

Violão Coletivo

Propostas para o ensino de violão

Gabriel Bertuol Santos



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

CENTRO DE ARTES – CEART

LICENCIATURA EM MÚSICA

GABRIEL BERTUOL SANTOS

VIOLÃO COLETIVO:

PROPOSTAS PARA O ENSINO DE VIOLÃO

FLORIANÓPOLIS

2013

S237v Santos, Gabriel Bertuol
Violão coletivo: propostas para o ensino de violão/ Gabriel Bertuol
Santos – 2013.
78 p. : il. ; 21 cm

Bibliografia: p. 69-71

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Curso de Licenciatura em
Música, Florianópolis, 2013.

1. Educação musical. 2. Violão. 3. Aprendizagem criativa. I. Beineke,
Viviane. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. III. Título.

CDD: 787.8707.ed.

Ficha elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

GABRIEL BERTUOL SANTOS

VIOLÃO COLETIVO:
PROPOSTAS PARA O ENSINO DE VIOLÃO

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Beineke

FLORIANÓPOLIS

2013

GABRIEL BERTUOL SANTOS

VIOLÃO COLETIVO:
PROPOSTAS PARA O ENSINO DE VIOLÃO

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Música.

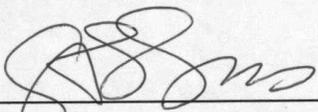
Banca Examinadora:

Orientadora: _____



Profa. Dra. Viviane Beineke

Membro: _____



Prof. Dr. Guilherme Antonio Sauerbronn de Barros

Membro: _____



Profa. Ms. Gabriela Flor Visnadi e Silva

Florianópolis, dezembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

À orientadora Viviane Beineke por toda a ajuda na elaboração desse trabalho.

A todos os professores que colaboraram com meu aprendizado musical.

A todos os irmãos músicos que contribuem para o meu desenvolvimento musical.

À minha família pelo apoio e compreensão, ao longo de todos esses anos de dedicação à música, sobretudo aos meus pais Angela Maria Bertuol e Glenio Santos.

À minha companheira Juliana Anselmo pela paciência, motivação e vida compartilhada.

RESUMO

SANTOS, Gabriel Bertuol. **Violão Coletivo: Propostas para o ensino de violão**. Florianópolis: 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

Este trabalho apresenta propostas para o ensino de violão para crianças acima de 7 anos. As atividades são direcionadas ao ensino coletivo e têm como objetivo ensinar música de forma criativa. Sob essa perspectiva, o instrumento é utilizado como uma ferramenta para a aprendizagem musical. As propostas favorecem diferentes maneiras de interagir com a música: compondo, ouvindo e tocando. Foram elaboradas cinco propostas: a primeira traz a canção *Canarinho da Alemanha* e aborda o ritmo de capoeira; a segunda trabalha com a canção *Escravos de Jó* no ritmo de marcha-rancho; em *A Tempestade* se propõe a interpretação de uma partitura analógica; a quarta é *Barra da Lagoa* e trabalha com o ritmo do baião; a última proposta traz a canção *Ciranda da Bailarina* com o ritmo ijexá. Todas as propostas trazem sugestões para ampliação das experiências proporcionadas pelos arranjos. Pretende-se que essas propostas proporcionem experiências musicais significativas às crianças. Que elas sejam provocadas a explorar e descobrir possibilidades musicais, que ampliem seu universo musical e sua capacidade de escuta crítica, e que, sobretudo, divirtam-se.

Palavras-chave: Ensino Instrumental Coletivo; Violão; Educação Musical; Aprendizagem Criativa.

ABSTRACT

SANTOS, Gabriel Bertuol. **Violão Coletivo: Propostas para o ensino de violão**. Florianópolis: 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade do Estado de Santa Catarina.

This work presents propositions for guitar lessons for children over seven years old. The activities are directed to the collective teaching. The aim was to develop activities to teach music in a fun way. Under this perspective, the instrument is used as a tool for music learning. These propositions show different ways to interact with music: composing, listening and playing. There were five propositions developed: the first brings the song *Canarinho da Alemanha* (Germany's Canary) and works with the rhythm of capoeira; the second one works with the song *Escravos de Jó* (Slaves of Job) with marcha-rancho rhythms; in *A Tempestade* (The Storm) we propose the interpretation of a graphic score; the fourth is the *Barra da Lagoa* song and it works with baião rhythms; the last proposition brings the song *Ciranda da Bailarina* (Ballerina's Ciranda) in ijexá rhythm. All propositions include suggestions for expanding the experiences provided by the arrangements. It is intended that these proposals provide significant musical experiences to the children. We desired to provoke the children to explore and discover musical possibilities, expand their musical universe and develop the ability to listen music in a critical way and, above all, have fun with it.

Keywords: Instrumental Teaching; Guitar; Music Education; Creative Learning.

Não faz nenhum sentido ensinar música exceto se acreditarmos que esta seja uma forma do discurso humano, e que o aluno iniciante estará sendo iniciado neste discurso desde a primeira aula e não estará apenas conhecendo a “pausa de semibreve”. (SWANWICK, 1994, p.4)

SUMÁRIO

Apresentação.....	15
Motivações.....	17
O ensino coletivo.....	19
Princípios pedagógicos.....	21
Estrutura das propostas.....	23
Sugestões para o professor.....	25
Propostas Didáticas	
<i>Canarinho da Alemanha.....</i>	<i>31</i>
<i>Escravos de Jó.....</i>	<i>39</i>
<i>A Tempestade.....</i>	<i>47</i>
<i>Barra da Lagoa.....</i>	<i>53</i>
<i>Ciranda da Bailarina.....</i>	<i>61</i>
Considerações finais.....	67
Referências.....	69
Apêndices.....	73

Apresentação

Este trabalho apresenta propostas didáticas para o ensino coletivo de violão. Essas atividades têm como objetivo ensinar música de forma criativa, ou seja, o violão será utilizado como uma ferramenta para proporcionar experiências musicais significativas. Assim, o desenvolvimento técnico no instrumento é tratado como uma consequência das várias atividades que irão privilegiar o fazer musical em grupo.

Os arranjos apresentados exploram, além do violão, canto, instrumentos de percussão e percussão corporal, para que os alunos possam tocar juntos, independente do nível de domínio técnico dos instrumentos utilizados.

As propostas favorecem diferentes maneiras de interação com o material musical. Os alunos terão oportunidade de: compor, improvisar e arranjar, ouvir e analisar um amplo repertório, com uma crescente postura crítica (apreciação), e, sobretudo, executar os arranjos e tocar em grupo (performance). A tomada de decisões musicais por parte dos alunos é incentivada ao longo de todo o trabalho.

As propostas didáticas são independentes. Estão dispostas em ordem de dificuldade, mas isso pode variar de acordo com a turma - e seu envolvimento com o arranjo, com o grau de refinamento da interpretação da proposta e de como o professor irá adaptá-la ou expandi-la.

Uma diversidade de possibilidades é apresentada para cada uma das propostas. São sugestões de ampliação das experiências vividas nos arranjos.

O que se pretende com este trabalho é que os alunos possam fazer música, interagir com seus colegas através de propostas musicalmente criativas, participar de experiências musicais divertidas e significativas, e que as pessoas envolvidas ampliem suas ideias de música e implementem sua sensibilidade, expressividade, criatividade, autonomia e capacidade crítica.

Motivações

Há alguns anos tenho vivenciado experiências com o ensino coletivo de violão. Inicialmente foi um grande susto! Minhas experiências anteriores com o ensino individual não serviam para o que eu estava fazendo agora. Procurei materiais sobre o assunto e o resultado não foi nada animador. Resolvi criar arranjos para as aulas. A intenção era que esses arranjos envolvessem os grupos, com os quais eu estava trabalhando, de maneira integral: que todos os alunos participantes pudessem tocar, e que todos se sentissem envolvidos e importantes nos arranjos.

Ao longo do curso de licenciatura em música tive a oportunidade de ampliar minhas ideias de educação e de música. Os contatos com a literatura sobre educação, educação musical, e sobre a área específica de ensino coletivo, possibilitaram que eu me tornasse mais seguro das aulas que estava realizando.

Aprender a tocar outros instrumentos também foi muito importante para que eu mantivesse um olhar de aluno sobre a educação musical. Cada um dos instrumentos com os quais tive contato nesses anos me possibilitou *insights* interessantes sobre o ensino de música e de instrumentos musicais. Como o aluno sente-se nos primeiros contatos com o instrumento? Quais suas expectativas? Como é tocar junto com os colegas? Qual a sensação trazida por cada música nova aprendida?

As propostas deste trabalho surgiram de todas essas experiências. A maioria dos arranjos foi escrito para os grupos de ensino coletivo com os quais trabalhei, e foram desenvolvendo-se a partir de erros, acertos, reflexões e leituras. Ciente da carência de materiais para o ensino coletivo de violão resolvi compartilhar um pouco dessas experiências.

A sistematização e o uso do ensino coletivo de instrumentos musicais datam, provavelmente, do início do século XIX. Segundo Cruvinel (2004) essa modalidade de ensino teria surgido na Europa, tendo, em seguida, sido levada para os Estados Unidos.

O ensino coletivo

O ensino instrumental coletivo vem sendo discutido por um grande número de trabalhos na educação musical (BARBOSA, 2003; CRUVINEL, 2008; 2009; MONTANDON, 2004; TOURINHO, 2003; 2004; 2007), que procuram mostrar a importância dessa maneira de ensinar música. Essa prática ainda provoca discussões sobre sua definição, suas possibilidades e funções (MONTANDON, 2004). O ensino instrumental coletivo está presente no trabalho de ONG's, de oficinas realizadas em escolas e projetos de musicalização diversos. A maioria dos educadores musicais, e músicos, são oriundos do modelo tutorial de ensino, uma formação individual que privilegia o contato direto e exclusivo com o professor, o modelo dos conservatórios e escolas de música tradicionais. Em contrapartida, no ensino coletivo os alunos aprendem simultaneamente, em grupo. Tanto o ensino tutorial como o ensino coletivo possuem especificidades e possibilidades de aplicação diversas.

O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. (TOURINHO, 2007, p.1-2)

Para Tourinho, as ações de ensino coletivo e ensino tutorial podem ser complementares. Autores como Barbosa e Oliveira (apud TOURINHO, 2007) afirmam utilizar ambas as estratégias em momentos diferentes da aprendizagem musical. Outras características citadas pela autora são o convívio de pessoas com diferentes graus de desenvolvimento musical, e o que isso representa para a aprendizagem de cada um, a valorização da transmissão oral (na maior parte das atividades), entre outras. Além disso, Cruvinel (2008) aponta para a possibilidade de utilização do ensino coletivo em escolas públicas.

Apesar de o ensino coletivo estar presente em diversos projetos, de diversas instituições, muitas vezes essas aulas são apenas adaptações do ensino tutorial para grupos. Além do mais, frequentemente o

ensino instrumental separa-se das concepções atuais de ensino de música, tais como a valorização da música enquanto uma forma de discurso, a utilização de práticas criativas, valorização da experiência e do discurso musical das crianças, entre outras. Para Swanwick (1994), é possível utilizar práticas de aprendizagem criativa no ensino instrumental. O autor defende a importância de tratar o ensino instrumental como, antes de tudo, ensino de música – característica que muitas vezes é colocada em segundo plano por grande parte dos instrumentistas que lecionam.

Keith Swanwick defende o envolvimento direto com a música, através das modalidades de **composição, apreciação e performance**. A esse modelo o autor chamou de C(L)A(S)P. “O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S)” (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.18).

Princípios pedagógicos

O ensino coletivo favorece a troca de experiências entre os alunos. Iniciantes tocam com alunos mais experientes - e ambos tocam com o professor. Esse convívio com pessoas, e suas diferentes experiências musicais, proporciona uma rica vivência musical. Situações que acontecem naturalmente em grupos, como a aprendizagem por imitação e comparação - além da competição que comumente ocorre entre os alunos participantes, também são características importantes nessa modalidade de ensino.

Para que esse convívio e essa interação ocorram, a atividade coletiva precisa envolver todos os alunos participantes. Todos precisam sentir-se participantes do fazer musical – independente de seus diferentes níveis de desenvolvimento musical. Para Montandon (2004, p.47), esse envolvimento de todo o grupo é o que caracteriza uma atividade de ensino coletivo.

O ensino coletivo pode ter variadas funções, dependendo dos objetivos do educador com cada grupo trabalhado. Este trabalho alinha-se às ideias de Swanwick sobre os princípios de educação musical: entender a música como discurso; valorizar o discurso e as contribuições dos alunos; e a busca pela fluência no discurso musical (Swanwick, 2003). Procurou-se valorizar atividades de performance, composição¹ e apreciação musical². Estas atividades são tratadas como prioritárias na construção das propostas didáticas – e na conseqüente busca em promover experiências musicais significativas com a realização das propostas. Para França (2006, p.5), “integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno”. Os demais

¹ Compreendida, aqui, de forma ampla, envolvendo tomadas de decisões musicais diversas, como arranjo, improvisação e composição.

² Essas atividades fazem parte do Modelo C(L)A(S)P. A sigla, em inglês, refere-se às modalidades de composição (*Composing*), literatura musical (*Literature studies*), apreciação (*Audience-listening*), aquisição de habilidades técnicas (*Skill acquisition*) e performance (*Performance*).

aspectos, como técnica e literatura musical, são tratados neste trabalho como consequências das experiências musicais proporcionadas por cada uma das atividades.

Desafios técnicos irão surgir em cada um dos arranjos, mas eles não devem tirar o foco da aula. O professor poderá fazer ajustes nos arranjos, conforme a necessidade do grupo ou solucionar os problemas de maneira criativa. Em um trecho problemático, por exemplo, o professor pode isolar esse trecho e tocá-lo várias vezes, alternando intensidades, articulações, andamentos e sonoridades (executando esse trecho, por exemplo, com a mão direita mais próxima ou mais distante do cavalete). É importante, numa atividade como essa, respeitar o fraseado, o discurso musical, e não simplesmente isolar notas. Outras sugestões serão apontadas nas propostas didáticas apresentadas a seguir.

Os arranjos utilizam vários ritmos brasileiros para sua construção: baião, ijexá, capoeira e marcha-rancho. Na maioria dos arranjos há uma complexidade rítmica que pode ser facilmente superada por uma estratégia prática: a transmissão oral.

Estrutura das propostas

Este trabalho apresenta arranjos criados especificamente para o ensino coletivo de violão, e tem como foco crianças acima de 7 anos. Além dos violões, os arranjos utilizam canto, instrumentos de percussão e percussão corporal. Esses instrumentos possibilitam uma ampliação das possibilidades musicais para as crianças, além de proporcionar variadas formas de participação no fazer musical.

A apresentação das propostas

Cada uma das propostas didáticas parte de um arranjo para grupo de violões, podendo contar ainda com o uso de canto, percussão e percussão corporal.



O primeiro tópico traz informações gerais sobre a proposta.



Apresenta a partitura completa do arranjo.



Cada uma das propostas é formada por partes com diferentes níveis de exigência técnica do instrumento. As características principais de cada uma das partes (violão 1, violão 2...) são explicadas nesse tópico.



O quarto tópico traz ideias para iniciar as atividades com a proposta.



Este ícone traz sugestões de músicas para apreciação.



Por último, sugestões para ampliar as vivências musicais proporcionadas pela proposta.

É importante que os alunos aprendam a cantar as melodias de cada uma das canções trabalhadas – a melodia principal, sobretudo. Se as músicas possuírem letra o professor pode utilizá-la como ferramenta para que os alunos familiarizem-se com as melodias – que também podem ser cantadas com os nomes das notas.

Sugestões para o professor

Aprender a tocar um instrumento deveria fazer parte de um processo de iniciação dentro do discurso musical. Permitir que as pessoas toquem qualquer instrumento sem compreensão musical, sem realmente "entender música", é uma negação da expressividade e da cognição e, nessas condições, a música se torna sem sentido. (SWANWICK, 1994, p.7)

Na construção dos arranjos levou-se em conta que eles seriam transmitidos oralmente. Essa prática desenvolve a percepção dos alunos (o “tocar de ouvido”) e a expressividade com que executam suas partes. Além disso, facilita significativamente o trabalho com música brasileira, devido à sua complexidade rítmica.

Os alunos não precisam ler música para tocar as propostas deste trabalho. No entanto, eles podem ter contato com a escrita musical. O professor pode mostrar aos alunos as partituras das músicas. É importante o contato com esse material impresso para que eles possam manipulá-lo e assim perder o medo que muitas vezes a grafia musical causa nas pessoas. O professor não precisa explicar todos os elementos da escrita musical, mas deve ficar atento às dúvidas que surgirem, e responder sempre de maneira clara e concisa – esta pode ser uma boa forma de desmistificar a escrita musical com grupos iniciantes.

O professor pode utilizar outras formas de grafar a música, desde que a comunicação aconteça – ou seja, que os alunos compreendam o que se quer dizer. Pode-se, também, estimular os alunos a criarem suas próprias formas de notação, como alternativa para lembrarem em casa os assuntos tratados em aula. O apêndice A traz o exemplo de um possível material para ajudar os alunos a lembrarem, em casa, de suas partes no arranjo de *Canarinho da Alemanha*. É muito comum ouvirmos de educadores “os alunos não estudam em casa”. Muitas vezes os alunos não sabem que é importante ou como devem estudar em casa. Aprender o que e como estudar em casa faz parte do próprio aprendizado do instrumento. O professor deve mostrar a importância da prática individual, e delimitar claramente o que deve ser estudado e como estudar.

A produção de vídeos pode ser muito útil para que os alunos consigam praticar o instrumento em casa. É interessante que os vídeos mostrem de maneira detalhada cada uma das partes e, de preferência, em andamentos diferentes. Esses vídeos podem estimular os alunos, por exemplo, a buscarem uma melhor sonoridade e postura – através de uma ferramenta que estará à sua disposição sempre que desejarem praticar, e que pode contribuir significativamente para aumentar a sua autonomia.

As possibilidades sonoras dos grupos de violão são expandidas nas atividades propostas. Para essa expansão são utilizadas técnicas e usos alternativos do instrumento violão³, canto, percussão corporal, além de instrumentos de fácil acesso (ou fabricação) como ganzás, caxixis e caixa.

Mesmo nas peças mais simples e nos exercícios iniciais o professor deve estar atento à sonoridade e fluência musical. A sonoridade e expressividade musical de cada aluno devem ser estimuladas desde os seus primeiros contatos com a música.

Juntamente com cada uma das propostas seguem sugestões de músicas que possuem alguma relação estética com os arranjos trabalhados. A audição destas sugestões pode servir para ampliar as ideias de música das crianças – e enriquecer os arranjos. É importante estar aberto para as sugestões que poderão aparecer e sentir-se à vontade para adequar os arranjos conforme as necessidades, e vontades, de seu grupo. Entre as execuções abra espaço para que os alunos ouçam as músicas que se relacionam com o que eles estão tocando. Perceba como suas execuções podem ser enriquecidas após cada audição. O professor também pode pesquisar interpretações “originais” das músicas trabalhadas. Essas versões normalmente aproximam-se mais das ideias que o compositor teve inicialmente. Debates sobre as diferentes interpretações de cada uma das músicas apreciadas podem gerar reflexões significativas para os alunos e

Existem sites na internet que utilizam **vídeo-aulas** para ensinar música. Alguns são bastante eficientes e podem trazer ideias interessantes para o professor produzir seus próprios vídeos. Um exemplo é o site *Cifraclub* (www.cifraclub.com.br).

³ A esse uso ampliado do instrumento chama-se *técnica estendida*. Neste trabalho explorou-se, por exemplo, o uso percussivo do violão (com as mãos percutindo no tampo do instrumento) e o som das unhas “raspando” nos bordões.

ampliar suas referências musicais. O professor também pode ressaltar especificidades das diferentes interpretações, seu contexto histórico-social, por exemplo, assim como características principais de cada um dos compositores.

É importante que o professor registre o processo de realização dos arranjos. A cada etapa pode-se gravar a execução do grupo e propor a apreciação desse material (áudio ou vídeo). É muito importante que os alunos assistam suas performances e reflitam sobre os aspectos que podem ser melhorados. Isso pode estimulá-los a tomar uma atitude diferente em relação à sua dedicação ao instrumento.

Todos os alunos devem ter algum contato com cada uma das vozes dos arranjos. Isso pode provocá-los a querer tocar partes que ainda não conseguem, e com isso dedicarem-se mais ao instrumento e às aulas.

O professor deve ter um roteiro de sua aula que estabeleça estratégias claras para o ensino dos arranjos. Deve-se estar aberto a sugestões e redirecionamentos, mas com a segurança de um planejamento sólido. É importante que o professor estude cada uma das vozes dos instrumentos, de maneira que possua várias estratégias para ensinar as partes aos alunos. É necessário, por exemplo, refletir sobre qual a forma mais simples para executar uma determinada parte, com qual dedo começar, entre outras questões.

Apresentações são momentos importantes no aprendizado musical. Elas podem ser realizadas no horário do intervalo da escola, na hora do almoço da instituição onde as aulas ocorrem, ou em qualquer outra ocasião. Envolver amigos e parentes nessas apresentações também confere valor à aprendizagem. É importante que as crianças adquiram o hábito de se apresentar. O nível de engajamento tende a crescer após estas atividades, tanto em relação ao estudo individual quanto em relação à interação com o grupo.

Por fim, não se esqueça que a aula de violão é, antes de qualquer coisa, uma aula de música. O discurso musical deve ser respeitado. A experiência musical deve ser priorizada pelo professor. Faça música com as crianças, aproveite o processo, sem pressa. Divirtam-se!

Propostas Didáticas

A coisa não está nem na partida nem na chegada, está na travessia...

(Guimarães Rosa)



Para ouvir com a turma e descobrir outras sonoridades da capoeira:

Paranauê Paraná

Berimbau Falou

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

Canarinho da Alemanha



Essa é uma canção tradicional de capoeira. A capoeira foi criada no Brasil pelos escravos, e pode ser considerada como luta, dança, música ou brincadeira (BEINEKE; FREITAS, 2006, p.29). Esse arranjo possui várias referências ao universo sonoro das rodas de capoeira. O som do berimbau, o som dos agogôs, os elementos percussivos, tudo isso está distribuído entre os vários violões que compõem o arranjo. Esta proposta pode ser utilizada em trabalhos com alunos iniciantes.

Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó_ Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ê

Experimente tocar com a canção as levadas de agogô e pandeiro:

Pandeiro
Agogô

Essas levadas podem ser incorporadas ao arranjo.

Que tal a turma escolher o melhor momento para a participação desses instrumentos?



Canarinho da Alemanha

Capoeira
Alegre ♩ = 85

Domínio Público
Arranjo: Gabriel Bertuol

Introdução **Fine**

Violão 1

Violão 2 *Harm.*

Violão 3 *mf*

Violão Percussivo

Caxixi

Fine

A letra inicia apenas no final da repetição

9 A C G7 C C G7 C

mp

Ca na ri nho da A le

17 A2

C G7 C C G7 C

ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ê Ca na ri nho da A le

f

1.

25 B

Harm.-----|

mf

2.

A letra deve ser cantada na repetição.

Da Capo ao Fine

34

ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ó_ Ca na ri nho da A le ma nha quem ma tou meu cu ri ó - ê Ca na ri nho da A le

f

1. 2.

Canarinho da Alemanha

*Canarinho da Alemanha
quem matou meu curió ó?
Canarinho da Alemanha
quem matou meu curió êh?.*



O violão 1 executa a melodia principal, de fácil assimilação se os alunos conhecerem a melodia e a letra da canção.

O violão 2 começa com os harmônicos naturais das notas sol e si (12ª casa das cordas 2 e 3) executando um diálogo com o violão 3 que toca padrões de berimbau nos bordões (que devem ser executados raspando a unha na corda). A partir da parte A2 (compasso 17) o violão 2 executa um dedilhado que pode ser trabalhado com o padrão *pim* ou *ima*⁴.

O “violão percussivo” deve ser executado alternando batidas no tampo (notas pretas) com a unha raspando nos bordões abafados (notas com x). Esta parte também pode ser executada com percussão corporal.

Os caxixis trazem referências rítmicas da capoeira.

Cada uma das seções (introdução A, A2, B e A3) possui uma indicação de dinâmica. É importante que esses contrastes sejam observados na execução da peça.



Para começar o trabalho com esse arranjo sugere-se cantar a melodia (com a letra) algumas vezes, com o professor tocando os acordes. Pode-se nesse momento experimentar tocar as levadas de capoeira do pandeiro e do agogô com a canção aprendida pelos alunos. Em seguida pode-se ensinar o arranjo percussivo (violão percussivo) que é realizado percutindo no violão (conforme está escrito), ou com percussão corporal (utilizando-se palmas e batidas no peito, por exemplo). Após os alunos cantarem mais algumas vezes com este acompanhamento pode-se ensinar a melodia no violão (violão 1). Aos poucos, vão-se somando as diversas vozes do arranjo aprendidas pelos alunos. É importante não ter

⁴ Refere-se ao uso dos dedos da mão direita: pim (polegar, indicador e médio) ou ima (indicador, médio e anular). Os alunos podem trabalhar as diferentes possibilidades como exercício técnico.

pressa em realizar o arranjo por completo. Esta prática acumulativa pode ser uma experiência rica e muito divertida. Em cada uma das etapas pode-se trabalhar elementos expressivos, como diferentes andamentos, dinâmicas, articulações. Isso também pode ser feito através do uso de metáforas, por exemplo: toque a melodia como se fosse um gato assustado caminhando na ponta dos pés; as notas do baixo (violão 3) devem soar como grandes gotas caindo em uma poça. As metáforas estimulam os alunos a procurarem, de maneira autônoma, diferentes sonoridades e possibilidades expressivas do instrumento.



Para ir além...

A canção *Canarinho da Alemanha* possui outras letras que funcionam como variação do verso, você pode expandir o arranjo e incluir algumas dessas variações (apêndice A).

Improvizando versos

Em rodas de capoeira, é comum que sejam improvisados versos entre cada um dos refrões. O professor pode propor que os alunos criem novos versos para serem cantados – isto poderia ocorrer mantendo a alternância das partes A2 e B, onde os versos improvisados seriam cantados sobre a parte B.

Forma musical

O professor pode introduzir noções sobre forma a partir dos contrastes existentes nesse arranjo e expandi-las, pouco a pouco, conforme a turma tomar contato com outros arranjos. O professor pode, por exemplo, questionar à turma: quantas partes possui essa música? Quais as características principais de cada uma das partes? Qual delas é a mais triste? E a mais densa? Que outras diferenças (contrastes) há entre uma parte e outra? Outras questões podem ser levantadas e essa reflexão sobre forma pode ser realizada a cada nova música trabalhada. Uma atividade interessante seria anotar os aspectos levantados pela turma sobre cada uma das partes em um quadro ou cartaz. Em seguida, a turma poderia repetir a execução do arranjo,

Improvizar versos é uma prática presente em vários gêneros musicais. No Brasil temos, por exemplo, o côco de embolada, o samba de partido alto, o repente, o rap, além da própria capoeira.

valorizando os aspectos da forma que foram verificados. O professor pode, ainda, levar outros exemplos da forma AABA para que os alunos tenham a oportunidade de percebê-la em outros contextos.

Esse arranjo traz seções em que algumas das vozes devem ficar em silêncio por quatro, oito ou mais compassos. O professor pode trazer exemplos de melodias que são construídas sobre quatro ou oito compassos e mostrar como esse é um padrão constante na construção da maioria das melodias que conhecemos (na música ocidental). Pode-se também elaborar estratégias com os alunos de como esperar este tempo de pausa sem ter que ficar contando os pulsos musicais, como, por exemplo, cantar internamente a letra da música, ou perceber a harmonia. Além disso, é interessante conversar sobre a importância do silêncio na música, e dos contrastes que surgem em consequência do seu uso. Que efeitos o silêncio traz à música? Quais sensações a entrada de um instrumento pode causar? É importante que a música tenha contrastes? Por quê?

Trabalhando a expressividade

O violão 3 toca padrões de berimbau na introdução da música. O professor pode perguntar aos alunos sobre como soa esse trecho, e explorar outras sonoridades com o intuito de aproximar-se mais do som de um berimbau – com a unha ou com a “gema do dedo”, mais perto da boca do violão ou do cavalete, mais forte ou mais fraco. Da mesma forma, o violão 2 toca, na introdução, padrões de agogô. Mas que instrumento é esse? O professor pode mostrar exemplos de cada um dos instrumentos presentes em uma roda de capoeira, músicas que utilizem estes instrumentos ou vídeos de capoeira.

O violão 1 toca a melodia principal ao longo arranjo. Após o aluno conseguir executar a melodia com certa fluência, pode-se explorar outras possibilidades expressivas em sua execução. O uso da técnica de apoio (da mão direita, para destros) é uma delas. Pode-se também explorar outras articulações.

Os alunos podem pesquisar na internet diferentes toques de berimbau, descobrir como poderiam realizá-los no violão e inseri-los no arranjo.

Dois acordes e quantas músicas...

Pode-se incentivar os alunos a cantarem a letra da música acompanhando-se com os acordes. O professor pode sugerir levadas para que eles possam tocar e cantar as músicas, sozinhos em casa ou onde quiserem. Que outras músicas podem ser cantadas e tocadas com estes dois acordes? Esta pode ser uma boa deixa para uma pesquisa dos alunos, que poderiam apresentar essas músicas à turma na aula seguinte.

Outras experiências

O livro *Lenga la lenga* (BEINEKE; FREITAS, 2006, p.28) contém uma atividade de jogo de mãos com a canção *Canarinho da Alemanha*. Essa brincadeira pode ser incorporada ao arranjo da música e ampliar a experiência do grupo com essa canção.



A música Berimbau (Baden Powell) usa a capoeira como tema – embora seu ritmo seja um samba. Uma boa chance para mostrar esse grande nome do violão brasileiro às crianças.



Para ouvir com a turma e descobrir outras sonoridades da marcha-rancho:

A Banda (Chico Buarque)

Máscara Negra (Zé Kéti)

O Rancho da Goiabada (João Bosco)

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

Escravos de Jó



A canção *Escravos de Jó*, muito presente em brincadeiras infantis, é apresentada nesse arranjo em ritmo de marcha-rancho. Este ritmo, segundo Syllós e Mantanhaur (2002, p.47), foi criado pelas primeiras escolas de samba do Rio de Janeiro. Os ranchos eram grupos que realizavam danças em festas católicas, como Natal e outras datas cristãs. No carnaval, os ranchos cantavam e dançavam nas ruas. O arranjo possui uma sonoridade divertida, e explora atividades de improvisação. A proposta inclui sugestões para o trabalho de improvisação com alunos iniciantes.

Es - cra - vos de Jó jo - ga - vam ca - xan - gá. Ti - ra bo - ta dei - xa fi - cor. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue zá. Guer - rei - ros com guer - rei - ros fa - zem zi - gue zi - gue zá.

Essa é uma possibilidade de levada para a marcha-rancho (SÁ, 2002, p.21). Ensiná-la à turma pode ser uma boa maneira de introduzir os acordes dessa música. As setas indicam o movimento da mão direita (para destros).



Marcha-rancho
Vivo ♩=100

Escravos de Jó

Domínio Público
Arranjo: Gabriel Bertuol

A

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Violão 4

Caixa

9 **B**

C C G C C C C C C

Fine

Fine

Improvisos

Após o último improviso
Da Capo ao Fine

17

C C G C C C G C

The musical score consists of five staves. The first two staves are empty. The third staff contains a melodic line with chords and slurs. The fourth staff contains a bass line with chords. The fifth staff contains a rhythmic accompaniment with slurs and accents.



O violão 1 executa a melodia principal da música.

O violão 2 executa na parte A um reforço harmônico e na parte B um contracanto simples. Pode ser considerada a voz mais fácil de ser executada nesse arranjo.

O violão 3 executa o acompanhamento. Possui uma complexidade rítmica que pode ser superada com alguns exercícios preliminares. Pode ser necessário que o professor execute esta parte junto com a turma. O violão 4 executa os baixos.

A escolha da caixa clara, ou tarol, como acompanhamento percussivo se deu por ser um instrumento comumente encontrado em escolas – onde ficam guardadas muitas vezes o ano inteiro “aguardando” os desfiles de 7 de setembro.

As convenções rítmicas do acompanhamento (parte B, a partir do compasso 13) precisam ser bem trabalhadas para que se alcance um bom resultado. Essa seção do arranjo pode gerar um desafio interessante para os alunos - pois todos precisam se ouvir com atenção para executar precisamente as “paradas” e acentos desse trecho.



Pode-se partir de alguma das brincadeiras conhecidas que envolvam a música *Escravos de Jó*. O professor pode perguntar se a turma conhece alguma brincadeira com essa música e como ela é.

Após cantar a música algumas vezes os alunos podem acompanhar o canto fazendo os baixos (violão 4). Em seguida, pode-se inserir os acompanhamentos com acordes, e também o acompanhamento sugerido para o violão 3.

A esta altura, a melodia da música já será bastante familiar para a turma. Este é um bom momento para transmitir a melodia principal. Os alunos podem executar a melodia de *Escravos de Jó* várias vezes, ora com o acompanhamento do grupo todo, ora somente com os acordes ou com os baixos.

É importante utilizar, sempre que possível, as cordas soltas do violão. Entre outras vantagens, elas servem como pontos de referência para alunos iniciantes.

Os solos

Dependendo dos objetivos do professor, pode-se limitar um conjunto de notas para as melodias que serão criadas pelos alunos. Nesta música o professor pode sugerir, por exemplo, as notas da escala pentatônica de Sol (sol, lá, si, ré, mi) ou outro conjunto de notas que achar adequado (como as notas presentes na melodia). Pode-se também isolar a parte dos solos e repetir algumas vezes para que os alunos familiarizem-se com as entradas e ideias dos outros colegas. É importante que adaptações sejam realizadas de maneira que possibilitem que todos os alunos, independente do nível técnico de cada um, passem pela experiência de executarem suas partes individuais (improvisos).

Outra possibilidade é praticar os solos com a turma através de atividades de eco. A partir de um grupo pequeno de notas (sol, lá, si, por exemplo) o professor (ou algum aluno) irá criar melodias que devem ser repetidas pela turma. Pode-se começar com melodias simples utilizando semínimas, colcheias, e, aos poucos, aumentar a complexidade. Essa atividade poderá implementar o acervo de ideias melódicas para os improvisos da turma, além de servir como um ótimo exercício de percepção, concentração e técnica instrumental. Podem-se explorar ritmos ainda não trabalhados, diferentes intensidades, articulações ou sonoridades do instrumento. A reprodução fiel das melodias não é o foco principal de uma atividade como essa.

O professor escolhe uma melodia (A, B, C ou D, por exemplo), executa e a turma responde em seguida.

Jogo do Eco

Professor Alunos



Após algumas execuções, pode-se convidar os alunos a criarem suas próprias melodias para o Jogo do Eco.



Para ir além...

O ritmo de marcha-rancho tem uma grande importância histórica, sobretudo no carnaval carioca.

O professor pode contextualizar a ligação das marchas-rancho com as marchas de carnaval. Uma atividade possível é identificar quais instrumentos têm função de acompanhamento e quais têm função de melodia nas músicas ouvidas pela turma. Quais deles aparecem em destaque nas gravações? Uma nova execução do arranjo pode mostrar como os alunos perceberam essas relações.



Muitas marchinhas de carnaval têm como característica principal as letras cômicas como, por exemplo, a *Marcha da cueca* (Alves/Mendes/ Sardinha). Os alunos podem pesquisar outras canções com essa temática.

Uma introdução poderia ser criada a partir de uma das brincadeiras existentes com a música *Escravos de Jó*.

Transformando o arranjo

Já foi mencionado que a letra pode ser uma excelente ferramenta para aprender as melodias das músicas trabalhadas. Pode-se modificar o arranjo para que, em uma das partes, a letra faça parte do mesmo.

Pode-se alternar, também, elementos expressivos do arranjo, como andamento, mais lento ou mais rápido, sonoridade, mais doce ou mais áspera, articulação, entre outras possibilidades. Uma atividade interessante é elaborar um arranjo com os alunos, escrevendo uma “tabela de possibilidades expressivas” em um quadro a partir de suas sugestões. Após isso, o desafio é aplicar a tabela em um arranjo que a turma já toque.

Um debate interessante para se ter com a turma é sobre as funções da melodia e do acompanhamento. O professor pode provocá-los a buscar definições sobre o papel e importância desses elementos. Pode-se levar exemplos sonoros de músicas em que um mesmo instrumento executa funções diferentes, por exemplo: uma música em que em uma parte o violão executa a melodia, e em outra executa o acompanhamento. O professor pode realizar adaptações diversas no arranjo proposto, mas é importante que a turma decida conjuntamente as alterações propostas.

Dois acordes e quantas músicas...

Com o ritmo de marcha-rancho aprendido, os alunos podem tocar outras melodias e mesmo criarem outros arranjos. Várias músicas folclóricas podem soar bem com esse ritmo. Pode-se propor à turma a criação de um arranjo para a música *Cai Cai Balão* (apêndice B), por exemplo. O professor pode ensinar a melodia, os acordes (que são os mesmos trabalhados nesse arranjo), e sugerir que a turma crie uma introdução ou outros elementos do arranjo, como, por exemplo, a ordem de entrada dos instrumentos, o andamento, a dinâmica das partes. Outras músicas com esses dois acordes: *Bate o Monjolo* (apêndice C),

Samba Lelê (apêndice D), *Xique-xique* (apêndice E). Elas podem ser trabalhadas com cada um dos vários ritmos que a turma for tomando contato.

Compondo

Outra possibilidade é criar uma nova melodia para a música *Escravos de Jó*. Para isso, o professor pode escolher uma das melodias criadas para os improvisos e desenvolvê-la com a turma. Depois, essa melodia pode transformar-se em uma nova música, para a qual a turma pode criar uma letra e desenvolver um arranjo.



Para ouvir com a turma e descobrir outras sonoridades da música contemporânea:

Studie II (Stockhausen)

Poème Électronique (Edgar Varèse)

Le marteau sans maître (Pierre Boulez)

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

A tempestade



Essa proposta⁵ apresenta uma partitura analógica (gráfica) para ser interpretada pelos alunos. O tema “A tempestade” não é, no entanto, o título da peça - que deverá ser decidido pelos alunos durante a realização da composição.

Essa proposta envolve a utilização de linguagens e técnicas de composição da *música contemporânea*⁶. O conceito de *Paisagem Sonora*⁷ foi utilizado na construção da parte A. Na parte B temos um uso dos materiais musicais que pode ser relacionado com as práticas de *música aleatória*. Além disso, esta composição busca descrever um evento, o que a aproxima da *música programática*. O uso de uma notação não convencional também faz parte do ambiente artístico da música do século XX, e da *música contemporânea* como um todo.

Surgida no século XX, a *música aleatória* permite que o intérprete decida como realizar elementos da composição deixados em aberto (ao acaso) pelo compositor. Cada interpretação produz um resultado musical inesperado. O termo foi consagrado por **Pierre Boulez**.

O termo *música programática* refere-se às músicas que procuram descrever ou expressar eventos, sensações, imagens. As possibilidades representativas da música instrumental são conhecidas e utilizadas pelos compositores há alguns séculos, mas esse termo foi criado no século XIX, durante o **Romantismo**.

⁵ Proposta elaborada a partir de um trabalho realizado na disciplina *Estudos Avançados em Educação Musical II*, com a colaboração dos colegas Rafael Dias e Marcos Antônio de A. Figueiredo.

⁶ *Música contemporânea* entendida, aqui, como a música erudita ocidental de meados do século XX até a época atual.

⁷ Murray Schafer é o criador do conceito de *Paisagem Sonora*. Saiba mais através de seus livros *A Afinação do Mundo* e *O Ouvido Pensante* (ambos disponíveis em português).



A

B

Vento	
Pingos	
Objetos	
Trovões	

4ª corda solta raspando com a unha

4ª corda solta

6ª corda solta

Como estes sons serão produzidos:

	_____		_____
	_____		_____



A peça Paisaje Cubano con Lluvia (Leo Brouwer), para quarteto para violões, também tem como tema a chuva. Que elementos dessa peça remetem à chuva? Como o autor provocou esses efeitos?

Essas e outras questões podem ser debatidas, após algumas audições com a turma.



A parte superior da partitura mostra uma linha do tempo que indica as mudanças de caráter ao longo da peça: o tempo que estava bom transforma-se em chuva, seguida de uma grande tempestade. Após isso, a peça retrocede, pouco a pouco, até o sol voltar.

A parte central da partitura mostra como os alunos deverão sonorizar essas transformações climáticas. Ela está dividida em duas partes (parte A e parte B). Os elementos analógicos na primeira parte da peça descrevem a transição entre o tempo bom e a chuva. A segunda parte traz sugestões melódicas e harmônicas que os alunos deverão utilizar para o trecho que segue, entre a chuva e o auge da tempestade.



Essa peça surgiu a partir da leitura de um livro para crianças que narrava uma situação relacionada à chuva e abordava os seus diversos ruídos. O professor poderia iniciar essa atividade contando para os alunos uma história que envolva o tema tempestade, mostrando uma fotografia ou um vídeo que tivesse relação com o assunto. Em seguida pode-se perguntar aos alunos que elementos sonoros fazem parte de uma tempestade.

Para iniciar os trabalhos com a partitura os alunos devem escolher qual elemento da tempestade pretendem sonorizar, o que pode ser realizado em grupos. Os elementos sonoros dão nome a cada uma das vozes da composição, são elas: *Vento; Pingos; Objetos* (sons de objetos rolando e ruídos diversos) e *Trovões*. A partir da escolha deverão definir como irão executar, utilizando o violão, cada um dos símbolos do primeiro movimento: percutindo no tampo, nas cordas, com harmônicos, raspando a unha ou como eles quiserem. Após a definição do significado de cada símbolo os alunos devem preencher a bula na parte inferior da página: “Como estes sons serão produzidos”. Pode-se trabalhar isoladamente cada um dos movimentos no início dos trabalhos com esta peça. Os alunos devem visualizar a partitura ao longo de sua execução, sobretudo no primeiro movimento.

A segunda parte (parte B) traz elementos que deverão ser utilizados livremente pelos alunos, de acordo com a linha que eles executarem, da seguinte forma:

Vento deverá utilizar apenas a 4ª corda solta com o som da unha raspando na corda;

Pingos deverá criar melodias com as notas mostradas no braço do violão;

Objetos deverá criar harmonicamente com as duas tríades mostradas no braço do violão;

Trovões deverá criar livremente com a 6ª corda solta.

A música segue ao momento mais dramático (o auge da tempestade) e gradualmente deve retornar, elemento por elemento, ao seu início.



Para ir além...

O professor pode mostrar outras peças com o tema “chuva”, ou “tempestade”. Durante a audição dessas obras pode-se indagar aos alunos sobre quais elementos remetem aos eventos sonoros que ocorrem nesta “chuva” ou “tempestade”, e de que forma o intérprete/compositor alcança esses resultados. Pode-se, a princípio, utilizar peças para violão e, em seguida, ampliar para obras de outros instrumentos. O professor pode mostrar, também, peças que envolvam diferentes graus de descrição dos eventos, desde obras que retratem “a tempestade acontecendo” até músicas “inspiradas” na chuva. Essa atividade pode enriquecer o acervo de ideias dos alunos para uma nova execução da proposta *A tempestade*.

*Essa peça traz uma atividade de interpretação em que os alunos devem tomar muitas **decisões musicais**. Ao longo dessa atividade serão desenvolvidos aspectos técnicos com o instrumento e diversas possibilidades expressivas no uso do violão.*



*O clipe **Honda Choir**, disponível no youtube, traz uma possibilidade interessante de construção de uma paisagem sonora.*

A *ecologia acústica* procura perceber como os sons aos quais estamos expostos, a paisagem sonora, nos afetam.



Ouvir peças contemporâneas para violão como *La Espiral Eterna* (Leo Brouwer) pode trazer novas ideias para a turma.

De maneira diferente das partituras tradicionais, as *audiopartituras* (*aural score*) são criadas após as músicas já existirem, a partir de sua escuta – e consequentes sensações e impressões. A música *Artikulation* (G. Ligeti), por exemplo, é uma peça para fita magnética de 1958, para a qual Rainer Wehinger criou uma *audiopartitura* em 1970.

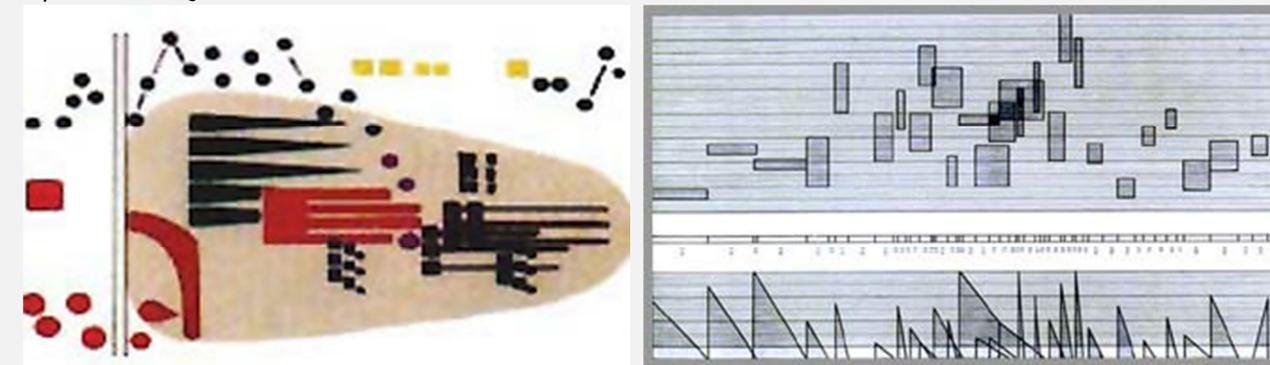
Paisagem sonora

O conceito de *paisagem sonora* pode ser abordado pelo professor, assim como o conceito de *ecologia acústica*. A partir disso, os alunos podem realizar uma pesquisa sobre os sons que fazem parte de seu cotidiano, e de que maneira esses sons afetam sua vida. Os alunos podem grafar essa paisagem sonora, de maneira a mostrar que sons eles reconheceram, sua intensidade e continuidade, por exemplo.

Compondo

O professor pode debater com os alunos acerca das estratégias de composição que aparecem na proposta *A tempestade*. Pode-se mostrar exemplos sonoros de composições que utilizem essas estratégias, propor debates sobre o uso das técnicas, quais autores já as utilizaram e em que contexto. Ao final dessas experiências, pode-se propor a criação de uma nova partitura, para a qual a turma escolherá outro tema. Em grupo, os alunos deverão criar os símbolos, o nome das vozes, enfim, toda a estrutura que servirá para a composição sobre o tema escolhido. Agora é só compor a nova música e escolher um nome para a peça.

O professor pode mostrar exemplos de outras formas de grafia musical. Algumas sugestões: *Artikulation* (G. Ligeti) (detalhe da audiopartitura) e *Studie II* (Stockhausen). Essas partituras e seus áudios estão disponíveis no youtube.



Barra da Lagoa



Nessa proposta a música *Barra da Lagoa* (Neco) é apresentada em ritmo de baião. O baião é um ritmo tipicamente nordestino, popularizado em todo país pela voz e pela sanfona de Luiz Gonzaga. Este arranjo está escrito para quatro violões e percussão corporal. Além do baião, o arranjo traz elementos rítmicos do côco e do maracatu.



Para ouvir com a turma e descobrir outras sonoridades do baião:

Baião da Penha (D. Nasser/G. de Moraes)

O canto da ema (João do Valle/Aires Viana/A. Cavalcanti)

Feira de Mangaio (Sivuca/Glorinha Gadelha)

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

Essa canção é muito popular na cidade de Florianópolis – SC. Sua letra fala da ilha e de seus personagens.

Neco (Orlando Mello) é morador de Florianópolis. Além de compositor, ele é proprietário de um rancho (bar) muito frequentado por músicos da cidade.

Essa música também é conhecida como *Lagoa da Conceição* e originalmente é tocada no ritmo *boi-de-mamão*.

A grade rítmica do baião é composta por zabumba, triângulo e agogô (GOMES, 2008, p.47), mas o pandeiro também pode ser utilizado.

The image shows a musical score for the rhythmic pattern of Baião in 2/4 time. It consists of four staves: Triângulo, Agogô, Pandeiro, and Zabumba. Above the staves, there are rhythmic symbols: '+' for Triângulo, 'o' for Agogô, and 'x' for Pandeiro and Zabumba. The Triângulo staff shows a sequence of eighth notes. The Agogô staff shows a sequence of eighth notes with accents. The Pandeiro staff shows a sequence of eighth notes with accents. The Zabumba staff shows a sequence of eighth notes with accents.



Baião
Alegre ♩ = 95

Barra da Lagoa

Neco

Arranjo: Gabriel Bertuol

Introdução

3x

The musical score is written for four acoustic guitars (Violão 1, 2, 3, 4) and body percussion (Percussão corporal). The key signature is one flat (B-flat) and the time signature is 2/4. The piece is marked 'Alegre' with a tempo of 95 beats per minute. The introduction consists of 8 measures. Violão 1 and 2 play a melodic line of quarter notes with slurs. Violão 3 plays a rhythmic accompaniment of chords with eighth notes. Violão 4 plays a rhythmic accompaniment of eighth notes. The body percussion part uses a pattern of eighth notes and rests, with some notes marked with an 'X' for claps. The score is repeated three times, indicated by '3x' at the end of the section.

1ª vez: apenas percussão corporal

2ª vez: entram violão 1 e 2 junto com a percussão corporal

3ª vez: todos os instrumentos conforme está escrito

Percussão corporal

Notas pretas: som percutido no peito

Notas com X: palmas

9 **A** Na segunda vez o violão 2 realiza a melodia principal terça acima.

Musical score for measures 9-16. The score is written for five staves: Violin 1, Violin 2, Violoncello, Violão 1, and Violão 2. The Violoncello and Violão 1 parts play a steady eighth-note accompaniment. The Violão 2 part plays a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violin 1 and Violin 2 parts play a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violoncello and Violão 1 parts play a steady eighth-note accompaniment. The Violão 2 part plays a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violin 1 and Violin 2 parts play a melodic line that is a third above the Violoncello line.

17

Musical score for measures 17-20. The score is written for five staves: Violin 1, Violin 2, Violoncello, Violão 1, and Violão 2. The Violoncello and Violão 1 parts play a steady eighth-note accompaniment. The Violão 2 part plays a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violin 1 and Violin 2 parts play a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violoncello and Violão 1 parts play a steady eighth-note accompaniment. The Violão 2 part plays a melodic line that is a third above the Violoncello line. The Violin 1 and Violin 2 parts play a melodic line that is a third above the Violoncello line. The word "Coda" is written above the Violoncello staff and below the Violão 2 staff at the end of the section.

21 Ponte (antes de cada um dos solistas)

Ponte (antes de cada um dos solistas)

29 Solos

Após o último improvisador,
do A ao Coda

Solos

Melodia + Canto e Percussão corporal

37

Coda

ê lau ê lau ê lau a

Coda

45



O arranjo começa com um diálogo entre as partes para percussão corporal.

O violão 1 executa a melodia principal da canção.

O violão 2 executa, na parte A, uma linha que simula o toque do agogô no côco. Nos demais momentos ele executa uma segunda voz para a melodia principal.

O violão 3 executa o acompanhamento harmônico, que está no modo G mixolídio.

O violão 4 realiza os baixos.



Pode-se iniciar os trabalhos com esse arranjo cantando a melodia da introdução com toda a turma. Em seguida, introduzir a percussão corporal. Pode-se, também, cantar a letra inteira da música, como forma de a turma conhecer a melodia.

Para a atividade com os solos é importante rever as estratégias citadas no arranjo de *Escravos de Jó*. Para este arranjo, pode-se usar como conjunto de notas os arpejos de G7 (notas sol, si, ré, fá), ou o modo de sol mixolídio⁸ (sol, lá, si, dó, ré, mi, fá).

Para ir além...



O professor pode falar da importância da sonoridade do modo mixolídio na música nordestina.

Para exemplificar o uso dessa escala pode levar melodias como *Asa Branca* (Luiz Gonzaga), *O Ovo* (Hermeto Pascoal), *Baião* (Luiz Gonzaga), e ensiná-las à turma. Essas melodias podem ser ensinadas em novos arranjos ou incorporadas ao arranjo de *Barra da Lagoa* (na seção dos improvisos, por exemplo).

⁸ O modo mixolídio é uma escala formada pelos intervalos F 2M 3M 4J 5J 6M 7m (fundamental, segunda *Maior*, terça *Maior*, quarta *Justa*, quinta *Justa*, sexta *Maior* e sétima *menor*). Sua estrutura intervalar é, portanto, semelhante à da escala maior, porém com o sétimo grau “abaixado” (sétima menor).

Barra da Lagoa

(Neco)

*Hoje estou triste pescador
Perdi meu amigo Chicão
Morreu de cansaço nos
barcos
Lá na Barra da Lagoa
Lagoa da Conceição,
Lagoa da Conceição.*

*Hoje não tem cantoria
Nem vai ter boi-de-mamão.
Renda em dobro pra Maria
Que é Rendeira na Lagoa
Lagoa da Conceição
Lagoa da Conceição.*

*Êh, lau êh, lau êh, lau ah
Êh, lau êh, lau êh, lau ah.*

Que diferença faz tocar a música em diferentes tonalidades? Que sensações, ou mudanças na “atmosfera”, a **transposição** dessa música trouxe à turma? Esse debate com os alunos pode trazer questões interessantes.



Ouvir grupos de violão pode trazer novas ideias para a turma.

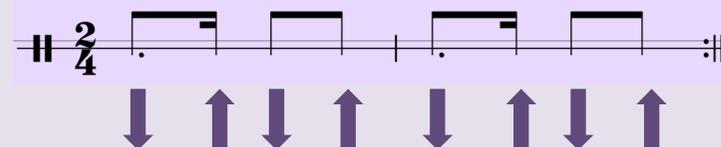
Quarteto Maogani – Passaredo
(Chico Buarque/Francis Hime).

Disponível no youtube.

Uma atividade interessante para realizar com este arranjo é tocá-lo em outra tonalidade. Aqui a canção está no modo Sol mixolídio. Pode-se transpô-la, por exemplo, para o modo de Dó mixolídio. Com essa atividade a turma pode aprender outras digitações, por exemplo.

Originalmente, a música *Barra da Lagoa* é tocada com o ritmo boi-de-mamão. Mas que ritmo é esse? Os alunos podem pesquisar sobre esse ritmo e procurar gravações.

Que tal testar como fica a música *Barra da Lagoa* com a levada do boi-de-mamão? As setas indicam o movimento da mão direita (para destros).





Para ouvir com a turma e descobrir outras sonoridades do

ijexá:

Emoriô (João Donato/Gilberto Gil)

Oyá ó mulher forte (Manoel Silva)

Trilhos Urbanos (Caetano Veloso)

Essas músicas estão disponíveis no youtube.

Ciranda da Bailarina



Neste arranjo é trabalhado o ritmo ijexá. Segundo Gomes (2008, p.79) esse ritmo é praticado em terreiros de candomblé e tem íntima ligação com os blocos de afoxé do carnaval baiano. Sua instrumentação tradicional é composta por agogô, lê (atabaque agudo), rumpi (atabaque médio), rum (atabaque grave) e chequerê. A partir dessa instrumentação tradicional surgiram as ideias para o arranjo, como a percussão corporal, que mistura o toque do agogô com o do rum. A proposta inclui atividades de improvisação utilizando possibilidades rítmicas e percussivas do violão.

*Ciranda da Bailarina é uma canção muito conhecida de Chico Buarque e Edu Lobo. Ela foi composta em 1982 para o espetáculo "O Grande Circo Místico". Os dois músicos são parceiros em muitas outras canções, como por exemplo: **Beatriz** e **Choro Bandido**.*

Grade rítmica do ijexá (GOMES, 2008, p.79):

The musical notation shows the rhythmic pattern for the ijexá rhythm in 4/4 time. It consists of five staves:

- Agogô:** A sequence of triangles representing the rhythm: two eighth notes, a quarter note, a quarter rest, a quarter note, and two eighth notes.
- Lê:** A sequence of quarter notes: quarter, quarter, quarter, quarter.
- Rumpi:** A sequence of quarter notes: quarter, quarter, quarter, quarter.
- Rum:** A sequence of quarter notes with accents: quarter, quarter, quarter, quarter.
- Chequerê:** A sequence of x marks representing the rhythm: quarter, quarter, quarter, quarter.



Ijexá
Festivo ♩ = 95

Ciranda da Bailarina

Chico Buarque/Edu Lobo
Arranjo: Gabriel Bertuol

Introdução

Violão 1 *mf*

Violão 2

Violão 3

Percussão Corporal

Percussão corporal

Notas pretas: som percutido no peito

Notas com X: palmas

9 **A**

G C G C G C G D/F# G C G C G D/F# Em

f

B

17 Am E/G# Am E/G# Am E/G# D/F# G Am G/B

mp

21 Ponte e Solos percussivos G C G C G C G C Harm. *p* *f* ao A, B e introdução

mf

ao A, B e introdução

Violão I: harmônicos naturais na primeira vez; na segunda vez abafa-se as cordas na casa 7 e próximo à casa 3, raspa-se a quarta e quinta corda com a unha (sem notas, apenas o som da fricção).

Violão II: (x) som médio percutido com a mão sobre o tampo, (notas pretas) som grave percutido sobre o tampo.

Violão III: som grave percutido sobre o tampo.



O violão 1 executa a melodia principal.

O violão 2 executa as harmonias. É a voz mais complexa do arranjo. Essa voz pode ser executada pelo professor, quando for muito difícil para os alunos. O violão 2 pode executar o acompanhamento de maneira simplificada - uma possibilidade seria executar os acordes indicados pelas cifras, com a mesma rítmica da percussão corporal, ou com a mesma rítmica do *rum* (ver grade rítmica do *ijexá*).

O violão 3 tem uma função semelhante à de um contrabaixo.

As notas marcadas com um “x” para os violões (como acontece para os violões 1, 2 e 3 no compasso 2 e 4 da introdução) devem ser executadas de maneira percussiva (abafando as cordas e tocando elas sem que soem as notas).



Pode-se começar a tocar o arranjo ensinando a letra da música para a turma e, em seguida, tentar cantá-la executando o arranjo para percussão corporal. Pode-se dividir a turma em dois grupos: metade toca a percussão corporal e a outra metade canta a letra da música (apenas da parte A). Assim como nos outros arranjos, aos poucos as vozes vão sobrepondo-se.

Os solos

A parte chamada *Ponte e Solos* (a partir do compasso 21) irá abrigar os solos dessa música. Os solos terão como foco as possibilidades rítmicas e percussivas do violão. No arranjo estão escritas duas possibilidades para os solos, caberá aos alunos criarem outras. Deve-se repetir essa parte (*Ponte e Solos*) para cada um dos solistas do grupo. Os solos individuais devem ser um desafio para os alunos. O professor pode, também, isolar esse trecho (compasso 21 ao 28) e, em roda, realizar improvisos com os alunos. O

Ciranda da Bailarina

(Chico Buarque/Edu Lobo)

(trecho da letra)

Procurando bem

*Todo mundo tem pereba
Marca de bexiga ou vacina.
E tem piriri, tem lombriga,
tem ameba
Só a bailarina que não tem.*

*E não tem coceira
Verruga nem frieira
Nem falta de maneira
Ela não tem.*



*Algumas possibilidades percussivas do violão podem ser conferidas na versão do **Brasil Guitar Duo** para a música **Casa Forte** (Edu Lobo).*

Disponível no youtube.

Exemplos de diferentes abordagens do violão podem ser encontrados nos trabalhos de Badi Assad, Duofel, Yamandú Costa, Brasil Guitar Duo, entre outros. Exemplos de improvisos de percussionistas também podem trazer idéias interessantes aos alunos.



Outras versões de *Ciranda da Bailarina* podem ser encontradas nos trabalhos de:
Mônica Salmaso
Adriana Calcanhoto.

grupo todo toca o trecho que vai do compasso 21 ao 24, e um aluno de cada vez deverá improvisar (ritmicamente) entre os compassos 25 e 28.

O professor pode levar exemplos (em áudio ou vídeo) de abordagens não usuais do instrumento, como o uso das *técnicas estendidas*, que possam servir de inspiração para os alunos comporem suas partes individuais.



Para ir além...

Pode-se escutar outras versões da *Ciranda da Bailarina* e questionar sobre as diferenças entre cada uma delas. O professor pode escolher categorias para os questionamentos, como por exemplo: instrumentação, expressão, forma, ritmo, entre outros.

Os baixos

O professor pode mostrar exemplos da sonoridade de baixistas, ou de violonistas que utilizem os graves para condução harmônica – como costumam fazer os violonistas de 7 cordas no choro.

Conhecendo a música

Uma pesquisa sobre a letra da música e seus compositores pode provocar maior interesse dos alunos pela canção. Pode-se realizar uma conversa com a turma sobre o que a letra quer dizer, e de que forma esses significados poderiam ser trazidos para o arranjo.

Auto-avaliação

Pode-se realizar a gravação de uma performance da turma com a execução do arranjo. Em outro momento o professor pode exibir esse material (áudio ou vídeo) e provocar os alunos a comentarem o resultado de seu trabalho. Esta audição é um importante momento de apreciação crítica para os alunos. A

avaliação dos colegas e a autoavaliação contribuem no processo de aprendizagem. Uma execução posterior pode mostrar como os alunos reagiram a essa atividade.

Considerações finais

A pesquisa para este trabalho partiu da constatação da carência de produções para a área de ensino coletivo, sobretudo arranjos para grupos de violão. Os arranjos foram desenvolvidos com a intenção de propor atividades musicais significativas, que possibilitem fazer música desde os primeiros contatos com o instrumento e que proporcionem desafios musicais que provoquem o desejo de aprender. As propostas didáticas foram desenvolvidas a partir de canções que podem ser facilmente transmitidas, que soem interessantes e instiguem as crianças a tocá-las.

O convívio musical em grupo proporciona que as crianças interajam, troquem informações sobre música e desenvolvam suas experiências musicais colaborativamente. O professor funciona, nesse ambiente, como alguém que traz propostas que irão desencadear as vivências musicais, além de orientar e mediar as diferentes situações e ideias que irão surgir. É importante que o educador incentive e valorize a autonomia das crianças na aula de música, em especial os processos de tomada (consciente) de decisões musicais.

Embora este trabalho tenha sido elaborado para uso com grupos de violões, seu uso pode ser adaptado para práticas de outros instrumentos. Como já foi mencionado, a intenção das propostas é realizar aulas de música. Os instrumentos servem como ferramentas para as atividades e o desenvolvimento técnico instrumental é apenas uma das habilidades trabalhadas.

A ampliação de cada uma das atividades pode gerar novos arranjos, novas propostas. O registro de trabalhos e ideias pode ser um exercício interessante para o professor e para os alunos. O hábito de desenvolver arranjos, e propostas para as aulas, é uma habilidade importante para os professores de música, sobretudo os que atuam com ensino coletivo. A aula em grupo pode gerar experiências musicais ricas se estimular musicalmente a colaboração entre os colegas. Cada grupo possui características e necessidades específicas. O professor é quem melhor pode criar propostas que envolvam todos os seus alunos na prática em conjunto.

O ensino de música é uma atividade desafiadora que requer envolvimento por parte dos professores. O educador musical deve estar atento e refletir sobre suas próprias atividades. Não há propostas de aula perfeitas, nem mesmo acabadas. Cada aula e cada grupo são únicos.

O professor deve ser um provocador, alguém que instiga a curiosidade de seus alunos. Essa curiosidade irá levá-los, cada vez mais, a investigarem, a se arriscarem no aprendizado musical – e desenvolverem sua autonomia e crítica.

É importante que a experiência musical seja valorizada. Sem pressa. A partir das experiências vividas com os sons, instrumentos, repertório, composições, com o material musical como um todo, é que se constrói o conhecimento musical significativo. É preciso fazer música para se aprender música.

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.”
(LARROSA BONDÍA, 2002, p.24)

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Joel L. S. Produção científica em ensino coletivo de instrumentos de banda e o terceiro setor: avaliação e perspectivas. XIV Encontro Anual da ANPPOM. **Anais...** Porto Alegre: 2003. s/n.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. **Lenga la lenga: jogos de mãos e copos**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2006.

CRUVINEL, Flavia Maria. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: aspectos históricos. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. **Anais...** Goiânia: 2004, p. 76-80.

_____. O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Educação Musical. In: VIII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste. **Anais...** Brasília: 2008.

_____. As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social. In: Simpósio de Cognição e Artes Musicais, V. **Anais...** Goiânia: 2009, p. 244-255.

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

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

GOMES, Sérgio. **Novos caminhos da bateria brasileira**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2008.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2002. N.19, p.20-28.

MONTANDON, Maria Isabel. Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: Mapeando as questões da área. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. **Anais...** Goiânia: 2004, p.44 – 48.

SÁ, Renato de. **211 Levadas Rítmicas** (para violão, piano e outros instrumentos de acompanhamento). São Paulo: Irmãos Vitale, 2002.

SWANWICK, Keith. **Ensino Instrumental enquanto ensino de música**. In: Cadernos de Estudo: Educação Musical 4/5. São Paulo: Atravez, 1994. P.7-13.

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

SYLLOS, Gilberto de; MONTANHAUR, Ramon. **Bateria e contrabaixo na música popular brasileira**. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2002.

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. A formação de professores para o ensino coletivo de instrumento. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XII. **Anais...** Florianópolis: 2003, p.51-57.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. **Anais...** Goiânia: 2004, p.37 – 43.

_____. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, XVI. **Anais...** Mato Grosso do Sul: 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Material para estudo individual do arranjo para *Canarinho da Alemanha*.

Canarinho da Alemanha

Esta nota é com a corda solta

Violão 1 (cordas agudas)	Violão 2	Violão 3 (cordas graves)	Acordes			
<p>sol sol sol sol sol fa mi mi sol sol la sol fa mi sol mi</p> <p>sol sol sol sol sol fa mi mi sol sol la sol fa mi do mi</p>	<p>Introdução com harmônicos (2ª e 3ª cordas tocadas levemente na 12ª casa):</p> <p>sol si sol si sol (4x)</p> <p>no verso (acompanhamento): MI sol do sol RE sol si MI sol do sol MI (4x)</p>	<p>SOL SOL LA SOL SOL SOL LA SOL SOL LA SOL SOL SOL LA</p> <p>—</p> <p>DO SOL DO MI DO SOL DO DO</p> <p>DO SOL DO MI DO SOL DO DO</p>	<p>C (Do maior)</p> <p>G (Sol maior)</p> <p>G7 (Sol maior com 7a)</p>			
<p>Levada (capoeira)</p>						
<p>Letra</p> <table style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 33%;"> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ê?</p> </td> <td style="width: 33%;"> <p><i>Variações também utilizadas nos versos</i></p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? O segredo da lua quem sabe é o clarão do sol.</p> </td> <td style="width: 33%;"> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Quem não pode com a mandinga Não carrega patuá.</p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Eu jogo capoeira Mas meu mestre é o melhor.</p> </td> </tr> </table>				<p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ê?</p>	<p><i>Variações também utilizadas nos versos</i></p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? O segredo da lua quem sabe é o clarão do sol.</p>	<p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Quem não pode com a mandinga Não carrega patuá.</p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Eu jogo capoeira Mas meu mestre é o melhor.</p>
<p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ê?</p>	<p><i>Variações também utilizadas nos versos</i></p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió ó? O segredo da lua quem sabe é o clarão do sol.</p>	<p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Quem não pode com a mandinga Não carrega patuá.</p> <p>Canarinho da Alemanha Quem matou meu curió? Eu jogo capoeira Mas meu mestre é o melhor.</p>				

Apêndice B: Partitura *Cai Cai Balão*

Cai Cai Balão

Domínio Público

The musical score is written in 2/4 time on a single treble clef staff. It consists of two lines of music. The first line contains five measures, with a C chord above the first measure and a G7 chord above the fifth measure. The second line contains five measures, with a C chord above the third measure. The lyrics are written below the notes.

Cai cai ba-lão, cai cai ba-lão, na ru - a do sa - bão. Não cai
nã, nã cai nã, nã cai nã, cai a - qui na mi - nha mão.

Apêndice C: Partitura *Bate o Monjolo*

Bate o Monjolo

Domínio Público

The musical score is written in 2/4 time and consists of two staves. The first staff contains the first eight measures of the melody, with lyrics: "Ba-te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe-ga a man-di - o-ca pra fa - zer fa - ri-nha." The second staff contains the next eight measures, starting with a measure rest of 9, with lyrics: "On - de foi pa-rar meu tos - tão? E - le foi pa-ra a vi - zi - nha." Chords are indicated above the notes: C, G7, C, C, G7, C in the first staff; and C, G7, C, C, G7, C in the second staff.

C G⁷ C C G⁷ C

Ba-te o mon - jo - lo no pi - lão. Pe-ga a man-di - o-ca pra fa - zer fa - ri-nha.

9 C G⁷ C C G⁷ C

On - de foi pa-rar meu tos - tão? E - le foi pa-ra a vi - zi - nha.

Apêndice D: Partitura Samba Lele

Samba Lele

Domínio Público

C G7 C

Sam-ba Le - lê tá do - en - te, tá com a ca - be - ça que - bra - da.

5 G7 C

Sam-ba Le - lê pre - ci - sa - va de u - mas bo - as lam - ba - das.

9 C G7 C

Sam - ba sam - ba sam-baô Le - lê pi - sa na bar - ra da sai-aô Le - lê.

Apêndice E: Partitura *Xique-xique*

Xique-xique

Baião

Domínio Público

The musical score is written in 2/2 time. The first staff contains the first two measures of the melody, with lyrics "Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no chão." and guitar chords G7, C, and G7. The second staff contains the next two measures, with lyrics "Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no chão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão." and guitar chords C, G7, C, G7, and C. The score ends with a double bar line.

5

Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no chão. Ca-dê meu re - ló - gio que eu bo - tei no
chão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão. Fa-zer xi-que xi-que com e - le na mão.

