

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA**

MÁRIO VALLADÃO

**O CORALITO MACKENZIE E A CONTRIBUIÇÃO
DOS JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS PARA
CRIANÇAS EM PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO**

**SÃO PAULO
2008**

MÁRIO VALLADÃO

**O CORALITO MACKENZIE E A CONTRIBUIÇÃO
DOS JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS PARA
CRIANÇAS EM PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado *stricto sensu* apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadores: Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier

**SÃO PAULO
2008**

P659b Valladão, Mário

O Coralito Mackenzie e a contribuição dos jogos e brincadeiras musicais para crianças em processo de musicalização / Mário Valladão.

166 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

Bibliografia: f. 153-156.

1. Coralito Mackenzie. 2. Jogos e brincadeiras. 3. Educação musical.

LC BX4834.B6

CDD 285.181

MÁRIO VALLADÃO

**O CORALITO MACKENZIE E A CONTRIBUIÇÃO
DOS JOGOS E BRINCADEIRAS MUSICAIS PARA
CRIANÇAS EM PROCESSO DE MUSICALIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado *stricto sensu* apresentada à Universidade Presbiteriana Mackenzie, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

São Paulo, ____ de _____ de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arnaldo Daraya Contier
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida de Aquino
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof. Dr. Carlos Augusto Baptista de Andrade
Universidade Cruzeiro do Sul - Unicsul

Dedico este trabalho a minha esposa Viviane e aos meus filhos Gabriel e Vitor.

A Deus, o autor da vida, pela oportunidade de viver ao lado de crianças tão especiais e aprender com elas pela simplicidade, singeleza e pureza de seus corações.

À minha família, pela inspiração para viver e o apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Não sendo possível mencionar todas as contribuições recebidas, direta ou indiretamente para a elaboração desta dissertação, expresso minha gratidão a todos os meus familiares e amigos, que me apoiaram ao longo de todo o processo do trabalho.

Aos orientadores e professores Arnaldo Daraya Contier e Maria Aparecida de Aquino.

À Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialmente aos professores do curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, que muito contribuíram para o meu incessante processo de amadurecimento intelectual.

Ao Mackpesquisa, pelo incentivo a pesquisa científica e pelo provimento de reserva técnica, que em muito contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelos bons momentos e apoio ao longo desses anos.

Aos professores Carlos Augusto Baptista de Andrade, pró-reitor de graduação da Universidade Cruzeiro do Sul e a professora Márcia De Liberal, pelas críticas por ocasião do exame de qualificação, que muito enriqueceram este trabalho;

AGRADECIMENTOS

Este trabalho recebeu apoio financeiro do Fundo Mackenzie de Pesquisa – Mackpesquisa.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a este trabalho teve por objetivo apontar que o papel pedagógico do jogo, a partir de relatos de experiências com o grupo pesquisado – o *Coralito Mackenzie* vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Como proposta conjunta, nessa mesma direção, foram desenvolvidas algumas atividades educativas utilizando-se a música como modo privilegiado para o desenvolvimento integral da criança, quais sejam; seu desenvolvimento sensório motor, cognitivo, afetivo-musical, além do fortalecimento de relações pessoais, sociabilização. A elaboração teórica do trabalho requereu pesquisa na literatura abrangendo vários aspectos da educação musical que incluiu sua contextualização na história, na arte e na cultura, e a caracterização do Coralito Mackenzie, com seus programas e características. A questão-central norteadora ou o problema de pesquisa tange à contribuição que tais jogos e brincadeiras possam dar à educação musical infantil. Para comprovar a hipótese que aponta tais recursos como eficazes, realizou-se uma pesquisa de campo, com a participação de vinte e duas crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I do Colégio Presbiteriano Mackenzie, crianças de seis e sete anos, assim como uma atividade em que se produziram atividades musicais, desenvolvidas por meio de jogos e brincadeiras, utilizando-se nesse processo também a voz como instrumento inerente ao corpo, além da exploração de outras fontes sonoras. Utilizando-se da metodologia qualitativa do tipo estudo de caso, efetuou-se a aplicação de questionários e entrevistas, cujas respostas obtidas foram tratadas com o emprego da técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostram que o processo de sensibilização e conscientização dos alunos para as questões musicais pode tornar-se mais eficiente com o emprego de atividades artísticas, didático-pedagógicas como o jogo e as brincadeiras infantis. Concluiu-se, ainda, que podem possibilitar mudanças de atitudes e comportamentos e ser um autêntico prolongamento da sala de aula, onde é possível desenvolver atividades coletivas musical.

Palavras-chave: Coralito Mackenzie. Jogos. Brincadeiras. Educação musical.

ABSTRACT

The research where this study was based upon, had as its goal to indicate that the pedagogical role of the game, based on accounts of experiences with the researched group - Coralito Mackenzie, goes beyond musical knowledge acquisition and the development of children's intelligence. As a combined proposal, and with the same goal, some educational activities were developed using music as a privileged tool for children's whole development, namely: their sensory-motor, cognitive, musical-affective development, as well as the strengthening of personal and social relationships. The theoretical framework of the study required research in literature that comprehended several aspects of musical education including its historical, artistic and cultural contextualization, as well as the characterization of Coralito Mackenzie with its programs and specific characteristics. The guiding main topic or the research problem refers to the contribution the referred games and playful activities might bring to children's music education. To support the hypothesis which shows such activities as effective resources, a field research was conducted with twenty two children from 1st and 2nd grades of Colégio Presbiteriano Mackenzie's primary school, six and seven-year-old children, as well as an activity where musical tasks were performed, through games and playful activities. In that process, the voice, as an inherent human body instrument and other sound sources were explored. Using qualitative methods such as case study, questionnaires and interviews were conducted, and the answers given were examined with the application of the content analysis technique. The results indicate that the process of developing students' sensitivity and awareness to issues related to music may be more effective with the use of artistic, didactic-pedagogical actions like children's games and activities. It was also concluded, that they may affect actions and behaviors and can be an authentic extension of the classroom, where it is possible to develop group musical activities.

Keywords: Coralito Mackenzie. Games. Playful activities. Music Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
JUSTIFICATIVA	19
OBJETIVOS	23
PERCURSO METODOLÓGICO	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1. EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: REFLEXÕES E DIÁLOGOS	31
2 JOGOS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA	58
2.1. A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO	63
2.2. O JOGO E A CRIANÇA	66
2.2.1. O despertar da personalidade e a busca de autoafirmação	67
2.2.2. Criatividade e prazer	68
2.2.3. O amor à ordem e à regra	70
2.3. CONCEPÇÃO DE EDUCACÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES TEÓRICAS	70
2.4. CONCEPÇÃO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO REALIZADO NO CORALITO MACKENZIE	80
2.5. JOGOS MUSICAIS INFANTIS: CONSTRUINDO SENTIDOS POR MEIO DA MÚSICA	83
2.6. SOBRE AS QUALIDADES DO SOM	85
2.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VOZ E O CANTO CORAL INFANTIL	93
2.8. PERSPECTIVAS DE APLICAÇÃO DOS JOGOS INFANTIS	96
2.9. CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DA MÚSICA: SENSIBILIZAÇÃO E VIVÊNCIAS	98
2.9.1. Descrição das atividades	99
3 O REINO DE ACISUM: REGISTRO DE EXPERIÊNCIA	132
CONCLUSÃO	149
REFERÊNCIAS	153
ANEXO A: Atividades do Coralito: “Desenhando sons”	157
ANEXO B: Capas de CD	160
APÊNDICE A: Partituras	163

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1	Concerto do Coral Universitário Mackenzie no Instituto Presbiteriano Mackenzie - 2007	55
Foto 2	Concerto do Coral Universitário Mackenzie na Cidade de Campos do Jordão - 2007	55
Foto 3	Capa do CD “O Segredo de Mãe Docelina”, gravado em 2007.	56
Foto 4	Grupo de Teatro Mackenzie	57
Foto 5	Coralito Mackenzie em atividade: Que som é esse?	100
Foto 6	Coralito Mackenzie em atividade: Que som é esse?	101
Foto 7	Coralito Mackenzie. Atividade: Som e Movimento.	103
Foto 8	Coralito Mackenzie. Atividade: A máquina	104
Foto 9	Coralito Mackenzie. Atividade: O foco	105
Foto 10	Coralito Mackenzie. Atividade: Sinfonia da sucata.	106
Foto 11	Coralito Mackenzie. Atividade: O jogo do silêncio	109
Foto 12	Coralito Mackenzie. Atividade: A bomba.	110
Foto 13	Coralito Mackenzie. Atividade: O cachorro.	111
Foto 14	Coralito Mackenzie. Atividade: O objeto imaginário.	112
Foto 15	Coralito Mackenzie. Atividade: Limpando os ouvidos.	113
Foto 16	Coralito Mackenzie. Atividade: Desenhando os sons.	115
Foto 17	Coralito Mackenzie. Atividade: Sons do corpo.	116
Foto 18	Coralito Mackenzie. Atividade: Vivo ou morto.	118
Foto 19	Coralito Mackenzie. Atividade: Vivo ou morto.	119
Foto 20	Coralito Mackenzie. Atividade: Anão e gigante.	120
Foto 21	Coralito Mackenzie. Atividade: A toca do coelho.	121
Foto 22	Coralito Mackenzie. Atividade: Qual é a música?	122
Foto 23	Coralito Mackenzie. Atividade: Ritmo e pulsação.	124
Foto 24	Coralito Mackenzie. Atividade: O gravador.	128
Foto 25	Coralito Mackenzie. Atividade: O mono e o estéreo	129
Foto 26	Coralito Mackenzie. Atividade: Siga o mestre.	131

INTRODUÇÃO

Essa dissertação visa a demonstrar como o jogo e a brincadeira infantil podem tornar-se meios eficazes de educação musical. Neste sentido, aponta que o papel pedagógico do jogo, a partir de relatos de experiências com o grupo pesquisado – o *Coralito Mackenzie* vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Por intermédio do jogo se originam inúmeras atividades superiores como o trabalho, a arte e a ciência. O jogo e a brincadeira servem como suporte eficiente para a aquisição dessas habilidades.

A pesquisa compartilha as experiências vividas no *Coralito Mackenzie* e as informações pertinentes à Educação Musical Infantil, apontando novas possibilidades para um trabalho com música para crianças, sem a pretensão de esgotar o assunto. O objetivo central da dissertação é demonstrar como um projeto pedagógico pode, a partir de jogos e brincadeiras, tornar-se um instrumento pedagógico para a Educação Musical Infantil. Tendo como ponto de partida, ou como problema de pesquisa a indagação norteadora acerca do papel pedagógico dos jogos e brincadeiras infantis, buscou-se uma hipótese de trabalho que respondesse a esse problema de pesquisa.

Constatou-se a escassez de trabalhos acadêmicos a respeito de trabalhos pedagógicos desenvolvidos a partir da linguagem musical. Porém, foram identificados e utilizados parcialmente alguns métodos trazidos da Europa que foram incorporados ao sistema de Educação Musical no Brasil, como o *Kodally*, o *Orff* e o *Dalcroze*.¹

¹ Carl Orff (1895 – 1982) foi um dos mais destacados compositores alemães do século XX. Teve forte influência na pedagogia da música ao criar um sistema de ensino baseado em instrumentos de percussão, seu método é conhecido como *Schulwerk* ou *método Orff*. Zoltán Kodály (1882-1967) foi educador, compositor, pedagogo e etno-musicólogo húngaro, acreditava que a educação musical

Isso leva à indicação de que se faz necessário o surgimento de métodos genuinamente brasileiros e de publicações em português sobre esse assunto. Trabalhos que envolvam a linguagem musical ou a pedagogia utilizada nos processos de musicalização do Ensino Fundamental ainda são raros ou pouco relevantes. Portanto, essa pesquisa pretende dar sua pequena contribuição que minore o problema ou que supra minimamente essa lacuna.

Como o tema em pauta permanece marginal, limitando-se a esparsos relatos de experiências, com pouca fundamentação teórica, a presente pesquisa relata uma metodologia diferenciada, utilizada na prática de musicalização para crianças, tendo como ponto nodal os jogos e brincadeiras infantis adaptadas para a Educação Musical Infantil. Descrita como *Musicalização Infantil*, almeja contribuir por meio destas formas espontâneas de atividade infantil, jogos e brincadeiras, para a inserção da criança no mundo musical sonoro.²

Educar musicalmente as atuais gerações é uma questão de fundamental importância no mundo de hoje. Importância que se torna maior ainda quando se trata de aproximar as futuras gerações de adultos através do processo educativo. Isso corrobora com o objetivo central de propor caminhos de educação musical e estabelecer o contato das crianças com a vida musical a partir de jogos e brincadeiras. De certa forma, algo como era no passado, mas que foi perdido e esquecido pela maioria das pessoas, em suas diferentes culturas. Nesse entendimento, a educação musical constitui um dos meios essenciais para a melhoria de qualidade de vida.

A primeira grande experiência em relação ao assunto ocorreu com o Projeto de coros para a comunidade mantido pelo Instituto de Artes da UNESP – IA São Paulo, denominado *Cantoria*, sob a coordenação da professora doutora Marisa Fonterrada. Esse projeto tinha características diferenciadas dos demais projetos-corais Infantil e Infanto-juvenis mantidos na década de 90, pois pretendia que seus participantes;

infantil deveria basear-se nas canções folclóricas de seu país. Elaborou um novo sistema educacional que posteriormente foi aprimorado por seus seguidores, conhecido como Método Kodály. Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), músico e educador suíço, foi crítico da prática musical aplicada nas escolas primária e secundária, no final do século XIX e início do século XX. Dalcroze acreditava que era necessário utilizar-se de todo o corpo para a conscientização rítmica.

² O conceito de musicalização infantil descrito nessa dissertação, refere-se ao período em que a criança adquire o conhecimento dos atributos dos sons; altura, intensidade, duração, timbre e ritmo. Um processo anterior ao ensino da notação musical tradicional.

crianças de sete a catorze anos; não fossem simplesmente preparados para cantar um repertório coral de qualidade, antes fossem despertados para a possibilidade de inserção e descoberta de um novo ambiente sonoro. Essa inserção se daria através da exploração dos sons de seu corpo; como a própria voz, mas também de seu ambiente. Essa mudança de foco criou diversas possibilidades sonoro-musicais que um coral tradicional não conseguiria.

A partir dessa experiência e também por meio da leitura da obra *O ouvido pensante*, do músico canadense Murray Schaffer, descortinou-se um universo musical até então desconhecido para músicos treinados e formados pela educação tradicional de música. Posteriormente, em 1999, após atuar como regente e educador musical de crianças em diversas escolas de São Paulo, essa experiência foi estendida ao Coralito Mackenzie através da Divisão de Arte e Cultura que mantém os *Coros Mackenzie*.

A intenção de desenvolver este trabalho foi concebida em função do relacionamento que o pesquisador mantém com o Coralito Mackenzie. Com efeito, mediante a sua vivência, teve seus sentimentos intrinsecamente afeiçoados a ela no decorrer de anos de trabalho. Como local para educação musical, lazer e recreação, o Coralito Mackenzie é uma das alternativas possíveis abertas ao público escolar. Está ali como um convite para conhecê-lo e poder trilhar a carreira musical, vivenciar e contemplar suas belezas e encantamento. É um local de fácil acesso, representando uma área de referência musical para a população estudantil, onde se pode “refugiar” do caos urbano.

Já como estudante na área de Educação, além de sua sólida formação musical, o pesquisador teve oportunidade de observar seu potencial riquíssimo, não somente nessa disciplina, como também em vários outros materiais. Como aluno do curso de Letras e, posteriormente, de Pedagogia, na Universidade Camilo Castelo Branco, surgiu a ocasião de conhecer o que estava sendo realizado em São Paulo. Especificamente no Instituto de Artes da Unesp, por meio de um convite feito pela professora doutora Marisa Fonterrada, em termos de educação musical. Foi nessa época que pôde conhecer o projeto de coros Infantis e Infanto-Juvenis para a comunidade, desenvolvido pelo mesmo Instituto de Artes.

Conhecendo o projeto e aprofundando-se em algumas leituras, o pesquisador foi despertado para o emprego de jogos e brincadeiras infantis na educação musical voltada para crianças do Ensino Fundamental. Teve a idéia de propor algo nesta direção para que fosse realizado no Coralito Mackenzie, especificamente na elaboração de um projeto pedagógico norteado por jogos e brincadeiras, criadas e adaptadas para esse fim. Isso se concretizou com o trabalho de musicalização e posterior gravação de CD denominado *O Reino de Acisum*, projeto pedagógico que trabalhou as noções básicas da teoria musical mediante uma história que explorava as palavras ditas ao contrário: Acisum - música, e realizado durante o ano de 2002.

Nesse trabalho, foram propostas algumas atividades lúdicas de educação musical, propostas hoje utilizadas por diversos professores de música que participaram de Seminários, palestras e *workshops* ministrados em São Paulo, capital e diversas cidades do interior de São Paulo, desde então. Com essas atividades e motivado pelo paradigma holístico, mediante a sensibilização de estimular a percepção musical de crianças e o grande incentivo que está sendo dado à educação, dão a certeza de que as novas gerações poderão ter oportunidades de vivenciar mais intensamente a música de forma participativa e criativa, não apenas passivamente como um mero ouvinte, mas como um *construtor*, ou ainda autor e compositor de sua própria música e percorrer suas trilhas de várias maneiras, usufruindo ao máximo os seus benefícios em um ambiente musical.

Partiu para a tarefa com a idéia de que os jogos e brincadeiras são “veículos” de formação musical, bem como de consciência social. Nesse sentido, a educação formal é o espaço privilegiado nesta formação; pois é nas escolas públicas ou particulares que os alunos têm fácil acesso aos conhecimentos relacionados com a questão musical. Luque (1992, p. 48) ensina que a educação formal abrange os “[...] processos de transmissão direta ou indireta de informações e de conhecimentos entre um educador ou um grupo de educadores, com vistas a obter mudanças profundas no indivíduo que a recebe”. Porém, quando se trata de mudanças de comportamento, essa formação também pode ocorrer por outros meios de ensino, incluídos na categoria de educação não-formal, geralmente oferecida pela sociedade civil ou mesmo fora dos quadros do sistema formal de ensino. Via de regra a educação não-formal se faz por meio de um processo destinado à comunidade como

um todo, envolvendo não só professores comprometidos com a educação formal, mas também qualquer indivíduo interessado em educar. Segundo Luque (1992, p. 48):

A Educação Informal, por outro lado, pode realizar-se tanto dentro da escola, com atividades extracurriculares, como fora dela, através de canais tão diversos como clubes, associações de amigos de bairro e meios de comunicação social.

A título de exemplo, há as atividades educacionais realizadas com a pintura em cerâmica, a informática, as aulas de violão, as hortas em pequenos espaços, etc.; são práticas educativas desenvolvidas por grupos de escoteiros e clubes, por associações de bairros, ou associações comerciais, por organizações não-governamentais e até por instituições públicas de ensino.

De uma maneira concreta são comuns as propostas de coleta seletiva de lixo, compostagem, reciclagem, etc. O espaço ocupado pela educação não-formal, com suas características próprias, é um excelente meio para desenvolver certas habilidades, além de ser um grande passo para a construção da cidadania

Cabe ressaltar que existe uma pequena diferença entre educação não-formal e a informal. De acordo com Gohn, no artigo *Educação não-formal: novo associativismo e terceiro setor*, o que:

[...] diferencia a educação não-formal da informal é que na primeira existe intencionalidade de dados sujeitos, em criar ou buscar determinadas qualidades e/ou objetivos, enquanto a educação informal decorre de processos espontâneos ou naturais. (2007, p. 16).

Como exemplos de educação informal, Gohn cita a educação transmitida pelos pais na família, no convívio com amigos, clubes, teatros, leituras de jornais, livros, revistas etc. O fenômeno da globalização ampliou o cenário mundial e tem constantes transformações por meio da ampliação dos recursos tecnológicos de comunicação e transmissão de informações, as quais, por sua vez, acarretam mudanças comportamentais nas relações entre pessoas.

Todo esse dinamismo reforçou a importância de as pessoas estarem continuamente se atualizando e necessitando de novos parâmetros de educação. Por outro lado:

[...] a escola enquanto espaço institucional formal da educação, não consegue suprir sozinha as necessidades de formação, atualização e socialização. Assim, começam a ampliar as ações de educação não formal (RIBEIRO, 2005, p. 54).

Seja formal, seja não-formal, a educação pode contribuir para transformar maneiras de pensar e agir. A abrangência dessas características permite deduzir que a educação musical deve ser concebida e entendida como um projeto de vida, uma vez que a vida se insere no meio ambiente. Nesse sentido então, como projeto educacional, quer formal, quer não-formal, deve significar uma educação para a vida.

Gratão (1991, p. 6) ensina que ela não deve ser entendida como uma disciplina formal dos currículos, semelhantes às existentes na grade curricular: deve ser, sim, um conhecimento que precisa ser construído no espaço da inter, multi e transdisciplinaridade e no mundo cotidiano onde necessariamente se encontram os caminhos da construção da cidadania.

Ribeiro (1996, p. 1) destaca uma nova forma de as pessoas de conscientizarem para melhor aproveitarem as informações que recebem. Para tanto, ensina que a atividade de sensibilização pode ser trabalhada em qualquer área, nos mais diferentes níveis, não sendo um processo terapêutico, mas educativo. Pessoas sensibilizadas por alguma proposta são capazes de criar e recriar, de construir e reconstruir.

Para perceber, representar e construir uma imagem do mundo, o homem precisa movimentar-se, coordenar e associar as imagens que foram memorizadas mediante o despertar da sensibilidade.

A chamada indústria cultural tem grande significado nesse processo de sensibilizar e de memorizar imagens, a ponto de, muitas vezes moldar costumes apenas consumistas. Indústria Cultural é o nome genérico que se dá ao conjunto de empresas e instituições cuja principal atividade econômica é a produção de cultura, com fins lucrativos e mercantis. No sistema de produção cultural encaixam-se a TV, o rádio, jornais, revistas, entretenimento em geral; todos esses meios são manipulados de modo a aumentar o consumo, moldar hábitos, educar, informar; em

alguns casos, pode pretender ainda, se apresentar com a capacidade de atingir a sociedade como um todo.

A expressão "indústria cultural" foi utilizada pela primeira vez pelos teóricos da Escola de Frankfurt Theodor Adorno e Max Horkheimer. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) discorrem sobre o processo de reificação da cultura, ou seja, coisificar a cultura, por meio de processos que imitam a produção industrial.

Nesse panorama, situa-se a infância, uma etapa importante para que a criança possa assumir novos comportamentos frente ao conhecimento. À medida que conhece o mundo que a rodeia, a criança o apreende e compreende-o, passa a valorizá-lo e a senti-lo, e estabelece elos de afetividade. Conforme Delors (2006, p.125), a educação básica, formal ou não formal - que compreende o período que vai dos três aos doze anos - é um "passaporte" para a transformação do paradigma da vida, pois faz com que os que dela se beneficiam, possam escolher o que pretendem fazer e participar na construção do futuro coletivo e continuar a aprender.

Construir um futuro, e continuar aprendendo, não depende do aprendizado de uma só disciplina ou de uma instituição. É por isso que os princípios da educação musical podem ser desenvolvidos tanto na relação de conhecimento quanto na relação multidisciplinar de instituições de ensino. Com isso, o papel da extensão extra-escola torna-se importante, e o local privilegiado do ensino-aprendizagem deixa de ser apenas a sala de aula. Sobre isso, Dias (1992, p.87) afirma:

[...] necessita atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas [...] implementados de modo interdisciplinar.

No projeto aqui relatado surgiu a necessidade de se conhecer as diferentes atividades implantadas no Coralito Mackenzie. Para averiguar a eficácia do programa no processo de inserção de jogos e brincadeiras na musicalização dos educandos, houve necessidade de não só contextualizá-los e descrever suas principais características, como também, caracterizar a área do objeto de estudo e sua importância para o desenvolvimento das atividades propostas.

JUSTIFICATIVAS

A importância deste trabalho se justifica pelo fato de ser uma maneira não-formal de enfatizar a educação musical como um importante instrumento de conscientização dos valores para o ser humano. Ressalta-se também que o conceito de qualidade urbana se altera no decorrer da história da humanidade. Sua evolução esteve muitas vezes atrelada às aspirações dos governantes e das classes dominantes, atendendo, dependendo da época, os desígnios dos cidadãos, ora com grande participação, ora excluídos deste processo.

Nesse entendimento, segundo Rodrigues (2000, p. 47), a escola frisa que cada vez mais tem a missão de formar a consciência de seres humanos, exercendo uma função educativa na mudança e no modo de agir e não apenas de escolarizar. Ela deverá ocupar-se da formação integral do ser humano, tendo como missão suprema formar o indivíduo para que, a um só tempo, seja ético e ecológico. No sentido de formar a consciência, o poder da escola compete com o poder da mídia, do jornalismo ou da ideologia. Refere-se ao poder de manipular a opinião pública, a ponto de ditar regras de comportamento e influir nas escolhas individuais e, por fim, na própria sociedade. Com relação aos projetos educacionais brasileiros não possuem continuidade; parece que estão sempre mudando em função dos educadores que estão no poder. A cada mandato de governo eletivo, os projetos educacionais são alterados, provocando indefinições nos educadores em contato com a realidade, e com prejuízo para os educandos.

O Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI³, aponta para a educação no século que se inicia. A comissão que trabalhou em sua elaboração procedeu a um exercício de reflexão, identificando tendências e auscultando necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizaram o final do século XX. Nesse relatório, temos o destaque de quatro

³ Publicado no Brasil por Jacques Delors: **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

pilares básicos essenciais a um novo conceito de educação: *Aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser* (DELORS, 2006, p. 90). Apesar de a comissão julgar que estes quatro pilares do conhecimento devam ser objeto de igual atenção no ato de ensinar, o ensino orienta-se para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer, ficando os outros dois pilares na dependência de outras circunstâncias. Para o novo século, continua Delors, deveriam ser assinalados novos objetivos educacionais. Isso, porém:

[...] supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (DELORS, 2006, p.90).

Em outra passagem, Delors (2006, p. 257) diz ainda que a educação é vetor de transmissão da cultura, a qual, por sua vez, define o seu quadro institucional e ocupa um lugar essencial em seus conteúdos. A educação tem uma posição central no sistema de valores, porque são os pilares em que ela se apóia. A educação e a cultura, postas a serviço das necessidades de desenvolvimento do ser humano, tornam-se meios e fins desse mesmo desenvolvimento. Diante desse quadro, portanto, pretende-se desenvolver o presente estudo imbuído de relevância social, educacional e cultural.

Nessa perspectiva, cumpre ressaltar que ensinar não é apenas transferir conhecimento. Paulo Freire (1997) defendia que ensinar era criar as possibilidades para a sua própria construção. Nesse sentido, acredita-se que a educação possa contribuir para transformação da visão de mundo, então, encontra seu lugar legítimo entre as atividades de iniciativa escolar na medida em que essas objetivem desvendar à criança o mundo exterior, dando-lhe, ao mesmo tempo, os meios intelectuais para ele se orientar.

A opinião de Moscovici (1978) ressalta que as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que, através delas, compreendem e transformam a realidade. O caráter social das representações sociais transparece na função específica que elas

desempenham na sociedade, contribuindo, então, para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais.

Brandão (1991, p.142) ensina que o ato de educar não pode ser fragmentado, dissociado da totalidade existencial do educando; educar dessa maneira seria fazer uma educação sinalizando apenas busca de respostas imediatas, temporais e passageiras. Se for desenvolvida somente para o aqui e o agora, ela manifesta um sintoma de provisório, por conseguinte, não acrescenta nada ao indivíduo.

O educador deve saber que o educando é integrante de uma sociedade, é cidadão e, como tal, capaz de agir para torná-la melhor; nesse mundo, a escola deve criar as condições para que os alunos adquiram os conhecimentos necessários para despertarem neles o senso crítico e assim possam fazer a parte que compete a cada um para melhorar a sociedade. As atividades de educação musical são imprescindíveis para a sociedade melhorar. O aumento da população e sua pressão contínua sobre mais espaços territoriais, juntamente com o avanço dos processos tecnológicos, aceleram e modificam as condições do planeta. Baccega (2001) acrescenta que as mudanças sempre existiram no mundo, mas hoje elas se operam com muito mais rapidez, graças aos novos recursos das ciências e da tecnologia.

Frente às novas tecnologias, os educadores se manifestam, afirmando que as pessoas terão que mudar sua maneira de pensar e transformar tal mudança em atitudes, em ações práticas. É necessário haver uma sensibilização, uma das tarefas mais difíceis nesse processo de educação. De acordo com Tuan (1980, p.12): “[...] o ser humano percebe o mundo simultaneamente através de todos os seus sentidos”. Moran, Masetto e Behrens (2000) frisam que a educação deve ser realizada de modo a tornar a informação significativa, para que seja parte do referencial de cada um. Aprende-se melhor, quando a pessoa vivencia, experimenta e sente. Cardoso (1997, p.2), por sua vez, comenta que o ato de brincar é compreendido como um espaço de experimentação de regras, de troca de experiências, de afinamentos de habilidades, de interação social, de comunicação etc.

São novas posturas que oferecem ao professor excelentes oportunidades de desenvolver atividades com a criança por meio de jogos, de atividades lúdicas e artísticas, aproveitando seu interesse natural, uma vez que esse contato aparece

como fonte inesgotável de vivências. Nesse aspecto, então, a música é um tema muito rico para desenvolver observações e descrições das coisas que rodeiam o mundo infantil, pois leva a perceber e criar situações de participação ativa, que provocam mais prazer. À medida que a criança conhece o mundo em torno de si, ela o compreende e passa a valorizá-lo e a senti-lo com mais responsabilidade e respeito. Nesse processo de reaproximação das crianças, a educação tem que se apresentar como algo transformador, tanto no que diz respeito à aquisição do conhecimento, como no estímulo a atitudes práticas.

As bases metodológicas das atividades desenvolvidas levaram em conta as vivências e as experiências individuais de cada participante. Juntos, e sempre de forma lúdica, educandos e educadores podem contextualizar o cotidiano, criando, assim, possibilidades para a construção do conceito de cidadania. Imbuído dessa sensibilização, o indivíduo pode usar o seu potencial criativo e dar respostas benéficas aos seus projetos de vida. Nessa perspectiva, o papel de uma atividade de sensibilização é despertar a emoção; uma vez despertada, ela torna-se muito mais fácil aproveitar melhor a informação que está sendo transmitida.

Pretende-se, com este trabalho, relatar uma maneira diferente de se promover a educação musical e desenvolver melhor a percepção e sensibilização do mundo. Para tanto, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo, é apresentada uma entrevista com o Coordenador de Arte-educação do Colégio Presbiteriano Mackenzie, Jonas Nogueira Júnior, e com a professora de Educação Musical do Ensino Fundamental I, Cíntia Schneider, sobre as motivações e justificativas para a realização deste trabalho; juntamente com a abordagem da importância da educação musical no Coralito Mackenzie e a exposição dos objetivos no percurso metodológico. O segundo capítulo apresenta os enfoques dos fundamentos teóricos, que envolvem a educação musical no contexto da história, da arte e da cultura; focalizam ainda a contemporaneidade, a pedagogia dialógica, as representações sociais do cotidiano e lugar. No terceiro capítulo, é caracterizado o universo da pesquisa – o Coralito Mackenzie, relatando seus programas, subprogramas e o perfil de seus alunos. Após a apresentação e análise do conteúdo desses capítulos, são tecidas as considerações finais, afirmando a

necessidade da arte e uso dela em atividades de sensibilização em educação musical.

OBJETIVO

Este trabalho objetiva demonstrar como o jogo e a brincadeira infantil podem tornar-se meios eficazes de educação musical, apontando que o papel pedagógico do jogo vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Por intermédio do jogo se originam inúmeras atividades superiores como o trabalho, a arte e a ciência. O jogo e a brincadeira servem como suporte eficiente para a aquisição dessas habilidades.

O PERCURSO METODOLÓGICO

Para cumprir os objetivos propostos, foi realizado inicialmente o levantamento bibliográfico e documental, bem como a busca de outras fontes de pesquisas acadêmicas pertinentes ao tema.

O trabalho desenvolvido se enquadrou na característica de uma pesquisa qualitativa. Dentre as modalidades da pesquisa qualitativa, optou-se pelo estudo de caso por acreditar-se mais apropriado que a pesquisa-ação, dadas as similaridades. Esta foi a estratégia mais adequada, pelo fato de ter sido capaz de orientar a coleta e análise dos dados das questões aplicadas aos alunos e professores. Uma vez que o “[...] conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18). Com isso, o estudo de caso se estabelece por meio do diálogo entre a leitura e a interpretação do referencial teórico com a pesquisa de fatos que acontecem na vida real. Esse tipo de abordagem

qualitativa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

Há uma maior preocupação com o processo do que com o produto a ser obtido nesse tipo de abordagem. Valoriza-se o significado que as pessoas atribuem às coisas e às questões, uma vez que “[...] o estudo de caso pode complementar a coleta de dados em trabalhos acadêmicos, ou constituir, em si, um trabalho monográfico” (PÁDUA, 2004, p.74). A importância de um estudo de caso se observa na sua caracterização abrangente, na sua designação de uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular, ou de vários casos, possibilitando-lhe organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente. O estudo de caso objetiva tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2003, p. 102).

O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa bastante comum na atividade educacional. Com ele, possibilita ao pesquisador reunir informações sobre um determinado evento, fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. Ainda conforme Chizzotti (p. 135), essa estratégia objetiva “[...] reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores”.

Quanto à utilização de questionários, isso foi feito porque eles são instrumentos de pesquisa “[...] mais adequados à quantificação, porque são mais fáceis de codificar e tabular, propiciando comparações com outros dados relacionados ao tema pesquisado” (PÁDUA, 2004, p.73). Da mesma forma, também são importantes as entrevistas porque apresentam uma grande vantagem sobre outras técnicas, pois permitem a captação imediata da informação desejada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista é uma técnica de coleta de dados e é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram; são adequadas também para saber as suas razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al. 1967, apud GIL, 2005, p. 591).

O tratamento às respostas das pesquisas empregou a técnica de análise de conteúdo, desenvolvida nos Estados Unidos, no início do século 20. No início da década de 1950, Berelson (1954, apud BARDIN, 1977, p. 19), marcou a análise de conteúdo do ponto de vista metodológico, definindo-a como: “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto na comunicação”. Também Krippendorff (1980, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.41), define a análise de conteúdo como:

[...] uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ou seja, pode caracterizar-se como um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens, que podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos,

Nesta técnica, pode haver variações da unidade de análise, que pode ser a “[...] palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar as unidades, como a contagem de palavras e expressões” (Krippendorff, 1980 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 41). Para Bardin (1977, p. 42) a análise de conteúdo é:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Também pode-se afirmar que: “[...] a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça, é uma busca de realidades através das mensagens” (Ibid. p. 39).

Dessa forma, a análise de conteúdo tem como intenção permitir a inferência de conteúdo, que consiste em uma: “[...] operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (BARDIN, 1977, p. 39). Esse processo e análise de conteúdo possui diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No caso desta dissertação, a pré-análise teve por objetivo organizar o material por meio da técnica da leitura flutuante, que consiste em estabelecer contato e conhecer os documentos. Os resultados foram tratados de maneira a serem significativos e válidos. Neste estudo, a leitura flutuante permitiu o tratamento do material, conduzindo ao processo de codificação que é “[...] o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo” (Holsti, 1969, apud BARDIN, 1977, p. 103).

Portanto, fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Também a categorização é uma fase exaustiva, no sentido de exaurir todo o conteúdo dos dados, e ainda requer muita atenção. Cuba e Lincoln (1981 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43) recomendam que se examine o material procurando encontrar os aspectos recorrentes; aqueles que aparecem com certa regularidade constituem a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Bardin (1977, p. 18) explica que esse processo impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros; porém, o que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles:

As categorias são classes, as quais reúnem, um grupo de elementos (unidades de registro), sob o título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam ansiedade, ficam agrupados na categoria ansiedade, enquanto descontração, fica agrupada sob o título conceitual descontração (BARDIN, 1977, p. 18).

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento, segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. Guba e Lincoln (1981, apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43), salientam que “[...] o material deve ser explorado, procurando aspectos recorrentes, temas, observações e comentários que aparecerem e reaparecerem em contextos variados”. Esses aspectos são a base para o primeiro agrupamento em categorias. Os autores enfatizam, ainda, que os

dados que foram agregados não devem ser desprezados. Estes devem passar por uma outra classificação. Nessa fase, buscou-se interpretar os temas, categorias e subcategorias que surgiram, também foi analisada a frequência com que apareceram, com o objetivo de conferir hipóteses e tecer conclusões.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O que é o Mackenzie? Seu significado requer uma visita ao seu contexto histórico. Para melhor entendê-lo é necessário visitar o seu passado, vasculhar seu presente e obter respostas que abarquem todo o seu valor e relevância educacional.

Desde 1835 as igrejas norteamericanas enviaram ao Brasil alguns de seus missionários com o interesse de introduzir aqui o culto protestante. O Brasil foi relativamente tolerante com outros cultos religiosos, apesar da religião oficial ser a católica. Esse foi um dos principais motivos da vinda desses missionários ao país, uma vez que a maioria sofria discriminação religiosa em outros países. Com o tempo o número de seguidores brasileiros foi crescendo. Foi nesse período que desembarcou no Rio de Janeiro, em 12 de agosto de 1859, o pastor presbiteriano norteamericano Ashbel Green Simonton.⁴

Pouco tempo depois, em 1865, seria estabelecida uma igreja na cidade de São Paulo sob a responsabilidade do casal de missionários recém chegados ao país, Alexander Blackford e sua esposa Elizabeth. Com a ajuda de um jovem norteamericano, de nome George Whitehill Chamberlain, o casal Blackford iniciou uma classe de escola dominical para crianças nessa igreja.

George Whitehill Chamberlain chegou ao Brasil em 21 de julho de 1862, por motivos de saúde, e era religioso como os demais. Era educador, profundo conhecedor da Bíblia e logo foi convidado a trabalhar na alfabetização de adultos em inglês. Após trabalhar como professor de inglês e ajudar na abertura de novas igrejas, Chamberlain retornou aos Estados Unidos para aperfeiçoar seus conhecimentos em Teologia no Seminário de Princeton. Retornou ao Brasil em 1868, já casado com Mary Annesley, com o intuito de organizar uma escola brasileira com características

⁴ O jovem de 26 anos foi enviado ao país pela Junta das Missões Estrangeiras da Igreja Presbiteriana dos Estados Unidos da América, e foi o responsável pela introdução do movimento reformado, calvinista e presbiteriano no Brasil.

americanas. Os trabalhos pedagógicos dessa escola ficariam sob a responsabilidade de sua esposa Mary enquanto ele se dedicaria a viagens missionárias.

Não se conhece a data exata, mas supõe-se que esses trabalhos se iniciaram no segundo semestre de 1870. Mary observava três crianças brincando em frente de sua casa, na Rua Visconde de Congonhas do Campo. Convidou-as a entrar e começou a conversar com elas. Imaginou que, se continuassem a brincar nas ruas todos os dias, sem estudar, essas crianças iriam crescer na ignorância e se manteriam analfabetas, como 80% da população brasileira daquele tempo. Com grande talento para contar histórias, Mary acabou conquistando as crianças, que passaram a freqüentar sua casa. Deu-lhes lápis e papel e passou a ensinar-lhes a ler e escrever. Outros amiguinhos se interessaram pela atividade e também passaram a assistir às aulas de Mary. Era o embrião do que seria chamado meses depois de Escola Americana (MACKENZIE, 2004, p. 20).

O modelo educacional daquela época era rígido a ponto de aplicar castigos físicos às crianças que não fizessem a lição ou desrespeitassem os professores. Muitos alunos também eram perseguidos e discriminados por serem protestantes ou por seus pais serem defensores do fim da escravidão. Mary Chamberlain, porém, tinha atitudes revolucionárias para a época educando crianças brancas juntamente com filhos de escravos, protestantes ou católicos, e não lhes aplicava castigo algum.

A escola cresceu rapidamente sendo necessária a contratação de novos professores para lecionar História, Geografia, Matemática, Inglês e Caligrafia. George Chamberlain assumiu a direção da escola em 1871, enquanto Mary Chamberlain lecionava Francês e Música. Desde o princípio as despesas da escola eram custeadas pelo casal, porém, a partir de 1872, as aulas deixaram de ser gratuitas sendo criadas nessa época as primeiras bolsas de estudo parciais e totais para os alunos mais pobres.

Em 1876, com o constante crescimento, a escola transferiu-se de um andar superior de uma igreja administrada pelo reverendo George para um prédio na esquina das ruas Ipiranga e São João. Foram acrescentados ao primário dois novos cursos: Filosofia, para a formação de docentes de nível secundário e a Escola Normal, para a formação de professoras de nível fundamental.

Influenciada por Froebel (PAMER, 2005), que adotava o jogo nos jardins de infância, em 1878, a Escola Americana introduz o *Kindergarten*⁵, para crianças de 4 a 7 anos, que receberiam uma educação pedagógica baseada em muitas brincadeiras e liberdade. Esse modelo de educação era muito diferente daquele oferecido pelas escolas públicas da época.

A Escola Americana começava a despertar a atenção de pessoas públicas por suas inovações e qualidade no ensino. “O próprio Imperador D. Pedro II impressionou-se com os métodos da Escola Americana e programou uma visita ao prédio, em 1º de outubro de 1878” (MACKENZIE, 2004, p. 29). Após essa visita, o Imperador fez uma doação à Escola de uma quantia próxima a dez contos de réis. Com essa quantia o reverendo George adquiriu um terreno de 27,7 mil metros em Higienópolis, oferecido por Maria Antônia da Silva Ramos, a baronesa Antonina, uma senhora da aristocracia paulistana. No final de 1880, somando-se as doações que havia recebido de áreas próximas a esse terreno a Escola Americana já possuía uma área de 47,7 mil metros quadrados.

Foram iniciadas algumas construções nesse terreno e em 1885 foi inaugurado o edifício Sinclair, um internato para meninos, além de prédios para o alojamento de professores. Esta foi uma das últimas ações do reverendo George Chamberlain que voltaria a se dedicar às viagens missionárias, deixando o cargo de Diretor da escola aos cuidados de Horace Manley Lane⁶, amigo antigo de George que sempre acompanhou de perto o crescimento da escola.

Horace Manley Lane introduziu diversos novos cursos à escola acelerando ainda mais o seu crescimento. Em 1886 foi inaugurada a biblioteca que, no início, recebeu a doação de diversos livros da junta de missões de Nova York. Todo esse investimento feito na escola sempre a manteve na vanguarda do ensino levando Horace Lane e sua esposa Márcia P. Brown a assumirem cargos públicos na área da Educação.

⁵ Jardim de infância é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), que foi um dos primeiros educadores a se preocupar com a educação de crianças. Na tentativa de criar um espaço singular para que um tipo especial de educação fosse realizado, por algum tempo pensou em uma palavra que pudesse explicar esse espaço, denominado por ele *Kindergarten*, ou "Jardim de infância" em português.

⁶ Horace Manley Lane, americano, foi diretor do Mackenzie College no Brasil. Lane era educador, médico, lavrador e negociante. Era também abolicionista e republicano

O crescimento da escola e o seu reconhecimento como uma instituição de qualidade, fizeram da Escola Americana um centro de referência no ensino da capital paulistana da época.

A fama da Instituição ultrapassou fronteiras e chegou ao conhecimento do advogado John Theron Mackenzie. Embora nunca tivesse visitado o Brasil, ele havia se interessado por assuntos do nosso país a partir da leitura de textos de José Bonifácio de Andrada e Silva publicados em jornais do exterior. No final da vida decidiu ajudar o país que lhe despertava simpatia, destinando 30 mil dólares para ser aplicado no Brasil em uma escola capaz de ensinar à juventude brasileira os modernos conhecimentos de tecnologia relacionados ao transporte ferroviário. Após seu falecimento suas duas irmãs doaram mais 20 mil dólares. O testamenteiro encaminhou o dinheiro para a Igreja Presbiteriana – após saber que esta mantinha um trabalho educacional no Brasil -, oferecendo o legado para a organização de uma escola de engenharia nos moldes pedagógicos americanos (MACKENZIE, 2004, p. 20).

Hoje o Colégio Presbiteriano Mackenzie e a Universidade Presbiteriana Mackenzie são referência nos mais variados campos: da educação, do ensino, da pesquisa, da tecnologia e da ação social.

1.1 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I – REFLEXÕES E DIÁLOGOS

Em meio a esse contexto, é necessário fazer o liame com a música, foco dessa tese, e sua inserção na educação oferecida pelo Mackenzie. Para isso, foi realizada uma entrevista com o Coordenador de Arte e Educação, Jonas Nogueira Júnior, professor de música, músico e educador responsável pelo movimento Coral no Mackenzie desde 1990, foi também criador da Divisão de Arte e Cultura Mackenzie. A seguir são transcritos os diálogos, como realizados em 4 de outubro de 2008.

Mário Valladão:

- Desde 1990 você tem atuado aqui no Mackenzie como educador musical, regente dos Corais Infantil e Jovem, e agora atua como Coordenador de Arte-Educação. Nesse período de quase 20 anos você considera que houve uma

evolução na forma de ensinar música para criança?Quais as diferenças que você apontaria desse período?

Jonas Nogueira:

- Eu acho que já tivemos período de evolução e involução, pois tivemos alguns retrocessos nesse período. Quando iniciei as atividades no Mackenzie, o ensino de música era basicamente o ensino tradicional de música, baseado exclusivamente no ensino da flauta doce. Influenciado pela professora Marisa Fonterrada, professora doutora do Instituto de Artes da UNESP, que mantinha no campus São Paulo um projeto de educação musical através da voz, resolvi desenvolver também esse projeto aqui: “O Canto com uma proposta” - nas aulas de música do Mackenzie. Nesse período recebemos a contribuição de duas grandes fonoaudiólogas, Sandra Pela e Mara Behlau, que muito contribuíram para que entendêssemos mais sobre os processos e mecanismos que envolvem não apenas a fala, mas principalmente a voz cantada, essas contribuições impulsionaram a formação dos primeiros corais em 1991.
- A idéia inicial era que o coral fosse uma extensão da sala de aula sempre valorizando a voz e o canto, como potencial para a educação musical. Essa forma de ensinar música perdura até hoje. Temos novamente a intenção de implantar o projeto coral a partir das aulas de música e dentre 120 alunos, apenas 6 ou 7 ainda insistem em dizer que não gosta de cantar. A maioria tem interesse no canto, em gravar a voz como fizemos recentemente no projeto “Zinha, a Nuvenzinha”, em descobrir a voz como identidade. Esse processo que começou com a influência da professora Marisa Fonterrada, Sandra Pella e Mara Behlau tornou-se um curso de descoberta da voz.
- Isso vem funcionando até hoje, e é isso que eu considero como uma das grandes mudanças da forma de ensinar música para crianças. Foi necessário descobrir esse foco, preparar um material, a didática a se utilizada, por onde caminhar, para se fazer uma educação musical que fugisse simplesmente do ensino da flauta doce. Hoje ainda mantemos a flauta-doce no ensino de educação musical que se estende dos 3ºs ao 5ºs anos do Ensino

Fundamental I, por ser esse instrumento muito próximo da tessitura da voz infantil, mas o enfoque já é outro.

- A valorização da voz, a educação através da voz, e posteriormente a criação dos coros Mackenzie foi a grande mudança ocorrida na escola desde a minha chegada. O canto na escola ainda era praticado sob os moldes do canto orfeônico de Villa-Lobos, e servia basicamente para cantar em apresentações e festividades da escola.

Mário Valladão:

- Fale-me um pouco sobre suas influências musicais.

Jonas Nogueira:

- Das influências que tive e que mudaram o meu jeito de ensinar, eu destacaria o educador musical canadense Murray Schafer que veio ao Brasil trazendo uma nova proposta de ensino para a música. Dos educadores amigos da época eu fui um dos que mais se identificou com aquela proposta de Schafer que era; a limpeza dos ouvidos, a importância do ouvir os sons do ambiente, que ele chama de ambiente sonoro, novas propostas de escrita musical, um novo modo de escrever partituras, enfim, um olhar contemporâneo para a música.⁷ Apostei nessa idéia e implantei isso no currículo das aulas de música do Mackenzie. Estive fora do Mackenzie de 2000 a 2004, e percebi no meu retorno que a matriz dessa proposta ainda constava nos nossos programas de ensino, constava no currículo, mas na prática ela não vinha sendo mais aplicada. Hoje essa proposta foi retomada e vem sendo aplicada nas aulas de música pela professora Cíntia.
- Metodologicamente houve nesse período uma mudança, e considero importante essa nova filosofia implantada na escola, essa nova forma de entender a arte e a música, que passa a ser respeitada como disciplina, e não se limita a ser apenas um momento de atividade, mas faz parte de um todo. Eu destaco, finalizando, a conscientização que temos hoje da importância da Educação Musical na escola.

⁷ Utilização de símbolos e desenhos significativos para as crianças daquele grupo, que representem os sons organizados por eles, e a forma e maneira que devem ser interpretados.

Mário Valladão:

- A música, o teatro, as artes plásticas, a literatura... Tinham uma importância na educação que hoje não tem mais. O que você tem realizado efetivamente aqui no Mackenzie como Coordenador de Arte-Educação para reverter isso? Não só na música, mas tornar algumas manifestações artísticas realmente integradas.

Jonas Nogueira:

- Em 1992 um novo conceito sobre Arte começa a surgir e a ser discutido. Destaco o pensamento de Ana Mae Barbosa que propõe esse conceito de arte-educação. O ensino de Arte, ou de Artes já não se limita mais à Educação artística. Isso mudou o conceito da questão do ensino das artes integradas, porém ainda não existe um preparo de profissionais para isso. Nós não somos formados na faculdade para atuar de forma integrada. O que existe ainda são apenas teorias sobre essa nova forma de atuar, mas na prática isso ainda não ocorre.
- Voltei ao Mackenzie depois de cinco anos ausente exatamente para isso, foi criado o cargo de arteeducador, que até então não existia, para trabalharmos com a arte integrada. É o ensino de Arte como um todo, por exemplo, num momento você vai ter um enfoque nas artes visuais, noutro momento o enfoque é a música, assim por diante. Estou batalhando para que isso aconteça de forma curricular, mas tenho encontrado dificuldades por conta da formação dos professores como falei anteriormente. Por mais que se monte um currículo, um programa, de forma integrada, aos poucos vou conseguindo resultados, o processo ainda é muito lento.

Mário Valladão:

- Existe uma resistência por parte dos professores para que esse programa não seja cumprido?

Jonas Nogueira:

- Eu não diria uma resistência, mas uma desistência, pois chega na hora de aplicar, e o professor não sabe como agir. Ainda é necessária a minha presença como orientador para que efetivamente as coisas aconteçam, acompanhando os professores aula a aula, caso contrário, eles voltam a fazer do jeito tradicional.

Mário Valladão:

- Você destacaria algum projeto que já foi realizado, ou que você planeja fazer futuramente que tenha relação com essa proposta de Artes integradas?

Jonas Nogueira:

- Em termos de estrutura do departamento de Coordenação nós temos um projeto curricular que já está baseado nisso, deve funcionar todo integrado. Por exemplo, criamos o NDA (Núcleo de Desenvolvimento Artístico) que são atividades e ações extracurriculares. Essas ações já são bastante, integradas, como as atividades com o Coral Infantil, a idéia é criar grupos de projetos especiais, nesses projetos o aluno não está ali apenas para cantar, mas está integrado a outras disciplinas. Por exemplo, ele está estudando a Amazônia e o meio ambiente, a ditadura e Chico Buarque, daí a gente vai cantar isso. A música nesse caso faz um elo entre as disciplinas não como ferramenta para se obter resultados, mas como disciplina mesmo, trabalhando lado a lado com as outras disciplinas para se adquirir conhecimentos.

Mário Valladão:

- Fale um pouco mais sobre o projeto do Chico Buarque.

Jonas Nogueira:

- Temos previsto para o segundo semestre de 2009 um trabalho sobre Chico Buarque. As professoras trabalharão nos quintos anos a fase da Ditadura, e utilizarão a obra de Chico Buarque como poeta e músico da Ditadura. Elas trabalharão a Ditadura enquanto História do Brasil, fazendo a conexão com a arte que o Chico produziu nessa época, culminando com a montagem cênica

dos Saltimbancos. Mas, destaco que nosso interesse não está na apresentação final, não temos um enfoque artístico, mas um enfoque no processo, no que foi construído durante esse estudo, ou seja, a apresentação final é apenas uma leitura de tudo que foi discutido em sala de aula. A apresentação final serve apenas como mostra desse estudo. A preocupação estética fica por conta das reflexões que podem surgir como: “por que essa música é samba, e não americanizada?”, “por que foi feita assim?”.

- Quando Ana Mei fala sobre arte-educação ela fundamenta sua teoria no seguinte tripé: “Conhecer” Arte, “Fazer” Arte e “Contextualizar historicamente”, onde aquele objeto de arte está localizado no tempo. Eu pretendo trabalhar dessa forma.

Mário Valladão:

- Além das aulas de música que fazem parte do currículo, as crianças aqui do Mackenzie tem tido a oportunidade de participar de atividades complementares como: Canto Coral, teatro e aulas de violão. Como todas essas atividades têm contribuído no seu projeto de arte-educação?

Jonas Nogueira:

- Eu acho que essas atividades e a parceria com a Divisão de Arte e Cultura são extremamente importantes. Como pudemos observar na nossa parceria mais recente; a gravação do CD Zinha a Nuvenzinha, por exemplo. Eu estava fazendo um trabalho sobre a fisiologia da voz com as crianças; como funciona a voz, mostrei para eles o vídeo das pregas vocais, falei sobre a importância do registro da voz, não o registro vocal de altura, mas a importância de gravar essa voz, registrar esse som, pois daqui a pouco tempo ela não existirá mais, os alunos dos 5ºs anos em breve passarão pelo processo de mudança de voz. Daí temos a chance de participar de um projeto como esse da Divisão de Arte e Cultura que nos convida e nos permite fazer isso na prática. Sem essa atividade complementar eu ficaria sem ação e provavelmente não teria como fazer isso. Essa experiência de participar cantando nesse CD foi muito estimulante para as crianças. Eu imagino o quanto isso não vai ter de ganho educacional para elas. Outro motivo pelo qual considero as atividades

complementares de extrema importância é o fato das crianças que demonstram um maior interesse pela música terem a oportunidade de participar dessas atividades depois da aula, pois não temos como aumentar o número de aulas de música. Outro exemplo prático disso também é com relação aos instrumentos musicais. Temos falado ultimamente das famílias de instrumentos, os de corda, os de sopro, os de percussão, os eletrônicos e suas possíveis formações como orquestras, bandas etc. Daí na aula demonstrativa no lugar de ouvirmos um CD, um aluno vem e toca violão, o outro vem e toca contrabaixo, outro a bateria, outro o piano, entende? As habilidades musicais individuais vêm sendo exploradas e estimuladas através das atividades complementares.

Mário Valladão:

- Nós tivemos na década de trinta no governo de Getúlio Vargas uma tentativa de Villa-Lobos “padronizar” o ensino de música nas escolas através do canto orfeônico, método tradicional baseado na repetição, a criança apenas ouvia as melodias e reproduzia. Posteriormente na década de sessenta muitos educadores estavam mais comprometidos com processos criativos. Aqui no Brasil esses educadores foram bastante influenciados por H.J. Koellreutter⁸, que defendia a utilização de uma linguagem contemporânea que ficou conhecida como Música Nova. A partir de 1971 o ensino de música nas escolas públicas apenas era reduzido a uma aula semanal, sem avaliação. Depois, por volta de 1973, passou-se a Educação musical e, em 1975, a Educação Artística, ocasionando uma enorme lacuna no ensino de música nesse período, pois a ênfase das escolas, dependendo da formação do professor, era o ensino de artes plásticas e desenho geométrico. Atualmente você consegue enxergar uma linha de pensamento dos educadores musicais, uma nova pedagogia nesse início de novo século? Qual seria a pedagogia musical atual?

Jonas Nogueira:

⁸ Hans-Joachim Koellreutter foi um compositor, professor e musicólogo alemão. Mudou-se para o Brasil em 1937 e tornou-se um dos nomes mais influentes na vida musical no país.

- Eu vejo hoje a seguinte realidade: De um lado uma pedagogia atual e de outro uma atuante. Recentemente dei um curso em Poços de Caldas, o curso se chamava: Pedagogia e Música, e nós estávamos falando sobre isso. Na década de trinta tínhamos um ensino extremamente tradicional e forte e até hoje vemos resquícios dessa época, dessa forma de ensinar. Nos anos sessenta com a influência do construtivismo, a chegada de novas idéias vindas da Europa, como a Música Nova e uma nova forma do pensar pedagógico. E acho que isso responde a sua pergunta, pois a pedagogia musical não acompanhou o avanço e as discussões da pedagogia de um modo geral, se é que podemos dizer assim. Então nós fomos seguindo modelos europeus; Kodály, Orff, enfim, nada contra, Dalcroze são excelentes, mas tudo que surgia de novo surgia em cima disso, dessas teorias. Em contrapartida as novas discussões com o construtivismo, as descobertas de Piaget, Emília Ferrero, enfim. A forma de educar foi se transformando e a pedagogia musical não usou esse referencial, continuou buscando apenas referenciais da própria pedagogia musical e de seus pensadores e educadores até mais antigos. Então eu acho que faltou essa conversa, o construtivismo veio com a proposta de que o aluno constrói os seus conhecimentos, proposta que foi seguida aqui em São Paulo pela Teca Alencar, educadora musical ainda na década de 80, e que, aliás, foi duramente criticada, assim como os seguidores do construtivismo.

Mário Valladão:

- Schafer chama isso de Educação Criativa.

Jonas Nogueira:

- Quem veio realmente pra modificar a concepção do ensino de música no Brasil a meu ver foi o Koellreutter, juntamente com Schafer. Eles começam a trazer novidades para o ensino que as antigas propostas não traziam, pois dialogavam ou adaptavam o que se estava discutindo na pedagogia geral, esse foi um dos motivos que me levaram a ir estudar pedagogia, pois queria saber por que eu como músico e educador musical estava tão defasado. Hoje

estou estudando os dois lados e tentando fazer uma intersecção entre as duas pedagogias.

- Marisa Fonterrada é um marco histórico pra gente entender o que está acontecendo, ela faz um levantamento histórico muito interessante, inclusive nesse novo livro dela Tramas e Fios em que ela levanta tudo o que aconteceu, tudo o que se pensou em pelo menos 30 anos, e denuncia muito a falta de diálogo entre a pedagogia musical e a que a gente está chamado de pedagogia geral.
- Os educadores musicais hoje estão discutindo coisas novas, novas maneiras, têm se falado novamente sobre Koellreutter e Schafer, é o que eu consigo captar nos cursos que tenho dado.

Mário Valladão:

- Mas, efetivamente, mesmo havendo essa valorização de pensadores como Schafer e Koellreutter, os educadores em sua maioria não sabem como realizar isso. Parece-me que ainda falta descobrir qual rumo seguir, você não acha?

Jonas Nogueira:

- Mas, nem todos estão abertos a mudanças como nós, pessoas que vão estudar... Enfim, a maioria das pessoas até por insegurança não se sentem capazes de mudar conceitos, vamos dar um exemplo da pedagogia tradicional; quando uma professora vai alfabetizar sabe que existem várias idéias sobre alfabetização: Emília Ferrero, Paulo Freire, mas na “hora do vâmo [sic] vê”, se não tem um método “fechadinho”, “moderno”, ela acaba alfabetizando do jeito que foi alfabetizada. Na música acontece a mesma coisa, você alfabetiza as crianças musicalmente exatamente da mesma forma em que foi alfabetizado, então se não criarmos novas gerações que serão alfabetizadas dessa forma, pouca coisa vai mudar. Estou batalhando aqui no Mackenzie para que essa geração seja alfabetizada desta forma, com esta nova forma de alfabetização, para depois essa geração poder saber como discutir novas possibilidades de ensinar música.

Mário Valladão:

- Foi aprovado em 04 de dezembro de 2007, por unanimidade e em decisão terminativa, projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da educação básica. Você considera que o ensino de música no Fundamental I terá a capacidade de tornar essas crianças capazes de analisar e de selecionar criticamente as músicas que ouvem? Hoje existe uma forte tendência à degradação da música, pois atualmente músicas são apresentadas ao público adulto e também às crianças apenas como um produto de consumo, ou seja, a música vem perdendo suas qualidades melódica, harmônica e poética. Você acha que a obrigatoriedade do ensino de música pode tornar, e como pode tornar esses ouvintes mais críticos?

Jonas Nogueira:

- Eu acho que essa vai ser a grande chance de se salvar o que resta, talvez seja a nossa “porta de salvação”. Aqui no Mackenzie temos feito um trabalho de resgate de canções antigas, folclóricas, um resgate do que temos de melhor na cultura brasileira. Eu brinco dizendo que são as músicas do tempo da bisavó.
- Eu acho que esse é um grande momento, mas o que me preocupa é quem serão os educadores que farão isso? Muitas vagas serão abertas nas escolas, mas será que teremos tanta gente preparada para isso? As faculdades estão relativamente cheias de novos músicos, porém se não forem bem formados e preparados para esse fim, as chances de se obter o sucesso esperado diminuem. Se existirem grupos apaixonados pelo que fazem, que amam a música e a educação musical de fato, sim, pode dar certo, mas se existirem grupos seduzido apenas por mais uma oportunidade de ganhar dinheiro com a música e que não tenham nenhum compromisso com a qualidade, corremos o risco de piorar ainda mais esse quadro. As instituições deveriam se adiantar no preparo desses profissionais.
- O Mackenzie, e agora falo em primeira mão para você, está montando um curso para a preparação de professores que não estão se sentindo preparados e atualizados para dar aulas de música.

Mário Valladão:

- Seria um curso de graduação?

Jonas Nogueira:

- Não, é apenas um curso de extensão Universitária. A Universidade e a Escola estão montando esse curso em parceria, especificamente para quem quiser dar aula de música nas escolas públicas.

Mário Valladão:

- Existe no Projeto Pedagógico do Mackenzie para as aulas de música a adoção de alguns desses métodos que já citamos; Kodally, Orff, Dalcroze, ou não existe a adoção de método nenhum e vocês vão construindo modos de ensinar a música? No Mackenzie existe um método, ou programa original?

Jonas Nogueira:

- Nós montamos aqui no Mackenzie um programa, mas existe um projeto pedagógico que está fundamentado nos pensadores: Murray Schafer, Marisa Fonterrada, e as influências, quando falamos especificamente de voz, das fonoaudiólogas Mara Behlau e Sandra Pella, Violeta Gainza, Ana Mei que fala da arte-educação, Miriam Celeste que é uma pensadora das artes visuais que fala muito sobre curadoria e tem outras idéias sobre artes gráficas, inclusive ela está aqui no Mackenzie na pós-graduação. Koellreutter que fala da arte funcional, do currículo fluído e espiral e tem um projeto de educação para o terceiro mundo. Apesar de o nosso projeto estar inserido dentro de um projeto maior que é o projeto pedagógico da escola, e que é, portanto, um projeto linear, temos que seguir essa linha, porém temos feito algumas “rebeldias” realizando nossas atividades “construtivistas”.
- Nosso fundamento está nesse grupo, não posso me esquecer de Samuel Kerr, que também fala de um projeto sonoro, enfim, nós nos baseamos em pensadores dessa linha, pensadores contemporâneos, atuais, que também se basearam em Dalcroze, Orff e em outras metodologias. Sendo assim poderia

dizer que criamos o nosso programa, com metodologia própria, uma nova forma de ensinar música para as crianças do Mackenzie.

Mário Valladão:

- Na minha pesquisa de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura eu destaco os jogos e as brincadeiras como um instrumento pedagógico para a Educação Musical Infantil, baseados em concepções psicológicas e sociológicas de diversos pensadores, e da importância do lúdico na formação integral da criança.
- Você considera válida a utilização desses instrumentos, os jogos e as brincadeiras, para o ensino da música? E eles também são adotados nas aulas de música do Mackenzie?

Jonas Nogueira:

- Com certeza. Eu acho totalmente válido. Tenho estudado isso atualmente no Curso de Pedagogia e tenho conseguido fundamentar melhor isso. Temos utilizado os jogos musicais nas nossas aulas também e considero ser esse o caminho que encontramos para falar com a criança, para dialogar com a criança, ajudando essa criança a construir o seu próprio conhecimento e o seu próprio repertório. Em todas as aulas mantemos o clima do jogo, mesmo não jogando naquele momento, há o clima do lúdico em todo momento. Esse é o instrumento que temos utilizado aqui no Mackenzie também.

Mário Valladão:

- Para encerrar gostaria de perguntar se você acha que o fato de Mary Chamberlain, a fundadora do Colégio Presbiteriano Mackenzie, ter sido a primeira professora de música da antiga escola americana, traz uma carga maior de responsabilidade sobre o ensino dessa matéria.

Jonas Nogueira:

- Acho que o Mackenzie sempre esteve à frente na educação, no ensino, e na forma de ensinar. Foi, e é referência até hoje de qualidade. A Igreja

Presbiteriana sempre deu grande importância à música, herança de Lutero que desejava que o povo tivesse acesso ao evangelho bíblico através de canções populares. O Mackenzie por ser uma Instituição Presbiteriana herdou, portanto não só por intermédio de Mary Chamberlain o “gosto” pela música, mas principalmente da igreja. Aprendeu a valorizar e a respeitar a música como arte e ciência que contribui para a formação integral de seus alunos, e tem feito isso até hoje.

A entrevista a seguir foi feita com a Professora de música do Ensino Fundamental I do Colégio Presbiteriano Mackenzie – Escola Americana – Cíntia Scheneider.

Mário Valladão:

- Desde quando você tem atuado como professora de música nas salas do ensino Fundamental I? Antes me fale um pouco sobre a sua formação musical.

Cíntia Scheneider:

- Eu trabalho na educação infantil e no Ensino Fundamental I desde 2005, a educação Infantil compreende o maternal, o Jardim I e o Jardim II, formado por crianças de 3 a 5 anos, e o Ensino Fundamental que vai do primeiro ao quinto ano é formado por crianças de 6 a 10 anos.
- Minha primeira experiência musical foi com o instrumento. Na minha adolescência comecei a tocar violão de maneira autodidata mesmo, sem nenhum método, tocando de ouvido por lazer, não tinha pretensão nenhuma de me tornar musicista. Um pouco depois comecei a compor minhas próprias canções. Eu participava nessa época de uma igreja Presbiteriana no Recife e essas minhas músicas eram muito bem aceitas no grupo de amigos adolescentes. Tive uma grande influência também na igreja, historicamente a igreja cristã sempre esteve próxima da música erudita e lá não era diferente, na minha comunidade sempre ouvi muita música boa e ouvi muitos bons músicos cantando e tocando. Tive a influência de minha família também, meus pais cantavam muito bem, não tinham nenhuma formação musical, mas valorizavam demais a música e sempre me incentivavam a seguir e cursar

algum curso de música. Um tempo depois conheci algumas pessoas que me fizeram entender que a música não servia apenas para relaxar, e poderia ser veículo de informação e de formação também, isso me incentivou a vir para São Paulo estudar música Sacra no Seminário José Manoel da Conceição, mais conhecido como JMC e que é mantido pela igreja Presbiteriana do Brasil.

Mário Valladão:

- Foi nesse período que você começou a ler música?

Cíntia Scheneider:

- Não, antes de vir para São Paulo eu estudei no Seminário Batista, estudei piano e canto. Isso me deu boa base para vir estudar em São Paulo. Logo depois de terminar o curso no JMC cursei pedagogia aqui no Mackenzie.

Mário Valladão:

- Quais são suas influências musicais? Você adota algum método de ensino como Kodály, Orff ou outros?

Cíntia Scheneider:

- Reconheço que a própria escola de música me abriu a mente para a forma de se trabalhar com música, a questão pedagógica da abordagem das aulas do dia a dia contribui muito para minha formação como educadora, porém atualmente tenho me interessado muito pelo método Orff. Recentemente acabei de fazer o curso de instrumentação Orff com a Enny Parejo, uma educadora musical muito conhecida e respeitada daqui de São Paulo. O que mais me chama a atenção nesse método é a valorização da expressão corporal da criança, esse trabalho de mexer o corpo, considero que é de suma importância, também porque quando você canta você conta alguma coisa também e nesse contar você tem de se expressar com caras e bocas também, você é um intérprete da obra. A Enny Parejo é uma educadora que se apropria muito das questões filosóficas da música, que entende que a

música é um processo a ser construído com as crianças, e isso me animou também a fazer esse curso, mesmo assim eu não tenho como utilizar o método na sua totalidade nas aulas de música, precisaria me aprofundar mais no assunto, e mesmo por que não temos todo o instrumental Orff para realizarmos um trabalho completo com as crianças, temos apenas os xilofones e alguns instrumentos de percussão, o que já é um bom começo.

Mário Valladão:

- Qual é a carga horária adotada no Mackenzie? Quantas aulas de música por semana as crianças têm?

Cíntia Scheneider:

- A educação Infantil que vai do maternal ao Jardim II tem uma aula de 30 minutos por semana, e no Ensino Fundamental que vai do 1º ao 5º ano temos também uma aula por semana de 50 minutos. Atualmente tenho 19 turmas, e é necessário ter um bom planejamento para atender faixas etárias tão distintas, por que para cada turma tenho uma abordagem diferente.

Mário Valladão:

- Você considera esse tempo ideal? Insatisfatório? Por quê?

Cíntia Scheneider:

- É pouco, é realmente insatisfatório. Mas isso tem uma relação também com a nossa cultura que ainda não valoriza o ensino de artes nas escolas, mas enfim, dentro desse pequeno tempo que temos tento fazer bom uso dele. Seria necessário ao menos o dobro de aulas que temos hoje para cumprir um programa satisfatório que pudéssemos chegar aos 5ºs anos com a criança dominando totalmente a leitura e a escrita musical.

Mário Valladão:

- Qual o plano de aula para a educação musical? Fale-me um pouco sobre o projeto pedagógico, quais são as metas e objetivos do curso? Existe no Mackenzie um projeto de Educação musical original?

Cíntia Scheneider:

- Nosso projeto pedagógico é um projeto de longo prazo, visa à formação musical do aluno passando por diversos estágios de aprendizagem, desde sua entrada no maternal até a conclusão do Fundamental I no 5º ano. Procuramos trabalhar também integrados às outras áreas do conhecimento num processo interdisciplinar. Nesse processo não estamos preocupados com a formação técnica de nossos alunos, não queremos formar futuros músicos e musicistas, se alguns se tornarem ficaremos felizes, mas não é esse o nosso objetivo. Priorizamos uma formação cultural também, é importante o aluno conhecer a cultura musical de outros países, a influência histórica de determinados compositores, sua época, por que pensavam assim, por quem foram influenciados.

Mário Valladão:

- Vocês adotam algum livro de história da música?

Cíntia Scheneider:

- Não, nós estudamos a vida de um compositor ou de um período através de uma obra, por exemplo, Mozart, por meio de uma de suas peças vamos garimpar informações pertinentes daquele autor, obra e período contextualizando todas as informações.

Mário Valladão:

- Segundo o professor Jonas vocês utilizam a flauta doce como instrumento para a musicalização além da voz, fale-me um pouco sobre essa teoria, essa forma de ensinar música.

Cíntia Scheneider:

- Entendemos que a flauta doce é um instrumento privilegiado e ideal para a musicalização por ser um prolongamento da voz infantil, por ser barato e fácil de manusear, além de ser um instrumento de som leve e suave, que serve como modelo para a produção do som nas canções. Ele é um instrumento versátil que nos permite trabalhar com a leitura, a notação tradicional em diversas canções.

Mário Valladão:

- Eles já lêem partitura? Em que período é introduzido o ensino de flauta doce?

Cíntia Scheneider:

- A utilização da flauta se inicia no 3º ano e nesse período eles já passaram pelo momento de descoberta dos sons, reconhecimentos dos atributos dos sons e estão iniciados nos signos musicais. Vale ressaltar que o ensino da flauta doce não é um ensino sistemático. Temos de dividir nossas aulas com o canto, as pesquisas históricas e os ensaios para as festividades da escola. A utilização da flauta doce também não se limita apenas na leitura de uma partitura, trabalhamos ditado melódico com ela, imitação de frases, improvisação, escalas, sem a preocupação de esgotar o assunto. Muitas vezes eu toco no piano o que quero que eles toquem ou até mesmo canto, a preocupação maior nesse momento é que ele sinta e perceba as diferenças de alturas, consiga reconhecer notas, tocá-las e cantá-las.

Mário Valladão:

- O Coordenador Jonas Nogueira me disse que algumas propostas inseridas no programa de ensino muitas vezes não são concretizadas, a que se deve isso?

Cíntia Scheneider:

- O nosso tempo é muito curto para realizarmos tudo o que propomos no projeto. De uma forma geral quando idealizamos o projeto e o plano de aula para o ano ficamos motivados a inserir vídeos, temas diversos, pesquisas e trabalhar com eles o máximo de informações possível nesse curto espaço de

tempo, mas vamos percebendo no decorrer do ano que por conta das obrigações com o calendário escolar como; festa da família; mostra do conhecimento dentre outras festividades, que muita coisa se perde pelo caminho. Não faço aqui nenhuma crítica a essas festividades que ocorrem na escola, elas são ótimas para mostrarmos aos pais, professores e convidados o que podemos realizar em conjunto num determinado tempo, então temos a soma das artes plásticas, cênica e musical nesses eventos, porém seriam necessárias mais aulas para que pudéssemos realizar esses eventos e as nossas aulas a contento. O que podemos aproveitar dessa situação é tentar descobrir maneiras e formas de inserir em nossos ensaios para os eventos o conteúdo que havíamos proposto tentar explorar ao máximo esse momento que temos com os alunos, construindo conhecimento.

Mário Valladão:

- Você considera que hoje a música é respeitada como disciplina aqui no Mackenzie? Visto que temos um Coordenador de arte e educação uma Divisão de arte e cultura que oferece canto coral, teatro, violão, atividades complementares para seus alunos, enfim uma valorização da arte e da música na instituição, isso contribui ou as aulas de música ainda são vistas como algo dispensável?

Cíntia Scheneider:

- Aqui, na Unidade São Paulo, somos muito respeitados como profissionais em música, tanto o Coordenador de arte-educação Professor Jonas Nogueira como eu somos sempre motivados por nossa Direção e por nossos coordenadores pedagógicos, nos sentimos muito valorizados aqui no Mackenzie e nos sentimos à vontade para elaborarmos nossos projetos artísticos, inclusive contando com a parceria de outros professores como já havia citado anteriormente, em nossos projetos interdisciplinares. De modo geral os professores estão mais conscientes da importância da atividade musical no currículo por promover benefícios às crianças e contribuir para a formação moral, ética, estética e cultural desses alunos.

Mário Valladão:

- Você destacaria algum projeto em especial, no qual vocês tenham trabalhado em conjunto, dentro dessa proposta de interdisciplinaridade que temos falado tanto, e que resultou num espetáculo?

Cíntia Scheneider:

- Nesse ano temos trabalhado com o tema do “Meio ambiente”, todas as outras matérias têm abordado esse tema também, inclusive acabamos de gravar com o Coral Infantil Mackenzie o cd “Zinha, a Nuvenzinha” com composições suas e do Zédú Neves que também fala sobre a questão do aquecimento global e tudo mais, então, dentro desse tema temos ensaiado as crianças para as apresentações que acontecem dentro das festividades como a festa da família que ocorre uma vez ao ano no final do 1º semestre, além do encerramento de ano da Educação Infantil e a Mostra do Conhecimento, essas seriam nossas festas maiores, além de pequenas apresentações internas de classe para classe.

Mário Valladão:

- Atualmente temos percebido uma desvalorização da música de forma geral. A produção musical atual é apresentada (oferecida) às crianças e aos adultos também, como produto de consumo, produto descartável, usa-se por um momento depois se joga fora, e isso conseqüentemente provoca uma desvalorização de nossa cultura, de nossas raízes, temos percebido que já não cantamos tanto nossas canções folclóricas, esquecemos aos poucos do que temos de melhor tanto na cultura erudita (podemos dizer assim) como na cultura considerada popular. O que você tem feito em suas aulas pra reverter essa tendência? Por exemplo, qual o repertório que você utiliza em sala de aula?

Cíntia Scheneider:

- Eu procuro utilizar o cancionário popular infantil mesmo sabendo do apelo enorme da mídia que nos impõe a música americana, com todo o seu apelo

visual que tem atingido desde as crianças menores até as maiores. Eu procuro não bater de frente com essas “tendências”, simplesmente canto canções brasileiras, nativas, de compositores que eles conhecem e outras que eles nunca ouviram, e nesse momento entro naquele processo de história da música que já citei anteriormente. Utilizo também canções de diversos outros países, apresento a eles gravações de corais ou pequenos grupos alemães; franceses; mexicanos; dentre outros, dessa forma pretendo mostrar a eles que crianças de outros países também estão produzindo música e de boa qualidade, mostrar a eles que existem outras possibilidades musicais, outros timbres de voz, outras melodias cada qual com as características de seu país de origem. Outra questão que procuro abordar na escuta dessas canções é que Mozart, Beethoven ou Luiz Gonzaga que hoje são parte de uma história um dia foram crianças e precisaram de influências para chegar aonde chegaram, que ninguém é alguém sozinho, então nesse sentido precisamos uns dos outros para crescer para progredir seja fazendo arte ou não, é necessário ouvir de tudo, conhecer um pouco de outras culturas, histórias e arte para construir o “seu” conhecimento, e em contrapartida aqui no Brasil também tem gente boa fazendo música, não é só o que vem de fora que é bom. Procuro criar essa cultura neles, que é possível fazer boa música no nosso país, que temos bons compositores aqui do nosso lado mesmo. Foi muito importante nesse processo eles saberem que você que está aqui do nosso lado é também um compositor e que iríamos gravar um cd de músicas inéditas de um compositor aqui do Mackenzie, eu digo para eles: Quem sabe um dia você não consegue compor algo parecido, já imaginou que bom?

Mário Valladão:

- Você também trabalha com cantigas de roda?

Cíntia Scheneider:

- Sim, principalmente com os menores, o fato de trabalharmos com a expressão corporal nas cantigas de roda facilita, e muito, a interação desses menores com a música, como eu havia falado anteriormente essa concepção do movimento corporal está baseada em Orff e Dalcroze também, e esse

momento lúdico da brincadeira é muito importante no trabalho porque a criança está aberta às novas descobertas, pois está imersa em seu mundo, naquele momento em que ela se identifica com as canções por conta dos movimentos. Esse é um processo de crescimento muito interessante.

Mário Valladão:

- Gostaria de fazer a você, uma mesma pergunta que fiz ao Coordenador Jonas. Você consegue apontar atualmente uma tendência a uma nova Pedagogia musical, visto que tivemos diversas influências de educadores europeus como Orff, Kodály e Dalcroze e também de Villa Lobos e posteriormente de Koellreutter aqui no Brasil? Atualmente você consegue enxergar uma linha de pensamento dos educadores musicais, uma nova pedagogia nesse início de novo século? Qual seria a pedagogia musical atual?

Cíntia Scheneider:

- Tenho notado, pelo menos aqui em São Paulo em alguns cursos que fiz uma tendência à utilização da música como terapia para os nossos problemas emocionais e existenciais. O destaque que se tem dado ultimamente à música é a sua utilização como ferramenta de sensibilização do homem, facilitando através dessa sensibilização a solução de seus conflitos. Concordo em parte com essa nova “filosofia” da pedagogia musical, se é que podemos chamá-la assim, pois realmente a música tem um poder de transformação impressionante, tanto para o bem como para o mal, ela pode aquietar, mas ao mesmo tempo pode nos deixar agitados pode emocionar, pode nos deixar alegres ou mais tristes, enfim, afeta nossos sentimentos, mas utilizá-la somente para esses fins é um erro. A música é muito mais que sentimentos, ela é ciência também, está fundamentada através de sua escrita, de suas regras, tem linguagem própria, conteúdo, e se ficamos somente no "sentir", na pedagogia da sensibilização, perdemos a noção do "todo". No ensino de qualquer arte é preciso saber o quê, para quê e por que ensinamos. A arte equaliza e equilibra, faz você se perceber como ser, gera um auto-conhecimento, ajuda nas tomadas de decisões, mas não está totalmente

solta, faz parte de um todo que precisamos conhecer. Nesse sentido acho que precisamos achar um eixo, um meio termo para construirmos uma pedagogia musical que atenda à todas essas necessidades. Entendo que ainda precisamos aprender a somar, pois temos a tendência de privilegiar certas ideologias musicais em detrimento a outras. Tenho tentado fazer isso aqui no Mackenzie, mas confesso que estamos num processo de construção, estamos descobrindo ainda como fazer isso.

Mário Valladão:

- Em minha pesquisa de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura eu destaco os jogos e as brincadeiras como um instrumento pedagógico para a Educação Musical Infantil, baseados em concepções psicológicas e sociológicas de diversos pensadores, e da importância do lúdico na formação integral da criança.
- Você considera válida a utilização desses instrumentos, os jogos e as brincadeiras, para o ensino da música? E eles também são adotados nas aulas de música do Mackenzie?

Cíntia Scheneider:

- Sim, utilizo os jogos e as brincadeiras também em minhas aulas e acredito que não só a criança aprende melhor dessa maneira como também o adulto ensina melhor brincando. Atualmente existe uma valorização do ato lúdico até nas empresas, fiz um curso recentemente no SEBRAE que se utilizava de jogos como ferramenta de sociabilização, construção de conceitos e soluções de problemas em equipe. O que acontece é que quando se fala em brincadeira principalmente numa empresa se pensa de forma pejorativa, por falta de conhecimento mesmo, por não se conhecer a importância do ato lúdico desenvolvido mesmo entre adultos. O jogo e a brincadeira desenvolvidos em sala de aula tornam nossas aulas mais divertidas, alegres, a criança se interessa mais pela matéria e interage mais com os amigos e com o professor.

Mário Valladão:

- Pra terminar eu queria que você me dissesse o que você enquanto educadora musical espera de seus alunos? No que a sua aula pode contribuir para a formação desse aluno?

Cíntia Scheneider:

- Não sonho que sejam grandes músicos, mas que sejam boas pessoas, agentes transformadores da sociedade, questionadores, mas não encenqueiros, no sentido de lutar pela justiça social, do amor ao próximo, que tenham esse olhar de alteridade, que sejam agentes culturais também, que estudem e que tenham prazer em estudar e que entendam que a música precisa ser preservada, transformada, reconstruída por sua geração, para que também possam ser fazedores de história e não apenas contadores, que façam parte da história.

Finalizando os apontamentos desta pesquisa, neste seu capítulo inicial, há que se ater em dados do grupo pesquisado, o Coralito Mackenzie, que é uma atividade extra-curricular oferecida aos alunos do Colégio, por meio da Divisão de Arte e Cultura, departamento responsável pelas atividades de música e teatro da Instituição.

A Divisão de Arte E Cultura Mackenzie foi criada em 1998. Hoje está subordinada à Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Esse Departamento é formado por músicos profissionais, mestres e doutores, com larga experiência em Educação musical, música instrumental e vocal. Seu coordenador Parcival Módolo afirmou que essa Divisão de Arte e Cultura desenvolve ações de fomento à cultura e à arte, tanto na Universidade quanto por todo o Instituto, e estende suas atividades também à comunidade.

Logo em seu início, previram-se etapas e alvos foram propostos, tais como a criação de centros de estudo de música, a formação de grupos de teatro, o desenvolvimento de uma orquestra sinfônica e a implantação de uma faculdade de música. Mas, o ponto de partida deveria ser a música coral, considerando-se a boa tradição do Instituto Presbiteriano Mackenzie nessa área. Em diferentes momentos de sua história, diversos corais foram formados, alguns com bastante sucesso.

O que se desejava agora, porém, era um projeto maior, a elaboração de um programa de música vocal graduado, isto é, a formação de coros em todas as unidades da instituição, para todos os níveis de ensino e para todas as faixas etárias. Pois já há algum tempo esse desejo vem se concretizando.

A Divisão de Arte e Cultura criou e dirige 14 corais no Mackenzie, incluídos aqui os dois grupos vocais preparatórios, quase todos planejados como parte de um programa graduado de música coral. Esses grupos estão divididos por faixa etária e por experiência musical. Existem grupos desde a pré-escola até a Universidade Aberta do Tempo Útil - UATU.

Segue abaixo a classificação dos Corais divididos em níveis de graduação:

- Coralito;
- Coral Infantil
- Juvenil – Teatro e Voz
- Coral Jovem
- Laboratório Coral
- Intermediário
- Coral Universitário
- Coral Mackenzie
- Coral da Capela
- Corais UATU.

A Divisão de Arte e Cultura oferece também outros quatro grupos corais fora do Mackenzie, corais solidários:

- No Instituto do Câncer Infantil;
- Na Casa Abrigo Porto Seguro (homens de rua);
- Na escola pública Marina Cintra, vizinha ao Mackenzie e
- Um grupo da terceira idade.

Alguns dos corais Mackenzie fazem concertos com as melhores orquestras brasileiras.



Foto 1: Concerto do Coral Universitário Mackenzie no Instituto Presbiteriano Mackenzie - 2007.
(Foto de Cláudia Soccio.)



Foto 2: Concerto do Coral Universitário Mackenzie na Cidade de Campos do Jordão - 2007.
(foto de Cláudia Soccio.)

Outros gravam CDs com o selo do Mackenzie anualmente.

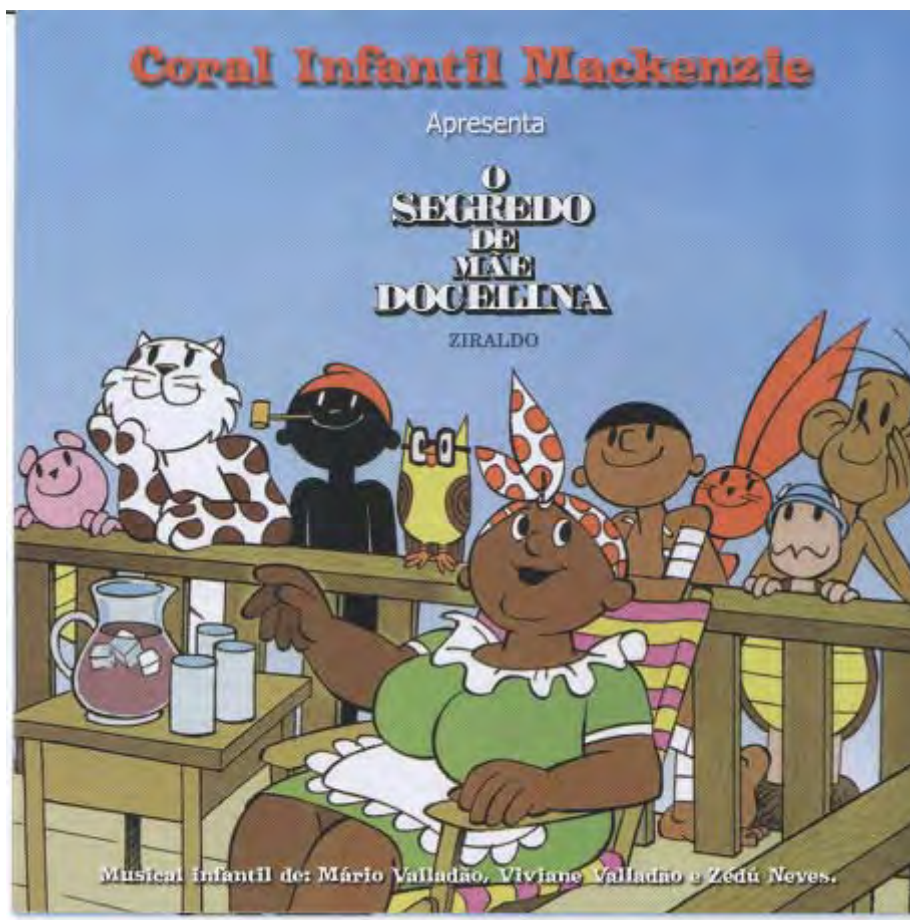


Foto 3. Capa do CD "O Segredo de Mãe Docelina", gravado em 2007.

Os corais são só uma pequena parte do trabalho desenvolvido na DAC. Há grupos de ensino de instrumentos em várias unidades e grupos de teatro. Alguns com nível tão bom que têm saído do Mackenzie para teatros da cidade e região. Há mensalmente a projeção e conseqüente discussão de filmes importantes, convidando para o debate especialistas nos temas propostos, sempre em parceria com uma das faculdades do Instituto. A Divisão de Arte e Cultura produz também programas para a TV Mackenzie. Além dos programas especiais para a TV, alguns dos concertos dos principais coros são gravados e transformados em programas regulares da grade de programação da TV Mackenzie.



Foto 4: Grupo de Teatro Mackenzie. (foto de Viviane Valladão).

O trabalho da Divisão de Arte e Cultura atinge diretamente cerca de 1.100 pessoas, entre alunos, funcionários ou membros da comunidade; além de atingir indiretamente um público de número incalculável se pensar nos que tomam parte ativa dos diferentes grupos, o público dos diferentes concertos, das apresentações teatrais, os telespectadores dos programas de TV e os ouvintes dos CDs.

2. JOGOS INFANTIS: UM OLHAR SOBRE A HISTÓRIA

Primeiramente, algumas considerações sobre os jogos. O termo jogo é um tanto impreciso quando comparado com o brinquedo e a brincadeira. São inúmeras as situações em que o termo jogo, brinquedo e brincadeira são utilizados sem distinção. Quando se utiliza o termo jogo pressupomos que exista nessa atividade; regras pré-estabelecidas entre seus participantes, que são nessa situação denominados “adversários”; como por exemplo, num jogo de futebol.

Esse jogo entre as crianças é também um momento de lazer e diversão, no qual os jogadores participam livremente pelo prazer. Porém se o mesmo jogo de futebol for praticado por profissionais, a motivação lúdica se torna trabalho, uma obrigação circunstancial. Seria ainda assim um jogo?

A mesma bola, que é um brinquedo - quando serve de suporte para uma brincadeira espontânea na hora do intervalo -, se for utilizada por um professor de Educação Física como um recurso do ensino dessa matéria, perde sua função de brinquedo e se torna apenas um material pedagógico?

O mesmo jogo de futebol quando praticado em uma escola especializada para a formação de futuros jogadores teria a mesma função lúdica que um despretenso *joguinho* daquele momento do intervalo? Não serviria essa partida apenas para a preparação profissional futura dessas crianças?

É, portanto complexa a tarefa de definir o que é ou não jogo nesse contexto, pela variedade de fenômenos que são considerados como jogo. Segundo Kishimoto (2003, p. 2), um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo. Se para um observador externo a brincadeira da criança que atira um arco e flecha, é apenas uma brincadeira, para a comunidade indígena nada mais é que um preparo para a arte da caça.

Nesse sentido, a pesquisa empírica sobre o jogo não é tarefa das mais fáceis, já que os elementos essenciais do jogo como a espontaneidade (ausência de

obrigatoriedade), distanciamento de situações reais (o imaginário), a incerteza dos seus resultados, e a motivação interna para o lúdico podem não estar presentes quando se dá prioridade a aprendizagem de habilidades – no nosso caso, as habilidades musicais e a aprendizagem de conteúdos da teoria musical.

Porém, se a natureza do jogo e da brincadeira for respeitada ela se tornará benéfica quando utilizada com fins pedagógicos – a criança se entrega ao jogo e brinca – e isso é o que importa. Segundo Chateau (1987), quando a criança brinca, ela não está preocupada com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade física ou mental. Essa característica do jogo só é alterada quando ele é utilizado como jogo educativo, onde se tem o caráter de ensinar algo a criança.

A espontaneidade das brincadeiras também vem acompanhada das incertezas que caracterizam o jogo. Os resultados do jogo dependem totalmente dos rumos e da ação de cada grupo ou jogador, sendo assim, todo e qualquer resultado sempre será uma surpresa.

[...] Não se pode evitar um convite para a brincadeira. Não temos nenhuma certeza quanto ao valor final da brincadeira, mas certas aprendizagens essenciais parecem ganhar com o desenvolvimento da brincadeira [...] O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza que a criança vá agir, com esse material, como desejaríamos, mas aumentamos assim as chances de que ela o faça; em um universo sem certezas, só podemos trabalhar com probabilidades (BROUGÈRE, 2006, p. 105).

Outro fator a ser observado no jogo é que quando a criança brinca, ela se coloca em um mundo novo, se distancia do real. Segundo Kishimoto:

Todo e qualquer jogo se diferencia de outras condutas por uma atitude mental caracterizada pelo distanciamento da situação, pela incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento (2003, p. 5).

Kishimoto (2003) ainda destaca as características e critérios do jogo infantil. Baseada em diversos autores, ela identifica os traços que distinguem o jogo:

- a. a não-literalidade: situações em que a criança abandona a realidade externa privilegiando uma realidade interna. É um mundo à parte, um mundo de fantasia que prevalece. Situações em que objetos inanimados, por exemplo,

ganham vida. A boneca pode ser alimentada por uma *comidinha* que ela finge fazer. O carrinho de plástico ganha um motor que é materializado apenas pelo som que o menino faz. “São exemplos de situações em que o sentido não é literal” (p. 5).

- b. efeito positivo: sentimento de prazer, alegria e satisfação que ocorre no jogo e brincadeira, e que é manifesto através do sorriso. Esse sentimento é benéfico à criança. “Esse processo traz inúmeros efeitos positivos da dominância corporal, moral e social da criança” (p. 5).
- c. flexibilidade: por brincar livre e espontaneamente a criança se aventura a criar e explorar novas situações de comportamento, e de construir novas idéias em busca de soluções para os seus problemas que não realizaria em brincadeiras recreativas por exemplo.
- d. prioridade do processo de brincar: quando a criança brinca, toda sua atenção e energia estão canalizadas no jogo. Não tem interesse nos processos e nos resultados de uma brincadeira, por exemplo, apenas brinca, e isso lhe basta. Essa característica é alterada, por exemplo, quando pratica jogos educativos.
- e. jogo educativo⁹: quando a prioridade do jogo está em aprender algo, na retenção de qualquer conceito ou prática de habilidades, o jogo não pode perder seu caráter lúdico. A escola é o espaço privilegiado para esse tipo de atividade.
- f. livre escolha: se o jogo não for selecionado espontaneamente pela criança perde seu caráter de jogo, tornando-se ensino ou trabalho.
- g. controle interno: o jogo deve ser escolhido e controlado pelos próprios jogadores. Se ocorrer a intervenção do professor nesse processo a criança perde esse controle interno, e o jogo torna-se jogo educativo, retirando quase sempre a liberdade e espontaneidade que ocorre no jogo lúdico.

⁹ “[...] qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo” (KISHIMOTO, 2003, p. 220).

O jogo, utilizado com fins pedagógicos, muitas vezes pode até perder o seu caráter lúdico, pois se constitui de regras estabelecidas pelo professor. Mas, pode adquirir novamente as características lúdicas que envolvem o jogo, quando a criança pode escolher e selecionar os jogos, ensinados pelo professor, que quer jogar, livre e espontaneamente.

Na introdução e no desenvolvimento da brincadeira, existe uma escolha e decisões contínuas da criança. Nada mantém o acordo a não ser o desejo de todos os parceiros. Na falta desse acordo, que pode ser longamente negociado, o jogo se desmancha. A regra produz um mundo específico marcado pelo exercício, pelo fazer de conta, pelo imaginário (KISHIMOTO, 2003, p. 7).

É característica dos jogos musicais, aplicados na pesquisa com o Coralito Mackenzie, não existir regras tão rígidas para eles. Nos jogos musicais a prioridade é deixar a criança criar e explorar outras possibilidades retirando o caráter de obrigatoriedade, que é contrária à espontaneidade das brincadeiras. É importante nos jogos musicais que os próprios jogadores determinem o desenvolvimento dos acontecimentos. Dessa forma, ocorrerá o controle interno citado por Kishimoto (2003). Eis algumas definições de jogo e brincadeira extraídas de dicionários:

Jogo, sm.1. Atividade física ou mental fundada em sistema de regras que definem a perda ou o ganho. 2. Passatempo. (AURÉLIO, 2000, verbete). Brincadeira sf.1. Ato ou efeito de brincar. 2. Brinquedo. 3. Entretenimento, passatempo, divertimento, brinquedo. (AURÉLIO, 2000, verbete).

Aqui foram adaptadas as definições de Kishimoto (2003) para jogo, brinquedo e brincadeira. Um jogo pressupõe regras, e é a combinação de brinquedo e brincadeira. No jogo existe uma situação lúdica que está estruturada pelo próprio material utilizado, como por exemplo, num jogo de xadrez ou dominó onde as peças dão suporte a esse jogo. Essas peças são consideradas brinquedos, pois é o meio pelo qual se joga uma partida de xadrez ou dominó.

Se esses objetos, as peças, forem utilizados, por exemplo, de outra forma e maneira, diremos que o jogo dominó ou xadrez perdeu seu caráter anterior de jogo para tornar-se apenas brincadeira, já que as regras estabelecidas anteriormente foram temporariamente esquecidas. Portanto, definem-se aqui o jogo, o brinquedo e a brincadeira, adaptando-os aos conceitos de Kishimoto (2003) para o presente trabalho, cujo objetivo é a educação musical infantil, Portanto, definem-se aqui o

jogo, o brinquedo e a brincadeira, adaptando-os aos conceitos de Kishimoto (2003) para o presente trabalho, cujo objetivo é a educação musical infantil, denominada nessa dissertação por musicalização infantil, dessa forma:

- Jogos: situações lúdicas estruturadas por regras, podendo se utilizar de brinquedos.
- Brinquedos: objetos que darão suporte aos jogos e brincadeiras.
- Brincadeiras: atividades, nas quais, não existam regras tão precisas, como no jogo.

Definindo os jogos musicais infantis como sendo toda e qualquer atividade de exploração dos sons e todos os seus atributos; pretende-se abandonar as dúvidas de conceituações lingüísticas, filosóficas e psicológicas, uma vez que ao mesmo termo são observados dados e significados distintos para o jogo. Nesse sentido, quando uma criança representa um instrumento musical com uma colher, por exemplo, essa colher é um brinquedo que a própria criança produz intuitivamente. Ou ainda, quando se utilizam os instrumentos de percussão, como, por exemplo, pandeiros, guizos, caxixis, tambores dentre outros, esses instrumentos também são, nesse contexto, entendidos como brinquedos.

Inúmeras vezes as regras dos jogos musicais serão alteradas, na maioria das vezes pelas próprias crianças pesquisadas. E os mesmos brinquedos servirão de suporte a outros jogos e outras brincadeiras. Essas alterações darão um caráter novo ao jogo, esse caráter mais despretensioso, que caracteriza a brincadeira, já que não existem regras tão precisas, como no jogo anterior.

Essa mistura de jogo, brinquedo e brincadeira, muitas vezes, torna suas definições um tanto quanto imprecisas. Não se pode perder, porém, nessa “simbiose” o objetivo primeiro da pesquisa, o de tornar a atividade de musicalização infantil, realizada nessa dissertação através do estudo dos jogos infantis, prazerosa e criativa, utilizando-se desses suportes para essa atividade.

2.1.A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA A CRIANÇA NA EDUCAÇÃO

Diversos trabalhos sobre jogos e brincadeiras infantis estão baseados em campos de estudos, sejam eles filosóficos, socioculturais ou psicológicos. Froebel (2002) e Dewey (1994) são alguns dos representantes das teorias filosóficas. Dentre as teorias psicológicas que investigam o brincar destacam-se as teorias de Wallon (2007), Bruner (1998), Chateau (1987), Vigotski (2005) e de Jean Piaget (1999). Sobre as teorias de natureza sociológica destaca-se o trabalho de Gilles Brougère (2006).

O presente trabalho acerca dos jogos musicais infantis, sendo um estudo de caso sobre o Coralito do Colégio Presbiteriano Mackenzie, de 2006 a 2008, destacará as concepções sociológicas de Gilles Brougère (1995.); as psicológicas de Vigotski (2005), Piaget (1999) e Jean Chateau (1987), a contribuição de educadores musicais como Murray Schafer (1991), H. J. Koellreutter (2001) e Teca Alencar (2003), além de diversos educadores preocupados com a análise do brincar, do jogo e da atual situação da Educação Musical, apontando a necessidade de privilegiar o jogo e a brincadeira como atividade fundamental desde a pré-escola.

Os critérios dessa seleção se deve ao fato de que esses autores têm em comum a valorização do processo cognitivo infantil com um olhar primeiro para a criança, e a possibilidade que ela terá para se desenvolver integralmente, e não apenas o enfoque e a supervalorização de suas áreas de conhecimento, quais sejam; filosóficas, sociológicas e musicais. A maioria desses autores destaca e afirma a importância do ato de brincar no desenvolvimento intelectual da criança, porém, segundo Gilles Brougère, ainda não se pode ressaltar cientificamente a importância da brincadeira para a criança:

[...] para nós, uma rápida revisão da literatura, consagrada à brincadeira das crianças, levanta muitas dúvidas sobre os benefícios visíveis desse comportamento nos humanos. Isso não significa que a invisibilidade do ganho prove sua inexistência, mas, em todo caso, não é possível ressaltar sua evidência (BROUGÈRE, 2006. p. 94).

Nesse sentido, todas as observações empíricas, e mais precisamente as que se referem a este trabalho de musicalização infantil, estão restritas a um laboratório de

observações, de onde não se obtém respostas definitivas. Em relação à brincadeira ainda está longe de se situar num campo de certezas. Porém, por meio das observações desses autores sabe-se da contribuição benéfica que o jogo e a brincadeira trazem à educação. Existem relatos sobre a utilização do jogo como educação já em Roma e Grécia antigas. Segundo Kishimoto (2003, p. 13):

Platão, em “*Les lois*” – as Leis (1948) - comenta a importância do ‘aprender brincando’, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles sugere, para a educação de crianças pequenas, o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura. Mas nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como recurso para o ensino da leitura e do cálculo.

Ainda segundo Kishimoto (2003), os romanos davam destaque ao preparo físico e a formação de soldados; já os gregos se preocupavam com a formação estética espiritual e física de suas crianças. Com o advento do Cristianismo, o interesse pelo jogo decresceu, a nova sociedade cristã impôs uma educação disciplinadora. Os jogos nesse período eram considerados atos de delito, assim como a prostituição e a embriaguez. A memorização e a obediência aos mestres eram os meios privilegiados para a educação da época.

É durante o Renascimento, quando o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, que ele foi reincorporado no cotidiano da sociedade como tendência natural do ser humano. É nesse contexto, segundo Kishimoto, que se situa o nascimento do jogo educativo, uma mistura de jogo e de ensino.

Ao permitir a manifestação do imaginário infantil por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido qualquer jogo empregado pela escola desde que respeite a natureza do ato lúdico apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo (KISHIMOTO, 2003, p. 15).¹⁰

São diversos os jogos que ressurgem com o Renascimento: Exercícios físicos; corridas; jogos de bola; baralho; jogos de cartas, didáticos e educativos, que despertam o interesse de filósofos acerca da importância da imagem e dos sentidos para a apreensão do conhecimento. “Comenius mostra, em 1657, na obra *Orbis*

¹⁰ São características do jogo: a ação livre e espontânea da criança, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pela criança, pelo simples prazer de jogar (KISHIMOTO, 2003, p. 14).

Sensualium Pictus, a relevância das imagens para a educação infantil” (KISHIMOTO, 2003, p. 16).

No século XVI, com o surgimento da Companhia de Jesus, um militar e nobre, de nome Ignácio de Loyola, utiliza jogos de exercícios como recurso auxiliar no ensino do latim. Já no século XVIII multiplicam-se os jogos destinados às tarefas didáticas, são criados jogos destinados ao ensino de diversas áreas como; Matemática; Geografia; História; Ciências, Moral e Religião. A enciclopédia científica é utilizada para o ensino de ciências para a realeza e a aristocracia.

Surge nesse período o interesse pela criação e a expansão de estabelecimentos de ensino e educação infantil. É também nesse período que a imagem da criança como ser dotado de natureza distinta do adulto surge. Saltando para o período contemporâneo, em 1870, foi fundada a Escola Americana, instituição criada pelo casal de missionários recém chegados dos Estados Unidos, George e Mary Chamberlain. Hoje conhecida como Colégio Presbiteriano Mackenzie, conforme já visto no capítulo anterior dessa dissertação. Philippe Áries (1981), em seu livro *História social da criança e da família*, destaca também a importância do canto e da música na educação de meninos nobres do século XVII.

[...] observamos a precocidade da música e da dança na educação dos meninos dessa época: isso explica a frequência, entre as famílias de profissionais, daquilo que hoje chamaríamos crianças-prodígio, como o pequeno Mozart, esses casos se tornariam mais raros e ao mesmo tempo pareceriam mais prodigiosos à medida que a familiaridade com a música, mesmo em suas formas elementares ou bastardas, se atenuou ou desapareceu (ARIÉS, 1981, p. 43).

Sobre os jogos, brinquedos, brincadeiras e instrumentos musicais utilizados por crianças do século XVII, Áries (1981) cita também os brinquedos utilizados por Luis XIII na corte francesa: cavalo de pau; cata-vento, pião; violino; jogo de malha; tambor; carruagem cheia de bonecas; jogo da peia; bola; uma pomba mecânica; um alaúde; miniaturas de madeira; praticava o arco; jogava cartas; xadrez; jogo de raquetes; inúmeros jogos de salão; jogo de rimas (que era comum entre às crianças e os jovens); brincadeira de acender uma vela com olhos vendados; de esconder; jogo dos ofícios; mímica; adivinhar as profissões e histórias através de mímicas, dentre outras. Áries (1981) relata a vida do infante Luís XIII e dá destaque a inúmeras danças que o menino dançava em festas e na presença dos pais:

Ele dança a galharda, a sarabanda, e a velha bourré (dança popular de Auvergne) [...] e, acima de tudo, ele participa dos balés. Aos quatro anos e meio, 'ele vestiu uma máscara, foi aos aposentos do Rei para dançar um balé, e recusou-se a tirar a máscara não querendo ser reconhecido'. [...] aos seis anos, dançou um balé, muito bem vestido de homem, com um gibão e calças até os joelhos por cima de sua túnica (ARIÉS, 1981, p. 45).

No século XVII, os meninos eram separados para o início da “vida adulta”, já a partir dos sete anos, como ocorreu na educação de Luís XIII, que foi entregue aos cuidados de homens e não mais de suas amas. Nesse momento ele abandona as brincadeiras de criança e começa a montar a cavalo, a atirar e a caçar. É um preparo para a entrada na escola e o trabalho. Porém, nem esse afastamento faz com que ele deixe todas outras modalidades de jogos e brincadeiras da época. Ele continua brincando outras brincadeiras.

Jogou cara ou coroa em seu gabinete com pequenos fidalgos, como o Rei, com três dados”. ‘Brincou de esconder’ com um tenente da cavalaria ligeira. [...] após a ceia, foi aos aposentos da Rainha, brincou de cabra-cega e fez com que a Rainha, as princesas e as damas brincassem também. [...] parece, portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje, entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos. (ARIÉS, 1981, p. 46).

2.2 O JOGO E A CRIANÇA

Segundo Jean Chateau, em *O jogo e a criança* (1987), a criança é um ser que brinca e que joga por natureza. Essa manifestação, considerada natural na criança lhe traz benefícios para sua formação psíquica, física e emocional. Ainda outra observação de Jean Chateau (1987) ressalta que o jogo está ligado ao despertar da personalidade, a busca da auto-afirmação e o amor a ordem e a regra, levado por muitas vezes até ao formalismo. O jogo possibilita também a percepção total da criança em seus aspectos; motor, afetivo social e moral.

2.2.1. O despertar da personalidade e a busca da autoafirmação.

A Infância divide-se em três fases: i) primeira infância: período de zero a três anos, quando se completa a dentição de leite (dos 30 aos 36 meses); ii) Segunda infância: período de três a seis ou sete anos; e iii) terceira infância: período dos sete anos até a puberdade (12 anos para as mulheres e 14 anos para os homens). Existe no jogo das crianças maiores, da faixa etária da terceira infância, não mais apenas um impulso interno de tendências para a atividade lúdica, como nas crianças menores, mas uma necessidade de se afirmar, de revelar seus poderes, de se superar diante dos desafios que as atividades lhes proporcionam. O jogo é antes de tudo uma prova. E é por isso que a criança procura um público e se glorifica com todas as suas conquistas. Nessa fase as brincadeiras de valentia ocupam lugar de destaque, pois a criança procura sua auto-afirmação, o reconhecimento de suas habilidades, e até mesmo sua superioridade no grupo. É comum nessa idade o exibicionismo para a afirmação do seu eu e isso se observa mais claramente entre os meninos.

Jean Chateau (1987) considera que o prazer que um artista goza quando realiza, ou se vê realizado em sua obra de arte, é muito semelhante ao prazer moral que a criança alcança em suas conquistas adquiridas nos jogos de valentia e competição. Não existe, nesse caso, um prazer pelo jogo simplesmente, o prazer pelo lúdico e pelas sensações que o jogo lhe proporciona, mas um prazer que é moral. A diferença é que o prazer do artesão, do artista, é durável, enquanto da criança dura só naquele momento da brincadeira. A criança tem sempre essa necessidade de se superar, é preciso sempre iniciar uma nova brincadeira, uma nova partida, um novo jogo.

Segundo Chateau (1987), a criança se realiza no jogo por estar sempre à margem dos trabalhos reais e sociais. Então, o jogo seria para ela um substituto do trabalho adulto que ainda não pode realizar. A criança não pode trabalhar ainda e tem a necessidade de crescer através dos jogos. O mundo do jogo é uma antecipação do mundo das ocupações serias.

O desejo de jogar o jogo dos mais velhos, além de manifestar a necessidade que ela tem de se superar, de ser igual ao adulto, ou de seu companheiro mais velho, é também uma introdução ao grupo social e uma preparação para o trabalho, o jogo prepara então para o trabalho, e é também introdutório ao grupo social. É através do jogo que a criança toma contato com outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outras, deixa de lado o seu egocentrismo.

O jogo é uma atividade de grupo, portanto social. As brincadeiras feitas em grupo desempenham papel importante na formação intelectual da criança. Com o auxílio de outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que faria sozinha. O que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.

A criança não tem consciência do processo que realiza, ela apenas desempenha o papel do adulto no seu minúsculo mundo, pois o observa, o copia, assimila-se a ele, o representa. Ocorre dessa representação o que Chateau chama de *evasão*, ou distanciamento da realidade: “[...] não é absolutamente, a evasão que o adulto procura em seus jogos. É a evasão diante de uma comparação possível, nada mais” (CHATEAU, 1987, p. 23). Mas, nem sempre o jogo infantil é imitação do adulto, essa evasão pode ser também uma maneira da criança evitar ser zombada, apenas uma precaução sua. A atitude de distanciamento é, entretanto, sem dúvida, em parte, uma fuga diante da atitude zombeteira do adulto (1987, p. 23).

2.2.2 Criatividade e prazer.

O ato criador, o desenvolvimento da criatividade é outro aspecto importante do jogo. Assim como a criança que se reconhece pequena, tenta se realizar no seu mundo lúdico é através do distanciamento do real, pelo seu ato criativo e inventivo, que a criança se reconhece num mundo imaginário, onde ela tem todo o poder.

Quanto mais a criança se distancia do real, atingindo um mundo particular, mais poder ela tem para criar. É exercitando-se no plano imaginário que ocorre o treino

para a realização concreta futura. Na verdade um treino involuntário, visto que a criança não tem consciência que desempenha esse papel de adulto.

Segundo Bruner (1988), quando a criança brinca, brinca pelo prazer. Não está preocupada com o resultado da brincadeira e é motivada por esse prazer a explorar suas ações livremente. A ausência de avaliação ou punição no ato de brincar contribui para essa exploração e flexibilidade da criança, e estimula sua criatividade.

O que é isso que me faz voar sem asas ter? Basta um pouquinho de imaginação pra chegar lá e ver, um mundo à parte não é distante está perto, bem perto daqui, basta ouvir o som de uma canção e usar a imaginação.¹¹

Nesse sentido, a atitude lúdica torna-se uma atitude ilusória na medida em que, quando a criança joga e brinca, se recusa a ver o mundo real. Uma vara pode não ser mais uma vara, mas uma espada, um risco que a criança faz no chão torna-se um muro onde seus “adversários” não podem ultrapassar, uma colher torna-se uma guitarra, e assim por diante. São esses objetos, e muitos deles até imaginários, que se tornam brinquedos na atividade lúdica. Esse distanciamento do real é uma das características do jogo que não se pode perder ao utilizá-lo como meio de educação, como jogo educativo.

No jogo, a criança conserva apenas aquela porção que lhe interessa e que ela recria através de símbolos lúdicos. Esse distanciamento do real é amplo e difícil de ser avaliado em pesquisas, isso só vem afirmar a dificuldade de se obter resultados concretos nesse tipo de estudo empírico.

Chateau (1987) admite também que o jogo seja a fonte comum de todas as atividades superiores. “O jogo constitui, assim, um mundo à parte que não tem mais lugar no mundo dos adultos; é outro universo” (p. 21). Se, quando a criança brinca e joga, ela tenta se afastar do real através dessa inserção num mundo imaginário e criativo, ao mesmo tempo o jogo a aproxima do trabalho e das manifestações futuras do adulto. O jogo tem essa incoerência; a de transitar entre pura ficção do sonho e a realidade do trabalho.

¹¹ Canção do CD “O Reino de Acisum”, do Coral Infantil Mackenzie (2002).

2.2.3 O amor à ordem e à regra

Como observado anteriormente, Chateau (1987) considera que a criança é um ser que brinca. Para ela quase toda atividade é um jogo, portanto, o jogo e a brincadeira têm também para a criança um aspecto sério, formal. Para a criança o jogo é o seu trabalho, é um dever diário a ser cumprido, é o seu ideal de vida. A criança através do jogo, segundo Chateau (1987), é treinada para exercer suas funções tanto psicológicas quanto psíquicas. Há também a necessidade de se afirmar e de revelar seus poderes. Assim, o jogo para a criança, não é um mero divertimento, sendo uma das características do jogo as regras; muitas vezes é jogado com regras rígidas.

A criança, por exemplo, se identifica momentaneamente com o personagem escolhido numa brincadeira. Quando uma criança é polícia (o pegador), e a outra o bandido (o que foge), ela leva isso tão a sério que não admite zombarias. Ela representa, incorpora e se identifica temporariamente com o personagem escolhido. E essa atividade quando ocorre em situações sem pressão, em ambiente que transmita à criança segurança emocional, sem tensão ou perigo, proporciona condições para a aprendizagem de normas e condutas do mundo adulto.

2.3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES TEÓRICAS

No início do século XX o comportamento da sociedade foi fortemente influenciado por pensadores: Karl Marx acreditava que o advento de uma sociedade capitalista seria responsável por determinar o futuro da humanidade; que já não teria mais autonomia de decidir seus rumos, antes, seria comandada pelas engrenagens de uma máquina. Sigmund Freud, com a sua teoria de interpretação dos sonhos, revelou que é muito frágil a linha que divide a loucura da sanidade mental. Albert Einstein e suas descobertas como a Teoria da Relatividade mudou a forma do homem olhar o mundo e a si mesmo. Esse universo onde as verdades pareciam

absolutas, onde existiam códigos de ética e moral fixos parecia desmoronar, o mundo de certezas passou a ser um lugar de incertezas, um mundo frágil, de dúvidas.

É nesse período que surgem novas correntes pedagógicas como as de Dewey, Bruner e Piaget. Esse novo modo de enxergar o mundo e o ser humano teve reflexos também na educação musical. Novas propostas de práticas pedagógicas e inovadoras surgem com o pensamento de músicos e educadores como Kodály, Orff e Dalcroze. Essa nova pedagogia musical foi a base de toda educação moderna.

A Educação Musical Moderna, de forma geral, foi fortemente influenciada pelo pensamento de músicos europeus a partir da segunda metade do século XIX. Dentre esses músicos destacaremos as contribuições de Kodály, Orff e Dalcroze. Zoltán Kodály (1882-1967) foi educador, compositor, pedagogo e etno-musicólogo húngaro, um dos músicos mais importantes do século XX. Acreditava que a educação musical infantil deveria basear-se nas canções folclóricas de seu país. Elaborou um novo sistema educacional que posteriormente foi aprimorado por seus seguidores, conhecido como Método Kodály. Acreditava também que através da música o homem tornar-se-ia completo, e que a música pertencia a todos e não a uma minoria privilegiada. O Método Kodály é uma metodologia de educação musical que foi desenvolvida durante os anos 1940 e 1950, na Hungria, e baseia-se nas seguintes propostas:

- a) Todas as pessoas capazes de falar uma língua são também capazes de dominar um idioma musical;
- b) O canto é o melhor fundamento para a técnica musical;
- c) A instrução musical mais eficaz começa com a criança muito nova;
- d) As canções populares da própria herança lingüística de uma criança constituem uma língua musical materna, "musical mother tongue", e devem conseqüentemente ser o veículo para toda a instrução posterior;
- e) Apenas a música de valor artístico mais elevado, folclórica e tradicional, deve ser usada no ensino;
- f) Música deve fazer parte do cerne do currículo educacional, um assunto essencial como base para a educação.

Kodály (1966) acreditava que todos poderiam aprender música, visto que seu aprendizado se assemelha ao aprendizado de uma nova língua. Ele afirmava que a música era muito similar à língua falada, e que seria possível transmitir às futuras gerações o tesouro produzido através de obras musicais, fazendo com que um grande número de pessoas viesse a compreender o idioma musical.

Uma das características do método Kodály é a utilização de um novo sistema de solfejo. O sistema de solfejo utilizado no Método Kodály associa a estrutura das escalas tonais (maior e menor) como base para leitura e solfejo de partituras. Assim, as escalas tonais de diferentes tonalidades são revertidas para uma leitura básica em dó maior ou lá menor, isto é, as melodias de diferentes tonalidades são lidas e cantadas como se fossem em dó maior, ou lá menor, O solfejo é sempre relativo. Kodály utiliza o Dó móvel, com as mesmas sílabas do monge Guido d'Arezzo, do século XI.¹² Este foi o criador da notação moderna na pauta antiga, encerrando com o uso de neumas na História da Música, e batizou as notas musicais com os nomes que conhecemos hoje: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, baseando-se em um texto sagrado em latim do hino a São João Batista:

Ut queant laxis

Resonare fibris

Mira gestorum

Famuli tuorum

Solve polluti

Labii reatum

Sancte Ioannes

Que significa:

Para que teus servos,
possam ressoar claramente

¹² Guido D'Arezzo (992 — 1050) foi um monge italiano e regente do coro da Catedral de Arezzo (Toscana).

a maravilha dos teus feitos,
limpe nossos lábios impuros, ó São João."

Com isso, procura-se fazer o aluno identificar e reproduzir, cantando os elementos estruturais da escala, isto é, os graus, e associá-los às sílabas correspondentes. o valor rítmico das notas. Kodály (1966) concluiu, a partir de extensa pesquisa, que as crianças não conseguem ouvir nem reproduzir os semitons; portanto, o sistema pentatônico é o ideal para aprender a cantar afinado, por causa da ausência dos semitons. Depois de bem familiarizados com a escala pentatônica, os alunos podem facilmente compreender a inclusão dos semitons e então reproduzi-los. O processo de leitura no Método Kodály de solfejo segue os seguintes procedimentos:

- a) Encontrar a tonalidade (e o modo) da escala da melodia a ser lida ou cantada;
- b) Encontrar o grau da escala correspondente à primeira nota da melodia;
- c) Transpor a nota (e o restante da melodia) para a escala de dó, levando em conta os graus correspondentes de cada nota (ex: o I grau se transforma em dó, o II grau se transforma em ré, o III grau se transforma em mi e assim sucessivamente).

O método Kodály também se caracteriza pelo uso de manossolfa (sinais com a mão para solfejo), da notação musical simplificada (notação de traços), e solmização do ritmo (verbalização).

Kodály, ao lado do amigo Bela Bartók, recolheu, transcreveu e organizou, a partir de 1906, diversas canções folclóricas húngaras em uma viagem a Cárpatos.¹³ Kodály foi muito influenciado pelo folclore de seu país, essa influência é reconhecida em suas obras. Juntos, Kodály e Bartók recolheram mais de 100.000 canções, peças, trechos e melodias populares húngaras, as quais aplicavam em suas composições com singular perfeição técnica. Kodály foi muito influenciado pelo folclore de seu país, essa influência é reconhecida em suas obras. Juntos, Kodály e Bartók

¹³ Béla Bartók, foi um compositor húngaro, pianista e investigador da música popular da Europa Central e do Leste. Bartók é considerado um dos maiores compositores do século XX. Foi um dos fundadores da etnomusicologia e do estudo da antropologia e etnografia da música. Juntamente com seu amigo, o compositor Zoltán Kodály, percorreu cidades do interior da Hungria e Romênia, onde recolheu e anotou um grande número de canções de origem popular.

recolheram mais de 100.000 canções, peças, trechos e melodias populares húngaras, as quais aplicava em suas composições com singular perfeição técnica.

Ambos recolheram músicas também na Romênia, na Bulgária e na Ucrânia (de 1909 a 1912), e também na Argélia (1913) e na Turquia (1936). Kodály especializou-se em música coral. É considerado um dos compositores para coro mais importantes do século XX, morreu em Budapeste, em 1967.

Carl Orff (1895 – 1982) foi um dos mais destacados compositores alemães do século XX. Teve forte influência na pedagogia da música ao criar um sistema de ensino baseado em instrumentos de percussão, seu método é conhecido como *Schulwerk* ou *método Orff*. *Schulwerk* foi uma obra composta por Orff entre 1930 e 1935. É uma obra de simples instrumentação, permitindo que crianças não doutrinadas possam executá-la com facilidade. O termo *Schulwerk* em alemão significa tarefa.

Esse método começou a ser elaborado por Orff no início dos anos 20, com a colaboração de Mary Wigman, que havia sido aluna de Dalcroze, outro grande educador musical da época que tinha também uma visão muito semelhante à de Orff sobre música e a educação musical. A ênfase de Orff recaí sobre os instrumentos de percussão, a utilização da fala, do canto e do ritmo para se aprender a ler música.

Em parceria com a musicista Dorothee Gunther, Carl Orff fundou a escola Gunther. Nessa escola além de arte e música, os alunos teriam aulas de ginástica. Assim como Dalcroze, Orff acreditava que a utilização dos movimentos corporais poderia ser usado como ferramenta pedagógica para o ensino de música, ele acreditava que a música, o movimento e a fala, apesar de atividades motoras separadas, se integram num conceito que ele denominava de música elementar. Acreditava que assim como o movimento do corpo e a fala, que são movimentos naturais desenvolvidos pelo ser humano através da observação e posterior reprodução, sem a necessidade de qualquer treinamento específico, a música também deveria ser vista dessa maneira.

Foi na escola Gunther com a colaboração de sua aluna Gunild Keetman que desenvolveu seu método de ensino de música, um método completamente diferente dos métodos tradicionais da época. Assim como Kodály, Orff compara o aprendizado

da linguagem musical com o aprendizado de uma nova língua. Através da observação e experimentação, a criança reproduz uma nova linguagem, assim como o homem primitivo, que não possuía nenhum conhecimento musical, produziu música explorando os sons e movimentos naturais da fala, o método Orff tem a hipótese de que a criança ao produzir música se assemelha a esse processo histórico.

Esse método, revolucionário para a época, foi muito bem recebido pelo público a ponto do Ministério da Cultura da Alemanha o recomendar às escolas primárias de Berlim. O projeto só foi interrompido pelo advento da primeira guerra e a ascensão de Hitler ao poder, sendo retomado somente no final dos anos 40. A base do método Orff, assim como o método Suzuki, outro educador afinado com as idéias de Kodály e Dalcroze, baseia-se na idéia de que a música é uma linguagem, e que o seu método de ensino deveria ser similar ao ensino de uma língua estrangeira. A criança aprende a falar uma nova língua observando e imitando um adulto. Após esse processo de imitação, e quando já domina essa nova linguagem ela começa a interpretar os símbolos que representam o que aprendeu através da observação. Esse processo tende a ser natural com o tempo. Esse é o objetivo do método Orff, o ensino da música de forma natural e gradual, valorizando os processos cognitivos que a criança constrói nesse período.

A criança quando exposta às atividades musicais, e quando simplesmente ouve música interage se movimentando, batendo pés e mãos, batucando, balbuciando sons, e somente posteriormente consegue interpretar os símbolos musicais contidos em uma partitura, pois nesse momento ela já se apropriou dos sons, melodias, intervalos melódicos, ritmos e demais componentes da música.

Orff acreditava que o ritmo era um dos atributos mais importantes do som dando ênfase ao ensino de música utilizando-se de instrumentos de percussão, pois a música assim como a fala e o movimento corporal, possuem ritmo, e esse fator comum entre ambos era a base de todo o seu método.

A fala é um dos fatores fundamentais da abordagem de Orff, pois a fala é um ato rítmico inerente ao ser humano que se apropria de uma linguagem simplesmente através de sua observação. Orff acreditava que a transição que ocorre da fala para

os ritmos corporais e do ritmo para a música é o processo mais natural para a criança. Após esse processo a criança pode passar para o aprendizado de qualquer instrumento musical pois conceitos como compasso, anacruse e acentos métricos já foram ensinados dentro dos padrões da fala e no método Orff serão reforçados em outras atividades, dentro de um contexto agora musical. O método se utiliza também de cânones simples¹⁴, onde se observa a exploração de cada voz que são inseridas em tempos diferentes, e como o padrão rítmico funciona em cada parte se relacionando com as outras. Orff acreditava que a fala, o canto e a música eram pontos de uma mesma reta, um resulta no outro, estão ligados numa sucessão natural que se inicia com as palavras. A experiência da criança com a fala fatalmente a levará ao canto, assim sendo a melodia é o resultado ou a evolução do ritmo. Quando a criança aprende a usar a sua voz como instrumento, ela entra em outro estágio pré planejado do método Orff, o solfejo.

No método Orff existe uma forma muito específica de se ensinar o solfejo, assim como na maior parte das teorias que envolvem o canto, a terça menor sol-mi é o 1º intervalo ensinado. Outros tons vêm em seguida nesta ordem: lá ré e dó para completar a escala pentatônica e finalmente fá e Si. Orff acreditava ser essa a tonalidade natural das crianças. O uso da escala pentatônica possibilita que as crianças tenham maior segurança ao cantarem pois a escala pentatônica se trata de uma escala simples e com poucas notas o que facilita a improvisação. Improvisando a criança cria uma auto-estima e se sente capaz de realizar tarefas mais rebuscadas posteriormente, criando novas melodias por exemplo. A auto-afirmação é essencial para o desenvolvimento da criança em qualquer grupo.

Outra parte desse processo de musicalização chamado de música elementar de Orff é o movimento elementar. A comunicação da criança é muito mais eficaz quando se expressa através de movimentos ou pinturas. Ao incentivar seus alunos a usar a imaginação e a se expressarem dessa maneira Orff acreditava que essas crianças se tornariam mais expressivas e criativas. Através dos movimentos criados pelo aluno o professor poderia transcrevê-los em forma de música e explicar diversos

¹⁴ Chama-se cânone a forma polifônica, em que as vozes imitam a linha melódica cantada por uma primeira voz, entrando cada voz, uma após a outra, uma retomando o que a outra acabou de dizer, enquanto a primeira continua o seu caminho: é uma espécie de corrida onde a segunda jamais alcança a primeira.

conceitos musicais baseado nos movimentos criados. Segundo Orff, esse tipo de manifestação deveria ser incentivada e utilizada pelo educador para ensinar conceitos musicais.

No método Orff são utilizados além da voz diversos instrumentos de percussão, dentre eles destaca-se o xilofone por ser um instrumento de barras removíveis. Isso possibilita ao educador que remova essas barras para ensinar diversas escalas, ou simplesmente remova as barras que não estão sendo utilizadas.

As obras didáticas do Método Orff contêm: rimas, refrões, ditos populares; exercícios rítmicos instrumentais e vocais; modos; escalas bitônicas; tritônicas; pentatônicas; heptatônicas; ostinatos; bordões; tríades; ecos; cânones; pergunta e resposta; formas lied e rondó; músicas étnicas, entre outros. O método também é composto de diversos livros.

Além do reconhecimento como músico-educador teve uma extensa produção musical dentre as quais se destaca a cantata *Carmina Burana* (1937) e outras: as óperas *A Lua* (1939) e *Sonho de uma Noite de Verão* (1952, revista em 1964); as composições para a Páscoa e o Natal (1956 e 1960). Orff foi influenciado por dois grandes músicos de sua geração: Stravinsky e Debussy. A música de Orff se caracteriza pelas repetições de melodias, pelos ritmos efetivos e diferenciados, produzidos por instrumentos de percussão e raramente ultrapassa a notação tonal.

Émile Jaques Dalcroze (1865-1950)¹⁵, músico e educador suíço, acompanhou os pensamentos da Escola Nova (DI GIORGI, 1992), foi crítico da prática musical aplicada nas escolas primária e secundária, no final do século XIX e início do século XX. Dalcroze (SANTOS, 2001) considerava que a forma e a prática do ensino de música deveria ser revista, acreditava também que era necessário utilizar-se de todo o corpo para a conscientização rítmica, a utilização de todo o organismo para a produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil-motora. Acreditava que era necessário partir de situações concretas, problematizadoras, que justificassem e potencializassem a construção do conhecimento em detrimento aos

¹⁵ SANTOS, Regina Marcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? In: **Revista Debates**, n. 4. Programa de Pós-Graduação em música, UNIRIO, 2.001, p. 7-48.

métodos utilizados na época que valorizavam a repetição mecânica de exercícios motores e dos ensinamentos do professor (SANTOS, 2001).

O modelo europeu da época baseava-se no Conservatório de Música francês inaugurado em 1795 como *Conservatoire National de Musique et Déclamation* e posteriormente chamado de *Conservatoire de Paris*. Esse modelo de escola espalhou-se pela Europa e sobre ele se institucionalizou o ensino de música desse período. Esse modelo privilegiava o ensino da música escrita e da cultura musical erudita européia. As idéias de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Comenius formam as bases do pensamento pedagógico europeu daquela época.

Uma mudança na forma de pensar a educação e concepções pedagógicas surge no início do século XX, com Dewey (1994), que propõe uma educação pela ação no lugar de uma educação pela instrução, uma educação que valoriza atividades construtivistas baseadas em situações concretas, do cotidiano do aluno, atividades objetivas que buscava um tratamento científico para a ação educativa, através da experimentação e vivências. É sob essas influências que propõe a *Eurritmia ou Ginástica Rítmica* como suporte pedagógico para um ensino de música diferenciado, um ensino que concilia o sensível (o corpo) com o inteligível (a mente).

Essa nova forma de ensinar música pressupõe que a criança deveria partir da escuta consciente, portanto da audição, e que através desta o corpo todo seria participante nesse processo de construção de conhecimento, visto que não é só o ouvido que percebe o som, mas também outras partes do organismo humano. Dalcroze considerava que espontaneamente os músicos utilizam o corpo para expressar seus pensamentos, por exemplo, quando marcam a acentuação de uma música com os pés, esse movimento corporal seria a consequência de uma consciência, o corpo seria o meio pelo qual atitudes mentais são externalizadas. No sentido musical o corpo seria um facilitador das percepções rítmicas, além de outros elementos musicais como altura, intensidade, sentidas ao ouvir música.

O treinamento auditivo é essencial nesse processo de sensibilização que busca a conscientização do ritmo natural individual e a de ritmos externos; a experiência através do corpo de sensações de tempo e espaço obtidos através da escuta musical; a apropriação de imagens simbólicas que representem os ritmos naturais

do corpo; a valorização de processos criativos; o despertar da atenção através de um refinamento dos sentidos e da consciência e de uma experiência física que se faz através da exploração dos movimentos corporais.

Por intermédio dessa exploração dos movimentos corporais, o aluno não deveria se conscientizar apenas dos valores de duração existentes nas notas, mas também de outros atributos dos sons como altura, intensidade, timbre e melodia. Dalcroze (SANTOS, 2001, p. 16) acreditava que, se o aluno fosse estimulado musicalmente seus movimentos corporais, deveriam ser espontâneos e não mecânicos como numa reprodução, deveriam ser criativos e não repetitivos, um processo de auto-conhecimento e domínio das expressões corporais. Nesse processo, o papel pedagógico do professor é de fundamental importância, cabendo a este estimular os alunos, orientar, criar e improvisar trechos musicais que sirvam de incentivo ao aluno evitando a execução pelos alunos de exercícios já criados para não se tornarem automatizados.

Estão previstos por Dalcroze (SANTOS, 2001, p. 17) exercícios de marcha, de deslocamentos corporais, exercícios de pulsação e acento métrico trabalhando diversas formas de compasso; binário; ternário; quaternário dentre outras. Os alunos também tocam instrumentos de percussão num processo coletivo de improvisação que inclui pergunta e resposta, ou seja, através da contribuição de outros integrantes do grupo os alunos criam ou reorganizam sons espontaneamente criados por seus pares.

Esse processo de improvisação cria no aluno uma expectativa positiva visto que existe uma constante novidade a cada novo trecho musical, isso cria a prontidão necessária para um eficiente aprendizado musical. O programa do método Dalcroze prevê a utilização de canções folclóricas, do repertório erudito tradicional europeu, além de interpretações de fugas de Bach e óperas barrocas e clássicas que são executadas já num estágio avançado do programa.

O programa apresenta a seguinte seqüência: educação do sentido rítmico, notação musical, tonalidade e harmonia, intervalos e acordes (etapas do treinamento rítmico-auditivo) e plástica animada. A reprodução de fragmentos rítmicos e sonoros, base da consciência musical, está presente em todo o treinamento, sendo substituída pela

improvisação, na etapa da *Plástica Animada* (improvisação coletiva de movimentos com base numa sensibilidade musical já desenvolvida).

Na fase do treinamento rítmico-auditivo, cria-se movimento para estímulos sonoros, há improvisação de pequenas frases musicais, substituição de fragmentos por outros e invenção a partir de elementos dados. Quanto às alturas, somente depois de um ano do Treinamento Rítmico, após desenvolver a audição mental do estudante e a expressão física de ritmos, o aluno prosseguirá treinando sua habilidade de ouvir, realizar e criar sons musicais em ritmos. Até então, limita-se à discriminação auditiva de sons da região grave, média e aguda, movimentos ascendentes e descendentes e sua representação através de movimentos.

As atividades de leitura musical se iniciam no segundo volume do Treinamento Rítmico, que é voltado para a notação. Somente após o domínio da representação corporal dos ritmos musicais, e o domínio dos sentidos (audição/corpo) o aluno deverá realizar apresentações artísticas que no programa é chamado de Movimento Plástico. Enfim, o método Dalcroze incentiva o desenvolvimento musical global da criança, a apropriação dos conceitos musicais através dos sentidos (audição- corpo) a interiorização desses conceitos num processo cognitivo de criação, improvisação e somente posteriormente uma execução ao público. O ensino da rítmica Dalcroziana foi difundido por toda a Europa, entre 1900 e 1912, foi adotado nos Jardins de Infância e desperta até hoje também o interesse de outras áreas como a dança e o teatro.

2.4. CONCEPÇÃO DE MUSICALIZAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO REALIZADO NO CORALITO MACKENZIE.

Por se tratar de matéria abstrata, a criança tem certa dificuldade de relacionar-se com as atividades musicais formais no início de seu aprendizado, pois segundo Piaget “o pensamento infantil vai gradativamente de operações concretas às operações abstratas” (CHATEAU, 1987, p. 42). Assim como uma criança conta objetos reais na pré-escola antes de efetuar operações matemáticas abstratas, ela

também pode “apalpar” a música antes de ser iniciada na educação musical formal. Os jogos, as brincadeiras, os gráficos, os desenhos, as representações, as mímicas e a própria canção servirão de conteúdo real, palpável e visível, nesse processo inicial de *musicalização infantil*, que é também um período de sensibilização musical.

Denomina-se todo esse material utilizado nesse processo de musicalização, gráficos, desenhos e símbolos de representações simbólicas. Pôde-se dividir esse processo de musicalização em estágios, baseando-se no trabalho do educador Canadense Murray Schafer (1999) e da educadora musical Teça (2003, p. 46), da seguinte forma: “ouvir, analisar, reconhecer, organizar, reconstruir e produzir”.

A musicalização Infantil é um processo cognitivo e sensorial. Daí vem também a utilização do termo sensibilização musical, indicando esse período inicial que a criança tem com a música - que envolve o contato com o mundo sonoro, suas percepções rítmicas, melódicas e harmônicas. É nesse processo que se utilizam os jogos e brincadeiras musicais como um meio, e material de apoio à ação da educação musical.

A música é linguagem traduzida em expressões e formas sonoras que comunicam pensamentos, sentimentos, sensações que são organizadas entre os sons e o silêncio. A música é uma expressão humana que engloba não só os sons emitidos através do canto ou de instrumentos musicais. A criança interage com os sons da natureza, os sons de seu ambiente, os sons de seu próprio corpo. E é nessa interação com os sons diversos, nesse processo de descoberta auditiva que se fundamenta o processo de musicalização infantil, desenvolvido no Coralito Mackenzie. O processo de musicalização tem como objetivo fazer com que a criança torne-se um ouvinte sensível de música, com um amplo universo sonoro.

Nesse processo não se pode esquecer que as crianças quando brincam usam sons e espontaneamente criam músicas, e essa atitude se não é incentivada, tende a desaparecer com o tempo. A musicalização deve ser trabalhada sempre de maneira lúdica. A criança deve sentir prazer em freqüentar qualquer atividade musical.

É sabido que a música está presente, de modo inequívoco, no cotidiano das crianças. Os brinquedos musicais fazem parte da vida da criança desde muito cedo:

é por meio dos acalantos, das parlendas, dos brinquedos ritmados entre mãe e bebê, que se estabelecem as primeiras experiências lúdico-musicais da vida humana. Até mesmo antes, ainda

[...] na fase intra-uterina os bebês já convivem com um ambiente de sons provocados pelo corpo da mãe, como o sangue que flui nas veias, a respiração e a movimentação dos intestinos. A voz materna também constitui material sonoro especial e referência afetiva para eles (BRITO, 2003, p. 35).

Mais tarde, outros tipos de brincadeiras musicais, cada vez mais dinâmicas e diversificadas, vão ampliando os referenciais auditivos das crianças, num processo sempre crescente.

Nesse sentido, a música deve ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança. Deverá colaborar no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário perder-se-á na forma de simples atividade mecânica, com a mera reprodução de cantos, sem a interação da criança com o verdadeiro momento da criação musical.

O desenvolvimento cognitivo não ocorre simplesmente porque se diz à criança como ela deve brincar cantar ou tocar um instrumento musical. Ele surge da atividade da criança com essas ações, de sua interação com o objeto de conhecimento, assim como falar, brincar e escrever. É impossível uma criança de Pré-escola se aperceber do som de um instrumento musical com o qual se relacionou apenas através de uma imagem visual, por exemplo. Dificilmente ela entoará melodias se não ouvir música, se não interagir rítmica e melodicamente com as canções, se não tiver referenciais musicais que a estimulem na prática musical.

O objetivo da musicalização, respeitando a criança e a música, é oferecer possibilidades de experiências musicais: descobertas auditivas, criações sonoras, primeiras interpretações, jogos de percepção rítmica e melódica, oficinas de instrumentos, enfim, um laboratório musical, onde a criança tenha a oportunidade de interagir com outras crianças, e com o professor colaborando no processo desenvolvido em sala de aula.

2.5. JOGOS MUSICAIS INFANTIS: CONSTRUINDO SENTIDOS POR MEIO DA MÚSICA

A definição de música tem de ser revista. O Dicionário Aurélio registra como: arte e ciência de combinar sons de modo agradável ao ouvido. Essa definição não é suficiente, é deficitária, e corre o risco de tornar-se preconceituosa, pois a definição de agradável ao ouvido soa algo muito pessoal, pois o que é agradável ao ouvido? Vivemos atualmente num mundo de diversas possibilidades musicais, oriundas de diversos povos, cada qual com sua cultura e também com a inclusão de sons e ruídos eletro-eletrônicos no nosso cotidiano, e nem todos eles são agradáveis, porém não podemos excluí-los do universo sonoro. Música pode ser composta por sons definidos e indefinidos (ruídos) e também é feita de silêncio, observação importante que o Aurélio não faz.

Há de se considerar que a música está estruturada em uma forma sonora baseada em sons e silêncio, e que pode ser feita de muitas maneiras. Essas formas sonoras podem envolver: melodia, harmonia e ritmo, não necessariamente todos eles juntos – daí a importância de apresentar às crianças diversas possibilidades sonoras e suas variações.

Também há de se considerar a intenção do músico ao compor ou tocar uma música. Murray Schafer, em seu livro *O ouvido pensante* (1991), cita que ao se utilizar uma lata de lixo para produzir som, freadas de automóveis, ou até batidas de martelo em um prego, esses sons tornam-se música, quando há a intenção de se obter um resultado estético com eles, o que não acontece quando esses sons ocorrem isoladamente no cotidiano. Em síntese, é possível considerar, e se utilizar de diversos eventos sonoros – com altura definida ou não – para se fazer música.

Há de se considerar também que a música se transforma muito rapidamente, pois está em constante movimento. A história da música não está concluída, a história ainda está sendo escrita daí surgem diversos novos estilos e gêneros, novas experimentações de timbres, melodias, ruídos e ritmos, uma riqueza sonora, chamada de música que não pode se limitar a fracas e vagas definições do dicionário. Schafer buscou definir o que é música com seus alunos e escreve:

[...] eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage também não pensaria isso, e então escrevi para ele e lhe pedi sua definição de música. Sua resposta:

‘Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto’ [...] Definir música meramente como ‘sons’ teria sido impensável há poucos anos atrás, mas hoje são as definições mais restritas que estão se revelando inaceitáveis. Pouco a pouco, no decorrer do século XX, todas as definições convencionais de música vêm sendo desacreditadas pelas abundantes atividades dos próprios músicos. (SCHAFER, 1991, p. 120).

Outro elemento que devemos considerar em música é sua letra, sua poesia.

As histórias da música ocidental e moderna costumam tomar como sua referência primeira, seu ponto de partida reconhecível, o canto gregoriano (já que não se tem senão sinais indiretos da música cultivada na Grécia, já que as próprias origens do cantochão são mal conhecidas e que as outras culturas permanecem como referências exóticas) O canto gregoriano (...) é uma música que primou por evitar sistematicamente os instrumentos acompanhantes, não só os percussivos, como também o colorido vocal dos múltiplos timbres. É uma música para ser cantada, em princípio, por vozes masculinas em uníssono, à capela, na caixa de ressonância da igreja, sem acompanhamento instrumental (WISNIK, 2007, p. 49)

O canto gregoriano, essa forma musical que surgiu bem antes do surgimento da música que era acompanhada por instrumentos musicais; as danças e canções medievais, e que eram produzidas por trovadores nos séculos XII e XIII, confirma a importância da letra e da poesia na música. No cantochão os ritmos são irregulares, pois são cantados de acordo com a acentuação das palavras e o ritmo natural da língua latina, base do canto dessa música.

Foi herdada desse período a apreciação da música com a letra. É difícil, em muitas culturas, pensar em música sem letra. Muitas vezes, até a música vem em segundo plano; ela serve simplesmente de pano de fundo para a poesia. Nas canções infantis não é diferente, a criança memoriza conteúdos muito facilmente quando estes vêm em forma de canções.

Essa pesquisa se concentra na exploração e organização dos sons, utilizando-se também de canções infantis folclóricas e populares, da sonoridade advinda de suas letras e de sua poesia. Algo comparável com a prosódia em gramática. Murray Schafer, em seu livro *O ouvido Pensante* (1991), sugere que antes de iniciar

qualquer programa de audição musical devem-se limpar os ouvidos. É um processo de observação e percepção de sons que não são percebidos no dia a dia, ou que são esquecidos em virtude da poluição sonora que abate as grandes cidades.

Antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. Como um cirurgião, que antes de ser treinado a fazer uma operação delicada, deve adquirir o hábito de lavar as mãos. Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música (SCHAFER, 1991, p. 67).

Schafer conclui dizendo que os ouvidos estão sempre abertos captando todos os sons de nosso ambiente acústico, diferente dos olhos que podem ser fechados se quisermos. Os ouvidos estão sempre expostos e vulneráveis a qualquer tipo de som.

Adaptando-se essa metodologia de Schafer também no programa em tela, ela foi dividida da seguinte maneira: ouvindo, analisando, reconhecendo sua origem, suas qualidades e organizando-os de forma a reconstruir e produzir com esses sons música. As anotações dos encontros aqui apresentadas tiveram origem nesse fazer musical, através de experimentações e sensações, contato real com os sons que se ouviam, analisando e produzindo nos jogos de improvisação e nas brincadeiras musicadas.

2.6 SOBRE AS QUALIDADES DO SOM

É comum se ouvir que ruído não é música, que o ruído é o lado negativo do som musical, que ele é indesejado, que interfere e atrapalha o que queremos de fato ouvir, e em parte isso é verdade. Schafer (1991) diz que quanto mais se selecionam os sons para ouvir, mais se é progressivamente perturbado pelos sinais sonoros que interferem (por exemplo, o comportamento de um auditório barulhento num concerto).

Vive-se atualmente numa sociedade extremamente barulhenta, e talvez o fato de isso já não incomodar tanto assim seja por que aos poucos, as pessoas se tornam

cada vez mais insensíveis, e para os insensíveis “[...] o conceito de ruído não é válido. Alguém que dorme como uma pedra não ouve nada” (Schafer, 1991, p. 69).

O ruído ganha novos significados quando se está com os ouvidos abertos, quando se passa pela limpeza de ouvidos, proposta por Schafer, e se descobre que, para o ouvido sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos. Esses ruídos, porém, podem ganhar novos significados quando colocados intencionalmente numa obra musical, ou numa declamação poética, como já citado anteriormente, no exemplo do ruído da lata de lixo, e freada de pneus. É como se pudesse reciclar o material que se julga como lixo, reutilizando-o.

O contrário do ruído é o silêncio, e o homem anda temeroso quanto à ausência de som, o silêncio hoje, cada vez mais, ganha a conotação de que algo não está bem. Se existe o silêncio, ele tem de ser quebrado por algum evento sonoro para que tudo volte a sua normalidade. O silêncio é muitas vezes até comparado à morte, talvez daí a necessidade de se fugir dele. O homem gosta de produzir sons e viver rodeado deles, porém já se disse que a música é feita de silêncio e sons, a conscientização dessa necessidade – a de se obter e respeitar o silêncio – é imprescindível a qualquer trabalho de musicalização.

O silêncio é a característica mais cheia de possibilidades da música. Mesmo quando cai depois de um som, reverbera com o que foi esse som e essa reverberação continua até que outro som o desaloje ou ele se perca na memória. Logo, mesmo indistintamente, o silêncio soa (SCHAFER, 1991, p. 71).

O som tem o poder de nos revelar a vida, se há som há vida. O som muitas vezes também é comparado à luz, assim como o silêncio à escuridão. Schafer compara a quebra do silêncio rompido pelo som com o *ictus*, termo utilizado na medicina. “Na medicina, o *ictus* se refere a um golpe ou ataque súbito” (p. 74). O ato de falar, cantar, enfim, emitir sons traz uma sensação de liberdade e de autonomia. Você é alguém no mundo! Daí talvez a frase: Aquela pessoa tem voz ativa!

Sobre o som pode-se dizer que se personifica, pois, possui suas características: forte, fraco (amplitude e intensidade), agudo, grave, médio (altura), claro, escuro, rouco (timbre), e é medido por sua frequência (medida utilizada na Física que define a quantidade dos movimentos nas ondas sonoras que resultam em Hertz). Essas

diferenças de amplitude, intensidade, altura e timbres entre os sons criam a idéia de perspectiva em música. Assim como num quadro.

Assim como o ruído e o silêncio, o som é a matéria prima para as aulas de musicalização. O reconhecimento de um som se dá através do timbre. “Se um trompete, uma clarineta e um violino tocarem a mesma nota, será o timbre que diferenciará o som de cada um” (SCHAFER, 1991, p. 75). O timbre é considerado “a cor do som”. É esse colorido que impossibilita a vida ser uniforme e cinza. É através do timbre de nossa voz que nos identificamos, por mais parecidas que sejam algumas vozes, elas são únicas, não havendo, portanto duas idênticas. A voz é a identidade sonora.

Depois de explorados e reconhecidos, os sons podem ser organizados em diferentes alturas, ou freqüências. A essa organização dá-se o nome de melodia. Uma melodia é a combinação de sons. Uma melodia exige um movimento. Diz-se que a melodia é horizontal, pois se movimenta, avança e retrocede nesse sentido. A harmonia que é a sobreposição de notas (alturas), se movimenta no sentido vertical. A harmonia se movimenta em grupos. Essa idéia sugere desenhos que utilizamos em todo o processo de musicalização. A inflexão da voz é também chamada de melodia, pois utiliza o som das palavras em alturas distintas, em um deslizar contínuo. A voz quando não explora essas alturas, indo do grave para o agudo e vice-versa é semelhante à voz de um robô, uma linha contínua no infinito, sem vida.

Não são raras às vezes em que uma melodia ou acorde sugere uma letra ao compositor, ou faz despertar no ouvinte sensações. Melodias ocidentais agudas, por exemplo, são muitas vezes associadas ao céu, enquanto as mais graves ao inferno ou a terra. Melodias sugerem sentimentos como tristeza, medo, espanto, coragem, ansiedade, alegria, liberdade, prisão, angústia, alívio, desespero, melancolia, dentre outras. No processo de sensibilização musical e em jogos musicais do Coralito ouvem-se diversas melodias com o propósito de descobrir essas sensações. O resultado está registrado no tópico específico sobre a construção de sentidos por meio da música: sensibilização e vivências.

Já foi dito que os movimentos de uma melodia e harmonia sugerem desenhos. Quando duas três ou mais melodias caminham paralelas, obtem-se o mesmo traçado. A esse

movimento paralelo de linhas dá-se o nome de *organum* (BENNETT, 1986, p. 15).

As primeiras músicas polifônicas (com duas ou mais linhas melódicas tecidas conjuntamente) datam do século IX. Por essa época, os compositores partiram para uma série de experiências, introduzindo uma ou mais linhas de vozes com o propósito de acrescentar maior beleza e refinamento a suas músicas. A composição nesse estilo é chamada “organum paralelo”, pois a voz organal (*vox organalis*, a que foi adicionada) tinha unicamente o papel de duplicar a voz principal (*vox principalis*, a que conservava o cantochão original) num intervalo inferior, de quarta ou quinta (BENNETT, 1986, p. 15).

Pode ocorrer também o movimento contrário e oblíquo dessas vozes (linhas). A esse movimento contrário de vozes dá-se o nome de contraponto.

Talvez seja mais do que coincidência que esse desenvolvimento tenha acontecido na época em que o poder independente das cidades e guildas medievais começavam a substituir o poder feudal (SCHAFER, 1991, p. 85).

A esses desenhos produzidos pelas linhas, uns mais densos, quando feitos por várias vozes, e outros mais claros, quando feitos por uma ou duas vozes Schafér (1991) chama de textura, comparando as de textura clara com os desenhos de Matisse. Por mais densa que possa ser essa textura ela tem de revelar com clareza todas as suas nuances, é importante ouvirmos todos os elementos sonoros dessa massa indistintivamente. Não é tarefa fácil para a criança ouvir; distinguir e diferenciar numa peça mais rebuscada, os violinos dos violoncelos por exemplo. Cabe ao professor revelar estes detalhes através da escuta minuciosa dessas peças.

Os sons, ruídos e até o silêncio também podem ser organizados e divididos em tempos de duração. Chama-se essa organização de tempos de ritmo. O pulsar do coração, a respiração ofegante, o tique e taque de um relógio, o ronco de um motor, dentre outros eventos ressoam no espaço, alguns com tempos regulares outros com tempos irregulares. Independente de sua duração, todos têm início e fim. “Ritmo é direção. O ritmo diz: estou aqui e quero ir para lá” (SCHAFER, 1991, p. 87).

Nessa pesquisa denomina-se o ritmo regular de pulsação e o irregular apenas ritmo. O ritmo, que é irregular, é o que sugere movimento na música, ora longo, ora curto, é imprevisível na medida em que escapa da monotonia que a pulsação sugere. Os

africanos, árabes e asiáticos, diz Schafer (1991) manifestam maior aptidão rítmica, pois estiveram por centenas de anos distantes do tique e taque do relógio europeu. De tão habituadas ao pulsar mecânico do relógio as pessoas se desconcertam com uma peça polirrítmica (sobreposição de ritmos diferentes).

Nas atividades mantidas nessa pesquisa, os jogos musicais, o ritmo e a pulsação foram muito enfatizados, pois eles têm relação direta com o corpo. A criança nessa idade se manifesta através do corpo. A expressão corporal na criança equivale à expressão verbal do adulto. Sobre isso Vigotski destaca, em seu livro *Pensamento e Linguagem* (2005), a concepção de Piaget sobre o egocentrismo infantil:

Em primeiro lugar, as crianças com menos de sete ou oito anos não mantêm uma vida social estável; em segundo lugar, a verdadeira linguagem social da criança, isto é, a linguagem que ela utiliza em sua atividade fundamental – o brincar –, é uma linguagem de gestos, movimentos e mímica, tanto quanto de palavras (Piaget apud VIGOTSKY, 2005, p. 54).

Jogos e brincadeiras ritmadas e de rodas, de forma geral, são bem aceitas nos grupos de crianças. Utilizando-se os exercícios de exploração corporal como o estalar de dedos, batidas de palmas, batidas de pés, estalos com a língua, dentre outros.

- Ouvindo – analisando, reconhecendo – organizando, produzindo – reconstruindo os sons

Dá-se pouca, ou quase nenhuma, importância aos sons que são óbvios aos ouvidos. “Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que dezesseis vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som” (SCHAFER, 1991, p. 124).

Para ouvi-los, analisá-los e reconhecê-los, é necessário concentrar-se neles. Esse é o objetivo da operação de *limpeza-de-ouvidos* proposta por Schafer. Para que isso ocorra, é necessária muita concentração. Após um período de escuta “concentrada” podem-se analisar esses sons. A análise desses sons se dá quando são reconhecidos. Reconhecendo-os, pode-se organizá-los, daí reconstruí-los e produzir

novos sons. Esse estágio é o estágio do treinamento auditivo. O estágio no qual a criança já produz sons conscientemente, reconhecidos e organizados. O treinamento auditivo é, portanto um estágio posterior à sensibilização auditiva.

- As palavras cantadas

Os sons explorados, criados e reconstruídos ganham novas cores e significados quando aliados a palavra. O nome das notas musicais Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá e Si, ainda são tão subjetivos às crianças quanto às palavras cantadas em outras línguas, se não se conhece o seu significado, sua tradução, dificilmente se consegue explorar todas as sensações que uma palavra sugere. Os sons explorados dos objetos sonoros, obtidos na exploração de materiais como ferro, plástico, madeira, e da própria natureza, dentre outros, não revelam as mesmas sensações que os sons explorados através das palavras cantadas. Cantar uma seqüência de notas, como num solfejo; dó, fá, mi, ré, dó, ré, dó, dó, dó, ré, dó, ré, mi, fá não tem o mesmo significado de quando cantados com a letra: “Havia um pastorzinho que vivia a passear”. Por mais vivo que possa parecer um som explorado através de materiais diversos, o som humano, a voz, aliada às palavras tem o poder de transmitir sensações que a nota musical por si só não conseguiria. Não que a música instrumental não tenha nada a dizer, os sons também falam por si só, porém a criança, e é isso que interessa na pesquisa, interage mais facilmente com as canções; música e letra. Realizou-se, com o grupo pesquisado, uma atividade que confirma essa hipótese, sugerindo a elas que criassem primeiramente uma história coletiva com algumas palavras sugeridas: casa – sol – gigante – anão – jacaré – abelha – cerca – flores – zorro – floresta – árvore. Posteriormente, criou-se uma melodia com as notas que correspondiam às palavras sugeridas. Previamente selecionaram-se algumas notas musicais e criou-se uma correspondência entre a palavra e a nota, por exemplo: a palavra casa correspondia a nota Dó; a palavra sol à nota SOL; a palavra jacaré à nota Fá etc. Dessa forma, surgiu essa história e a canção “Pedro e o Gigante”, composta em 20 de maio de 2008.

- Pedro e o Gigante

Um dia, um menino chamado Pedro teve um sonho muito esquisito. Ele sonhou que estava sozinho numa floresta escura e sombria. Ele começou a andar pela floresta, sem rumo certo e com bastante dificuldade, pois o mato estava muito alto. Depois de caminhar bastante, e já muito cansado, ele viu lá longe uma luzinha. Foi correndo em direção a ela. Era uma casa muito diferente, enorme, com grandes janelas e uma porta imensa. Chegando um pouco mais perto, ele subiu num tronco de árvore e conseguiu avistar uma sala. Nesta sala havia um gigante com um jacaré na mão, indo em direção a um anão que desesperado gritava. O gigante levava o jacaré pelo rabo enquanto o jacaré mexia pra lá e pra cá tentando morder o enorme gigante. Mas, o pobre bichinho parecia um brinquedinho na mão daquele gigante. O gigante queria matar o anão e estava quase conseguindo, quando Pedro ouviu um barulho enorme. Olhou assustado e viu que o Zorro com o seu cavalo branco Silver acabava de entrar naquele casarão, por outra janela, para salvar o pobre anão. Zorro pegou o anão, lançou-o em sua garupa e saltou com muita rapidez pela mesma janela que havia entrado. O gigante ficou furioso e, quebrando as paredes, saiu correndo atrás do Zorro e do anão. Ele estava quase alcançando os dois, pois seus passos eram muito grandes, quando deu de cara com uma árvore centenária e caiu inconsciente no chão. A pancada foi muito violenta.

Enquanto isso, ainda muito assustado, Pedro foi se afastando da casa e encontrou uma cerca gigante. Ele foi acompanhando aquela “cercona”, quando deu de cara com algumas flores gigantes. Ele até pensou em pular a cerca pra ver aquelas flores mais de perto. Mas, começou a ouvir um zunido muito intenso. Era um som forte e grave, vindo em sua direção. Estava cada vez mais perto. Pedro estava muito assustado e ficou mais apavorado ainda quando viu aquele enxame de abelhas vindo em sua direção, ou melhor, na direção das flores. Pedro se escondeu atrás de uma árvore gigante e nem percebeu que era a mesma árvore que o gigante havia batido a cabeça. Mas, logo foi descoberto por uma das abelhas que olhou furiosa para o menino e disse: “- O que você está fazendo aqui na nossa floresta? Você não é bem-vindo aqui, fora! Fora!”

Pedro saiu em disparada e, logo em seguida, tropeçou no gigante que estava caído no chão. O gigante acordou, viu aquela confusão e também começou a correr atrás de Pedro que corria, corria, feito um touro bravo quando é solto no rodeio, e sem direção. Foi quando, de repente, ele viu ao longe novamente uma luzinha e correu em sua direção. A luzinha foi ficando mais forte, mais forte, mais forte e já não era luzinha, era um clarão que brilhava tão intensamente que parecia querer engolir o pobre menino. Ele pensou: “é agora que eu me lasco”. Mas, qual não foi sua surpresa! Abriu os olhos e viu o sol que entrava pela janela do seu quarto, dando início a mais um dia lindo!

Dessa forma o canto coral, ganha destaque na pesquisa. Nessa prática utilizam-se canções folclóricas, canções populares e do repertório infantil. As canções folclóricas não são mais tão cantadas como antigamente, porém, ainda são um rico material para a exploração da musicalidade infantil, elas ainda estão inseridas nos projetos pedagógicos das pré-escolas, e são cantadas e transmitidas por gerações. Os sons dessas canções folclóricas e populares, seus intervalos melódicos, sua poesia, seus ensinamentos, suas histórias (muitas delas *nonsense*, pois têm um compromisso apenas com a rima), serão lembradas por anos. Têm, portanto um poder, que as notas musicais soltas, sem conexões com as palavras não têm.

Heitor Villa-Lobos foi um dos maiores divulgadores da música folclórica brasileira ao lado de Mário de Andrade. Na década de 30, Villa-Lobos criou um sistema de educação musical que se baseava no canto de melodias folclóricas e outras canções com arranjos para conjuntos vocais, esse sistema de educação ficou conhecido como *Canto Orfeônico* (PEPPERCORN, 2000, p 121). Para este fim, o maestro compôs diversas peças inspiradas na música folclórica que mais tarde foram reunidas com o título geral de *Bachianas* e que foram publicadas no guia prático; posteriormente foi suplementado por outros volumes sob o título de *Canto Orpheônico*.

A idéia de Villa-Lobos era principalmente a de que ele deveria levar as grandes massas a apreciar a música mais séria através da música folclórica – idéia que havia sido realizada cerca de 20 anos antes em determinadas partes da Europa, e que também teve uma reação favorável nos Estados Unidos (PEPPERCORN, 2000, p. 115).

Villa-Lobos tinha a idéia de criar uma nova mentalidade nos jovens após a revolução de 1930.

[...] ele começou educando os adultos mas depois concentrou-se cada vez mais na educação dos jovens. Suas idéias pessoais sobre educação musical tendiam mais e mais para a realização de uma consciência nacional através da música popular (PEPPERCORN, 2000, p. 110).

Em 1932, o músico foi nomeado para o cargo de Diretor de Educação musical no Rio de Janeiro, na época a capital do país. Esse departamento administrativo foi chamado de SEMA - Superintendência de Educação Musical e Artística da Prefeitura do Distrito Federal. Esse departamento seria responsável por gerenciar o ensino de canto nas escolas primárias do Rio de Janeiro, por um curso de formação de professores de música, pela formação de uma orquestra e por organizar apresentações artísticas com os coros criados.

Até 1944, o público teve oportunidade de avaliar as realizações artísticas dos jovens cantores uma vez por ano. Nas comemorações do Dia da Independência, e enquanto Getúlio Vargas esteve no poder, organizavam-se demonstrações em massa no maior estádio do Rio de Janeiro, incluindo coros de 15.000 a 40.000 crianças das escolas municipais cantando canções folclóricas e hinos patrióticos em uníssono. (PEPPERCORN, 2000, p. 122).

Apesar do caráter nacionalista que o projeto tinha, pois também servia de propaganda para o governo de Getúlio Vargas, Villa-Lobos entendia que o ensino da música era um meio de educar e não um fim em si mesmo, um meio de promover a cidadania e a educação artística (2000, p. 121).

2.7. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VOZ E O CANTO CORAL INFANTIL

Os pesquisadores têm observado que há muito mais modulação colorida nas vozes dos povos primitivos do que nas nossas. Mesmo na idade média a voz era um instrumento vital. A leitura, nessa época, era feita em voz alta, sentia-se a forma das palavras com a língua. Na Renascença todos cantavam do mesmo modo como ainda hoje se faz em todas as culturas "menos desenvolvidas" (SCHAFER, 1991, p. 207).

A voz, assim como o corpo, são canais de expressão da personalidade do indivíduo. Cada criança possui uma maneira peculiar de falar e cantar de ser e movimentar-se. Qualquer trabalho ou produção vocal deverá estar aliado ao corpo. Uma boa produção vocal depende do desempenho adequado dos órgãos, músculos e funções diretamente ligados ao corpo. O trabalho vocal com crianças será mais bem assimilado se houver no processo de aprendizagem de informações técnicas, a utilização de jogos, onomatopéias, brincadeiras e dramatizações.

O canto nesse processo é entendido como extensão da fala, e se baseia nas semelhanças e diferenças existentes entre esses tipos de produção vocal. O processo que vai da voz falada a voz cantada deve conter: Percepção auditiva entre as semelhanças e diferenças do canto e da voz falada. A voz cantada apresenta melhor suporte respiratório; maior energia; exige maior poder de concentração; maior controle respiratório; maior capacidade de intensidade; maior duração das vogais.

O Canto Coral Infantil, utilizando-se das canções folclóricas e outras, foi também um dos meios pelos quais desenvolvemos as habilidades musicais das crianças pesquisadas. Para se obter um resultado vocal satisfatório com crianças foram necessárias algumas observações:

Concentração: Qualquer aprendizado só ocorrerá satisfatoriamente se houver concentração. Os jogos de silêncio e concentração serviram de preparação para o canto concentrado. Toda musicalidade se torna aparente quando a criança está sensível e consciente de suas possibilidades vocais. Essa sensibilização dos sons, bem como sua exploração foi fundamental no processo. E por fim o texto, que ganha vida própria quando interpretado esteticamente.

Técnica de respiração e Postura: Uma boa respiração faz parte do processo de busca de uma qualidade vocal. Diversos exercícios de conscientização da importância da boa respiração e como controlá-la foram utilizados nessa fase. (alguns desses exercícios serão relatados nos próximos capítulos). As crianças logo percebem que a maneira mais confortável de cantar é quando se mantém uma postura ereta e relaxada, estando sentadas ou em pé é importante que mantenham boa postura, não comprimindo o abdômen quando cantam.

Tessitura Correta: No início de todo trabalho vocal a tessitura da criança ainda é limitada, no início do trabalho trabalhamos apenas com uma *oitava* (*sucessão de oito sons*). Para que as crianças se lembrassem de uma altura específica sempre iniciamos nossos *vocalises* indo de um *dó5* numa escala descendente até o *dó4*. Dessa forma criávamos uma *âncora tonal* para a criança cantar com a voz de cabeça. Nessa região a voz da criança tem maior brilho e ela canta com mais facilidade, já que ainda não possui notas graves.

Caixas de Ressonância: A colocação correta da língua, mandíbula e palato mole facilita a construção de vogais consistentes e apuradas. A *cor* de um bom coral está em sua textura sonora obtida através da boa colocação das vogais. Para esse fim utilizamos diversos exercícios de *dicção*.

As vogais como diziam os antigos humanistas rabínicos, são a alma das palavras, e as consoantes, seu esqueleto. Em música são as vogais que dão oportunidade ao compositor para a invenção melódica, enquanto as consoantes articulam o ritmo. As vogais são sonoras enquanto as consoantes são apenas sussurros (SCHAFER, 1991, p. 224).

Em uma das brincadeiras do Coralito são cantadas algumas canções do repertório, extraindo delas as consoantes. Dessa forma, foi dado um destaque às vogais que antes passava despercebido.

Afinação precisa: Quando se nasce, o primeiro choro está muito próximo de 440 Hz, exatamente a frequência do Lá do diapasão. Já se nasce afinado. Toda criança conseguirá cantar afinada se houver persistência e boa técnica de ensino do regente, bom modelo vocal e tessitura adequada. Desafinação quase sempre resulta de respiração imprópria, formação incorreta de vogais, falta de atenção, percepção auditiva defeituosa, ou problemas orgânicos. Estas dificuldades devem ser observadas pelo regente.

Aquecimento Vocal: Antes de cantar é necessário aquecer a voz das crianças. Aquecer consiste em alongar as pregas vocais de forma a produzir os sons sem esforço. Nesse processo foram utilizados exercícios de relaxamento corporal, principalmente da parte superior do corpo; alongamentos; imitação de postura; exercícios de respiração e exercícios vocais.

2.8 PERSPECTIVAS DE APLICAÇÃO DOS JOGOS INFANTIS

Iniciou-se a pesquisa buscando sensibilizar as crianças pesquisadas. Nesse processo de sensibilização musical utilizamos os jogos, as brincadeiras, além de atividades escritas; como a utilização de gráficos e desenhos, o que se chama de representação simbólica. Denomina-se esse processo também de Introdução à linguagem musical não-formal. Esse é um primeiro estágio. Posteriormente essa criança pode ser introduzida à linguagem musical formal, com seus símbolos e signos característicos. A pesquisa não chegará a esse estágio, ela se limitará em estimular a criança a experimentar e descobrir sonoridades, manipulando materiais sonoros, ouvindo, recriando e criando sons através de sua percepção e familiarização com esses sons.

A música é muito mais que apenas cantar ou tocar um instrumento. A música é maior que sua notação, e não deve estar a serviço desta. A notação musical convencional é um código complicado, para dominá-lo são necessários anos. Não temos tanto tempo assim nas séries iniciais da pré-escola e do Ensino Fundamental para desenvolvermos toda a teoria musical. O que queremos realmente é sensibilizar essa criança, através da musicalização, e despertá-la para esse mundo sonoro conhecido, pois a criança o vivencia cotidianamente, porém ainda ignorado. É necessário primeiro esse processo de escuta consciente, chamado por Schafer de limpeza dos ouvidos. É nesse processo que a criança entra em contato e interage com seu ambiente sonoro, com os sons que a rodeia, sejam eles sons musicais emitidos por instrumentos musicais, pela voz, ou não. Divide-se esse processo de musicalização nesses estágios: Ouvir, analisar, reconhecer, organizar, reconstruir e produzir.

O benefício desse momento lúdico e criativo desenvolvido através dos jogos e brincadeiras deve prevalecer sobre os conteúdos teóricos. O descobrir “processos”; pesquisar sons, combinações rítmicas e melódicas constituirá para as crianças um momento de grande prazer e satisfação. Através de suas experiências sonoras, de

desenhos inicialmente, e posteriormente gráficos e símbolos, ela organizará esses conteúdos de acordo com regras estipuladas por ela mesma ou pelo grupo, com a intervenção, ou não, do professor. Esse momento é de fundamental importância, porque a criança estará bastante receptiva e desinibida para se envolver num “fazer musical”, desbloqueada de ranços preconceituosos como os de que não sabe cantar ou de que não tem ritmo, ou ainda, não conhece a notação musical formal.

São vários os fatores que impedem a formação de uma sociedade musicalmente educada. Villa-Lobos instituiu o Canto Orfeônico que foi vigente nas escolas até a década de 60. Nos anos 60 a 70, ocorre a transição e se introduz música como disciplina obrigatória nas escolas, sem avaliações e com uma aula semanal. No início dos anos 70 ocorre a introdução de Educação Musical e, logo em seguida, entre 1973 e 1975, surge a Educação Artística. Dessa forma, ressalta-se o fato do ensino de música ficar restrito a formação do professor de Educação artística. Em consequência, apenas algumas escolas, em geral as particulares, mantiveram professores especializados desde então. Porém, uma Comissão de Educação aprovou, em 04 de dezembro de 2007, por unanimidade e em decisão terminativa, projeto de lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas da educação básica. A proposta altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) - para incluir a música como conteúdo do ensino de Artes.

Essa medida poderá contribuir de forma significativa para um despertar musical, e um posterior desenvolvimento das habilidades musicais na criança. Será necessário, porém, que os futuros professores de música estejam cientes da importância desse primeiro momento, o momento da sensibilização musical que é inerente ao processo de musicalização, utilizando-se de metodologias que privilegiem o desenvolvimento global da criança.

Esta pesquisa propõe uma metodologia diferenciada para a educação musical infantil tendo como ponto nodal, jogos e brincadeiras musicais infantis, almejando contribuir por meio desta forma espontânea de atividade infantil, para a inserção dessa criança no mundo musical sonoro.

A música está presente em todas as culturas e é vivenciada cotidianamente em festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas, utilizada

das mais diversas maneiras desde até mesmo antes da Grécia antiga, que já a considerava como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia. A música tem uma importância na sociedade que outras artes não têm, talvez por estar inserida no cotidiano de diversas culturas.

É necessário que os educadores estejam mais conscientes da importância da educação musical na formação da criança, por despertar o sentido estético e o gosto pela música, vivida de uma maneira ativa. Também por contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança. Porém, o tratamento metodológico dado à expressão musical, e propriamente a musicalização na pré-escola e no Ensino Fundamental I, muitas vezes, tem se restringido a um momento de recreação, ou somente ao tempo em que se preparam números musicais para festas comemorativas da Escola. Não há, portanto, quase nenhum, compromisso ou objetivo relacionado ao desenvolvimento expressivo musical da criança.

2.9 CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS POR MEIO DA MÚSICA: SENSIBILIZAÇÃO E VIVÊNCIAS.

Essa pesquisa foi realizada inicialmente com um grupo de 34 alunos. Posteriormente reduziram-se para 23 alunos de primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental I, do Colégio Presbiteriano Mackenzie, em São Paulo, crianças de seis e sete anos. Desde o início do projeto foram claros os objetivos para os anos de 2007 e 2008: apresentar aos alunos as características e atributos dos sons: altura, duração, intensidade e timbre; e reforçar esse conteúdo por meio de jogos, brincadeiras e canções. Os encontros-aulas aconteceram uma vez por semana. Algumas atividades desenvolvidas e discutidas nesse período são relatadas brevemente a seguir. Os relatos não estão em ordem de acontecimentos, portanto não será necessário nesse momento relatar e relacionar as atividades com as datas que as mesmas foram desenvolvidas.

2.9.1 Descrição das atividades

ATIVIDADE 1

No início do projeto, antes de falar propriamente sobre música, foram explorados os sons e ruídos que se conseguem ouvir.

- **Que som é esse?**

Deitados no chão, olhos fechados, buscando concentrar, ouvem-se por alguns minutos os sons vindos de dentro e de fora da sala. Anotava-se em um papel e os que ainda não sabiam escrever desenharam. Depois escrevem no quadro tudo o que tinham ouvido. Após escrever os sons e ler lentamente, pois muitos ainda têm dificuldade para ler, discute-se como haviam sido sensíveis a esses sons. Conseguiram ouvir mais de 60 sons diferentes e isso foi motivo de muito orgulho para o grupo que saiu da aula, com a tarefa de trazer uma lista de casa com os sons que ouviram e desenhos desses sons. Segue abaixo a relação dos sons que ouviram em sala de aula e em passeio pela escola. A descrição segue como foi anotada pelas crianças:

Cadeira, lápis, porta, foto (o pesquisador tirando a foto), falando, gente gritando, carros, pássaros, moto, vento, assobiando, barulho de sapato, som de picape, som de mala de pés, microfone, gritos de crianças, sapateados, cachorro, conversas, abelha, violão, grampeador, galho, estojo sendo aberto, lápis sendo batido, vozes, batucadas, pau, ar, papel, palmas, som do ar condicionado, som da borracha, caminhão, folha, pedra, tia falando, muitas vozes de meninas, boca, lápis pintando, som de lápis rolando, criança fungando o nariz, papel sendo arrastado, correria, portas fechando, buzinas, som de água, som de tênis, som de folha no chão, som da mochila passando, som do zíper do estojo, som do pé batendo no chão, som do

plástico do estojo, som do lápis caindo, som do lápis escrevendo, som do estojo batendo no chão, som do tênis batendo no outro, som do portão, som do chão escorregando, som do banco, barulho do pau que a pessoa jogou no chão, assobiando.



Foto 5. Coralito Mackenzie em atividade: Que som é esse? (foto de Cláudia Socio).

Mas o que é um som? De onde ele vem? Como se consegue produzir um som?

Som é a sensação produzida no ouvido pelas vibrações de corpos elásticos. Uma vibração põe em movimento o ar na forma de ondas sonoras que se propagam em todas as direções simultaneamente. Estas atingem a membrana do tímpano fazendo-a vibrar. Transformadas em impulsos nervosos, as vibrações são transmitidas ao cérebro que as identifica como tipos diferentes de sons. Conseqüentemente, o som só é decodificado através do cérebro (MED, 1996, p. 11).

“Na linguagem, o som é chamado de fonema, este é o mais elementar dos sons da fala. A palavra f-o-n-e-m-a, por exemplo, tem seis sons” (Schafer, 1991, p.74). Segundo o dicionário Michaelis: “Som é tudo que soa ou impressiona o sentido do

ouvido; ruído. Para se produzir qualquer som, algo precisa ser atacado, sofrer um impacto, movido, movimentado” (2002, p. 736, Verbete).



Foto 6. Coralito Mackenzie em atividade: Que som é esse? (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 2

Antes de explicar essa brincadeira, ouviu-se das crianças respostas interessantes ao serem indagadas: de onde vem o som? Ou, como eu faço um som? O que é um som? Eis algumas respostas:

- **O que é um som?**

“O som é um barulho. O som é música. O som é um movimento. Barulho que alguém ou alguma coisa faz; exemplo: o vento balança a árvore que faz um barulho”.

- **Como eu faço um som?**

Para demonstrar como se produzia um som várias crianças bateram palmas, outras gritaram, cantaram, mexeram as cadeiras, bateram os pés no chão etc.

- **De onde vem o som?**

Algumas respostas: “da boca, da garganta, do corpo, da mão”. Vê-se, nesse momento, ainda uma preocupação apenas com os sons que elas podem produzir e não com os sons produzidos por outros corpos e objetos. De maneira bem simples, sem nenhuma preocupação com resultados muito rebuscados, nesse primeiro momento, realizou-se a brincadeira do som e movimento. A brincadeira serviu para explicar como o som é produzido.

- **Som e movimento**

Duas crianças, uma de frente para a outra. Uma representou o som e a outra o movimento. A que representava o som apenas observava os movimentos da outra enquanto improvisava e criava sons, os movimentos criados deveriam corresponder aos sons percebidos; como agudos, fortes, ligeiros, lentos dentre outros. Nessa atividade foi comum as crianças iniciarem a atividade com movimentos muito lentos e tímidos, reproduzindo na maioria das vezes os mesmos movimentos e sons que

serviram de exemplo antes do início da brincadeira. Aos poucos foram incorporados na brincadeira movimentos diversos acompanhados de sons os mais variados. (será anexada uma foto da atividade). Mais uma variação dessa atividade:



Foto 7. Coralito Mackenzie. Atividade: Som e Movimento. (foto de Cláudia Socio).

- **A máquina**

A turma foi dividida em três grupos de aproximadamente sete crianças. Cada grupo recebeu a tarefa de *construir* uma máquina que *produzisse*; chiclete; clipes e caneta. Essa máquina deveria ter um operador que ligava e desligava a máquina quando necessário, por exemplo, se desse um *superaquecimento* ou se uma de suas *peças* se soltasse. As crianças deveriam estar conectadas umas às outras e receberiam a ordem do operador para se movimentarem. Com movimentos diversos utilizando os

pés, as mãos, a cabeça, o quadril, ao mesmo tempo em que se movimentavam emitiam os sons e ruídos que achavam mais apropriados. Outra variação dessa atividade:



Foto 8. Coralito Mackenzie. Atividade: A máquina. (foto de Cláudia Socio).

- **O foco**

Para essa atividade foi feita uma grande roda e colocado no centro dessa roda um objeto que despertasse bastante a atenção das crianças: uma bola, um brinquedo, um chocolate e outros, de acordo com a quantidade de vezes que brincaram. A brincadeira consistia em olhar apenas para o foco enquanto ouviam os sons e sentiam os movimentos criados pelo líder do jogo. Ao receber do amigo da esquerda ou da direita, ou de ambos, os sons e os movimentos, a criança deveria passar

adiante aquele som e movimento sem tirar o olhar do foco. A falta de concentração, o desvio do olhar e a reprodução diferente do som e gesto recebido fizeram com que a atividade não se desenvolve agilmente. Somente após diversas tentativas conseguiram realizar uma volta completa pela roda reproduzindo os sons e gestos sem errar. Essa atividade foi bem aceita pelo grupo, apesar do seu alto grau de concentração. É uma atividade que valoriza a criação e exploração de novas possibilidades sonoras, além de ser um excelente treino auditivo.



Foto 9. Coralito Mackenzie. Atividade: O foco. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 3

Explorando sons diversos, utilizando materiais como: plástico, papel, madeira e metal, observando e refletindo sobre as diferenças sonoras que cada material produzia ao serem manipulados e movimentados. Tudo que se move produz som, possui um corpo que ao movimentar-se, ou quando entra em contato com outro corpo, emite som. A esses corpos denominam-se objetos sonoros. Os objetos

sonoros estão por toda parte. Eles podem emitir um som agudo, grave, forte, fraco, podem emitir um som longo, um som curto, um som sinistro, um som engraçado, um som metálico, um som opaco e assim por diante dependendo do material que o compõe e como são manipulados. Nessa atividade, as crianças puderam trazer de casa objetos sonoros encontrados na rua, em casa ou mesmo na escola. Dos materiais trazidos destacam-se: clipes, panela, secador de cabelos, capinha de CD, bolsa com velcro, adesivo, zíper de jaqueta, tampa de xampu, escova de dente, bolas, celular dentre outros.



Foto 10. Coralito Mackenzie. Atividade: Sinfonia da sucata. (foto de Cláudia Socio).

- **Sinfonia da sucata**

Além da utilização desse material, utilizaram-se também alguns instrumentos de percussão como: caxixi, pandeiro, guizo, caixa e tamborim. Após as descobertas de

diversos timbres, e possibilidades de tocar, foram organizamos grupos e tocaram a sua primeira Sinfonia, o que significa tocar em conjunto.

ATIVIDADE 4

Em um novo encontro falou-se a respeito do silêncio. Antes de relatá-lo, transcreve-se um breve texto de Schafer:

O Silêncio. Nós o estamos deixando escapar.

Antigamente, havia santuários silenciosos onde qualquer pessoa que estivesse sofrendo de fadiga sonora poderia se refugiar para recompor a psique. Podia ser no bosque, ou em alto-mar, ou numa encosta de montanha coberta de neve no inverno. Olhar-se-ia para as estrelas ou para o planar silencioso das aves e ficar-se-ia em paz. Estava subentendido que cada ser humano tinha o inalienável direito à tranqüilidade. Este era um artigo de grande valor, num código não escrito de direitos humanos [...] As igrejas eram esses santuários, e também as bibliotecas. Na sala de concerto, ainda hoje o silêncio toma conta da platéia quando a música está para começar, para que esta possa ser carinhosamente depositada num receptáculo de silêncio. [...] Mas contemplar um silêncio absoluto, isso é negativo e aterrorizante. Assim quando o telescópio de Galileu sugeriu a infinidade do espaço pela primeira vez, o filósofo Pascal ficou profundamente assustado com a perspectiva de um silêncio e eterno.

Quando se entra numa câmara anecóica – isto é, uma sala completamente à prova de som -, sente-se um pouco o mesmo terror. [...] Quando John Cage entrou numa sala assim, entretanto ele ouviu dois sons, um agudo e um grave.

‘Quando eu os descrevi para o engenheiro responsável, ele me informou que o agudo era meu próprio sistema nervoso em funcionamento, e o grave era meu sangue circulando’.

A conclusão de Cage:

‘O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som’ (SCHAFER, 1991, p. 130-131).

John Cage foi um compositor musical experimentalista, e escritor norte-americano. Foi um dos primeiros a escrever sobre o que ele chamava de música de acaso, o que outros decidiram rotular de música aleatória, música em que alguns elementos

eram deixados ao acaso. Também ficou conhecido pelo uso não convencional de instrumentos e pelo seu pioneirismo na música eletrônica.

Segundo as conclusões de Cage não haveria mais silêncio “absoluto”, mas meramente a ausência de sons musicais tradicionais. Nesse momento procuram-se definições das próprias crianças para o silêncio.

Eis algumas de suas definições: “silêncio é ficar de boca fechada; silêncio é quando não falamos. Silêncio é quando não ouvimos nada. Silêncio é quando eu não mexo em nada. Silêncio é quando eu fico quietinho e sem me mexer”. Percebem-se, em algumas definições, uma ligação com o que eles haviam apreendido do tema anterior sobre o movimento e concluiu-se com eles que quando não há movimento não se produz som.

- **O jogo do silêncio**

Nesse jogo as crianças andaram pela sala livremente ouvindo uma canção executada ao piano. Quando o piano parasse de tocar elas deveriam se fingir serem estátuas. Vencia quem conseguisse ficar o maior tempo sem se mexer, e em silêncio. Aproveitando o tema, foi explicado para a criança que em música o silêncio é também conhecido como pausa.

Então se fez uma variação da brincadeira: As crianças andavam novamente pela sala livremente ouvindo uma canção ao piano. Quando o piano parasse de tocar elas deveriam dizer em voz alta: “pausa!”. E virariam estátuas. Quem se esquecia de dizer “pausa!” saía do jogo. Em outra variação dessa brincadeira cantou-se a canção *Escultura* da compositora Thelma Chan. Uma variação da atividade sobre o Silêncio:



Foto 11. Coralito Mackenzie. Atividade: O jogo do silêncio. (foto de Cláudia Socio).

- **A bomba**

As crianças se espalhavam pela sala. Era entregue a uma criança uma folha de sulfite (a bomba). Essa criança deveria entregar a bomba para outra criança que estivesse longe. Ela percorria um grande espaço tentando não fazer nenhum barulho com a folha e com seu corpo, se fizesse, a bomba explodiria e todos morreriam. Apesar de o tema ser um tanto funesto, as crianças se divertiam muito quando a bomba explodia. Após o período de agitação do início a atividade foi tornando-se coisa séria para eles. Todos queriam provar que podiam realizar aquela tarefa sem fazer nenhum barulho. A observação psicológica de Jean Chateau no livro *O jogo e a criança* (1987) ressalta que o jogo está ligado ao despertar da personalidade, a busca da autoafirmação e o amor, a ordem e a regra, levado muitas vezes até ao formalismo. Aproveitou-se para relembrar às crianças a importância do silêncio em qualquer atividade, seja fazendo música ou não. E também da importância do silêncio em música. A música é “feita de silêncio e sons”. Outra variação da atividade sobre o silêncio:



Foto 12. Coralito Mackenzie. Atividade: A bomba. (foto de Cláudia Socio).

- **O cachorro**

De todas as atividades desenvolvidas nesse período de 2006 a 2008, a brincadeira do Cachorro foi sempre a mais solicitada pelo grupo. Comprovou-se, nessa atividade, que quanto mais a criança se distancia do real, atingindo um mundo particular, mais poder ela tem para criar. Isso comprova as observações de Bruner sobre a criança, dizendo que quando ela brinca, brinca pelo prazer; não está preocupada com o resultado da brincadeira e é motivada por esse prazer a explorar suas ações livremente. A ausência de avaliação ou punição nessa brincadeira e nas demais aqui apresentadas contribuiu para a exploração e flexibilidade da criança, estimulando sua criatividade e o seu potencial musical.

Iniciou-se essa atividade criando uma história na qual um cachorro muito bravo, mas abobalhado, pois nunca saía de casa, ficava sempre preso no quintal de sua casa. Um dia ele fugiu. Como não sabia se virar nas ruas acabou sendo atropelado por um

caminhão; mas não morreu, ficou apenas cego. Com sua cegueira desenvolveu ainda mais a sua audição, porém ficou mais abobalhado do que antes e pensava que um molho de chaves era o seu osso.



Foto 13. Coralito Mackenzie. Atividade: O cachorro. (foto de Cláudia Socio).

O objetivo nessa brincadeira era o de roubar o osso do cachorro. Para conseguir era necessário fazer muito silêncio ao se dirigir até o cachorro, que estava sentado e vendado de costas para o molho de chaves. Se o cachorro ouvisse qualquer barulho, das chaves, dos pés, dentre outros, latia, e o ladrão de ossos deveria voltar ao seu lugar sem conseguir cumprir a tarefa. Vencia quem conseguisse roubar o osso sem que o cachorro percebesse. Outra variação da atividade sobre o silêncio:

- **O objeto imaginário**

Foi pedido aos alunos que desenhasssem no horizonte, utilizando apenas as mãos, ou criassem movimentos que representassem alguns objetos. Por exemplo, um

movimento circular com o dedo indicador e posteriormente um movimento de subida e descida com a palma de uma das mãos, foi definido como a representação de uma bola. Esse desenho deveria ser feito em absoluto silêncio. Uma criança de cada vez fazia o seu desenho e passava o seu objeto imaginário à criança ao seu lado, que deveria receber o objeto também em silêncio, enquanto todo o grupo observava atentamente os desenhos imaginados guardando na memória a seqüência do exercício. Após um curto período de cinco ou seis objetos, parava-se o jogo e perguntava-se a algumas crianças qual foi o objeto imaginado e qual a ordem dos objetos passados.



Foto 14. Coralito Mackenzie. Atividade: O objeto imaginário. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 5

Existe uma diferença entre som e ruído. Sempre se acostuma a definir ruídos como aqueles sons que são indesejados, que incomodam: tosse; arrastar de pés, chiados, freada de ônibus, som do ar condicionado, dentre outros. Mas não seriam estes também sons? A diferença entre esses sons é a definição de sua altura ou

freqüência. Os ruídos têm altura indefinida, enquanto os demais sons têm altura definida, podendo-se medir sua freqüência. Tem-se a tendência de classificar como sons apenas aqueles que são agradáveis aos ouvidos. “Qualquer reavaliação da música terá muito que dizer sobre ruído” (SCHAFER, 1991, p.132).



Foto 15. Coralito Mackenzie. Atividade: Limpando os ouvidos. (foto de Cláudia Socio).

- **Limpando os ouvidos**

Nessa observação definiram-se alguns tipos de sons. Ruídos ou sons naturais: toda e qualquer freqüência sonora percebida pelo ouvido humano, produzida pela natureza ou pelo próprio homem. Sons eletrônicos: produzidos pela ação mecânica. E os sons musicais, que possuem freqüência definida, são produzidos com finalidade e propósito artístico, basicamente por instrumentos musicais e a voz, e geralmente estão inseridos dentro de uma peça musical. Com exceções, o som de uma panela batendo ou qualquer outro objeto sonoro inserido em uma peça com fins específicos, também seria considerado som musical quando utilizado com a

finalidade de ser um instrumento de percussão, por exemplo. Por ora, limita-se a falar sobre os sons chamados sons musicais. Nessa atividade, além de criar e ouvir diversos sons, extraídos de materiais diversos como papel, plástico e madeira, além dos criados pela voz, ouviu-se também diversos CDs, e classificaram e organizaram os sons ouvidos em colunas diferentes.

ATIVIDADE 6

Em um novo encontro o objetivo da atividade era vivenciar as diferenças de altura existentes entre os sons: graves, médios e agudos. Eliminaram-se, num primeiro momento, os sons médios, por considerar que esses sons são muito próximos dos agudos ou graves e confundem as crianças. Posteriormente incluíram-se os sons médios.

- **Desenhando os sons**

Antes de iniciar a atividade, ouviram-se diversos exemplos de sons graves e agudos; ao piano, cantando e ouvindo instrumentos musicais. Após a audição as crianças desenharam os sons agudos e os graves, tentando ilustrar suas diferenças de várias formas: usando figuras geométricas, riscos, rabiscos, objetos e até animais. Para muitas crianças o som agudo é conhecido como o som fino e o grave como o som grosso. Destacou-se que a criança “tentasse” desenhar o som que ouvia e não o objeto que produzia esse som. Num outro momento pediu-se, agora sim, que se lembrassem do som de animais que emitem um som grave (grosso), e outros que emitem sons agudos; e que os desenhassem. Eis alguns exemplos desenhados pelas crianças: sons graves - boi, vaca, leão, urso, sapo. E os sons agudos: passarinho, gato, elefante, galinha e outros.



Foto 16. Coralito Mackenzie. Atividade: Desenhando os sons. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 7

As diferenças de altura dos sons são medidas por sua frequência.

Frequência é o número de vibrações por segundo. É medida em Hertz (Hz). Por exemplo, a nota lá³ tem 440 vibrações por segundo. A frequência da nota lá³ é de 440 Hz. Quanto maior a frequência, mais agudo é o som. (BOHUMIL, 1996, p. 92).

- **Sons do corpo**

Antes de iniciar as atividades com os sons musicais definidos em alturas, foram explorados os sons produzidos pelo corpo. Inicialmente distinguiram-se as diferenças produzidas pelas palmas: As palmas produzidas com as mãos abertas e

rígidas são agudas, as palmas produzidas com as mãos fechadas em forma de concha e moles são graves; o som obtido com a batida dos dedos, indicador e médio na palma da mão produzem um som semelhante a gotas de chuva, dentre outros. A palma da mão em forma de concha batida no peito produz um som grave, a palma da mão esticada, batida contra as bochechas, se altera quando alterado o formato da boca, enfim, exploram-se diversas possibilidades sonoras utilizando os pés, as palmas das mãos, a boca, o rosto e as costas. Após a exploração das diversas maneiras de se produzir sons com o corpo, assistiu-se a um filme do grupo Barbatuques, grupo que tem se destacado no Brasil por fazer diversos shows utilizando apenas a percussão corporal e os sons da voz.



Foto 17. Coralito Mackenzie. Atividade: Sons do corpo. (foto de Cláudia Socio).

- **O caminho do som**

Para as crianças, o som agudo é o som fino e som grave é o som grosso. Para perceber melhor ainda essas diferenças dos sons, pediu-se para as crianças dizerem seus nomes, explorando os sons graves e agudos da maneira mais engraçada que pudessem. Após muitos risos e gargalhadas desenharam-se dois pontos distantes na lousa. O ponto na parte debaixo da lousa representava o som grave e o ponto na outra extremidade o agudo. Essa visualização, do caminho percorrido pelo som foi primordial nesse estágio de definição e apropriação dos sons agudos e graves. Em seguida, foram ao piano e tocou-se um som muito grave Dó1 e outro muito agudo Dó7. Tentou-se reproduzir esses sons posteriormente, com as vozes e em tessitura adequada, cantando do Dó4 até o Dó5 em uma escala ascendente. A seguir, as crianças desenharam essa linha de acordo com o que ouviam, ora cantavam um som ascendente, ora um descendente, uns mais longos, outros mais curtos, criando assim diversas possibilidades de caminhos. Essa atividade é chamada também de ditado do Movimento Sonoro. Essa atividade é de caráter representativo, isso é; utiliza-se de signos para representar significados.

ATIVIDADE 8

Apropriou-se de uma brincadeira muito conhecida entre as crianças, adaptando-a para uma melhor fixação desse conteúdo, utilizando mais uma vez das imagens e dos movimentos corporais:

- **Vivo ou morto**

A brincadeira é a mesma praticada entre as crianças comumente; a única diferença é que em vez de se dizer “Vivo! Morto!”, a criança ao ouvir o som grave do piano deveria abaixar-se e dizer “Grave!”. Ao levantar-se ao ouvir o som agudo, dizendo

“Agudo!”. Depois de muito treino, quem se confundia com os sons e os movimentos saía do jogo.



Foto 18. Coralito Mackenzie. Atividade: Vivo ou morto. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 9

- **Passa a bola (em roda)**

Em roda, as crianças passavam uma bola ao vizinho no sentido horário, enquanto ouviam o som pré-estabelecido, um som grave. Ao ouvir o som agudo a bola deveria mudar de sentido. Ninguém poderia avisar o amigo sobre a mudança do som. Se este não percebesse sairia do jogo. Outra variação dessa atividade:

- **Passa a bola**

Espalhados pela sala, os alunos deveriam levar a bola a um amigo enquanto ouviam um som agudo. Quando o piano mudava para um som grave, ela deveria parar e esperar a mudança novamente do som para poder continuar.



Foto 19. Coralito Mackenzie. Atividade: Vivo ou morto. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 10

Como já afirmado, pelo seu ato inventivo a criança participa de um mundo imaginário, no qual ela pode ser ora rei, ora rainha, ora gigante, ora anão. Esse mundo de fantasia contribui para a realização das atividades de musicalização. Nessa atividade o objetivo era reforçar o reconhecimento dos sons; graves e agudos. Posteriormente essa mesma atividade foi adaptada para novos conteúdos como. Sons Forte (gigante), fraco (anões), Curto (anões), Longo (gigantes).

- **Anão e gigante**

Os jogadores foram divididos em dois grupos. Um grupo representava os anões, o outro os gigantes. Para esse tipo de jogo é necessário um espaço razoável para correrem. Esse espaço deverá ser demarcado com os “piques”, local onde o time adversário não poderá entrar, e o meio do “campo”. Os grupos se encontravam na marca do meio do campo e diziam com voz muito aguda: “Os anões falam agudo!” (grupo dos anões), e com voz muito grave: “Os gigantes falam grave!” (grupo dos gigantes).

Alinhados, os dois times aguardavam a ordem do Juiz (professor). Se os anões ouvissem “Atacar!”, com voz aguda, deveriam correr tentando pegar os gigantes; e, se ouvissem “Atacar!” com voz grave, os gigantes deveriam correr, tentando pegar os anões. Vencia quem conseguia pegar o maior número de adversários no tempo proposto.



Foto 20. Coralito Mackenzie. Atividade: Anão e gigante. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 11

Outra brincadeira adaptada do cotidiano da criança para as aulas de musicalização foi a Toca do Coelho. Foram desenhados no chão da sala dois quadrados grandes, esses quadrados foram chamados de tocas.

- **A toca do coelho**

As crianças andavam livremente pela sala ao ritmo do piano. Quando a música parasse, elas deveriam ouvir o som do piano. Se fosse grave deveriam correr para a toca que representava o som o grave e vice-versa. O “coelho” que errasse de toca ou chegasse por último saíria do jogo. Após o reconhecimento e fixação dos sons agudo e grave, trabalhou-se com as crianças a audição e reconhecimento dos sons; forte e fraco, curto e longo; e utilizaram-se os mesmos jogos e brincadeiras jogadas anteriormente, fazendo apenas as adaptações necessárias.



Foto 21. Coralito Mackenzie. Atividade: A toca do coelho. (foto de Cláudia Socio).

ATIVIDADE 12

Nesse estágio da pesquisa, as crianças já manifestavam o domínio sobre os conceitos de Ritmo e Pulsação: o que são? E quais são as suas diferenças?



Foto 22. Coralito Mackenzie. Atividade: Qual é a música? (foto de Cláudia Socio).

- **Qual é a música?**

Foi pedido às crianças que descobrissem, através do ritmo executado com palmas, qual era a música que se tocava. Fizeram o ritmo com as palmas de diversas canções folclóricas, dentre outras utilizadas em nossas aulas, como: Atirei o pau no gato, Sambalelê, Ciranda Cirandinha. Alguns descobriam as canções com muita facilidade, logo no início do fraseado rítmico. Após essa primeira etapa, pediu-se que cantassem aquelas canções folclóricas batendo palmas para acompanhar. A grande maioria, intuitivamente batia palmas corretamente, marcando dessa maneira a pulsação da música. Nesse estágio, entrou-se no estudo da métrica, que na música é a teoria do compasso e do ritmo. Não foram abordados, porém, nesse momento da

pesquisa, a conceituação técnica e o que envolve o estudo dos compassos, como: fórmula de compasso, unidade de compasso, classificação de compassos e outros. Deteve-se apenas na conceituação de ritmo e pulsação.

Todas essas atividades lúdicas foram permeadas por canções. Baseado no conceito de reconstrução de Vigotski; analisaram-se algumas dessas canções, posteriormente; canções utilizadas nesse processo de imitação do canto. Quando a criança reproduz o que ouviu, esse canto vem transformado. Essa percepção da criança a partir de um dado é a reconstrução de que fala Vigotski, uma reelaboração por parte da criança dos significados que lhe são transmitidos.

ATIVIDADE 13

Pulsação, segundo a apostila do Centro de Estudos musicais Tom Jobim: “são batidas regulares, é como o coração da música”. “Ritmo é uma pulsação irregular, batidas que são ora mais curtas, ora mais longas. Variam assim como na fala”. Nesse momento, escreveram-se na lousa diversas frases que as próprias crianças sugeriam, algumas sugeriram dizer as frases iniciais das canções como; a__ ti rei o pau no ga__to etc. Sobre ritmo, Schafer, no livro *O Ouvido Pensante*, afirma:

Ritmo é direção. O ritmo diz: ‘Eu estou aqui e quero ir pra lá’. É como o traço numa pintura de Paul Klee. Ele próprio diz: ‘O pai do traço e o pensamento: como ampliar meus domínios? Acima deste rio? Deste lago? Dessa montanha? [...] No seu sentido mais amplo, ritmo divide o todo em partes. O ritmo articula um percurso, como degraus (dividindo o andar em partes) ou qualquer outra divisão arbitrária do percurso’. Ritmo é forma moldada no tempo como o desenho é espaço determinado. (Ezra Pound apud SCHAFFER, 1991, p. 87).

Schafer ainda diz que na música ocidental ocorre pouca polirritmia: sobreposição de ritmos diferentes. Mas, as pessoas estão acostumados com as divisões cronológicas do tempo – pois são fascinadas pelo tique-taque do relógio. Ainda explicando sobre o que é pulsação, foi contada uma pequena história em que um médico media os batimentos cardíacos de um acidentado apenas sentindo os seus pulsos, dessa

maneira esse termo pulsação ganhou nova conotação, pois se criou uma imagem para a criança.

- **Ritmo e pulsação**

Para as atividades de pulsação, as crianças andavam pela sala batendo fortemente os pés, sentindo a pulsação de uma canção tocada ao piano, ou uma música ouvida de um CD. As crianças eram divididas em grupos, enquanto um dos grupos andava pela sala batendo a pulsação, o outro cantava as canções ou fazia os ritmos, utilizando as palmas.



Foto 23. Coralito Mackenzie. Atividade: Ritmo e pulsação. (foto de Cláudia Socio).

Outra variação dessa atividade: dois grupos estão de frente um para o outro, um fará o ritmo da música, e o outro a pulsação. Esse exercício exige muita concentração. No início é comum se atrapalharem, ora fazendo apenas a pulsação, ora fazendo o

ritmo. Por isso, a escolha de canções folclóricas conhecidas facilitava a atividade. À medida que as crianças foram ganhando confiança propusemos mais uma variação dessa atividade.

Com os pés a criança batia a pulsação e com as mãos batia o ritmo. Essa atividade exigiu dos alunos muita concentração, pois tem um alto grau de dificuldade e ocorre aqui a fusão de dois movimentos independentes. Muitas crianças se confundiram no princípio. À medida que faziam novamente esse exercício, um maior número de crianças ia conseguindo realizá-lo satisfatoriamente.

Para os exercícios de Ritmo e Pulsação ouviram e cantaram diversas canções que variavam em ritmos. Esses ritmos são organizados em compassos; divisão de trechos musicais em séries regulares de tempos; binários, ternários e quaternários. À medida que se explicaram as diferenças entre os compassos, ouviam canções ao piano em ritmo binário, ternário ou quaternário, e andavam pela sala batendo sua pulsação com os pés, enquanto batiam o ritmo da canção com as palmas.

ATIVIDADE 14

Essa próxima atividade foi adaptada do livro *O ouvido pensante*, de Schafer (1991):

No Ocidente, o treinamento rítmico está muito longe do melódico. Existem muitos exercícios excelentes de Hindemith e de outros autores, destinados a melhorar nossa reduzida capacidade rítmica. Aqui está um bom exercício elementar, possível de se usar em aula, feito por Gabriel Charpentier. (SCHAFER, 1991, P.89).

- **Exercício rítmico numerado**

Usando o quadro branco escreveu-se uma seqüência numérica. O número 1 representava um grito: “Ah!”. O 2, duas batidas de pé; o número 3, um estalo de dedo e o número 4, uma batida de palmas. Puderam fazer várias combinações com esses números, inclusive por sugestão das próprias crianças, por exemplo: 1234; 1324; 1342; 2341; 2314; 2143; 3412; 3124; 3142; 4123; 4213; 4312 etc.

ATIVIDADE 15

- **Atividades exploratórias do timbre**

Nessa fase de exploração dos sons, as crianças pesquisadas já tinham reconhecidos e organizados os sons graves e agudos. Mas, os sons não são iguais. Uma guitarra tocando a nota lá3 não soa da mesma forma que um violoncelo tocando o mesmo lá3. Essa diferença de cor, essa peculiaridade dos sons é reconhecida em música como timbre.

O timbre permite identificar, distinguir e diferenciar os sons. Promove, em música, uma diversidade sonora capaz de não tornar a música monótona. É como se a pessoa olhasse para um quadro e não conseguisse identificar, apenas com um rápido olhar, todas as formas geométricas: as cores e intensidade delas, as figuras pictóricas, dentre outros elementos que compõe um quadro. O reconhecimento do timbre exige de um olhar/ouvir mais atento e minucioso.

- **Qual seu nome?**

Iniciou-se essa atividade com a exploração dos sons das palavras, os sons da voz falada. Posteriormente introduziram-se os sons dos instrumentos e da natureza. Algumas crianças foram convidadas a dizerem seus nomes completos. Foi surpreendente como alguns sobrenomes, os mais difíceis de ler eram pronunciados de forma errada. A cada nome dito, tentava-se reproduzi-lo o mais próximo possível do que tinham ouvido. Para serem mais fiéis ao som original, gravaram-se esses sons e depois foram comparados, analisando se o objetivo tinha sido cumprido. Outra surpresa foi a reação das crianças ao ouvirem sua voz gravada. Muitas delas ainda não haviam passado por essa experiência do registro de sua voz. Puderam também dialogar com as crianças nessa atividade sobre a inflexão da voz, a maneira como abrem a boca, a velocidade das palavras, a intensidade dos sons e até sobre a personalidade de cada um. A voz é a identidade. Variação da atividade:

- **O gravador**

O gravador é uma variação da atividade exploratória de timbre. Nessa brincadeira uma criança é vendada, ela é o gravador que vai gravar as vozes de outras crianças. Foi combinado com a sala que as crianças que fossem gravadas deveriam dizer a mesma frase: “Bom dia Bia!, ou Bom dia Sofia!, ou Bom dia Victor!”. O gravador tinha a tarefa de gravar essas saudações e depois já com a venda tirada dizer quais foram as crianças que falaram, na ordem.

Essa brincadeira revelou-se um excelente jogo de memória também. Algumas crianças no início da atividade tentavam despistar o gravador mudando sua voz, ora falando mais agudo, ora mais grave, ora mais rouco. Foi necessária uma intervenção para explicar que aquela voz camuflada não era uma voz falsa. Dessa explicação surgiu uma interessante história sobre a Falsa Voz, que se escreveu e se musicou posteriormente. Variação da atividade:



Foto 24. Coralito Mackenzie. Atividade: O gravador. (foto de Cláudia Socio).

- **Siga o timbre**

Num primeiro momento, o pegador do jogo, vendado, ficava no centro da sala, enquanto quatro outras crianças eram colocadas nas pontas da sala e diziam para o pegador: “você não me pega!”. O pegador deveria identificar quem eram aquelas crianças e depois sair para pegá-las. A qualquer momento as crianças poderiam trocar de lugar e o pegador era instruído com palavras de ordem: “Vá na direção da Maria”, “agora vá na direção do Pedro”. Esse jogo provocou uma euforia generalizada, pois era muito engraçado ver o pegador indo para a direção errada, ou tendo que mudar de direção quando estava quase conseguindo pegar uma criança. Nesse momento fez-se uma pequena observação sobre a direção dos sons, de onde veio esse som? Explicou-se a diferença entre um som mono e um som estéreo. Essa explicação serviu de introdução para outra atividade. Variação da atividade:



Foto 25. Coralito Mackenzie. Atividade: O mono e o estéreo. (foto de Cláudia Socio).

- **O mono e o estéreo**

Três crianças ficavam sentadas lado a lado representando alto falantes. A criança do meio deveria cantar uma canção previamente escolhida por elas, quando fosse apertado o botão mono, que era o seu nariz. Ao apertar os botões da direita e esquerda as crianças das pontas deveriam dar continuidade à canção iniciada pelo mono tornando agora o som, um som estéreo. Puderam refletir sobre a diferença do canto coral e o solo. Após a explicação pediu-se a algumas crianças que fizessem um solo para as outras crianças. Variação da atividade:

- **Trombadas**

Algumas crianças foram vendadas e andavam livremente pela sala, ao serem tocadas por alguém deveriam dizer, sem gritar “Ai!”. Após o toque, elas deveriam

parar e dizer quem o tocou. Após descobrirem, continuavam jogando. Quem não conseguia descobrir saía do jogo, dando oportunidade a um novo jogador. Nas primeiras vezes que brincaram de trombadas, muitas crianças não conseguiam concentrar-se no jogo. Andavam muito rapidamente, gritavam mesmo sem serem tocadas, batiam com violência nos amigos e buzinavam imaginando serem carros.

Sobre o aquecimento corporal para a prática do Canto: antes de iniciar as atividades de exploração da voz ou do canto de nosso repertório eram realizados os aquecimentos corporal e vocal. O aquecimento corporal consiste em relaxar os músculos tensos e conscientizar a criança da importância de uma boa postura, da prontidão corporal para a prática do canto.

- **Siga o mestre:**

A criança apenas observa o mestre em seus movimentos, devendo reproduzi-los. Em princípio é importante explorar a cabeça e o tronco. Alguns movimentos: movimentos circulares e lentos do pescoço. Cabeça arqueada para o lado direito por alguns segundos, depois para o lado esquerdo, para frente e para trás. Pressionar a cabeça com as mãos para um lado, tentando resistir com a cabeça num movimento contrário; explorar o lado direito, esquerdo, para frente e para trás. Movimentos circulares do ombro; girando para frente; girando para trás. Levantando os ombros sem levantar os braços, manter os ombros levantados por alguns segundos e depois soltá-los num longo suspiro. Levantar e esticar os braços como se quisesse pegar alguma coisa em cima de um armário, depois soltá-los num suspiro. Esticar os braços para os lados em forma de cruz com as palmas das mãos bem esticadas, esticá-los para frente e para cima. Após trabalhar a cabeça, o pescoço e os ombros, trabalhar o tronco e as pernas. Manter os joelhos flexionados, a cabeça baixa (olhando para o chão), os braços bem soltos e tentar tocar o chão nessa posição e ir subindo lentamente até ficar ereto com a cabeça chegando por último. Girar os quadris num movimento de bambolê sem tirar os pés do chão. Alternar os movimentos, ora para a esquerda, ora para a direita.



Foto 26. Coralito Mackenzie. Atividade: Siga o mestre. (foto de Cláudia Socio).

3. O REINO DE ACISUM – REGISTRO DE EXPERIÊNCIA

Aplicando-se a fundamentação teórica em pesquisa, bem como a experiência vivenciada junto ao Coralito Mackenzie, objetiva-se a aplicação prática do que foi conceituado ou mesmo a explicitação de como tal inovação se mostrou eficiente e eficaz para a musicalização infantil a partir de jogos e brincadeiras. Portanto, neste capítulo se faz o registro de uma experiência realizada no Coral Infantil Mackenzie, entre 2002 e 2003, demonstrando um projeto pedagógico que explora o jogo, a brincadeira e o universo da fantasia e imaginação comum nas crianças. Foram utilizados esses meios como instrumentos privilegiados para a musicalização e que podem tornar-se num projeto maior, integrando música, literatura e teatro. O resultado dessa experiência está registrado no CD “*O Reino de Acisum*”, musical infantil de Mário Valladão e Viviane Valladão, lançado em 2003 pela Mack Media, Editora Mackenzie.

Em 2002, a educadora musical Viviane Valladão compôs um *vocalize* - exercício melódico onde se canta os nomes das notas musicais - que brincava com os nomes das notas ditas ao contrário: sol, dó, dó, ré, mi, mi, fá, sol, sol, fá mi, ré, dó ao contrário tornou-se: losododerimimaflóslosafimeród. Esse *vocalize* era utilizado nos aquecimentos do Coralito Mackenzie e Coral Infantil Mackenzie e despertou muito o interesse das crianças. Esse interesse por um mundo distante, um mundo imaginário, e principalmente por uma língua diferente da que se fala, confirma o que Jean Chateau (1987) diz sobre a criança a partir dos sete anos. A partir dessa idade ela dificilmente se deixa enganar, já não acredita mais em papai Noel e sabe que essas fantasias são apenas contos para crianças menores. Passa a reconhecer também que ela está à margem da vida adulta e ao mesmo tempo não consegue realizar as atividades das crianças maiores de 10 a 12 anos. Nesse período, é comum a criança procurar a solidão, e ocorrer um aumento de sua vaidade, um ato instintivo para compensar sua pequenez.

Na mesma idade é o início de linguagens secretas, como o célebre 'javanês'. Essa linguagem secreta testemunha uma fuga do mundo adulto; por meio dela, a criança escapando desse mundo que vê nela um pirralho, constrói seu mundo à parte: ali está seu paraíso secreto onde só têm acesso os iniciados [...] essa linguagem secreta é a minha, sou eu, e quase só eu quem sabe usá-la; através dela eu mostro, por minha vez, uma superioridade sobre os adultos, é minha desforra sobre eles (CHATEAU, 1987, p. 67).

Esse interesse foi o mote para compor novas canções baseadas na mesma brincadeira, de dizer tudo ao contrário. Aproveitaram-se diversos termos utilizados na teoria musical, todos ditos ao contrário como: música, som, clave de sol, notas, semibreve, dó, ré, mi, fá, sol, lá, si, dó menor, mínima, semínima, agudo, grave, pausa, tom, melodias, compositor, pentagrama, compasso, ligaduras, desafinação, ritmo e outros. Assim, foram surgindo as canções e personagens da história que se tornou peça teatral encenada por bonecos feitos de espuma.

Essa história, se pudesse ser traduzida, fala do amor, do valor das amizades, dos conflitos existentes nas relações parentais, do bem e do mal que existe em cada um de nós e que simbolicamente são representados pela fada e pela bruxa. Fala também do aprisionamento que sofre a música quando entendida apenas como símbolos, e não como sons, quando se dá uma atenção maior à partitura e toda sua linguagem, como se os músicos e compositores, *Rôtsôpmôc*, não pudessem mais ultrapassar as barreiras impostas pela linguagem musical formal.

Nessa história, está revelado o desejo do educador musical de possibilitar às crianças vivenciar a música de maneira livre e exploratória, descobrindo seus caminhos, criando significados, seus sons, construindo seus conhecimentos, suas partituras, sua linguagem.

Existe o desejo de não aprisioná-las a um formato apenas, formato instituído, absoluto e intransponível. É necessário, na atividade de educador musical, transpor barreiras, ultrapassar limites e apresentar aos alunos novas propostas e possibilidades. "Eis aqui o verdadeiro papel do professor na educação criativa: colocar propostas de modo que haja tantas soluções quantas inteligências na sala". (SCHAFER, 1991, p. 380). Abaixo seguem os comentários sobre o texto da história e sobre as partituras.

O REINO DE ACISUM: MUSICAL INFANTIL

Os personagens: Rei Môs (Som); Rainha Evalc ed Lós (Clave de Sol); Princesa Sad Satôn (das notas); Príncipe Imes Breve (Semibreve); Ód (Dó); Ér (Ré); Im (Mi); Áf (Fá); Lós (Sol); Al (Lá); Is (Si); Ód Ronem (Dó menor) (Mínima); Aminimes (semínima); Oduga (Agudo); Evarg (Grave); Bruxa Asuap (pausa); Fada Acisum (Música); Mot (Tom); Saidolem (melodias); Rôtsôpmôc (compositor); Amargatnep (pentagrama); Sossapmôc (compasso); Sarudagil (ligaduras); Oãçanifased (desafinação); Sonredac ed acisum (cadernos de música); Omitir (ritmo); Lamos (som mal); Mot (Tom).

o **Música de abertura: O que é isso?**

Há muito tempo num Reino chamado Acisum existia um Rei chamado Môs. Esse Rei era muito bondoso, e por isso amado pelo seu povo. Sua esposa, a Rainha Evalc ed Lós, era muito jovem e bela. O Rei Môs e a Rainha Evalc tiveram cinco filhas, todas com nomes incomuns: a primeira, chamava-se Ód, a segunda *Ér*, a terceira Im, a quarta Áf e a Quinta Lós.

A Família real era muito feliz, e a rainha Evalc não pensava em ter mais filhas. Tudo estava perfeito para ela, até que um dia recebeu uma péssima notícia: Sua inimiga, a princesa má, Sad Saton que havia tido três lindas filhas, de nomes também incomuns: uma se chamava Ál, outra Is e a caçula Ód Ronem, iria se casar novamente.

A Princesa Sad Saton foi casada com o irmão do Rei Môs, o príncipe Breve, que havia sumido, desaparecido, sem deixar notícias, todos acreditavam que RôtiSôpmôc, o criador de todas as coisas, havia feito o príncipe Breve desaparecer. Quando isso aconteceu a Princesa má Saton já estava grávida das trigêmeas; Ál, Is

e Ód Ronem, mas não havia contado isso a ninguém. Desta forma o Rei Mês, que nunca confiou em Saton, e a Rainha Evalc não reconheceram as filhas de Sad Saton como suas sobrinhas.

A Princesa Sad Saton sempre desejou a morte de Mês para que seu marido, o Príncipe Breve se tornasse o Rei de Acisum, e depois do desaparecimento de Breve ela se tornou ainda mais amargurada, má e sozinha.

Parte II

Amargatnep era o lugar onde essa história aconteceu. Esse lugar sempre fora uma terra livre, tranqüila e harmoniosa até o desaparecimento do Príncipe Breve. Depois de seu desaparecimento o Rei Mês temendo que a princesa Sad Saton se unisse a outro reino para destruí-lo, dividiu as terras de seu reino em duas: Amargatnep do sul e Amargatnep do Norte, cabendo à princesa má Sad Saton a parte norte.

Depois de alguns anos sozinha, a Princesa má Sad Saton fez aliança e se casou com um Rei de um reino distante que se chamava Imes Breve, esse Rei assim como a princesa Sad Saton era mal e invejoso, e sempre sonhara em se tornar maior que o Rei Mês. Ele tinha duas filhas: Aminim e Aminimes, elas, ao contrário das filhas de Sad Saton não conseguiam cantar e eram muito pacatas.

O rei Mês sabendo que Sad Saton havia se casado com Imes Breve, e que os dois iriam de todas as formas tentar destruir o seu reino, resolveu cercá-lo com barras que não permitiam que ninguém o ultrapassasse. À essas barras ele deu o nome de Sossapmôc, desta forma as filhas de Evalc nunca puderam brincar com as filhas de Saton, pois estavam no lado sul e não podiam ultrapassar para o lado Norte.

o Música 2: Amargatnep

Parte III

As filhas de Evalc cresciam, e o que mais gostavam de fazer era cantar. Elas passavam o dia cantando e criando novas Saidolem (assim eram conhecidas as músicas do Reino). Cada uma com o seu som peculiar, e de acordo com a ajuda de Rôtsôpmôc o criador de todas as coisas. Elas acreditavam que aquelas saidolem eram inspiradas por Rôtsôpmôc.

o **Música 3: Losododerimimaflös**

Porém, com o passar dos dias, meses e anos elas foram sentindo que algo faltava em suas músicas, pois tudo estava se tornando tão parecido, tão chato, tão igual, que elas já não cantavam mais com a mesma alegria de antes, e com aquela “curiosidade” tão comum nas crianças resolveram fazer algo que também é muito comum nas crianças: “desobedecer”! Sim, elas decidiram desobedecer a seu pai o Rei Môs e saltar, ultrapassar as barras que dividiam o reino para ver se encontravam do outro lado alguma coisa mais interessante do que aquilo que viam no seu lado. Elas desejavam a liberdade, conhecer coisas novas, fazer novos amigos, mas como poderiam fazer isso? Como conseguir saltar os Sosapmôc? O Rei havia lhes ordenado que nunca, jamais, ultrapassassem aquele lugar, pois até ali ele sabia perfeitamente o que existia, o que acontecia, e assim poderia ter o controle de tudo.

O Rei Môs com o passar dos anos se tornou muito rígido e estipulou “funções” para cada uma de suas filhas: “vocês devem permanecer sempre em seus lugares” - cada uma tinha um lugar para ficar em Amargatnep - , mas elas já estavam cansadas de ficar ali, sempre no mesmo lugar, cantando sempre as mesmas coisas, então tiveram a seguinte idéia: Foram até os porões do castelo e cada uma pegou uma Sarudagil, assim se chamavam as cordas naquele reino, e com essas cordas conseguiram saltar as cercas do Reino.

- **Música 4: A fuga**

Sarudagil! Sarudagil! Me ajudem a passar para o lado de lá , onde vou descobrir novos mundos, quebrar as cercas, sonhar . Logo depois que elas saltaram a cerca ouviram ao longe, uma música esquisita e correram até lá para ver quem estava cantando aquilo tão estranho aos seus ouvidos.

- **Música 5: Poderosa mãe**

Quando chegaram bem perto levaram um baita susto, pois Ál, Is e Ód Ronem, as filhas de Sad Saton, que cantavam aquela música triste, eram muito parecidas com elas. Elas ficaram sem saber o que fazer e continuaram escondidas, observando tudo em silêncio. Até que ouviram um barulho muito forte vindo do céu, era um som confuso, como o som de muitas vozes misturadas com gargalhadas e sons desconhecidos para elas. Esse som se tornava cada vez mais forte, mais forte, ensurdecedor. As filhas e afilhadas de Saton lembraram-se de Aminim e Aminimes. Também estavam assustadas. De repente, o céu ficou todo escuro e, numa nuvem negra, desceu uma figura assustadora, toda deformada dando gargalhadas e mais gargalhadas, lançando em direção às filhas de Saton um feitiço que as deixou mudas, completamente sem som.

- **Música 6:Bruxa**

O engraçado era que o som daquela bruxa horrível ficou ainda mais alto depois daquele feitiço, e novamente ela subiu na nuvem e se foi. Sem entender nada, as

cinco irmãs correram para ajudar as filhas e afilhadas de Sad saton, mas já era tarde demais. Enquanto todas se olhavam, ainda assustadas, pois era como se estivessem se vendo num espelho, pois todas eram muito parecidas. As filhas de Evalc se apresentaram, mas as filhas e afilhadas de Sad Saton já não podiam falar, pois aquela bruxa malvada havia roubado suas vozes, seus sons!

Parte IV

Quem seria aquela figura horrível e malvada? Ninguém sabia dizer. Elas só sabiam que precisavam descobrir para onde aquela bruxa havia levado seus sons. Enquanto caminhavam sem rumo, confusas, tentando descobrir quem era aquela figura horrível e para onde ela havia levado as vozes de suas novas amigas, as filhas de Evalc cantavam: “Losododerimimaflós! Losododerimimaflós! Losafimerod...”.

Elas andaram, andaram, andaram por muitas horas. Até que encontraram uma casinha muito pequena e esquisita em cima de uma montanha. A casa tinha um formato de cartola virada com a boca para cima. Todas acharam aquilo muito esquisito, mas mesmo assim correram para lá pedindo socorro. Quando estavam bem próximas da casinha, avistaram Oduga e Evarg, dois irmãos mágicos ensaiando um número de magia. A princípio todas ficaram bem escondidinhas, observando aqueles dois irmãos, pois não sabiam se eles eram bons ou maus. Evarg, o irmão mais alto, tinha uma voz muito grossa, um vozerão! E Oduga, seu irmão, bem mais gordo e baixinho, uma vozinha fina e estridente. Essa diferença tornava esses irmãos figuras muito engraçadas, e mais engraçado ainda eram as trapalhadas que eles faziam ao tentar fazer uma mágica. Tentavam tirar um coelho da cartola e saiam flores, tentavam sumir com uma pomba e apareciam duas. Eles não conseguiam fazer nada certo, eram dois trapalhões. E, ali escondidas, as filhas de Evalc não agüentavam ver tantas trapalhadas e começaram a rir.

Oduga e Evarg, que não estavam acostumados a ver muita gente por ali, a princípio se assustaram com aquelas risadas. Mas, logo acharam interessante a idéia de

terem “público” para o seu espetáculo. Então, Evarg, num passe de mágica transformou a árvore em que elas estavam escondidas numa grande gaiola deixando-as assim presas.

- **Música 8: Oduga e Evarg**

A situação não era nada engraçada para as cinco filhas de Evalc e suas companheiras mudas. E logo aquelas risadas que haviam dado ao verem as trapalhadas dos irmãos se transformaram em choro, para desespero de Oduga e Evarg que não podiam ver ninguém chorando que já se derretiam. Assim, Oduga ordenou que Evarg desfizesse aquele feitiço imediatamente. Mas, ele não conseguia desfazer o seu feitiço assim tão rápido, para desespero delas. Ele tentava de tudo e a cada tentativa a coisa ia ficando pior, ele já havia transformado as crianças em coelho, flor, carta de baralho, pomba e nada de desfazer a sua magia. De repente, elas ouviram novamente um som esquisito, parecia latida de cachorro e ao mesmo tempo uma grunhida de gato. De repente, sai sorridente de dentro da casa dos mágicos trapalhões uma figura esquisita, metade cachorro, metade gato.

- **Música 9: Cagato**

Era o Cagato, um bicho muito bagunceiro que adorava correr atrás do próprio rabo, e subir no telhado, e não dispensava um bom pratinho de leite. Cagato ouviu aquela gritaria e pensou que fosse uma grande brincadeira. Cagato era o resultado de uma experiência estranha misturada com um pouco de magia, que Oduga e Evarg haviam feito há alguns anos. Cagato era uma mistura de cão e gato, por isso vivia nos telhados e correndo atrás do próprio rabo! Mais assustadas ainda com aquela figura estranha, as meninas não paravam de gritar. Era uma gritaria só!

A confusão só passou depois que Oduga resolveu pronunciar as palavras mágicas que Evarg havia usado ao contrário: “Mis mibalas moc aledatrom euq odut etlov a res omoc are”, que traduzindo é: “sim salabim com mortadela. Que tudo volte a ser como era!”

- **Música 10: Sim Salabim**

Depois do susto passado, de contarem como elas haviam chegado lá, e de se conhecerem melhor, Oduga e Evarg contaram a elas que aquela bruxa malvada era a Bruxa Asuap, a bruxa que roubava a voz das pessoas, pois ela mesma era muda e não conformada. Com isso, se tornou uma bruxa má. Essa bruxa malvada morava sozinha em Amargatnep em branco, um lugar muito parecido com Amargatnep do Sul e Amargatnep do Norte, só que ninguém morava lá, por causa das maldades da Bruxa Asuap. Mas a vida de Asuap nem sempre foi assim.

Parte V

A bruxa Asuap era a empregada fiel e confidente da Rainha Evalc, antes de suas filhas nascerem. Porém um dia, Asuap que não se conformava em ser apenas uma serviçal. Tentou envenenar a Rainha Evalc colocando em sua comida um veneno mortal, Oãçanifased, que deixaria para sempre a rainha com uma voz horrível!

A Rainha Evalc era a melhor cantora de Amargatnep. Aliás, foi cantando que Evalc conquistou o coração do Rei Môs. Isso deixava Asuap com muita inveja: “É melhor ser muda do que ter uma voz horrível!”, pensava ela. Porém, o seu plano não teve o sucesso esperado, pois a Fada Mágica Acisum, que olhava para o coração bondoso da rainha Evalc, surgiu como uma mágica no céu e salvou a rainha daquele terrível plano. Asuap então foi expulsa do Reino para sempre e, em homenagem à fada bondosa, o Reino passou a ser chamado de Reino de Acisum.

- **Música 11:Acisum**

A rainha Evalc nunca havia contado isso à suas filhas, pois temia que Asuap pudesse lhes fazer algum mal, como vingança por ter sido expulsa do Reino. Desde então, a malvada Asuap, agora transformada em Bruxa pela fada Acisum, passou a roubar todas as vozes que podia. Por isso é que quando ela aparecia nos céus vinha acompanhada daquele som forte e ensurdecedor. Era o som de todas as vozes que ela roubou pedindo por socorro.

O que fazer agora? Alguém precisava ajudar aquelas meninas! Somente Oduga e Evarg, com sua mágica, talvez não fossem suficientes para enfrentar a terrível bruxa e trazer de volta as vozes de todos aqueles que foram roubados. Foi então que Ód, a filha mais velha de Evalc, teve uma excelente idéia: “Vamos percorrer todas as aldeias do Reino e reunir todas essas pessoas que estão mudas para juntas lutarmos contra Asuap”. Todos acharam essa uma idéia ótima e partiram percorrendo todas as aldeias do Reino.

Enquanto isso o Rei Mês, a rainha Evalc, Sad Saton e seu marido Imes se reuniram e decidiram dar uma trégua em suas brigas e disputas até que encontrassem suas filhas. Juntaram esforços e partiram para Amargatnep em branco, local onde sabiam que encontrariam Asuap. O que eles não sabiam é que durante todos esses anos Asuap havia conseguido se aliar a várias outras bruxas de outros reinos que recebiam o nome de Sasuap, as guerreiras de Asuap.

O número de pessoas mudas crescia assustadoramente, pois, com esse exército formado, elas conseguiam agir com maior rapidez e poder, deixando muitas vezes aldeias totalmente mudas, sem sons, sem vida. Era triste ver todas aquelas pessoas se comunicando apenas através de gestos.

Enquanto isso, Oduga, Evarg e companhia acharam uma maneira muito interessante de reunir as pessoas: quando eles chegavam às aldeias; enquanto as filhas de Evalc cantavam, as filhas e afilhadas de Saton dançavam e faziam muitos sons

interessantes com as mãos, e com o corpo todo, enquanto os mágicos trapalhões faziam mais trapalhadas do que mágicas, a essa dança elas deram o nome de Omitir. Toda essa agitação em forma de espetáculo reunia muito facilmente muita gente nas aldeias em que passavam, e em cada viagem aumentava mais o número de pessoas que participavam do Omitir.

- **Música 12: No ritmo do Omitir**

A bruxa Asuap logo ficou sabendo do plano deles e enviou suas guerreiras, Sasuap, para interceptarem as caravanas. Essas guerreiras tinham o poder de seduzir as pessoas com suas lindas vozes. Na verdade, vozes que elas haviam roubado. Elas se transformavam em lindas moças que dançavam e cantavam no meio da multidão. Sem se darem conta da situação, as pessoas se reuniam em volta delas e, quando menos esperavam, eram surpreendidas com o feitiço que lhes roubava as vozes. Mas, não era só isso. Além de roubarem suas vozes, as guerreiras aprisionavam agora algumas pessoas em Sonredac ed acisum, lugar onde Asuap mantinha aprisionadas as pessoas que ela considerava ser uma ameaça para ela.

Esse lugar era sombrio, escuro e quieto, lá não se ouviam suspiros, não existia nenhum som naquele lugar, a não ser quando as guerreiras levavam novas vítimas para lá. Dessa forma, elas conseguiram diminuir muito o número de pessoas que se reuniam para destruir a Bruxa Asuap.

A notícia dessas prisões correu por todo o Reino e deixou preocupados Oduga e companhia, e também o Rei Môs, a Rainha Evalc e todos que os acompanhavam em direção a Amargatnep em branco. Enquanto isso a Bruxa Asuap aproveitava e invadia o castelo de Môs, deixando todos os seus súditos mudos e tornando-se a nova Rainha de Amargatnep.

Quando a caravana de Oduga e companhia souberam que a Bruxa havia conquistado o Reino, tiveram que voltar do seu caminho, e novamente foram em direção a Amargatnep. O que eles ainda não sabiam era como iriam encontrar suas

filhas, derrotar aquela bruxa malvada e trazer de volta as vozes para todas aquelas pessoas, a coisa estava ficando cada vez pior.

Todos estavam muito desanimados com essa situação, principalmente as filhas de Evalc que ainda não sabiam que seu pai o Rei Môs e sua mãe, a rainha Evalc também haviam saído do castelo em direção à Amargatnep em branco.

Parte VI

Mas, não era só a bruxa Asuap que trazia perigo aos moradores daquela região. Existia um bando de ladrões conhecidos como Os Lamos que se rebelaram contra tudo o que o Rei Môs estabeleceu no Reino. Eles se tornaram ladrões e se escondiam na floresta de Acisum. Quando não estavam assaltando ou saqueando alguma aldeia, pra passar o tempo, eles cantavam as músicas que faziam. O seu líder Mot é que comandava a cantoria que era muito desorganizada. Eles adoravam cantar forte e rápido, quase gritando, cada um fazia o que queria e a cantoria só terminava quando Mot e seus companheiros perdiam totalmente a voz e as forças. Eles cantavam e berravam até caírem exaustos no chão.

o Música 14: Os Lamos

Ainda caídos no chão, Mot e sua gangue ouviram passos e rapidamente se esconderam entre as árvores, ofegantes. Era a caravana do Rei Môs que se aproximava dali. Mesmo em menor número a gangue de Mot em segundos dominou toda a caravana com suas armas de pontas afiadas. Todos estavam muito assustados, mas principalmente o Rei Imes Breve que aproveitou a oportunidade para tentar se safar dessa! Muito tremendo ele disse:

- Parabéns homens valentes, vocês acabam de capturar o tirano Rei Môs e sua esposa Evalc que, juntamente com o seu exército, seqüestraram a mim e a minha querida esposa, a rainha Saton. Prendam-no e eu vos darei a recompensa que merecem.

Mot que não era nada bobo e que já sabia que a Bruxa Asuap havia tomado o Reino de Acisum, não deu ouvidos à conversa mole de Imes. Prendeu a todos, roubou-lhes todos os pertences, e partiu em direção a Amargtnep. Pois, pois pretendia entregar o Rei Môs à bruxa Asuap e pedir que ela lhe concedesse em troca o posto de General do exército do Reino.

Enquanto isso, a Bruxa Asuap gastava todo o seu tempo decorando o castelo e mudando algumas coisinhas de lugar. O seu primeiro decreto foi destruir os Sossapmoc, pois todo o Reino agora era seu, o do Norte e o do Sul. Seu segundo decreto, e o mais cruel de todos, foi confiscar a voz de todos os moradores do Reino, pois tudo que era do Reino agora lhe pertencia. Outro decreto da Bruxa má era cobrar uma taxa toda vez que alguém saísse de sua casa, até mesmo se abrisse a porta de sua casa essa taxa era cobrada. Assim, ela conseguia manter todo povo prisioneiro em suas próprias casas. Todo o suprimento necessário para sua sobrevivência era fornecido por Asuap. O Reino inteiro estava sendo vigiado, pelo ar pelas bruxas aliadas as Sasuap, e por terra por seus seguidores. Isso tornava muito difícil qualquer tentativa de invasão de outros Reinos.

A noite estava chegando, então Mot resolveu acampar próximo das montanhas, pois ali poderia se proteger do frio da noite e dos animais selvagens. Aliás, a única coisa que assustava Mot eram os animais, não importava o tamanho e qual, ele tinha pavor de todos sem exceção. Ele até tentou esconder isso dos companheiros e também de seus prisioneiros, porém o Rei Môs que era muito esperto percebeu que toda vez que Mot ouvia o som de um pássaro ele ficava paralisado e com muito medo.

Deitado ali naquele acampamento, aprisionado, olhando para as estrelas, Môs e Evalc lembravam com saudades de suas filhas e da canção que elas desde pequena cantavam: “Losododerimimaflós! Losafimerod!”

O que eles nem imaginavam, é que do outro lado das montanhas o grupo de Oduga acabava de montar acampamento para também passar a noite. E, no silêncio da noite, quando todos já estavam dormindo, as filhas de Môs ouviram ao longe aquela melodia e pensaram que fosse brincadeira de alguém ou coisa parecida. Mas, logo se deram conta que ninguém conhecia aquela música a não ser seus pais. Elas ficaram assustadas e felizes, tudo ao mesmo tempo e, de repente, aquela melodia sumiu. Elas ficaram muito tristes pensando que a saudade as havia feito ouvirem a música e, tristes, voltaram a dormir.

Mot que queria dormir ordenou ao Rei e sua esposa que parassem com aquela cantoria chata, e pediu à sua gangue que cantassem o que quisessem daquele jeito! Era só assim que ele conseguia esquecer o medo que tinha dos animais e pegava no sono. Então eles começaram com a gritaria:

“Vou gritar! vou gritar!

Isso sim é diversão

Faço tudo o que eu quero

Aqui ninguém manda em mim não!”

Pouco tempo depois, do outro lado da montanha, elas foram acordadas com o som daquela melodia de novo. Assustadas, levantaram-se rapidamente e foram em direção ao som e se depararam com um lindo pássaro que cantava aquela melodia. Quando tentavam se aproximar do pássaro ele fugia para outro galho. E, de galho em galho, elas se aproximavam cada vez mais do acampamento onde seus pais estavam, sem saber de nada. Aquele pássaro chamava-se Oaçatimi, um pássaro que repetia músicas que ouvia, ele certamente havia ouvido a melodia da música cantada pelo Rei Môs e a Rainha Evalc e saiu repetindo-a de galho em galho.

As filhas de Evalc tinham certeza que aquela melodia só era cantada por seus pais e continuaram perseguindo o pássaro quando, de repente, começaram a ouvir aquela música barulhenta dos Lamos. Ouvindo aquele som horrível, saíram em direção a ele. Deram a volta na montanha e pela manhã já conseguiam ver, ao longe, muita gente pulando e gritando feito doidos e outros com as mãos e os pés amarrados. Reconheceram seus pais e os seus soldados. Elas se esconderam e muito felizes

observavam a movimentação no acampamento, pensando como fariam para soltar seus pais.

Enquanto isso, Mot dormia feito um anjinho. Até que os seus soldados, exaustos e completamente sem voz, caíram duros no chão, um por um. O caminho estava aberto para elas. Então, todas correram em direção ao grupo que estava amarrado e, em meio à alegria do reencontro, o medo da situação e o silêncio que tentavam fazer para não acordar ninguém. Desamarraram a todos, menos o Rei Môs e Rainha Evalc que haviam sido presos com algemas.

As chaves estavam no bolso de Mot. Eles passaram alguns minutos angustiados tentando achar uma forma de soltá-los. Foi quando o Rei Môs lembrou-se que Mot morria de medo de pássaros, então Oduga e Evarg, depois de algumas tentativas, conseguiram se transformar em galinhas. Na verdade, eles queriam é se transformarem em pássaros, mas não conseguiam. Mesmo assim, o plano era que Cagato corresse atrás das galinhas-pássaros fazendo muito barulho e confusão. Confusão que Cagato adorava fazer, assustando e acordando assim Mot. Então, todos escondidos faziam sons de muitos pássaros. Eles acreditavam que o susto seria tanto que Mot entregaria as chaves para aquelas galinhas falantes. E não é que deu certo! Mot estava tão aterrorizado com aquela cena bizarra que não pensou duas vezes, jogou as chaves, e saiu correndo deixando para trás todos os seus soldados que roncavam feitos porcos.

Mais que depressa todos se dirigiram à Amargatnep onde tentariam de todas as maneiras derrotar a Bruxa, reconquistar o Reino e devolver a todos as suas vozes. Mas como eles conseguiriam isso? A Bruxa estava mais forte que nunca, cercada de aliadas e com um imenso Castelo para lhe proteger.

Final

O caminho até Amargatnep era longo e cansativo, então para passar o tempo, eles cantavam e dançavam. E, quanto mais cantavam mais bonito ia ficando. Era como

se fosse um ensaio. Eles nunca tinham ouvido um som tão belo assim, pois eram muitas vozes cantando juntas. Isso animava o grupo e dava a eles mais força e esperança para continuarem e derrotarem a Bruxa. Eles continuavam cantando sem parar, mas ainda não sabiam como derrotariam a Bruxa. Foi então que no céu surgiu, linda, a Fada Acisum e lhes disse:

- Eu ouvi o belo som de suas vozes, um som cheio de emoção, fé, união e esperança nunca passa despercebido. E é esse som que destruirá não a Bruxa Asuap, mais o mal que existe no coração dela. Nós não existimos para destruir e nem aprisionar pessoas. Mas, para fazer o próximo feliz e o mundo melhor. E se com a sua música vocês conseguiram me emocionar, vocês conseguirão sempre vencer o mal com essa linda música. Façam o seguinte: quando chegarem a Amargatnep façam uma roda em volta do Castelo e comecem a cantar. A força desse som destruirá toda magia de Asuap e tudo voltará a ser como antes!

O clima de união e paz contagiou até Imes e A Rainha Saton, que se arrependeram de toda maldade que haviam feito contra o Rei Mês e a Rainha Evalc, e decidiram que uniriam os dois Reinos, fazendo de Amarga Tinep do Norte e do Sul um reino apenas. Isso deu até mais forças para todos que se divertiam pelo caminho com as trapalhadas de Oduga, Evarg e Cagato.

Finalmente eles chegaram a Amargatnep, rodearam o Castelo e começaram cantar. Porém, a bruxa Asuap estava muito preparada para a luta e, num descuido de Oduga e Evarg, as bruxas assistentes de Asuap raptaram Cagato e o levaram para a torre do Castelo.

Quando toda a companhia do Rei Mês viu que Cagato corria perigo, muitos pararam de cantar e o efeito da magia do canto que a fada Acisum havia falado não deu o resultado esperado. Cagato apenas emitia sons esquisitos, grunhidos e “quase” latidos. Se ao menos ele cantasse, quem sabe conseguiria destruir Asuap.

Foi quando Ód, Ér, Im, Áf, Lós, começaram a cantar novamente. E perceberam que o efeito da cantoria havia devolvido a voz de Ál, Is e Ód Ronem que já estavam

cantando também. Daí todos se encheram de força novamente e começaram a cantar juntos.

- **Música 15: União**

Rodearam o castelo cantando e, como num passe de mágica, tudo começou a voltar ao normal. Cada vez mais as pessoas iam se juntando ao grande coral. O céu voltava a ficar azul. As pessoas iam saindo de suas casas. As grades que aprisionavam os prisioneiros de Sonredac sumiram. E a bruxa Asuap que estava numa nuvem negra foi se transformando aos poucos naquela singela pessoa que sempre fora. Era como se ela tivesse acordado de um terrível pesadelo.

O povo fez grande festa, e o Rei Mês convidou Imes e sua mulher Saton para serem seus conselheiros. Oduga, Evarg e Cagato se tornaram os “bobos” da corte, papel que desempenhavam com muita competência e sem nenhum esforço. Ód, Ér, Im Áf, Lós, Ál, Ís, Ód, Aminim e Aminimes formaram uma banda: “As filhas do Rei” e ficaram muito famosas.

Assim termina a história cantada de um lugar distante. Na verdade, ele não é tão longe assim. Basta a gente ouvir o som de uma canção e usar a imaginação pra chegar lá, no Reino de Acisum.

CONCLUSÃO

A dissertação buscou demonstrar como o jogo e a brincadeira infantil podem tornar-se meios eficazes de educação musical. Neste sentido, apontou que o papel pedagógico do jogo, a partir de relatos de experiências com o grupo pesquisado – o *Coralito Mackenzie* vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Por intermédio do jogo se originam inúmeras atividades superiores como o trabalho, a arte e a ciência. Portanto, o jogo e a brincadeira servem como suportes eficientes para a aquisição dessas habilidades. A pesquisa compartilhou as experiências vividas no *Coralito Mackenzie* e as informações pertinentes à Educação Musical Infantil, apontando novas possibilidades para um trabalho com música para crianças.

Para atingir o objetivo central da dissertação, procurou-se demonstrar como um projeto pedagógico pode, a partir de jogos e brincadeiras, tornar-se um instrumento pedagógico para a Educação Musical Infantil. A pesquisa teve como ponto de partida a indagação norteadora acerca do papel pedagógico dos jogos e brincadeiras infantis. Com isso, buscou-se uma hipótese de trabalho que respondesse a esse problema de pesquisa. Isso leva à indicação de que se faz necessário o surgimento de métodos genuinamente brasileiros e de publicações em português sobre esse assunto. Trabalhos que envolvam a linguagem musical ou a pedagogia utilizada nos processos de musicalização do Ensino Fundamental ainda são raros ou pouco relevantes. Portanto, essa pesquisa pretendeu dar a sua contribuição que minore minimamente essa lacuna.

A pesquisa relatou uma metodologia diferenciada, utilizada na prática de musicalização para crianças, tendo como ponto nodal os jogos e brincadeiras infantis adaptadas para a Educação Musical Infantil. Como educar musicalmente as atuais gerações é uma questão de fundamental importância hoje, isso corroborou com o objetivo central de propor caminhos de educação musical e estabelecer o contato das crianças com a vida musical a partir de jogos e brincadeiras.

O trabalho pode ser realizado em vista de alguns anos de relacionamento com a temática musical, em função do relacionamento que o pesquisador mantém com o *Coralito Mackenzie*, e de seus sentimentos intrinsecamente afeiçoados a ela no decorrer de anos de trabalho. O pesquisador foi despertado para o emprego de jogos e brincadeiras infantis na educação musical voltada para a infância, propondo algo nesta direção para que fosse realizado no Coralito Mackenzie especificamente. Partiu para a tarefa com a idéia de que os jogos e brincadeiras são veículos de formação musical, bem como de consciência social.

No projeto aqui relatado surgiu a necessidade de se conhecer as diferentes atividades implantadas no Coralito Mackenzie. Para averiguar a eficácia do programa no processo de inserção de jogos e brincadeiras na musicalização dos educandos, houve necessidade de não só contextualizá-los e descrever suas principais características, como também, caracterizar a área do objeto de estudo e sua importância para o desenvolvimento das atividades propostas.

Portanto, verificou-se a relevância deste trabalho pelo fato de ser uma maneira não-formal de enfatizar a educação musical como um importante instrumento de conscientização dos valores para o ser humano. São novas posturas que oferecem ao professor excelentes oportunidades de desenvolver atividades com a criança por meio de jogos, de atividades lúdicas e artísticas, aproveitando seu interesse natural, uma vez que esse contato aparece como fonte inesgotável de vivências. Nesse aspecto, então, a música é um tema muito rico para desenvolver observações e descrições das coisas que rodeiam o mundo infantil, pois leva a perceber e criar situações de participação ativa, que provocam mais prazer.

As bases metodológicas das atividades desenvolvidas levaram em conta as vivências e as experiências individuais de cada participante. Juntos, e sempre de forma lúdica, educandos e educadores podem contextualizar o cotidiano, criando, assim, possibilidades para a construção do conceito de cidadania.

Pretende-se, com este trabalho, relatar uma maneira diferente de se promover a educação musical e desenvolver melhor a percepção e sensibilização do mundo. Com isso, o trabalho objetivou demonstrar como o jogo e a brincadeira infantil podem tornar-se meios eficazes de educação musical, apontando o papel

pedagógico do jogo vai além da aquisição de conhecimentos musicais e do desenvolvimento da inteligência infantil. Por intermédio do jogo se originam inúmeras atividades superiores como o trabalho, a arte e a ciência. O jogo e a brincadeira servem como suporte eficiente para a aquisição dessas habilidades.

Durante a pesquisa, pode-se observar a colaboração que sociólogos, psicólogos, antropólogos, educadores e filósofos trazem ao tema jogos e brincadeiras. Apesar da diversidade de teorias e suas diferenças, elas se completam quando observam a criança por meio do jogo e da brincadeira e não o inverso. A intenção dessa pesquisa foi também, a de contribuir com a educação musical infantil, rastreando jogos e brincadeiras, dentro de um contexto cultural brasileiro, modificando-os e adaptando-os de acordo com a necessidade dos temas propostos, respeitando sempre a criança, seu universo e suas limitações.

É importante para a criança vivenciar a música dentro de um grupo, até criar suas próprias manifestações sonoras e, mediadas por um adulto, as atividades lúdicas servirão de apoio para o ensino da música de maneira integral. Explorando novas manifestações sonoras, por meio de jogos e brincadeiras.

Como cada vez mais cedo a criança tem contato com a linguagem musical. Mas, na maioria das vezes, o contato vem pelo o que ela ouve e vê através da mídia. Essa facilidade de acesso à música, porém, traz consigo algumas implicações que devemos considerar. Segundo Theodor W. Adorno: “[...] todos tendem a obedecer cegamente à moda musical, como, aliás, acontece igualmente em outros setores”. (ADORNO, 1999, p. 65).

A educação musical infantil atualmente enfrenta grandes desafios para o futuro, por diversas razões. Com certeza, um deles é o fato das crianças estarem tão “coisificadas” pela música que ouvem atualmente, que se torna muito mais árduo o trabalho do educador musical na conscientização e na quebra de modelos criados pela mídia. As músicas ouvidas no rádio e na TV são, em sua maioria, somente produtos comerciais criados para vender. Não existe qualquer preocupação estética com o que se oferece. Melodias pobres e previsíveis, harmonia limitada, letras superficiais, muitas delas impróprias para a faixa etária que a escuta. Canções folclóricas, peças corais, músicas que priorizam o lúdico, músicas apropriadas para a

criança que falam de seu mundo, o mundo infantil, o mundo da fantasia e da brincadeira, são cada vez menos ouvidas em nossas escolas. O resgate e a composição de canções dessa natureza se fazem necessários por educadores e professores de educação musical.

Como contraponto, a recente aprovação, em dezembro de 2007, da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica vem trazer motivação e até mesmo a pretensão de contribuir, com essa pesquisa, para a educação musical Infantil. De alguma forma também contribuir para a formação de crianças amantes da música, sensibilizadas e conscientes da importância e da preservação dessa arte, que é uma das mais extraordinárias experiências do ser humano. Viva a música!

A partir dos teóricos pôde-se, ainda, constatar na pesquisa a necessidade de se considerar que o jogo não é inato, mas uma aquisição social. Desta forma, o educador tem que estar atento para auxiliar a criança, para ensiná-la a utilizar o brinquedo. Somente depois disso ela estará apta a uma exploração livre. Enfim, o professor deve oferecer informações sobre as diferentes formas de utilização dos brinquedos contribuindo para a ampliação do referencial infantil. O educador deve também brincar e participar das brincadeiras demonstrando não só o prazer de fazê-lo, mas estimulando as crianças para tais ações. Na verdade, o jogo é um instrumento do adulto para formar a criança. Todo jogo é educativo em sua essência e, em qualquer tipo de jogo, a criança sempre se educa. Reiterando Vigotsky:

A forma mais espontânea de pensamento é o brinquedo ou imaginação mágica, que faz com que o desejável pareça possível de ser obtido. Até os sete ou oito anos, o brinquedo predomina de forma tão absoluta no pensamento infantil, que se torna muito difícil separar a invenção deliberada da fantasia que a criança acredita ser verdadeira (VIGOTSKI, 1987, p.16).

Portanto, a infância tem por objetivo o treinamento pelo jogo das funções tanto psicológicas quanto psíquicas. O jogo é, assim, o centro da infância. É pelo jogo e pelo brinquedo que crescem a alma e a inteligência. O jogo está ligado ao despertar da personalidade e a busca da autoafirmação. O jogo tem um papel pedagógico o homem só é completo quando brinca.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981.

BACCEGA, Maria A. Da informação ao conhecimento: a ressignificação da escola. *In: Revista Comunicação e Educação*, ECA-USP. São Paulo: Segmento, n. 22, ano VIII, set/dez, 2001.

BARBOSA, A. M. T. B. (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENNETT, Roy. Uma breve história da música. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BRANDÃO, Denis M. S; CREMA, Roberto (Org.). **Visão holística em psicologia e educação**. Trad. Antonio Fernando Negrini, Denise Bolanho, Miriam Goldfeder. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2006

CARLOS, A. F. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1989.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COLI, Jorge. **O que é arte?** 4. ed. Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense, 1984.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. Título original *Von der Notwendigkeit der Kunst*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2007.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, novo associativismo e terceiro**
GRATÃO, Lúcia Helena B. O caminho d'Orio: uma expressão Músico(Eco)Lógica.
TO Geografia e Educação Ambiental *In*: **Encontro nacional de ensino de**
Geografia "Fala professor" 2, AGB-USP- São Paulo: 1991, mimeografado.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KODÁLY, Zoltán. **Conferência sobre o papel da música na educação**.
Universidade da Califórnia, 1966.

LÜDKE, Menga Alves; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACKENZIE: tradição e pioneirismo na educação. 2. ed. atual. São Paulo: Mackenzie, 2004.

[MEC] Ministério da Educação e do Desporto. PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC/SEF (Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental), 1998.

[MEC] Ministério da Educação e do Desporto. PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MUNHOZ, Tânia. Conservação e Educação Ambiental *In: INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. *In: Desenvolvimento e educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, 1992 (série encontros e debates).

OAKESHOTT, M. **Aprendizagem e ensino**. *In: PETERS, R.S.* London, Routledge. Trad. Helena Meidani e José Sérgio Carvalho, 1968.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993

PADUA, Elisabete Matallo Marchesi de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2004.

PENIN, S. T. de S. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

PEPPERCORN, Lisa. **Villa-Lobos**: biografia ilustrada do mais importante compositor brasileiro. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

PIAGET, Jean **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Trad. Álvaro Cabral e Cristiano Oiticida. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro, Vozes, 1999.

RODRIGUES, Sandra M. Zákia L. A avaliação na organização do ensino em ciclos. *In: KRASILCHIK, Myriam*. **USP fala sobre educação**. São Paulo: FEUSP, 2000.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jacques Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *In: Revista Debates*, n. 4, Programa de Pós-Graduação em Música: UNIRIO, 2001, p. 7-48.

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

STORI, Norberto (Org.) **O despertar da sensibilidade na educação**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

TARSO, Paulo de **A criança e o artista**. Campinas: Papirus, 1994.

TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. Educação: Ensinar no século 21, **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 8 de março de 1998, Caderno 1, p.5.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. (Org.) **Escola fundamental, currículo e ensino**. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA, Maria Elena Merege. **O jardim e a paisagem: espaço, arte e lugar**. São Paulo: Annablume, 2007.

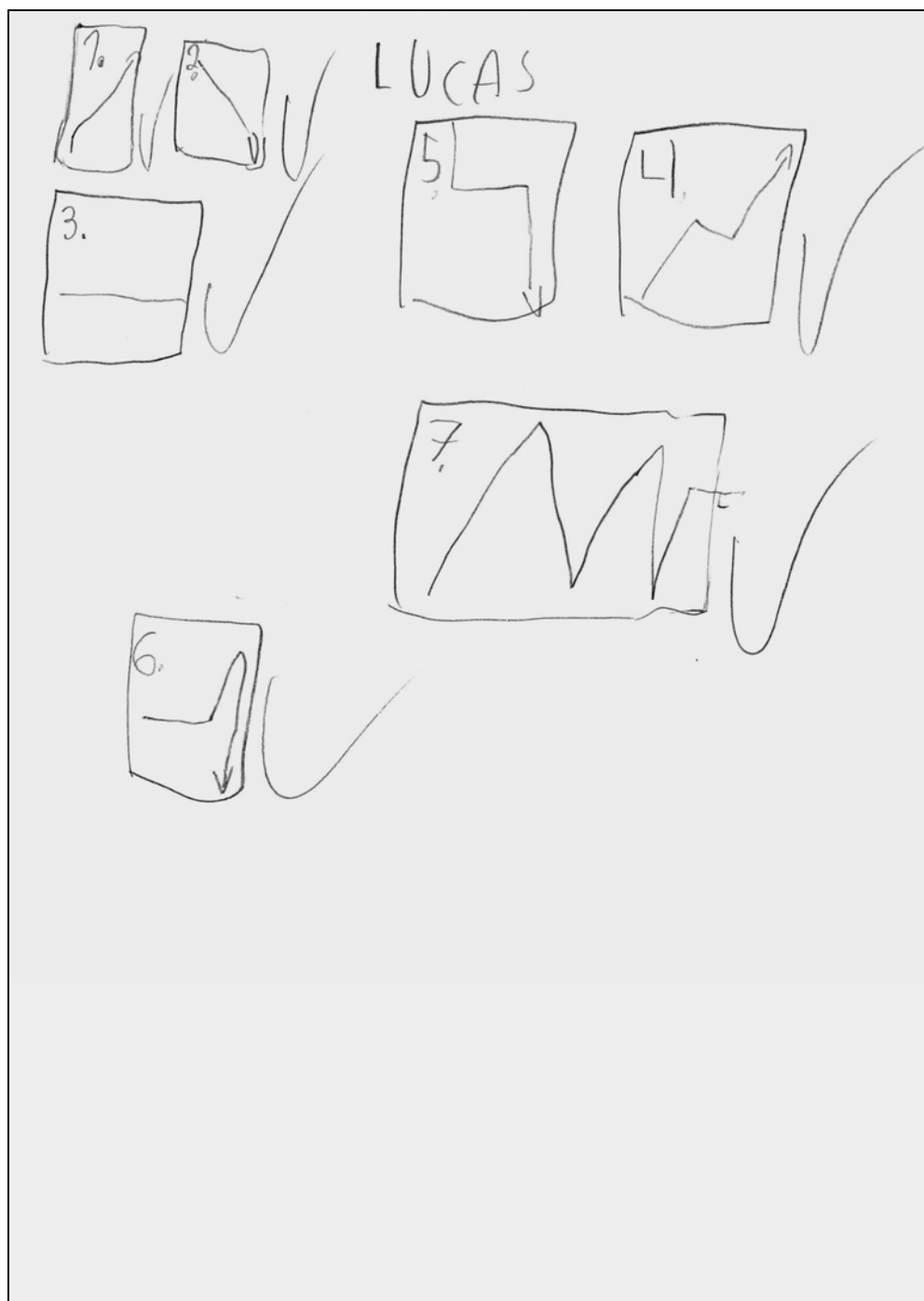
VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

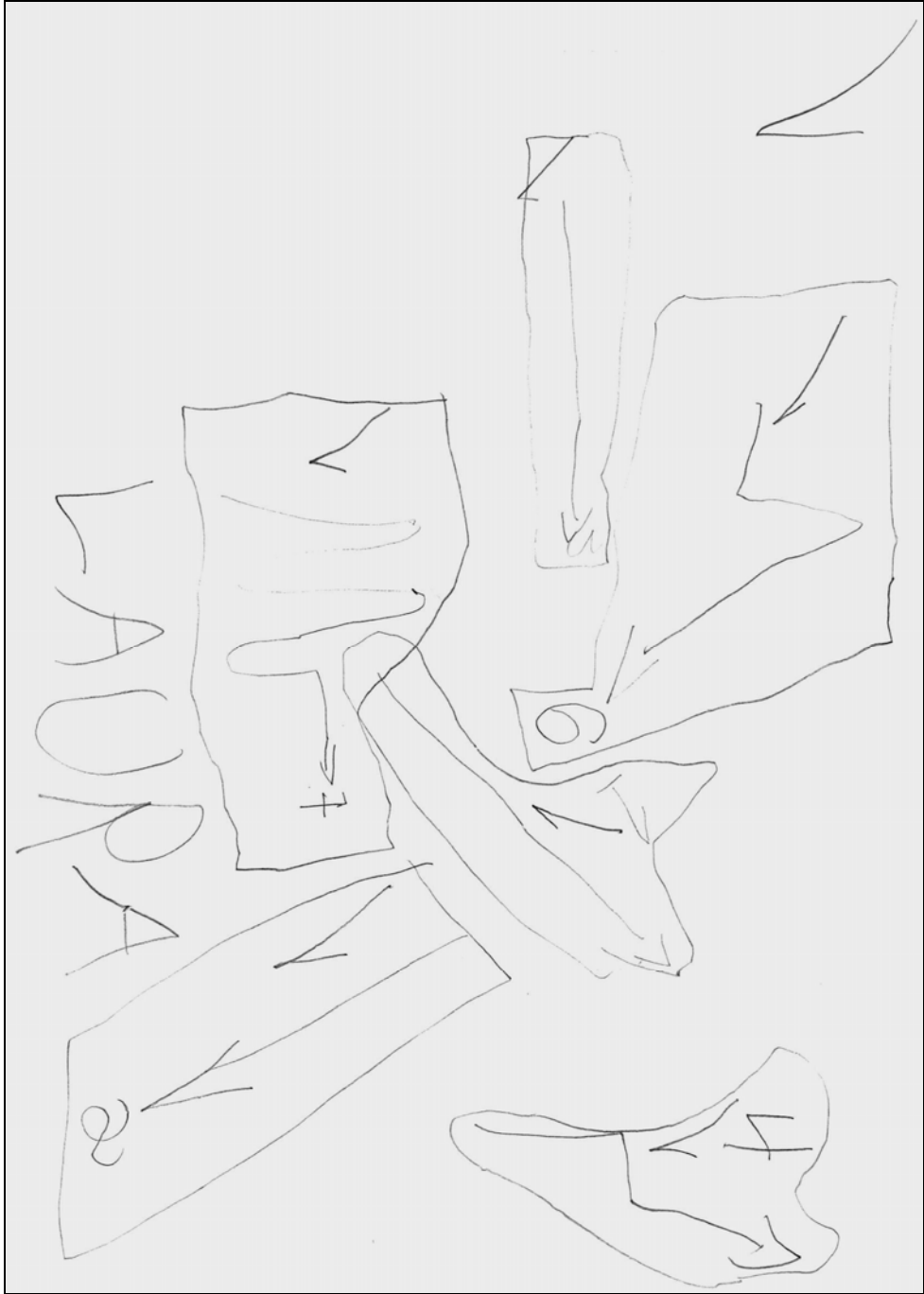
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie**. 3ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

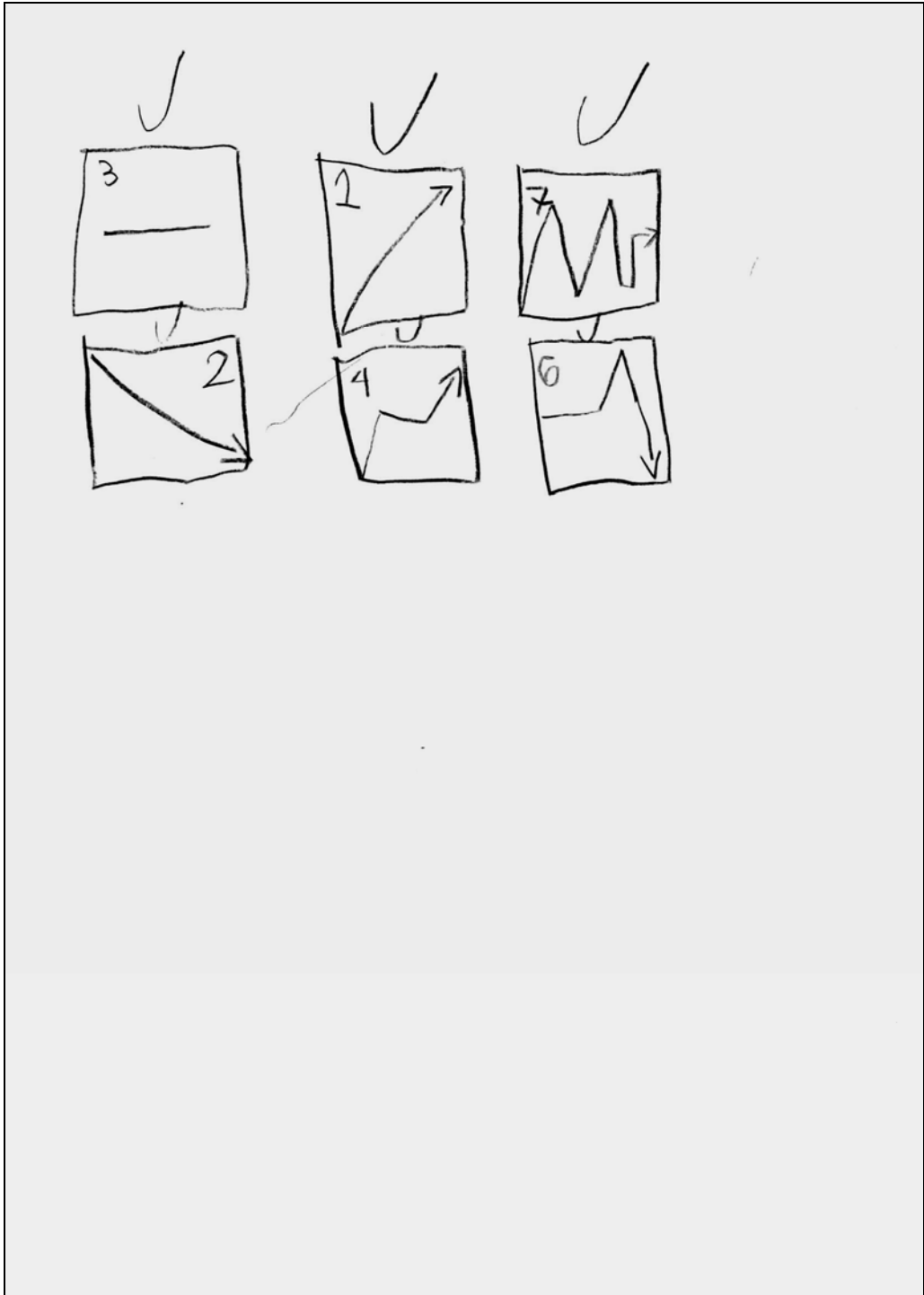
ANEXO A.
ATIVIDADES DO CORALITO: "DESENHANDO SONS"



Desenho de aluno em atividades do Coralito Mackenzie.

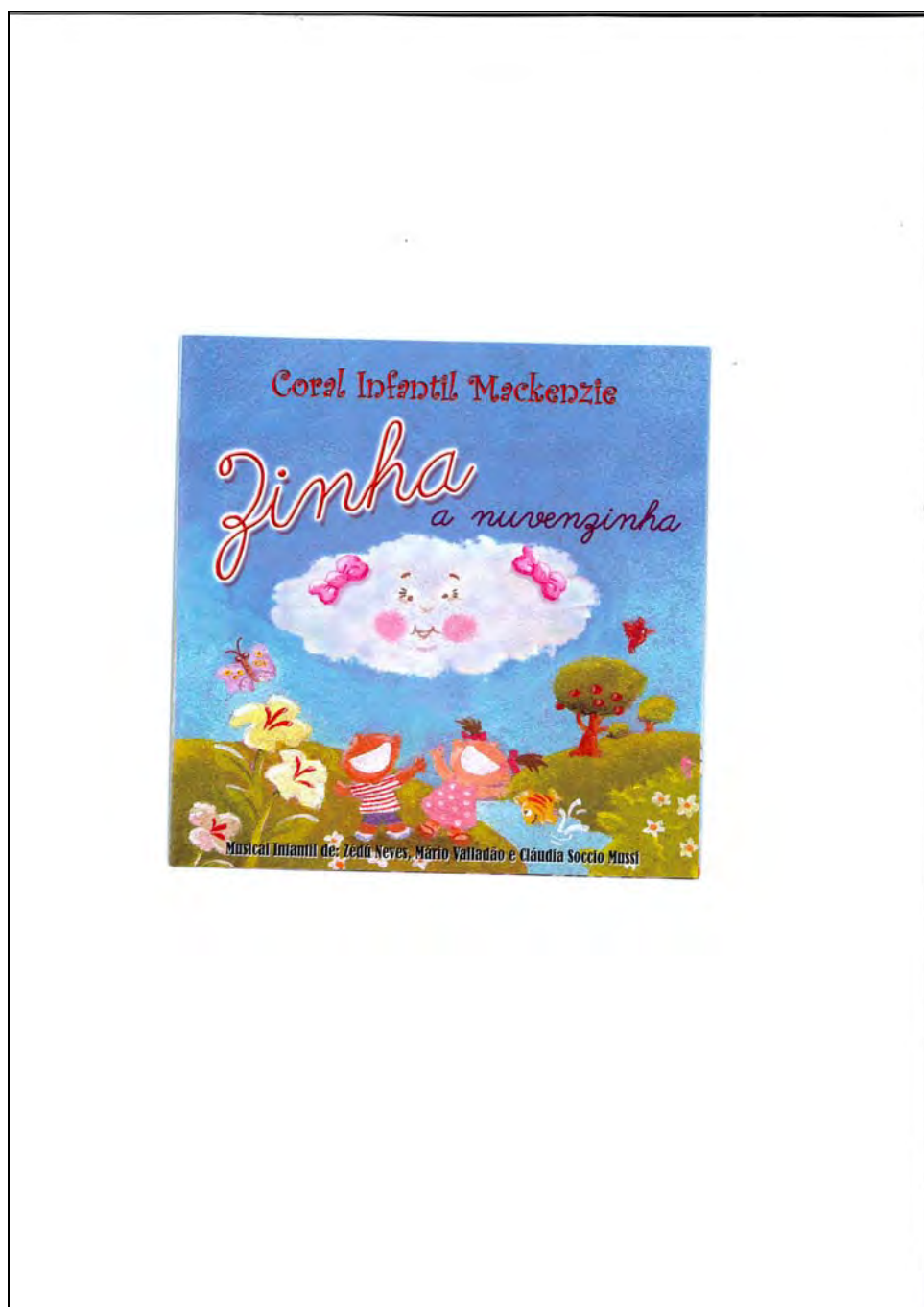


Desenho de aluno em atividades do Coralito Mackenzie.



Desenho de aluno em atividades do Coralito Mackenzie.

ANEXO B. CAPAS DE CD



Capa de CD com a marca Coral Infantil Mackenzie.

Acisum? O que é isso...?

Essa é a pergunta que mais tenho ouvido nos últimos meses. Na verdade, a lédia do musical "O Reino de Acisum" surgiu de uma brincadeira com a palavra música dita ao contrário — Acisum. Na época, cantávamos nos ensaios do Coral do Mackenzie um recital com as notas musicais LOSAFMEROD. Isso despertara naturalmente nas crianças grande interesse em saber o que era aquilo, e nos deixava com a "boca e o queixo na mão" para incluirmos o trabalho de musicalização, além de tornar os ensaios mais agradáveis e divertidos.

Foi assim, brincando, que surgiram canções e personagens como Orlug (grevé), Erag (grevé), Exvic (a rainha líve), o rei Mós (som), a bruxa que rouba as vozes das pessoas, Mór (som) e seus guerreiros, os Lamos (som mau), dentre mais de vinte personagens da história.

O musical não tem a pretensão de ser apenas mais uma história de reis, rainhas, bruxas e ladres, mas quer contribuir com a música coral infantil brasileira, já que a publicação de partituras no repertório adulto.

Portanto, acreditamos que por meio da interação entre coral, coral infantil, cantadidos do coral infantil-juvenil e moçada do teatro, todos os músicos que participarem da gravação do CD e do diretor do Mackenzie, o pessoal do CPT, do DAC, do Niquito, o criador dos bonecos, Violante Valladao pela lédia original e arranjos, e todos os que nos ajudaram na produção do musical, tornamos um sonho, uma brincadeira, em realidade. E voamos juntos sem ter rasas, "só querindo o som de uma canção e usando a imaginação..."

Obrigado a todos!

Mário Valladao



Acisum, para nós do teatro Mackenzie, foi brincar de contar histórias com as crianças. Elas retribuíram com muitos risos e descobertas.

Penso que os autores que formam este núcleo precisam trabalhar, se divertindo e assim, dentro do universo do prazer, fazerem um teatro que busca em você, leitor, o seu reino de sonhos, magia e fantasia!

Zédu Nery



"O Reino de Acisum" é estorço conjunto de muita gente. Mas, especialmente, a direção de Mário, que fez nascer a música, com a criatividade do Zédu, que trouxe o mundo do teatro para o mundo musical tradicional.

Logo no início, a ideia de escrever musical veio sendo aprendida, e os personagens foram sendo criados. Assim, as músicas e "desinventar" as palavras, as crianças puderam aprender as músicas e aprender a escrever. Assim, as crianças puderam aprender as músicas e aprender a escrever. Assim, as crianças puderam aprender as músicas e aprender a escrever.

Marcelo Machado
Coordenador Geral da Divisão de Arte e Cultura

A vida de cantor não é tão simples como se pensa. Desastrosos mil, um CD é mais cansativo ainda, gravar principalmente quando o grupo é grande. As vezes esquecemos a letra, no final de tudo olhamos o dia e dizemos: Puxa! Vácu a pena!

Fernanda P. Dinardo
Coralista, 16 anos, 4ª série

De todas as experiências já vividas, desde que começamos o Projeto Coral no Mackenzie, com certeza, o espetáculo "O Reino de Acisum" e a gravação do CD ficaram marcados para o desenvolvimento das crianças, o compromisso e na nossa história.

Participar e a alegria de cada coralista jamais serão esquecidos. Participar e a alegria de cada coralista jamais serão esquecidos. Participar e a alegria de cada coralista jamais serão esquecidos. Participar e a alegria de cada coralista jamais serão esquecidos.

Caudia Socioza Mussi





Capa de CD com a marca Coral Infantil Mackenzie.

VOU FAZER ASSIM

Autor desconhecido

Musical notation for the first line of the song. It features a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 2/4 time signature. The melody consists of quarter notes and a half note. The lyrics are: Vou fa - zer as - sim vou fa - zer as - sim.

Musical notation for the second line of the song. It features a treble clef, a key signature of two sharps (F# and C#), and a 2/4 time signature. The melody consists of quarter notes and a half note. The lyrics are: vou fa - zer as - sim a - go - ra é vo - - cê.

Subir de 1/2 em 1/2 tom

A FORMIGA E O VAGALUME

Thelma Chan



Musical staff 1: Treble clef, key signature of three sharps (F#, C#, G#), 3/4 time signature. The melody consists of quarter and eighth notes.

To - das as noi - tes a for - mi - gui - nha fi - ca - va_o -

4



Musical staff 2: Treble clef, key signature of three sharps, 3/4 time signature. The melody continues with quarter and eighth notes.

lhan - do_u - ma luz pis - car e des - co - briu e - ra_o va - ga -

7



Musical staff 3: Treble clef, key signature of three sharps, 3/4 time signature. The melody continues with quarter and eighth notes, ending with a whole note.

lu - me gos - ta - va de - la pra na - mo - rar (Falado: Xi!!Mas a formiguinha não tem luzinha que pisca. O que ela fêz?)

10



Musical staff 4: Treble clef, key signature of three sharps, 3/4 time signature. The melody continues with quarter and eighth notes.

mais que de - pres - sa_e - la se_ar - ru - mou com_u - ma lan -

13



Musical staff 5: Treble clef, key signature of three sharps, 3/4 time signature. The melody continues with quarter and eighth notes, ending with a whole note.

ter - na pis - cou, pis - cou e_o va - ga - lu - me_e - la na - mo - rou

BATE O MONJOLO

Folclore Brasileiro



Musical notation for the first line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody is written in a simple, folk style. The lyrics are: Ba - te_o mon - jo - lo no pi - lão pe - ga_a man - di - o - ca pra fa

4



Musical notation for the second line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody continues from the first line. The lyrics are: - zer fa - ri - nha on - de foi pa - rar meu tos - tão

7



Musical notation for the third line of the song. It consists of a single staff in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The melody concludes with a double bar line. The lyrics are: e - le foi pa - rar na ví - zi - nha

O Velho Atum

Letra: Paulo Debs
Música: Mário Valladão
2007

♩ = 90 *legat*

Musical notation for the first line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: Não se_im - por - ta nem com_o ve - lho_a - tum o Lin - gua - ru - do. Chords are indicated above the staff: D, E/D, Gm/D, D, D.

Musical notation for the second line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: não res - pei - ta_i - do - so_al - gum Não se_im - por - ta nem com_o ve - lho_a - tum. Chords are indicated above the staff: Gm/D, D, D, E/D, Gm/D, D.

ralentando

Musical notation for the third line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#) and the time signature is 4/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: o Lin - gua - ru - do não res - pei - ta_i - do so_al - gum. Chords are indicated above the staff: D, Gm/D, D.

Baleia Gordinha

Letra: Paulo Debs
Música: Mário Valladão
2007

Baião, = 90

Musical notation for the first line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: Da Ba-lei-a gor-di-nha fa-lou al-go tos-co. Chords D7, C7, and D7 are indicated above the staff.

Musical notation for the second line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: chamou a coi-ta-di-nha de ro-lha de. Chords C7, D7, and C7 are indicated above the staff.

Musical notation for the third line of the song. The key signature is two sharps (F# and C#), and the time signature is 2/4. The melody is written on a treble clef staff. The lyrics are: po-ço. Chords D7, C7, and D7 are indicated above the staff. The word "FIM" is written at the end of the line.

O Peixe-Espada

Letra: Paulo Debs
Música: Mário Valladão
2007

♩ = 130 Frevo

O pei - xe_es - pa - da vi - ve vi - ve

mui - to má - goa - do de - pois que ou - viu

que_es tá en - fer - ru - ja - do_o pei - xe_es

O Linguado Linguarudo

Letra: Paulo Debs
Música: Mário Valladão
2007

♩ = 120 Reggae



Lin - gua - do lin - gua - ru - do pei - xe ma - trei

Chords: G, C/E, D/F#



- ro no fun - do do mar não

Chords: G, C/E, D/F#, G

* na 2ª vez



não há ma - ior fu - xi - quei - ro Lin -

Chords: C/E, D/F#, G

1. C/E, D/F#



de tu - do e de to - dos e - le tem o que fa - lar sua

Chords: C/E, D/F#, C/E, D/F#

2. C/E, D/F#, C/E, D/F#



bo - ca não pá - ra pra lá e pra cá Glu - b Glu - b Glu - b Glu Lin

Chords: C/E, D/F#, D, C, G/B, p.c. D7 à Coda



Glu - b Glu - b Glu - b Glu - b Glub

Chords: D, C, G/B, D7, G

O Cavalo-Marinho

Letra: Paulo Debs
Música: Mário Valladão
2007

♩ = 120 Jazz

The musical score is written in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 6/8 time signature. The tempo is marked as ♩ = 120 Jazz. The score consists of six lines of music, each with a vocal line and guitar chords indicated above the staff. The lyrics are written below the notes.

E6(9) *E7/G#* *A7*
Ou - tro que não_es - ca - pa é_o ca - va - lo ma - ri

A#dim *E6(9)/B* *D7(9)* *C#7(9)*
- nho im - pli - ca com e - le só por - que_

F#7(13) *C7(9)* *B7(9)* *E6(9)*
- le_é ma - gri - nho Ou - tro que não_es -

E7/G# *A7* *A#dim*
ca - pa é_o ca - va - lo ma - ri - nho im -

E6(9)/B *D7(9)* *C#7(9)* *G7(13)* *F#7(13)*
pli - ca com e - le só por - que

B7(9) *F7(9)* *E7(9)*
e - le_é ma - gri - nho

ESCULTURA

Thelma Chan

Musical notation for the first line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a time signature of 4/4. The melody is written in eighth and quarter notes. The lyrics are: "Vai co - me - çar a brin - ca - dei - ra u - ma es - cul - tu - ra_euvou vi".

Musical notation for the second line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a time signature of 4/4. The melody continues from the first line. The lyrics are: "- rar (palmas) an - da pra fren - te an - da pra trás". There are two 'x' marks above the first two notes of the first measure, indicating clapping.

Musical notation for the third line of the song. It consists of a single staff in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a time signature of 4/4. The melody continues from the second line. The lyrics are: "gi - ra gi - ra gi - ra gi - ra_e faz! (Imitar uma escultura)".

Capa Preta

Thelma Chan



Ca - pa Pre - ta_e - ra_um ho - mem gran - de que vi -



vi - a com ca - ra de mal gos - ta - va de bri -

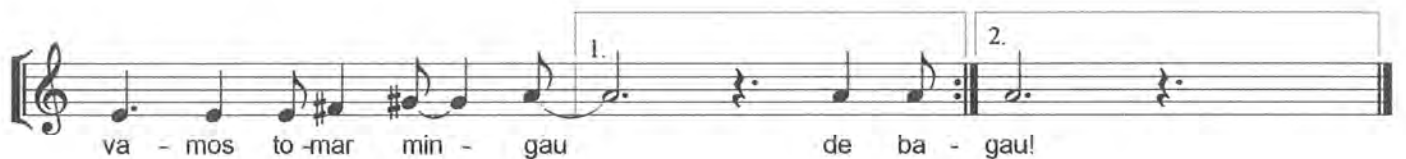


gar mas a - do - ra - va min - gau

(Falado: Mingau?
Mingau de quê?
De banana!)



de ba - na - na de ba - na - na de ba - na u - au!



va - mos to - mar min - gau de ba - gau!

MARINHEIROS

Cancioneiro Brasileiro



Nós so - mos ma - ri - nhei - ros que vi -



e - mos da Eu - ro - pa Vi - e - ram fa - zer o



quê? Mui - tas coi - sas!

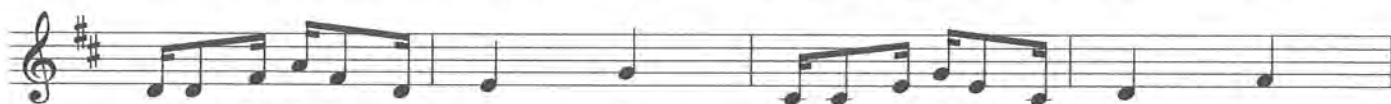
(Fazer a mímica de uma profissão.)

SAMBALELÊ

Folclore Brasileiro



Sam - ba le lê tá do - en - te tá com_a ca-beça que - bra - da



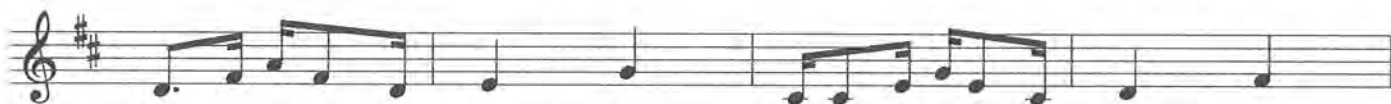
Sam-ba - le -lê pre - ci - sa - va é de_u - mas bo-as lam - ba - das



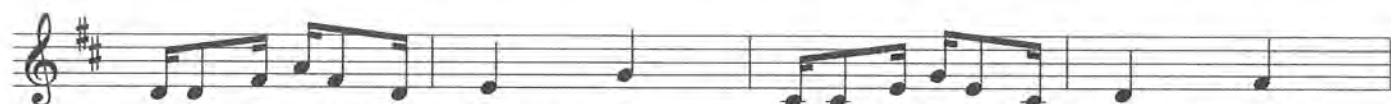
Sam- ba sam- ba sam - ba_o - le - lê pi - sa na bar-ra da sa - ia_o - la - la



Sam- ba sam- ba sam-ba_o - le - lê pi - sa na bar-ra da sa - ia_o - la - la



Ô mo-re-na bo - ni - ta on-de é que vo - cê mo - ra



mo-ro na pra-ia For - mo - sa di - go a - deusvou me_em - bo - ra



Sam- ba sam- ba sam - ba_o - le - lê pi - sa na bar-ra da sa - ia_o - la - la



Sam- ba sam- ba sam-ba_o - le - lê pi - sa na bar-ra da sa - ia_o - la - la

SIM SALABIM

Letra e Música: Mário Valladão

Sim Sa-la-bin com mor-ta - de - la que

Sin sa-la-bin commor-ta - de - la

The first system of the musical score consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with lyrics: "Sim Sa-la-bin com mor-ta - de - la que". The bottom staff is also in treble clef with the same key signature and time signature, containing a bass line with lyrics: "Sin sa-la-bin commor-ta - de - la". Both staves begin with a repeat sign and a first ending bracket.

5 tu -do vol-te_a ser co - mo e - ra

que tu -do vol -te_a ser

The second system of the musical score consists of two staves. The top staff is in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#) and a 4/4 time signature. It contains a melodic line with lyrics: "tu -do vol-te_a ser co - mo e - ra". The bottom staff is also in treble clef with the same key signature and time signature, containing a bass line with lyrics: "que tu -do vol -te_a ser". The top staff has a first ending bracket labeled "1." and a second ending bracket labeled "2.". Both staves end with a double bar line and repeat dots.

VAMOS PASSEAR NA FLORESTA

Folclore Brasileiro

Melodia I



Va - mos pas - se_ar na flo - res - ta en -



quan - to seu lo - bo não vem (Falado: Seu lobo está?
Lobo: Não estou comendo pizza!)

Melodia II



Va - mos pas - se_ar na flo - res - ta en -



quan - to seu lo - bo não vem (Falado: Seu lobo chegou?
Lobo: Não estou engraxando os sapatos!)

Melodia III



Va - mos pas - se_ar na flo - res - ta en -



quan - to seu lo - bo não vem (Falado: Seu Lobo chegou?
Lobo: Siiiiimmmmm)

O QUE É ISSO?

(Do Musical Infantil "O Reino de Acisum")

Arranjo: Viviane Valladão

Letra e Música: Mário Valladão

O que é is - so que me faz vo-ar com a - sas ter

Bas - ta um pou - qui - nho

de i - ma - gi - na - ção prache - gar lá e ver

Um mun - do á par - te não é dis - tante es - tá per - to bem per - to da - qui

16

É só ou - vir o som de u - ma can - ção

Musical notation for measures 16-18, featuring a treble and bass staff in G major. The melody consists of quarter and eighth notes.

19

e u - sar a i - ma - gi - na - ção

Musical notation for measures 19-21, continuing the melody from the previous system. It ends with a double bar line and a key signature change to D major.

22

O que é is - so? que me faz vo - ar sem a - saster

O que é is so Que me faz vo - ar sem a - saste

Musical notation for measures 22-24, continuing the melody in D major. The lyrics are split across two lines.

25

Is - so é mú - si - ca má - gi - ca que vem do co - ra - ção

Is - so é mú - si - ca do co - ra - ção

Musical notation for measures 25-27, continuing the melody in D major. The lyrics are split across two lines.

28

me faz Me faz vi - a - jar ir

me faz Ah!

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 28 to 30. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The bottom staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The lyrics are: "me faz Me faz vi - a - jar ir" on the top staff and "me faz Ah!" on the bottom staff. There is a double bar line between measures 28 and 29.

31

pra tão dis - tan - te pra lon - ge bem lon - ge da - qui

ah! bem lon - ge da - qui

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 31 to 33. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The bottom staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The lyrics are: "pra tão dis - tan - te pra lon - ge bem lon - ge da - qui" on the top staff and "ah! bem lon - ge da - qui" on the bottom staff.

34

É só ou - vir o som de u - macan - ção e u - sar a i - ma - gi - na - ção

É só ou - vir Ah!

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 34 to 36. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The bottom staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The lyrics are: "É só ou - vir o som de u - macan - ção e u - sar a i - ma - gi - na - ção" on the top staff and "É só ou - vir Ah!" on the bottom staff.

37

e u - sar a i - ma - gi - na - ção

Detailed description: This block contains the musical notation for measures 37 to 39. It consists of two staves. The top staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The bottom staff has a treble clef and a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The lyrics are: "e u - sar a i - ma - gi - na - ção" on the bottom staff.

O que é isso? P. 4

40

Musical score for measures 40-42. The score is written for two staves in treble clef with a key signature of three sharps (F#, C#, G#). The melody in the upper staff begins at measure 40 with a whole rest, followed by a series of eighth and quarter notes. The lyrics "O que é is - so? Que me faz vo - ar sem a - sas te" are written below the staff. The lower staff provides a piano accompaniment with a similar rhythmic pattern.

43

Musical score for measures 43-44. The score is written for two staves in treble clef with a key signature of one sharp (F#). The upper staff begins with a whole note, followed by a series of eighth and quarter notes. The lyrics "O que é is - so?" are written below the staff. The lower staff provides a piano accompaniment with a similar rhythmic pattern. The word "Fade out" is written above the staff at the end of measure 44.

A FUGA

(Do Musical "O Reino de Acisum")

Arranjo: Mário e Viviane Valladão

Letra e Música: Mário Valladão

Eu já sei can-tar já sei can - tar já sei can - tar eu já sei can-tar já sei can -

Eu já sei can - tar já sei can - tar já sei can - tar eu já sei can-tar já sei can -

tar já sei can - tar mas me fal - tam sons

tar já sei can-tar mas me fal - tam sons

que_eu não sei a - on - de_es - tão

que_eu não sei a - on - de_es - tão

sei que fal - tam sons la

sei que fal - tam sons

A Fuga P. 2

1. iê la iê la iê la iá 2. iê la iá

A - qui não
Sa - ru - da -

é o fim de tu - do e - xis - te um mun - do me - lhor
gil me a - ju - da pas - sar pra o la - do de lá

A Fuga P. 3

Vou des - co - brir no - vos ru - mos pas - sar as
Vou des - co - brir no - vos ru - mos pas - sae as

1.
cer - cas so - nhar

2.
cer - cas so - nhar

BRUXA

(Do Musical Infantil "O Reino de Acisum")

Arranjo: Viviane Valladão

Letra e Música: Mário Valladão

Vem lá do céu um gri - to vem lá do céu o que

se - rá is - so vem lá do céu nu - ma nu - vem

mui-to es-cu - ra_e som-bri - a Bru - xa bru - xa

bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa

17

Vem lá do céu mui-tas vo - zes vem lá do céu um som

20

es - qui - si - to vem lá do céu nu - ma nu - vem

23

es - sa fi - gu - ra hor - rí - vel Bru - xa bru - xa

26

bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa

29

10

Vem lá do céu um gri - to vem lá do céu o que

42

se - ra is - so vem lá do céu nu - ma nu - vem

45

mui - to es - cu - ra e som - bri - a Bru - xa bru - xa

48

bru - xa bru - xa bru - xa bru - xa bru - xabru - xa bru - xa bru - xa!

CAGATO

(Do Musical "O Reino de Acisum")

Letra e Música: Viviane Valladão

Ca - ga - to que ba - ra - to sa -

The first system of musical notation consists of two staves. The top staff is a vocal line in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 12/8. It begins with a whole rest, followed by a quarter rest, a quarter note G4, a double bar line with repeat dots, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, a quarter note F#4, a quarter note E4, and a quarter note D4. The bottom staff is a piano accompaniment in treble clef, mirroring the vocal line's rhythm and pitch.

la - da de cão com ga - to Ca - ga - to que ba -

The second system of musical notation consists of two staves. The top staff continues the vocal line from the first system. It starts with a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F#4, a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, a quarter note F#4, a quarter note E4, a quarter note D4, a quarter rest, a quarter rest, a quarter rest, a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F#4, a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, a quarter note F#4, a quarter note E4, a quarter note D4. The bottom staff continues the piano accompaniment.

ra - to sua mãe do-na Ca-chor-ra o pai o seu ga - to Ca -

The third system of musical notation consists of two staves. The top staff continues the vocal line. It starts with a quarter note D4, a quarter note E4, a quarter note F#4, a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, a quarter note F#4, a quarter note E4, a quarter note D4, a quarter note C4, a quarter note B3, a quarter note A3, a quarter note G3, a quarter note F#3, a quarter note E3, a quarter note D3, a quarter note C3, a quarter note B2, a quarter note A2, a quarter note G2, a quarter note F#2, a quarter note E2, a quarter note D2. The bottom staff continues the piano accompaniment.

ga - to que ba - ra - to com - pa-nhei-ro_a -mi-go, ba -gun -

cei - ro_es - qui - si - to Ca - ga - to Nun - ca_é

cha - to! Pe - ga ra - to mas tam - bém de - tes -ta_um ga - to!

Rápido e com muita energia!

Cor - re_a - trás do Cor - re_a - trás do
 Cor - re_a - trás do pró - prio ra - bo, pu - la_em ci - ma do te - lha - do

pró - prio ra - bo Que
Que pí - ra - ção!

pi - ra - ção! É den -
Lento La - te, mi - a chei - ra_en - co - lhe é den - go - so

go - so mo - le não dá mo - le não Co - mo_é du - rão! Ca -
mas não dá mo - le não dá mo - le não

Co - mo_é du - rão! Que bi - cho mais che - ga - do É_o Ca - ga - to!

Sons intensos de latidos e miados

GUERREIROS DE MOT

(Do Musical "O Reino de Acisum")

Transcrição: Viviane Valladão

Letra e Música: Mário Valladão

Vou gri - tar vou gri - tar vou gri - tar a - té

4

me can - sar fa - ço tu - do que eu que - ro

7

is - so sim é di - ver - são fa - ço tu - do que eu

10

que - ro a - qui nin - guém man - da em mim não

D. C. à Coda

13

So - mos os La - mos guer - rei - ros de Mo - t guer - rei - ros de Mo - t

Coda

Losododerimimaflós

Letra e Música: Viviane Valladão

♩ = 100

The musical score is written for three voices (Soprano, Alto, and Tenor/Bass) in a 2/4 time signature with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked as ♩ = 100. The lyrics are in Portuguese. The score consists of several systems of staves. The first system (measures 1-4) features the lyrics 'Lo so do de ri mi ma flós lo sa fi me' for the Soprano and 'Lo so do de ri mi ma flós lo sa' for the Alto. The second system (measures 5-8) includes a first ending (1.) and a second ending (2.) with lyrics 'rod lo so do de ri mima' and 'fi me rod lo so dode fi me rod'. The third system (measures 9-11) has lyrics 'lo sa fi me rod lo lo sa fi me rod' and 'Ou - ça a me - lo - di - a in - va - din - do _ o ar tra - zen - do poe'. The fourth system (measures 12-15) includes lyrics 'si - a Va - mos dei - xar que os sons te - nham' and features a change in time signature from 2/4 to 3/4 and back to 2/4.

Lo so do de ri mi ma flós lo sa fi me

Lo so do de ri mi ma flós lo sa

Lo so dode ri mi ma flós

1. rod lo so do de ri mima

2. fi me rod lo so dode fi me rod

lo sa fi me rod lo lo sa fi me rod

Ou - ça a me - lo - di - a in - va - din - do _ o ar tra - zen - do poe

si - a Va - mos dei - xar que os sons te - nham

15

vi - da Pen - se em coi - sas

18

lin - das no nascer do sol no ven - to_e na bri - sa
Pen - se em coi - sas lin - das

21

Pen - se nas flo - res e_em tu - do mais flo - res - tas,
Pen - se nas flo - res

24

os mares, os bi ehos as ma - tas os ri - os
flo - res - tas, os ma - res, os bi ehos, as matas, os ri - os

27



Sin - ta o chei - ro da ter - ra o ver - de bro - tan - do, a á - gua jor -

30

1.



ran - do, e a vi - da sur - gin - do

33

2.



ran - do e a vi - da sur - gin - do lo
Ou - ça a me - lo - di - a

36

Fade Out



so do de ri mi ma flós lo sa fi me rod lo
Ou - ça a me - lo - di - a

O REINO DE ACISUM

(Tema do musical O Reino de Acisum)

Letra e Música: Mário Valladão



O Reino de Acisum P. 2

1.
- so - p môm é o cri - a - dor que deixou tris - te a prin - ce - sa Má - Sa - ton Al Is

Do  ao  Coda

tris - te a prin - ce - sa Má - Sa - ton Rei - no de_A ci - sum as - sim

co - me ça_a_his - tó - ria can - ta - da do Rei - no de_A - ci - sum

NO RITMO DO OMTIR

(Do Musical "O Reino de Acisum")

Transcrição: Viviane Valladão

Letra e Música: Mário Valladão

Quem qué brin - cá quem qué dan - ça vem cá que eu

4

vou te "mos trá" "Quem qué brin - cá quem qué dan - ça vem cá

7

que eu vou te mos - trá vou te mos - trá

10

No ritmo do omitir P. 2

13

Musical notation for measures 13-15. The music is written on two staves in G major (one sharp). The melody consists of quarter notes and eighth notes, with a repeat sign at the end of measure 15.

16

Musical notation for measures 16-18. The music is written on two staves in G major. The melody consists of quarter notes and eighth notes, with a repeat sign at the end of measure 18.

Tem que ter ri - t - mo pra_er
Tem que ter ri - t - mo pra_er

19

Musical notation for measures 19-21. The music is written on two staves in G major. The melody consists of quarter notes and eighth notes, with a repeat sign at the end of measure 21.

trar na brin - ca - dei - ra
- trar na brin - ca - dei - ra

22

Musical notation for measures 22-24. The music is written on two staves in G major. The melody consists of quarter notes and eighth notes, with a repeat sign at the end of measure 24.

No dois por qua-tro ninguém po-de dar ban - dei - ra
O o - m - tir é di-ver - são é brin - ca - dei - ra

No ritmo do omitir P. 3

25

Quem que brin - cá quem que dan - çá vem cá

Musical notation for measures 25-27, featuring a treble and bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The melody consists of quarter and eighth notes, with a repeat sign at the beginning of the phrase.

28

que eu vou te mos - trá quem que brin - cá quem que dan

Musical notation for measures 28-30, continuing the melody with quarter and eighth notes.

31

- çá vem cá que eu vou te mos - trá

Musical notation for measures 31-33, continuing the melody with quarter and eighth notes.

34

quem que brin - cá quem que dan - çá vem cá quem que brin - ca quem que dan - çá

Musical notation for measures 34-36, concluding the phrase with quarter and eighth notes.

ODUGA E EVARG

(Do Musical "No Reino de Acisum")

Letra e Música: Mário Valladão

O - du - ga_E - var - g(*) O - du - ga_E - var - g

O - du - ga_E - var - g O - du - ga_E -

Detailed description: This system contains the first two staves of music. The top staff is in treble clef with a key signature of two sharps (F# and C#) and a 4/4 time signature. It begins with a repeat sign and a fermata. The melody consists of quarter and eighth notes. The bottom staff is in bass clef and provides a harmonic accompaniment with chords and moving lines. The lyrics are written below the notes.

3 FIM

O - du - ga_E - var - g O - du - ga_E - var - g

var - g O - du - ga O - du - ga_E - var - g

Detailed description: This system contains the third and fourth staves of music. The top staff continues the melody from the first system, ending with a double bar line and repeat dots. The bottom staff continues the accompaniment. The lyrics are written below the notes.

5

1. Fa - zem mui - tamá - gi - camas má - gi - cos não são Ir -

São mui - to en - gra - ça - dos e só ar - mam con - fu - são

Detailed description: This system contains the fifth and sixth staves of music. The top staff starts with a first ending bracket labeled '1.' and contains a melodic line with eighth notes. The bottom staff continues the accompaniment. The lyrics are written below the notes.

Oduga e Evarg P. 2

7

mãos a - tra - pa - lha - dos, que en - gra - ça - dos e - les - são O - du - ga_E - var - g

O - du - ga_E - var - g

9

2.

um é mui - to al - to mas o ou - tro é a - não um tem voz a - gu - da ir -

e o ou - tro vo - ze - rão
Do ao FIM

11

mãos a - tra - pa - lha - dos que en gra - ça - dos e - les são O - du - ga_E - var - g

O - du - ga_E - var - g

PODEROSA MÃE

(Do Musical "O Reino de Acisum")

Mário Valladão

Mãe po - de - ro - sa mãe es - te rei - no_é teu e um di - a

4

vais ven - cer e tu - do se - rá co - mo sem - pre

7

quis po - de - ro - sa mãe

1. Mãe
*2. mm

po - de - ro - sa

10

mãe es - te rei - no_é teu e um di - a vais ven -

13

cer e tu - do se - rá co - mo sem - pre quis po - de - ro - sa

16

mãe Mãe po - de - ro - sa mãe es - te rei - no_é

19

teu e um di - a vais ven - cer

* Boca Chiúsa

UNIÃO

(Do Musical "O reino de Acisum")

Letra e Música: Mário Valladão

Des - de que_o sol bri - lha a - qui des - de que_o

céu é_a - zul e in - fi - ni - to des - de que_o mar e to - da_a

ter - ra con - se - guem con - vi - ver em paz Des - de que_o

em paz em paz o mun - do nun - ca foi nem se - rá lu gar_de_um só

o mun - do foi cri - a - do pa - ra nós em u - ni - ão

Acisum

(Do musical "O Reino de Acisum")

Letra e Música: Mário Valladão



Acisum P. 2

lu - gar de so - nhos on - de pos - so brin - car

2.
pos - so vo - ar ser prin - ci - pe nes - se lu - gar

i - ma - gi - na i - ma - gi - na

Fade out
A - ci - sum