

Governo do Estado de São Paulo, Secretaria da Cultura apresentam

Guia para o (a) educador (a) do Projeto Guri - Suplemento

Fundamentos da Música

Volume 1

Enny Parejo

PROJETO
Guri

Sobre o Projeto Guri

Mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, o Projeto Guri é considerado o maior programa sociocultural brasileiro e oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral infantojuvenil, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados, percussão e outros cursos, todos voltados para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos de idade.

Mais de 49 mil alunos são atendidos por ano, em quase 400 polos de ensino, distribuídos por todo o estado de São Paulo. Cerca de 280 polos localizados no interior e litoral, e mais de 60 polos da Fundação CASA, são administrados pela Amigos do Guri, enquanto o controle dos polos da capital paulista e Grande São Paulo fica por conta de outra organização social.

A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria de Cultura que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural. Desde seu início, em 1995, continuamente, o Projeto já atendeu cerca de 650 mil jovens na Grande São Paulo, interior e litoral.

Sobre a Amigos do Guri

A Amigos do Guri é uma organização social de cultura que administra o Projeto Guri. Desde 2004, é responsável pela gestão do programa no litoral e no interior do estado de São Paulo, incluindo os polos da Fundação CASA. Além do Governo de São Paulo – idealizador do projeto –, a Amigos do Guri conta com o apoio de prefeituras, organizações sociais, empresas e pessoas físicas.

Instituições interessadas em investir na Amigos do Guri, contribuindo para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, têm incentivo fiscal da Lei Rouanet e do Fundo Municipal da Criança e do Adolescente (FUMCAD).



Guia para o (a) educador (a) do Projeto Guri - Suplemento

Fundamentos da música

Enny Parejo

1ª edição

São Paulo

Associação Amigos do Projeto Guri

2017



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Geraldo Alckmin

Governador do Estado de São Paulo

José Luiz Penna

Secretário de Estado da Cultura

Dennis Alexandre Rodrigues de Oliveira

Coordenador de Unidade de Formação Cultural



**GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO**

Secretaria da Cultura



**© ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI
ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA**

IDEALIZAÇÃO

ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO PROJETO GURI

COORDENAÇÃO EXECUTIVA E EDITORIAL

HELEN VALADARES

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

CLÁUDIA FREIXEDAS

REVISÃO

PAULO VINICIO DE BRITO

AGRADECIMENTOS

Aos diretores da Amigos do Guri: Alessandra Costa, Artur Eduardo Miranda, Cláudia Freixedas e Francisco Cesar Rodrigues.

Aos membros dos Conselhos Administrativo, Consultivo e Fiscal pelo apoio permanente.

À equipe do núcleo de Comunicação e Maria Eugênia Figueiredo de Menezes.

Às equipes de todos os núcleos da Amigos do Guri.

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

www.evidenciabr.com.br



Orientações para o (a) educador (a)

O *Suplemento de Fundamentos da Música* que aqui se apresenta se compõe de três projetos pedagógicos:

PROJETO I – Para conhecer o som e criar

PROJETO II – Conhecer e praticar a linguagem musical

PROJETO III – Lendo e escrevendo música!

Na perspectiva dos conteúdos, tais projetos pretendem introduzir alunos (as) iniciantes e sem conhecimentos musicais formais no campo da música de forma prática e criativa. Partindo-se de vivências lúdicas e da escuta dos sons do mundo se atingirá o ponto de contato com os primórdios da leitura e da escrita musicais tradicionais. O objetivo didático central é sugerir um processo de ensino-aprendizagem composto de ideias e estratégias diversificadas que possam tornar o processo de ensinar-aprender música mais saboroso, interessante e criativo para educadores (as) e alunos (as). Uma palavra adequada para caracterizar tal processo é multidimensionalidade.

Por uma educação musical multidimensional

Nossas práticas de ensinar e aprender música se orientam ainda pelas ideias do paradigma racionalista cartesiano, com muitos prejuízos para as dimensões criativas do (a) aluno (a), do processo de ensinar e da própria prática docente. Tal paradigma nos orientou sempre a privilegiar as dimensões teóricas, técnicas e intelectuais da música, em detrimento de suas dimensões práticas, intuitivas e sensoriais (PAREJO, 2002; 2008 e MORAES, 1999).

Como antídoto para tal situação, o Projeto Guri adota o Modelo CLASP. Trata-se de uma proposta didática inovadora elaborada por Keith Swanwick (1992, p. 41.). A elucidação da sigla aponta para um processo de educação musical muito mais criativo, artisticamente envolvente e com enorme potencial para contemplar a multidimensionalidade presente no ser humano e no processo educacional:

C – Composição (*Composition*)

L – Literatura (*Literature studies*)

A – Apreciação (*Audition*)

S – Aquisição de habilidades (*Skill acquisitions*)

P – Performance (Performance, execução)

No modelo, todos os conteúdos estudados devem ser focalizados a partir dessas cinco perspectivas. No entanto, prioriza-se, na fase inicial, a *Composição*, a *Apreciação* e a *Performance*, esferas ligadas diretamente ao fazer musical concreto. Algumas observações críticas de caráter pedagógico podem contribuir para uma compreensão e uma aplicação mais plenas do modelo, conforme veremos a seguir.

Em Educação musical, compor significa expressar-se de alguma forma por meio dos sons. Não se deve esperar ou exigir dos (as) alunos (as) composições elaboradas. Não se trata de atividade formal de composição, mas sim de usar os sons com criatividade, na intenção de expressar algo.

Nesse sentido, uma boa tradução para o “C” poderia ser *Criações sonoras*. Todas as criações dos (as) alunos (as) devem ser tomadas com a máxima seriedade, devem ser discutidas, avaliadas esteticamente, por mais curtas e simples que possam ser. Suas criações devem ser apresentadas formal e informalmente, sempre que possível.

A letra “A” expressa tudo o que se refere a ouvir e apreciar música. Tomando por início as atividades de escuta e crítica das próprias composições e das composições dos (as) colegas é que o sentido estético começa a se formar. Essa prática de uma escuta esteticamente crítica se estenderá pouco a pouco a todo repertório que venha a ser proposto nas aulas. A atuação do (a) educador (a) é muito importante nesse aspecto para que os (as) alunos (as) sob sua orientação descubram o que existe para ouvir e apreciar numa música. Lidar concretamente com os problemas da composição desde o início é a melhor maneira para se compreenderem os caminhos da linguagem musical, assim como as dificuldades estéticas e artísticas encontradas pelos (as) compositores (as).

A letra “P” se refere à performance. Esta não deve ser confundida com alta performance, pois diz respeito simplesmente a tocar, improvisar, pesquisar e explorar os sons, vocalmente ou com instrumentos, organizá-los e apresentá-los em produções musicais compatíveis com os níveis técnico e de consciência musical que o (a) aluno (a) tenha alcançado.

Considerando o contexto atual de nossas crianças e jovens, possivelmente a letra “S” (*skills acquisitions*) deixaria de ficar em segundo plano no modelo. Os (as) educadores (as) de música são levados (as) atualmente a um grande investimento de tempo e energia na reconstrução de algumas habilidades que vêm sendo sistematicamente perdidas pelos (as) alunos (as), em face do momento tecnológico e sedentário que vivemos. Tais habilidades – perceptivas, motoras e de coordenação de ações – que se desenvolviam naturalmente por meio de brincadeiras envolvendo movimento, corridas, saltos, além de uma atitude constante de interação, prontidão mental e corporal, vêm perdendo terreno. Já não é tão fácil manter uma pulsação constante tocando um tambor com mãos alternadas, nem é tão simples realizar uma dança circular com movimentos que exijam a coordenação de um grupo, ou cantar e tocar ao mesmo tempo, em especial quando se trata das complexas estruturas rítmicas brasileiras. Além de tudo isso, na fase adolescente, não é tão fácil conduzir um processo em que muitas vezes o (a) aluno (a) ficará exposto (a), com suas dificuldades perceptíveis e com medo de “pagar mico” diante dos (às) colegas. O (a) educador (a) deverá ser muito hábil na condução da dinâmica da aula.

Por outro lado, crianças e jovens estão, na atualidade, mais do que nunca preparados (as) para lidar com os aportes tecnológicos que caracterizam os novos tempos. E isso significa mais um campo didático para o (a) educador (a) explorar, a partir de celulares, computadores, aplicativos e *softwares* diversos que os (as) alunos (as) desde o início, estarão aptos (as) a utilizar.

Algumas das habilidades musicais anteriormente citadas, a exemplo da habilidade rítmica, de cantar afinado, de participar de uma ação coletiva e de coordenar ações de cantar, tocar e se mover, exigem treinamento constante e muitas vezes condicionam o nível de atividade musical que se deseja realizar. Nessa perspectiva, a aquisição de tais habilidades coloca a letra “S” no mesmo plano de importância dos outros itens do modelo. Tais habilidades somente se aprimoram com uma prática cotidiana que deveria ser objeto de qualquer curso de iniciação musical.

Finalmente, ao pensarmos na letra “L”, de estudos literários, devemos ficar atentos (as) para que a educação musical não volte a priorizar aspectos teóricos, biográficos e históricos, em prejuízo de aspectos mais práticos e musicais:

A aquisição da linguagem parece envolver muitos anos e, principalmente, vivência auditiva e oral com outros *languages*^[1]. Temos de olhar para o equivalente, para o engajamento com outros *musicians*^[2], muito antes de qualquer texto escrito ou outras análises daquilo que já se sabe intuitivamente. (SWANWICK, 2003, p. 68)

No entanto, o estudo teórico do que foi abordado em práticas é sempre importante e desejável e aparecerá diversas vezes como sugestão de atividade de pesquisa para os (as) alunos (as) no *Suplemento de Fundamentos da Música*.

O Modelo CLASP garante ao processo de ensinar e aprender música a multidimensionalidade necessária, tanto no que se refere à diversidade de estratégias utilizadas quanto na consideração do (a) aluno (a) como um ser múltiplo, não apenas intelectual, mas também sensorial, emotivo, intuitivo, criativo e social. A educação musical contemporânea deve ocupar-se de reunir as dimensões dicotomizadas do (a) aluno (a), abrindo espaços para integrar razão e sensibilidade.

A preparação dos sujeitos do processo: educador (a) e aluno (a)

Educar é participar de um processo de relações humanas qualitativas. É fácil para o (a) educador (a), em meio às enormes demandas profissionais e pessoais, esquecer-se de si mesmo ou até, algumas vezes, do ser humano que existe em cada aluno (a). A qualidade da educação que podemos ministrar depende do quanto se consegue acessar a própria interioridade. A crise da educação contemporânea pode ser entendida como uma crise de falta de sentido e alienação de si. Um bom antídoto para tal fato é abrir espaços, cotidianamente, para situações de autoconhecimento.

Por essa razão, as primeiras unidades do material tratam de preparar o (a) aluno (a) para envolver-se no processo de aprender. Por meio da escuta musical e de uma prática lúdica da ioga, se favorece a entrega, o relaxamento, a concentração e a focalização das energias – atitudes humanas necessárias não somente para se fazer música, mas também para a fruição de um cotidiano mais saudável e equilibrado. As atitudes que se desenvolvem com tais práticas serão benéficas para todos (as), inclusive para o (a) educador (a) que, ao realizar com os (as) alunos (as) as aberturas de aula, também se colocará num estado geral – mental e corporal – mais propício para o trabalho.

O ambiente social da sala de aula é um dos fatores que condicionam a aprendizagem, muito especialmente em classes de jovens, que já têm uma vida cultural muito ativa e preferências musicais estabelecidas. Tal espaço deve ser democrático e dialógico. Para o (a) educador (a) isso significa abrir a escuta para todas as intervenções dos (as) alunos (as), e considerar as respectivas culturas, respeitando-as e levando-as a sério; para o (a) aluno (a), significa inserir-se num microcosmo regido por regras e normas discutidas entre todos (as). Como diria o grande mestre Paulo Freire: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 68)

[1] Falantes, pessoas que falam. [N.T.]

[2] Pessoas que fazem música ou que a apreciam. [N.T.]

Para o (a) educador (a), preparar-se significa ainda assumir-se como educador (a) -pesquisador (a) e criador (a) das próprias estratégias, também significa atualizar-se e buscar o domínio pleno do campo epistemológico da música, que nunca para de evoluir. As canções e obras que serão analisadas em sala de aula devem antes ser trabalhadas pelo (a) educador (a), profundamente, para que tenha uma reserva de conhecimento e possa improvisar e recriar ações didáticas de imediato, quando necessário. As “antenas” do (a) educador (a) devem apontar para o novo, a fim de incorporar às aulas as inovações características do tempo presente.

Algumas vezes, obras clássicas de porte são propostas para o trabalho em sala de aula, a exemplo daquelas sugeridas na Atividade 8.4, que trata dos andamentos, ou na Atividade 9.2, sobre a percepção do movimento sonoro. Outras vezes, músicas populares urbanas que os (as) alunos (as) ouvem despontam como possibilidade de trabalho. Em todos os casos, o (a) educador (a) deverá fazer um esforço prévio de apropriação de tais músicas. Deverá conhecê-las na íntegra, ouvir, analisar, para tornar-se capaz de fazer um bom recorte didático, seja de uma sinfonia, de um concerto, de um show, de uma manifestação de cultura popular ou de um estilo menos familiar que deseje trabalhar em sala de aula. A transposição didática de grandes temas para o ambiente da educação musical depende da pesquisa e do envolvimento do (a) educador (a). Somente será possível dar acesso ao patrimônio cultural acumulado por meio dessa busca e do estudo constantes. Não é necessário muita modéstia nessa ação, nem medo do incerto. Crianças e jovens estão preparados para lidar com assuntos complexos, desde que devidamente orientados no processo.

A melhor maneira para se colocar em prática a educação musical que queremos é por meio da transformação das próprias atitudes. Dessa forma, as ações requeridas dos (as) alunos (as) para o fazer musical, a exemplo de atenção, silêncio, escuta do (a) outro (a), colaboração, diálogo, entre muitas outras, devem transparecer nas próprias atitudes do (a) educador (a).

A evolução do processo didático

Música é a arte dos sons. Estamos todos (as) de acordo quanto a isso. E se produz quando, de alguma maneira, os sons são organizados de forma a fazer sentido e expressar o que se deseja dizer, seja algo descritivo e programático, seja algo de caráter mais abstrato e que adquira significado a partir do encadeamento lógico de estruturas musicais. Em todos os casos, antes é necessário aprender a ouvir os sons, sejam os sons ambientais, seja música de estilos e épocas diversos, seja ouvir o que diz o (a) educador (a). A escuta musical é, portanto, o primeiro degrau dessa escalada. A partir dela, muitas outras realizações criativas, práticas e teóricas, tornam-se possíveis. (PAREJO, 2008, p. 126)

A escuta musical começa no sensorial quando disponibilizamos nosso corpo para ser tocado por vibrações sonoras, processo que culmina com a vivência de emoções que afetam diretamente o estado neurofisiológico do indivíduo. A esse processo se dá o nome de *Escuta musical sensível* (PAREJO, 2008, p.127), a parte mais negligenciada da música. Para crianças pequenas a ferramenta por excelência para esse tipo de escuta são as *Estorinhas para ouvir* (PAREJO, 2007), que chamam a atenção a partir da imaginação e do desejo impossível expresso nas histórias^[3].

[3] Vide a Unidade III do *Suplemento de Iniciação Musical*.

Pensando justamente na importância do desenvolvimento de atitudes para a aprendizagem da música é que se propõe um set de abertura de cada aula, na finalidade de preparar o físico e o mental para o que virá, o que implica em adotar uma boa postura, silenciar-se, respirar, relaxar, concentrar-se por meio da ioga e realizar um exercício de escuta musical sensível. Essa abertura pode ser realizada em no máximo dez minutos e garante a eficiência dos processos cognitivos posteriores, assim como das relações sociais em sala de aula.

Não é necessário ater-se às posições de ioga sugeridas no livro. O (a) educador (a) terá ampla liberdade quanto a isso. Poderá inclusive substituir a atividade de ioga por uma que eventualmente lhe seja mais familiar: alongamento, tai chi chuan, expressão corporal, ou qualquer outra. O importante é envolver o (a) aluno (a) de corpo e mente no processo de aprender.

Em seguida, podemos ouvir os sons do ambiente, despertar para o que nos cerca, inserir-mo-nos na esfera sonora do mundo, a exemplo do que nos propõe Schafer (2001, 2009). Esses dois processos – escuta musical sensível e escuta dos sons do mundo – preparam o ser humano do século 21 para o fazer musical.

Adentrando o campo concreto da prática musical, seja individualmente, seja em grupo, encontramos novamente a escuta como possibilidade de interação. Não é possível cantar e tocar com outras pessoas sem ouvi-las, sem estar efetivamente com elas.

Finalmente, essa escuta musical trabalhada em diversas vertentes abrirá para o (a) aluno (a) perspectivas para ampliar suas referências musicais. Ele (a) deve se dedicar a uma escuta mais analítica e crítica de todo o repertório musical disponível, que o (a) educador (a) procurará ampliar e variar de acordo com suas possibilidades.

Expressão musical e processos criativos

Ao lado da escuta musical de caráter primordialmente receptivo, surgem expressões musicais possíveis, por meio da voz cantada ou falada, do corpo e do movimento, dos instrumentos musicais, das fontes sonoras diversas que o (a) aluno (a) poderá explorar com liberdade total num primeiro momento e, depois, sob a orientação do (a) educador (a). A ordem dos fatores é importante aqui. A exploração livre não ocorrerá se por acaso, desde o primeiro instante, pretender-se explicar ao (à) aluno (a) como se toca o instrumento, como se usa a voz para cantar; ou se, diante de uma fonte sonora qualquer, pretender “ilustrar” antes o que ela pode oferecer. A autonomia do (a) aluno (a) deve ser total nesse primeiro momento de exploração e descoberta.

Muitos (as) alunos (as) adquirem a noção de que para tocar um instrumento é necessário ler uma partitura. Involuntariamente, somos nós, educadores (as) que criamos tal condicionamento. Se um (a) aluno (a) vier para a aula de música e já no primeiro mês, talvez até na primeira aula, o (a) colocarmos diante de uma partitura, será difícil depois liberar o espírito investigativo e explorador, tão natural nas crianças e tão reprimido nos adultos. Seja em contexto de aula de instrumento ou de musicalização, se deveria fazer música por pelo menos um ano antes de se ter contato com a partitura. Nesse tempo, o (a) aluno (a) deveria ser incentivado (a) a criar. Apesar de tal constatação, o presente livro encaminha os (as) jovens para uma introdução à leitura e à escrita tradicionais, com a finalidade de otimizar os estudos durante o tempo – que sempre nos parece curto – de permanência dos (as) alunos (as) no Projeto Guri. Tal introdução pretende trazer um estudo tradicional mais vivo e envolvente.

Dessa maneira se configura a proposta deste *Suplemento de Fundamentos da Música*: envolver o (a) aluno (a) desde o início em atividades lúdicas e criativas, assim como prepará-lo (a), desenvolvendo as habilidades citadas, que serão tão importantes para a sequência dos estudos.

Como dito anteriormente, não se deve esperar das criações sonoras dos (as) aluno (as) grandes exemplos de composição ou estruturas totalmente coerentes. A coerência na manipulação dos elementos formais e estruturais da música virá de uma prática constante e da orientação do olhar crítico-estético do (a) aluno (a) que o (a) educador (a) ajudará a desenvolver e ampliar. A técnica do *workshop* proposta por Paynter (1999), e também muito utilizada por Swanwick, ilustra um tipo de procedimento que contribuirá de forma muito efetiva para a ampliação e a valorização do potencial criador dos (as) alunos (as). Nos *workshops*, os (as) alunos (as), sempre que possível, devem ser divididos (as) em pequenos grupos, que trabalharão em espaços diferentes. Quando não houver essa possibilidade, ainda assim pode-se pensar em aplicar seus princípios no coletivo, com o grupo todo:

1. Faça com que os (as) alunos (as) comecem a trabalhar logo. Muita fala por parte do (a) educador (a) ao princípio pode acabar com o entusiasmo.
2. Uma vez que os grupos estejam nos respectivos lugares de trabalho e que tenham começado, visite cada um deles rapidamente para certificar-se de que sabem o que devem fazer e que têm os recursos que necessitam.
3. Depois de uns minutos, pare a atividade e junte todos os grupos. Peça que informem o que produziram até o momento. Não é ainda a hora de abrir o comentário para todos (as), mas sim para as considerações do (a) educador (a) para que percebam como poderiam desenvolver as ideias com mais proveito.
4. Peça aos grupos que voltem aos seus lugares e continuem as respectivas composições. Na fase seguinte, passe mais tempo com alguns deles. A chave é fazer perguntas adequadas e, sempre que seja possível, sobre a estrutura: Como começa a música? Como poderia terminar? Conseguem pensar em como fazer essa ideia (técnica ou desenvolvimento) se transformar numa característica muito especial dessa peça? (PAYNTER, 1999, p. 28. Tradução desta autora.)

Composições, apresentações e vida musical

Um aspecto importante a se considerar na formação de jovens estudantes de música é que o ambiente é muito relevante. A aula formal de música é um momento da semana, mas o envolvimento com a música pode ser algo constante no cotidiano dos (as) alunos (as). No caso dos (as) pequenos (as), é muito importante incentivar e envolver os familiares/responsáveis para que o trabalho realizado em sala de aula encontre algum tipo de continuidade em casa, ainda que seja a criação de novos hábitos: ouvir música cotidianamente, frequentar espaços onde a música está presente - teatros, shows e concertos gratuitos em praças públicas -, entre muitas outras possibilidades. No caso dos (as) jovens, é importante debater, conversar, incentivá-los (as) a ter um olhar mais crítico e apurado sobre aquilo que já ouvem e, claro, abrir espaços para que ouçam e discutam novas músicas e novos estilos, sem preconceitos.

As apresentações configuram momentos especiais de compartilhamento dos estudos realizados com os (as) colegas (as), com a família e com os (as) amigos (as). No âmbito da escola, apresentar-se para os (as) colegas representa uma forma de criar movimento, de incentivar o processo criativo,

além, é claro, de valorizar o trabalho do (a) aluno (a). Apresentações pequenas deveriam ser sempre promovidas como forma de intercâmbio entre diferentes turmas.

É muito importante que se compreenda a apresentação como o produto de um processo vivido, e não como um “espetáculo” alheio às aprendizagens. Os familiares/responsáveis podem ser convidados a participar brevemente da aula em alguns momentos, em especial nos minutos finais, para que possam compreender e valorizar devidamente o processo criativo vivido pelos (as) alunos (as) na aula de música.

Apresentações dedicadas exclusivamente às composições dos (as) alunos (as) podem e devem ser organizadas. Nelas, o cunho didático deve ser valorizado. Pode-se explicar à plateia o que se pretendeu em cada caso. Ou seja, qual foi o objetivo didático que resultou em tais composições. Música é sempre atividade compartilhada.

Sobre as atividades para fazer em casa

O livro traz inúmeras propostas de atividades para fazer em casa. Tais atividades devem de fato ser consideradas pelo (a) educador (a) em sala de aula. As composições devem ser tocadas e comentadas, as pesquisas sobre autores e conceitos devem ser compartilhadas. Dessa forma, se incentivará o trabalho de pesquisa, assim como a ampliação dos espaços da vida do (a) aluno (a) dedicados ao envolvimento com a música. As pesquisas realizadas pelos (as) alunos (as), assim como seus trabalhos de composição, devem receber um olhar atento e realização concreta, em sala de aula. É dessa maneira que se ampliarão os olhares crítico e estético que almejamos. Ainda que se gaste bastante tempo com a realização das tarefas em sala, este não deveria ser considerado como um “tempo roubado” de algo mais importante, pois o mais importante em todo esse processo é precisamente como o (a) aluno (a) consegue dar significado, expressar-se e criar a partir do que ouve e vive musicalmente.

Algumas observações sobre os projetos de trabalho

As Unidades 1 e 2 que preparam o trabalho de sala, são importantes. Mesmo naqueles momentos em que o ano letivo se acelera e parece não haver tempo para nada, deveriam ser realizadas, ainda que se dedicassem a elas apenas os cinco minutos iniciais da aula.

A Atividade 1.5 – *A escuta musical sensível* – sempre deveria ocorrer, pois se trata de um momento privilegiado de encontro com a própria interioridade e de congregação do grupo.

A Atividade 1.6 – *Uma apresentação com ritmo!* – trabalha a ação rítmica coletiva. No caso, traz o ritmo de baião. A cada mês, um ritmo diferente poderia ser abordado, nesse momento, com a criação de um novo ostinato.

Propostas de criação, a exemplo daquelas sugeridas nas atividades 3.3 (*Pequenos (as) poetas (poetisas)*), 3.4 (*Pequenos (as) compositores (as)*) e 4.2 (*Paisagens sonoras naturais e urbanas*), podem gerar produções coletivas interessantes – livros, CDs, vídeos –, que, além de valorizar a expressão artística dos (as) alunos (as), atendem ao desejo de afirmação e de partilha com o grupo, tão característico da fase adolescente.

Nem é preciso dizer o quanto a atualidade se caracteriza pela presença de novos aparelhos e tecnologias antes ausentes da vida dos (as) alunos (as), e agora 100% presentes. Os (as) educadores

(as) que se adiantarem no estudo de estratégias interessantes e criativas para a incorporação de tais tecnologias ao processo de aprender música sairão na frente no que concerne à sua valorização pelo corpo discente. As Atividades 9.7 (*Para conhecer a ordenação das notas*) e 10.1 (*Meu primeiro solfejo*) sugerem utilizações ainda bastante tímidas do aparelho celular em sala de aula. No entanto, uma rápida pesquisa na internet abrirá perspectivas enormes de *softwares* e aplicativos que podem ser usados por qualquer pessoa para fazer música. A Atividade 5.2 (*Sua primeira partitura*) trata da realização de uma partitura com *tremolos*. Uma variação possível para ela seria realizá-la utilizando diferentes toques de celulares.

Pode-se considerar que, para muitos (as) educadores (as) estamos ainda num momento de transição, entre uma vida escolar praticamente artesanal e a fase tecnológica que começa a se instalar. Não parece ser mais possível resistir às tecnologias. Elas estão se tornando linguagens fluentes para os (as) alunos (as) desde a mais tenra infância. Daniel Gohn^[4] tem escrito trabalhos muito esclarecedores, que podem orientar o (a) educador (a) interessado (a) em ampliar tal perspectiva, muito especialmente em seu livro intitulado *Tecnologias digitais para educação musical*, editado pela EdUFSCar.

Na Atividade 6.3 (*Uma música muito diferente para flauta doce*), os (as) alunos (as) são incentivados (as) a criar uma notação simbólica. Este é um caminho muito adequado para tornar a partitura significativa. Criando signos gráficos para os sons pesquisados os (as) alunos (as) compreenderão perfeitamente bem que sons podem ser representados por signos gráficos. Se for necessário ler uma partitura logo de início, que seja uma que emerja da concepção do (a) aluno (a) e que se saiba esperar o momento em que ela se torna necessária. Ela pode ser usada, por exemplo, para se recordar da produção musical realizada na aula anterior.

O livro que aqui se apresenta traz alguns exemplos do que poderiam ser partituras simbólicas. Não é necessário seguir à notação proposta no livro, mas é possível criar uma, ou outras que emergem de um (a) aluno (a), ou de um grupo de alunos (as) ou que seja coletivamente criada pelo grupo, de maneira a tornar-se plenamente significativa para ele (a).

Os projetos II (*Conhecer e praticar a linguagem musical*) e III (*Lendo e escrevendo música!*) se articulam na introdução do (a) aluno (a) aos problemas iniciais da leitura e da escrita musicais. O projeto II traz atividades que serão fundamentais para abordar o solfejo e a percepção de forma mais criativa: parâmetros sonoros, signos para indicar a dinâmica e a agógica, movimento sonoro, divisão do tempo e ordenação das notas. Tais habilidades perceptivas são prévias para uma boa fluência em leitura e não deveriam ser tratadas mais tarde.

A Atividade 7.2 (*Parâmetros do som em movimento*) sugere o trabalho com a canção *Quero ser feliz também*, do grupo Natiruts. Com isso pretende-se uma aproximação de estilos e repertórios, demonstrando que as questões teóricas essenciais da música são comuns a todos os gêneros musicais. Os repertórios preferidos dos (as) alunos (as) poderão ser contemplados nessa escolha. Basta acatar suas sugestões sempre que possível e, quando não for, explicar o porquê. Tais discussões podem resultar em aulas muito interessantes e motivadoras. Pode-se e deve-se consultar o “arquivo cultural” elaborado na Unidade 2.

[4] Daniel Gohn é educador do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e bacharel em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas

As atividades do Projeto III conduzirão o (a) aluno (a), pouco a pouco, ao solfejo tradicional. Tanto na rítmica quanto na melódica não se pode perder a noção de multidimensionalidade de estratégias. Todos os elementos de linguagem a serem estudados devem passar pelo seguinte processo: ouvir, reconhecer auditivamente, experimentar por meio do canto, da performance e do movimento, improvisar, compor e, por fim, escrever e teorizar.

Na rítmica não se deve perder de vista que ritmo é movimento. O ritmo não pode ser aprendido apenas se recitando um “ta,ta,ta”. Além de trabalhar com versos e parlendas da nossa cultura e do repertório clássico, envolver textos, poemas e letras de canções sugeridos pelos (as) alunos (as) pode gerar ainda mais motivação. Pode-se realizar uma pesquisa em busca das canções com ritmos apropriados para aprender, a partir do repertório que os (as) alunos (as) escutam, a exemplo do que foi proposto na Atividade 7.2 (*Parâmetros do som em movimento*), com a canção do Natiruts, ou na Atividade 12.1 (*Mais ritmo!*), com a canção *Sapo cururu*, visando ao trabalho com a síncopa. Um repertório de canções populares urbanas e tradicionais poderá ser pesquisado com essa finalidade.

Quanto às atividades da melódica, é necessário pensar em uma abundância de melodias para leitura, pois, na segunda vez que um (a) aluno (a) lê um solfejo, pode estar utilizando sua memória do já lido. A atividade solfégica deve ser sempre um desafio de decifração. Para tanto, todas as melodias criadas pelos (as) alunos (as) nas atividades 12.3 (*Mais solfejos!*) e 12.4 (*Cantar e criar com Dó, Ré, Mi, Fá, Sol*) poderão passar pelas correções devidas do (a) educador (a) e funcionar como ampliação da prática solfégica. Para além dos livros de solfejo que já existem, é necessário lidar com o repertório real criado por compositores (as) talentosos (as), a exemplo da bela melodia de Bartók apresentada na atividade 12.4. Os melhores materiais para o estudo do solfejo e treinamento auditivo adquirem sempre algumas características de colagem, pois é ainda difícil encontrar tudo o que se necessita reunido num único livro. Mais uma vez, a atuação do educador (a) -pesquisador (a) se faz necessária.

A natureza da temática proposta no Projeto III permite entrar com suavidade em questões teóricas. O (a) educador (a) poderá indicar leituras pontuais, em doses homeopáticas, sobre as questões estudadas, relacionando-as sempre às atividades práticas de sala de aula.

Como utilizar o livro

As atividades propostas devem ser interpretadas como atividades-modelo, que o (a) educador (a) poderá transformar e adaptar amplamente, de acordo com seu ambiente de trabalho e suas necessidades. A Unidade 1 – *Dando a largada* tem por proposta preparar o (a) aluno (a) de corpo e mente para o trabalho que se seguirá na aula e estimulá-lo (a) a se relacionar com os (as) colegas. Os jogos de apresentação com ritmo não são muito fáceis de serem realizados. Porém, com sua repetição aprimoram-se conforme se desenvolve a capacidade dos (as) alunos (as) de coordenar ações. Esse pode ser um momento privilegiado para desenvolver habilidades rítmicas e de atuação coletiva e deveria ocorrer a cada aula. Tais atividades iniciais podem ser transformadas ou recriadas pelos (as) alunos (as) e/ou pelo (a) educador (a), mas deveriam sempre ter lugar.

É sempre difícil organizar o currículo para o ensino da música. Primeiramente, por ser a música uma atividade multifacetada: os mesmos conteúdos podem ser ensinados por meio da escuta, do canto, do movimento, da prática instrumental, e ainda, por meio de uma abordagem teórica. Além

de tudo, o fazer musical implica desempenhar as habilidades especificamente musicais anteriormente citadas, que, para se desenvolverem, exigem prática e repetição constantes.

A ideia de organizar tais conteúdos em projetos de trabalho é uma tentativa de contemplar essa multiplicidade de possibilidades. Cada projeto traz em si a ideia de começo, meio e fim. No entanto, o (a) educador (a), sempre atento às ocorrências da sala de aula e às necessidades de aprendizagem dos (as) alunos (as), poderá decidir com autonomia sobre se vai realizar as atividades de um projeto integralmente ou se irá seccioná-lo, com vistas a atender a alguma demanda mais urgente observada no processo. Nada impede a “navegação” controlada e refletida sobre todos eles. Nesse sentido, as reuniões pedagógicas entre educadores (as) e supervisores (as) podem ser elucidativas e indicar caminhos. É também necessário ter em mente que a participação dos (as) alunos (as) pode desviar os objetivos iniciais de um projeto, levando-o por caminhos talvez mais interessantes ou adequados ao grupo. Um projeto é sempre uma obra aberta.

Pensando nessa riqueza tão grande que a arte musical proporciona, assim como nas múltiplas possibilidades de interação entre os atores do processo, é sempre interessante manter uma planilha de controle dos conteúdos e práticas realizados para cada turma e voltar a ela, semanal ou quinzenalmente, para que se mantenha o equilíbrio proposto pelo modelo CLASP, assim como o atendimento pleno das necessidades do (a) educando (a).

Tendo colocado tais observações de natureza pedagógica – observações sempre provisórias e mutantes –, esperamos que o *Suplemento de Fundamentos da Música* possa inspirar e auxiliar o (a) educador (a) e os (as) educandos (as) na importante e difícil missão do processo de ensinar-aprender.

Referências bibliográficas

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 24ª Ed.

GOHN, Daniel. *Tecnologias digitais para educação musical*. São Carlos: EdUFScar, 2010.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1999, 3ª Ed.

PAREJO, Enny. *Contribuições do desenvolvimento expressivo musical multimodal para o processo de formação do processo e sua prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. *Estorinhas para ouvir – aprendendo a escutar música*. São Paulo: Vitale, 2007.

_____. *Escuta musical – uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o sentipensar*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Educação – Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

PAYNTER, John. *Sonido y estructura*. Madri: Akal, 1999.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Educação Sonora – 100 exercícios de escuta e criação de sons*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1992, 9ª Ed.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. *Música, mente e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Enny Parejo



Foto | Fernando Stelzer

Doutora em Educação-Currículo pela PUC de São Paulo, Bacharel em Piano pela Faculdade Paulista de Arte (1984) e Especialista em Pedagogia Musical pela pesquisa autodidata e pela participação em diversos cursos no Brasil, França, Espanha e Áustria. Autora das obras “MUSICALIZAR – uma proposta para vivência dos elementos musicais” (São Paulo, 1987), “ESTORINHAS PARA OUVIR – aprendendo a escutar música” (São Paulo, 2007) e de diversos artigos sobre educação musical em obras coletivas. Coordenou o Departamento Infanto-juvenil da Universidade Livre de Música, de 1994 a 1998. Professora da Graduação e da Pós-Graduação em Educação Musical da Faculdade Integral Cantareira, em São Paulo. Elabora cursos para formação e atualização de professores de música e ensino fundamental, que vêm sendo ministrados em diversos espaços da capital, interior paulista e de outros estados. Dirige o ATELIER MUSICAL ENNY PAREJO.



Realização

Amigos do Guri
Organização Social de Cultura

PROJETO
Guri



Secretaria da Cultura