jornais. Um dos exemplos mais importantes da relação do intelectual paulista com a imprensa escrita foi o rodapé semanal da Folha da Manhã intitulado O mundo musical. Mario assumiu a redação de 1943 até a sua morte, em 1945, e nela revelou o principal conjunto de suas ideias sobre como se configurava a música naquela época. Antes, Mario já havia colaborado com o Diário Nacional de São Paulo, de agosto de 1927 até 1932.

Para muitos teóricos, há três estágios na carreira cultural de Mario de Andrade: a fase heroica do modernismo, de 1922 a 1930; os anos construtivos, de 1930 a 1937, quando pesquisava o folclore brasileiro e a música popular e pretendia diminuir a fronteira entre música erudita e música popular; e os anos amargos, de 1937 até 1945, quando trabalhava para o regime do estado novo.

O autor de *Há uma gota de sangue em cada poema* sempre esteve disposto a mergulhar fundo nas questões relativas às verdadeiras raízes da cultura brasileira, defendendo a identidade nacional, a partir dos autênticos valores populares. Mario de Andrade foi o artista que nos anos 1930 transformou-se no “lutador” empenhado nas mudanças das estruturas culturais do país. Em 1931, colaborou no planejamento da reforma da Escola Nacional de Música. Depois dessa data, Mario foi absorvido por dois grandes projetos. Foi chefe do Departamento de Cultura do Município de São Paulo, onde propôs ideias para aprimorar o conhecimento do povo e democratizar o acesso à cultura. Surgem, nessa época, as bibliotecas itinerantes, a discoteca pública, o registro musical do folclore, parques infantis e concertos para trabalhadores no Teatro Municipal. O segundo grande projeto é a criação e a implantação do SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), o atual IPHAN. A política cultural adotada no âmbito do Departamento de Cultura paulistano era a pesquisa, a divulgação e a ampliação ao máximo da fruição dos bens culturais.

Na música, Mario de Andrade vê a necessidade de uma formação de coletividade musical, uma coletividade de artistas e de uma plateia de ouvintes. Mario trabalhou na democratização e no refinamento da arte erudita e não viu incompatibilidade do acesso da música ao grande público. A mecânica da música (novos meios mecânicos de reprodução da música) converte-a em um elemento cultural porque deixa de ser exclusiva de uma classe. Por meio da mecanização, a música poderia se tornar verdadeiramente social. A ameaça que Walter Benjamin (1994) viu na proliferação mecânica dos objetos de arte com relação à autenticidade, originalidade e singularidade artística, Mario não percebeu na música.

O que fica evidente é que Mario não estava muito preocupado com a situação social transitória ou momentânea. Ele trabalhava para que a realidade da cultura e das linguagens artísticas alterasse o cenário brasileiro e tinha consciência de que seu modo de percepção e suas políticas culturais atingiriam um espaço temporal maior do que aquele no qual ele vive, ou seja, a antecedência de movimentos espirituais sobre as mudanças de ordem social. Lamb e Bergold corroboram essa ideia quando explicam que os intelectuais modernistas brasileiros da década de 1920 almejavam a busca de traços culturais peculiares em oposição ao modelo importado da Europa e “[...] o Modernismo concretiza uma convergência entre as discussões sobre identidade nacional e música” e ainda “o sentido de sua proposta, quanto à construção da identidade cultural, fundamenta-se na ideia da síntese antropofágica, da deglutição

cultural em prol de uma causa maior” (LAMB; BERGOLD, 2010, p. 222). Era necessário um projeto de música brasileira de longo prazo em oposição à importação dos produtos artísticos e culturais europeus. Essa base para a música brasileira seria buscada nos cantares populares e nas manifestações do interior do país.

A missão de pesquisas folclóricas, segundo Toni (2008, p. 26) “[...] amadurece o musicólogo e conhecedor do cantar popular do Brasil e revigora a crença na necessidade do registro das manifestações que o progresso coloca em risco de desaparecimento, gravando, fotografando e filmando”. Mario de Andrade queria que a música que o povo cantava e dançava fosse levada à categoria de cultura imaterial.

No entanto, Andrade tem como maior inimigo de suas ideias o projeto de nação proposto pelo Estado Novo.<sup>1</sup> Na cultura, pretendia-se construir uma imagem de país culturalmente homogêneo. O ministro de estado Gustavo Capanema percebe a importância de unir política e cultura, mas, ao mesmo tempo, trabalha com o cânon estabelecido. Para Teixeira Coelho (1999, p. 84), o problema da adoção de cânones em política cultural “embora eventualmente defensáveis como orientação — corre o risco de trazer consigo o germe da ideia de educação ou formação, que antes derivam para casos de fabricação cultural do que de ação cultural propriamente dita”. Nesse sentido, no patrimônio histórico e artístico nacional, por exemplo, constrói-se uma imagem branca, senhoril e católica da sociedade brasileira.

A noção abrangente de patrimônio defendida pelos modernistas só ficou expressa no art. 216 da Constituição Federal de 1988. Mario defendeu com muito rigor o patrimônio imaterial e o instrumento de registro desses bens foi legitimado apenas pelo Decreto nº 3.551 de 4 de setembro de 2000. É somente no final do século, mais de 60 anos depois de Mario de Andrade esboçar o anteprojeto do patrimônio, que as diferentes manifestações da cultura brasileira são reconhecidas com o estatuto legal.

---

<sup>1</sup> No artigo “A invenção do Brasil como terra do samba: os sambistas e sua afirmação social”, o professor Adalberto Paranhos (2003, p. 81) afirma que o samba é uma espécie de “denominador comum da propalada identidade cultural no segmento da música [...]” que percorreu uma trajetória acidentada. O intuito do pesquisador é desvelar o discurso dos compositores e intérpretes da música popular brasileira industrializada feita no período do final da década de 1920 até os meados da década de 1940; do surgimento do samba carioca à consolidação do gênero como símbolo da brasilidade. O gênero ganha uma estrutura corpórea tal que a ação do estado novo tenta institucionalizar o samba de acordo com o ideário político-ideológico varguista (Carmen Miranda, por exemplo, foi apoiada pelo Estado Novo para ser o símbolo de representação da nação brasileira).

Outra questão importante é apontada por Contier (2004, p. 5) quando esclarece que “os modernistas pretendiam romper com o projeto cultural dos homens da Belle Époque carioca e paulistana [...] imbuídas dos ideais de ‘civilização’ e de ‘progresso’, visavam eliminar os vestígios do ‘atraso brasileiro”.

Depois do projeto das pesquisas folclóricas e da recolha de substancial material, Mario de Andrade almeja formar pesquisadores da música brasileira de cunho popular. Essa é outra estratégia de longo prazo para a música brasileira. Os modernistas de certa maneira pesquisam, valorizam a música popular e criam mecanismos de difusão que não são usufruídos imediatamente. Trata-se de uma espécie de projeto de música para os anos vindouros. Nesse sentido, Andrade (1963) sintetiza o projeto de nacionalização da música brasileira:

[...] o critério atual da música brasileira deve ser não filosófico, mas social. Deve ser um critério de combate. A força nova que voluntariamente se desperdiça por um motivo que só pode ser indecoroso (comodidade própria, covardia ou pretensão) é uma força antinacional e falsificadora. [...] todo artista brasileiro que no momento atual fizer arte brasileira é um ser eficiente com valor humano. O que fizer arte internacional ou estrangeira, se não for gênio, é um inútil, um nulo. E é uma reverendíssima besta (ANDRADE, 1963, p. 20 apud CONTIER, 2004, p. 10).

Quando se fala em política educacional e política cultural, é necessário ter ciência da diferença proposta por Teixeira Coelho (2011, p. 24) ao esclarecer que “a melhor política cultural tem por princípio o entendimento de que a única forma de ação cultural digna é aquela que cria as condições para que as pessoas inventem seus próprios fins”. A educação, por sua vez, adota um caminho oposto porque “[...] propõe desde logo fins específicos e previamente determinados a serem alcançados”. Dessas duas formas de lidar com a realidade surge um embate, uma rota de colisão que, segundo Teixeira Coelho (2011, p. 25), acontece por que: “Os paradigmas da cultura se abrem, os da educação se restringem. O choque é inevitável — na forma da indisciplina na sala de aula, de violência, da rejeição do que é proposto ou imposto.” A saída é uma política complementar à outra e ambas se refundarem. Teixeira Coelho (2011, p. 26) conclui que “a política educacional que daí sair será talvez aquela que forneça uma prática do século 21 feita para jovens do século 21”. E a política cultural que provavelmente surge dessa conversa é aquela da troca permanente, da performance, da efetivação de uma relação de troca.

A constituição de crianças sonoras precisa considerar as políticas públicas educacionais e culturais e a necessidade da incorporação de repertório musical ao capital intelectual dos estudantes. E como se alcança um substancial conhecimento

sobre a música em ambientes escolares que não têm instrumentos musicais e espaço físico exclusivo para o ensino de música? É importante a existência de material de suporte que valorize o que há de mais substancial na produção musical brasileira e universal; a realização de eventos musicais, produzidos preferencialmente pelas próprias crianças, como encontros com artistas e músicos, audições, participação em concertos, mesa de debates etc. Corsaro (1997, p. 5 apud MULLER, 2006, p. 555) aponta duas crenças da Sociologia da Infância que corroboram a possibilidade do protagonismo das crianças e dos jovens: “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto; a infância é parte da sociedade.” E não podemos esquecer-nos da sempre salutar formação continuada dos educadores. Os professores precisam definir o conteúdo e inventar seus próprios fins.

Mario de Andrade queria que a atividade cultural fosse viva. Em relação ao Theatro Municipal, por exemplo, pelo qual foi pessoalmente responsável como chefe da Divisão de Expansão Cultural, Mario almejava que fosse um espaço onde estivessem sendo apresentados os melhores espetáculos de drama, dança e música do país e do mundo, quer contemporâneos ou da tradição. Para ele, a ação socializada da arte precisava ser maximizada. Os outros projetos de Mario no departamento eram a Rádio-escola, a Discoteca Pública, atos e instruções de interesse público, palestras, conferências, cursos e sessões artísticas de caráter educativo e cultural. Os concertos, trios, quartetos, grupos corais que se apresentavam no Theatro Municipal também realizavam apresentações em praças públicas gratuitamente. Havia, ainda, o cinema educativo pedagógico e popular, uma escola de dança e uma escola municipal de música. Mario queria ampliar a experiência musical do público. Para isso, instaurou um processo de popularização das artes eruditas, pois entendia que diferentes segmentos de uma população gostariam de ter acesso a elas.

Mario não tinha a ideia de promover esses programas com o intuito mercadológico de atrair maior público consumidor para produtos culturais. Seus objetivos eram maiores e incluíam a ideia de que todos têm a ganhar com os valores culturais que estão embutidos nas artes eruditas. O fim último desse processo é ampliar o número de receptores (espectadores, leitores, ouvintes etc.) para bens culturais. Também precisamos almejar que a atividade educacional seja viva e esteja em consonância com os anseios dos estudantes na contemporaneidade. Os estudantes já têm acesso a um cosmos de sonoridades. O ambiente escolar precisa potencializar o conhecimento que o estudante já tem e fazer uma Educação Musical que não cometa o pecado do preconceito em relação a determinados gêneros, compositores ou estéticas.



## Crianças sonoras

Como fazer com que as crianças se apropriem do universo musical? O pesquisador Daniel Gohn no texto “A apreciação musical na era das tecnologias digitais salienta que o avanço da tecnologia e das mídias” faz com que o acesso ao conteúdo musical seja cada vez mais intenso e disponível. Segundo Gohn (2007, p. 3) “a disseminação de conteúdos na forma digital proporciona uma facilidade de acesso à música que tornará sua ubiquidade inevitável, e existirá um fluxo constante de produção musical ao alcance da maioria dos indivíduos [...]”. Além do acesso a amplo repositório de músicas, a internet possibilita conhecer novas sonoridades e novos artistas contribuindo para o aumento do repertório do ouvinte.

A atual disseminação de conteúdos também muda o conceito de apropriação da música de “posse” para “acesso”. O educador musical com o advento das novas tecnologias passa a ter o papel de mediador, de ser a chave que aciona repertório de estilos variados e de compositores. O acesso ampliado também muda a questão do tempo de escuta porque “há muito para ouvir e não há tempo suficiente [...]”. Aprender a pensar criticamente, refletir e julgar as opções disponíveis deve ser uma das metas do estudo da apreciação musical, agora com uma importância redobrada, tendo em vista a ampliação do universo sonoro em que vivemos” (GOHN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, o educador tem a função de auxiliar a selecionar, de ser uma espécie de guia, de assessorar escolhas. Na contemporaneidade, esta parece ser uma necessidade cada vez mais premente. De um lado, as famílias, devido aos inúmeros compromissos, cada vez menos tempo têm para cuidar do conhecimento musical dos filhos ou não têm informação de qual repertório musical proporcionar. Por outro lado, o universo de possibilidades é enorme, há um labirinto de sonoridades, mas também de ruídos. Gohn chama de qualidade de contato a habilidade de fazer as escolhas adequadas.

Para que o contato se estabeleça são necessários os pontos de acesso: instrumentos e formas de acessar o universo musical. Jarjisian (1998 apud GOHN, 2007, p. 5) elenca como formas de acesso a resposta dos movimentos do corpo à música, o foco no contexto cultural e a compreensão dos elementos musicais. Como instrumentos se destacam programas de computador e sítios eletrônicos.

O autor cita dois métodos para a Educação Musical: o expositivo e o desvelador. O primeiro é centrado no professor que define conceitos e regras. Segundo

Gohn (2007, p. 6), o “[...] professor organiza o material a ser estudado, fornece o conteúdo aos aprendizes e demonstra os passos necessários para complementar uma determinada tarefa”. No método da “descoberta” o estudante tem o papel de protagonista e os conceitos advêm da práxis. Campbell (2005 apud GOHN, 2007, p. 7), contribui nesse sentido quando esclarece que “os jovens podem encontrar sua própria voz musical enquanto eles escutam, e acabam reconhecendo como eles se encaixam com os outros tanto perto quanto distantes. Eles aprendem sobre música como arte e sobre suas funções dentro da cultura em que é produzida [...]”. Ou seja, o lugar em que os jovens vivem é um ambiente sonoro a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem.

Gohn (2007, p. 7), citando Campbell (2005), explica que a escuta tem três fases: a atenta, a engajada e a direcionada. Na primeira, o professor encaminha a atenção dos estudantes para pontos específicos. Ou seja, o ouvinte é preparado para perceber os detalhes da sonoridade. Na fase de escuta engajada o ouvinte participa do processo “[...] cantando uma melodia, batendo um ritmo, tocando percussão, movendo-se ou dançando, de acordo com a música apreciada” (GOHN, 2007, p. 7). Na última fase, ocorre o preparo do ouvinte para a execução posterior de uma música. Ou seja, trata-se da recriação do que foi ouvido.

## As vértebras do projeto

A realização de ações, projetos ou programas de música para crianças precisam considerar o viés pedagógico, o artístico e o cultural. Na atual fase de implantação das ações de música para o público da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Projeto Habilidades de estudos (contraturno escolar com atividades lúdicas, de arte e ciência), no estado de Santa Catarina, buscam-se a criação e a elaboração de projetos pedagógicos orgânicos que contemplem as necessidades do ambiente escolar e o seu entorno. Com o auxílio de videoconferências e Ambiente Virtual de Aprendizagem os profissionais da educação são estimulados a criarem os seus planos de aula a partir de referencial teórico cuidadosamente escolhido e assessoria técnica especializada. O intuito é que seja disponibilizado um vasto ideário de possibilidades de trabalho de Educação Musical, por meio de publicação de caderno de atividades ou disponibilização de conteúdo em sítio eletrônico (ou banco de dados), a partir do início de 2014.

Da maneira como a formação está sendo encaminhada, os próprios educadores são os autores de um currículo flexível e que auferirá sonoridades ao ambiente escolar. Ou seja, o currículo da Educação Musical é o estabelecimento de um contrato entre escola, os alunos e as famílias. Além de o professor criar — ser o autor —, almeja-se que a criança também produza. Atualmente, a Mostra de Artes e Ideias é a interface trimestral na qual as famílias vêm até a escola para conhecerem as produções artísticas e de pesquisa realizadas pelas crianças (elas são as protagonistas que explicam o que estão pesquisando e estudando). O avanço das ações de Educação Musical fará com que em breve também pesquisas e conhecimento musical sejam apresentados pelos estudantes do Sesc para a sociedade.

Inicialmente propomos uma estrutura dorsal, um ser de várias vértebras como o desenho de projeto de Educação Musical implantado nos ambientes escolares. Este primeiro mapa, após a efetiva implementação do projeto, precisa ser substituído por um organismo celular no qual as partes se multipliquem por associação e oportunidade. Ou seja, o amadurecimento do projeto e o seu pleno funcionamento requerem uma lógica rizomática (ou de vasos intercomunicantes) em vez de uma estrutura axial.

Neste momento, as vértebras do projeto são:

- Realização da ação Encontro com o Artista, com a participação de músicos, professores, estudantes de música etc. O Sesc tem reconhecida atuação na área da cultura com as linguagens artísticas das artes cênicas, artes visuais, cinema, literatura e música. Por meio de circuitos há a itinerância de amplo número de músicos e profissionais da arte e da cultura pelo estado de Santa Catarina. As crianças serão as protagonistas (com ou sem o apoio de produtor de cultura ou educador do Sesc) na produção de eventos como encontros, debates, palestras, seminários, audições, pequenos concertos etc. Os participantes dos eventos não serão exclusivamente os profissionais já usualmente contratados pelo Sesc. As crianças também poderão eleger artistas de preferência e convidá-los a participar da ação aqui proposta. Gohn (2007, p. 8), nesse sentido, afirma que “conversas informais sobre música, para o ouvinte que não é músico, apresentam situações em que informações são trocadas, dados históricos são aprendidos, e julgamentos de valor são externados”. Apesar da singeleza da proposta, ela é de fundamental importância porque trabalha o protagonismo infantil e juvenil.

- Vinculação do sistema de ensino adotado no Ensino Fundamental (*Pueri Domus*) com o projeto. O *Pueri Domus* é o material didático, portal de ensino e assessoria pedagógica adotado pelo Sesc em Santa Catarina, e tem amplo leque de artistas e produções musicais que são trabalhados pelos professores durante o ano letivo. Uma mudança importante é a alteração do repertório que os educadores utilizam em sala de aula. O conteúdo da *mass media* gradualmente precisa ser substituído por produções que valorizem o legado musical brasileiro. Durante o segundo semestre de 2013, foi realizado o curso de formação continuada intitulado Música e Audiovisual, para 360 professores, que trabalhou teoria, prática e um repertório que inclui produções de artistas como Adriana Partimpim, Arnaldo Antunes, Silvio Mansani, Vinicius de Moraes, Pato Fu, Palavra Cantada, Toquinho e Demétrio Panarotto.
- Existência de material de suporte composto por fonogramas, vídeos e outras mídias para uso em sala de aula. É necessário que na sala de aula haja material físico para que os educadores e os estudantes possam eleger preferências e experimentar a audição do que desconhecem. Se não é possível que a escola tenha uma sala de audição, um teatro ou equipamentos musicais com qualidade, o acesso a um paideuma, um repertório essencial da música é fundamental.
- Promoção do dia da música, dentro do calendário escolar anual, com apresentações artísticas, debates e programação produzida e articulada pelos estudantes para o público do Sesc.
- Pesquisa, elaboração e publicação do denominado caderno de música, que terá como conteúdo atividades lúdicas e interativas de Educação Musical para aplicação nas modalidades de ensino da Educação Básica.
- Formação continuada de professores em ensino de música.
- Realização de estudos e pesquisas, pelos estudantes, sobre a música e sua relação com o contexto histórico, político e social.
- Promoção de oficinas e cursos de música para alunos (sempre que possível que incluam a família, os amigos e as pessoas do convívio da criança).
- Execução de eventos de fruição estética, com músicos reconhecidos, que tenham como público-alvo os estudantes do Sesc e da rede pública de ensino do entorno das unidades da instituição (mostras, festivais, encontros, saraus etc.).
- Publicação de caderno de atividades composto por planos de aulas, textos referenciais e reflexões sobre a prática, elaborado pelos educadores.

- Produção e gravação de músicas com letra, melodia, arranjos, harmonia etc. Produzidas pelas crianças, com a assessoria e acompanhamento de instrutores de música do Sesc.

O viés artístico e cultural será trabalhado após a consolidação do projeto pedagógico de Educação Musical. É neste momento que ações de prática de conjunto, trabalho vocal, musicalização, cultura popular, mídia e música, entre outros, serão desenvolvidos. E por que trabalhar os aspectos pedagógicos antes dos outros? O ensino de música exige, sobretudo, criticidade dos professores. Elydio dos Santos Neto, no texto “Filosofia e prática docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político-pedagógico na escola”, explica que os educadores de hoje foram moldados em uma época na qual não era foco pensar criticamente. Santos Neto (2004, p. 1) salienta que o ensino não privilegiava a formação do autor crítico e, sim, do reprodutor de conteúdos. Essa reprodução de ideias auxilia a manter o sistema, o status quo, porque “quando o educador não tem clareza do projeto que defende dificilmente consegue ser crítico, com consistência, diante dos projetos que lhe são apresentados”. Assim, os educadores passam a ser os reprodutores — muitas vezes sem compreender que assim atuam — da estrutura dominante da sociedade.

A educação trabalha com a formação humana e a opção por determinada concepção de humano define a maneira como o fazemos pensar e agir. Da concepção de ser humano, segundo Santos Neto (2004, p. 5), “[...] dependerão a opção política, a opção educativa, a opção econômica, a opção ética, a opção moral, a opção religiosa e todas as demais”. Ou seja, Santos Neto (2004, p. 5) defende que a maneira como o ser humano é compreendido também é a maneira como entendemos a concepção do conhecimento. A maneira como abordamos o homem é a maneira como assumimos “[...] certa concepção de educação (no campo formal, não formal e informal). Os processos educativos podem ser aperfeiçoados na medida da maior clareza antropológica. Isto é fundamental para toda e qualquer proposta de educação”. Nesse sentido, a proposta de Santos Neto é a da educação dialética, problematizadora de si mesma, não ingênua.

Outro aspecto importante é a concepção pedagógica que o educador utiliza na educação escolar; a intenção que tem ao educar. Santos Neto (2004, p. 6) defende que a concepção pedagógica precisa incluir “a concepção de ser humano que defende”, “a concepção do conhecimento que assume”, “a concepção de sociedade pela qual trabalha”, “a concepção de educação escolar que decorre das concepções assumidas” e “a concepção de professor e de prática que decorrem da concepção de

educação assumida”. Portanto, os educadores precisam compreender os vínculos entre a sua prática e o que entendem por ser humano, conhecimento, sociedade e educação. Santos Neto (2004, p. 7) elucida que

[...] minha prática com o trabalho de formação tem mostrado que grande parte dos educadores, possivelmente a maioria, conclua seu ciclo inicial de formação sem conseguir identificar a própria concepção antropológica e sem perceber os vínculos determinantes entre esta e sua prática cotidiana. Isto traz consequências negativamente graves para o processo educativo dos alunos e dos próprios professores: dificulta o processo de elaboração da crítica aos fundamentos de qualquer outra proposta pedagógica, seja porque se desconhecem os fundamentos da própria visão, seja porque tal conhecimento apresenta-se frágil e insuficiente; e como consequência ficam dificultados ainda não só o processo dialogal necessário à construção coletiva, como também as dinâmicas de autoconhecimento e autoavaliação necessárias ao processo de formação continuada; por fim, as reflexões e as ações nos campos epistemológico e político ficam prejudicadas pela falta de clareza sobre as concepções que se têm acerca dos sujeitos sobre os quais se está falando, a partir dos quais se está refletindo e junto aos quais se desenvolve o trabalho educativo.

190

O protagonismo  
da criança e  
a Educação  
Musical

A educação faz com que seres humanos façam emergir seres humanos e não se deixem manipular por processos desumanizadores feitos por meio de prompts. Ao lado de discursos políticos prontos, de telejornais apresentados por pontos, o ensino da música não pode repetir categorias ou receitas prontas. Portanto, cabe aos professores e aos especialistas da educação definir qual ensino de música almejam. Os aspectos artísticos e culturais, a partir desse momento, passam a ser consequências felizes.

## Conclusão

O ensino de música precisa considerar as iniciativas que atendem ao pleno desenvolvimento do ser humano. Além do mais, é necessário um destaque para a educação e o movimento artístico que produza produtos e os coloque em movimento. Mario de Andrade propôs uma concepção ampla de política cultural que trabalha com a educação e a cultura, religando os saberes. Nesse sentido, também, Zhou Nanzhao (1996 apud SEMPERE, 2011, p. 115), afirma que

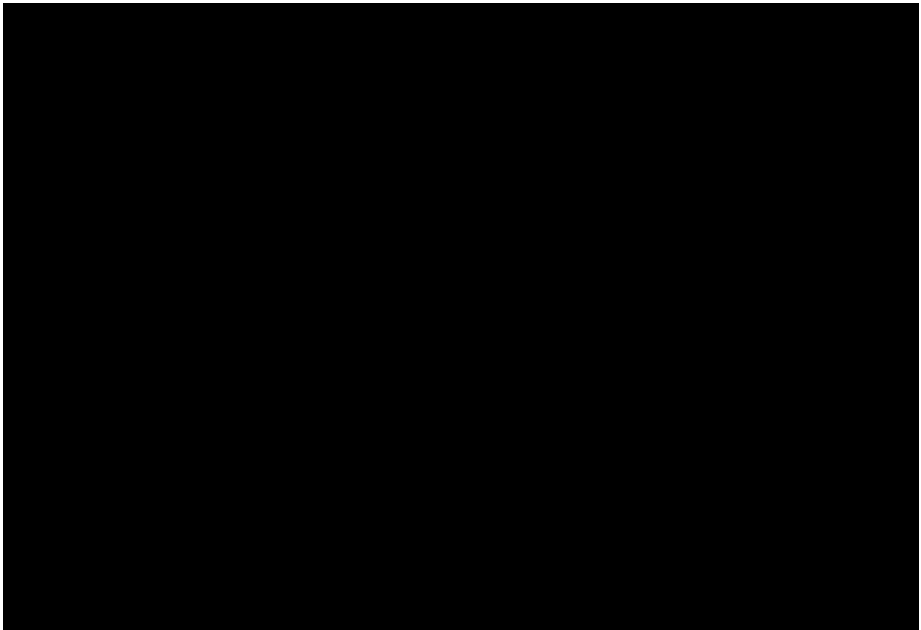
[...] a educação é o vetor que transmite a cultura, ao passo que a cultura define a moldura institucional da educação e ocupa um espaço essencial em seus conteúdos. Convém ressaltar que a educação encontra-se no centro do sistema de valores, e os valores são os pilares em que a educação se baseia. Postas a serviço das necessidades do ser humano em matéria de desenvolvimento, a educação e a cultura são, tanto uma quanto a outra, os meios e as finalidades desse desenvolvimento.

O entendimento do que seja arte e cultura para significativa parcela dos educadores e dos gestores de cultura brasileiros atuais é compreendê-la como, exclusivamente, linguagem artística, e esquecer todas as demais manifestações do povo. Nesse sentido, propor uma ação envolvendo educação e cultura é perceber amplamente o processo social.

Outro aspecto importante é propor um movimento que abranja toda a escola e que envolva todas as pessoas. Mario de Andrade fez a pedagogia da modernização do país, disseminou ideias e fecundou outras. Martin Cezar Feijó (1992) entende que em Mario de Andrade se encontram os primeiros passos para uma consciente e profunda política cultural para o Brasil, transcendendo o meramente artístico. Foi ele que antecipou propostas que se ampliaram posteriormente, e que ainda não se esgotaram. Atualmente a política cultural discute a própria concepção de cultura e sua importância. Nesse sentido, Mario de Andrade foi pioneiro na valorização do que hoje é entendido como a “cultura dos outros”. Isto é, a identidade cultural não se anula na diferença, mas se fortalece, desde que seja vista como processo e não como produto acabado, estanque. O musicólogo propôs crianças sonoras (protagonistas), a valorização da música brasileira e o esmaecimento de fronteiras artísticas e culturais. Portanto, o ensino de música e a compreensão sobre políticas culturais e educacionais têm em Mario de Andrade importante legado a ser revisitado.

- ANDRADE, M. *Poesias completas*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1993.
- ANDRADE, M. *Música, doce música*. São Paulo: M. Fontes, 1963.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.
- COELHO, Teixeira. *Dicionário crítico de política cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1999.
- COELHO, Teixeira. A invasão pelos outros e como contê-la. In: COELHO, Teixeira (Org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011.
- CONTIER, A. D. O nacional na música erudita brasileira: Mario de Andrade e a questão da identidade cultural. *Fênix: revista de história e estudos culturais*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-21, out./dez. 2004.
- FEIJÓ, M. C. *O que é política cultural?* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- GOHN, D. A apreciação musical na era das tecnologias digitais. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 17., São Paulo. *Anais do...* São Paulo: Anppom, 2007.
- LAMB, R. E.; BERGOLD, R. B. *Especialização em história, arte e cultura*. Ponta Grossa: UEPG/ NUTEAD, 2010.
- MULLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.
- PARANHOS, A. A invenção do Brasil como terra do samba: os sambistas e sua afirmação social. *Revista História*, São Paulo, n. 22, p. 81-113, 2003.
- SANTOS NETO, E. Filosofia e prática docente: fundamentos para a construção da concepção pedagógica do professor e do projeto político pedagógico na escola. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2004.
- SEMPERE, A.M. As relações entre políticas culturais e políticas educacionais: para uma agenda comum. In: COELHO, Teixeira (Org.). *Cultura e educação*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2011. p.113-137.
- TONI, F.C. Missão: as pesquisas folclóricas. *Revista USP*, São Paulo, n. 77, p. 24-33, mar./maio 2008.





---

## Parte III

Uso da voz

# O uso da voz

*Adriana Rodrigues Didier<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Presidente do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM Brasil). Coordenadora do curso de Pós-graduação em Educação Musical do Fladem Brasil. Foi diretora técnico-cultural do Conservatório Brasileiro de Música de 2010 a 2014. É coautora com Cecília Conde e Marcos Nogueira do livro Sons & Expressões: a música na educação básica (Rovelle, 2013). Professora da Licenciatura do CBM. Mestre em Música e Educação, fez Musicoterapia e é licenciada em Música. Integra a equipe do Curso Livros e Leituras desde o berço, parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Professora e autora das apostilas dos cursos do programa Orquestra em Sala da Fundação OSB. Fez parte da equipe que desenvolveu o material didático e o livro do professor do Nova EJA para a Rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Tem colaborado com as Secretarias de Educação de diversos municípios pelo Brasil como conferencista e ministrando cursos de educação musical. Cantora com experiência em canção popular, música coral e no uso da voz na prática educacional.*

**RESUMO**

Este artigo faz referência aos assuntos abordados na palestra *Uso da voz*, realizada no Sesc, como a espontaneidade e o prazer no uso da voz na vida familiar, social e escolar, a experiência da não separação por faixas etárias na vivência musical. Descreve o desenvolvimento da língua maluca e o significado de *grammelot*, comenta sobre a voz e a experimentação de sons no desenvolvimento da voz infantil, buscando na literatura o referencial necessário para estas abordagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Espontaneidade no uso da voz. Língua maluca. Experimentação de sons.

**ABSTRACT**

This article refers to the topics covered in the lecture *Uso da voz (The Use of Voice)*, held at Sesc, such as the spontaneity and pleasure of using the voice in family, social, and school life, and the experience with groups of musical practice with no age separation. It describes the development of “crazy language” and the meaning of *grammelot*, and comments on the voice and sound experimentation during the child’s voice development, searching in the field’s literature the necessary reference for these approaches.

**KEYWORDS:** Spontaneity in the use of voice. Crazy language. Experimenting with sounds.

A voz sempre fez parte da minha vida de modo bastante lúdico e espontâneo, pela convivência cotidiana com meus pais e irmãos. As reuniões familiares e sociais sempre envolveram o canto popular. Na sala da minha casa tinha um tablado para que todos pudessem cantar, tocar e dançar. Aos sábados, nos jantares da casa da minha avó, os primos ensaiavam peças e números musicais para a família. As idades variavam de 17 a 1 ano. Todos participavam, nada era separado por faixa etária e o repertório era escolhido pelos que estavam tocando ou cantando. Os mais velhos escreviam, organizavam e dirigiam. Meu avô ensinava truques de mágica para todos. Quando meus filhos nasceram, continuamos a tradição e nas férias, todos os primos e amigos se apresentavam. Os adultos compravam ingressos, a cortina era feita de cobertores, os pequenos mesmo sem entender direito o que estava acontecendo apareciam com o rosto todo pintado, perucas e fantasias, riam e choravam. Os cachorros andavam para cima e para baixo, na maioria das vezes com um laço de fita no pescoço ou um chapéu na cabeça. Minha filha, muito tímida, às vezes ficava responsável pela trilha sonora. O filho, muito desinibido, cantava o Gago apaixonado, de Noel Rosa, para qualquer pessoa que olhasse para ele.

Na minha vida como educadora, eu não podia ser diferente. Esses são os meus valores, todos podem, todos têm algo a dizer, acrescentar, interferir. Nada melhor para mim do que o espontâneo.

Quando pensamos no uso da voz, em canto, muitas vezes a representação é a de um cantor erudito, em uma voz impostada, distante da realidade do ambiente escolar. Na verdade, o professor logo pensa em quanto se esquece da sua própria voz, dos cuidados que deveria ter, da sua falta de tempo, das salas ruidosas das nossas escolas etc. Quase todos no mundo têm voz. Mas por que será que quando pensamos no uso da voz, pensamos nela trabalhada, estudada e impostada? Observe uma criança, por exemplo, na fila do supermercado: ela canta, dança, fala espontaneamente e, na maioria das vezes, com ela mesma.

Penso que todas as crianças são capazes de cantar. Elas cantam espontaneamente folheando livros de imagens, elas acompanham as canções com seus movimentos e danças. O prazer e a espontaneidade começam na relação com o bebê, desde cedo ouvindo-o e estimulando-o.

A espontaneidade com que ela usa a voz é a mesma quando faz uso dos jogos infantis. Os brinquedos cantados, além de riquíssimos exemplos da nossa herança cultural, trazem momentos de prazer vivenciados pelas rodas, pelas mãos juntas e pelo canto em conjunto.

Os jogos e brinquedos cantados na rua, no prédio com irmãos, primos ou amigos proporcionam o prazer de ter várias faixas etárias juntas brincando e cantando com espontaneidade. Os “jogos” de infância (BRUNER, 2007) são a marca e o encanto da imaturidade humana, as palavras de brincadeira são, quase, puramente performativas, fornecem a primeira oportunidade para explorar como conseguir fazer coisas com as palavras.

Como educadora não penso nem separo os alunos por faixas etárias para ouvir histórias ou participar de um brinquedo cantado, pois para mim isso faz parte da vida. A separação por faixa etária se deve a razões de organização e não por causa das crianças, que são para Reyes (2010) afortunadamente imprevisíveis e sempre em movimento. Imagine em uma fazenda à noite, todos em volta de uma fogueira, será que alguém pensaria em dizer a uma criança que ela não tem idade para estar ali, ouvindo e cantando? O brinquedo cantado, os jogos de mãos, as dramatizações podem proporcionar muito prazer e nada melhor para a voz do que essa espontaneidade e descontração.

Recorro ao espontâneo, ao meu cotidiano de pré-adolescente no Rio de Janeiro, que viajava durante uma hora em um ônibus público de casa até o colégio com minha irmã. Nossa escola ficava no Cosme Velho, bairro onde também fica localizado o bondinho que sobe o Corcovado. Neste ônibus viajavam muitos turistas de todas as partes do mundo e até hoje é assim. Nós duas adorávamos escutar as diferentes línguas faladas por eles.

E nossa diversão era descobrir o país de origem de cada uma delas. Por um tempo a apreciação, a escuta foi nossa grande aprendizagem. Os timbres dos asiáticos, os graves dos africanos, o som gutural dos alemães, os erres exagerados dos franceses, os erres brandos dos paulistas, a melodia cantada dos nordestinos e por aí vai. Para o pesquisador Michel de Certeau (1994), não existe a voz pura:

[...] porque ela é sempre determinada por um sistema (familiar, social etc.) e codificada por uma recepção. Mesmo que as vozes de cada grupo componham uma paisagem sonora — um sítio sonoro — facilmente reconhecível, um dialeto — um sotaque — se destaca por seu traçado em uma língua, como um perfume; mesmo que uma voz particular se distinga entre mil por acariciar ou irritar o corpo que ouve, instrumento de música tocado por essa mão invisível, não há tampouco unicidade entre os ruídos da presença, cujo ato enunciador influencia uma língua quando a fala. Deve-se por isso renunciar à ficção que reúne todos esses ruídos sob o signo de uma “Voz”, de “uma cultura própria” — ou do grande Outro. A oralidade se insinua, sobretudo, como um desses fios de que se faz, na trama — interminável tapeçaria — de uma economia escriturística (CERTEAU, 1994, p. 222-223).

Mas nas viagens diárias este reconhecimento se tornou comum e começamos a criar a nossa própria língua, pois queríamos reverter o jogo: que não só os turistas como todos os usuários do ônibus percebessem que também falávamos em uma língua estranha. Muito desinibidas, gesticulávamos, fazíamos expressões de perguntas e respostas, espanto, curiosidade, indignação e sem saber explorávamos todos os recursos possíveis da voz. Não sei se fazíamos algum sucesso ou se pelo menos alguém se interessou em descobrir que língua era essa, pois jamais nos perguntaram, mas a viagem, além de se tornar divertida e rápida, ensinou-me a observar e apreciar as expressões sonoras da linguagem, não importando o significado de cada palavra.

Desde muito cedo, como educadora, usava espontaneamente em sala de aula a “língua maluca”, termo simplório para esta técnica. Soube mais tarde que nas artes cênicas existe uma técnica chamada Grammelot, uma linguagem inventada nos séculos 15 e 16, sequência de sons aparentemente sem sentido, mas totalmente onomatopeicos (ou que imitam línguas estrangeiras) e alusivos na cadência e nas inflexões, para fazer intuir o sentido do discurso (VENEZIANO, 2012). Para o ator e diretor italiano Dario Fo:

Grammelot é uma palavra de origem francesa, inventada pelos cômicos dell’Arte e italianizada pelos venezianos, que pronunciavam gramlotto. Apesar de não ter um significado intrínseco, sua mistura de sons consegue sugerir o sentido do discurso. Trata-se, portanto, de um jogo onomatopeico, articulado com arbitrariedade, mas capaz de transmitir, com o acréscimo de gestos, ritmos e sonoridades particulares, um discurso completo (FO, 2004 apud ZANONI, 2008, p. 11).

A voz infantil se desenvolve através do balbúcio, da experimentação de sons com a língua, lábios, saliva, dedos. E essa experimentação começa com a escuta ainda no útero:

O processo de aquisição de linguagem deixou de centrar-se exclusivamente na produção de palavras reconhecíveis, como acontecia até algumas décadas. A construção de sentido que precede o momento em que uma criança pronuncia pela primeira vez uma palavra remonta a uma longa história, cujos antecedentes mais rudimentares podem ser rastreados desde a vida intrauterina. O mundo do feto está inundado por uma cacofonia de trinados e gemidos oriundos do corpo da mãe, junto ao ritmo constante de suas pulsações (REYES, 2010, p. 23).

Para Reyes (2010, p. 31) o choro do bebê é a primeira voz que as mães aprendem a ler. Quando as mães enfrentam um bebê choroso com fome, ela conversa com ele até que o bico do peito ou da mamadeira se encaixe, o que ela diz tem



pouca importância, pois o que importa mesmo é a música e o som, não a letra. E se canta acalantos ou cantigas de ninar, a mãe recorda o que um dia alguém cantou e ficou escrito no fundo da sua memória, e entrega esse legado imaterial ao seu filho quando o embala e o envolve com palavras.

Sempre tentei em sala de aula, explorar e trabalhar com todos os sons produzidos pela boca: sons com o uso da voz, sem o uso da voz, assovios, com a língua, sem a língua, usando os dentes, bochechas. Fica difícil de acreditar que os sons que faço com minha boca estão sendo feitos por mim, uma senhora que de repente solta sons guturais, de arrotos, de puns, de choros e uivos.

A “língua maluca” surge na minha sala de aula também de maneira espontânea. Com as crianças ela surge para me comunicar. Lembro-me sempre nas aulas experimentais nas escolas onde trabalhei, que a criança chega tímida e curiosa, mas infelizmente atrás dela vem um furacão (o adulto responsável) empurrando-a e gritando: “Pega o tambor! Senta lá! Ela vai cantar a música tal!” Imediatamente como um caracol, a criança se recolhe no seu mundo. Naquele momento, peço que o responsável saia e aos poucos minha comunicação com a criança vem através dos sons estranhos e depois com a língua maluca.

Para o início do processo da língua maluca, sugiro que o professor comece testando em casa, sozinho, com a família e amigos. Quando se sentir à vontade, faça um pequeno discurso para os alunos e depois sugira o diálogo. Sugiro que não usem a língua do P, ou qualquer outra língua que passe pelo raciocínio. É muito importante a espontaneidade, o intuitivo. No livro *O uso da voz*, mostro todo o caminho a ser trabalhado.

Fuks (1991, p. 125) e Santos (2012, p. 189), que pesquisaram a escolinha de Arte do Brasil, fundada pelo artista plástico Augusto Rodrigues, detectaram, pelos depoimentos dele e da musicista Cecília Conde, que a educadora Liddy Mignone (1896-1962) demonstrava uma inquietação em relação à criação musical infantil. Ela observava que a música na Educação Infantil de maneira geral era limitada a repertórios impregnados, manipulados, que poderiam não estimular a criação, a exploração da voz e a escuta, enquanto nas atividades de artes plásticas da escolinha eram oferecidas aos alunos, para explorarem sua expressão criadora, várias técnicas, como pintura a dedo, massinha, argila, guache, areia, cola, lápis cera, entre outras.

Um bebê aprende a falar explorando, improvisando, criando e imitando o que ouve. A escuta, o exemplo da linguagem é outro fator importante. Ler para a criança. Interpretar a leitura, trabalhar com diferentes expressões, timbres, dinâmicas. Considero importante que o professor estimule esse processo.

Como resultado de sua pesquisa, do ponto de vista pedagógico, Alessi (2012) sugere que para melhorar a atividade vocal da criança os adultos/educadores deveriam encontrar um equilíbrio com as vocalizações da criança, imitando-a e seguindo as nuances da voz dela, dando preferência ao prazer de interação musical e o fazer musical. O canto, os textos dramáticos e jogos fazem a criança descobrir a alegria de cantar, e lhe permitem com prazer compreender melhor as diversas formas musicais. Considero infinitamente melhor desenvolver seu desejo de cantar, de imaginar, de brincar com a sua voz.

Em suas pesquisas, Parizzi (2005) tem observado que o canto espontâneo da criança, da mesma maneira que seu desenho tende a seguir uma evolução previsível. O bebê explora o meio ambiente, seu corpo, sua voz. Ele cria garatujas com a voz pelo simples prazer de ter o domínio da habilidade de emitir sons. Parizzi nos aponta que o período de maior produção de pot-pourris e canções “imaginativas” acontece durante os 3 e 4 anos de idade, apresentando depois um declínio progressivo. A partir dos 5 anos, a frequência do canto espontâneo diminui ainda mais, exceto quando as crianças são incentivadas nesse sentido (PARIZZI, 2005).

Em pesquisa feita em 2003 a partir dos relatos de professores do município do Rio de Janeiro sobre suas histórias de vida, identifiquei (com raras exceções) que a música fez parte da infância e da juventude como uma experiência prazerosa. Lembram-se de ouvir o adulto (pais ou outro responsável) cantando, tocando, assobiando, compondo música, ou de vê-los ouvindo música em um ambiente descontraído e como uma prática espontânea. Era uma convivência em festas familiares, da rua, do bairro, da igreja, dos encontros entre amigos etc. (DIDIER, 2012). Por que não trazer este canto, este prazer para o ambiente escolar?

O ideal para mim é sempre procurar cantar de maneira natural, espontânea. O repertório que o professor gosta de cantar e não o que pensa ser o ideal para o seu aluno. Cantar em conjunto, para mim, é uma das melhores experiências que podemos ter. E foi no meu primeiro ensaio de coro na escola que senti que aquele era o meu lugar, que aquilo era o que eu queria para o resto da minha vida. Penso sempre no canto em uníssono na Educação Infantil, e o professor que se sentir seguro

deve cantar uma segunda voz. Tenho boas lembranças também da infância com meus irmãos de cantarmos em uníssono e de sempre tentarmos abrir em vozes, o que muitas vezes não dava certo, mas o não compromisso com a perfeição naquele momento era o grande diferencial. Explorar e improvisar são caminhos a meu ver excelentes para o pleno uso da voz.

O ideal seria que o professor cantasse sempre em uma tessitura, região ou tonalidade que fosse agradável à criança, mas como saber qual é? Normalmente uma criança canta em uma extensão de voz agradável a ela, mas se ela escuta um adulto cantando, tenta imitar o que está ouvindo, e muitas vezes essa voz ou a região está muito grave para ela.

A tessitura das crianças brasileiras parece que está abaixando, e a regente Elza Lakschevitz (2006) acha que tem muito a ver com a música que elas ouvem no seu dia a dia. Alargar essa tessitura, com auxílio de gestos, exercícios físicos, repertório apropriado são algumas sugestões dadas pela regente.

Voz de criança é voz de criança em todos os momentos, e se for trabalhada em sua naturalidade e vigor, soará como nenhuma outra pessoa consegue. Precisamos respeitar seus limites de tessitura, volume e timbre, em vez de tornar sua voz artificial (LAKSCHEVITZ, 2006, p. 58).

De uma maneira muito radical, não acredito em um repertório específico para faixas etárias. Se o adulto tem prazer em cantar determinado repertório, por que não poderia oferecer para as crianças esta escuta? Parto da minha experiência como cantora erudita e mãe de dois filhos, cujo pai é musicista especializado em Noel Rosa. Imaginem se durante as pesquisas do pai e dos meus estudos deveríamos tirar as crianças do local, pois aquele não seria o repertório adequado para eles?

Como professora da licenciatura do Conservatório Brasileiro de Música Centro Universitário no Rio de Janeiro, percebo que meus alunos têm muita dificuldade em se imaginar levando para a sala de aula a sua arte. Como se fossem duas malas separadas: aqui sou professor e ali sou músico. Com isso a tendência me parece de endurecer, de não se desligar de um conteúdo, de uma rigidez, quando, na verdade, para mim o ideal é o aluno perceber a sensibilidade do seu professor. Preciso repetir várias vezes, por exemplo, que se temos o privilégio de ter você, violonista de sete cordas, na sala de aula, por que ele tem que se apresentar, ou se mostrar como um professor rígido, endurecido, com um repertório repetitivo e específico para uma faixa etária?

Como supervisora de estágio, recebi uma aluna muito aflita com seu estágio em regência em uma creche, pois não estava suportando o repertório pedido pela escola para cantar no berçário. A repetição inúmeras vezes de uma paródia “A baleia” (Frère Jacques, canção popular francesa) se torna cansativa e, como consequência, sem provocar nenhum prazer à musicista que canta e às crianças. A voz normalmente usada pelos professores ao cantar esse tipo de repertório é gritada, usada em uma região não adequada para o grupo, e o fator mais importante é a falta de estímulo, de prazer nessa performance. O repertório infantil brasileiro, oferecido pela mídia, sempre soa para mim como infantilizado. Trago as palavras da regente Elza Lakschevitz (2006, p. 57), uma grande referência em coro infantil: “Repertório infantil não significa música idiota”.

Voltando à aluna na creche, sugeri que cantasse o que ela estava acostumada a cantar como artista. Seus olhos de espanto me perguntaram: mas eu canto maracatu! Respondi: “que privilégio para os bebês, ouvirem um maracatu interpretado por você!” no dia seguinte a aluna me procura completamente encantada com o que viveu e experimentou. Houve um interesse enorme dos bebês, que se aproximaram, e dela também, pois sua voz soou melhor, sua alegria espontânea vibrou com o fato de se sentir com permissão para ser o que era.

Isto sempre me soou estranho: por que o professor não pode ser o artista? Óbvio que cantar *Meu mundo caiu* (MAYSA, 1936-1977) com as crianças todo dia também não vai ser muito proveitoso, mas a maioria dos filhos dos musicistas sempre ouviu e cantou músicas de todos os gêneros e estilos. Assim como os filhos dos ritmistas das escolas de samba, do boi, do maracatu, acompanham seus pais a todos os ensaios. Cantei muitas vezes em sala de aula o repertório do padre José Maurício Nunes Garcia quando estava estudando para gravar, os alunos sempre adoraram me ouvir cantar naturalmente, espontaneamente.

No Ensino Fundamental, a música popular é a que mais traz uma identificação com os alunos. Aos poucos, o professor pode abrir o leque e mostrar pela internet, Youtube ou DVDs grupos, coros infantis e juvenis que cantam, além dos arranjos clássicos, também o popular, com expressão cênica. A escuta é uma experiência riquíssima. Apreciar ao vivo as vozes também. Para isso nada melhor do que convidar o coro da cidade, os parentes que cantam, os alunos das outras turmas que já têm um grupo para se apresentar. Com delicadeza e curiosidade, o jovem aprecia o que é apresentado com espontaneidade, prazer. Penso que o banal já é oferecido pela

mídia, a escola tende a repetir o repertório rotulado como infantil, disciplinador e comemorativo das datas que o comércio estimula para o crescimento das vendas.

Em relação à escrita e leitura musical, sempre ofereci a partitura das músicas que cantei em todos os ambientes onde trabalhei. A convivência com a escrita musical provoca intimidade e desperta a curiosidade. Nada é imposto, mas penso que funciona do mesmo jeito de quando as palavras estão ao alcance de todos que estão aprendendo a ler, e isso provoca a curiosidade, o prazer do reconhecimento ao encontrar uma sílaba que já identificam.

Em entrevista na sua vinda ao Brasil em 2013, a argentina Emília Ferreiro discorre sobre a pergunta que todos fazem: qual a idade ideal para se alfabetizar? É a mesma que nós educadores musicais ouvimos sempre sobre a idade ideal para alfabetização musical ou a ida a um concerto, por exemplo:

A ideia de que eu, adulto, determino a idade com que alguém vai aprender a escrever é parte da onipotência do sistema escolar que decide em que dia e a que horas algo vai começar. Isso não existe. As crianças têm o mau costume de não pedir permissão para começar a aprender.<sup>1</sup>

205

O uso da voz

Os pequenos arranham, rasgam, comem, desenharam no papel e, como um coralista transforma colocando na sua partitura sinais e símbolos nas partes mais difíceis, a criança vai adquirindo intimidade com essa escrita e identificando-a do seu jeito. Em uma palestra da colombiana Yolanda Reyes, delicieime com a foto do livro mais lido em uma creche, “um dos livros mais mordidos, assim leem os bebês, como ratos de biblioteca!” (REYES, 2010, p. 26).

Trago para finalizar uma citação de Wisnik (1999) apresentada a mim pela minha mestre Cecilia Conde, com quem aprendi a explorar, escutar, improvisar, instigar e criar todas as possibilidades da minha voz e da minha música na educação:

Quando a criança ainda não aprendeu a falar, mas já percebeu que a linguagem significa, a voz da mãe, com suas melodias e seus toques, é pura música, ou é aquilo que depois continuaremos para sempre a ouvir na música: uma linguagem em que se percebe o horizonte de um sentido que no entanto não se discrimina em signos isolados, mas que só se intui como uma globalidade em perpétuo recuo, não verbal, intraduzível, mas, à sua maneira, transparente.

---

<sup>1</sup> Entrevista de Emília Ferreiro à Denise Pellegrini para a revista Nova Escola (Abril Cultural) em visita ao Brasil em 2013, onde participou da série Grandes Diálogos, promovida por Nova Escola.

A música vivida enquanto hábitat, tenda que queremos armar ou redoma em que precisamos ficar, canta em surdina ou com estridência a voz da mãe, envelope sonoro que foi uma vez (por todas) imprescindível para a criança que se constitui como algo para si, como *self* (WISNIK, 1999, p. 30).

**Espero que todos que tenham um aparelho fonador possam fazer uso de todas as suas possibilidades da maneira mais espontânea possível. Tenho certeza de que não há nenhuma contraindicação.**

- ADESSI, Anna Rita. Interação vocal entre bebês e pais durante a rotina da 'troca de fraldas'. *Revista da Abem*, Londrina, v. 20, n. 27, p.21-30, jan./jun. 2012.
- BRUNER, Jerome. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano, 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DIDIER, Adriana Rodrigues. Educação de adultos e oficina de apreciação musical: projeto de formação permanente. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sulina, 2012. v. 1, p. 107-134.
- FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- LAKSCHEVITZ, Elza. Entrevista. In: ENSAIOS: olhares sobre a música coral brasileira. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo como indicador do desenvolvimento cognitivo da criança de três a seis anos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. *Anais do...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 378-39.
- PELLEGRINI, D. Entrevista com Emilia Ferreiro. *Nova Escola*, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ato-ler-evolui-423536.shtml>>. Acesso em: 15 mai. 2013.
- REYES, Yolanda. *A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância*. São Paulo: Global Ed., 2010.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sulina, 2012. p. 179-228.
- VENEZIANO, Neyde. Os mistérios de Dario Fo. *Revista INTERFAINC*, Santo André, v. 2, n. 2, p. 13-19, jan./fev. 2012.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido: uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- ZANONI, Melize. *Dario Fo no Brasil, a relação gestualidade-palavra nas cenas de A descoberta das Américas de Julio Adrião e Il Primo miracolo de Roberto Birindelli*. 2008. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2008.

# Mas eu não sei nem cantar...

*Silvia Sobreira<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Graduada em Regência pela UFRJ, Mestre em Música pela UNIRIO e Doutora em Educação pela UFRJ (Área de Currículo e Linguagem). Atua como professora no curso de Licenciatura em Música e de Pós-graduação (área de Música e Educação) da UNIRIO. Seu livro Desafinação vocal, editado pela Musimed em 2003, tem sido largamente utilizado por professores de música e regentes de coros brasileiros. Em 2013, organizou e publicou (Des)afi(n)ando a escola, também pela Musimed, no qual, com outros autores, discorre sobre os problemas do uso do canto no ambiente escolar. É coordenadora do Projeto PIBID Banco audiovisual de atividades pedagógicas.*



**RESUMO**

O objetivo do texto é o de fornecer elementos para o(a) professor(a) não especialista no ensino de música possibilitando uma compreensão mais ampla a respeito da prática musical escolar. São apresentados determinados princípios que devem nortear as ações de qualquer pessoa interessada em lidar com música em sala de aula, sendo tal prática pedagogicamente estruturada ou prática musical social descompromissada com suas implicações educativas. Também são dados alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas por não especialistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo de música. Pedagogia. Professor pedagogo. Música nos anos iniciais.

**ABSTRACT**

This article aims to provide elements of music teaching for the non-specialist teacher, promoting a broader understanding about school musical practice. The article presents certain principles that should guide the actions of anyone interested in dealing with music in the classroom, whether such practice is pedagogically oriented or a social musical practice not necessarily bound to educational purposes. Some examples of activities that can be undertaken by nonspecialists are also presented.

**KEYWORDS:** Music curriculum. Pedagogy, teacher educator. Music in the early years.

## A obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica

Desde a criação da Lei nº 11.769/2008, que impõe a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, nos currículos da Educação Básica das escolas do país (BRASIL, 2008a), algumas inquietações surgiram não apenas entre os educadores musicais, mas também entre gestores educacionais. O fato de esta lei não especificar a maneira como seria feita a inserção deste ensino permitiu que emergissem muitas dúvidas a respeito de sua implementação nas escolas, entre elas a definição do que seria considerado “conteúdo”. “Afim, é conteúdo ou disciplina?” era uma pergunta que inquietava alguns educadores. Além disso, o veto aplicado ao artigo correspondente ao parágrafo sétimo do Projeto de Lei, o qual dispunha: “o ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”,<sup>1</sup> contribuiu para a disseminação da falsa crença de que “qualquer um poderia dar aula de Música”.

210

Mas eu não sei  
nem cantar...

Contudo, a existência deste veto (e sua justificativa) não implica que qualquer profissional possa dar aulas. Além disso, um veto não é uma lei, e mesmo se fosse, não poderia ferir a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases, que em seu artigo 61 dispõe sobre os profissionais que estão habilitados a dar aulas. Neste artigo fica claro que pessoas sem a devida qualificação pedagógica não poderão atuar nas escolas. Em suma, o fato de uma pessoa ter qualificação apenas musical não a habilita a nenhum tipo de aula e não só as aulas de música. Entretanto, o veto causou e ainda causa muita comoção quando se discute o assunto. Então, aqui está o ponto que interessa neste texto, já que uma das incertezas diz respeito à posição do(a) professor(a) unidocente, ou seja, aquele(a) encarregado(a) de lecionar na Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2, que, a meu ver, não tem impedimento legal para lidar com os conteúdos de música.

<sup>1</sup> Razão do veto: no tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa “formação específica na área”. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, §4º) e de língua estrangeira (art. 26, §5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008b).

A ação deste(a) unidocente lidando com conteúdos musicais é um tema controvertido entre os educadores musicais, sendo que há posições contrárias a tal atuação. Em minha opinião, penso que deveria ser criado um dispositivo legal para que este(a) professor(a) atuasse em colaboração com o(a) especialista. Essa parceria já tem ocorrido em algumas escolas. Na cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, já existem escolas municipais que têm professores(as) de música atuando nos anos iniciais da Educação Básica. Mas essa não é realidade da maioria das escolas do país, onde a escola não dispõe desse tipo de profissional para atuar com o ensino específico de Música. Logo, é comum que as atividades ligadas à música sejam feitas pelo(a) professor(a) regente das turmas. Cabe, então, perguntar: Esse(a) profissional teria competência para lidar com o ensino de Música em sala de aula? Creio que a resposta seria negativa se estivéssemos pensando em um ensino de Música específico, que só poderia ser feito por um especialista. Entretanto, quero apontar que esse(a) professor(a) dos anos iniciais não se formou em Letras, em Matemática ou em Ciências, mas lida com esses conteúdos, introduzindo os elementos básicos de cada uma dessas áreas. Logo, não seria absurdo se ele(a) também pudesse trabalhar com alguns elementos ligados ao campo da música.

211

*Mas eu não sei  
nem cantar...*

O que afirmo é que, apesar de não capacitado para dar aulas de Música, esse(a) professor(a) unidocente pode trabalhar elementos ligados a essa área de conhecimento que podem auxiliar uma aproximação mais positiva em um futuro aprendizado de música.

Pelo senso comum, a música é considerada uma arte que exige um “dom especial” e só aqueles que o têm estão “autorizados” a lidar com ela. Embora o fato de tocar algum instrumento não seja a única competência necessária para dar aulas de música, muitos se acalmam quando têm tal habilidade. Outros ficam na incerteza e inseguros e fazem a pergunta que é o título da próxima sessão.

## Dar aula de música, eu? Mas eu nem sei cantar...

Trabalhar com conteúdos musicais não significa a obrigatoriedade de cantar, embora o canto seja um precioso e potente elemento de Educação Musical. Entretanto, conforme já mencionado, quando a pessoa não toca um instrumento musical, imediatamente se remete a um fazer musical que não imponha a utilização de instrumentos, ou seja, a voz. Concordo com os educadores que afirmam que para ensinar Música “não basta tocar” (PENNA, 2007) e que mesmo o músico tenha que

passar por uma instrução que permita o desenvolvimento de saberes pedagógicos, assim como todo especialista nas distintas áreas. Entretanto, como no terreno das artes, a música é aquela que mais permeia nossas práticas sociais, ela, mesmo sem estar programada oficialmente como conteúdo ou disciplina, é praticada nas escolas. Logo, conhecer um pouco a respeito do fazer musical só trará benefícios a todos os que estejam envolvidos na prática letiva.

Vou tentar explicar alguns pontos de maneira clara para um público que, suponho, não “entenda de música”. Se uma pessoa se reconhece como sendo muito desafinada, é natural que não queira cantar com seus alunos por medo ou vergonha de se expor ou, ainda, receio de que seu modelo seja prejudicial às crianças. Compreendo tal receio e, por este motivo, sugiro que sejam utilizadas boas gravações como referência. Assim, a pessoa não se expõe tanto, nem oferece um modelo distorcido para as crianças. Mas como escolher essas gravações? A questão do canto infantil é mesmo difícil até para quem se considera afinado e mesmo para os músicos. Isso ocorre porque as canções podem ser cantadas em diversas alturas, mas algumas regiões são inadequadas para as vozes infantis. Vou dar alguns exemplos práticos para tentar esclarecer o que acabei de afirmar.

212

*Mas eu não sei  
nem cantar...*

No ano de comemoração do centenário de nascimento de Luiz Gonzaga, escolhemos cantar na escola algumas canções deste compositor. Entretanto, quando as gravações do cantor começaram a ser utilizadas em sala de aula, logo percebemos que as crianças não conseguiam cantar afinadamente. A voz dele não era adequada para servir de guia para as crianças. Todos conhecem a voz de Luiz Gonzaga, que é agradável e não demonstra nenhum esforço vocal por parte do cantor. Entretanto, ele canta em uma região aguda. As pessoas “que não entendem de música” pensam que cantar agudo é apenas cantar como a Gal Costa, a Sandy ou a Marisa Monte. Realmente, essas cantoras têm vozes agudas. Porém, pelo senso comum, os cantores (me refiro aos homens) não são avaliados nessas categorias, a não ser que ultrapassem os limites do que é considerado normal para as vozes masculinas, como é o caso de Ney Matogrosso e Edson Cordeiro. Mas Luiz Gonzaga tem voz aguda e as pessoas não se dão conta disso. Sendo assim, ele canta em uma região difícil de ser acompanhada de maneira afinada pelas crianças. Os músicos especialistas, quando percebem tal dificuldade, modificam a tonalidade em que a música está sendo tocada. Isso permite que as crianças cantem em uma região mais adequada para suas vozes. O problema é que mesmo o(a) professor(a) especialista muitas vezes não se dá conta desse tipo de problema. Faça essa afirmação porque supervisiono as aulas dos estagiários do curso

de Licenciatura em Música e vejo esse erro ocorrer com muita frequência. Então, é normal que o professor(a) unidocente fique menos confortável ainda para lidar com tal problema. Por isso, apresento algumas sugestões para ajudar aqueles(as) que se sintam temerosos de adentrar no terreno da música. As vozes infantis têm extensão similar à das vozes adultas femininas agudas. Então, ao escolher canções cantadas por cantoras de vozes agudas, as chances de erro diminuem consideravelmente. Alguns cantores (homens) cantam em uma região tão aguda que também facilita a emissão. Esse é o caso do cantor Luan Santana. A voz dele é muito mais aguda do que a voz do Luiz Gonzaga e, por essa razão, ele canta em uma região muito próxima da região médio/grave das crianças, o que facilita a afinação. Logo, não é que seja proibido colocar as crianças acompanhando gravações cantadas por homens, mas como compreender tais limites pode ser difícil para uma pessoa não especialista, em caso de dúvidas, é melhor optar por canções cantadas por crianças ou por cantoras de vozes agudas.

Mencionei, no início desta sessão, que lidar com a música não precisa, necessariamente, envolver o ato de cantar. Existem outras maneiras de se estimular elementos que, à primeira vista, não parecem ter relação com o ensino de Música, mas que podem ajudar as crianças a adquirir determinadas habilidades que irão facilitar um ensino de música posterior. Esse é o caso de todas as brincadeiras de roda e de danças populares, como a ciranda. Elas estimulam a noção de regularidade rítmica e a ampliação de um repertório que traz em si padrões musicais que irão se repetir em outras músicas. Ou seja, além do ritmo, está se exercitando a memória musical. Todas as brincadeiras que possibilitem algum contato com a música são importantes porque proporcionam uma experiência prática que influenciará positivamente no desenvolvimento musical da criança.

A brincadeira de pular corda também é fundamental para a aquisição do ritmo. Se possível, brincar de pular corda ao som de música, seguindo o ritmo.

Estimular as crianças a trazerem as brincadeiras de mãos que elas já conhecem, como “O trem maluco”, “Adoletá” ou “Aranha caranguejeira” também funciona muito bem, já que elas mesmas podem ensinar umas às outras, o que é um fator positivo, pois o aprendizado será mais espontâneo e prazeroso. Atualmente, as crianças têm se encantado com brincadeiras com variação de palmas, estalos de dedos, percussão corporal, em geral. Uma pesquisa no Youtube conjugando as palavras “jogos de mãos” (tem também a variante “jogos de mãos e copos”) pode trazer muitas outras ideias ao professor. Aliás, considero o Youtube um grande aliado para o ensino de música, seja ele feito por especialistas ou não. Para qualquer tema, a busca pode

ser feita iniciando com as palavras-chave “crianças fazendo...”. Tente também “crianças fazendo *beat box*” ou apenas “crianças cantando”. Experimente buscar “sons que a boca faz” para ter uma ideia da quantidade de sons que podem ser produzidos pelo ser humano, usando apenas seu próprio corpo. Todos esses vídeos podem ser baixados para serem mostrados em classe, funcionando como um estímulo para práticas musicais diferentes das quais as crianças estão habituadas.

Além disso, uma preocupação que deveria ser tomada como prioridade de todos educadores diz respeito à ecologia sonora. Estamos vivendo em uma sociedade que se torna, paulatinamente, mais ruidosa e a escola também está, a cada dia, mais “barulhenta”, sem que as pessoas percebam a gravidade desta situação. O problema de surdez precoce tem aumentado, sendo uma das causas o uso abusivo de headphones. A revista *Quanta*<sup>2</sup> publicou em 2012 uma edição intitulada “Inferno dos sons” que trata das doenças auditivas que ocorrem devido à exposição abusiva a sons de volume alto. Conhecer um pouco mais sobre esse assunto e iniciar uma pesquisa com as crianças a respeito da poluição sonora parece não estar relacionado ao ensino de música, mas tem relações muito significativas, sendo um tema que deveria ser contemplado mais assiduamente, inclusive pelos(as) professores(as) de música. Também cabe lembrar que a grande incidência de professores(as) com problemas vocais está intimamente ligada às tentativas destes(as) dominarem turmas barulhentas, que produzem verdadeira agressão sonora. Então, precisamos tomar consciência da urgência de se ensinar às novas gerações a ouvir, de maneira crítica, o ambiente que nos cerca.

Um primeiro passo para ajudar o aluno a perceber as sonoridades que os cercam é pedir que tragam uma lista dos sons agradáveis e desagradáveis que escutaram na véspera. Começar a prestar atenção aos sons que estão à nossa volta e em nosso cotidiano é um dos primeiros estímulos para termos uma sociedade menos poluída em termos sonoros, sendo também uma excelente maneira de introduzir qualquer pessoa na “arte dos sons”.

O compositor canadense Murray Schafer toma como central a questão da ecologia sonora. Em 2011, foi lançado um de seus livros no Brasil que, apesar do original ter sido escrito em 1992, ainda é pertinente. Neste livro (SCHAFFER, 2011), o professor(a) poderá encontrar 100 exercícios de escuta e criação de sons, sendo que a maior parte deles pode ser conduzida por não especialistas.

<sup>2</sup> Disponível em: <[http://www.revistaquanta.com.br/?page\\_id=29](http://www.revistaquanta.com.br/?page_id=29)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

O estímulo a produções sonoras que não sejam o canto também pode ser feito por meio das brincadeiras de sonorização de histórias, nas quais a criança poderá usar sons onomatopéicos, sons do corpo ou produzir sons com quaisquer objetos. Aliás, a busca por objetos que “produzem sons” também pode ser uma atividade interessante de ser feita. A ligação entre música e histórias é apontada por Schunemann e Maffioletti (2011, p. 123) que afirmam que “a música amplia a sonoridade das histórias valorizando as nuances da interpretação, permitindo o duplo efeito de oferecer à criança uma história com a música e a música com história”.

Não pretendi desenvolver todas as possibilidades, nem produzir um receituário, mas ao menos apontar algumas direções que podem auxiliar nas condutas pedagógicas daqueles(as) que pretendem usar a música como mais um dos elementos que possibilitam o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças.

## Considerações finais

Apesar de ter trazido sugestões para que o(a) educador(a) possa se aventurar em se apropriar de determinados fazeres que podem ser considerados atividades com uma finalidade de Educação Musical, não penso que estas devam ser consideradas “aulas de música” e que o(a) professor(a) pedagogo(a) possa substituir o(a) especialista. Nem pretendi passar a falsa ideia de que é fácil ensinar música. Apenas quis mostrar que existem opções de práticas pedagógicas ligadas à música que podem ser executadas sem a necessidade de que o(a) professor(a) seja um especialista.

Acredito que seja de extrema importância o papel que este(a) professor(a) tem no sentido de induzir a criança a ter respeito por uma área que, embora valorizada socialmente, tem baixo status como conteúdo escolar. Se o(a) professor(a) unidocente conseguir estabelecer uma relação positiva na criança em relação ao ensino de música, ele(a) estará facilitando o caminho para a atuação dos(as) especialistas da área.

Espero que este texto funcione como um estímulo para que os(as) professores(as) unidocentes busquem uma formação pessoal mais profunda no campo da música e que tenham coragem de participar de cursos de curta duração direcionados aos(as) especialistas. Buscar aprender a tocar um instrumento ou começar a compreender a própria voz participando de um coral, grupo vocal ou aulas de canto é um primeiro passo para conquistar competência e segurança para lidar com a música em sala de aula.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008a. Disponível em: <[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.769-2008?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.769-2008?OpenDocument)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

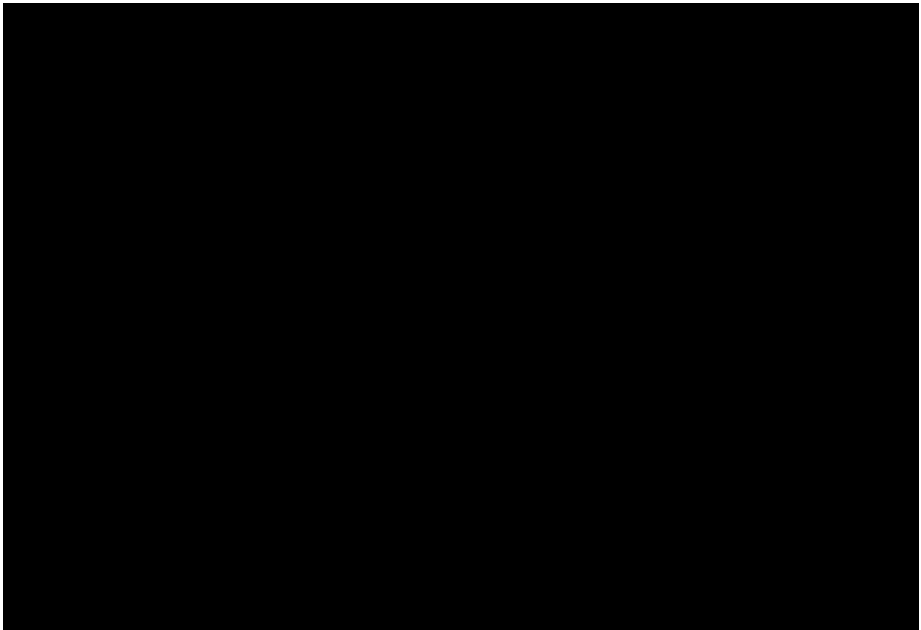
BRASIL. Mensagem nº 622/2008 da Presidência da República. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

PENNA, Maura. Não basta tocar? *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/publicacoes.asp>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

SCHAFER, Murray. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SCHUNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da Abem*, Londrina, v. 19, n. 26, 119-131, jul./dez. 2011. Disponível em: <[abemeducaomusical.org.br](http://abemeducaomusical.org.br)>. Acesso em: 26 jul. 2013.





# Projeto Música e Poesia

*Aliete Gonçalves Martins<sup>i</sup>*

*Elenildes dos Santos Figueiredo<sup>ii</sup>*

*Iolete Maria de Oliveira Gonçalves<sup>i</sup>*

*Raimunda Moura de Oliveira Silva<sup>iii</sup>*

*Romysia Cassandra Rocha Fontenele<sup>iii</sup>*

<sup>i</sup> Pedagoga, assistente educacional/Departamento Regional no Maranhão.

<sup>ii</sup> Arte educadora, especialista em gestão, supervisão e orientação educacional, assistente educacional/Departamento Regional no Maranhão.

<sup>iii</sup> Pedagoga, especialista em gestão, supervisão e orientação educacional, especialista em avaliação educacional, assistente educacional/Departamento Regional no Maranhão.

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo mostrar o processo de criação do projeto Música e Poesia, apresentar sugestões de experiências musicais que podem ser implantadas nas escolas, bem como reforçar a necessidade do trabalho com música e do ensino da mesma na Educação Infantil, a partir do eixo “o uso da voz”. A ideia de associar poesia ao projeto de música parte da certeza de que a musicalidade presente nas poesias aproxima as duas linguagens de maneira lúdica, possibilitando o brincar com a sonoridade e rima das palavras, reproduzindo, imitando e criando música.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Educação Infantil. Música.

**ABSTRACT**

The purpose of this article is to show the creation process of the Música e Poesia (Music and Poetry) project, to provide ideas for musical experiences that can be implemented in schools, as well as to reinforce the need of working with music and its teaching in early childhood education, having “the use of voice” as a starting point. The idea of linking poetry to the music project resulted from the certainty that the musicality in poetry approaches the two languages in a ludic manner, which allows playing with the sound and rhyme of words, reproducing, imitating, and creating music.

**KEYWORDS:** Child. Childhood Education. Music.

A música é uma prática social presente em todas as sociedades e culturas. A presença dela na escola visa dar oportunidade de contato com esta produção humana que, ao longo do tempo e das civilizações, carrega consigo as marcas do homem e suas relações com o mundo. Atualmente sua presença está reforçada pela obrigatoriedade na forma da Lei nº 11.769/08, que vem legitimar o ensino da música como uma modalidade da arte com conteúdos próprios.

A música está presente em todos os momentos de nossa vida servindo como catalisador da noção de cultura e sociedade. Por isso, a relação da criança com a música é imediata, seja pelo acalanto, pelas cantigas de roda, seja pela mídia.

Na Educação Infantil, por todos esses anos, essa modalidade se apresentou com diferentes propostas e objetivos. Entretanto, o que se pretende com o projeto Música e Poesia é cada vez mais oferecer às crianças práticas musicais com valor formativo enquanto componente curricular, pautadas na prática e na reflexão. Desta maneira, a música inserida no planejamento alcançará o objetivo de desenvolver “o potencial musical de que todo sujeito é capaz e produzir o devir ouvinte e o devir executante”, a que se refere Santos (2010, p. 9).

Assim, pretende-se desenvolver um trabalho voltado para o uso e compreensão da música em uma ação cognitiva, afetiva e social, a partir das dimensões da audição, execução e criação/improvisação musical. Para tanto, a criação de sons vocais e com o corpo, a escuta orientada, a concentração para criar e/ou repetir serão elementos determinantes nesta caminhada.

## As primeiras proposições

O processo de formação de professores para elaboração do projeto de música teve início em 2012 com o curso Música na Escola, módulo I, promovido pelo Departamento Nacional do Sesc, em atendimento à demanda prevista na lei que determina a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

Com a intenção de atender à necessidade de adequação curricular e promover a qualificação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento das atividades na área de música, o curso foi dividido em módulos e ofereceu inicialmente oito videoconferências para aguçar, ampliar e fomentar o trabalho com música realizado nos Departamentos Regionais.

Em 2013 aconteceu o módulo II, apresentado em sete novas videoconferências, orientando a montagem do escopo do projeto e a elaboração deste artigo, tendo em vista a sua divulgação em publicação inédita em volume da série Educação em Rede, sobre o projeto Música na escola.

## Música e poesia na Educação Infantil

Como em todas as escolas de Educação Infantil do Brasil, a música sempre fez parte do cotidiano da Educação Infantil do Sesc no Maranhão. Inicialmente, era usada para acompanhar e pontuar início e fim de determinadas atividades, como parte de apresentações para os pais em datas comemorativas ou em tentativas de pequenos voos em direção ao conteúdo específico de música. A poesia, por sua vez, há muito, faz parte das atividades e vivências das crianças com suas rimas e sonoridades melódicas, pequenas palavras e sílabas que as crianças podem criar ritmicamente, que conhecemos inicialmente pelas mãos mágicas do “poetinha” Vinicius de Moraes, responsável pela popularização da poesia nas escolas com sua obra infantil mais famosa, A arca de Noé.

221

Projeto  
Música e  
Poesia

Portanto, pautado nos estudos que contribuem para sedimentar o trabalho com música, que orientam atividades voltadas para a audição, execução, e improvisação, entende-se que a partir de ações planejadas podem-se explorar diferentes vivências, oferecendo experiências enriquecedoras e prazerosas para as crianças, conforme afirma Didier (2000, p. 9): “Brincar e improvisar com a voz, tentar explorar timbres diferentes é uma atividade que, além de muito prazerosa, permite à criança perceber que as possibilidades dos sons vocais são ilimitadas.”

Por outro lado, deseja-se fomentar o pensar ao fazer e o pensar sobre o fazer, como ponto determinante para o bom desenvolvimento do trabalho com a música. Para tanto, Brito (2003) considera que:

Aprende-se música fazendo música, e fazendo música as crianças também pensam sobre música, partindo de sua própria experiência, com as vivências e conhecimentos já conquistados, contextualizam o fazer numa dimensão mais ampla (BRITO, 2003, p. 15).

Busca-se ainda o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que ressalta a importância do trabalho com música nesse nível de ensino.

Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos e jogos de mão são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem às necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva (BRASIL, 1998).

## Proposta de atividades para Educação Infantil

Partindo-se desses pressupostos, busca-se organizar o projeto centrado em atividades de apreciação musical, de percepção e exploração de timbres (tanto de instrumentos musicais quanto de sons vocais, corporais e de objetos) e a execução de canções.

Devido à familiaridade das crianças com os textos poéticos, e partindo da necessidade de incorporar a música como linguagem artística ao currículo da Educação Infantil, nasceu o projeto Música e Poesia, com base no trabalho do poeta Vinicius de Moraes.

222

Projeto  
Música e  
Poesia

O projeto tem como objetivos principais:

- Brincar com a sonoridade e rima das palavras, reproduzindo, imitando e criando música a partir da linguagem poética.
- Favorecer a expressão, utilizando para isso o próprio corpo, a linguagem plástica e sonora.
- Identificar jogos de rima em poemas.
- Fazer experimentações em brincadeiras envolvendo música e poesia.
- Experimentar atividades rítmicas, de velocidade, intensidade e timbre a partir das repetições de palavras e rimas.
- Usar instrumentos sonoros para improvisar acompanhamento sonoro de poemas.

Para tanto, buscou-se articular as propostas nos eixos de apreciação, execução e improvisação musical.

A apreciação musical tem a função de permitir que as poesias musicadas sejam cantadas e ouvidas várias vezes, de maneira coletiva, para favorecer diversidade de recortes na escuta e diferentes experimentações com as poesias. Por isso, mapearam-se algumas possibilidades:

- Cantar de boca fechada, procurando ouvir e expressar a melodia.
- Cantar com uma vogal apenas, ou utilizando sílabas diversas, deixando em evidência o fluxo e o contorno melódico e rítmico.
- Brincar (criar, fazer, variar, repetir, fazer jogos de eco) com diferentes nuances melódicas e motivos rítmicos, colocando em evidência uma ou outra qualidade sonora e rítmica.
- Introduzir variações de densidade, do forte ao fraco, e de velocidade do muito rápido ao lento e cantar lentamente.

Para desenvolver a improvisação rítmica e o uso de timbres, usando fontes diversas mapearam-se algumas atividades:

- Realizar acompanhamento musical usando a percussão corporal, com palmas, estalar os dedos, ruídos vocais, batida de mãos e pés.
- Bater as mãos em duplas, trios ou grupos, reproduzindo e variando as possibilidades rítmicas e nuances de timbres e intensidade.
- Criar brincadeiras de rodas em um sentido ou outro, considerando as frases e membros da frase musical.
- Criar brincadeira de estátua conforme o andamento da música (quando a música toca todos executam movimentos corporais conforme o ritmo e andamento da música, quando a música para, todos viram estátua).
- Criar jogos de perguntas e respostas usando palavras de duas sílabas ou mais a partir de um tema.
- Pular corda ou usar uma bola com todos em círculo seguindo um pulso e sua variação de andamento.
- Criar uma nova melodia com uma levada diferente da original.
- Explorar diversos objetos sonoros (objetos que produzam sons) e instrumentos musicais: lápis no papel, mesa, panelas, tampas de panela (tocadas uma nas outras, ou com bastões, penduradas, explorando as melhores sonoridades de acordo com critérios eleitos pelo grupo), garrafas e outros, que podem ser descobertos durante as diferentes experiências.
- Ouvir uma música e adivinhar quais instrumentos estão tocando e tentar reproduzi-los (imitá-los).

Os registros sonoros (gravação) das experimentações e das produções devem servir para que escutem o resultado. Da mesma maneira, desde os primeiros

experimentos devem ser feitos registros no papel, relativos a uma grafia ou notação intuitiva das qualidades dos sons (registros gráficos musicais, desenhos das situações sonoras, criação de símbolos para representar as notações do som e ritmo ou até de uma música completa). Evidentemente, como mostra a literatura da área, tais registros tendem a acentuar uma qualidade ou outra (um som explosivo, ou leve, um ritmo agitado) e também sentimentos e experiências evocadas pelas crianças (som para dormir, de carro, de animal), o que justifica diversos registros visuais com referências externas à música.

## Conclusão

Entende-se que diversas propostas com música podem ser realizadas na escola, a partir de atividades que envolvam as três dimensões da experiência musical: audição, execução e improvisação. Vislumbra-se a realização de uma proposta de abordagem lúdica e contextualizada, que visa promover a inclusão da música como uma das modalidades da arte, com conteúdos próprios, nas salas de Educação Infantil.

Compreendendo-se que aprender e ouvir música são formas muito prazerosas de expressar e comunicar emoções, sentimentos, sensações e pensamentos, e considerando a participação de todos os sujeitos envolvidos, deixa-se espaço para ampliar as possibilidades com esse trabalho, à medida que novas descobertas sejam feitas durante sua realização.

Enfim, esse trabalho representa um desafio que objetiva contribuir com o fazer dos professores e favorecer a participação ativa das crianças, para que assim sejamos capazes de construir um percurso de criação realmente significativo e diferenciado.



## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: Propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

DIDIER, Adriana Rodrigues; NOGUEIRA, Marcos; FERNANDES, José Nunes. *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação: Conservatório Brasileiro de Música, 2000. p. 9-58.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música na escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2010, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2010. p. 5-16.

# Prática do canto coral: um relato de experiência

*Daniele Cristina Zoldan<sup>i</sup>*

*Joice Gonçalves<sup>ii</sup>*

*Luciana Cristina Furlan Rossi<sup>iii</sup>*

*Luiz Fernando Borges de Oliveira<sup>ii</sup>*

*<sup>i</sup>Técnica de atividades (Unidade Sesc em Maringá)/Departamento Regional no Paraná.*

*<sup>ii</sup>Orientador(a) de atividades, Unidade Sesc em Maringá/Departamento Regional no Paraná.*

**RESUMO**

O presente artigo relata o trabalho desenvolvido no projeto Contraturno, realizado em uma escola do município em Maringá, Paraná, com crianças de 6 a 10 anos que atendem ao perfil do Programa de Comprometimento e Gratuidade em Educação (PCG), com práticas de canto coral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática coral. Educação musical. Estudantes da rede pública.

**ABSTRACT**

The present paper describes the work developed in the project *Contraturno* (activities integrated in the school daily routine), held in a school in the municipality of Maringá, Paraná, with children aged 6 to 10 years, who meet the Programa de Comprometimento e Gratuidade em Educação (Commitment and Educational Gratuity Program [PCG]) profile criteria, with choir practices.

**KEYWORDS:** Choir practice. Music education. Public school students.

## ○ início do projeto

Com duração de abril a dezembro de 2012, o projeto totalizou 200 horas, divididas em dois encontros semanais com três horas de duração. Foram atendidas 44 crianças diretamente e aproximadamente 5 mil atendimentos indiretos (apresentações ao público, comunidade, professores e demais alunos).

O projeto contou com a atuação de um regente, uma auxiliar de regência e pianista e uma pedagoga. Para o desenvolvimento das aulas foram utilizados caixas de som, microfones, mesa de som, datashow e computadores, além de material de papelaria, Cds, DVDs, instrumentos musicais e partituras.

## Canto coral: uma prática social

A música está intimamente ligada às tradições e à cultura das sociedades na história. Compreender essa linguagem é a chave para construir a sensibilidade.

228

*Prática do canto coral: um relato de experiência*

No âmbito da Educação Musical, a música deve ser entendida como linguagem artística, imprescindível para a formação humana dos alunos. As composições, interpretações e improvisações que comumente chamamos de “músicas” são, na verdade, produtos desta linguagem.

O canto coral é, enquanto prática social e atividade educativo-musical, estudado por alguns autores que enfatizam os aspectos relacionados aos benefícios dessa atividade para o desenvolvimento de seus integrantes nas dimensões pessoal, interpessoal e comunitária (MATHIAS, 1986; GROSSO, 2004.). Esses pesquisadores confirmam a hipótese de que a atividade coral é uma trama rica de possibilidades formadoras de humanização e socialização.

Figueiredo (2006) define a prática do canto como “uma das atividades mais importantes de que uma criança pode tomar parte, não somente na área da música, mas de maneira geral, na sua formação e educação” (FIGUEIREDO, 2006, p. 51).

Nesse contexto, o Sesc em Maringá elegeu a Educação Musical por meio do canto coral para se tornar referência como agente educacional. O coro Infantil de Maringá é um exemplo legítimo de que a formação musical pelo canto gera resultados imediatos, provendo um modelo de juventude que se pauta nos valores culturais. As múltiplas vivências propostas no projeto buscaram diversidade

cultural e valorizaram, de maneira lúdica, as diferentes regiões do país por meio da música brasileira. O Sesc em Maringá teve como principal ferramenta o canto coral como seu diferencial de Educação Musical pautada em um contexto de qualidade, em que as crianças foram desenvolvidas musicalmente, integrando-as também a outras manifestações artísticas.

## Coral na escola? Ações para uma prática possível

O coral na escola possibilita atender crianças e adolescentes promovendo atividades de canto coral em contraturno escolar, contribuindo para uma educação de qualidade, um pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania.

Proporcionar o desenvolvimento integral dos alunos participantes, em parceria com a família e a comunidade, torna-os capazes de atingir a autorrealização.

Utilizar-se da prática musical-vocal como recurso facilitador na interação com o próximo estimula o trabalho em grupo e o convívio social, respeitando as diferenças individuais.

229

*Prática do canto coral: um relato de experiência*

## Repertório: Mostra de Música Cidade Canção — Femucic<sup>1</sup>

O Femucic, mostra de música da qual foram escolhidas as canções, ofereceu um cardápio com sabores e texturas que a riqueza rítmica, melódica e harmônica da música brasileira tem, tendo como temática questões pertinentes à formação de valores éticos, familiares, sociais e ecológicos. Obras de alto ineditismo foram devolvidas às crianças com arranjos e adaptações específicas à tessitura vocal delas, valorizando e respeitando a identidade do grupo.

O repertório selecionado para este projeto visou à evolução de práticas musicais, especialmente as habilidades vocais — afinação, entonação, dicção e interpretação —, e proporcionou às crianças conhecimento da cultura das regiões onde as músicas foram compostas, ampliando o conhecimento cultural acerca do país.

---

<sup>1</sup> Festival de música cidade canção (Femucic), tradicionalíssimo evento em Maringá que reúne música de qualidade de todo o Brasil em um só palco e é oferecido gratuitamente a toda a comunidade.

Quadro 1: **Repertório realizado em 2012**

<b>Repertório</b>
1. <i>Nos trilhos da estação</i> Compositor: Dentinho Arueira Apresentado no Femucic Ano 27, em 2005
2. <i>Reino de Maringá</i> Compositor: Roberto Bach Apresentado no Femucic Ano 30, em 2008
3. <i>Inté</i> Compositor: Tony Guaracy Apresentado no Femucic Ano 20, em 1998
4. <i>Água é vida</i> Compositor: Vó Mera e seus Netinhos Apresentado no Femucic Ano 32, em 2010
5. <i>Carrossel</i> Compositor: Clayton Henrique Apresentado no Femucic Ano 29, em 2007
6. <i>Trenzinho caipira</i> Compositor: Heitor Villa-Lobos
7. <i>Canção a Maringá</i> Compositor: Joubert de Carvalho

Fonte: Acervo do Femucic, 2012.

230

Prática do  
canto coral:  
um relato de  
experiência

As aulas de canto coral contribuíram para o processo de construção do conhecimento, despertando o gosto musical a partir da ampliação do repertório cultural, favorecendo, assim, o desenvolvimento da sensibilidade, do senso rítmico e melódico, da apreciação, da improvisação, da criação e da interpretação.

Foram explorados aspectos técnicos do canto com procedimentos musicais pertinentes a essa prática, como alongamento corporal, controle da respiração e técnica vocal específica, desenvolvendo no grupo maior qualidade de ressonância, extensão, articulação e princípios da dinâmica na execução.

Os encontros semanais nos possibilitaram uma manutenção da afinação e precisão rítmica, o que resultou em uma melhor interpretação do repertório do Femucic, com as características das obras preservadas e adequadas à proposta do grupo.

## Avaliando o processo

A avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja.

— Luckesi (1996, p. 21)

O professor tem que estar disposto a transformar a realidade do seu aluno, mas primeiro terá que aceitá-lo do jeito em que está. Ao acolher esse sujeito está dando uma chance de mudança, apresentando novos caminhos e construirá, juntamente com ele, uma nova realidade.

A avaliação teve caráter formativo que se pôde definir como um dispositivo de regulamentação das aprendizagens no sentido dos objetivos que se pretendeu alcançar.

Os alunos foram avaliados por observação direta e constante em todas as atividades realizadas no nível individual e/ou coletivo, levando-se em conta a participação nas aulas e apresentações, bem como na aplicação dos conteúdos práticos e teóricos trabalhados em sala de aula. Durante o processo houve eventualmente a necessidade de intervenções e adequações que foram realizadas de acordo com a necessidade do grupo.

231

*Prática do canto coral: um relato de experiência*

## Conclusão

Esta proposta de Educação Musical buscou, por meio de atividades interativas, estimular o canto, bem como a exploração sonora com o corpo, instrumentos e voz, a criação e a vivência musical por meio de práticas coletivas.

A riqueza do repertório proposto nesse projeto ofereceu ao Coro Infantil de Maringá a oportunidade de conhecer e vivenciar as músicas apresentadas no Femucic, Mostra de Música Cidade Canção, tornando as crianças apreciadoras e principalmente disseminadoras do elevado nível musical que o Femucic se propõe a oferecer a todos os participantes.

Ao final de 2012, o Coro Infantil teve o privilégio de participar dos temas de abertura e encerramento da mostra musical durante todas as noites do festival, como algo inédito na história do Femucic, mas especialmente inédito na vida de cada um deles e de suas famílias. Na ocasião, tiveram a oportunidade de apresentar,

a uma plateia distinta, uma performance impecável, sobretudo permeada de grande satisfação e alegria na consolidação de um trabalho feito com total dedicação de todos os envolvidos.

Os resultados obtidos nesse trabalho confirmam o caminho a seguir. É possível observar a experiência que tal prática ofertou tanto para as crianças como para nós educadores. Tourinho afirma esta questão colocando que nós educadores musicais devemos estar engajados em uma missão fundamentalmente social, política e cultural por meio de uma Educação Musical transformadora (TOURINHO, 2006, p.8).

Sabemos que no trabalho com educação não existe um único caminho. Escolher qual deles seguir não é tarefa fácil, mas se queremos avanços para a educação, precisamos estar dispostos.



## Referências

- FIGUEIREDO, Carlos Alberto et al. (Org.). *Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006.
- GROSSO, Maria Alexandra P. C. (Org.). Sistema de informação e sua utilidade para a administração da arte e da cultura: um estudo de caso no Coral CESUMAR. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, 2., 2004. *Anais...* Maringá: Massoni, 2004.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MATHIAS, Nelson. *Coral um canto apaixonante*. Brasília, DF: Musimed, 1986.
- TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educadores musicais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.15, 2006.

# Voz: caminho para uma fala limpa de poluição sonora

*Aline Heidrich<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Professora de Música no Departamento Regional de Rondônia.*

**RESUMO**

Acreditando que o ambiente sonoro da escola é uma responsabilidade de todos que circulam no meio escolar, e percebendo a falta de informação quanto à importância de uma voz saudável, este artigo considera os problemas que o excesso de volume e falta de cuidados básicos podem causar às cordas vocais. Aborda a criação do projeto previsto para desenvolvimento ao longo do segundo semestre letivo de 2015: Reconstruindo o Nosso Ambiente Sonoro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Ambiente sonoro. Voz. Problemas vocais.

**ABSTRACT**

**The present article addresses the problems that excess volume and lack of basic care can cause to the vocal cords, considering that everyone in the school is responsible for its sound environment, and realizing the lack of information regarding the importance of a healthy voice. It also discusses the creation of the project planned to be implemented during the second semester of 2015: Reconstruindo o Nosso Ambiente Sonoro (Rebuilding our sonic environment).**

**KEYWORDS:** School. Sonic environment. Voice. Vocal problems.

Como profissional da voz, professora de canto e Educação Musical, a voz cantada e falada sempre me fascinou. Lembro de ouvir cantoras executando a famosa ária da Rainha da noite da ópera *A flauta mágica de Mozart*,<sup>1</sup> com sua tessitura<sup>2</sup> bastante aguda e famosa por sua beleza e dificuldade para execução; ou ouvir trechos musicais com vozes extremamente graves, ou também simplesmente a beleza do timbre de algumas vozes, que, ao cantar, nos deslumbram. As apresentações musicais, muitas vezes na escola e/ou em âmbito familiar, me fascinaram e me fizeram caminhar para o mundo musical, o mundo da educação.

Ouvir alguém falando com voz chiada, ou com uma voz “bem colocada”, timbres diferentes, timidez vocal, tudo isso sempre me chamou muito a atenção. Com o tempo e mais experiência, pude perceber que as pessoas não dão a devida atenção para uma voz rouca, ou, apesar de sentir dores, tomam remédios paliativos e permanecem forçando suas cordas vocais.

Com o início das aulas de Educação Musical no centro educacional Professor Lourival Chagas da Silva, em Porto Velho, cercado por prédios da administração do governo do estado de Rondônia, e carinhosamente chamado de Sesc Escola, iniciaram-se estudos, por meio de videoconferências,<sup>3</sup> sobre diversas temáticas, e uma delas foi a voz.

Tanto as aulas na escola quanto os estudos dirigidos ao esclarecimento do que é a Educação Musical na escola me reportaram à voz e lembrei-me de minha infância e de todos os fins de semana que passava com minha avó paterna.

Ela amava música e sempre falava com orgulho que havia cantado no coro da igreja e até sabia cantar a duas vozes. Os melhores momentos do fim de semana eram os que passávamos cantando as canções que ela havia aprendido quando jovem. Com o passar do tempo e com a ajuda dela, passei a estudar teclado para tocar e cantar na igreja, já que era necessário que alguém assumisse este papel. Lembro-me como se fosse hoje do primeiro dia em que toquei para que as pessoas acompanhassem cantando: fiquei muito envergonhada, não consegui acompanhar os cantores; meu sonho de ser uma grande pianista estava ruindo.

<sup>1</sup> Compositor de música clássica ocidental do século 18.

<sup>2</sup> Tessitura é o conjunto de todas as notas que um cantor consegue articular durante o canto.

<sup>3</sup> As videoconferências são encontros sistemáticos promovidos pelo Departamento Nacional do Sesc, por meio de conferências on-line, que permitem a comunicação em tempo real de todos os departamentos regionais, para capacitação dos professores. A videoconferência em questão foi o módulo II, Música na Escola, trabalhando temas acerca da Educação Musical, voltados à Educação Básica.

Hoje educadora musical e cantora lírica,<sup>4</sup> sei que tudo aquilo contribuiu significativamente para eu ser educadora. Apesar de doloroso na época, fui incentivada a continuar estudando para superar minhas limitações.

Lembro-me também de que, em minha escola, os únicos momentos em que cantávamos eram os intervalos — na época, chamados de recreio. Adorávamos a música *Eu sou pobre de marré*, mas só podíamos cantar no recreio, já que em sala de aula não se perdia tempo cantando.

Apesar de minha escola não nos estimular a cantar, tive minha querida avó, que quando me formei em Licenciatura em Música disse-me que eu era o maior orgulho dela, que sempre quis estudar música e não teve oportunidade. Minha avó, e minha experiência escolar, em sentidos opostos, foram meus maiores incentivadores a seguir a profissão de educadora musical. Não gosto de pensar que mais crianças possam ter a mesma realidade escolar que eu, na qual não se canta para “não perder tempo” de trabalhar os conteúdos.

Quando entrei na faculdade de Licenciatura em Música vislumbra o dia em que poderia contribuir para mudar este quadro. Com minha experiência em várias instituições de ensino e com o passar de algumas aulas de Educação Musical no Sesc escola em Rondônia, percebi que, de uma maneira geral, as turmas demonstraram, com relação ao volume vocal, um esforço muito grande em suas falas, e um volume excessivo. De uma maneira geral, as escolas já têm o rótulo de “muito barulhentas”, onde as crianças não falam, mas sim gritam e extravasam suas energias de todas as maneiras. Segundo Didier (2013, p. 6) “a poluição sonora no meio ambiente é responsável pelo enfraquecimento da percepção auditiva, claramente notada hoje em dia”. A poluição sonora à qual a autora se refere são os diversos ruídos que encontramos no ambiente escolar, que vão desde as falas nas salas de aula aos sons dos aparelhos de ar-condicionado velhos que produzem ruídos irritantes e ininterruptos ao longo do dia. Levando em consideração a colocação da autora, podemos concluir que esse processo se torna cíclico, pois quanto mais alto falamos, mais perdemos a capacidade de percepção auditiva e mais alto falamos (DIDIER, 2013, p. 7).

---

<sup>4</sup> O canto lírico é muitas vezes confundido com ópera. Para cantar, exige-se uma impostação que necessita de técnica vocal apropriada para produção e projeção da voz. Geralmente não se utiliza amplificação eletrônica para o canto lírico, por isso a exigência de técnicas especiais para projeção vocal. Pode ser acompanhado de cena (como na ópera) ou simplesmente execução de uma obra.

## Sobre a voz

A voz é “o instrumento básico de trabalho do professor” (CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, 2000, p. 7). Um professor trabalha de seis a oito horas por dia e quase sempre, em todo este tempo, está falando. Esta rotina desgastante pode causar vários problemas nas cordas vocais, como rouquidão, fendas vocais, calos vocais, nódulos vocais, perda da intensidade da voz, além de ensurdecimento, cansaço e fadiga.

Apesar de o foco principal do nosso estudo ser “a voz”, não podemos pensar a voz como algo desconectado do nosso corpo. Também como já colocado anteriormente, a audição está diretamente ligada à voz: “É o ouvido que orienta a voz na sua emissão” (DIDIER, 2013, p. 9).

Sendo assim, não podemos tratar a voz como algo isolado, pois ela faz parte do nosso corpo e, para “funcionar”, não basta apenas friccionar uma corda ou apertar uma tecla. Para sabermos de seu funcionamento, precisamos de informações sobre vários outros órgãos do nosso corpo.

Para produzirmos sons, vários órgãos do nosso corpo trabalham concomitantemente. No livro sobre o uso da voz na escola (CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA, 2000), Didier define com muita clareza este processo. Precisamos do ar dos pulmões, pois ele é responsável pela vibração das pregas vocais. As pregas vocais funcionam de maneira semelhante a um balão que você enche e segura pelo bico, esticando, para produzir resistência ao ar. A vibração, que é produzida pelo ar, quando enfrenta a resistência da boca do balão esticado, produz uma vibração, esta vibração produz ruído. As pregas vocais humanas também e comportam dessa maneira. Quando essa vibração encontra o palato duro, palato mole, língua, dentes e lábios, passa a ser som. Esses sons são modificados conforme mobilidade do aparelho fonador. Para que esse som seja projetado, temos em nosso corpo as nossas caixas de ressonância, que são cavidades na face e no tórax. Nesses espaços os sons se ampliam.

Raymond Murray Schafer,<sup>5</sup> educador musical, ambientalista sonoro, compositor e escritor, desenvolveu e liderou importante pesquisa sobre os sons do ambiente,

---

<sup>5</sup> Schafer nasceu em Ontário, Canadá, em 1933, e estudou na royal escola de música, em Londres.

intitulada *The world Soundscape*,<sup>6</sup> cujo objetivo era encontrar soluções e conscientização acústica para o equilíbrio da paisagem sonora do mundo, ou seja, uma relação entre a humanidade e os sons que a cercam. Schafer foge totalmente dos critérios da Educação Musical tradicional, tendo em vista que sua proposta de ensino abre espaço para o educando sentir-se inserido no processo de performance e apreciação por meio da escuta, exploração e produção musical. Seu processo de Educação Musical concentra-se na criação por meio das situações de escutas diferenciadas nos meios naturais, corporais e mecânicos. Ele tem vários estudos se referindo ao som e seus ambientes e denomina esses ambientes sonoros de “paisagens sonoras”. Aproprio-me do termo “paisagem sonora” para expressar as questões do ambiente sonoro escolar e por julgar apropriado para este estudo.

Schafer (2009, p. 13) sinaliza que “nada é tão básico quanto a educação dos sentidos e, entre eles, a escuta é um dos mais importantes”. De acordo com esta colocação, Didier (2013, p.7) afirma que a audição e a fala estão diretamente ligados, e uma influencia e interfere no funcionamento da outra. Portanto, se a escuta é um dos sentidos mais importantes, podemos considerar também a voz como detentora de tamanha importância. Não podemos realizar um trabalho de consciência do nosso ambiente sonoro sem considerar esses dois aspectos: a voz e a audição.

## Desenvolvimento do projeto

Entendendo como funciona nosso organismo no momento da produção vocal, podemos iniciar nossas reflexões acerca do que é necessário para que não venhamos a danificar nossa voz.

O quadro a seguir detalha esse planejamento da ação desenvolvida no Sesc em Rondônia.

---

<sup>6</sup> The World Soundscape (A Paisagem Sonora Mundial) foi um projeto sobre ecologia acústica criado por Schafer na década de 1960 em que foi professor da Simon Fraser University. Ele não acreditava que regras e proibições conseguiriam solucionar o problema de excesso de ruídos e da poluição sonora, mas isso poderia ocorrer, conscientizando os cidadãos e tornando-os cúmplices no processo de construção dos ambientes sonoros em que estavam inseridos. O projeto pretendia encontrar soluções para diminuir o crescente aumento dos sons que a urbanização trazia, além de tentar chamar a atenção para a poluição sonora dos diferentes ambientes, por meio de uma escuta atenta dos mais variados tipos de sons existentes ao nosso entorno. A partir disso, foi realizado um estudo detalhado sobre a paisagem sonora de Vancouver que resultou em uma gravação, *Soundscape Vancouver*, em 1973 (THE WORLD..., 2013).

Quadro 1: **Planejamento da ação do Sesc em Rondônia 2013 sobre o projeto O Uso da Voz**

Profissionais envolvidos	Ação	Público-alvo	Mês (2013)
Fonoterapeuta	Palestra	Professores e demais colaboradores	Agosto
Fonoterapeuta e professora de música	Dinâmicas sobre importância dos cuidados vocais	Alunos	Agosto e setembro
Alunos da FIMCA	Triagem fonoaudiológica	Professores e alunos	Outubro
Professores regentes de turma	Exercícios, brincadeiras e jogos sobre paisagem sonora escolar	Alunos	Outubro e novembro
Servidoras, professores regentes e professora de música	Encontros para avaliação e (re)organização das atividades	Professores	Agosto, setembro, outubro e novembro
Professores e alunos	Registro da paisagem sonora escolar	Alunos	Dezembro

Nas aulas de Educação Musical também será trabalhada a paisagem sonora, enfocando a exploração das possibilidades sonoras do nosso corpo e, de uma maneira especial, a nossa voz.

Não necessariamente precisamos de instrumentos para fazer música. O nosso corpo oferece inúmeras possibilidades de produzir sons. Se explorarmos de maneira correta os timbres que produzimos ao percutir o nosso corpo, podemos criar sons que “reproduzam” a sonoridade de instrumentos tradicionais. Fernando Barba<sup>7</sup> afirma que:

Todo indivíduo tem um corpo sonoro e um imaginário musical próprio. A expressão do som que sai de cada corpo humano é talvez a forma mais antiga de se fazer música e de gerar comunicação em diferentes culturas. Essa “música corporal” revela os sotaques, costumes, códigos de comportamento e tradições de cada povo, em cada parte do mundo (BARBA, 2010).

Exploraremos as possibilidades dos corpos sonoros dos alunos envolvidos neste processo para torná-los conscientes de suas próprias possibilidades musicais.

Para explorarmos a nossa sensibilização sonora e também para contribuir na mudança da paisagem sonora atual, as aulas de Educação Musical contarão com atividades de execução, apreciação e criação, explorando os elementos musicais,

<sup>7</sup> É arte-educador, multi-instrumentista, compositor e diretor musical. Foi motivado, desde sua adolescência, a transformar o corpo em instrumento musical, o que o levou a fundar o grupo Barbatuques, que é um grupo voltado à pesquisa pedagógica da percussão corporal e música orgânica (BARBA, 2010).



com ênfase na intensidade e timbre, já que esses elementos estão diretamente ligados ao tema gerador da pesquisa, a nossa paisagem sonora.

Nas atividades propostas serão mapeados timbres percebidos dentro de ambientes diferentes: na sala de aula, em outras dependências do Sesc, na rua, em casa, durante a noite e durante o dia; dialogar sobre a intensidade dos timbres coletados; analisar músicas e identificar timbres em situações diversas, em gravações de CDs, em apreciações musicais, em execuções dos colegas etc.; pesquisar, conhecer e reconhecer os mais diversos instrumentos, explorar as possibilidades sonoras corporais. Assim podemos analisar e registrar a paisagem sonora da nossa escola.

Com o desenvolvimento deste projeto pretende-se conscientizar toda a comunidade escolar do Centro Educacional Professor Lourival Chagas da Silva para a percepção do ambiente sonoro no qual estamos inseridos, além de desejar colaborar para a diminuição de ruídos da paisagem sonora escolar, contribuindo assim para que não haja a necessidade de excesso de volume, nem na fala dos professores, nem na fala dos alunos.

Desta maneira estaremos caminhando para que se diminua a incidência de problemas vocais na nossa comunidade escolar, além de estimular os nossos alunos a uma escuta mais aguçada do mundo, como nos sugere Schafer (1991) em seu livro *O ouvido pensante*, além de cidadãos com sensibilidade mais aguçada para o nosso universo sonoro e musical.

## Considerações

Desde o início do projeto é possível constatar algumas mudanças no ambiente escolar. Encontramos professoras falando em um volume de voz menor e dialogando com seus alunos sobre os problemas que o excesso de volume pode causar às nossas cordas vocais. O próprio nome “cordas vocais” era desconhecido para a maioria dos professores e alunos da escola antes da consolidação do projeto.

Já no começo do projeto podemos ver professores chegando à sala de aula com suas garrafas de água e alguns até fazendo aquecimento vocal ao chegar, ensinando o aquecimento para os alunos e, ao final do turno, realizando o desaquecimento vocal.

Depois de trabalharmos algumas das atividades do livro Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons (SCHAFER, 2009), conseguimos perceber o encantamento das crianças ao ouvir sons que estão no nosso dia a dia e anteriormente não eram percebidos.

Isso se dá devido ao fato de que nos acostumamos com nosso ambiente sonoro e, como a cada dia são inseridos novos ruídos e sons na nossa paisagem sonora urbana, normalmente as crianças não percebem sons sutis como o barulho do ar-condicionado, o som suave que o vento produz ao encontrar as folhas das árvores, além de nuances de volume.

Com as atividades que procuram estimular e desenvolver a escuta e percepção, além de uma abordagem consciente do uso da voz e sua importância, e com o desenvolvimento do projeto e da exploração da nossa paisagem sonora, lentamente, estamos caminhando para uma mudança da nossa realidade atual.

---

242

*Voz: caminho  
para uma  
fala limpa  
de poluição  
sonora*

## Referências

BARBA, Fernando. *Corpo do som ao vivo*. [S.l.]: Barbatuques, 2010. DVD. Disponível em: <<http://www.barbatuques.com.br/br/index.php/categ/discografia/>>. Acesso em: 29 jul. 2013.

CONSERVATÓRIO BRASILEIRO DE MÚSICA (Rio de Janeiro). *Música na escola: o uso da voz*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

DIDIER, Adriana. *Música na escola: módulo II: ação de capacitação por videoconferência*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2013.

SCHAFFER, Murray. *Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

THE WORLD Soundscape Project. In: WIKIPEDIA. 24 mar. 2013. Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Soundscape\\_Project](http://en.wikipedia.org/wiki/World_Soundscape_Project)>. Acesso em: 22 out. 2013.

243

*Voz: caminho  
para uma  
fala limpa  
de poluição  
sonora*

---

## Parte IV

Práticas de conjunto

# O Passo e as lições do corpo

*Lucas Ciavatta<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Músico licenciado pela UNIRIO e Mestre em Educação pela UFF, é o criador do método de educação musical O Passo e diretor do Instituto d'O Passo com sede no Rio de Janeiro e membros nos Estados Unidos e na França. É também diretor do grupo de percussão e canto Bloco d'O Passo. Desde 1996, quando criou O Passo, tem viajado pelo Brasil, Estados Unidos, França, Alemanha, Áustria, Uruguai e Chile, realizando oficinas e cursos para divulgação e ampliação d'O Passo.*

**RESUMO**

As lacunas na aprendizagem são difíceis de precisar quando somos chamados a localizá-las, mas fáceis de reconhecer quando um determinado conhecimento se mostra necessário e verificamos que não há nada lá onde ele deveria estar. Este artigo quer sustentar a tese de que, no ensino de ritmo, a quase totalidade das lacunas existentes estão relacionadas a uma ausência do corpo ou sua subutilização durante o processo de ensino-aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ritmo. Movimento. Educação musical.

**ABSTRACT**

Gaps in learning are difficult to pinpoint when we are asked to identify them, but easy to recognize when a certain knowledge becomes necessary, and we find that it is not there where it should be. This paper aims to state the thesis that, in teaching rhythm, almost all of the existing gaps are related to the absence of the body or its underutilization during the process of teaching/learning.

**KEYWORDS:** Keywords: Rhythm. Movement. Musical education.

Em qualquer área do conhecimento, vivemos cotidianamente uma forte sensação de que algo nos escapa. Aqui e ali, sempre que aprendemos algo, resta-nos a incômoda certeza de que algumas informações foram assimiladas e outras simplesmente não encontraram um lugar em nós para permanecer e foram esquecidas imediatamente após terem sido recebidas. Nossas lacunas na aprendizagem são difíceis de precisar, mas fáceis de reconhecer quando nos deparamos com o que Piaget chamou de “situação obstaculizante”.<sup>1</sup> A questão seria então encontrar formas de preencher essas lacunas ou, melhor, identificar por que elas se criam, entender sua origem.

O contato estreito com O Passo, metodologia que criei em 1996 e que sigo desenvolvendo com os professores de O Passo, me levou à convicção de que a maior parte das (e possivelmente todas as) lacunas criadas durante um processo de ensino-aprendizagem de ritmo estão relacionadas à ausência da utilização consciente do corpo nesse processo.<sup>2</sup>

248

O Passo e  
as lições  
do corpo

A imagem do professor de piano que impede seu aluno de bater o pé enquanto toca é uma imagem comum. E se a régua já não é mais utilizada para forçar essa interrupção, palavras duras e premonitórias de um futuro musical inconsistente são ainda largamente utilizadas (dentro e fora da Academia!).<sup>3</sup> Tudo o que temos vivido com O Passo nos leva a crer no contrário: é preciso se movimentar; em verdade, é fundamental se movimentar; para ser exato, sem se movimentar um músico pode padecer anos a fio sem alcançar a compreensão que tanto almeja e, em alguns casos, simplesmente nunca alcançar.<sup>4</sup>

Iniciarei a seguir uma série de cinco lições que tenho recebido do corpo nestes últimos 17 anos. Espero que elas possam trazer alguma luz a diversas questões cuja complexidade apenas começamos a abordar.

---

<sup>1</sup> “Enquanto não esbarramos com obstáculos, realizamos ações rotineiras, sem estarmos conscientes de detalhes do nosso fazer. Somente quando se apresentam dificuldades desperta a consciência” (KESSELRING, 1993, p. 103).

<sup>2</sup> A utilização do corpo de forma inconsciente é uma condição mínima para podermos tocar ou cantar.

<sup>3</sup> “Um músico sério toca sem se movimentar” — autor desconhecido.

<sup>4</sup> “Um músico sério sabe como se movimentar enquanto toca” — Lucas Ciavatta (2012).



## *Primeira lição: o corpo fazendo*

“Por que somos tão parecidos com nossos pais?”

Várias são as definições possíveis para o conceito de cultura. Laraia (1986, p. 60), ao citar o artigo “Theories of culture”, de Roger Keesing, apresenta-as de modo resumido e nos dá uma ideia da amplitude do tema: “cultura” pode ser vista como um sistema adaptativo; como um sistema cognitivo; como sistemas estruturais; e como sistemas simbólicos.

Fica-nos a impressão de que absolutamente tudo pode ser considerado cultura. Sem dúvida não é precisamente isto o que acontece, e é novamente Laraia (1986, p. 65) quem nos ajuda a compreender, citando Murdock, que essa questão está longe de se fechar: “Os antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento.”

Não é de maneira alguma nossa intenção resolver essa questão. Estamos especialmente interessados (considerando a amplitude do conceito) em entender de que modo uma cultura opera sobre e é operada pelos indivíduos que a fazem. Nesse sentido, Mendes (1973, p. 234) faz uma consideração preciosa: “todo problema é o de saber como se faz a cultura de um homem. De quanto ele precisa de si mesmo, dos outros e da norma que porventura transcenda a ambos.”

Em que medida moldamos essa norma e em que medida somos moldados por ela? Em nosso trabalho nos deparamos frequentemente com uma curiosa inconsciência a respeito de como estamos em cada palavra, cada ato, cada gesto, definindo e sendo definidos por uma cultura. Daolio (1995, p. 45) lembra que já em 1935, Marcel Mauss, em seu trabalho intitulado “As técnicas corporais”, “[...] coloca os movimentos corporais, cada pequeno gesto como tradutores de elementos de uma dada sociedade ou cultura.” Marcel Mauss propôs que a mesma importância dada aos rituais religiosos, às obras de arte, às obras de engenharia, à linguagem, deve também ser dada aos comportamentos corporais.

Muito do que somos, de nossa identidade, é corporal, está inscrito em nosso corpo, ao ponto de nosso humor poder ser percebido em função de nossa postura e/ou movimentos corporais. Braços cruzados nossos, por exemplo, dão uma boa ideia ao nosso interlocutor sobre nossa indisposição para uma conversa.

Além disso, uma das primeiras habilidades de uma criança é sua capacidade de imitar os gestos de pessoas à sua volta. Muito conhecida é a brincadeira infantil em que uma criança imita posturas, gestos e trejeitos da outra, muitas vezes até o desespero de outra que é imitada (principalmente quando a imitação é bem feita e se aproxima do real). Essa capacidade de imitar pode ser utilizada de forma consciente, mas em geral é uma ferramenta da qual dispomos inconscientemente para fazermos parte de determinada cultura.

Vemos então que saber imitar um movimento, um andar, por exemplo, sua forma, velocidade, regularidade, é uma habilidade há muito praticada mesmo por quem pela primeira vez se aproxima d'O Passo. Ótimo, pois é a partir dessa habilidade de imitar um andar e se tornar consciente dele que está baseado todo o trabalho com O Passo.

### *Segunda lição: o corpo entendendo*

250

*O Passo e  
as lições  
do corpo*

“Por que, às vezes, parece que o corpo sabe mais que a mente?”

É comum a visão de que o corpo é um auxiliar da mente. Mesmo pessoas que francamente advogam a favor da utilização do corpo no processo de construção do conhecimento veem muitas vezes o corpo como algo que está a serviço da mente, que pode ou não estar, mas que se estiver pode ajudar a mente na sua tarefa. O conceito de cognição corporal inverte os papéis. Ele propõe que em alguns casos o papel coadjuvante é o da mente, que age como auxiliar do corpo.

Miriam Reiner (2000) propõe o conceito de cognição corporal para explicar por que determinados conhecimentos, ainda que processados pela mente, estão localizados primordialmente no corpo. Esse conceito afirma que o corpo pode e deve ser visto como uma unidade autônoma de construção de conhecimento.

Parece que o corpo, de algum modo, por meio de uma experiência acumulada, sabe como manipular objetos no espaço de uma maneira eficiente. Além disso, quando chegando a um nível particularmente alto, um atleta parece desconectar a execução corporal de um controle cognitivo evidente e o corpo ‘assume o comando’ [...]. Parece que o corpo ‘sabe’ alguma coisa que o jogador ‘não sabe’. Não é um conhecimento racional, proposicional, que está sendo usado, e sim uma forma de conhecimento imagístico, corporal, que não é ‘registrado’ de maneira convencional (REINER, 2000, p.166).

Johnson (apud REINER, 2000) propõe que a cognição corporal passe por algum tipo de imagem que se constrói para que se dê a organização deste conhecimento. Ele afirma que:

[...] 'movimentos corporais humanos, manipulação de objetos, e interações perceptivas envolvem padrões recorrentes' [...] que possuem significado. Estes padrões são denominados 'esquema de imagem' porque eles funcionam primeiramente como estruturas abstratas de imagens [...] São estruturas gestálticas que se constituem de partes que se relacionam e se organizam em todos unificados, através dos quais nossa experiência manifesta uma ordem discernível' (JOHNSON apud REINER, 2000, p. 166).

**Esta hipótese, por caminhos próprios, recoloca a questão dos processos mentais, para além de uma concepção que os restrinja a processos intelectuais, e lança nova luz sobre suas implicações para o desenvolvimento corporal, tampouco restrito ao desenvolvimento de habilidades motoras. Nesse sentido, o alerta de Assmann, citado por Prass (1998), é preciso:**

Até hoje predominaram concepções mentalistas do conhecimento. A instância "operacional" do conhecimento seria a mente e, em decorrência, definiam-se os processos cognitivos como processos mentais. A inteligência e mesmo a memória eram concebidos como instâncias mentais. Portanto também o ensino era concebido como uma espécie de transação entre mentes, ou seja, como transmissão de mensagens da mente do(a) professor(a) para a mente do(a) aluno(a). É este modelo mentalista que não é mais compatível com o que hoje se sabe acerca de nossa corporeidade e, em especial, do funcionamento do nosso cérebro/mente. [...] precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos (ASSMANN apud PRASS, 1998, p. 172).

251

O Passo e as lições do corpo

**Em O Passo o que mais nos interessa é a compreensão de que, sem o corpo, determinados conhecimentos simplesmente não podem ser construídos. Atenção, pois não se trata de considerar que sem o corpo será mais difícil compreender, o que O Passo propõe é que sem o corpo será impossível compreender.**

**Terminemos esta lição com uma citação de Bill Evans (1959), pianista de jazz, encontrada no encarte do álbum *Kind of blue* do trompetista Miles Davis (COLUMBIA, LP, 1959):**

Existe uma arte visual japonesa na qual o artista é forçado a ser espontâneo. Ele precisa pintar em um pergaminho fino esticado com um pincel especial e nanquim de uma maneira que pinceladas não naturais ou interrompidas irão destruir a linha ou furar o pergaminho. Apagar ou mudar é impossível. Esses artistas precisam praticar uma disciplina particular, que consiste em deixar que a ideia se expresse em comunicação com suas mãos de uma maneira tão direta que a deliberação não pode interferir. A pintura resultante não apresenta a complexidade de composição e a textura das pinturas comuns, mas dizem que aqueles que sabem ver encontram alguma coisa capturada que escapa a uma explicação. Esta convicção de que a ação direta é a reflexão que mais faz sentido, eu acredito, levou à evolução da disciplina extremamente severa e única do jazz ou dos músicos improvisadores.

## Terceira lição: o corpo definindo

“Por que todos nós marcamos o tempo com a cabeça para tocar um contratempo?”

Início com uma citação de Muniz Sodré (1998, p. 11):

Duke Ellington disse certa vez que o blues é sempre cantado por uma terceira pessoa, ‘aquela que não está ali’. A canção, entenda-se, não seria acionada pelos dois amantes (falante e ouvinte ou falante e referente implícitos no texto), mas por um terceiro que falta — o que os arrasta e fascina. A frase do famoso band-leader norte-americano é uma metáfora para a causa fascinante do jazz: a síncopa, a batida que falta. Síncopa, sabe-se, é a ausência no compasso da marcação de um tempo (fraco) que, no entanto, repercute noutro mais forte. A missing-beat pode ser o missing-link explicativo do poder mobilizador da música negra nas Américas. De fato, tanto no jazz quanto no samba, atua de modo especial a síncopa, incitando o ouvinte a preencher o tempo vazio com a marcação corporal — palmas, meneios, balanços, danças. É o corpo que também falta — no apelo da síncopa. Sua força magnética, compulsiva mesmo, vem do impulso (provocado pelo vazio rítmico) de se completar a ausência do tempo com a dinâmica do movimento no espaço.

252

O Passo e  
as lições  
do corpo

Parece difícil definir quem originou quem, se foi a síncopa que chamou o corpo a se movimentar ou se foi o corpo em movimento que permitiu uma execução precisa e um desenvolvimento da síncopa. De qualquer modo, o mais importante, nos parece, é que Sodré propõe uma identidade musical baseada na relação entre movimento musical, no caso a síncopa, e movimento corporal. Uma identidade que explicaria todos os desafios a que somos chamados a enfrentar quando nos aproximamos de práticas, populares ou acadêmicas, que a cultivamos.

Um músico “popular”<sup>5</sup> utiliza normalmente o movimento corporal para se guiar em sua performance, no entanto, mesmo dentro de ambientes acadêmicos, desafios rítmicos são igualmente enfrentados com ajuda do movimento corporal: o primeiro violoncelista da sinfônica de Boston marcará o tempo com a cabeça para tocar o contratempo.

Tudo isso porque é o movimento corporal quem define a estrutura rítmica da música que ouvimos, tocamos e/ou cantamos. Nesse sentido, todo e qualquer ritmo, baseado em pulsações, precisa do movimento corporal para ser entendido e aprendido.

<sup>5</sup> As aspas sobre “popular” se justificam em função da complexidade envolvida na definição desta categoria. Segundo Chartier (1995, p. 179), “A cultura popular é uma categoria erudita”.

Sílabas usadas no processo de ensino-aprendizagem de uma determinada frase são apresentadas por Muniz Sodré por meio do conceito de “notação oral”.<sup>6</sup> A constatação da importância do movimento corporal para a compreensão, realização e memorização de uma determinada frase, me levou a elaborar o termo “notação corporal”.

Os conceitos gregos de “arsis” e “tesis”, nos quais está baseada nossa escrita musical, nos dizem que “arsis é quando o pé está no alto e tesis é quando o pé está no chão” (DICIONÁRIO GROVE apud THURMOND, 1991, p. 28). Seguindo então o mesmo caminho, realizar uma notação corporal consiste em associar momentos do movimento corporal com momentos da música. Um “modelo de regência” é uma forma de notação corporal. Servimo-nos dele para comunicar e para organizar. O Passo, método de Educação Musical que criei,<sup>7</sup> propõe um modelo de regência com os pés. Só que nesse caso, além de o utilizarmos para comunicar e para organizar, nos servimos dele também para aprender. Com O Passo, escrevendo corporalmente somos capazes de tocar e cantar coisas que musicalmente ainda não entendemos.

O conceito de notação corporal não deve ser confundido com o de “inscrição corporal”, pois o primeiro envolve um processo de tomada de consciência e o segundo não necessariamente. Em O Passo, a partir de um movimento envolvendo quatro passos, que desenham no chão um quadrado, podemos definir quatro tempos. Dobrando as pernas entre um passo e outro, definimos os contra-tempos. É assim, escrevendo e lendo no corpo que todo o trabalho com O Passo se inicia e se desenvolve.

#### *Quarta lição: o corpo possibilitando*

“Por que nos olhamos quando tocamos ou cantamos em grupo?”

Mesmo a mais simples realização rítmica só é possível quando organizada pelo movimento corporal. Quando não nos vemos, ou porque não podemos ou porque não julgamos relevante ver, cessa a troca de informação sobre como cada um está entendendo a pulsação e seu andamento. Desse modo, não tendo outra opção, cada um assume como certa a sua compreensão e, por desconhecer a referência do outro, passa a não ter mais como dialogar com ela.

<sup>6</sup> Exemplos de notação oral podem ser encontrados tanto em espaços populares (“pa co pa pa co pa pa co pa co pa co cru co” para uma frase de caixa; “D D e D e D e e D D e D” para uma frase de Alfaia) quanto na Academia (“Dó Ré Mi Fá Sol Lá Si”).

<sup>7</sup> Ver o livro *O Passo — música e educação* e, na internet, [www.opasso.com.br](http://www.opasso.com.br).

Prass (1998, p. 168) tem plena clareza deste processo: “O corpo que caminha tocando é o principal responsável para a manutenção da pulsação coletiva, ‘por levar o tempo balançando o peso do corpo ao tocar.’” A mesma autora relata o modo pelo qual tomou conhecimento do andar como recurso:

Todas as vezes em que pedi que alguém tocasse o tamborim para me mostrar, o gesto de bater com a baqueta no instrumento vinha acompanhado de uma dança de pés que fazia o corpo gingar na pulsação do que era tocado. Minha batida começou a tomar forma somente quando incorporei essa coreografia de pés (PRASS, 1998, p. 168).

Ainda Prass (1998, p. 169):

Segundo Blacking: “[...] quando parece que ouvimos uma pausa entre duas batidas de tambor, nós temos que nos dar conta que, para quem toca, isso não é uma pausa: cada batida no tambor é parte de um amplo movimento do corpo, no qual a mão ou a baqueta golpeia a pele do tambor!”

Minha compreensão é de que, em música, estar certo é estar junto. No entanto, é preciso não esquecer que só consegue estar junto quem, em primeiro lugar, quer dialogar e, em segundo, sabe dialogar, tem ferramentas e habilidades para isso.

Em O Passo, tocamos sempre em roda, os arranjos de percussão e voz são pensados para que a procura pelo outro seja, mais do que uma sugestão do professor, uma necessidade do aluno.

*Quinta lição: o corpo ensinando*

“Por que contamos quantas cadeiras há em uma sala apontando para cada uma delas?”

A “duração”, o único dos quatro parâmetros sonoros que está relacionado ao ritmo, assim como a “intensidade” e a “altura”, é um valor absoluto — a duração pode ser medida em segundos, a intensidade em decibéis e a altura em hertz. Esses valores 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 pelo formato de onda. Um instrumento pode emitir um som longo ou curto, forte ou fraco, alto ou baixo, mas tem apenas um único timbre. 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.

Acontece que quando estamos em um processo de ensino-aprendizagem musical e 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” faz sentido, pois não importa se a nota vai daqui até ali ou dali até 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, que desenvolvi no trabalho com O Passo, vê o espaço musical como sendo tridimensional, como tendo um relevo, e se dedica a identificar as características de cada um desses lugares dentro desse relevo. Seguindo o caminho proposto pelos gregos, 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 por que a expressão “deslocar”, apesar de largamente utilizada, não consegue explicar e, pior, não consegue 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, um som diferente.

O conceito de posição está inteiramente ligado ao conceito de notação corporal. Quando notamos corporalmente, notamos a posição de um evento musical. Através do movimento corporal, e apenas através dele, escrevemos e acessamos este conhecimento.

O Passo propõe ainda que uma notação oral esteja associada a essa notação corporal. Assim nasce a Partitura d’O Passo, que está baseada no sistema tradicional e pode servir para introduzi-lo, mas se utiliza apenas de números e vogais, símbolos que mesmo uma criança em fase de alfabetização já domina.

CHARTIER, Roger. Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, nº 16, 1995.

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

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papyrus, 1995.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.

MENDES, Durmeval Trigueiro. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 59, n. 130, p. 227-240, abr./jun. 1973.

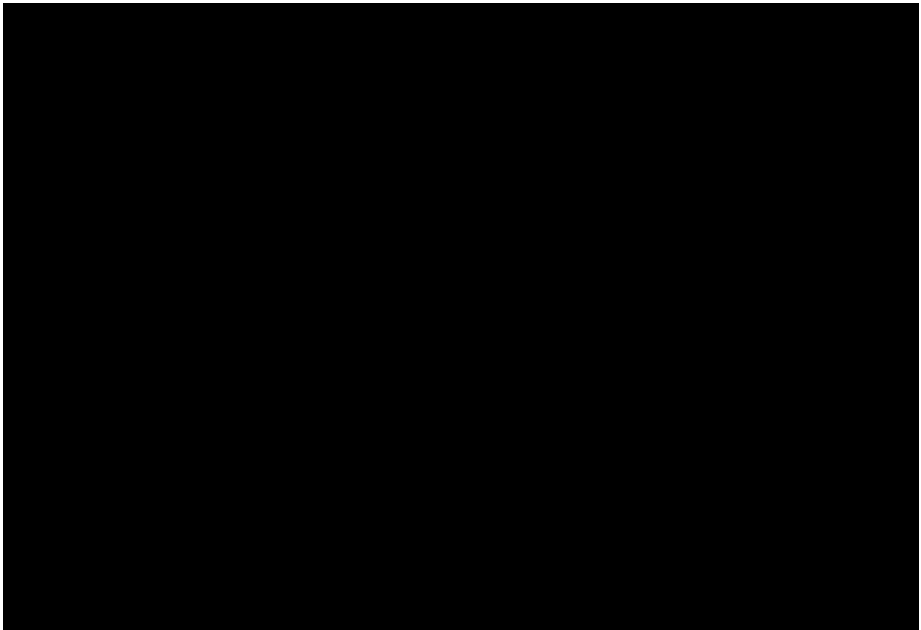
PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. 181 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Departamento de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

REINER, Mirian. Thought experiments and embodied cognition. In: GILBERT, J. K.; BOULTER, C. J. (Ed.). *Developing models in science education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 157-176.

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

THURMOND, James Morgan. *Note grouping: a method for achieving expression and style in musical performance*. Fort Lauderdale: Meredith Music Publ., 1991.





# Projeto Bandas: um relato de experiência de prática de conjunto na Escola Sesc de Ensino Médio

*Henrique Ludgero<sup>i</sup>*

<sup>i</sup>*Professor de Música da Escola Sesc de Ensino Médio (RJ).*

## RESUMO

Este trabalho apresenta um relato da experiência de três anos e meio do projeto Bandas, desenvolvido na Escola Sesc de Ensino Médio, escola residência no Rio de Janeiro. O projeto traz uma proposta de prática de conjunto que visa acolher e orientar os grupos musicais em formação. São descritas questões relativas ao funcionamento do projeto, como o trabalho coletivo dos alunos e o papel de mediação do educador, além dos critérios de seleção, de uso do espaço e dos materiais. A análise dos resultados quantitativos e qualitativos evidencia a relevância do projeto no crescimento musical e pessoal dos alunos e traz subsídios para um constante aprimoramento das práticas de ensino musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Práticas de conjunto.

## ABSTRACT

**This paper reports the experience of three and a half years of the Bandas (Bands) project, developed at the Escola Sesc de Ensino Médio (High School Sesc), residence school in Rio de Janeiro. The project is based on a group practice proposal that aims to promote and guide the formation of musical groups. Issues regarding how the project works, such as the students' collective work and the mediating role of the educator, are described, in addition to the selection criteria and the use of space and materials. The analysis of the quantitative and qualitative results underlines the project relevance in the musical and personal growth of the students, and provides aids for a constant improvement of the music teaching practices.**

**KEYWORDS:** Musical Education. Group practice.

Este trabalho apresenta um relato da experiência do projeto bandas,<sup>1</sup> desenvolvido na Escola Sesc de Ensino Médio desde 2010. Fundada em 2008, a Escola Sesc de Ensino Médio é uma escola residência, situada no Rio de Janeiro, gratuita, de ensino integral, onde moram e estudam aproximadamente 490 alunos, oriundos de todos os estados brasileiros, na faixa etária que vai dos 13 aos 18 anos. Além de constar como conteúdo do currículo de artes, o ensino de música também se dá por meio de oficinas de caráter eletivo (canto e instrumentos). Motivados pela prática musical desenvolvida nas oficinas, nas apresentações institucionais e pela convivência diferenciada nessa realidade de escola residência, alguns alunos iniciaram suas primeiras tentativas de formar grupos musicais, que no início aconteciam de maneira informal.

A partir de uma demanda por organização e infraestrutura para ensaios e apresentações, o projeto bandas foi concebido de modo a dar um sentido pedagógico ao trabalho de uma banda, possibilitando tanto o crescimento musical quanto pessoal dos alunos.

Os principais conceitos que fundamentam teoricamente este trabalho são: as funções da música na sociedade descritos por Merriam (HUMMES, 2004, p. 18-19); a zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (XAVIER; ROMANOWSKI, 2007); e os processos de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical delimitados por Alvares (ALVARES, 2011).

Quanto aos objetivos, este estudo visa relatar e analisar a experiência do projeto bandas do seu início em 2010 até junho de 2013, identificando aspectos que possam ser aperfeiçoados como prática de ensino musical no Ensino Médio.

Em relação à metodologia, foi adotada uma abordagem descritiva e participativa, tendo em vista que atuo como responsável pelo projeto e compartilho da vivência dos sujeitos pesquisados (ALVARES, 2011). Foram utilizados os seguintes recursos: observação participativa; registros em foto e vídeo das atividades; relatórios de trabalho produzidos pelos alunos; depoimentos produzidos pelos alunos; e pesquisa bibliográfica.

---

<sup>1</sup> O termo "bandas" faz referência à "banda de garagem", com formação mínima de voz, guitarra, baixo e bateria.

## Resultados

O sistema adotado no projeto bandas está apoiado nos seguintes elementos:

- Atuação dos educadores<sup>2</sup> planejando, estruturando, propondo, mediando, supervisionando, capacitando e orientando os alunos.
- Ação dos monitores (ou de bandas veteranas) que acompanham e orientam questões práticas do cotidiano das bandas, tais como: regulagem de som; bom uso e organização do material (instrumentos musicais e equipamentos de áudio); organização do tempo de ensaio; e interpretação musical.<sup>3</sup> Ela [a Zona de Desenvolvimento Proximal] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p.97 apud XAVIER; ROMANOWSKI, 2007).
- Trabalho coletivo constante em prol do projeto pela divisão de tarefas por todos os alunos participantes, tais como: representante de banda; produção; mídia (redes sociais e divulgação); montagem de palco; manutenção de instrumentos; operação de áudio; filmagem e fotografia.
- Apresentações musicais periódicas utilizando os diferentes espaços do campus da escola, como por exemplo, o pilotis, o teatro e o ginásio, tendo a comunidade escolar (alunos, professores, familiares de professores residentes e demais funcionários) como público em potencial.
- Intercâmbio com iniciativas e projetos de Educação Musical de outras instituições por meio do Projeto Social — Gerência de Cultura (Escola Sesc de Ensino Médio).

A respeito da carga horária semanal, além da oficina de música, cada aluno dedica em média três horas semanais para ensaios e atividades/tarefas relativas ao projeto social.

Quanto ao espaço e tempo de ensaios, utiliza-se a sala de música das oficinas de bateria, a qual conta com os instrumentos musicais e aparelhagem de som adequados. Os ensaios acontecem nos finais de semana seguindo uma escala em que a

<sup>2</sup> Até junho de 2013, em parceria com o professor Juan Pablo Martin.

<sup>3</sup> Os monitores procuram ajudar dentro de suas possibilidades pessoais (de experiência e conhecimento) e de acordo com as orientações do professor.

duração da sessão é proporcional à permanência da banda no projeto: a banda começa com trinta minutos no primeiro bimestre; 45 minutos no segundo bimestre; uma hora no semestre seguinte e, a partir do ano seguinte, passa a 1h30min de ensaio, que é o máximo, tendo em vista a disponibilidade da sala para acomodar todas as bandas. A ideia é que os alunos estudem suas partes durante a semana e utilizem o ensaio para juntá-las, buscando maior objetividade no aproveitamento do tempo.

Sobre a entrada de novos grupos no projeto, a partir de 2012, devido ao maior número de grupos interessados em participar e ao nosso limite de espaço e tempo, foi necessário criar um processo de seleção.

[...] em aulas de prática de conjunto, os professores de bandas e coros estão sempre praticando a avaliação de situação, que é constante numa aula em grupo, ainda que não se deem conta disso. De forma contínua estão escutando o estudante com o objetivo de corrigi-lo e situá-lo no grupo porque os estágios de performances e os níveis de aprendizagem, embora sejam diferenciados, ocorrem simultaneamente (TOURINHO; OLIVEIRA, 2012, p. 18).

262

Projeto Bandas:  
um relato de  
experiência  
de prática de  
conjunto na  
Escola Sesc de  
Ensino Médio

Primeiro ocorrem as inscrições das bandas. Em seguida, organizam-se os horários de ensaios para que, em um prazo de um mês, as bandas candidatas preparem dois números musicais. Esses ensaios são acompanhados por monitores, que registram cada encontro em relatórios e enviam ao professor. Por fim, ocorre a audição das bandas com os professores de música, a qual é registrada em fotos e vídeo para dar suporte à análise geral, juntamente com os relatórios. Além disso, ao final de cada audição, os professores fazem uma breve avaliação conversando com os alunos, como oportunidade de indicar os pontos fortes e os pontos a serem melhorados.

Professores e instituições podem visar com mais constância, principalmente quando a avaliação inclui mais de um juiz. A diferença entre apreciação crítica de um desempenho e a preferência por determinada maneira de tocar deve ser definida previamente com clareza, porque a primeira é mais objetiva e a segunda, mais subjetiva. Ser objetivo significa poder emitir um parecer sobre as propriedades do trabalho, do produto ou do aluno utilizando razões musicais, de forma a permitir ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades (TOURINHO; OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Quanto aos aspectos quantitativos, relacionamos os seguintes dados:

- Atendimento a 16 bandas, totalizando 76 alunos atendidos de abril de 2010 até junho de 2013, cujo período de permanência varia de 1 a 3 anos.
- Realização de 19 apresentações musicais nos espaços da escola, sendo duas em 2010, oito em 2011, 7 em 2012 e duas realizadas até junho de 2013.

- Realização de intercâmbios musicais com as bandas Beale Street e Funk nos Chama em 2012, em parceria com a Gerência de Cultura (Escola Sesc de Ensino Médio).
- Participação da banda O'the Fishes no FB Rock Fest (Festival de Bandas do Colégio Faria Brito), em 2010, do qual foi vencedora.
- Gravação do CD da banda O'the Fishes pela Incubadora Cultural — Gerência de Cultura (Escola Sesc de Ensino Médio), em 2010.
- Participação da banda Guardavento no I Festival Literatura em Vídeo em 2010, com videoclipe produzido pelos alunos, do qual foi vencedora.
- Encontro com o músico Fábio Brasil, baterista da banda Detonautas, em 2011.
- Participação da produção e gravação do DVD da banda Beale Street pela Incubadora Cultural — Gerência de Cultura (Escola Sesc de Ensino Médio), em 2012.

Em uma perspectiva qualitativa, destacamos os seguintes aspectos:

- O trabalho cooperativo, promovendo o crescimento pessoal dos alunos, conforme duas citações a seguir: “[...] acho que o que de mais relevante aconteceu foi o fato de conseguirmos demonstrar nossa gratidão trabalhando como monitores para as novas bandas e exercendo novas funções dentro do projeto que exigiam a nossa experiência anterior. Dessa maneira, amadureci muito trabalhando em conjunto e vendo o projeto acontecer com as novas pessoas, vendo nelas a possibilidade do mesmo continuar dando bons frutos na escola.” (Thais Alencar, 2011); “quando virei monitor de outras bandas, pude transmitir o que tinha aprendido e ajudar outros a crescerem. O projeto foi importantíssimo na minha formação, pois não apenas trabalhou meu lado musical, trabalhou meu lado humano” (Brian Marques, 2011).
- Jovens de diversas realidades tiveram sua primeira experiência em grupos musicais por meio do projeto, como nos mostra o trecho do depoimento a seguir: “Foi a primeira vez que tive uma banda, que toquei em uma bateria, a qual sempre foi meu sonho mas nunca tive a oportunidade” (Handrey William Monteiro, 2011).
- Inicialmente, os alunos se sentem mais seguros trabalhando repertório de outros autores, popularmente chamado de *covers*, utilizando como gênero musical o *rock*. Percebe-se uma busca natural por aceitação e visibilidade por meio de referências já estabelecidas.

Toda vez que uma intenção criativa legítima é sacrificada, substituindo-se um pensamento, uma proposta de atividade ou uma música com a força autêntica de sua expressão original por outra “mais facilmente assimilável”, algo essencial é aprisionado:

[...] Deixar de realizar uma proposta legítima e substantiva para atender ao “gosto suposto” é assim banalizar a realidade, reforçar o medíocre e subestimar claramente indivíduos e comunidade, atitude que não se justifica em nome do “outro” (KATER, 2004, p. 49).

Por outro lado, tivemos bandas que conseguiram avançar na produção autoral, como, por exemplo, as bandas O’The Fishes, Guardavento, The Jamesons, Caminhan-tes de Johnnie, The Others e Vulcanos. Tais bandas criaram (e vêm criando) um reper-tório interessante, que tem sido muito bem recebido pela comunidade escolar.

Alguns alunos encontraram na sua banda um espaço de lazer e compensação pela rotina atribulada da escola, como ilustra o depoimento a seguir: “No meio de toda a loucura e correria do terceiro ano pude aos sábados e nos palcos abertos me liberar de tudo isto e me concentrar em algo que gosto” (Alessandra Bassinello, 2010).

Outros descobriram um espaço para superar suas limitações pessoais, como no depoimento a seguir: “Acredito que o projeto bandas foi de suma importância para o meu desenvolvimento como pessoa, principalmente, pois eu sempre fui uma pessoa introvertida e eu achei na música uma forma imprescindível de expressão” (Isaac D’Césares, 2010).

## Considerações finais

Desde o início, o projeto bandas foi apresentado aos alunos como proposta de trabalho. Além de desenvolver as relações musicais e interpessoais dentro de sua banda, cada aluno trabalha coletivamente pelo projeto. Considerando as ativida-des desenvolvidas e os relatos dos participantes, constatamos que o trabalho neste projeto significa uma experiência de constante autossuperação, que se inicia nos desafios musicais e rapidamente se expande para questões da formação do indi-víduo. Por fim, este trabalho aponta a necessidade de desenvolver estratégias que estimulem e preparem os alunos para a produção de repertório autoral, de maneira que o projeto bandas se constitua mais plenamente como um espaço de expressão artística dos alunos.



ALVARES, Sergio. O ensino coletivo do choro: uma abordagem sob a perspectiva da musicalidade abrangente. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 20., Vitória. *Anais do...* Vitória: Abem, 2011.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 17-25, set. 2004.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.

XAVIER, Cristina Roberta Piassetta; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Educação musical na perspectiva Vygotskyana: análise de uma experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., Curitiba. *EDUCERE: saberes docentes: edição internacional: Anais do...* Curitiba, 2007. p.1167-1174.

# Sistema de orquestras de câmara no Sesc em Minas Gerais

*Jorge Cabrera Gómez<sup>i</sup>  
Micael Pancrácio<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Gerente de ações culturais/Departamento Regional em Minas Gerais.

<sup>ii</sup> Analista de artes e cultura/Departamento Regional em Minas Gerais.

**RESUMO**

O projeto de criação do sistema de Orquestras de Câmara Sesc em Minas, dividido por núcleos, cujo piloto foi iniciado no Sesc JK, configura-se como um sistema com foco na formação musical de crianças e adolescentes, da rede municipal e estadual de ensino, com idades entre os 8 e 17 anos. Com este projeto pretende-se assistir a crianças parentes de comerciários ou de baixa renda, que se enquadrem no Programa de Comprometimento e Gratuidade (PCG) e que estejam comprometidas e estimuladas para abordar um programa de aprendizado musical e instrumental “direcionado por ideais como a disciplina, o empenho, a realização e o reconhecimento dos esforços e avanços pessoais” (AMADO, 2013, p. 2).

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Orquestra de câmara. PCG.

**ABSTRACT**

The project of creating the Chamber Orchestras Sesc program, in Minas, divided by nuclei, whose pilot was initiated at Sesc JK, is structured as a system aimed at the musical education of children and adolescents, aged 8 to 17 years, from municipal and state schools. This project intends to assist children from low-income families or who are relatives of commerce workers, who meet the criteria of the Programa de Comprometimento e Gratuidade (Commitment and Gratuity Program [PCG]) and show interest in participating, and are then stimulated to engage in a musical learning program “guided by ideals such as discipline, commitment, achievement, and recognition of personal efforts and advances” (AMADO, 2013, p. 2).

**KEYWORDS:** Music. Chamber orchestra. PCG.

A música é uma das mais antigas e valiosas formas de expressão da humanidade. Considerada pelos filósofos gregos da antiguidade como “uma dádiva divina para o homem”, esta arte, segundo a História, sempre esteve presente nas sociedades desde as mais antigas até as atuais. Com o passar dos séculos, o nível de complexidade do fazer musical evoluiu, sem, entretanto, jamais perder sua característica intrínseca de reunir pessoas.

Reforçando a sensação de pertencimento a um coletivo, a música converte-se em um poderoso instrumento de arte e educação. Ela ajuda a refinar a sensibilidade das pessoas, aumenta a capacidade de concentração, a memória, além de ser forte desencadeador de emoções (PANCRÁCIO, 2013, p. 2).

A Orquestra de Câmara Sesc em Minas compreende um corpo artístico formado por alunos, professores e coordenadores. Depois de adquiridos os instrumentos, o objetivo geral é a formação de uma orquestra de câmara jovem, por meio do incentivo ao estudo de instrumentos de corda como violino, viola, violoncelo e contrabaixo, visando à formação de um grupo com capacidade e habilidade para a compreensão musical e a performance.

Para tanto, os estudos musicais se dão em três momentos: estudo coletivo dos instrumentos (professor e grupo de alunos); estudo coletivo de percepção musical (professor e grupo de alunos); práticas de conjunto — canto coral e orquestra (maestros e alunos).

## Implantação

A unidade Sesc Centro Cultural JK, na cidade de Belo Horizonte, foi selecionada como piloto inicial deste projeto. Outros núcleos nas cidades de Almenara, Poços de Caldas e Teófilo Otoni tiveram implantação prevista entre 2013 e 2014.

A seleção de escolas da rede pública de ensino que são atendidas pelo projeto piloto no Sesc JK teve como preferência aquelas localizadas no entorno e proximidade da unidade, privilegiando assim o deslocamento dos alunos.

O processo seletivo foi realizado por meio de prova escrita e entrevista, conduzido por uma equipe integrada da Gerência de Ações culturais deste regional e o maestro Eliseu Barros, regente atual desse núcleo, junto à equipe de professores. Privilegiaram-se na seleção aspectos como o nivelamento por habilidades rítmicas,

perceptivas e falta de conhecimento prévio nos meios de execução musical dos alunos. O curso tem duração de três a quatro anos, com carga horária mínima de seis horas aula semanais, incluindo monitorias em horário de livre escolha dos alunos, com faixa etária de crianças e adolescentes entre 8 e 17 anos de idade.

O objetivo geral era criar a Orquestra de Câmara Sesc em Minas Gerais, com número mínimo de 50 alunos, mediante a formação de um grupo instrumental e estudos técnico-musicais continuados. Para tal, foi necessário criar um programa educativo de desenvolvimento artístico individual do aluno e de trabalho de socialização e vivência musical em conjunto.

O programa tem uma duração de quatro anos, tempo necessário para o domínio básico do instrumento por parte do aluno e um domínio das competências e padrões que formam o vocabulário musical. A programação realizada pelo maestro Eliseu Barros e equipe compreende desenvolvimento instrumental dos alunos, dividido em oito níveis com duração semestral, havendo, para isso, processos de avaliação de alunos e professores, com a finalidade de observar o desenvolvimento individual do discente, bem como acompanhar e suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem (BARROS; SOUZA, 2013).

O programa a seguir pode ser aplicado com outras faixas etárias distintas das atendidas pelo piloto do projeto (veja Quadro 1).

Quadro 1: Programa de estudos

Nível 1	Instrumento 1	Musicalização 1	Prática de conjunto
Nível 2	Instrumento 2	Musicalização 2	Prática de conjunto
Nível 3	Instrumento 3	Musicalização 3	Prática de conjunto
Nível 4	Instrumento 4	Musicalização 4	Prática de conjunto
Nível 5	Instrumento 5	Musicalização 5	Prática de conjunto
Nível 6	Instrumento 6	Musicalização 6	Prática de conjunto
Nível 7	Instrumento 7	Musicalização 7	Prática de conjunto
Nível 8	Instrumento 8	Musicalização 8	Prática de conjunto

Fonte: Autor, 2012.

Durante o segundo ano, são ministradas duas oficinas de criação e improvisação instrumental, nas quais os alunos devem atuar como ouvintes e participantes. O conteúdo didático do instrumento é desenvolvido juntamente com a

coordenação de musicalização e professores, tendo em vista que, mesmo com um programa técnico a se seguir, o processo de ensino/aprendizagem é individualizado, cujo significado pode ser compartilhado de uma forma razoavelmente objetiva por diferentes pessoas, sendo constituído a partir de significados privados, que levam em consideração não somente a pessoa, mas o ambiente em que ela vive e como ela se relaciona com ele.

A musicalização é o desenvolvimento das capacidades de absorção e compreensão dos conteúdos pertinentes à teoria geral da música: alturas; durações; timbre; intensidade; densidade; harmonia; registros figurativos (partitura e cifra) etc. Envolve percepção dos parâmetros musicais, com progressivo desenvolvimento da capacidade auditiva de alturas, durações, timbres, intensidade e densidade. Envolve reprodução, em forma oral ou escrita, desses mesmos elementos. Envolve criação, capacidade de inventar usando os materiais dados, por meio de composições e improvisos sobre temas e sugestões dadas. Envolve performance: o trabalho da musicalização visa à otimização dessa performance musical, por meio do desenvolvimento perceptivo-cognitivo. Dessa maneira, deve-se sempre trabalhar a musicalização aliada ao estudo instrumental/vocal, além de trabalhar atividades performáticas na própria aula de musicalização.

270

Sistema de  
orquestras  
de câmara no  
Sesc em Minas  
Gerais

## Abordagem pedagógica

Paralelamente às atividades de performance com instrumentos variados, o projeto prevê atividades de criação, apreciação e escrita, que são três importantes operações sobre materiais e conteúdos musicais. As atividades de apreciação de músicas de diferentes culturas e tradições (erudito, popular, folclórico) estão voltadas para a identificação de conteúdos musicais, visando à sensibilização para esses aspectos e o desenvolvimento perceptivo. As atividades de criação direcionada e de criação livre servem à avaliação diagnóstica do desenvolvimento perceptivo e performático. As atividades escritas de ditados rítmicos e melódicos auxiliam na avaliação da capacidade de percepção e reprodução. Em todas essas atividades são usados diversos recursos didáticos, como sons corporais, repertório variado, jogos rítmicos e de leitura.

Quadro 2: **Proposta de conteúdo**

Módulo 1		Módulo 2
Altura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grave-médio-agudo</li> <li>• Movimentos ascendentes e descendentes</li> <li>• Automação de nome de notas</li> <li>• Escala (desenvolvimento auditivo)</li> <li>• Pentacorde (maior)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala maior</li> <li>• Arpejo maior</li> <li>• Acordes maiores</li> </ul>
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sons curtos — longos (escrita livre)</li> <li>• Compassos simples</li> <li>• Figuras: semibreve, mínimas, semínima, colcheia e semicolcheia (pausa de semínima)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução das demais pausas</li> <li>• Formações rítmicas com síncopas</li> </ul>
Harmonia	Percepção de tônica e dominante	Percepção de tônica, subdominante, dominante
Módulo 3		Módulo 4
Altura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala menor</li> <li>• Arpejo menor</li> <li>• Acordes menores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção intervalar: quartas, quintas, sextas e sétimas</li> <li>• Escala maior e menor</li> </ul>
Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compasso composto</li> <li>• Introdução da fusa, semifusa e respectivas pausas</li> </ul>	Compasso simples e composto —alter-nância de compasso
Harmonia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acordes com sétima</li> <li>• Percepção tônica, subdominante e dominante de tons menores</li> </ul>	Acordes relativos

Fonte: Autor, 2012.

Quadro 3: **Método de ensino**

String Builder (Samuel Applebaum)
Músicas do folclore brasileiro para violino (editado com fins didáticos pelo maestro Eliseu Barros)
Die fröhliche violine (Renate Bruce-Weber)
Bratschenschule (Berta Volmer)
Métodos Suzuki
Método prático de violoncelo (Nelson Gama)

Fonte: Autor, 2012.

Livros, compêndios de canções, publicações denominadas “métodos” (práticos) de um ou outro instrumento servem de apoio e guia no desenvolvimento da metodologia de ensino do sistema de orquestras de câmara do Sesc em Minas Gerais.

Esses materiais são empregados durante o curso, e já supõem certa identificação metodológica, como é o caso do Método Suzuki. A referência à edição (com fins didáticos) das músicas do folclore brasileiro para violino, a que se refere o Quadro 3, tem uma abordagem específica no presente projeto, dentre outras que podem lhe ser emprestadas nos diversos usos e contextos pedagógico-musicais.

Quadro 4: **Recursos humanos**

1 Regente de orquestra
1 Regente de coro
2 Instrutores de violino
2 Monitores de violino
1 Instrutor de viola
1 Monitor de viola
1 Instrutor de violoncelo
1 Monitor de violoncelo
1 Instrutor de contrabaixo
1 Monitor de contrabaixo
1 Instrutor de teoria e percepção musical
1 Pianista de coro
1 Pianista correpetidor
1 Analista de projetos
1 Assistente de educação e cultura

Fonte: Autor, 2012.

## Conclusão

Os trabalhos educativos em arte, sobretudo no ramo da linguagem musical, podem ser observados como potencializadores de importantes faculdades humanas, tais como a disciplina, o empenho e a concentração. Projetos de formação de orquestras jovens como o Sistema de Orquestras no Sesc em Minas geram resultados interessantes, mobilizando comunidades e oferecendo aos alunos experiências que modificam sua postura crítica perante a sociedade e os diversos aspectos de sua produção cultural.



## Referências

AMADO, Paulo. *Projeto de implantação da Orquestra de Câmara Sesc*. Belo Horizonte: Sesc Minas Gerais, 2013. Almenara. Processo 06497/13.

BARROS, Eliseu de; SOUZA, Euridiana Silva. *Planejamento estratégico e curricular: Orquestra de Câmara Sesc Minas: Relatório*. Belo Horizonte: Sesc Minas, 2013.

PANCRÁCIO, Micael. *Sesc cursos de música popular*. Belo Horizonte: Sesc Minas Gerais, 2013. Processo 05089/13.

# O corpo e a percussão na Educação Infantil

*Elys Cristina Alencar de Almeida Canela<sup>i</sup>  
Clariane Guedes<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Professora de Música/Departamento Regional no Mato Grosso do Sul.

<sup>ii</sup> Monitora de Ensino Fundamental/Departamento Regional no Mato Grosso do Sul.

**RESUMO**

Este artigo tem o propósito de discutir a relevância dos movimentos corporais na aprendizagem musical e desenvolvimento e habilidade rítmica nas aulas de musicalização da Educação Infantil com alunos de 3 a 6 anos de idade da Escola do Sesc Horto no Mato Grosso do Sul. Relata a prática desenvolvida de um fazer musical que permite a criação, fator indispensável para uma educação que culmine em resultados favoráveis nas mudanças comportamentais dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem musical. Educação Infantil. Desenvolvimento rítmico. Corpo. Percussão.

**ABSTRACT**

The present paper aims to discuss the relevance of body movements in musical learning and development and rhythmic ability in musicalization classes of Early Childhood Education, with students aged from 3-6 years of the Escola do Sesc Horto (Horto Sesc School), Mato Grosso do Sul. It reports the implemented practice of music-making that enables creation, which is an essential factor for an education that achieves favourable results in the students' behavioral improvement.

**KEYWORDS:** Musical learning. Childhood education. Rhythmic development. Body. Percussion.

## Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola do Sesc Horto no Mato Grosso do Sul, durante as aulas de musicalização na Educação Infantil como elemento contribuinte para o desenvolvimento e integração do ser. O interesse inicial por um trabalho envolvendo movimento corporal começou a partir de observações e vivências obtidas nas aulas de musicalização da escola do Sesc Horto, onde as crianças demonstram grande interesse pelas aulas de música. A prática de musicalização na Educação Infantil tem um viés lúdico, possibilitando às crianças se movimentarem enquanto vivenciam música, criando momentos de socialização, aliando ritmo, movimento corporal e percussão. O artigo também apresenta algumas atividades baseadas na experiência com a prática da musicalização com crianças e fundamentadas em pesquisa bibliográfica. Por fim, indica a música como um elemento importante para estabelecer a harmonia pessoal, facilitando a integração, a inclusão social e o interesse inicial por um trabalho envolvendo percussão e movimento corporal.

276

O corpo e a  
percussão  
na Educação  
Infantil

A educação como um todo tem por objetivo principal formar cidadãos críticos e criativos com condições aptas para criar e construir novos conhecimentos. O mesmo acontece na Educação Musical, que está cada vez mais aprimorando suas técnicas, formulando novos métodos, buscando formas inovadoras de ensino musical.

O ensino de música causa nos familiares expectativas, e estes a associam com métodos tradicionais de ensino. Nas primeiras reuniões de pais na escola do Sesc Horto foi constatado que os pais anseiam por questões diferenciadas em relação às aulas de musicalização. Os questionamentos dos pais são sobre quando acontecerá uma apresentação de coral do filho, qual instrumento o filho vai aprender a tocar, se precisam comprar um caderno de música para copiar as notas e mais uma série de falas que evidenciam o conceito sobre aula de música. Partindo dessa realidade, o primeiro trabalho junto às famílias é o do conhecimento sobre a metodologia adotada pela escola para que os pais possam auxiliar o filho com estímulos próprios à faixa etária no que tange aos objetivos da musicalização.

Sabedoras de que a família reproduz o que foi vivenciado na escola durante a infância dos pais, teríamos que orientá-los sobre o trabalho que seria desenvolvido na Educação Infantil nas aulas de musicalização, os objetivos a serem alcançados, a metodologia utilizada, incluindo música, corpo e movimento. Desse modo família e escola devem responsabilizar-se por estimular a criatividade

dos alunos, pois criar induz a pensar, a refletir, a trazer significados, a construir e realizar por si mesmo. Cabe a nós educadores a responsabilidade então de nos instrumentalizarmos com novos métodos que possam estimular o aluno a querer aprender sempre mais. Buscar ideias e opiniões diferenciadas ajuda muitas vezes e, assim, o profissional estará formando um contraponto ao juntar com os seus conhecimentos.

O trabalho de musicalização que fazemos na Educação Infantil da Escola Sesc Horto fundamenta-se em ideias do pedagogo suíço Jacques Dalcroze (1865-1950) e do brasileiro Lucas Ciavatta (1965-).

O método de Dalcroze está baseado na ideia de que o aluno deve experimentar a música física, mental e espiritualmente. Tem como meta principal o desenvolvimento do ouvido interno, assim como o estabelecimento de uma relação consciente entre mente e corpo para exercer o controle durante uma atividade musical. Dalcroze pensou o fazer musical de forma corporal e vivencial, aproximando a música da dança e das artes corporais, incluindo aí até mesmo teatro.

Lucas Ciavatta, mestre pela UFF (Universidade Federal Fluminense), é criador do método de Educação Musical O Passo, criado em 1996, atualmente utilizado no Brasil e no exterior. Orientado por quatro eixos (corpo, representação, grupo e cultura), O Passo surgiu justamente em resposta ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares. Ciavatta discorre em seu método sobre desafiar o corpo a se movimentar o tempo todo no processo do aprender musical.

É fato que ao entrarmos em contato com os sons, sentimos a necessidade de nos movimentarmos e percebemos que, automaticamente, nosso corpo tende a entrar no ritmo do som que produzimos ou escutamos, com movimentos sutis, espontâneos ou dirigidos e propositais que podem ser sutis, espontâneos ou mais evidentes e propositais. Mover-se ao tocar é inevitável, até porque o corpo é o único instrumento do qual não podemos prescindir para fazer música. Qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum motivo corporal... (DALCROZE, 1967, p. 31 apud CIAVATTA, 2003, p. 33).

## ○ trabalho de musicalização na Educação Infantil da Escola Sesc Horto: fundamentos e prática

A musicalização na escola do Sesc Horto acontece uma vez por semana e cada aula tem duração de 50 minutos. As crianças esperam ansiosamente por esse momento, recebem o professor com entusiasmo, fazendo perguntas sobre o que acontecerá, já que esse é um dos momentos em que são retirados da sala, para um lugar específico, para aula de música, um espaço amplo, com alguns instrumentos musicais e materiais sonoros diversos. Os exercícios são planejados com antecedência tendo um objetivo específico, o que não impede de abrir aos alunos oportunidades de criação. Os estudantes trazem novidades que enriquecem a aula, e contribuem para criação de novos exercícios e até mesmo instrumentos de percussão. As atividades têm um viés lúdico, constando de brincadeiras criadas e recriadas por eles, transformando tudo em um momento rico de construção e aprendizagem. Sendo assim, jogos e brincadeiras podem ser usados como ferramentas no processo de ensino musical.

278

*O corpo e a  
percussão  
na Educação  
Infantil*

Em nossa escola, nas primeiras aulas do ano, introduzimos jogos e cantigas populares. Baseamo-nos em canções folclóricas brasileiras, procurando trazer à tona essas grandes expressões de nossa cultura popular, que vêm sendo perpetuadas por meio da tradição oral por muitas gerações de brasileiros. Por esse motivo, essas cantigas costumam ser um excelente veículo para a aprendizagem. Observamos que as crianças cantavam cada uma em seu ritmo, sem se preocupar com a melodia que existia por trás de cada brincadeira.

## *Bambalalão*

Bambalalão

Senhor capitão

espada na cinta

Ginete na mão

Colocamos a letra no quadro e pedimos à turma que lesse o texto por algumas vezes. Então, lemos para os alunos de duas maneiras diferentes: na primeira vez, com uma voz muito aguda e, na segunda, com uma voz bem grave. Perguntamos à turma qual a diferença entre as duas execuções. Após as possíveis respostas (os alunos mencionaram “voz fina” e “voz grossa”, em relação à aguda e grave, respectivamente), pedimos à turma que lesse o texto novamente, desta vez em uma região muita aguda e, depois, em uma região muito grave. Aproveitamos o debate para fazer um levantamento, junto à turma, de sons encontrados na natureza e no cotidiano que sejam agudos e graves (o grito de uma criança e o barulho de uma turbina de avião, por exemplo).

Como segundo momento da atividade, cantamos a música com os alunos, com a melodia adequada lembrando sempre de escolher uma tonalidade adequada às vozes infantis. Após algumas execuções, cantamos a música para os alunos mudando a região, de modo que a música fosse cantada em uma região aguda e, posteriormente, em uma região grave. Sugerimos, para a execução aguda, que a música fosse cantada em Dó Maior, tendo o Dó 4 como nota inicial. Para a execução grave, sugerimos a tonalidade de Si Maior, tendo como nota inicial o Si 2. Enfatizamos, novamente junto aos alunos, a mudança entre as execuções.

Por fim, cantamos outra vez com a turma, mudando as tonalidades das execuções, de modo a privilegiar a região aguda em uma delas e a região grave em outra. Perguntamos aos alunos sobre mudanças que ocorreram no ato de cantar.

Sabemos que a percepção das alturas é relativa, ou seja, percebemos um som (ou uma nota) e o definimos em relação a outro, mesmo quando se trata de conceitos como “grave” e “agudo” (exemplo: regiões aguda e grave de um instrumento harmônico).

Após a demonstração, explicamos a brincadeira. Quando tocamos sons agudos em seu instrumento (opte pelos mais extremos), os alunos batiam palmas, de preferência agudas, no ritmo correspondente ao ritmo tocado por nós. Quando tocávamos sons graves, os alunos batiam os pés, seguindo o mesmo ritmo. É interessante que essa escolha dos sons corporais também seja feita em conjunto — os orientamos a pesquisar, mesmo que rapidamente, sons no corpo que sejam mais agudos (“finos”) e mais graves (“grossos”).

Normalmente as crianças começam a cantar livremente, sem entonação, fora de ritmo, sem intensidade. A partir dessa observação buscamos estratégias para fazer com que as crianças observassem e vivenciassem a melodia de cada canção. As atividades baseavam-se em exercícios melódicos lúdicos, brincadeiras com a voz, repetição de trechos da melodia e troca de melodias das canções populares, abrindo então um espaço rico em escuta, apreciação e criação musical. Nessa experiência inicial, ao observarmos as crianças durante as atividades, constatávamos expressões que representaram dicas para criarmos novas situações de ensino, e muitos exercícios se transformam em jogos.

### *Exercício melódico com movimento corporal*

- Cada som, um movimento (com mãos, ou levantando e abaixando o corpo de acordo com os sons são ascendentes ou descendentes, simulando uma escada).

### *Exercício de percepção rítmica com movimento corporal e palmas:*

- Marcar a pulsação com os pés e o tempo com as mãos. Variante: na 1ª rodada, marcar o 1º tempo, na 2ª rodada, marcar o 2º tempo e assim sucessivamente, até o 4º tempo.
- Intercalar pés e mãos: marcar 1º e 3º tempos, 1º e 4º, aumentando o grau de dificuldade e desafio.



Nessa experiência inicial, ao observarmos as crianças durante as atividades, constatávamos expressões que representaram dicas para criarmos novas situações de ensino, e muitos exercícios se transformam em jogos.

Amarelinha, por exemplo, que indica a altura dos sons, o jogo das setas que indicam a direção do som, telefone rítmico (ou sem fio) — um aluno cria o ritmo e bate esse nas costas do colega, que passa adiante até chegar ao último, que por sua vez repete com palmas para comparar com o ritmo inicial, entre outros jogos que incluam exploração sonora, expressão e regras.

À medida que as crianças iam demonstrando seus avanços, começamos a interação com a família, convidando-a para assistir a aulas abertas e, por meio dessas vivências, a família foi convidada a ampliar seu conceito sobre música na primeira infância.

O educador francês François Delalande (BRITO, 2003, p.31) compara os modelos de atividades lúdicas propostas por Jean Piaget às dimensões presentes na música: jogo sensório-motor — ligado à exploração do som e do gesto; jogo simbólico — ligado à expressão e significado do discurso musical; e o jogo com regras — vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical.

O jogo é uma maneira de utilizar a energia, gastar seu excesso, aprender a dominá-la também na expansão de si. Um aprendizado de regras, ritos, condutas particulares: imitar movimentos, saltar de tal maneira, manter-se imóvel (brincadeira de estátua), esconder-se, caminhar com um só pé, seguir a guia de uma calçada sem cair... O jogo é experiência, prova; uma prova que volta em séries repetitivas. O jogo e a atividade criadora se misturam no aprendizado do espaço e na construção do tempo. O corpo se disciplina, se exercita em suas dimensões, se situa nas distâncias, obedece a orientações, perfaz sua lateralização. Jogos de se ver e de olhar outrem no espelho contribuem para formar a imagem de si, do rosto, do corpo, primeiramente, depois das lateralizações face a face e cruzadas: as simetrias do corpo (SIVADON, 1986, p. 95-97 apud LIMA; RUGER, 2000, p. 109).

As aulas de música na escola do Sesc Horto, como exemplificamos, são planejadas a partir de jogos, que estimulam a escuta, reprodução, criação e a socialização, aproveitando os movimentos corporais, tão explorados pelas crianças que permitem experiências no coletivo para o desenvolvimento individual e, portanto, único. Essas atividades valorizam o pensamento e a reflexão. Para que essas atividades atingissem esse objetivo, provocamos no grupo situações em que desenvolveram a observação e percepção para diferenciar o momento do jogo livre, praticado durante a rotina escolar, para os desenvolvidos nas aulas de música, sempre visando à música e à expressão corporal nas atividades.

Jaques-Dalcroze ressalta a importância dos movimentos corporais para a Educação Musical, afirmando a relevância desses movimentos, que não só auxiliam na aprendizagem rítmica, mas no desenvolvimento da personalidade da criança. Dalcroze criou o sistema chamado de euritmia, que, segundo ele, significa bom ritmo, e explica que estuda todos os elementos da música por meio do movimento, partindo da vivência e dos gestos. Quanto à expectativa, Jaques-Dalcroze (1967) ressalta:

[...] capacitar os alunos, ao final do curso, a poderem dizer: eu sinto, em lugar de dizer “eu sei”, e então, criar neles o desejo de se expressarem, pois as faculdades emotivas despertam o desejo de comunicação (JAQUES-DALCROZE apud VALLIM, 2003, p. 52).

Assim, as ideias de Jaques-Dalcroze adotam um conceito de ação, em que os alunos são incentivados a criar e produzir, estando sempre ativos durante as aulas, trabalhando a motivação e autonomia, mesmo quando o trabalho é feito em grupo, favorecendo um fazer musical que se baseia na ação e na compreensão.

Dalcroze observou em seus alunos uma falta de preparo para ouvir internamente o que estava escrito na partitura, tornando a execução musical um pouco mecânica. Ele percebeu que os alunos não tinham a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo no aprendizado musical. Daí o motivo de considerar o movimento e a expressão corporal elementos intrínsecos para a prática musical (LIMA; RUGER, 2007, p. 102).

A prática instrumental tem indicado que alguns músicos, ao tentar realizar ritmos que não lhe são familiares, acabam alterando a própria marcação e perdem a regularidade ao longo da execução. Isso leva a crer que esses músicos são contidos corporalmente por não usarem o corpo de forma consciente durante sua formação, sem saberem a importância do movimento corporal no fazer musical.

Durante as aulas de musicalização percebe-se que algumas crianças demonstram resistência aos movimentos, essas geralmente apresentam alguma dificuldade para realizar os exercícios, e ficam tímidas quando percebem que parte do grupo aprende com maior facilidade. Nesse momento, é preciso ficar atento para um trabalho de inclusão, estimulando esse aluno a participar das aulas e interagir com os colegas, para que todos possam se respeitar e entender o tempo de cada companheiro. Isso ocorre principalmente nas brincadeiras em que um depende do outro e o aluno que não responde no tempo esperado, e acaba atrasando o ritmo da atividade.

Para Dalcroze (DALCROZE apud BACHMANN, 1998, p. 75), as causas da arritmia musical são de ordem física, classificando-as em três categorias. A primeira é a incapacidade cerebral de dar ordens rápidas aos músculos encarregados de executar o movimento, a segunda é a incapacidade do sistema nervoso para transmitir as ordens fiel e tranquilamente, sem errar a direção, e a terceira fala da incapacidade dos músculos para executar os movimentos.

Constata-se na escola que a maneira de brincar dessa geração foi totalmente influenciada pelos brinquedos eletrônicos e a atividade física necessária para o desenvolvimento de habilidades motoras e intelectuais ficou restrita, sendo a escola um importante espaço para promover o trabalho com o corpo. Assim, realizamos uma parceria com o professor de Educação Física e o professor de sala de aula para um trabalho mais intenso com o corpo e movimento e constatamos que foi praticamente um trabalho de reeducação física, pois a maioria das crianças nas primeiras atividades se recusava a fazer ou cansava facilmente, demonstrando pouca resistência física e desconhecimento das possibilidades de superação dos limites do próprio corpo. Mobilizamos a família incentivando a prática do esporte ao ar livre, encaminhando textos informativos sobre a importância do brincar e do exercício físico. Os resultados positivos dessa ação conjunta foram constatados no avanço que apresentaram nas aulas de musicalização.

O professor Lucas Ciavatta, em seu método O Passo, se preocupa com o desenvolvimento rítmico e melódico de seus seguidores, se destacando no sentido de associar os eventos musicais à fonte que lhes dão vida. Portanto, saber o que é a frequência de vibração de um determinado som é bem menos importante do que saber o que é esse som, seja ele representado pela nota musical “dó”, “ré” ou “mi”, o mais importante é conhecer seu contexto, as relações tonais que movimentam este som, a harmonia envolvida nele. Para Ciavatta existe uma relação entre movimento corporal e movimento musical, afirmando que esta pode alterar e definir as produções musicais:

Nesse sentido, um processo de ensino-aprendizagem na área de música que desconsidere estes dois tipos de movimento se verá sempre fragilizado e, dependendo da compreensão ou habilidade requerida, apresentará lacunas que apenas o resgate desta relação poderá preencher (CIAVATTA, 2003 apud BUNDCHEN, 2005, p. 64).

Ao introduzir exercícios do método O Passo, com crianças de 5 anos, percebeu-se que elas responderam às atividades de forma enérgica. Os exercícios rítmicos têm um perfil desafiador, o que leva o aluno a ficar atento, esperando sempre pelo próximo passo. Consta-se que é uma experiência que treina a concentração em tempo integral, trazendo ao final uma realização satisfatória por parte dos alunos, que conseguem concluir parcialmente ou integralmente o exercício proposto. Com essa prática a criança vai desenvolvendo pouco a pouco sua percepção rítmica.

O Passo trabalha a pulsação por meio da marcação rítmica, com intervalos regulares de tempos entre si, utilizada como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo (BUNDCHEN, 2005, p. 18).

284

O corpo e a  
percussão  
na Educação  
Infantil

O Passo também aborda a questão do desempenho musical desde o início, por meio de três habilidades: precisão, fluência e intenção. É fundamental que se tenha a tomada de consciência, fazendo-se necessária a utilização de uma escrita que possibilite dar um nome à localização do evento musical. Nesse sentido, ser capaz de realizar um ritmo e andar ao mesmo tempo pode ser importante, mas dar um nome a este evento, perceber corporalmente e oralmente conhecer sua posição é o passo seguinte e fundamental. Apesar de a audição ser considerada um instrumento fundamental que fornece informação sobre a duração de um som, só o movimento corporal pode informar sua posição.

Ao atender diferentes aspectos do desenvolvimento humano (físico, mental, social, emocional e espiritual), a música pode ser considerada um agente facilitador do processo educacional. Nesse sentido, faz-se necessária a sensibilização dos educadores para despertar a conscientização quanto às possibilidades da música para favorecer o bem-estar e o crescimento das potencialidades dos alunos, pois ela fala diretamente ao corpo, à mente e às emoções.

## Conclusão

A prática de musicalização tem sua dimensão lúdica, dando oportunidade de as crianças vivenciarem a música corporalmente, criando momentos de socialização, aliando ritmo, movimento corporal e percussão.

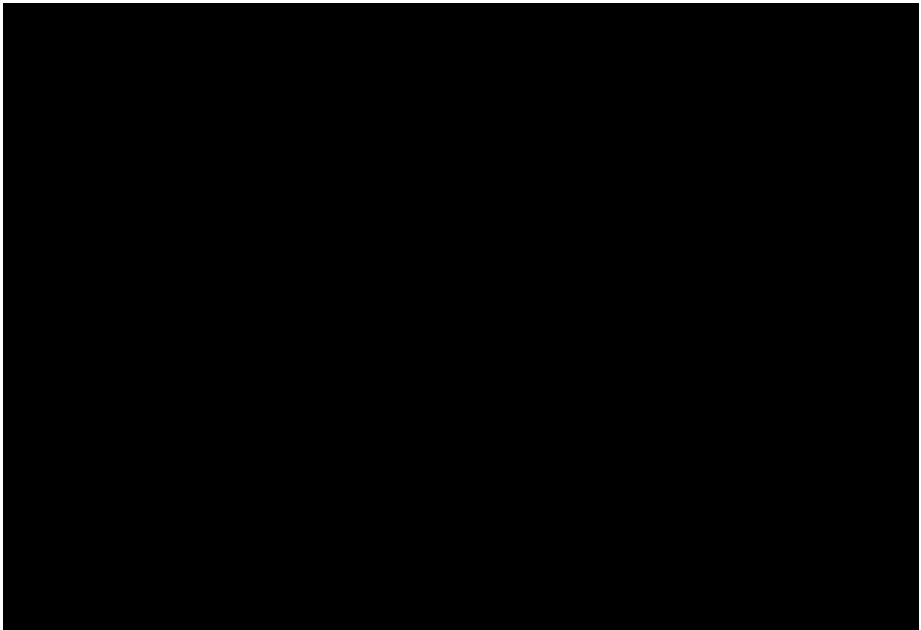
Dalcroze buscou um ponto de referência enfatizando o uso do corpo no processo de aprendizagem da música, afastando-se do modelo centrado na repetição mecânica, que está presente no ensino da música ainda nos dias de hoje. Já na virada do século 19 para o 20, este pedagogo suíço defendia o caminho do movimento corporal ligado à música. Enfatiza ação, escuta, movimento e reflexão, ou melhor dizendo, a união de todos esses aspectos mentais, sensíveis e sensorio-motores. Da mesma maneira, hoje o brasileiro Lucas Ciavatta defende a mediação corporal e traz em seu método o conceito de posição que relaciona espaço musical e movimento corporal, revelando lugares que estão no alto e lugares que estão embaixo, gerando movimentos musicais distintos. Necessitamos de um método que se preocupe com a construção de uma base, trazendo múltipla possibilidade, abrindo caminhos para a rítmica em sua totalidade e uma aproximação significativa com o universo sonoro.

Na prática, com as crianças da escola do Sesc Horto, comprova-se o quanto elas desenvolveram uma compreensão rítmica por meio da mediação corporal no decorrer do ano, demonstrando avanço na percepção musical como um todo. O corpo é usado como instrumento musical. Utilizando diferentes tipos de palmas, estalos, pisadas e batidas no tronco e na boca, é possível conseguir uma variedade de sons percussivos que podem servir para fazer música. Ao envolver todo o corpo do executante nas peças musicais criadas — mãos, pés, boca, tronco etc. — podemos alcançar resultados musicais surpreendentes. Esse tipo de atividade é a sua fácil elaboração, mostrando-se um caminho possível para a Educação Musical, não necessitando de muitos recursos e materiais de apoio. Pode-se afirmar que a interação da família em aulas abertas, feira do conhecimento e reunião de pais é fundamental para o sucesso do trabalho, pois à medida que a família compreendia a proposta tornava-se multiplicadora dessa ideia e propiciava ao filho estímulos mais adequados.

Concluimos que a prática musical abre espaço para uma aprendizagem significativa possibilitando ao aluno uma construção musical consistente auxiliando no desenvolvimento da percepção rítmica e no aprendizado musical como um todo. Assim, a criança — ativa, que se expressa por diferentes linguagens — manifesta-se sonora e corporalmente, compondo suas ideias musicais com sequências, repetições, transformações que ao longo de sua vida aprimora, faz e refaz, na produção de sua cultura. E cabe a nós, docentes, estimulá-la criando alternativas como as citadas anteriormente.

## Referências

- BACHMANN, Marie-Laure. *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Barcelona: Ed. Pirámide, 1998.
- BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BUNDCHEN, Denise B. S. *A relação ritmo-movimento no fazer musical criativo: uma abordagem construtivista na prática de canto coral*. Dissertação (Mestrado) - FAGED, UFRGS, 2005.
- CIAVATA, Lucas. *O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2012.
- LIMA, Sonia; RUGER, Alexandre. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Anais da ANPPOM*, v. 13, n. 1, jun. 2007.
- VALLIM, Viviane Chiarelli. *A produção musical na educação infantil: um desafio da escola do futuro*. Florianópolis, 2013. (Dissertação).



# Na trilha dos sons

*Evandro Marcelo Jaques Pinto<sup>i</sup>*  
*Francinaide Soares Da Cruz Alves<sup>ii</sup>*  
*Helder Josué Gomes de Oliveira<sup>i</sup>*  
*José Augusto Galvão da Rocha<sup>iii</sup>*  
*Karla Gilsane da Costa Rocha do Nascimento<sup>iv</sup>*  
*Marília Helena de Oliveira Borges Cardoso<sup>iv</sup>*  
*Natalia Moura Dias de Lucena<sup>v</sup>*  
*Sabrina Jaqueline Silva Fonseca<sup>iii</sup>*  
*Samira Lima Silva<sup>vi</sup>*

<sup>i</sup> Professor de Música do Centro Educacional Sesc Inhangapi/Departamento Regional no Pará.

<sup>ii</sup> Assistente Técnica em Educação do Centro Educacional Sesc Castanhal/Departamento Regional no Pará.

<sup>iii</sup> Professor de Música do Centro Educacional Sesc Castanhal/Departamento Regional no Pará.

<sup>iv</sup> Professora de Música do Centro Educacional Sesc Ananindeua/Departamento Regional no Pará.

<sup>v</sup> Coordenadora de Educação do Sesc/Departamento Regional no Pará.

<sup>vi</sup> Assistente Técnica em Educação do Centro Educacional Sesc Ananindeua/Departamento Regional no Pará.



**RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar uma proposta de trabalho na área de música, por meio do projeto Na Trilha dos Sons, a partir da percepção auditiva, da prática instrumental e de experiências com o corpo, utilizando trilhas sonoras presentes nas produções cinematográficas, tendo como intenção contribuir com a Educação Musical dos educandos dos Centros Educacionais do Sesc no Pará. Nessa perspectiva, buscaremos fazer uma reflexão a respeito do papel que a música exerce em nossa sociedade e na formação cultural do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Trilhas sonoras. Movimento. Corpo.

**ABSTRACT**

**This paper's goal is to present a work proposal in the field of music, through the Na Trilha dos Sons (on the track of sounds) project, that relies on auditory perception, practice with instruments and corporal expression using movie soundtracks, intending to contribute to the musical education of the students of Centros Educacionais do Sesc Pará (Sesc Pará Educational Centers). In this perspective, we seek to reflect on the role that music plays in our society and on the cultural formation of the human being.**

**KEYWORDS:** Music. Soundtracks. Movement. Body.

## Introdução

A música é um fenômeno universal, que está presente na história de todos os povos e civilizações, em todo o globo, desde a pré-história. E, desde os primórdios, a música faz parte do dia a dia das comunidades, manifestando-se de diferentes maneiras, em ritos, festas e celebrações das mais diversas.

A música é reconhecida há muito tempo como uma arte peculiar, pois pode incentivar certas atitudes ou despertar algumas emoções particulares nos que a ouvem. Com seu potencial sensibilizador, tornou-se ferramenta essencial na construção da técnica narrativa em todas as tradições culturais, sendo assim conectada intimamente à produção e emissão da simbologia desejada.

Desde a mais tenra idade vivenciamos muitas experiências sonoras ouvindo e cantando em casa e em tantos outros lugares, com os mais diversos fins. Além disso, a música exerce um relevante papel na formação cultural do ser humano, por meio da construção de ideias, conceitos, sensibilização da percepção, informações, contribuindo para o aprimoramento dos conhecimentos.

A música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em forma sonora [...] como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. Não é de se admirar que a música seja tão frequentemente interligada com dança e cerimônia, com ritual e cura, e que tenha um papel central em celebrações de eventos marcantes da vida: nascimento, adolescência, casamento, morte (SWANWICK, 2003, p. 18).

Por si só, a música tem a propriedade de evocar sentimentos e mesmo imagens, nos trazendo variadas emoções. Assim, cinema e trilha sonora são inseparáveis, pois dificilmente podemos imaginar uma obra cinematográfica sem um repertório musical pontuando momentos da narrativa. Contudo, apesar de sua presença ser imprescindível para o desenrolar da trama, muitas vezes a música passa despercebida pelos ouvidos do espectador.

Ao nos depararmos com os tempos atuais, notamos os mais variados meios em que a música está presente. Ela está na sociedade de maneira e em lugares distintos, tais como: igrejas, nas ruas, lojas, nos meios de transporte, na tevê e etc. Esse fato nos leva a refletir sobre as funções da música e sobre a influência que ela tem ou não em nossas vidas, em nosso cotidiano.

Merriam (1964) configura as seguintes funções da música: a expressão emocional, o prazer estético; de divertimento, entretenimento; de comunicação; de representação simbólica; de impor conformidade às normas sociais; de reação física; de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos; de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; de contribuição para a integração da sociedade.

## Projeto Na Trilha dos Sons

O projeto Na Trilha dos Sons sugere um trabalho com crianças e adolescentes das unidades educacionais do Sesc Regional no Pará, onde os alunos com aprendizagem nos instrumentos flauta doce, clarinete, flauta transversal, saxofone, trompete, trombone e tuba serão convidados à prática de conjunto. Esta prática será desenvolvida por meio de grupos de flauta doce soprano realizado com crianças das unidades Ananindeua e castanhal, e uma banda musical com adolescentes na unidade de Inhangapi, além de instrumentos de apoio harmônico como o piano e o violão. O repertório musical se dará pela seleção de trilhas sonoras de alguns filmes, que serão vivenciadas pelos alunos de formas diversas por meio de canto, apreciação, análise, composição e experiências com o corpo.

Trilha sonora é o conjunto de músicas englobadas a um filme, desenho ou qualquer outra produção cinematográfica. Normalmente essas trilhas são gravadas em CDs e comercializadas. Em alguns casos, os filmes tornam populares grandes obras que foram compostas especialmente para eles.

Sabe-se que a trilha sonora consiste na instrumentalização da música e das sonoridades como fatores fundamentais na criação de uma história, seja qual for o veículo que irá transmiti-la — cinema, teatro, televisão, entre outros. É a totalidade das composições musicais apresentadas em uma película cinematográfica. Esta definição abrange a música elaborada exclusivamente para uma produção artística.

Diante de variadas e indispensáveis funções, pode-se dizer que a música tem um papel importantíssimo no meio em que vivemos, ela colabora, além de tudo, para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Segundo Tourinho (1993, p. 69), “além do ‘conteúdo’ afetivo sensivelmente aprendido em experiências com música, o ouvir e/ou produzir música em grupo pode provocar uma forma especial de prazer que tanto serve para integrar os participantes como para marcá-los em suas especificidades de idade, função e mesmo gênero”.

Tomando como base a ideia de Tourinho, pode-se dizer o quão importante são as práticas em grupo em sala de aula, visto que elas levam à integração dos indivíduos, por isso, considera-se relevante trabalhar as práticas de conjunto no projeto na trilha dos Sons.

A prática de conjunto indica um momento de prática musical em que podem ser aproveitados vários recursos pedagógicos. Quanto a isso, Beineke (2003) debate a prática musical em conjunto na Educação Básica, afirmando que “relacionada à concepção de que a aula de música tem como foco a prática musical dos alunos esta ideia de que o sujeito precisa se relacionar ativamente com a música de diferentes maneiras — tocando e cantando, ouvindo e analisando, e compondo” (BEINEKE, 2003, p. 87).

Assim, uma prática pedagógica que aproveita esses recursos contribuirá de forma prazerosa e enriquecedora no processo educacional do educando. Contudo, além de o aluno vivenciar uma prática em conjunto com o instrumento, tem-se observado várias metodologias que sugerem o corpo como um válido recurso de ser trabalhado na aprendizagem no processo de musicalização. Sobre a relação do corpo com o fazer musical, Ciavatta (2003, p. 16) afirma:

Todos nós nos movemos ao tocar ou cantar. Mover-se ao tocar é inevitável, até porque o corpo é o único instrumento do qual não podemos prescindir para fazer música. Qualquer produção sonora que venha de um ser humano passa necessariamente por algum movimento corporal seu.

Por isso, ao utilizarmos os aspectos musicais encontrados em trilhas sonoras de diferentes gerações, para praticarmos diversos fazeres musicais, com o corpo e com instrumentos, percebemos claramente a importância do corpo no desenvolvimento musical.

No contexto da Educação Musical ocidental do século 20, foi Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950) quem primeiro se preocupou com o corpo como meio para o desenvolvimento não só musical, mas também na personalidade das crianças. Ele criou uma disciplina chamada eurritmia, sistematizando o trabalho com os conteúdos musicais por meio do corpo e obteve resultados bastante surpreendentes (BRITO, 2011, p 145).

Desenvolver a prática de conjunto, a partir da percepção auditiva, da prática instrumental e de experiências com o corpo, utilizando trilhas sonoras estabelecidas

das produções cinematográficas, é o objetivo maior de tal trabalho, que logicamente será desmembrado em ações menores para que seu alcance seja possível.

Assim, em diversas situações de aprendizagem, os educandos serão levados a reconhecer a importância dos sons e músicas na composição das cenas dos filmes; identificar os efeitos sonoros de uma determinada cena cinematográfica; compreender e desvelar a função da música na trilha sonora das produções cinematográficas; aprimorar a percepção auditiva; sensibilizar o uso do corpo como ferramenta no processo de aprendizado do ritmo; desenvolver a escrita e leitura tradicional musical, identificando as notas, posições e ritmos nos instrumentos musicais.

Conhecendo os benefícios que a Educação Musical proporciona à vida do ser humano, a partir da prática musical coletiva e a realização musical em grupo, o projeto propiciará aos alunos uma educação saudável e proveitosa com a flauta doce e os instrumentos de banda a partir de trilhas sonoras selecionadas.

## Procedimentos usados

Tal trabalho será desenvolvido por meio das metodologias utilizadas cotidianamente nas aulas de música, constando de: roda de conversa, onde serão mostrados alguns efeitos sonoros selecionados de filmes, desenhos animados e games para os alunos, questionando-os sobre as sensações e emoções sentidas; apreciação das músicas apresentadas, comentando com os alunos algumas questões como: qual seria a sensação ao ver as cenas se não tivessem os sons? Se fossem outras músicas, a sensação seria a mesma?

A partir das colocações dos alunos acerca dos questionamentos e músicas escutadas, o grupo será remetido à trilha sonora e aberta a discussão, para que eles se sintam livres para fazerem colocações acerca do que entenderam sobre o assunto. Cada aluno irá registrar o conceito de trilha sonora de acordo com sua compreensão. Por meio da exibição de vídeo com cenas dos filmes (*Jurassic Park*, *E.T — O extraterrestre*, *Os incríveis* e *Toy Story*) em que se observará a cena com a música *Amigo estou aqui*, os alunos perceberão auditivamente alguns elementos musicais como timbre dos instrumentos, dinâmica, temas principais e as sensações percebidas por cada um, relacionando as cenas com a música e enfatizando a função da música nesse contexto.

Construção em grupos de cinco alunos, de um registro de imagens selecionadas a partir de revistas e jornais, sobre temas de livre escolha (futebol, amizade, escola etc.), organizando-as em uma apresentação em sequência que será feita no bloco. A partir dessas imagens, o grupo vai selecionar uma música já existente para ser trilha sonora que condiz com as imagens selecionadas. Na apresentação, o grupo irá expor para a turma como foi a produção do trabalho ao organizar a composição das imagens com a trilha sonora escolhida. Por meio dos filmes *Forrest Gump* e *Toy Story*, pontuarão no caderno os momentos mais importantes ou relevantes que eles consideraram nos filmes e na trilha sonora para compartilhar na roda. Distribuição da partitura da música *Forrest Gump* e *2001, uma odisseia no espaço* para os alunos, analisando os símbolos e escrita musical presentes na partitura e a dinâmica. Identificação das notas da partitura e solfejo, levando em consideração as que produzem som longo e som curto. Em conjunto, reprodução do ritmo da música *Forrest Gump* com palmas, sendo que o professor marcará o pulso. Divisão em dois grupos em que um grupo marcará a pulsação para o outro grupo reproduzir o ritmo.

Utilizando a roda novamente, realizar a representação do ritmo da melodia da música *Toy Story* com o corpo, palmas, estalos, sendo que uma criança fará o ritmo da melodia e a outra marcará o pulso. Variar no ritmo e desenvolver a atividade mesclando os alunos (individual, dupla e grupo). Cada aluno observará o ritmo executado pelo colega e fará o mesmo, repetindo. Tocar juntos a música “*Toy Story*” na flauta doce, sendo que uma criança fará o ritmo da melodia e a outra marcará o pulso com o corpo, sendo desenvolvida a atividade de forma individual e em grupo.

Com base em todas as atividades realizadas anteriormente, o grupo de alunos será convidado a analisar as partituras das músicas estudadas, observando sua escrita musical, símbolos, notas e dinâmica. Com isso realizar-se-á o ensaio do repertório referente às trilhas sonoras dos filmes (*Forrest Gump*, *2001, uma odisseia no espaço* e *Toy Story*), levando em consideração a importância do grupo e da musicalidade experienciada em conjunto.

Todo o trabalho realizado no percurso do projeto desembocará na produção final que será a apresentação instrumental em conjunto das músicas “*Toy Story*”, “*2001, uma odisseia no espaço*” e “*Forrest Gump*” para a comunidade escolar.

## Conclusão

Compor uma trilha sonora exige que os responsáveis por ela meditem com cuidado sobre seu desenvolvimento e manejem ferramentas e recursos teóricos compatíveis com o trabalho que está sendo empreendido. Uma produção bem realizada — ao equilibrar cuidadosamente o som, a imagem e as falas dos personagens — permite que a música imprima o caráter de um filme, a sua face específica, seja qual for o estilo musical empregado nesta obra.

Ao desenvolvermos o projeto na trilha dos Sons, perceberemos as contribuições que ele poderá trazer por meio da Prática de conjunto, pois, ao ouvir, sentir e tocar a música os alunos poderão perceber a função dela juntamente com a cena. Essa função que a música tem de provocar sentimentos poderá ser experimentada por meio do corpo, da flauta doce e dos instrumentos de banda, em que o grupo, em conjunto e com a mesma perspectiva, conseguirá manifestar o fazer musical de forma lúdica e, desse modo, tocar as trilhas sonoras dos filmes que foram selecionadas para este projeto.

## Referências

BEINEKE, Viviane. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2011.

CIAVATTA, Lucas. *O passo, a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2003.

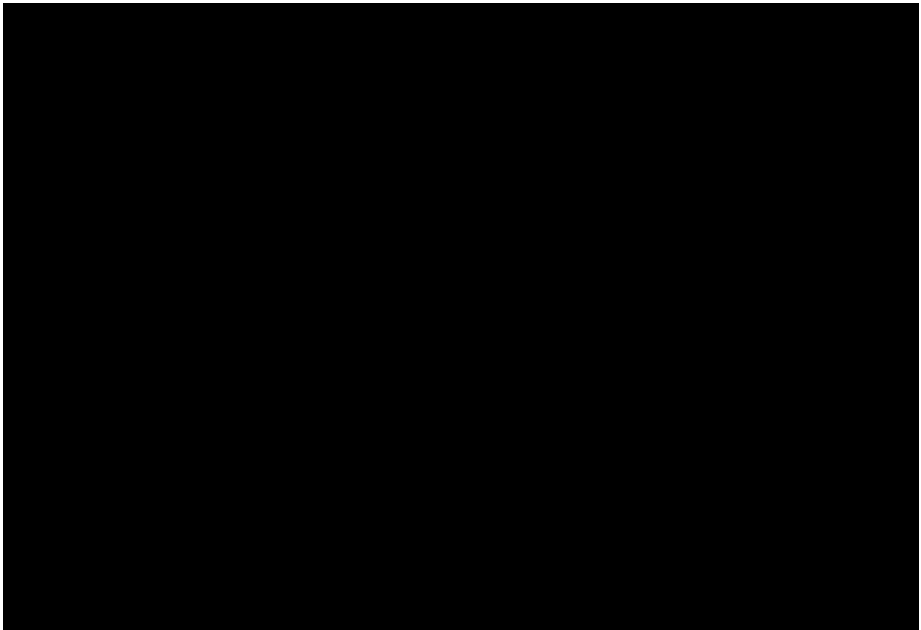
MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

SESC. Departamento Nacional. *Educação: proposta pedagógica do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2005.

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

TOURINHO, I. Música e controle: necessidade e utilidade da música nos ambientes ritualísticos das instituições escolares. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano 5, n. 7, 1993.





# Musical: um meio facilitador para o ensino da música

*Eugénio Miguel Libório Graça<sup>i</sup>  
Sandro Roberto Gomes Rodrigues<sup>ii</sup>  
Zeni Aguiar do Nascimento Alves<sup>iii</sup>*

<sup>i</sup> Professor de Música/Departamento Regional no Rio Grande do Norte.

<sup>ii</sup> Professor de Música/Departamento Regional no Rio Grande do Norte.

<sup>iii</sup> Coordenadora de Educação/Departamento Regional no Rio Grande do Norte.

**RESUMO**

Pensando no desenvolvimento integral do aluno e associando a música com o movimento do corpo e a expressão corporal, pretendemos em nosso projeto abordar como o gênero “musical” pode ser útil na construção de conhecimentos musicais. O gênero “musical” favorece o trabalho com os conteúdos específicos do ensino da música ao mesmo tempo em que possibilita ampliar esse conhecimento relacionando-o aos aspectos do movimento do corpo, pela dança, e a expressão verbal, pela narração. O espetáculo artístico irá dialogar com temas relacionados às questões sociais, como a violência contra a criança e o adolescente na sociedade atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Música. Musical. Espetáculo. Performance.

**ABSTRACT**

**Having in mind the overall development of the student, and associating music with body movement and corporal expression, our project intends to address how musical theatre can be useful in the construction of musical knowledge. Musical theatre allows working with the specific contents of music teaching, while also enables the expansion of this knowledge by relating it to aspects of body movement, through dance, and verbal expression, through narrative. The artistic performance will deal with themes related to social issues, such as violence against children and teenagers in today's society.**

**KEYWORDS:** Education. Music. Musical. Entertainment. Performance.

## Introdução

O ensino da música deve refletir a expressão da arte não apenas para os alunos e professores, mas também para o público. Dessa maneira, objetivamos favorecer a construção de uma cadeia produtiva na arte que culminará com a execução pública de um produto artístico.

Atualmente nas práticas de ensino e aprendizagem da música preconiza-se o desenvolvimento dos alunos nas habilidades que se referem apenas ao conhecimento musical propriamente dito, negligenciando outras possibilidades de aprendizado que podem ser desenvolvidas concomitantemente à evolução das práticas musicais. Assim, perde-se a oportunidade de ampliar e usufruir de todo o potencial educativo que a vivência musical pode proporcionar, sobretudo quando é realizada em conjunto com outras formas de arte e em sintonia com a experiência dos alunos.

Optou-se pela temática do musical por tratar-se de um gênero artístico que proporciona a junção, em um só espetáculo, de várias vertentes artísticas. O musical integra diversas possibilidades de expressão artística em seu contexto, tais como a música, a dança e a interpretação teatral. Nessa perspectiva, estimula o desenvolvimento dos alunos em outros campos do saber, como o social, o psicológico e o cultural.

A escolha do repertório, no caso aqui relatado (o musical do Departamento Regional no Rio Grande do Norte), visa atender a inclusão dos temas transversais no âmbito escolar, a fim de trabalhar realidades socioculturais que abordam temas como prostituição infantil, drogas e trabalho escravo infantil. Para esse efeito, foi realizada uma cuidadosa análise do repertório e foram selecionadas canções que abordavam os temas citados.

Na nossa concepção, o educador musical deve proporcionar aos seus alunos experiências nas quais eles estejam em contato consigo mesmos, nos mais diversos níveis, além de levá-los a expressar, pela arte, o seu pensamento e a sua criatividade.

Os aspectos musicais estão intrinsecamente ligados ao movimento em uma perfeita simbiose, podendo-se observar no movimento corporal várias características do discurso musical. Neste contexto, o musical assume grande importância, pois proporciona uma perfeita combinação entre a música e o movimento corporal no desenrolar da performance artística. No decorrer do espetáculo existem cenas que são ostentadas por apresentações meramente musicais, mas, mesmo aí o

300

*Musical: um  
meio facilitador  
para o ensino  
da música*

movimento é indispensável, não só por uma questão de interpretação e entendimento musical, mas também pela sua importância cênica e performativa. Há de se enfatizar que o movimento é fundamental à memorização e entendimento do ritmo e da melodia (ILARI; MAJLIS, 2002).

No campo da música, há séculos afirma-se a concepção de que não há teoria fora da prática, ou prática que exista sem um respaldo teórico. No entanto, faz-se necessário enfatizar que o entendimento teórico por meio da prática no Musical ora proposto vai muito além da aprendizagem de conceitos musicais. Neste caso, a prática musical conduz os alunos a entendimentos teóricos sobre a vida e a sociedade: emoção, afetividade e sociabilidade.

Pode-se afirmar que os alunos compreenderão o que é uma estrutura melódica e suas variações, gerando com isso movimento no espaço, noção de esqueleto rítmico, identificado por meio de várias “notações corporais”, realizadas nas coreografias rítmicas.

Por fim, considera-se relevante destacar que este projeto tem como premissa a recomendação dos Parâmetros curriculares nacionais (PCN) sobre o ensino de música: “O trabalho com a música deve considerar que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento. A linguagem musical é um excelente meio para desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e do conhecimento, além do poderoso meio de integração social” (BRASIL, 1998, p. 49). Segundo Keith Swanwick, “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós e dos outros são articuladas em formas sonoras [...] como discurso, a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo” (SWANWICK, 2003, p. 18).

## Um musical com os alunos da escola do Sesc no Rio Grande do Norte

Objetivamos com este projeto produzir um musical com alunos da Escola Sesc em Potilândia e do Sesc Cidadão — Ponta Negra — Departamento Regional no Rio Grande do Norte. Pretendemos desenvolver alguns pilares básicos artísticos e não artísticos. Alguns princípios basilares são: (1) a ênfase na expressão do aluno; (2) a valorização da sua identidade; (3) o incentivo à imaginação e criatividade (4) a valorização da emoção, da criatividade e sociabilidade; (5) a busca da autonomia.

Entende-se que o aluno deve aprender a se expressar utilizando os sons e os movimentos em perfeita simbiose a fim de exprimir os seus sentimentos e ideias.

Os alunos compreenderão o que é uma estrutura melódica e suas variações, gerando com isso movimento no espaço, noção de esqueleto rítmico, identificado por meio de várias “notações corporais”, realizadas nas coreografias rítmicas.

A construção do musical obedece às seguintes etapas:

- A construção do musical obedece às seguintes etapas:
- Escolha da temática do espetáculo.
- Definição do título.
- Seleção do grupo de trabalho (professores de música, dança e teatro, sonorização, iluminação e logística).
- Escolha do repertório.
- Elaboração de roteiro.
- Seleção dos participantes.
- Apresentação do projeto aos selecionados e atribuição dos personagens.
- Ensaios de naipe, grupos em geral.
- Elaboração de cenário e figurino.
- Ensaio geral com cenário e figurino.

O projeto escolheu como título do seu espetáculo: *Ser criança, um sonho para o futuro*.

O roteiro do espetáculo aborda temas como prostituição infantil, drogas e trabalho escravo infantil. Para tanto, foram escolhidas para compor o roteiro do musical as seguintes músicas: *Esquinas cruéis* — João Alexandre, *Divino maravilhoso* — Caetano Veloso, *Ode aos ratos* — Ney Matogrosso, *Inclassificáveis* — Ney Matogrosso, *Mal necessário* — Ney Matogrosso, *Pra cima Brasil* — João Alexandre, além de dois temas instrumentais originais.

Do universo de alunos que frequentam a aula de iniciação musical nas unidades Sesc Escola Potilândia e Sesc Cidadão Vila de Ponta Negra selecionamos, de acordo com disponibilidade e dedicação, 25 crianças de cada uma das unidades referidas. Divididos por grupos de trabalho, compõem o espetáculo pelos seguintes grupos: coro, grupo de violões, orquestra de xilofones, grupo de percussão, grupo de dança

contemporânea e o grupo teatral. São utilizados os seguintes instrumentos: violão, xilofones e percussão (pau e lata).

Os ensaios dos grupos são duas vezes por semana, por um período de dois meses, e os ensaios gerais acontecem uma vez por semana, durante um mês, além do acompanhamento individual de cada aluno durante as aulas de música.

Quadro 1: **Projeção de eventos a realizar**

<b>Evento</b>	<b>Local</b>	<b>Previsão de público presente</b>
Musical: <i>Ser criança, um sonho para o futuro</i>	Escola Sesc Potilândia	200
	Sesc Cidadão Ponta Negra	150
	Auditório Sesc Centro	300

## Conclusão

Trabalharemos no sentido de que os alunos cheguem à compreensão da relação entre música-movimento-sentimento; e que estejam instigados pelo desejo de aprofundar os conhecimentos musicais, além de despertar seu interesse por outras linguagens artísticas.

Os participantes do musical desenvolvem a sua autoestima de modo a se valorizar enquanto indivíduos. Em todos os momentos incentivamos a imaginação e a criatividade em cada um deles, a fim de que compreendam e valorizem a emoção e a afetividade e possam apreender na prática todos os conteúdos teóricos apresentados no decorrer do projeto.

Tendo como base experiências musicais anteriores, acredita-se que o projeto atenda a todos os propósitos supracitados no nível teórico, prático e de performance. A música é para a alma o que o movimento é para o corpo, o som é o elo!

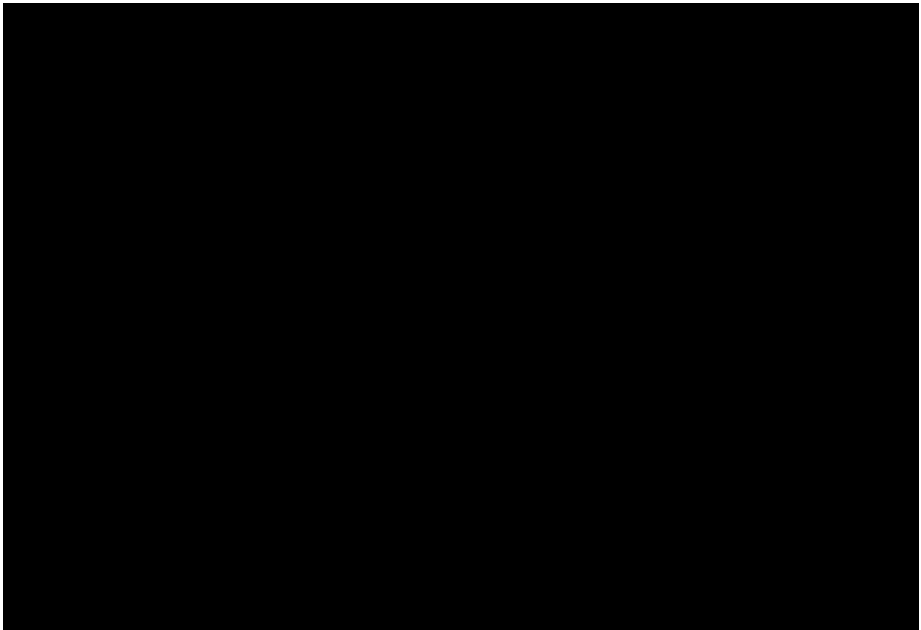
## Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998.

ILARI, Beatriz; MAJLIS, Pablo. Children's songs around the world: an interview with Francis Corpataux. *Music Education International*, v. 1, p. 3 -14, 2002.

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





---

## Parte V

Músicas e tecnologias

# Música por todos os lados: jogos eletrônicos, redes sociais e educação mediada por tecnologias

*Daniel Gohn<sup>i</sup>*

<sup>i</sup> Bacharel em Música pela UNICAMP, Mestre e Doutor pela ECA/USP. Professor na Universidade Federal de São Carlos, tem como principal interesse de pesquisa o uso de tecnologias na educação musical e processos de ensino e aprendizagem de instrumentos de percussão. É autor dos livros Caderno de percussão Yamaha (*Ricordi, 2014*), Educação Musical a distância: abordagens e experiências (*Cortez, 2011*), Tecnologias digitais para Educação Musical (*Edusfear, 2010*), e Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas (*Annablume, 2003*).

## RESUMO

Este texto apresenta uma reflexão sobre a vida no mundo digital, mantendo em foco as possibilidades para professores e estudantes de música. São abordadas as redes sociais e jogos eletrônicos, assim como são indicados exemplos de educação a distância, com cenários que possivelmente podem ser aplicados nas aulas tradicionalmente realizadas na escola. São mencionados recursos educacionais abertos e softwares gratuitos, ferramentas que contribuem para uma ampliação do acesso aos avanços digitais. Dessa forma, há um direcionamento a professores que estão tendo suas primeiras experiências no campo das tecnologias, a partir da compreensão de que a atualização constante na área digital é de extrema importância para os processos de Educação Musical.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia musical. Educação a distância. Jogos eletrônicos.

## ABSTRACT

**This paper presents a reflection about life in the digital world, focusing on opportunities for music teachers and students. Social networks and video games, as well as examples of distance education, with scenarios that could possibly be applied in classes traditionally held at school, are addressed. Open educational resources and free softwares are mentioned, as they are tools that help to increase access to digital advances. Thus, there is guidance to teachers who are having their first experiences in the field of digital technology, based on the understanding that a constant updated in the digital area is extremely important for the music education processes.**

**KEYWORDS:** Music technology. Distance education. Electronic games.

Vivemos atualmente em um mundo repleto de objetos tecnológicos, nos forçando a lidar com inovações constantes e a reformular nossas visões sobre o que consideramos como “necessidades básicas”. Espera-se que todo cidadão tenha um aparelho celular e acesso a uma conta de e-mail, caso contrário poderá ser rotulado de antiquado e oportunidades diversas serão perdidas por “dificuldades de contato”. Precisamos aprender a trabalhar com computadores e temos que dominar uma interminável lista de procedimentos, que aumenta toda vez que começamos a nos sentir seguros com o que já conhecemos. Os programas desses computadores tornam-se cada vez mais avançados e funcionais, mas em contrapartida demandam novas máquinas e atualizações nos sistemas operacionais e equipamentos de hardware. Não é simples compreender o universo tecnológico do século 21.

Para os professores de música, a importância de conhecer as tecnologias recentes tem dois aspectos principais: primeiro, são muitas as possibilidades para produzir, gravar e compartilhar arquivos sonoros com os alunos; segundo, temos a chance de entender melhor as gerações mais jovens e as suas relações com a música. Portanto, uma aproximação com as redes sociais on-line, com os jogos eletrônicos e com os softwares computacionais, tão comuns hoje entre a juventude, abre caminho para que os recursos digitais sejam melhores ferramentas educacionais, ainda que o professor decida ser mais um observador do que um usuário constante dessas tecnologias. Em outro sentido, aqueles que as utilizarem como meio de ensino terão muitas alternativas não apenas na sala de aula, mas também em atividades realizadas fora dos espaços tradicionais, com recursos que estão cada vez mais presentes na educação a distância.

Neste texto, inicialmente iremos refletir sobre a vida no mundo digital e sobre o uso de redes sociais e jogos eletrônicos na aprendizagem da música. Em seguida, serão indicados modelos de educação a distância, com exemplos que possivelmente podem ser aplicados para enriquecer as aulas que tradicionalmente ocorrem na escola. São mencionados recursos educacionais abertos e softwares gratuitos, ferramentas que contribuem para que os avanços digitais sejam acessíveis na realidade de poucas verbas e muitas dúvidas. Finalmente, há uma sugestão para que instrumentos musicais construídos em sala de aula sejam usados como meio para unir a escola às atividades computacionais, servindo como princípio para professores que estão tendo suas primeiras experiências no campo das tecnologias.

## Mundo digital

Estamos cercados com música por todos os lados: rádios, televisões, computadores, celulares, iPods e iPads sempre estão por perto. Isso é bom ou ruim? Para quem ensina música, o fácil acesso a conteúdos sonoros é sempre considerado positivo, embora uma possível falta de atenção decorrente dessa facilidade seja negativa. É comum ouvir os mais idosos valorizando os discos de vinil, que eram escutados repetidamente e apreciados em detalhes, assim como o trabalho gráfico das capas que os acompanhavam. Atualmente, também é comum ouvir relatos de jovens que têm milhares de músicas em seus computadores, mas sem saber quem são os compositores ou os intérpretes e sem nenhuma referência histórica ou gráfica sobre a gravação. Em tais condições, o ouvinte pode usar a música como “pano de fundo” para o seu dia a dia, mantendo um ambiente sonoro constante sem prestar quase nenhuma atenção às qualidades musicais. Nesse sentido, devemos questionar nossos próprios hábitos de escuta. Como nossa relação com a música mudou nos últimos tempos? Ainda usamos os mesmos meios para apreciar as composições que nos inspiram e nos emocionam?

No livro *Apocalípticos e integrados*, Umberto Eco (2000) escreveu sobre o surgimento dos meios de comunicação de massa, dividindo a sociedade entre aqueles que aceitavam e usufruíam do rádio e da televisão, sem análises críticas (os integrados); e aqueles que evitavam essas tecnologias, considerando-as como um declínio para a humanidade (os apocalípticos). Em suas práticas educacionais, os professores devem pensar no equilíbrio entre aceitar novidades e manter seus processos tradicionais, buscando uma sintonia com os jovens alunos, mas sem perder o foco de seus valores. Afinal, existe educação sem tecnologia? Interessa a alguém uma educação desprovida de tecnologias? Mas e se essas tecnologias começarem a nos dominar, em vez de serem dominadas? Sem posturas radicais de apocalípticos ou integrados, poderemos sempre compreender os elementos positivos e os desfavoráveis para os processos educacionais.

Facebook, Twitter e outras redes sociais on-line criam canais para o compartilhamento de músicas, vídeos, fotos e textos. Por um lado essa possibilidade pode ser usada para amenidades e ideias superficiais, mas por outro pode colocar grandes grupos de estudantes em contato com conteúdos importantes, criando espaço para debates e aprofundamentos. Também é uma oportunidade para entrarmos nas conversas de nossos alunos, ouvindo seus problemas e questionamentos, quebrando o muro que

separa mestres e aprendizes fora das instituições de ensino. Podemos ouvir as músicas que eles apreciam e talvez perceber ecos das nossas aulas: será que estamos propondo assuntos adequados, que resultam em aprendizados significativos?

É importante reconhecer que o fluxo constante de informações das redes sociais é uma armadilha em potencial. Pode ser viciante e hipnótico, tirando o foco de discussões e dispersando nossa atenção em longas sequências de breves postagens. Cada nova mensagem enviada, foto divulgada ou vídeo no Youtube recomendado, tudo substitui o que acabamos de ver e diminui nossa percepção dos detalhes. Mas essa armadilha é, ao mesmo tempo, uma das maiores riquezas das redes eletrônicas, ou seja, a facilidade de trocar informações livremente de forma rápida e com baixo custo. Devemos lembrar que a internet é vista pela juventude como diversão, e qualquer tentativa de “enquadrar” essa liberdade on-line não será bem-recebida. Portanto, o uso das ferramentas digitais como recurso educacional será aceito e valorizado, desde que o compartilhamento seja um eixo centralizador para todos os participantes do processo, em contextos livres e associados aos conteúdos espalhados pela rede.

312

*Música por todos os lados: jogos eletrônicos, redes sociais e educação mediada por tecnologias*

Para o professor que não está habituado com novas tecnologias, mais complexos ainda do que as redes sociais são os jogos eletrônicos. Para compreender esse universo, o ideal seria adquirir os dispendiosos aparelhos e investir longos períodos para dominar as regras e sistemáticas necessárias, mas o que realmente importa é saber quais são os games mais populares e como eles funcionam. É verdade que muitos jogos são voltados para ação violenta, como combates de guerra ou extermínio de mortos-vivos, mas vários outros são centralizados na música. Em meados dos anos 2000, jogos musicais como Guitar Hero e Rock Band tornaram-se comuns entre adolescentes, com controladores que imitam instrumentos musicais (guitarras, baterias etc.) e exigem movimentos específicos dos jogadores, diferentes dos movimentos usados para tocar os instrumentos verdadeiros. Mas a geração mais recente dos jogos eletrônicos inovou com a conexão de instrumentos reais ao sistema digital, possibilitando alternativas a processos de ensino e aprendizagem musical. Como exemplos de tais jogos, podemos citar o Rocksmith, o Jojytunes e o Guitar Bots.

Rocksmith é um jogo no qual uma guitarra de verdade é acoplada para controlar o que acontece na tela. As indicações mostram como tocar músicas e se o jogador cumprir os objetivos corretamente receberá a devida pontuação. Mas há problemas: muitas questões importantes não são consideradas, como a postura



adequada para tocar, o relaxamento do corpo e a busca de boa sonoridade. Ou seja, é possível receber altas pontuações nesse jogo, mas tocar as músicas de forma bastante inadequada. Independentemente disso, a propaganda comercial para a venda do produto afirma que se trata de um sistema de aprendizagem musical, o que pode ser questionável (a não ser que seja usado como ferramenta supervisionada por um professor).

Joytunes e Guitar Bots também são games para instrumentos reais — flauta doce ou piano no primeiro caso e violão no segundo — com o diferencial de serem online. Acessando os sites <http://www.joytunes.com> ou <http://guitarbots.com>, há etapas que podem ser jogadas gratuitamente, tornando-os meios para as primeiras experiências de professores iniciantes nos jogos eletrônicos. O microfone do computador reconhece o som emitido pelos instrumentos, que controlam a ação dos personagens na tela. Portanto, além de serem ferramentas viáveis para aulas, são também uma possibilidade “sem compromisso” para experimentar jogos, que não demandam a compra de nenhum equipamento especial. Compreender a vivência tecnológica das novas gerações é fundamental, e para isso é necessário se apropriar de seus elementos mais importantes, como o desafio nos games e a interação nas redes sociais, assim como a mobilidade dos celulares e o compartilhamento de vídeos no Youtube.

313

*Música por todos os lados: jogos eletrônicos, redes sociais e educação mediada por tecnologias*

## Educação mediada por tecnologias

As tecnologias possibilitam aprendizagens diversas, a partir da circulação de informações no mundo digital e de interações com jogos e redes sociais na internet, conforme exposto anteriormente. Mas, além dessas situações informais, também observamos uma expansão de situações formais de educação a distância, avaliadas e certificadas por instituições que emitem diplomas com o mesmo valor legal daqueles conquistados em cursos presenciais. Como exemplo, podemos citar o projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), organizado e financiado pelo MEC, que oferece cursos diversos em parceria com as nossas universidades federais. Junto à universidade Federal de São Carlos (UFSCar), uma Licenciatura em Música teve início em 2007, formando a primeira turma em 2012, assim como outros programas já graduaram alunos na universidade de Brasília (UNB) e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O projeto da UAB tem como prioridade a formação de professores, e para tanto no campo musical é necessário lidar com várias áreas de conhecimento, envolvendo conceitos práticos e teóricos, sempre alinhados a objetivos pedagógicos. Nesse cenário, o ensino de instrumentos musicais a distância é uma missão bastante complexa, pois tradicionalmente ocorre de modo presencial, com intervenções do professor sobre o aluno. Por exemplo, em aulas usualmente o mestre pode corrigir a postura do aprendiz, tocando-o e posicionando seus braços de maneira adequada, ou sentando-se ao seu lado para demonstrar algum detalhe. Como fazer isso, se não estão no mesmo espaço físico? A produção de materiais didáticos torna-se uma questão primordial para que a aprendizagem seja facilitada (GOHN, 2011). O ensino por meio de videoconferência, ou seja, via contato mediado pelo computador em tempo real (síncrono), é um recurso importante em determinados momentos. no entanto, especialmente quando trabalhamos com música, deve-se preocupar com a transmissão de dados, pois a qualidade do que estamos vendo e ouvindo é fundamental. Para que uma aula síncrona funcione bem, a conexão com a internet deve ser ótima, a captação de áudio e imagem deve ser realizada por equipamentos adequados (microfones específicos para as características dos instrumentos), e o software usado idealmente deve privilegiar o som. Quanto a esse último item, podemos constatar um uso do programa Skype<sup>1</sup> por muitos professores na atualidade, para dar aulas particulares de instrumento. Uma rápida pesquisa nas ferramentas de busca da internet confirma a ampla oferta desse tipo de aula. Embora qualquer esforço educacional seja válido, é pertinente destacar que o Skype e outros programas similares não foram criados para a música, e por isso funcionam em um espectro de frequências sonoras bastante restrito. Assim como o telefone, nesses softwares o áudio é concentrado na transmissão da voz falada, ainda que a conexão com a internet usada seja excelente. Portanto, na atualidade a aula por videoconferência ainda apresenta limites para o ensino musical, na realidade tecnológica em que vivemos. Futuramente, a situação deverá mudar, conforme indicam as experiências com internet ultrarrápida e softwares que transmitem áudio sem compressão, incluindo o espectro completo das frequências audíveis pelos seres humanos.<sup>2</sup>

Em anos recentes, outro tipo de curso tem ampliado as oportunidades de aprendizado on-line: o MOOC (Massive Open Online Course). Trata-se de cursos gratuitos, preparados para atender a milhares de alunos simultaneamente,

<sup>1</sup> Esse software pode ser baixado gratuitamente no website [www.skype.com](http://www.skype.com).

<sup>2</sup> Um exemplo de tal software é o chamado Lola (Low Latency Audio Visual Streaming System), de origem italiana.

somente com atividades via internet. O sistema Coursera ([www.coursera.org](http://www.coursera.org)) reúne cursos de diversas instituições, oriundas de vários países, muitos tendo a música como tema central. Embora a maioria dos conteúdos nesse sistema esteja em inglês, esse modelo pode ser usado por instituições brasileiras, aumentando a oferta de ensino com avaliação e certificação, contribuindo assim para a Educação Musical em nosso país.

Além do ensino de instrumentos, as outras áreas de estudo musical também tiveram seus caminhos ampliados no mundo digital. Em muitos casos, mesmo que não exista um professor para avaliar e corrigir atividades, o computador pode ser um “tutor incansável”, auxiliando em tarefas repetitivas que precisam de atenção constante. Por exemplo, websites como [www.musictheory.net](http://www.musictheory.net) servem como ferramentas no treinamento auditivo, para o reconhecimento de intervalos e escalas, repetindo exercícios e apontando erros e acertos. O acesso gratuito a sites como esse cria alternativas para o desenvolvimento musical dos professores, assim como para o uso com alunos em cursos presenciais ou a distância.

Para designar os conteúdos que podem ser acessados livremente na internet, o termo “recursos educacionais abertos” tem sido utilizado desde o início dos anos 2000. No primeiro ano daquela década, o renomado MIT (Massachusetts Institute of Technology), nos estados unidos, anunciou um projeto no qual os materiais de todos os cursos oferecidos por aquela instituição seriam disponibilizados on-line, no endereço <http://ocw.mit.edu>, sem custos para os usuários. Desde então, diversos outros projetos similares surgiram, como o Open Learn, organizado pela Universidade Aberta do Reino Unido ([www.open.edu/openlearn](http://www.open.edu/openlearn)), reforçando a ideia de que ter um conteúdo não é o mais importante, mas sim o que podemos fazer com esse conteúdo (LITTO, 2009).

## Softwares gratuitos

Aos professores e estudantes de música, o conjunto dos recursos educacionais abertos constrói um amplo e rico acervo. O processo de descoberta desse material e de desenvolvimento de estratégias para utilizá-lo é bastante recompensador, criando um cardápio tecnológico para diferentes situações educacionais. Da mesma maneira, existem ferramentas gratuitas que podem ser dominadas por todos os envolvidos com música, abrindo um enorme leque de possibilidades. O editor de

áudio Audacity<sup>3</sup> é um dos melhores exemplos, pois oferece gravação sonora e efeitos digitais de excelente qualidade e é um software livre. Certamente, não se compara a programas pagos e caros, como Pro-tools ou Logic, mas a rede de usuários que pode ajudar com dúvidas postadas em fóruns é um diferencial dos softwares livres.<sup>4</sup> Essa rede trabalha continuamente no aperfeiçoamento dos programas, fazendo ajustes nas suas funcionalidades e corrigindo erros de programação. E, ainda que se tenha adquirido algum programa proprietário, é importante conhecer as alternativas gratuitas, que podem ser utilizadas legalmente, em qualquer quantidade de computadores, desde que haja conexão com a internet.

Outro software livre bastante útil é o editor de partituras MuSescore.<sup>5</sup> Assim como o Audacity, trata-se de uma ferramenta que realiza tarefas bem avançadas, a partir de um arquivo leve, fácil de baixar e simples para instalar. Uma série de atividades pode ser desenvolvida com esses dois programas, promovendo a integração do computador na sala de aula, tornando-se um caminho para professores iniciantes que estão em suas primeiras experiências tecnológicas. Por exemplo, a construção de instrumentos musicais alternativos, com objetos do cotidiano e materiais reciclados, como na proposta de Júlio Feliz (2002), pode ser a base para um trabalho de composição realizado com colagens sonoras no Audacity. Os efeitos digitais possibilitam que o som de instrumentos feitos com plástico, papel, latas, e outros materiais de fácil acesso seja modificado das mais variadas maneiras, invertido, equalizado, colocado em diferentes ambientes de reverberação, entre muitas outras escolhas. Tal junção de fontes sonoras simples e tecnologias digitais gera uma nova dimensão para as atividades, que podem então ser compartilhadas via redes sociais e ser mais apreciadas e valorizadas pelos alunos.

O MuSescore, como outros programas de notação musical, pode ser usado para produzir partituras ou para tarefas ainda mais complexas. Por exemplo, gerar partituras a partir de arquivos MIDI e depois transformá-las em arquivo WAVE, o que resulta no áudio de músicas que podem ser posteriormente inseridas no Audacity e acompanhadas pelos instrumentos construídos em aula.<sup>6</sup> esse uso de diferentes

<sup>3</sup> O Audacity pode ser baixado gratuitamente no website <http://audacity.sourceforge.net>.

<sup>4</sup> Software livre é aquele que pode ser modificado pelos usuários, pela disponibilidade do código-fonte, ao contrário do software proprietário, que tem códigos fechados. Existe software livre que é pago (por modificações ou serviços complementares especiais), assim como software proprietário que é gratuito.

<sup>5</sup> O muSescore pode ser baixado gratuitamente no website <http://muSescore.org>.

<sup>6</sup> O procedimento para essa tarefa seria: 1) baixar na internet o arquivo MIDI; 2) abrir esse arquivo no MuSescore; 3) utilizar a função "salvar como" e escolher "áudio wave"; 4) abrir o arquivo WAVE no Audacity; 5) gravar novas trilhas sobrepondo a música original, com os instrumentos alternativos.

softwares para modificar um mesmo arquivo incrementa as opções existentes na internet, facilitando a realização de atividades interessantes para os alunos e de produções musicais significativas.

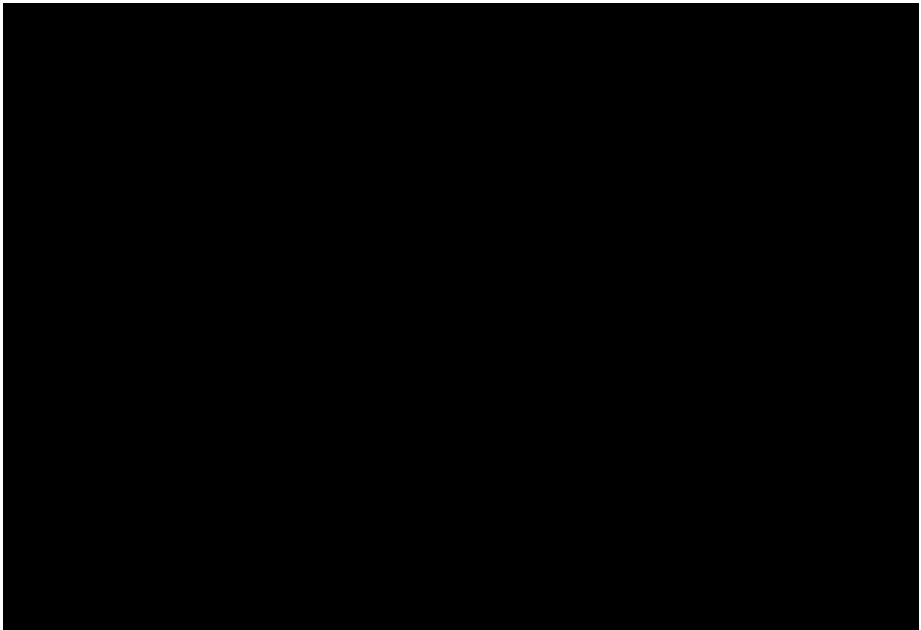
Estamos cercados de música e de tecnologias por todos os lados. Não há como evitar esse cenário, restando-nos a busca do melhor aproveitamento possível dos recursos tecnológicos e da contextualização do universo de informações que existe ao nosso dispor. Compreendendo o mundo digital, com suas ferramentas gratuitas e práticas comuns de compartilhamento on-line, e aproveitando oportunidades de educação a distância e recursos educacionais abertos, estaremos nos adaptando aos novos tempos. Seguir em direção contrária representa uma falta de sintonia com as gerações mais jovens, o que coloca em risco o comprometimento dos alunos nos estudos e, em consequência, o bom desenvolvimento de atividades. Portanto, para que a Educação Musical na sala de aula acompanhe a vivência tecnológica que acontece fora da escola, o professor deverá ser um pesquisador constante, sempre buscando tornar os processos de aprendizagem prazerosos e acessíveis, contribuindo assim para o maior desenvolvimento possível de seus estudantes.

317

*Música por todos os lados: jogos eletrônicos, redes sociais e educação mediada por tecnologias*

## Referências

- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- FELIZ, Júlio. *Instrumentos sonoros alternativos: manual de construção e sugestões de utilização*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2002.
- GOHN, Daniel Marcondes. *Educação musical a distância: experiências e abordagens*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LITTO, Fredric M. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 304-309.



# Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

*Leonardo Fuks<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Músico oboísta e experimental, multi-instrumentista de sopros, PhD e pesquisador em Acústica Musical. Professor Associado da UFRJ, lecionando na Escola de Música e na Escola Politécnica as disciplinas de acústica musical, fisiologia da voz, construção de instrumentos musicais e metodologia de pesquisa em música. Possui graduação em engenharia mecânica, mestrado em engenharia de produção pela COPPE-UFRJ e doutorado na Suécia, pelo Royal Institute of Technology-KTH. Tocou nas orquestras sinfônicas do Paraná e do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, em grupos de música popular e é fundador da Cyclophonica Orquestra de Bicycletas. Participa de projetos de otimização e manufatura de instrumentos de sopro, de design de bocais e boquilhas de flauta, clarineta, saxofone, fagote e trombone. Dedicou-se à divulgação científica, à produção de exposições de música e ciência e à pesquisa em voz humana.*



**RESUMO**

Música e tecnologia são conceitos intimamente relacionados, mediados por instrumentos, as técnicas de execução e sistemas notacionais, dentre outros. Diferentemente do observado em outras tecnologias, aquelas desenvolvidas na música têm um comportamento distinto, permanente, o que desafia a noção usual de obsolescência tecnológica. A tecnologia implica novos sons no meio ambiente, impactando na percepção auditiva e gerando uma nova paisagem sonora. A abundância de bens de consumo, em particular de dispositivos eletromecânicos, e seu correspondente descarte, disponibiliza uma riqueza de recursos a serem aproveitados, mediante oficinas de construção, de reciclagem e outras práticas criativas e pedagógico-musicais. Diversos músicos e grupos profissionais utilizam instrumentos recriados, com grande aceitação, o que valida artisticamente as oficinas construtivas. Mediante a associação entre música e tecnologia, é reforçada a comunicação entre as artes sonoras e as demais disciplinas escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música. Tecnologia. Acústica. Organologia. Oficinas. Construção. Reciclagem.

**ABSTRACT**

**Music and technology are closely related concepts, mediated by instruments, performance techniques and notational systems, among others. Unlike other technologies, those developed in music have a distinct, permanent behavior, which challenges the usual notion of technological obsolescence. New technologies leads to new sounds in the environment, impacting on auditory perception and creating a new soundscape. Abundance of consumer goods, particularly electromechanical devices, and its corresponding disposal, offers a wealth of resources to be availed through constructive workshops, recycling, and other creative and pedagogical musical practices. Several professional musicians and groups use recreated instruments, with great acceptance, which artistically validates the constructive workshops. Through the association between music and technology, the communication between sound arts and other school subjects is enhanced.**

**KEYWORDS:** Music. Technology. Acoustics. Organology. Workshops. Construction. Recycling.

# Introdução

A construção de instrumentos musicais e de outros objetos geradores de som é algo que acompanha a humanidade ao longo dos tempos e pelo planeta. Assim como desenvolve ferramentas para a caça, para a luta, para a construção, o homem, nas diversas culturas, é pródigo em engendrar ferramentas para a produção sonora. Isto se manifesta em achados arqueológicos de grande parte das culturas já estudadas. Parte destes objetos servem para imitar sons da natureza, de animais e mesmo para amplificar a voz humana. Por exemplo, a grande quantidade de apitos encontrados em todos os continentes indica que o homem busca estabelecer uma comunicação, em alguns casos com propósitos exclusivos de caça e de captura de animais, em outros com objetivos ritualísticos e simbólicos, enquanto demonstram uma grande engenhosidade em criar dispositivos que de maneira muito sofisticada conseguem cumprir sua missão sonora (IZIKOWITZ, 1935). Se examinarmos a cabeça de uma flauta doce, por exemplo, verificaremos que é muito semelhante a um apito de pássaro, adaptado para a produção musical.

322

Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

## Conceitos de tecnologia e de instrumento musical

### *Tecnologia*

Quando mencionamos os termos “música” e “tecnologia”, tal como aparecem no título deste trabalho, é natural que se imaginem de imediato uma série de aplicações de tecnologias de ponta na música, bastante atraentes e contemporâneas, como, por exemplo, as empregadas em música eletrônica, música eletroacústica, *show business*, *techno music*, e tantos contextos musicais que são fartamente municiados pelas tecnologias relativamente recentes, dos séculos 20 e 21 (ROADS, 1995). A área de acústica musical, que trata de assuntos bastante variados, tais como a física dos instrumentos, a estrutura das escalas musicais, o registro/processamento/análise sonoras, dentre outros, se estabeleceu ainda no século 19 (HELMHOLTZ, 1885; ROSSING, 2007; OLSON, 1967; VALLE, 2009). Inúmeras universidades têm cursos e laboratórios de acústica, música e tecnologia, que hoje se situam na área multidisciplinar denominada de sonologia (IAZZETTA, 2008).

Entretanto, neste breve texto, pretendemos focalizar aspectos básicos, e até mesmo “arcaicos”, das tecnologias que deram suporte à música e que ainda estão,

em sua maioria, presentes nas práticas, equipamentos e pensamentos musicais. Passemos a uma breve discussão sobre tecnologia.

Uma primeira conceituação de tecnologia, simples e direta, baseada no bom senso e em nossa experiência diária: tecnologia como “a aplicação prática da ciência, a materialização dos conhecimentos e conceitos científicos em algo útil, inovador, moderno e efetivo”. Este pensamento está impregnado na própria denominação do Ministério da ciência, tecnologia e Inovação em nosso país (<http://www.mct.gov.br/>).

Em uma perspectiva mais ampla, um conceito encontrado na maioria de dicionários e mesmo em tratados sobre o assunto seria: “tecnologia é o conjunto ordenado de conhecimentos empregados na produção e comercialização de bens e serviços, e que está integrada não só por conhecimentos científicos — provenientes das ciências naturais, sociais, humanas etc —, mas igualmente por conhecimentos empíricos que resultam de observações, experiência, atitudes específicas, tradição (oral ou escrita) etc.” (SABATO, 1972 apud RODRIGUES 1984, p. 64). Essa definição, encontrada no site da principal agência financiadora de projetos do Brasil, Finep, é certamente bem ampla. Bastaria, então que se aplicasse um conjunto de conhecimentos, de qualquer natureza, para algo prático e teríamos “tecnologia”? Neste caso, sim.

Uma definição mais abstrata e geral ainda pode ser encontrada, por exemplo, em Richter (1982, p. 98): “Tecnologia é o conjunto de ferramentas e práticas empregadas deliberadamente como meios naturais (ao contrário de meios sobrenaturais), para que se atinjam fins claramente identificáveis”. De certa forma esta definição busca retirar do processo de obtenção de resultados os componentes “sobrenaturais”, que marcam as práticas humanas há milênios, às vezes representadas por rituais religiosos, outras por procedimentos sem qualquer efetividade comprovada. No caso particular da música, é fato que as práticas musicais humanas ancestrais quase sempre estiveram relacionadas a rituais religiosos, sociais, ritos de passagem, celebrações de vitórias, de festivais agrícolas e tantos outros. Portanto, seria difícil separarmos os meios naturais dos sobrenaturais na experiência musical para inúmeras culturas.

Se buscarmos compatibilizar as três definições em uma só, poderemos tentar adotar a seguinte: “tecnologia é o conjunto de ferramentas e práticas empregadas de forma sistemática, mediante conhecimentos científicos ou não, para que se atinjam fins claramente identificáveis. Mediante inovações contínuas e estudos a

partir de seus resultados, a base tecnológica pode vir a ser modificada ou mesmo abandonada.” Mas devemos considerar que não seja algo simples, em uma cultura, o abandono de práticas e tradições arraigadas.

O que é certo é que tecnologia difere muito do conceito de arte — não obstante terem o mesmo significado etimológico, com os radicais *techné* do grego e *ars* do latim (SHINER, 2003). De todas as formas, é muito difícil concebermos as manifestações artísticas, em particular as musicais, sem o emprego de múltiplas tecnologias. Como pensar na prática musical sem o uso de instrumentos, materiais impressos,

Espaços arquitetônicos especialmente planejados, amplificação sonora, registros musicais analógicos e digitais, processamento desses registros sonoros, reprodução da música em equipamentos de áudio? O fazer musical está definitivamente permeado de tecnologias, como no emprego de programas e equipamentos para a criação musical, programação de acompanhamentos, procedimentos de estúdio e tantos outros usados pelos próprios compositores.

324

Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

No conceito de tecnologia somos obrigados a considerar as próprias formas de tocar os instrumentos, não por coincidência chamadas de técnicas instrumentais, e mesmo as formas de ensiná-los, ou seja, a pedagogia musical. Mesmo a técnica vocal ensinada por um professor de canto se utiliza de um corpo de conhecimentos científicos para explicar os inúmeros efeitos e fenômenos relacionados à produção, controle e transmissão do som vocal. Portanto, o músico faz obrigatoriamente uso de tecnologias ao produzir, ensinar, pesquisar, construir e empregar ferramentas musicais. Trata-se, portanto, de um rico contexto tecnológico e que pode ser satisfatoriamente demonstrado em sala de aula.

### *Instrumento musical*

Em princípio, todo dispositivo que produza som, se este é percebido ou utilizado com intenções estéticas e artísticas, pode ser considerado como um instrumento musical. Não há limites para os objetos a serem utilizados como instrumentos, que extrapolam aquilo que encontramos nas vitrines das lojas de instrumentos musicais. Até mesmo canhões militares, como na obra de 1880 denominada *Abertura 1812*, Opus 49, do compositor russo Tchaikovsky, foram usados como instrumentos musicais. Cada instrumento musical pode ser definido como um sistema — geralmente mecânico, eletromecânico ou eletrônico — que produza uma variedade de sons, sendo estes acionáveis em sequências ou de maneira combinada

e simultânea, e controláveis em suas diversas características — intensidade, ataque, duração, altura, qualidades sonoras, dentre outras. Ainda assim, poderíamos conceber instrumentos que produzam sons por outros processos, como o próprio canhão usado por Tchaikovsky.

Há todo um campo de estudo sobre os princípios físicos e a classificação dos instrumentos, a organologia, que também se detém em aspectos históricos, simbólicos, técnicos e de repertório dos milhares de instrumentos existentes no mundo (COTTE, 1997; HENRIQUE, 2002; LIMA, 1988).

A classificação organológica costuma dividir os instrumentos dentre cinco grandes grupos, conforme o princípio de geração sonora encontrado: (1) idiofonos — p. ex., chocalho, reco-reco, pratos, xilofone, sinos; (2) membranofones — p. ex., tambores, cuíca, pandeiro; (3) cordofones — p. ex., instrumentos de cordas; (4) aerofones — p. ex., instrumentos de sopro, órgão, voz humana; (5) eletrofonos — p. ex., instrumentos elétricos e eletrônicos, computadores, celulares. Embora a maioria dos instrumentos conhecidos se enquadre de maneira imediata em apenas um destes cinco grupos, há alguns casos de instrumentos que pertencem a mais de um deles. Por exemplo, um pandeiro tem a membrana tensionada (membranofone) e também as platinelas (idiofone). Já uma guitarra elétrica é um cordofone composto, pois a geração sonora é originada pela vibração de uma corda tensionada, enquanto a ressonância e difusão sonoras são feitas elétrica ou eletronicamente.

O Velho Testamento oferece uma vasta coleção de citações e de descrições de instrumentos musicais. Logo no primeiro livro (Gênesis 4:20-22) são apresentados três personagens, os irmãos Jubal, Jabal e Tubal Caim, sendo este último meio-irmão dos dois primeiros. Jabal é versado nas técnicas agropastoris e na construção de tendas; Tubal Caim domina os trabalhos com os diversos metais; Jubal é aquele que constrói e toca os instrumentos musicais (MONTAGU, 2002). Podemos dizer que cada um dos três irmãos representa linhas distintas e complementares de tecnologias. Jabal lida com as técnicas e tecnologias mais básicas para a alimentação e a moradia. Para construir tendas, necessitará produzir lonas, cordas e estruturas de madeira. Tubal Caim produzirá ferramentas, utensílios e armas com a tecnologia da fundição, da deformação e da junção dos metais. Finalmente, para construir uma variedade de instrumentos musicais, com diferentes materiais e princípios de funcionamento, Jubal irá reunir todos os conhecimentos e técnicas de seus irmãos, portanto empregando toda a matriz tecnológica disponível. Esta leitura mostra a ancestralidade das práticas musicais e de construção de instrumentos, que pode

ser certamente constatada em histórias orais, achados arqueológicos e em diversos livros sagrados de distintas culturas, que representam objetos de estudo da Antropologia, etnologia e da etnomusicologia (BARTHAKUR, 2003; BLENCH, 2012; NORBORG, 1992).

## Instrumentos como objetos de invenção

Se pensarmos na construção de um tubo de trompete, ou de um órgão completo, estaremos nos referindo obrigatoriamente a uma série de procedimentos, de materiais e de conhecimentos que datam de mais de 2 mil anos e que foram disponibilizados aos construtores do passado.

É fato inquestionável que o ser humano cria continuamente novos instrumentos musicais, algo que pode ser verificado na imensa variedade de patentes musicais registradas anualmente, há décadas. Podemos fazer consultas de patentes em diversos sites, por exemplo, no [www.google.com/patents](http://www.google.com/patents), no escritório de Patentes dos Estados Unidos, <<http://www.uspto.gov>>, e no escritório europeu de Patentes <<http://www.epo.org/>>. Se buscarmos pelas palavras-chave “*musical instruments*” ou mesmo por “*music technology*”, por exemplo, obteremos uma enorme quantidade de registros. Com essas ferramentas, poderemos constatar como é forte a relação entre tecnologia e música. Em sala de aula, é essencial que se estimule a curiosidade e criatividade dos estudantes. A constatação de que cada estudante pode inventar um instrumento musical, ou parte dele, com resultados artísticos, é algo muito recompensador e elucidativo.

326

Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

## Inovação e obsolescência

O termo “obsoleto” é muito usado para qualificar tecnologias e técnicas. Significa algo que tenha sido superado, se tornado inútil, sem valor ou ineficaz. O equipamento mais moderno que encontrarmos para uma determinada aplicação estará invariavelmente obsoleto após um período relativamente curto, em um processo cada vez mais acelerado. Talvez, ainda antes de estar obsoleto, aquele estará “ultrapassado” em uma questão de meses. Por exemplo, um computador se torna ultrapassado geralmente em um ano e pode ser considerado obsoleto, para determinados trabalhos, após três a quatro anos. Um determinado software terá se tornado ultrapassado no momento em que uma nova versão for lançada no mercado. Dentro de poucos anos, o programa poderá estar tão defasado, que

o usuário terá problemas em abrir arquivos produzidos em versões mais recentes. Este fenômeno se verifica com frequência nos programas e equipamentos de áudio e de produção musical.

Já as tecnologias dos instrumentos musicais, sobretudo os “acústicos”, não costumam se tornar obsoletas, muito pelo contrário, tendem a se eternizar. Por exemplo, um instrumento típico e fundamental a partir do século 16, o cravo — *harpsichord*, em inglês; cembalo em italiano e em alemão — sobrevive até hoje. É fato que quase foi extinto no final do século 18, em função do surgimento e proliferação do piano, mas acabou sendo reconduzido ao cenário musical no século 20 e é hoje produzido por inúmeras fábricas pelo mundo, vivamente estudado e ensinado em instituições como a UFRJ, onde há o seu curso de bacharelado e mestrado. Casos semelhantes são encontrados em diversos instrumentos das inúmeras culturas mundiais.

Verificamos que os métodos de fabricação e os materiais empregados podem ser modificados e “modernizados” na produção desses instrumentos tradicionais e históricos. Ainda assim, o ofício dos construtores tradicionais, como os lutiês (*luthiers*, termo usado em diversos idiomas) dos instrumentos de cordas, é muito valorizado e respeitado. Os lutiês dos dias de hoje buscam preservar e empregar ao máximo as técnicas centenárias de construção, mas não podem desprezar a vantagem da substituição de materiais e de algumas ferramentas que facilitem consideravelmente seu trabalho e tragam vantagens aos instrumentos e seus músicos. Por exemplo, os plectros dos cravos, um tipo de acionador que funciona como uma unha que tange as cordas, é geralmente feita em plástico, não mais com pena de pássaros.

Uma questão essencial na aquisição de instrumentos musicais para projetos educacionais é a do trinômio custo, qualidade e durabilidade deles. A grande competitividade das indústrias, fato relativamente recente na produção massificada de instrumentos, estabeleceu também na música a categoria do produto “feito para quebrar”, ou seja, o que apresenta boas características sonoras e boa aparência, cujo preço atraente o faz ser optado para as contas, mas cuja tecnologia de fabricação resulta em algo extremamente frágil e sucateável (SLADE, 2007). Interessantemente, podemos aproveitar os dispositivos descartados e obsoletos (em suas funções originais), transformando-os em instrumentos musicais de grande interesse e utilidade. É comum a prática de *circuit-bending* em equipamentos eletrônicos, para gerar curiosos *gadgets* (dispositivos) musicais.

## A escrita musical como tecnologia

O pentagrama musical, ou seja, as cinco linhas paralelas que são a base da escrita ocidental tradicional, tem origem na representação gráfica do dedilhado e configuração de certos instrumentos de cordas. A isto se dá o nome de tablatura. Quando vemos o pequeno ícone que identifica o dedilhado de um acorde, tão comum para grafar a música popular, podemos entender que se trata de uma instrução, um código, para que um músico — experiente ou inexperiente — possa reproduzir a maneira de formar o acorde e extrair o som adequado do instrumento.

Diversos sistemas de tablaturas foram e são empregados, desde formas muito simples, como a utilizada em cítaras nordestinas (um papel colocado abaixo das cordas e que indica a sequência a ser tocada) ou formas mais complexas como o chamado piano *roll*, que representa com precisão a sequência temporal e as notas a serem tocadas em um teclado e que foram utilizadas na confecção de cilindros de caixinhas de música, de pianolas mecânicas e em programas extremamente complexos de computador (ROADS, 1995; ZAMPRONHA, 2000).

328

Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

Curiosamente a Bíblia contém, em um dramático capítulo, a história do cerco de Jericó (encontrado no livro de Josué 6:1-27), que descreve em detalhes as instruções divinas para fazer desabar a muralha da cidade. Todo este ritual é prescrito em uma “partitura”, que especifica o número de pessoas, os instrumentos, os movimentos e as maneiras de tocar as trombetas e de usar a voz.

A partir da segunda metade do século 20, com o advento da música contemporânea, passaram-se a realizar performances, happenings, eventos cênicos, geralmente descritos de maneira minuciosa em um texto adicional à partitura (quando esta existe), chamada pelos músicos de “bulas”.

A escrita braille, de meados do século 19, é um marco na tecnologia da escrita de textos e também de partituras, ainda que específica para aqueles desprovidos de visão normal. Interessantemente, o criador deste sistema, Louis braille, era um excelente músico, que se tornou profissional ao longo da vida. Este sistema de escrita, com base binária, viria a servir como referência para todo o sistema binário dos computadores e, em particular, para o sistema MIDI (ROADS, 1995).

Com o advento dos programas de escrita por computador, que combinam arquivos de áudio, de comandos MIDI (e similares) e mesmo arquivos de imagem e de



vídeo, criou-se um fluxo de processo contínuo entre a ideia musical, sua notação, execução e registro na mídia, estendendo-se organicamente à multimídia.

Muito mais poderia ser tratado sobre a notação musical, um tema muito vasto e relevante, mas o que já podemos deduzir e afirmar é que a escrita musical seja, por si só, um conjunto de técnicas e de conhecimentos teóricos que se encaixam perfeitamente no conceito de tecnologia.

## Natureza e tecnologia como inspiração musical: paisagem sonora

Sons da natureza são certamente um estímulo essencial na sensibilização auditiva e foram há muito incorporados à linguagem e inspiração musicais. Diversas obras fazem citações de sons de pássaros, de riachos, chuva e trovões, tais como a *Sinfonia 6* [Pastoral] de Beethoven, *Il Gardellino* [O Pintassilgo] de Vivaldi, *Le Merle Noir* [O Melro negro] de Messiaen, dentre muitas outras. Também a natureza oferece uma grande variedade de objetos e materiais que, com maior ou menor intervenção do homem, se tornam instrumentos (ARMENGAUD, 2010). Os grandes músicos brasileiros Hermeto Pascoal e Naná Vasconcelos fazem amplo uso de objetos da natureza, além de a utilizarem como fonte de inspiração sonora.

329

Música e tecnologia na construção e no uso de instrumentos educacionais

Também as áreas industriais e urbanas definem cenários sonoros, seja pela presença de equipamentos ruidosos, de estruturas arquitetônicas específicas, da supressão de sons naturais e mesmo da presença humana. Como analogia ao termo paisagem visual (*landscape*, em inglês), o compositor e educador musical canadense Murray Shafer introduziu o neologismo *soundscape* por volta de 1968. Em português, *soundscape* foi traduzido como paisagem sonora. Este conceito e atitude de escuta e percepção do mundo sonoro em que vivemos teve importantes desdobramentos na Educação Musical (SHAFER, 2011). Inúmeros professores de música aplicam a abordagem e exercícios de escuta propostos por este autor.

## Trabalho acústico: os sons de atividades coletivas e de ofícios

Inúmeras sociedades e grupos humanos utilizam a entoação de cânticos, a emissão de determinadas palavras e exclamações, a percussão corporal e uso sonoro de ferramentas de trabalho para acompanharem suas atividades. Por exemplo,

trabalhadores na lavoura da cana, vendedores de mercados, vaqueiros cantando aboios para o gado, militares cantarolando em atividades físicas e muitos outros.

Embora não sejam conteúdos necessariamente musicais, a princípio, essas manifestações sonoras acabam sendo anexadas à cultura musical e adquirem grande expressividade e significado artístico. Trata-se de um fenômeno em que as técnicas e tecnologias humanas são incorporadas à música (ARAÚJO, 1992; CANTOS..., 2000).

## Oficinas de instrumentos e educação

O termo oficina é equivalente ao termo inglês *workshop*, ao francês *atelier* e ao espanhol *taller*. A realização de aulas de música com oficinas de instrumentos parece ser algo relativamente recente, possivelmente impulsionado a partir de 1970-1980, e tem se mostrado de grande eficácia pedagógica, por envolver aspectos construtivos, lúdicos e experimentais. A música propicia a criatividade em diversos níveis: a composição musical propriamente dita, a experimentação nas maneiras de tocar e extrair sons dos instrumentos, a invenção de instrumentos, o uso de novos materiais em sua feitura — muitas vezes favorecendo novas sonoridades e efeitos, e também maneiras distintas de escutar os sons. Esta última abordagem está diretamente relacionada à contribuição de dois compositores e intelectuais, cujos nomes são coincidentemente parecidos e comumente confundidos: Murray Schafer — com o conceito de Paisagem Sonora (SCHAFER, 2011, 2012) — e a grande referência em música eletroacústica Pierre Schaeffer, que desenvolveu amplamente os conceitos de escuta reduzida, música acusmática e objeto sonoro, dentre outros (SCHAEFFER, 1966; REYNER, 2011). Essas novas e ampliadas abordagens com relação ao som, à música e à percepção sonora possibilitaram o crescimento do campo da experimentação musical, em particular associada à construção de instrumentos musicais (FELIZ, 2002; VIEIRA, 2010).

## Grupos e projetos em torno de instrumentos alternativos, reciclados e simplificados

Alguns grupos musicais se notabilizaram por utilizar essencialmente instrumentos alternativos. Um dos mais conhecidos internacionalmente é o brasileiro Uakti, que tem vasta carreira de concertos, gravações e oficinas, desde os anos 1970 (RIBEIRO, 2007). O Uakti foi fortemente influenciado pelo trabalho de Walter Smetak, com-

positor, violoncelista, inventor de instrumentos musicais e artista plástico (SMETAK, 2001) que se fixou na Bahia ainda nos anos 1950. O Blue Man Group, que ficou famoso no Brasil por meio de uma campanha de telefonia celular, utiliza instrumentos alternativos e temáticas ligadas a ciências em diversos espetáculos. O grande músico Hermeto Pascoal se notabilizou pelo uso musical de objetos do dia a dia, como copos d'água, chaleiras, brinquedos infantis e mesmo dos fios de sua barba!

Vivemos em uma civilização que adotou um modelo econômico e industrial que privilegia e depende da obsolescência e da quebra dos produtos da criação humana (SLADE, 2007). Além disso, as embalagens dos produtos são crescentes em dimensões e compostas por materiais de longo período de degradação. Esta lógica dá origem a quantidades gigantescas de lixo nas cidades. Entretanto, há uma grande preocupação ecológica e econômica sobre o destino de todo este lixo produzido. No lado musical, há um grande potencial de utilização de materiais descartados como instrumentos musicais. Por exemplo, o grupo brasileiro Udi Grudi constrói instrumentos engenhosos a partir de objetos do lixo, tendo inclusive o lixo como temática de alguns de seus trabalhos. O grande sucesso de alguns grupos que utilizam instrumentos reciclados, alternativos e reapropriados, no Brasil e no exterior, reforça as práticas das oficinas construtivas no ensino musical.

## Conclusão

Música e tecnologia estão intimamente ligadas. Praticamente não se consegue produzir música sem algum tipo de tecnologia. Estamos cercados de objetos capazes de produzir, processar e registrar sons. Essa abundância de recursos, não raro de baixo custo ou mesmo descartado como lixo, nos permite aplicá-los na prática de Educação Musical, de maneira criativa, lúdica e estimulante.

Podemos constatar que a música, com seus múltiplos aspectos, se aproxima de todas as disciplinas escolares. Em particular, os aspectos tecnológicos musicais, que envolvem o uso de conceitos e ferramentas comuns às matérias de Ciências, Matemática, Física e Comunicação estabelece conexões muito valiosas a serem exploradas pedagogicamente. Devido à grande abrangência do domínio musical nas diferentes culturas e sociedades, é bastante apropriado que se estabeleçam pontes entre a música e as demais disciplinas.

ARAÚJO, Samuel. *Acoustic labor in the timing of everyday life: a critical contribution to the history of samba in Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Ethnomusicology) – University of Illinois at Urbana, Champaign, 1992.

ARMENGAUD, Christine. *Juquetes de la naturaleza*. Barcelona: Saga Editorial, 2010.

BARBOSA, Antônio Luiz Figueira. *Sobre a propriedade do trabalho intelectual: uma perspectiva crítica*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1999.

BARTHAKUR, D. R. *Music & musical instruments of north eastern India*. [S.l.]: Mittal Publ., 2003.

BEATBOX brilliance: Tom Thum at TEDxSydney. 8 jul. 2013. Disponível em: <<http://youtu.be/GNZBSZD16cY>>. Acesso em: mar. 2014.

BLENCH, R. *Theory, methods and results in the reconstruction of African music history*. Cambridge: [s.n.], 2012. Disponível em: <<http://www.rogerblench.info/Archaeology/Africa/Reconstructing%20African%20music%20history.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

CANTOS de trabalho: Bahia Singular Plural. Salvador: TVE Bahia, 2000. Documentário da série Bahia de Todos os Cantos. Disponível em: <<http://youtu.be/O0AoVe3RlZY>>. Acesso em: mar. 2014.

COTTE, Roger J. V. *Música e simbolismo: ressonâncias cósmicas dos instrumentos e das obras*. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix, 1997.

FELIZ, Julio. *Instrumentos sonoros alternativos*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2002.

FINEP. *Glossário*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.finep.gov.br/o\\_que\\_e\\_a\\_finep/conceitos\\_ct.asp](http://www.finep.gov.br/o_que_e_a_finep/conceitos_ct.asp)>. Acesso em: mar. 2014.

HELMHOLTZ, H. von. *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*. 2nd. ed. London: Longmans, Green, 1885. Dover facsimile edition, 1954.

HENRIQUE, L. *Acústica musical*. [S.l.]: Fundação Gulbenkian, 2002.

IAZZETTA, F. *Sonologia: uma tentativa de introdução*. Anais do Seminário Música Ciência e Tecnologia, v. 3, p. 3-6, 2008.

IZIKOWITZ, K. G. *Musical and other sound instruments of the South American Indians: a comparative ethnographical study*. Göteborg: Elanders, 1935.

LIMA, J. G. *Instrumentos musicais brasileiros*. São Paulo: Projeto Cultural Rhodia, 1988.

MONTAGU, J. *Musical instruments of the Bible*. [S.l.]: Scarecrow Press, 2002.

NORBORG, Å. *The musical instruments of the Edo-speaking peoples of south-western Nigeria*. Stockholm: Musikmuseet, 1992.

OLSON, Harry F. *Music, physics and engineering*. [S.l.]: Dover Publ., 1967.

REYNER, Igor Reis. Pierre Schaeffer e sua teoria da escuta. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 77-106, dez. 2011. Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS\\_17\\_2\\_Reyner.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/17.2/files/OPUS_17_2_Reyner.pdf)>. Acesso em: mar. 2014.

RIBEIRO, Arthur Andrés. *Grupo Uakti e a construção de novos instrumentos musicais acústicos*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://ensaios.musicodobrasil.com.br/arthurandresribeiro-uakti.pdf>>. Acesso em: mar. 2014.

RICHTER, Maurice N. *Technology and social complexity*. [S.l.]: State University of New York Press, 1982.

ROADS, Curtis. *The computer music tutorial*. [S.l.]: MIT Press, 1995.

ROSSING, T. (Ed.). *Handbook of acoustics*. [S.l.]: Springer, 2007.

SABATO, Jorge A. *El comercio de tecnologia*. Washington, DC: Departamento de Assuntos Científicos, Secretaria Geral da OEA, mar. 1972.

SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux: (treatise on musical objects)*. Paris: Le Seuil, 1966.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SHINER, Larry. *The invention of art: a cultural history*. Illinois: University of Chicago Press, 2003.

SLADE, Giles. *Made to break: obsolescence and technology in America*. [S.l.]: Harvard University Press, 2007.

SMETAK, W. *Simbologia dos instrumentos*. [S.l.]: Ed. Associação dos Amigos de Smetak, 2001.

VALLE, S. *Manual prático de acústica*. 3. ed. [S.l.]: Ed. Música e Tecnologia, 2009.

VIEIRA, Niágara Cruz. *A construção de instrumentos alternativos e os recursos formadores de um ambiente educacional integrado para a educação musical: uma pesquisa participativa com uma turma de 4o ano do ensino regular fundamental em uma escola pública no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, UFRJ, 2010.

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

# Em'cantando

*Josenira Cássia de Souza Rosa Fernandes<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Coordenadora de Cultura do Sesc Pantanal/Estância Ecológica Sesc Pantanal.*

**RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo relatar a vivência musical dos alunos do 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos da Escola Sesc Pantanal em Poconé, no Mato Grosso, com o foco direcionado ao projeto Em'cantando, que integra as atividades de Educação Musical com as ações de educação ambiental da escola. O projeto visa unir o fazer musical com o educar para a cidadania, fazendo com que os alunos construam e descubram instrumentos a serem utilizados nas aulas a partir da reciclagem, utilizando não só o corpo e a voz, mas “seu” instrumento em conjunto com o todo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino fundamental. Educação musical. Educação ambiental.

**ABSTRACT**

The goal of this paper is to report the musical experience of 4th and 5th grade students of the Escola Sesc Pantanal em Poconé (Sesc School Pantanal Poconé), MT, focusing on the project Em'cantando (singing and enchanting) that integrates the activities of music education with the school environmental education actions. The project aims to unite music making with educating for citizenship, by making the students discover and build instruments to be used in classes from recycling, using not only their body and voice, but also their own instrument, together with all the rest.

**KEYWORDS:** Primary school. Musical education. Environmental education.

A música é um importante meio de comunicação e expressão existente em nossa vida e por isso faz parte do contexto educacional. Trabalhar no cotidiano escolar significa ampliar a variedade de linguagens e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem, e antes de tudo é trabalhar com a sensibilidade humana, de uma forma prazerosa e saudável para a criança (COSTA; BERNARDINO; QUEEN, 2013).

A introdução da educação ambiental à musical não é temática recente e nem um tema desta ou daquela instituição, é um movimento mundial e sabe-se da existência da ligação das duas temáticas com projetos que conduzem o olhar das classes sociais para o meio ambiente.

A Constituição Federal de 1988 elevou ainda mais o status do direito à educação ambiental, ao mencioná-la como um componente essencial para a qualidade de vida ambiental. Atribui-se ao estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”, surgindo, assim, o direito constitucional de todos os cidadãos brasileiros terem acesso à educação ambiental (BRASIL, 2007, p. 25).

336

*Em'cantando*

A Escola Sesc Pantanal realizou em 2012 o projeto O Meio Ambiente, que mobilizou para o reciclar/reaproveitar, fazendo com que os discentes vivenciassem por meio de aulas práticas, palestras e visitas a associações de reciclagem a realidade a respeito do lixo. Objetivando aproveitar esse conhecimento, incluímos as duas temáticas, música e meio ambiente, apresentando aos alunos as diversas possibilidades de produção instrumental e reaproveitamento dos objetos na música. Pudemos ver um belo exemplo de aproveitamento do lixo na música, nas performances do grupo Stomp (Brighton, Reino unido) e a Orquestra de Cateura (Assunção, Paraguai).

O projeto Em'cantando vem não só educar musicalmente, mas também trazer aos alunos a problemática do lixo na atualidade e como aproveitá-lo na música em si.

A prática proporciona um novo olhar, tanto para o meio ambiente quanto para a música e assim, ao final deste projeto, as crianças serão transformadas em multiplicadoras de todo conhecimento, apresentando opiniões próprias para a música e vivência musical/ambiental.



## ○ fazer musical

Desde 18 de agosto de 2008, com a Lei nº 11.769, a música deve ser instituída como conteúdo obrigatório na Educação Básica. O ano de 2012 foi o prazo limite para que todas as escolas públicas ou privadas do país anexassem à sua grade curricular a Educação Musical: “o objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a integração dos alunos”, diz Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do conselho nacional de educação (CNE) (BRASIL, 2008).

A música sempre esteve associada às tradições e às culturas de cada época. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico aplicado às comunicações vem modificando consideravelmente as referências musicais das sociedades pela possibilidade de uma escuta simultânea de toda produção mundial por meio de discos, fitas, rádio, televisão, computador, jogos eletrônicos, cinema, publicidade etc. Qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção.

A Educação Musical na escola se torna obrigatória e nós educadores musicais necessitamos de ações atraentes à nossa clientela, bem como empregar recursos que sejam atuais em todos os sentidos. A intenção é educar musicalmente os alunos e também demonstrar o valor do reaproveitar/reciclar. Nas últimas décadas temos visto surgir vários grupos que utilizam objetos reciclados na produção musical, oferecendo-nos uma grande variedade de estudos na área de percussão, mostrando ao mundo as diversas possibilidades musicais nessa temática; apresentando aos discentes estaremos instigando o interesse nesse fazer musical unido à conscientização ambiental.

Este deve ser o primeiro propósito da arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos. É um objetivo nobre, divino. E existe desde muito tempo atrás, antes que a palavra “arte” fosse cunhada para descrever o último tremor transformativo acessível ao homem civilizado (SHAFER, 1991, p. 87).

Sabe-se que o som é um componente essencial da música; vivenciar os sons caracteriza uma busca não apenas de conhecê-la, mas, sim, a todo o processo de

criação dela. O criar está inserido a um processo longo de busca e aqui esta busca objetiva a educação dos sentidos, priorizando uma escuta consciente, ou seja, capaz de perceber a distribuição dos sons do cotidiano ou de maneira sucessiva e simultânea na música: timbre, intensidade, altura, duração, bem como suas variações. O descobrir dos sons feitos pelo nosso corpo e das possibilidades de criação por meio do lixo reciclado vem enriquecer o ambiente musical de cada aluno.

## Olhar e enxergar... ouvir e escutar

[...] os ouvidos são expostos e vulneráveis. Os olhos podem ser fechados, se quisermos: os ouvidos não estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar sua vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções (SCHAFFER, 1991, p. 67).

O projeto Em'cantando pretende fazer a Educação Musical em um formato frequente e ligado a outros conteúdos e, à primeira vista, integra-se à educação ambiental. Não estaremos fugindo das necessidades primordiais da Educação Musical, mas sim enriquecendo esse aprender com outras possibilidades. Os alunos conhecerão todo o processo de aprendizagem dos parâmetros do som e paisagem sonora. Diante das necessidades que permeiam nossa realidade vemos que se faz necessária a Educação Musical consciente que faz brotar nos educandos um novo olhar à sua própria musicalidade por meio de estímulos. A partir desta identificação, ele será capaz de não só cantar e ouvir, mas ouvir e escutar, perceber e discernir, compreender e se emocionar... Se emocionar ao ver que é possível "produzir música com o lixo reciclado que selecionamos"... E também, é possível fazer música com o nosso corpo. Que a música pode ser bem mais "barata e acessível" do que nós imaginamos ou que nos fizeram acreditar.

Durante o processo de aprendizagem, adquire-se uma sensibilidade que é construída em um ambiente em que:

[...] as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, suas emotividades etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a compreender e reagir ao estímulo musical. A criança vivencia e reflete aquilo que lhe é exposto no dia a dia. Sendo assim, este é o momento ideal de apresentar a elas um ambiente sonoro rico em possibilidades de poder instigá-las a identificar novas possibilidades de percepção (PENNA, 1990, p. 22).

## Vivência musical

O projeto Em'cantando foi introduzido na Escola Sesc Pantanal em março de 2013, com as turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Inicialmente apresentamos conceitos e situações relacionados ao ambiente sonoro, poluição sonora, parâmetros do som, com ênfase ao espaço sonoro real de cada um. Vivenciamos sons artificiais e naturais, desde os sons de nosso corpo até a utilização dos objetos existentes em sala de aula e de sons colhidos em suas próprias casas. A partir da vivência do espaço real, apresentamos os sons de instrumentos convencionais e não convencionais, entrando neste momento a realidade dos instrumentos confeccionados com materiais reaproveitados e reciclados, bem como aos grupos que utilizam o próprio corpo para a produção musical. A receptividade por parte dos estudantes aos grupos não convencionais foi acima das expectativas, a curiosidade deu vazão ao interesse em aprender a temática apresentada.

A reação dos alunos corrobora as palavras de Penna (1990) na citação anterior. Ainda galgam os primeiros passos na execução dos exercícios rítmicos, mas observamos a aceitação de todos ao projeto.

339

*Em'cantando*

## Conclusão

Se não oferecermos as possibilidades, as pessoas continuarão a ver sem enxergar, pois tudo está presente em nosso cotidiano, mas as ações diárias nos bloqueiam de tomar consciência dos reais acontecimentos a nossa volta. A cada exemplo dado em sala de aula, podemos ver nos alunos que tais exemplos não são novidades, estavam lá em cada cotidiano e só faltava serem apresentados a eles. O intuito é fazer com que todos tenham um novo ouvir e olhar o mundo.

## Referências

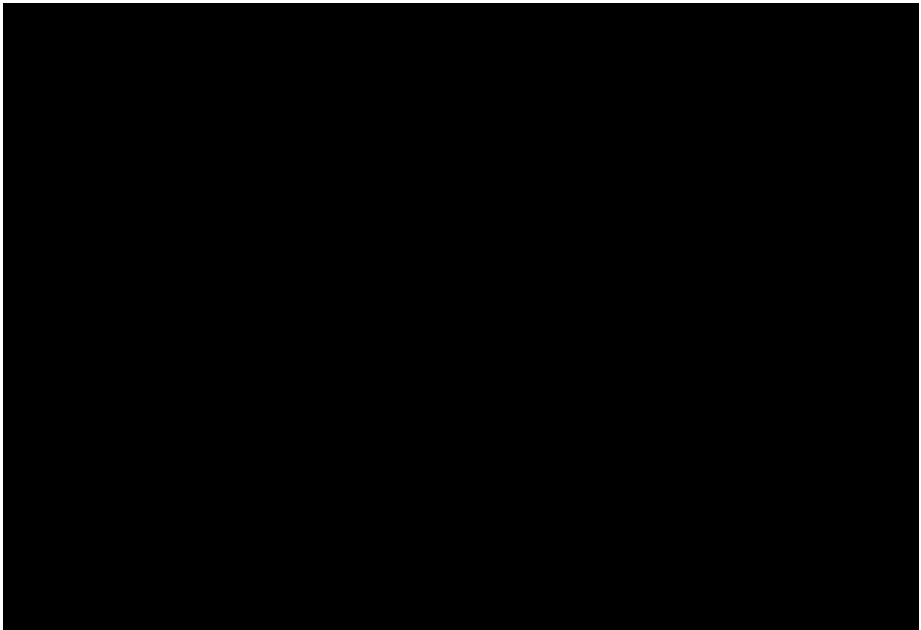
BRASIL. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para dispor a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília, DF: Unesco, 2007.

COSTA, C.; BERNARDINO, J.; QUEEN, M. Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola. *Educar para Crescer*, São Paulo, 1 mar. 2013. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

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

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.



# Paisagem sonora: práticas musicais na escola

*Nágila Lemos Batista<sup>i</sup>*  
*Melissa Abrantes<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup>Analista de Música/Departamento Regional no Acre.

<sup>ii</sup>Coordenadora de Educação/Departamento Regional no Acre.

**RESUMO**

Este projeto, centrado no conceito de “paisagem sonora”, surgiu a partir da intenção de desenvolver a sensibilidade auditiva e estimular a percepção e identificação de diversos sons no ambiente. Ao sensibilizarmos a audição dos nossos alunos, queremos propor a descoberta de novas sonoridades, descobrir o que ainda não existe, mas que pode vir a existir pelo ato de produzir.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paisagem sonora. Novas sonoridades. Sensibilização.

**ABSTRACT**

**This project, focused on the concept of “soundscape”, was designed with the intention of developing auditory sensitivity and stimulating the perception and identification of various sounds in the environment. Upon sensitizing our students’ sound perception, we want to propose the discovery of new sounds, the discovery of what does not yet exist, but can come into existence by means of their own creation.**

**KEYWORDS:** Soundscape. New sonorities. Sensitization.

## Introdução

O trabalho de percepção auditiva difunde-se com o projeto de Educação Musical comprometido com a paisagem sonora, pois se trata de identificar variados sons nos espaços sociais (escola, rua, shopping etc.). Murray Schafer (1991) já dizia em seus estudos que trabalhar com a técnica de analisar diferentes sons do ambiente é propor a sensibilização do ouvido humano.

Ao sensibilizarmos a audição dos alunos, propomos a descoberta de novas sonoridades, seja pelo simples descobrir ou pela pura produção. Ou seja, descobrir o que ainda não existe, mas que pode vir a existir pelo ato de produzir.

Essa experiência, com certeza, incrementará nos educandos e professores a percepção dos sons existentes nos ambientes sociais, contribuindo para o ensino da música na escola.

344

Paisagem sonora: práticas musicais na escola

Paisagem sonora são os sons à nossa volta e que podem ser incorporados às músicas produzidas ou prevenidos (sons “feios, aborrecidos ou desnecessários”) para que todos possam ouvi-los de maneira mais saudável (SCHAFFER, 1991, p. 187-188).

As crianças reproduzem, revelam, expressam e significam as práticas musicais desvelando sentidos de uma dada cultura em certo tempo e espaço social. É possível compreender que elas se representam como sujeitos particulares nessa sociedade e constroem noções e conceitos pelos sentidos que atribuem à música. Essas representações resultam de mediações operadas por sistemas simbólicos que têm origem social e revelam conhecimentos e vivências intra e interculturais, ou seja, o que é internalizado foi vivido antes socialmente. Para Vigotsky (1979), a criança adquire a cultura (instrumental simbólico) no contato com adultos e crianças mais desenvolvidas que agem como mediadores, e nós acrescentaríamos também com a mídia, pela intensiva e extensiva exposição a que são submetidos esses sujeitos.

Para Subtil (2005, p. 66), a escola deve educar para e com a mídia, ou seja, tomando-a como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica entendendo que a formação para a cidadania supõe o debate, a discussão e a percepção dos conceitos, preconceitos e conhecimentos que as crianças trazem de sua vida cotidiana. Intervir significa propor apreciação das músicas, letras, ritmos e sentidos intra e extramusical, sugerindo outros repertórios e novas formas de fruição e expressão, levando em conta conhecimentos e significados múltiplos que a música comporta, especialmente a que é veiculada no seu cotidiano.



Levando em conta os conhecimentos múltiplos da música e o desenvolvimento de cada segmento escolar, o projeto Paisagem Sonora enfocará um aspecto diferente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, de modo que o trabalho se realize de maneira prática e eficiente.

Na Educação Infantil, por exemplo, o professor levará a seus alunos a leitura e escuta de histórias musicadas, histórias de conhecimento comum aos alunos, incentivando ou aguçando a percepção auditiva registrada pelos escritores em seus livros. Para isso utilizará aparelhos de som e mídias musicais. Após isso os alunos serão levados ao passeio em ambientes diversos para um exercício imaginativo para reconstituir ambientes sonoros. Os passeios serão feitos nas dependências da escola, ou da unidade Sesc bosque, na qual há atividades como academia, campo de futebol, piscinas e etc., que fornecem diversidade em sons e barulhos.

Em um segundo momento se pedirá que os alunos levem “gravações” do ambiente sonoro de suas próprias casas, que gravem em mídias como o aparelho celular. Com as gravações em sala, todos poderão escutá-las.

Em sequência às atividades de Paisagem Sonora, a Educação Infantil reproduzirá, em forma de desenhos, a imaginação deles após a escuta ativa de músicas trazida pelos professores.

O projeto também prevê que os professores selecionem histórias ricas em objetos sonoros e leiam para seus alunos. No desdobrar desta atividade, os alunos devem produzir os sons das histórias que serão narradas pelos professores (sons de chuva, cachoeira, trovão, buzinas etc.). Todo esse processo deverá ser gravado em formato áudio, utilizando-se para isso microfones de alta qualidade, próprios para gravação de diversos sons e ruídos, resultando, assim, em um trabalho técnico de qualidade.

As práticas artísticas na escola devem criar um ambiente que aproxime crianças e adolescentes a elementos performáticos e musicais experimentais e tradicionais, com a associação de elementos lúdicos, artísticos, desportivos e ecológicos (FUKS, 2013).

No Ensino Fundamental, o projeto Paisagem Sonora abordará o “som” como matéria-prima, som indesejado, som não musical, seus diversos usos, sons tabus tidos como ruídos em determinadas culturas, a mudança deste ao longo das épocas, o som que fere o aparelho auditivo e o distúrbio na comunicação. Serão apresentados relatos sobre os riscos e a rapidez no aumento do nível de ruído na paisagem sonora, além de abordar ainda questões que dizem respeito à legislação que regula os níveis de som.

A segunda parte do projeto deverá se encaminhar “em direção ao projeto acústico” em que se discutirão possíveis soluções à poluição sonora, pensando na melhoria da qualidade auditiva e sensibilidade estética das pessoas, na busca por sonoridades agradáveis, bonitas e saudáveis à sociedade. A busca por uma sociedade sonora que preserve as condições auditivas adequadas, respeitando os limites de ruído. Para tanto os professores deverão estar atentos a vivenciar com os alunos o conceito sobre Paisagem Sonora, Poluição Sonora, conceitos de Ruído, além de materiais que expliquem sobre legislação, perigos e cuidados que se devem ter na escuta do som. A proposta inclui visita guiada a locais em que existe uma “chuva sonora diversa”, como um terminal urbano, no qual os alunos deverão ser incentivados a gravar o som do ambiente.

O resultado esperado é que os alunos busquem gravar sons indesejados e sons desejados ou agradáveis. Para reprodução desses sons agradáveis e “desagradáveis”, os alunos deverão utilizar técnicas de percussão corporal, além de serem levados à produção de instrumentos alternativos com materiais diversos (garrafas pet, sementes, cordas velhas, tampinhas de garrafa, cano PVC, entre outros), no sentido de criar novos artefices e dar novas significações a objetos técnicos já existentes. De acordo com Fuks (2013), a concepção de instrumentos musicais envolve materiais e processos de produção sempre inovadores, pois se constata que novas técnicas podem promover novas estéticas, gerando assim produções coletivas que resultarão em uma apresentação final que gerará uma gravação.

O projeto Paisagem Sonora no trabalho com o Ensino de Jovens e Adultos se pautará no conceito morfológico do som. O termo é empregado referindo-se às formas sonoras que se modificam no tempo e no espaço.

Uma multidão de novos sons passa habitar o ambiente acústico, muitas informações sonoras ao mesmo tempo tornam a razão sinal/ruído de um por um. A paisagem sonora pós-industrial se torna *low-fi* (baixa fidelidade) em comparação à paisagem sonora rural, que M. Schaefer (1991) define como *hi-fi* (alta fidelidade). Assim, deverá ser explicado o conceito e exemplos de paisagem sonora, paisagem sonora pós-industrial e a mudança na forma de escuta após essa época até os nossos dias. No aspecto prático do ensino, os alunos deverão aprender a manusear o software de música Aldartes com o objetivo de realizarem captação de sons do mundo contemporâneo e mixagem destes como produto final.

## Conclusão

Esperamos que tais projetos possam propor resultados ímpares e qualificar a arte como resultado da criação.

Este trabalho privilegia a responsabilidade da escola nesse processo, porque há uma interação entre os conhecimentos cotidianos provenientes da mídia e os conhecimentos que acontecem no contexto da escola. O que os alunos valorizam, pensam e assumem em música é expressado nos tempos que sobram, nos intervalos das “aprendizagens escolares”. Elas interpretam e vivem as culturas da mídia a partir dos filtros intermediários e de experiências e significados locais, ou seja, das mediações. Aí deve entrar a escola como instituição que, mais do que criticar ou ignorar as mídias e a música midiática, tem a função de preparar os educandos para essas vivências.

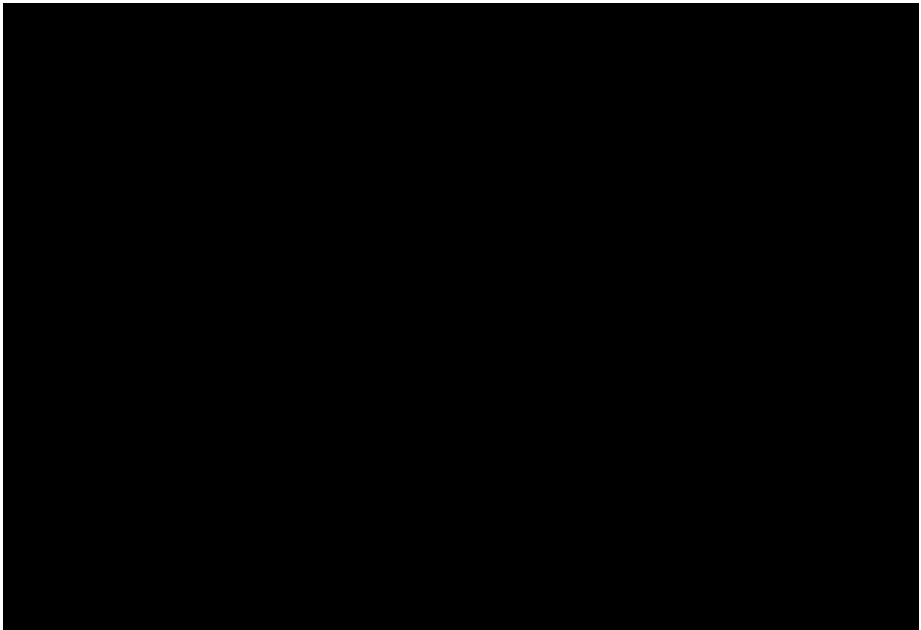
## Referências

FUKS, Leonardo. *Música na escola 2013.doc*: ementa. Rio de Janeiro: [s.n.], 2013.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 13, p. 65-73, set. 2005.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.



# Sesc Música: inventando sons a partir da expressão de Carlinhos Brown

*Itamar de Santana Brito<sup>i</sup>*

*Sandra Cristina Souza de Jesus<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup> Professor de Música/Departamento Regional na Bahia.

<sup>ii</sup> Professora da Educação Fundamental (anos iniciais)/Departamento Regional na Bahia.

## RESUMO

Este projeto foi criado com a finalidade de desenvolver, na Escola Sesc Educação Nazaré, uma prática de Educação Musical voltada para a cultura brasileira, com um recorte à música afro-baiana. Focamos a produção artística de Carlinhos Brown, em que serão desenvolvidos estudos, experimentações sonoras e oficinas para a confecção de instrumentos não convencionais com material reaproveitável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cultura afrobaiana. Timbalada. Carlinhos Brown. Experimentações sonoras. Educação Nazaré.

## ABSTRACT

**This project was designed aiming the development, at Escola Sesc Educação Nazaré (Sesc Nazaré School Education), of a practice of musical education dedicated to Brazilian culture, with a focus on the African-Bahian music. We used as a starting point the artistic production of Carlinhos Brown, through research, sonic experiments and workshops for the making of unconventional instruments with recycled material.**

**KEYWORDS:** African-Bahian culture. Timbalada. Carlinhos Brown. Sonic experimentation. Nazaré education.

A Escola Sesc Educação Nazaré concebeu este projeto a fim de construir com os seus educandos formas de expressão artísticas e musicais pelo estudo da cultura popular tendo como elemento nucleador o instrumentista, cantor e compositor Carlinhos Brown, compreendendo seu caráter inventivo e a estética sonora presente em sua obra.

Serão desenvolvidas oficinas de experimentação sonora e confecção de instrumentos musicais não convencionais. Isso irá permitir aos educandos interagir com o conhecimento, tornando-os agentes coautores do seu desenvolvimento musical, pois a Escola Sesc entende educação como um processo interativo e de cooperação mútua.

O projeto está dividido em três módulos: (a) o estudo para reconhecimento dos elementos constitutivos da cultura musical local e da obra do referido artista; (b) o estudo do ambiente percussivo baiano presente em sua obra; (c) o estudo de instrumentos de sopro e cordas, sendo que, em cada módulo o objetivo será desenvolver oficinas para construção de instrumentos musicais, tendo como público-alvo as turmas de 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental 1, totalizando 165 alunos entre os turnos matutino e vespertino.

352

Sesc Música:  
inventando  
sons a partir  
da expressão  
de Carlinhos  
Brown

O maior patrimônio de um povo é a sua cultura, é ela que revela, caracteriza e distingue os seres humanos entre si. A Bahia, território particular do Brasil, tem uma diversidade de manifestações culturais; dentre elas está a música afro-brasileira caracterizada pelos variados ritmos e instrumentos. A religiosidade também é muito presente, principalmente quando associada aos blocos afro ou a manifestações populares como, por exemplo, a lavagem do Bonfim, a festa de Iemanjá e até mesmo a comemoração do Dois de julho, dia em que se comemora a independência da Bahia, marcada pela presença indissolúvel da cabocla e do caboclo, figuras culturais nas religiões de matriz africana.

A mistura de festa popular e comemoração cívica que preenche as ruas de Salvador por ocasião do Dois de Julho assumiu ao longo dos anos a complexidade de um polifestival: cívico, político, cultural, religioso e festeiro (há uma longa tradição de batuques, bailes e bandas anunciadoras) (LIMA, 2008).

Concerne no histórico musical composto na Bahia a tradição do invento e experimentação musicais. No final da década de 1960, surgiu em Salvador o Grupo de compositores da Bahia, propondo uma nova estética musical, opondo-se aos contornos



tradicional de composição e escolas. Walter Smetak, presente nesse período, foi um grande experimentalista sonoro e construtor de instrumentos musicais não convencionais “que influenciou toda uma geração de músicos brasileiros, entre os quais Tom Zé, Gilberto Gil, Caetano Veloso e Marco Antônio Guimarães” (ANTON, 2010).

Carlinhos Brown, anos depois, viria a ser uma figura importante para a música afro da Bahia. Compositor e multi-instrumentista e inventor de instrumentos, foi escolhido para balizar o desenvolvimento das atividades propostas por este referido projeto, devido a sua intrínseca relação com a cultura popular da Bahia, pela produção profícua de música afro-baiana e pelo trabalho social voltado para educação, desenvolvido junto à comunidade do Candeal, bairro popular situado na cidade de Salvador.

## O projeto e seus módulos

A metodologia aplicada fragmenta o projeto em quatro partes ou módulos, conforme Quadro 1.

**Quadro 1**

Módulo	Oficina	Período
Estudo cultural e histórico	Produção teórica	Julho
Membrano-idiofones	Construção de instrumentos	Agosto
Aerofones	Construção de instrumentos	Setembro
Cordofones	Construção de instrumentos	Outubro

Fonte: Autor, 2013.

Vale ressaltar que os módulos serão oficinas de experimentações sonoras e confecção de instrumentos musicais relacionados aos temas trabalhados, com exceção do primeiro módulo, que visa ao estudo histórico-cultural, e visitas à escola Profissionalizante de Músicos Pracatum, ao Candeal Guetho Square e ao Museu do Ritmo, espaços idealizados por Brown.

Dentre as visitas programadas na fase de finalização do projeto, está a orquestra juvenil neojibá, em que as crianças poderão ver outras tocando, fabricando e reparando instrumentos musicais. Encerraremos as nossas atividades com uma amostra musical das canções trabalhadas nas oficinas, executadas pelos educandos do projeto.

## *Estudo cultural e histórico*

Visa ao estudo da cultura popular baiana e à produção do artista trazer para a sala de aula práticas populares, elementos étnicos locais e, sobretudo, matérias retirados de novas propostas associadas a Carlinhos Brown.

### *Membranoidiofones*

Neste módulo serão trabalhadas ideias experimentais percussivas, tendo como ponto de partida a timbalada, grupo musical referenciado ao instrumento “timbau”, que foi reconceituado por Carlinhos a partir de instrumentos como o caxambu e o atabaque, comumente utilizados em rituais religiosos de matriz africana. Desenvolver-se-ão atividades em uma perspectiva de produzir com muita criatividade instrumentos não convencionais elaborados com material reaproveitável, utilizando as concepções estéticas dos educandos, corroboradas com o processo vivencial em sala de aula e as experiências sonoras vividas por cada educando em seu cotidiano. Representar instrumentos de origem africana com material reaproveitável possibilitará a cada um, vivenciar vários subgêneros da música afro-baiana, como o samba do recôncavo, samba reggae, ijexá, chula e outros ritmos.

354

Sesc Música:  
inventando  
sons a partir  
da expressão  
de Carlinhos  
Brown

### *Aerofones*

Traremos para esse módulo a produção cultural zárabe, projeto criado em 1995, para homenagear a cultura muçulmana presente na formação étnica e cultural da África árabe que também nos transmitiu parte da sua herança. Composto por cerca de 250 músicos entre percussionistas e músicos de sopro tocando clarim, que abrem festejos populares como, por exemplo, a festa de Iemanjá.

Seguiremos então a mesma metodologia do primeiro módulo: conhecer para referenciar-se e conceber. A mesma perspectiva metodológica, em que as crianças poderão conhecer variados instrumentos de sopro da família dos metais e madeira, conhecer como funciona o seu mecanismo de geração sonora, um pouco da história de alguns deles e a sua presença tanto na obra do referido artista, quanto em outros contextos musicais como filarmônicas (bastante presentes no território baiano), orquestras como a Rumpilezz (que utiliza a linguagem rítmica dos tambores do candomblé para desenvolver os seus arranjos) e tantas outras formações de grupos musicais que utilizem instrumentos que possam servir de exemplo para o desenvolvimento das atividades.

## *Cordofones*

Continuar-se-á com a metodologia implementada nos modos anteriores. Espera-se que instrumentos como o berimbau e a viola sejam devidamente explorados como referência para estimular novas ideias.

## Conclusão

Interagir com a cultura local, propiciar o desenvolvimento intelectual e emocional, criar novas sonoridades, brincar com os sons, construir seu aprendizado musical são as pretensões da Escola Sesc para os seu educandos. Reafirmar a grandeza da cultura popular colocando-a como matéria-prima do processo educacional é contribuir para a preservação das nossas raízes. Este projeto busca promover a interação dos seus alunos com o conhecimento, expondo-o às radiações da cultura popular atrelado aos métodos pedagógicos musicais tradicionais e experimentais a partir da prática nas atividades propostas. A Bahia é muito rica culturalmente, principalmente na música. Foi esse pressuposto que motivou a escola a promover Carlinhos Brown como sujeito nucleador, além da observância dos seus trabalhos socioeducacionais junto à comunidade do Candeal.

O resultado estimado será a produção do conhecimento pela produção de experimentos sonoros que corroborem para uma Educação Musical enriquecedora, visando ao desenvolvimento musical e social, que irá criar futuros talentos, protagonistas de prolíficas histórias musicais.

355

*Sesc Música:  
inventando  
sons a partir  
da expressão  
de Carlinhos  
Brown*

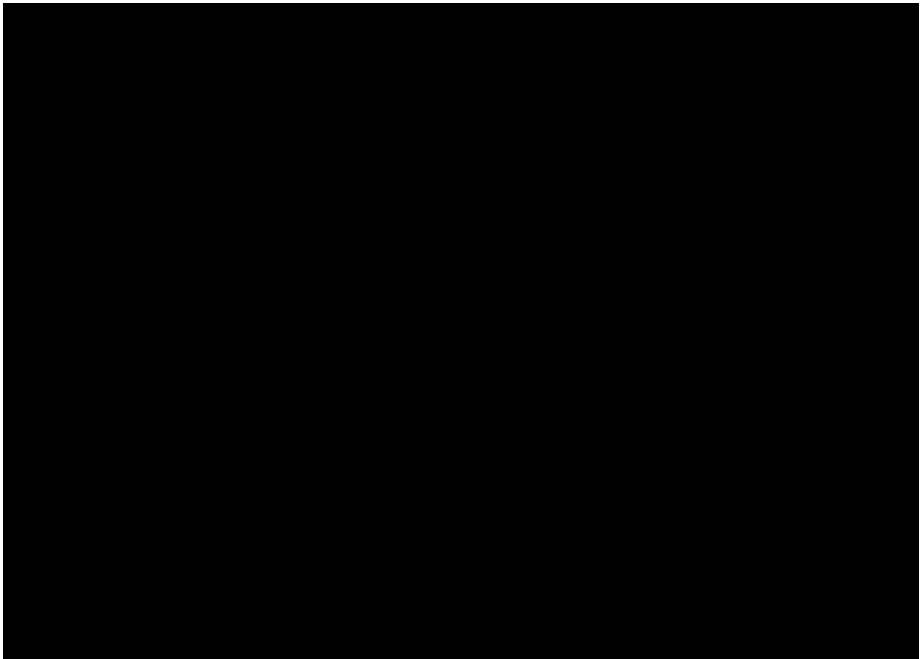
## Referências

ANTON, Walter Smetak. *Wikipédia: a enciclopédia livre*, 2010. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Anton\\_Walter\\_Smetak](http://pt.wikipedia.org/wiki/Anton_Walter_Smetak)>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LIMA, Paulo Costa. *2 de julho*: data nacional. São Paulo: Terra Magazine, 3 jul. 2008. Disponível em: <<http://terramagazine.terra.com.br/blogdopaulocostalima/blog/2008/07/03/2-de-julho-data-nacional/>>. Acesso em: 17 mai. 2013.

356

*Sesc Música:  
inventando  
sons a partir  
da expressão  
de Carlinhos  
Brown*



# O uso de instrumentos com materiais recicláveis: um relato de experiência no Educar Sesc em Fortaleza

*Deyvid Sankey Quirino da Silva<sup>i</sup>*

*Ludyghar Inácio Mahybe Guerreiro Rodrigues<sup>ii</sup>*

<sup>i</sup>Professor de Música da escola Educar Sesc em Fortaleza/Departamento Regional no Ceará.

<sup>ii</sup>Professor de Biologia da escola Educar Sesc em Fortaleza/Departamento Regional no Ceará.

## RESUMO

A construção de instrumentos por alunos e professores tem sido cada vez mais uma constante na Educação Musical brasileira. Esses instrumentos que são produzidos e utilizados têm características lúdicas e didáticas inquestionáveis. Este artigo vem abordar a construção de instrumentos feitos com materiais recicláveis e sua utilização nas aulas de música da escola Educar Sesc Fortaleza, bem como aspectos do processo histórico do uso deste recurso. Através das aulas, os alunos desenvolveram a improvisação e a prática em conjunto, aprendendo músicas do cancioneiro infantil. Concluiu-se que os instrumentos alternativos são uma ferramenta importante para as aulas de apreciação musical, percepção rítmica e melódica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Musical. Instrumentos musicais. Materiais recicláveis.

## ABSTRACT

**Instruments made by students and teachers have become increasingly frequent in Brazilian musical education. The craft and use of such instruments have undeniable recreational and educational values. This article addresses the construction of instruments from recycled materials and their use in school music lessons at Educar Sesc Fortaleza (Sesc Educate Fortaleza), as well as aspects of the historical background of this practice. Through the classes, students developed improvisation and group practice, learning songs from children's songbooks. The experience with this method lead to the conclusion that alternative instruments are an important tool for music appreciation classes, rhythmic and melodic perception.**

**KEYWORDS:** Musical Education. Musical instruments. Recyclable materials.

## Introdução

Este artigo pretende relatar experiências vivenciadas em sala de aula no contexto da Educação Musical, envolvendo a construção de instrumentos e a prática em conjunto com alunos do 5º ao 9º ano.

Inicialmente foi desenvolvido um laboratório, com o intuito de proporcionar aos alunos um estudo relacionado à apreciação musical de alguns ritmos da cultura nordestina e exploração de alguns instrumentos convencionais. Iniciou-se, juntamente com a disciplina de biologia, um diálogo para elaborar o projeto de criação de instrumentos com materiais alternativos (tubos de PVC e garrafa pet) que envolveria não somente os assuntos ligados à música, mas também à reciclagem.

### ○ processo histórico da criação de instrumentos e sua utilização em sala de aula

360

*O uso de instrumentos com materiais recicláveis: um relato de experiência no Educac Sesc em Fortaleza*

Ao longo da história da música o interesse por novos timbres levou instrumentistas e compositores a criar e explorar novos instrumentos. No âmbito da criação de instrumentos musicais, historicamente é relatado o surgimento pontual de alguns instrumentos. Segundo Ribeiro (2007), a substituição dos instrumentos começou a partir do período renascentista com o surgimento da família do violino. Neste período, a família da viola da gamba era a que tinha certo papel de destaque na orquestra renascentista. Depois do surgimento do violino, a viola da gamba passou a ser pouco utilizada nas obras orquestrais. Outro instrumento que pode ser citado é o baryton, um instrumento de 6 a 7 cordas principais e diversas outras cordas que vibram por simpatia, de registro grave, que teve um período relativamente curto de utilização durante o classicismo. Ainda assim, o compositor Joseph Haydn compôs cerca de 200 obras camerísticas que empregavam o baryton (PALISCA; GROUT, 1994).

Na Educação Musical o sistema de ensino ocidental, criado na Europa, sempre teve como carro-chefe o ensino dos instrumentos de orquestra. No entanto, no início do século 20, alguns educadores começaram a abordar o ensino da música de uma forma diferente do que era utilizado até então. Dentre estes, destaca-se Carl Orff, um compositor que teve um papel significativo na Educação Musical, ao introduzir instrumentos simplificados e padronizados, principalmente de percussão, geralmente fornecidos em um kit denominado “instrumental Orff”. Inspirados pela proposta de Orff, muitos educadores começaram a desenvolver projetos voltados ao uso de instrumentos de baixo custo e maior eficácia pedagógica.



Em nosso país verificamos grandes dificuldades na aquisição de instrumentos musicais. São apontados os relativos altos custos e as questionáveis qualidades e durabilidade dos instrumentos. Neste contexto, professores de música têm buscado soluções alternativas, recorrendo com frequência à prática de construção de instrumentos, juntamente com os alunos. Estes instrumentos que são produzidos e utilizados têm características lúdicas e didáticas inquestionáveis.

[...] atividades envolvendo música na escola podem estar relacionadas à criação e exploração de materiais sonoros, incluindo o ruído, que são trabalhados em sala de aula com crianças e jovens, sendo de grande importância para o desenvolvimento da musicalização. Com isso, ampliam-se alguns padrões da música tradicional, através da exploração de possibilidades sonoras, improvisação e estruturação, pesquisa para ampliação de outras áreas artísticas (CHIQUETO; ARALDI, 2008, p. 10).

Diante desta realidade, e após o curso *Música na Escola*, organizado pelo Departamento Nacional do Sesc, entre as áreas de educação e cultura, foi elaborado um conjunto de práticas que serão desenvolvidas na escola de educação de ensino básico do Sesc em Fortaleza.

## Na trilha do som: a consciência ambiental gerando música

A motivação deste trabalho surgiu da experiência vivida no curso *Música na Escola*, envolvendo todos os Departamentos Regionais do Sesc. Nesses encontros foram abordados assuntos pertinentes à prática pedagógica, sendo possível identificar novos recursos e alternativas para as aulas de música. Diante das palestras e rodas de discussões, os participantes foram estimulados a criar projetos de trabalho.

As aulas sobre tecnologia musical despertaram um interesse sobre como utilizar instrumentos com materiais recicláveis em uma aula de música. Partindo deste princípio algumas atividades foram elaboradas para auxiliar nas aulas de Educação Musical da supracitada escola. Como o departamento de ciências desenvolve algumas atividades de conscientização ambiental, elaboramos em conjunto um projeto para aproveitar os materiais que são recolhidos na escola todos os dias para construir instrumentos musicais.

Foram feitas oficinas de reciclagem utilizando latas, garrafas pet, papelão, dentre outros materiais recicláveis, aproveitando, de forma sustentável, o resíduo produzido pelos alunos, reutilizando o que antes seria descartado. As atividades educativas e culturais introduziram nos alunos uma nova consciência ecológica, transformando o lixo em música.

Ao longo do ano, alguns assuntos relacionados à percepção melódica foram abordados em sala de aula. O solfejo e a execução de escalas pentatônicas, como também intervalos maiores e menores, parecem ter propiciado aos alunos uma maior desenvoltura musical que até então não era presente na sua rotina escolar. Realizou-se a apreciação de vídeos e áudios de alguns grupos musicais como Stomp, Uakti, Blue Man Group, além de Naná Vasconcelos e Hermeto Pascoal, para um melhor entendimento do que seria proposto nas aulas práticas. Ao final de cada vídeo, discutia-se sobre a instrumentação que cada grupo utilizava em suas apresentações. Esses vídeos mostraram instrumentos feitos com sucata, sendo algo novo para os alunos.

362

O uso de instrumentos com materiais recicláveis: um relato de experiência no Educar Sesc em Fortaleza

Para inserir a música em alguns projetos da escola (sarau de poesia e mostra cultural das turmas do tempo integral), as aulas passaram a ser voltadas para a área de sonorização. Utilizamos, por exemplo, tampas de garrafa formando um instrumento percussivo e garrafas de água mineral servindo como ganzás.

Dentre outros instrumentos, canos de PVC em tamanhos diferentes faziam a função de um instrumento percussivo e ao mesmo tempo melódico, simulando uma marimba. Além disso, a prática vocal sempre foi intensa dentro das aulas de musicalização. Músicas do cancionário infantil (*O anel, Peixe vivo, Cai cai balão* etc.) eram conhecidas previamente e com isso puderam ser mais exploradas dentro do universo musical. Além disso, jogos feitos com gestos sonoros envolvendo palmas, estalos e pisadas fizeram com que os alunos começassem a ter um bom desenvolvimento rítmico.

O ciclo do trabalho com instrumentos alternativos (materiais recicláveis) em 2013 se constitui ainda das seguintes ações: empregar estes instrumentos e suas sonoridades nos saraus de poesia das turmas do 6º ao 9º ano (mostra de poesia de autores brasileiros); interpretação poética e musical, pelos alunos do 7º ano, das obras literárias dos autores que integrarão o sarau.

## Conclusão

Diante do exposto, podemos defender a ideia de que a escuta, os hábitos e as habilidades musicais podem ser desenvolvidos por meio de métodos alternativos àqueles normalmente aplicados em conservatórios e escolas de música.

O uso de materiais reciclados e reaproveitados tem o potencial de despertar o interesse dos estudantes e estimula a busca por novas sonoridades e formas de execução musical, expandindo a experiência já consagrada pelo uso de instrumentos e métodos convencionais. No caso das aulas de música do educar Sesc em Fortaleza, as atividades têm contribuído para que os alunos desenvolvam um senso crítico em relação a algumas formas musicais, percebendo a importância que a melodia, o ritmo e a harmonia têm no contexto musical.

363

*O uso de instrumentos com materiais recicláveis: um relato de experiência no educar Sesc em Fortaleza*

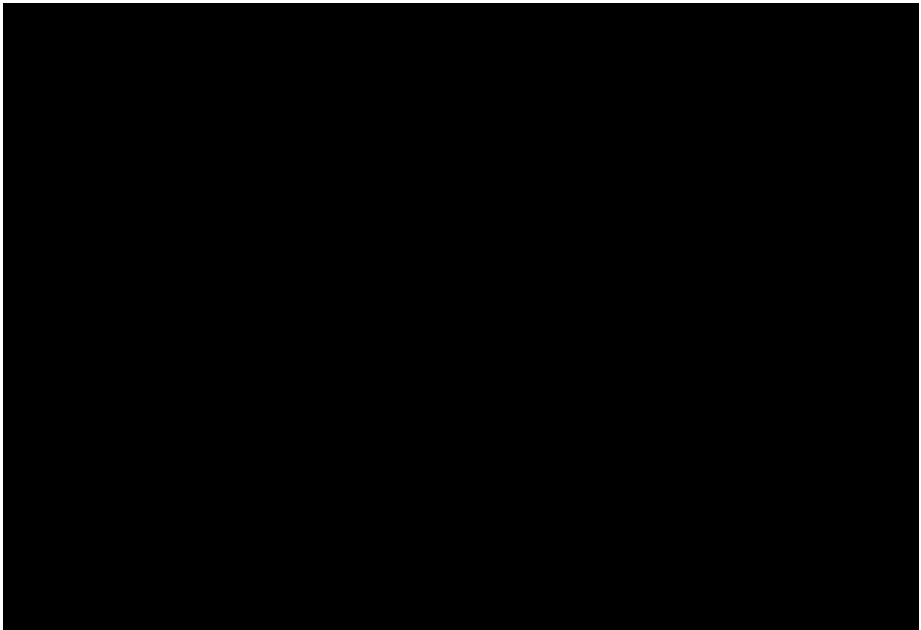
## Referências

CHIQUETO, Marcia Rosane; ARALDI, Juciane. *Música na educação básica: uma experiência com sons alternativos*. [S.l.: s.n., 2009]. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>>. Acesso em: mar. 2013.

PALISCA, Claude; GROUT, Donald Jay. *História da música ocidental*. [S.l.: s.n., 1994].

364

*O uso de  
instrumentos  
com materiais  
recicláveis:  
um relato de  
experiência no  
Educar Sesc em  
Fortaleza*



# Música e tecnologia no espaço escolar

*Amanda Lopes Sampaio<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup> Coordenadora Regional de Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais)/  
Departamento Regional no Distrito Federal.*

**RESUMO**

Este estudo teve como objetivo promover nas Unidades EduSesc do Distrito Federal o incentivo à linguagem musical, oral e escrita despertando o gosto pela música e pela leitura, interpretando, produzindo pequenos textos por meio das letras/vivência das músicas que foram trabalhadas reforçando e auxiliando como parte do processo de alfabetização dos alunos. Esses aspectos buscaram desenvolver a sensibilidade/cognição, a criatividade, visando ao aprendizado pela apropriação da música, além de estimular a expressão corporal do aluno dando-lhe a oportunidade de reconhecer o espaço físico e os sons que podem ser gerados por ele mesmo. Esse estímulo à expressão corporal pode ocorrer pela dança coreografada e pelo estudo de ritmo com instrumentos confeccionados por ele próprio. Isso porque quando passamos a construir ou adaptar determinados objetos para tirarmos som, estamos inovando, inclusive com os recursos tecnológicos para registrar os sons dos “inventos” de um novo instrumento musical apreciando-o e usando-o em outros momentos musicais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologia. Educação. Música.

**ABSTRACT**

This aim of this study was to promote the encouragement of musical, oral and written language at the Unidades EduSesc do Distrito Federal (Federal District EduSesc Units), promoting the interest in music and reading, by the interpreting and producing of short texts, from the lyrics/experience of songs that were utilized as a learning tool in the students' literacy process. These practices seek to develop sensibility/cognition and creativity, aiming at learning through music appropriation, in addition to stimulating the student's body expression, giving them the opportunity to recognize the physical space and the sounds that can be generated by themselves. This stimulation of corporal expression can be done through choreographed dance and the study of rhythm with instruments made by the student. When we build or adapt an object to produce sound, we are innovating, and the same goes to the technological resources used to record the sounds of the “invention” of a new musical instrument, making it possible to enjoy it and use it in other musical moments.

**KEYWORDS:** Technology. Education. Music.

O trabalho com a música permite à criança expressar e comunicar sentimentos e sensações além de promover o bem-estar psíquico, podendo dessa maneira tornar o aprendizado mais significativo.

Diante de tudo isso, a música tem um grande potencial para favorecer/possibilitar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, contribuindo de modo significativo para o desenvolvimento integral da criança, inclusive na sua socialização.

Nesta socialização da criança, ela se torna mais interativa, participativa, efetivando seu pertencimento a um grupo na rotina escolar.

Para que fosse possível realizar este trabalho nas unidades do Sesc no Distrito Federal, buscamos a cooperação do Departamento de cultura, direção, instrutores de música e os professores que se disponibilizaram a pesquisar sobre a música na educação, a contribuição da tecnologia no processo educacional sobre como poderíamos colocar em prática a música no ambiente escolar.

368

*Música e tecnologia no espaço escolar*

Com base na abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2002), o projeto é construído em jogos e vivências musicais a partir de três perspectivas: o fazer musical (através de experimentações com o canto, com instrumentos musicais de percussão e sopro e percussão corporal); a fruição (por meio da apreciação de obras musicais em diferentes estilos e gêneros); a contextualização (a partir das referências contemporâneas tanto de uma perspectiva crítica às hegemonias culturais quanto de valorização e resgate da cultura popular e das tradições).

A criatividade na construção de instrumentos e brinquedos musicais a partir de materiais reciclados ou reutilizados contribui para a educação ambiental. As apresentações e exposições são a culminância deste processo.

O interesse pelo tema surgiu a partir das atividades desenvolvidas no Sesc do Distrito Federal com as crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os educadores estimulam as crianças a descobrirem os sons e experimentarem o contato com a música por meio de instrumentos confeccionados por eles, com materiais reaproveitados, assim como a descoberta de sons do corpo e da natureza. E também utilizam a música para maior concentração e interesse (desenvolvimento do raciocínio lógico e criticidade), alegria em pertencer ao grupo, além de aprimorar a coordenação motora, ritmo, melodia, timbres e diferenças de som grave e agudo (propriedades do som).



Ao nascer, e na medida em que crescem, as crianças passam a utilizar os sons como recursos importantes para compreender o mundo e se comunicar. Encantam-se com os sons do ambiente e também quando os adultos cantam para elas. Antes mesmo de falar, as crianças fazem sons, identificam-nos e tentam repetir as melodias que os pais e outras pessoas cantam. A música é uma forma poderosa de comunicação que está, portanto, na base da comunicação humana.

De modo geral, sabe-se que a música tem um lugar importante na vida das crianças. Muito cedo elas se interessam pelos sons, querem saber de onde eles vêm e de que maneira são produzidos.

## Música e tecnologia: possibilidades e desafios

A música faz parte do dia a dia das pessoas. Muitas vezes o indivíduo faz música, toca um simples instrumento e consegue fazer um som que, com ritmo e melodia, pode ser considerado música.

### Mas segundo Brito:

Música não é melodia, ritmo ou harmonia, ainda que estes elementos estejam muito presentes na produção musical a qual relacionamos cotidianamente. Música é também melodia, ritmo, harmonia, dentre outras possibilidades de organização do material sonoro (BRITO, 2003, p. 26).

Na atualidade, com a popularização dos meios de reprodução musical e do acesso mais barato aos instrumentos, as crianças podem ouvir música de roda em CDs, pen drives e outras formas de armazenamento. A tecnologia nos propicia usar ferramentas de gravação como de instrumentos eletrônicos (teclados, baterias eletrônicas e mesas de som) para o uso de estímulo do aluno com a relação lúdico/musical. Nessa visão de uma educação que busca a formação plena do aluno há uma gama de possibilidades de ações e trabalhos que podem ser realizados com foco na criação de oportunidades.

Dentre essas oportunidades, está a construção/produção/inação de instrumentos musicais, possibilitando uma nova percepção/recriação daquilo que já existe, envolvendo uma concepção de instrumentos musicais para além do ato de tocar ou manusear, isso porque, quando passamos a construir ou adaptar determinados objetos para produzir o som, estamos inovando, inclusive com os recursos tecnológicos para registrar os sons dos “inventos” de um novo instrumento musical

(SCHAFER, 1991, p. 67), apreciando-o e usando-o em outros momentos musicais. Esses instrumentos podem ser feitos com os mais variados materiais como, por exemplo, garrafas pet, sacolas plásticas, canos de PVC, latas, chinelos velhos, tubos de caneta ou na interação com o próprio corpo.

Na música isso se torna mais evidente quando, em um simples pedaço de cano de PVC, conseguimos tirar um som e reproduzi-lo das mais diversas maneiras. E isso marca um momento, uma situação, um instante, uma melodia.

Graças à tecnologia, a música deixou de ser um prazer para poucos (no século 16 e 17, por exemplo, somente alguns privilegiados poderiam ter acesso às peças de grandes músicos como Beethoven e Mozart). Com a invenção do fonógrafo e, posteriormente, do disco de vinil, houve uma democratização da música e, sendo assim, todos poderiam ter acesso às obras independentemente de classe social.

A tecnologia trouxe também novas maneiras de construir instrumentos antes somente acústicos e artesanais, feitos por luthiers. Assim, a reprodução em série de instrumentos também contribuiu para a democratização do acesso, devido ao custo mais acessível.

Por outro lado, a reprodutividade técnica (BENJAMIN, 1996) contribuiu para a massificação da arte, da estética e, conseqüentemente, para uma hegemonia da indústria cultural. Quando o valor de mercado se sobrepõe aos sociais/culturais/educacionais, o consumível, o alienável age em detrimento do sensível, do crítico, da diversidade estética e do reconhecimento cultural das próprias identidades.

## Conclusão

A criança no processo de desenvolvimento cognitivo, social e motor precisa de um trabalho diversificado e que atenda as suas necessidades. Desse modo, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, e para que o processo seja atingido com sucesso nas demais etapas é preciso que seja bem trabalhada a construção do conhecimento e a socialização desta criança.

Nesse sentido é imprescindível a intervenção e o acompanhamento do adulto para atingir os objetivos necessários. O professor deve trabalhar de maneira significativa e com bastante cuidado para que a criança não tenha frustrações que possam prejudicá-la futuramente. Devemos incentivar as crianças a ouvir músicas

que façam parte do universo delas e proporcionar um ambiente agradável e alegre. Proporcionar situações em que as crianças explorem sonoramente, em atividades organizadas e intencionalmente planejadas, objetos da natureza, da cultura e instrumentos musicais, para que possam perceber as diferenças entre fontes sonoras.

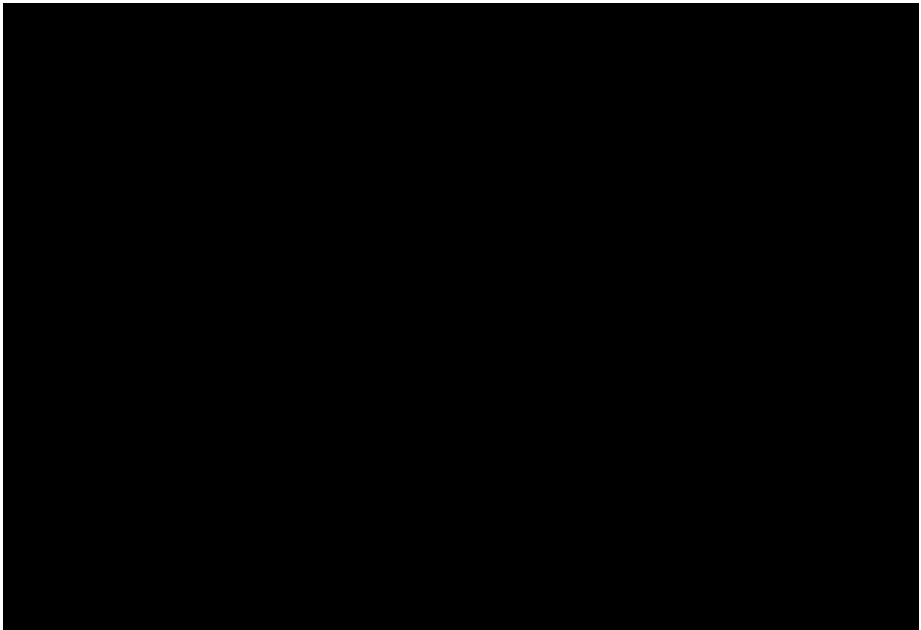
Devemos ainda estimular oportunidades de manifestar-se corporalmente, incluindo o movimento corporal na expressão musical; estimular a interação entre crianças de diferentes faixas etárias, que possibilite a observação, a imitação e trocas de repertório musical e cultural; proporcionar diversas atividades envolvendo a música, para que as crianças ampliem seu olhar e criem possibilidades novas de interação e de utilização de materiais, espaços e propostas; pesquisar e construir alguns instrumentos musicais de percussão, sopro, cordas; cantar com expressão, considerando a característica de cada canção.

Essas crianças, ao vivenciarem o contato com a música, acabam contribuindo para a socialização baseada em um interesse que é comum entre todos. E para tanto, a música deveria ser trabalhada todos os dias não somente em sala de aula, mas em todo o espaço escolar, proporcionando interesse e prazer pelo aprendizado.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da reprodutividade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia: técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.



# DJ, Toca a Banda

*Eliza Rebeca Simões Neto Vazquez<sup>i</sup>*

*<sup>i</sup>Professora de música do Sesc Cidadania – Ensino Fundamental 2/Departamento Regional em Goiás.*

**RESUMO**

O texto discute alguns entrelaçamentos entre o processo de autoaprendizagem de produtores de música eletrônica de pista e o aprendizado musical de estudantes do Ensino Fundamental 2. Com uma abordagem que privilegia o processo de criação, o texto focaliza o trabalho em três pontos de aprendizado para os produtores de música eletrônica: o ciberespaço, as tecnologias musicais de produção e a interação com a pista de dança, buscando possibilidades metodológicas que valorizem a descoberta, a gestão do conhecimento e a autonomia do aprendizado dos estudantes. O texto relata as questões, objetivos e o andamento do projeto DJ, Toca a Banda, que vem sendo desenvolvido no Centro Educacional Sesc Cidadania, em Goiás.

**PALAVRAS-CHAVE:** Tecnologias musicais de produção. Ensino formal de música. Música eletrônica. Autoaprendizado.

**ABSTRACT**

The present paper discusses some associations between the self-learning process of electronic dance music producers and the musical training of Elementary School (2) students. With an approach that favours the creative process, our study focuses on three learning resources for electronic music producers: cyberspace, musical production technologies, and actual interaction with the dance floor, seeking for methodological possibilities that value discovery, knowledge management, and autonomy of student learning. This paper describes the issues, objectives, and the progress of the DJ, Toca a Banda (DJ, plays the band) project, which is being developed at Centro Educacional Sesc Cidadania (Sesc Citizenship Education Center), in Goiás.

**KEYWORDS:** Musical production technologies. Formal music education. Electronic music. Self-learning.

No campo de estudo sobre o processo de criação de produtores de música eletrônica, diversos autores (ARANGO, 2005; BACAL, 2008; BALDELLI, 2004; FERREIRA, 2006; LEMOS, 2002; SOUZA, 2003; ZEINER-HENRIKESSEN, 2010) vêm pesquisando a importância do ciberespaço, das tecnologias musicais e da pista de dança. Apesar da relação entre o autoaprendizado e o processo composicional não ser foco nas pesquisas citadas, elas pontuam relações que foram fundamentais para o trabalho de Vazquez (2011), que se centra na compreensão do processo de autoaprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista. A relação entre a música eletrônica e o autoaprendizado musical vem sendo investigada há pouco tempo e necessita de aprofundamento, especialmente no que se refere a como este processo de autoaprendizagem pode colaborar para o ensino/aprendizagem de música no contexto escolar, demonstrando novas relações com o saber e a criação musical.

Os autores citados destacam diversas competências e habilidades que são necessárias ao trabalho criativo dos produtores de música eletrônica. Cada ambiente e ferramenta que esses produtores utilizam colabora para o desenvolvimento de suas competências. Pode-se destacar três pontos norteadores à aquisição de tais competências e habilidades:

- O ciberespaço pode contribuir para a aquisição, gestão e autonomia do conhecimento musical (GOHN, 2003; LEMOS, 2002; SOUZA, 2013; POLIVANOV, 2009; SANTAELLA, 2004).
- As novas tecnologias de produção podem auxiliar o fazer musical e ampliar as habilidades e conteúdos musicais (ARANGO, 2005; BACAL, 2008; BALDELLI, 2004; GOHN, 2007).
- A pista de dança influencia a escuta, análise e produção musical (BALDELLI, 2006; FERREIRA, 2006; ZEINER-HENRIKESSEN, 2010).

Os pontos citados referem-se ao processo de autoaprendizagem dos produtores de e-music, o que é muito diferente do ambiente escolar. Tentar adaptar essas vivências para o ensino formal requer uma reflexão sobre essas diferenças de contextos, buscando uma metodologia/abordagem que não interfira na liberdade para construir esse conhecimento, na busca por informações e diferentes maneiras de resolver os problemas, na autonomia e na criação dos estudantes.

Alguns pontos que divergem nos dois contextos e precisaram ser levados em consideração são:



- Se a pista de dança é um local de aprendizado, experimentação e *feedback* para os produtores de e-music, como levar essa vivência para o contexto escolar?
- Os softwares de produção musical são ferramentas essenciais durante o processo de aprendizado dos produtores de e-music e, neste início de aprendizado, a maioria dos produtores utiliza software pirateado devido ao alto valor pago nos originais. Esta pirataria não pode ser admitida no contexto escolar, portanto quais softwares devem ser utilizados com os estudantes? O que cada software possibilita e como isto afetará a aprendizagem dos estudantes?
- O tempo de aprendizado de um produtor de e-music é gerido por ele mesmo, muitas vezes levando anos para ser construído e refinado até que ele produza sua primeira música com qualidade. Geralmente, primeiro o produtor vivencia a pista de dança como plateia, então começa a pesquisar sobre o tema, colecionar músicas, depois torna-se DJ, passa então a experimentar diversos softwares, “brincando” com as possibilidades sonoras para só então tornar-se um produtor. Esse processo demanda uma quantidade enorme de horas e experiências diversas ao longo da vida do produtor. Como adaptar essas vivências para a sala de aula em poucos meses e tendo apenas uma aula por semana?

Partindo dessas reflexões e questionamentos, elaboramos o projeto DJ, Toca a Banda, que vem descrito a seguir.

O projeto em questão foi elaborado para ser aplicado com alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, do Centro Educacional Sesc Cidadania, em Goiânia. Os estudantes têm uma aula semanal de 50 minutos e as turmas têm em média 30 estudantes. O projeto prevê a utilização das salas de música e do laboratório de informática, onde os estudantes utilizarão o computador em dupla; prevê também a gravação de motivos musicais executados por alunos da banda marcial da escola. Como já explicitado anteriormente, pretende-se desenvolver competências e habilidades musicais que estão envolvidas no processo de criação de música eletrônica.

Busca-se utilizar o ciberespaço, a pista de dança e as novas tecnologias da música no desenvolvimento das atividades, de modo a propiciar vivências semelhantes às dos produtores de e-music. A seguir estão descritas algumas estratégias de aprendizagem envolvidas no projeto e as reflexões que nortearam tais atividades.

## Atividades elaboradas para adaptar a vivência de uma pista de dança

Em sua dissertação, Baldelli (2006) afirma que a música eletrônica proporciona outros padrões de escuta e percepção e discorre sobre a importância da imersão na pista de dança, para ouvir “fisicamente” a música. A autora compara a apreciação de um show musical, em que a plateia normalmente está olhando o intérprete, a uma pista de dança onde não se olha muito para o DJ. Procurando alcançar um desligamento externo para poder se envolver com a música. Esse “desligamento externo” é incentivado para uma melhor compreensão e escuta da música, segundo os autores Ferreira (2008), Baldelli (2006) e Souza (2003).

Vazquez (2011) diz que a escuta na pista de dança é uma escuta ativa, que coleta informações, seleciona e antecipa o que lhe é pertinente, em vez de uma escuta passiva que apenas recebe os estímulos e os organiza a posteriori. Ressalta que o produtor vivencia a pista de diversas maneiras, como DJ, partygoer e como produtor: “Sua experiência como público e como DJ modifica sua maneira de perceber a música e isso fica evidente durante o processo de composição. Durante a imersão na pista de dança, o participante (seja DJ ou dançarino) pode compreender a música melhor, sua estrutura e função” (VAZQUEZ, 2011, p. 37).

Diante do exposto sobre a pista de dança na formação do produtor, o projeto buscou adaptar a realidade do contexto escolar às práticas vivenciadas pelo produtor com o intuito de que os alunos compreendam melhor a estrutura e função da música, que percebam as informações sonoras contidas neste tipo de discurso musical, que desenvolvam uma escuta ativa e criativa e também a percepção sonora e o reconhecimento de códigos musicais. Uma vez que os alunos não podem vivenciar in loco uma festa de música eletrônica, duas atividades foram elaboradas:

- A “festa”: (uma aula) a professora será DJ e VJ, colocando vídeos de festas eletrônicas, buscando estimular a dança e o reconhecimento corporal de padrões sonoros. A “festa” terá a duração de 30 minutos, e após essa vivência, haverá um momento de debate e reflexão sobre como o corpo reage aos estímulos sonoros e quais elementos musicais eles perceberam como padrão no estilo musical apresentado.

- STEP (duas aulas): começa a atividade com uma aula expositiva sobre música eletrônica utilizando o step,<sup>1</sup> demonstrando corporalmente os motivos e as frases musicais expostos nas músicas selecionadas, bem como a sobreposição de temas, a estrutura das composições e os “clichês” do estilo. Na aula seguinte, os estudantes elaboram pequenas coreografias, de maneira que a compreensão das frases e temas seja feita dançando, com coreografias de acordo com as músicas a serem analisadas.

## Atividades elaboradas para estimular o uso das novas tecnologias musicais de produção

Daniel Gohn (2007) descreve como as mudanças na tecnologia modificaram a maneira como as pessoas interagem com a música, seja ouvindo, interpretando ou produzindo. De acordo com o autor, “com as novas formas de vivenciar a música, surgem diferentes práticas e conceitos, remodelando os papéis daqueles envolvidos na produção e na apreciação musical” (GOHN, 2007, p. 25).

379

Dj, Toca a Banda

As novas tecnologias democratizam o acesso à produção musical e imprimem uma nova forma de se fazer música, que não depende de instrumento musical ou teoria, pois por meio de *softwares* e *samplers* os produtores constroem sua música, tendo o ouvido como guia da composição e recebendo um feedback imediato da máquina. Souza (2003) pontua que:

A própria indústria de software investe nessa área e produz programas musicais que não exigem nenhum conhecimento de teoria musical. Softwares que apelam para a criação musical baseada em recursos eminentemente visuais a serem arrumados, ordenados em trilhas (gráficos coloridos, ícones colocados, arrastados pelo mouse em diferentes trilhas, faixas, canais) (SOUZA, 2003, p. 60).

Este envolvimento dos produtores de música eletrônica com computadores, sintetizadores, pick-ups e mídias analógicas e digitais modifica o modo de apreciar e produzir música. O instrumento musical é o próprio computador e a técnica e o conhecimento musical vão se construindo durante o processo criativo.

Ao manipular os equipamentos, o produtor faz novas relações, experimentações, testes que vão lhe indicando qual a melhor alternativa em busca do resultado sonoro desejado.

---

<sup>1</sup> Material de educação física para ginástica.

Compreendendo o papel fundamental das novas tecnologias para a construção do conhecimento do produtor de e-music, elaboramos algumas atividades que simulam um pouco desta vivência do produtor:

- Criação de pequenos *grooves* utilizando diferentes *samplers*, pesquisados no ciberespaço, oferecidos pela professora e/ou extraídos de músicas. Nesta atividade, o aluno deverá ouvir diversos *samplers*, escolher alguns e compor pequenos *grooves* para serem utilizados na futura composição. Ele deve se familiarizar com o programa Audacity aprendendo a criar *loop*, modificar os parâmetros do som, adaptar b.p.m.'s. A professora dará poucas instruções prévias, apenas demonstrando os recursos do *software* para que os estudantes possam ter ideia do potencial do programa. O momento é de exploração do programa, aprendendo como cada recurso modifica o som e escolhendo o melhor caminho para atingir o resultado sonoro desejado.
- Manipulação de CDJ pelos estudantes, de forma que vivenciem a modificação dos parâmetros do som, a criação de efeitos, o processo de mixagem e outros recursos que posteriormente poderão ser utilizados nos programas Virtual DJ.
- Experimentação de mixagem com o *software* Virtual DJ, utilizando os *grooves* já criados, além de músicas de livre escolha do estudante.
- Exercícios de composição coletiva, montando pequenos motivos a serem sobrepostos, como é usual na música eletrônica de pista.
- Captação sonora de pequenos temas tocados por alunos da banda marcial da escola. Este material servirá de *sample* a ser utilizado nas composições de e-music elaboradas pelos alunos.
- Composição de uma música eletrônica utilizando os *samplers* pesquisados e os gravados com alunos da banda marcial. Podem utilizar os dois *softwares*, Audacity e Virtual DJ, para este fim.

## Atividades elaboradas para estimular a vivência no ciberespaço

Leão e Nakano (2009) descrevem como o desenvolvimento tecnológico tem modificado o modo de criação, produção, distribuição e comercialização da música. De acordo com os autores, isso se deve às facilidades tecnológicas do registro sonoro e do compartilhamento de arquivos, possíveis com o advento da internet, que

desmaterializa o consumo de música, já que esta passa a ser distribuída como um bem físico e começa a circular no ciberespaço. Segundo Souza (2003), este compartilhamento não se limita às trocas de arquivos sonoros, mas cria um espaço de troca de informações, de modo que as comunidades virtuais fortalecem a cena da qual participam. Lemos (2002) pontua que o produtor de música eletrônica interage no ciberespaço criando e disponibilizando informação e material sonoro e aprendendo com os seus semelhantes nos fóruns de discussão e comunidades.

Essa troca de informações e arquivos é um dos aspectos mais importantes na formação do produtor de *e-music*, pois é onde ele busca novos sons, resolve suas dúvidas com relação a softwares, modelagem sonora, diferenças nos estilos. É um dos locais em que divulga sua música, recebendo o *feedback* do público. Recentemente os sites de redes sociais (SRS) passaram a ter um papel importante neste processo. Segundo Amaral (2009a, 2009b) e Polivanov (2009), os sites de redes sociais colaboram para a mudança no consumo de bens culturais, pois são um meio de partilhar gostos, indicar filmes, músicas, clipes, artistas, entre outros.

O ciberespaço é um importante espaço de convivência e interação, no qual a comunidade de música eletrônica se agrega, trocando informações e buscando formar seu conhecimento de forma tanto autônoma quanto coletiva. Para estimular os estudantes a utilizar o ciberespaço como um local de aprendizado, elaboramos algumas atividades:

- Criação de uma plataforma de compartilhamento de dados sonoros (possivelmente *soundcloud*), em que os estudantes poderão fazer *uploads*, *downloads* e pesquisar sons (reais e sintetizados) para compor o banco de dados da turma, compartilhando suas descobertas e comentando as produções.
- Criação de uma página no Facebook, que funcionará como um fórum de discussão, compartilhando links, solucionando dúvidas e trocando informações variadas sobre o tema.

## Conclusão

O projeto DJ, Toca a Banda ainda está em andamento e, para a sua execução, dividimos o projeto nas etapas demonstradas no quadro a seguir, de acordo com as diferentes estratégias de aprendizagem, descritas anteriormente.

Quadro 1: **Proposta para as aulas**

<b>Etapas</b>	<b>Conteúdos</b>
Vivência com o <i>software</i> Audacity	Instalação e captação, parâmetros do som, efeitos sonoros, <i>loop</i> , B.P.M.
Gravação de material sonoro da banda e paisagem sonora da escola	Captação, microfonação, <i>sampler</i> , frase musical, B.P.M.
Aula sobre música eletrônica de pista 1 (no <i>step</i> )	História da música eletrônica, as primeiras vertentes: techno e house
Aula sobre música eletrônica de pista 2 (no <i>step</i> )	Análise de música eletrônica de pista: frase musical, <i>loop</i> , B.P.M., textura, compassos, timbres e motivos musicais
Aula sobre Virtual DJ – 1	Instalação, manipulação e efeitos básicos do programa
Aula sobre Virtual DJ – 2	Conceituação e criação de <i>remix</i> e <i>mashup</i>
Criação de música eletrônica	Forma
Apresentação dos <i>remixes</i> e <i>mashups</i>	Performance

Esperamos que ao término deste projeto os estudantes tenham desenvolvido uma escuta investigativa e criadora, que eles se expressem sonoramente utilizando as novas tecnologias como ferramentas de suas composições, descobrindo, “brincando” com os recursos disponíveis, compreendendo o computador como um instrumento musical. Um instrumento democrático e que não exige conhecimentos de teoria musical, apenas um ouvido atento e muita manipulação sonora. E, para finalizar, desejamos que os alunos compreendam o ciberespaço como um espaço de troca, de pesquisa, de produção e principalmente de autonomia frente à construção de novos conhecimentos.

AMARAL, A. Fãs-usuários-produtores: uma análise das conexões musicais nas plataformas sociais MySpace e Last.fm. In: PERPETUO, Irineu F.; SILVEIRA, Sergio A. *O futuro da música após a morte do CD*. São Paulo: Momento Editorial, 2009a. p. 91-106. Disponível em: <<http://www.futurodamusica.com.br>>. Acesso em 11 ago. 2010.

AMARAL, A. Plataformas de música online: práticas de comunicação e consumo através dos perfis. *Revista Contracampo*, Niterói, n. 20, nov. 2009b.

ARANGO, Julian J. *Homem, máquinas e homens-máquina: o surgimento da música eletrônica*. Dissertação (Mestrado em Multimeios) - IA, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BACAL, Tatiana B. *Músicas, máquinas e humanos: os DJs no cenário da música eletrônica*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)-PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

BACAL, Tatiana B. Produzindo sonoridades: a ambiguidade de uma categoria ou a destruição de um nome. In: GIUMBELLI, Emerson; DINIZ, Júlio Cesar Valladão; NAVES, Santuza Cambraia (Org.). *Leituras sobre música popular: reflexões sobre sonoridades e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

BALDELLI, Debora. *Acertando o Pich: uma etnografia musical da cena eletrônica no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Música) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2006.

BALDELLI, Debora. A música eletrônica dos DJs e a produção de uma nova escuta. In: CONGRESSO LATINOAMERICANO DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL PARA O ESTUDO DA MÚSICA POPULAR, 5., 2004, Rio de Janeiro. *Anais do...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Disponível em: <[http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/DeboraBaldelli.pdf](http://www.hist.puc.cl/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/DeboraBaldelli.pdf)>. Acesso em: 12 maio 2009.

FERREIRA, Pedro Peixoto. *O analógico e o digital: tecnoestética, micropolítica e fetichismo na música eletrônica*. Disponível em: <[http://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2010/01/ferreira\\_2005\\_o-analogico-e-o-digital\\_cienti.pdf](http://pedropeixotoferreira.files.wordpress.com/2010/01/ferreira_2005_o-analogico-e-o-digital_cienti.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2010.

FERREIRA, Pedro Peixoto. *Música eletrônica e xamanismo: técnicas contemporâneas do êxtase*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – PPGCS/UNICAMP, Campinas, 2006.

FERREIRA, Pedro Peixoto. Transe maquínico: quando som e movimento se encontram na música eletrônica de pista. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 189-215, jan./jun. 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. Aspectos tecnológicos da experiência musical. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, 2007.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.

LEÃO, João; NAKANO, Davi. O impacto da tecnologia na cadeia da música: novas oportunidades para o setor independente. In: PERPETUO, Irineu F.; SILVEIRA, Sergio A. *O futuro da música após a morte do CD*. São Paulo: Momento Editorial, 2009. p 11-26. Disponível em: <<http://www.futurodamusica.com.br>>. Acesso em: ???

LE MOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

POLIVANOV, Beatriz B. *Facebook e as representações do self: um estudo com jovens adultos da cena eletrônica*. Artigo apresentado no III Simpósio Nacional ABCiber, 2009, dentro da mesa redonda: Reconfigurações da indústria e do consumo musical na cibercultura. Disponível em: <[http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/mesas/2\\_entretenimento/eixo2\\_mesa2.pdf](http://www.abciber.com.br/simposio2009/trabalhos/anais/pdf/mesas/2_entretenimento/eixo2_mesa2.pdf)>. Acesso em: 6 mar. 2011.

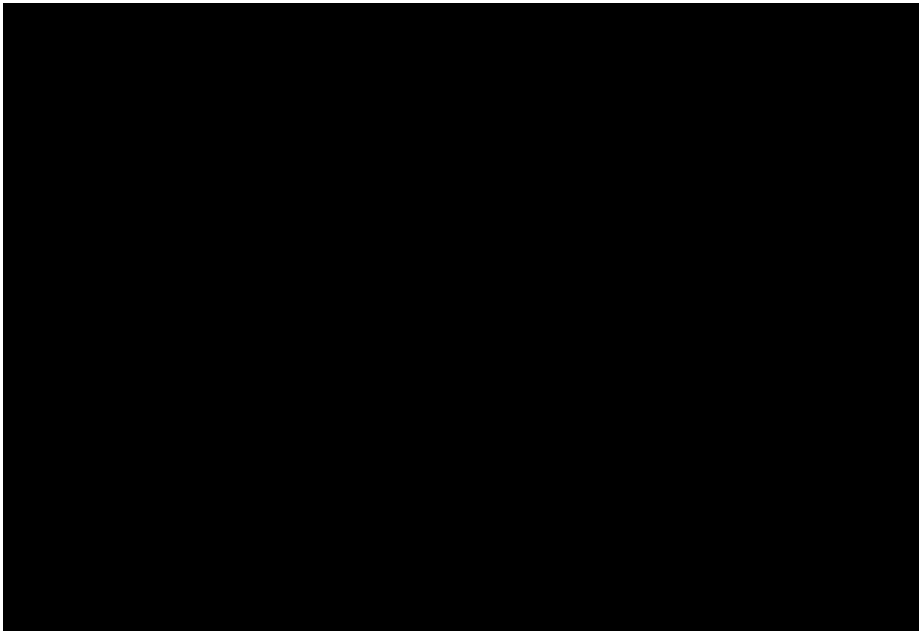
SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SOUZA, Claudio Manoel de. *Música eletrônica e cibercultura: (idéias em torno da socialidade, comunicação em redes telemáticas e cultura do DJ)*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea-UFBA, Bahia, 2003.

ZEINER-HENRIKSEN, Hans T. *The "poumtchak" patter: correspondence between rhythm, sound, and movement in electronic dance music*. Oslo: Department of Musicology, Faculty of Humanities, University of Oslo, 2010. Disponível em: <<http://folk.uio.no/hanst/ThePoumtchakPattern.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2010.

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. *A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista: interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.





# Títulos anteriores

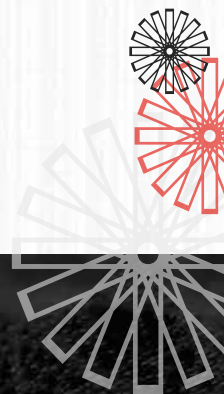
- Currículos em EJA: saberes e práticas de educadores
- Mediação de linguagens nas Salas de Ciências
- Gerontologia



Este é o quarto volume da série Educação em Rede, publicação que visa divulgar a reflexão dos participantes das capacitações por videoconferências promovidas pelo Departamento Nacional do Sesc.

Produto final do curso **Música na Escola** (módulos I e II – respectivamente 2012 e 2013), este material pretende subsidiar, viabilizar e estimular a formação das equipes e o diálogo sobre música na escola, articulando saberes locais com a produção musical, artística e cultural de todo o país.

[www.sesc.com.br](http://www.sesc.com.br)



**Sesc**

