

# Coleção UAB–UFSCar

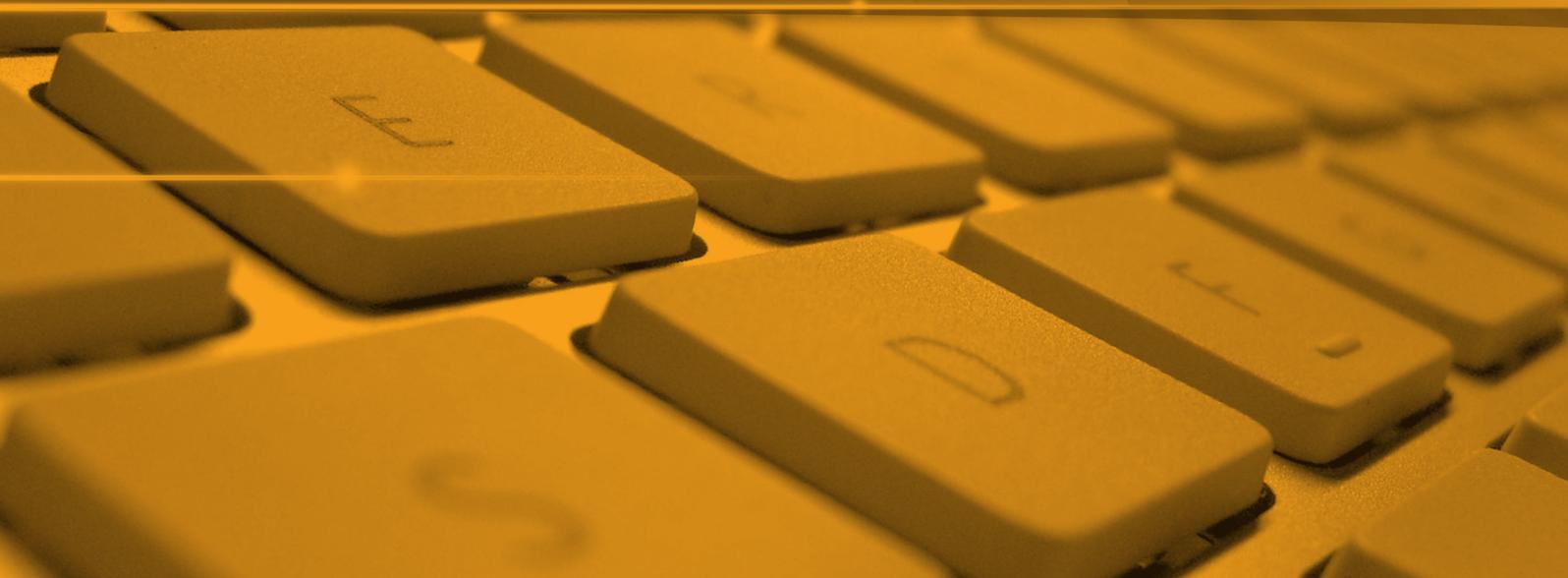
Educação Musical

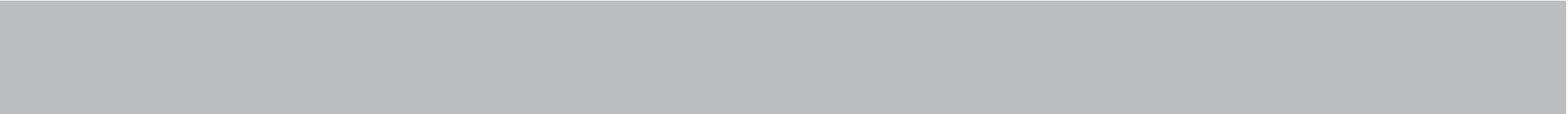
Estágio em Educação Musical 3

Daniela Dotto Machado  
(Organizadora)

## Estágio em Educação Musical

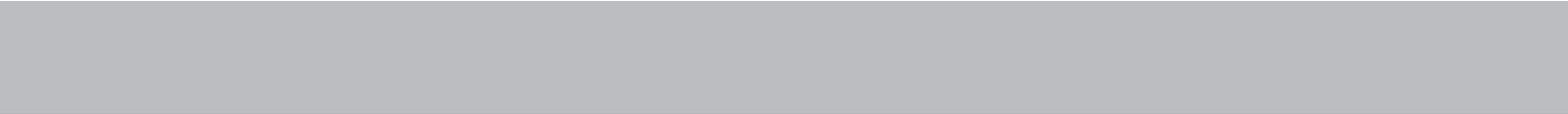
relatos de experiência e pesquisa





# **Estágio em Educação Musical**

relatos de experiência e pesquisa





**Reitor**

Targino de Araújo Filho

**Vice-Reitor**

Pedro Manoel Galetti Junior

**Pró-Reitora de Graduação**

Emília Freitas de Lima



**Secretária de Educação a Distância - SEaD**

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

**Coordenação UAB-UFSCar**

Claudia Raimundo Reyes

Daniel Mill

Denise Abreu-e-Lima

Joice Otsuka

Sandra Abib

**Coordenador do Curso de Educação Musical**

Glauber Lúcio Alves Santiago

UAB-UFSCar

Universidade Federal de São Carlos

Rodovia Washington Luís, km 235

13565-905 - São Carlos, SP, Brasil

Telefax (16) 3351-8420

[www.uab.ufscar.br](http://www.uab.ufscar.br)

[uab@ufscar.br](mailto:uab@ufscar.br)

**Daniela Dotto Machado**

(organizadora)

# **Estágio em Educação Musical**

relatos de experiência e pesquisa

São Carlos

2011

© 2011, Daniela Dotto Machado

### **Concepção Pedagógica**

Daniel Mill

### **Supervisão**

Douglas Henrique Perez Pino

### **Equipe de Revisão Linguística**

Ana Luiza Menezes Baldin

Clarissa Neves Conti

Francimeire Leme Coelho

Jorge Ialanji Filholini

Letícia Moreira Clares

Luciana Rugoni Sousa

Paula Sayuri Yanagiwara

Sara Naime Vidal Vital

### **Equipe de Editoração Eletrônica**

Christiano Henrique Menezes de Ávila Peres

Izís Cavalcanti

Rodrigo Rosalis da Silva

### **Equipe de Ilustração**

Jorge Luís Alves de Oliveira

Lígia Borba Cerqueira de Oliveira

Priscila Martins de Alexandre

### **Capa e Projeto Gráfico**

Luís Gustavo Sousa Sguissardi

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
---------------------------	---

## **PARTE 1: Relatos de experiências de estágio**

A apreciação da música sertaneja com alunos do ensino complementar .....	13
--	----

Moniele Rocha de Souza  
Daniela Dotto Machado

A brincadeira na aula de música: relatando e refletindo sobre uma vivência na oficina “Vivências lúdicas e expressão” .....	21
---	----

Thaís Cristina Machado  
Daniela Dotto Machado

Compondo e gravando músicas na escola: relato de experiência de atividade extracurricular no Ensino Fundamental .....	31
---	----

Fernando Henrique Andrade Rossit  
Flávio Kuri e Lima  
Daniela Dotto Machado

A construção e a utilização de um pau de chuva na escola: relatando parte das vivências da “Oficina de construção de instrumentos e percussão musical” .....	43
--	----

Rafael Vieira Franco  
Daniela Dotto Machado

A experiência docente no estágio curricular supervisionado: como ampliação de concepções e espaços .....	53
--	----

Regina Stori

O menino do cavaquinho .....	65
------------------------------	----

Georgeana Lanzini Vendrami  
Regina Stori  
Scilas Augusto de Oliveira

Estágio supervisionado em música no Ensino Médio:  
um relato de experiência .....75

Rafael Augusto Michelato  
Regina Stori

Práticas de estágio curricular: o rearranjo como metodologia  
para o fazer musical .....85

Deisi Vânia de Lima Horn  
Regina Stori

A observação feita pelo futuro professor de música  
no estágio supervisionado .....93

Fernando Honorato Madoen  
Regina Stori

Compondo canções na aula de música: relato de uma experiência  
no estágio curricular em música .....103

Fábio Ramos Barreto  
Pedro Pereira Cury  
Viviane Beineke

O Estágio Curricular Obrigatório na formação do discente em Educação  
Musical da EMAC/UFG: uma experiência significativa .....117

José Antônio Silva  
Thais Lobosque Aquino

A formação profissional do educador musical: possibilidades e tensões  
reflexivas do Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG. ....133

Thaís Lobosque Aquino  
Adriana Oliveira Aguiar

## **PARTE 2: Pesquisas sobre estágio**

O estagiário de música na escola de educação básica e a construção  
de um lugar para a educação musical .....143

Viviane Beineke  
Claudia Ribeiro Bellochio

Ser estagiário ou ser professor de música: qual identidade? . . . . .161

Regiana Blank Wille

Fabiane Tejada da Silveira



## APRESENTAÇÃO

Esta publicação objetiva comunicar relatos de experiências e pesquisas na temática do estágio. O estágio tratado neste livro se refere às atividades curriculares obrigatórias desenvolvidas em Cursos de Licenciatura na área de Música, cursos esses responsáveis pela formação do educador musical.

Participaram desta produção professores/pesquisadores e alunos de universidades brasileiras que aceitaram o convite da Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, no ano de 2010, para relatar suas vivências e publicar resultados de pesquisa na temática.

Este livro faz parte da Coleção Estágio em Educação Musical organizada pela professora Daniela Dotto Machado na Universidade Federal de São Carlos. O livro faz parte do trabalho desenvolvido pela Coordenação do Estágio em Educação Musical na Universidade Aberta do Brasil da UFSCar. Para sua realização, alguns professores e alunos das disciplinas de estágio de cursos de licenciatura da área de música do Brasil foram convidados a participar. Nesta edição contamos com a colaboração voluntária de docentes e discentes das seguintes universidades: Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal da Goiás, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal de Pelotas.

Este volume está dividido em duas partes. Na primeira parte tratamos dos relatos de experiência de Estágio Curricular Obrigatório em Educação Musical. Os relatos apresentados neste livro poderão ser de dois tipos: “Relatos de Experiência da Disciplina de Estágio” ou/e “Relatos de Experiência de Estágio”.

Nos “Relatos de Experiência da Disciplina de Estágio”, os professores responsáveis pelas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório em cursos de licenciatura na área de Música apresentarão como suas propostas de estágio estão estruturadas nos cursos de Licenciatura, bem como as fundamentações teóricas que os apoiam. Trarão à tona suas considerações em relação à formação dos professores de música nos procedimentos adotados e processos ocorridos.

Nos “Relatos de Experiência de Estágio”, os alunos estagiários com a orientação e auxílio do professor de estágio de sua instituição de ensino relatarão uma vivência de estágio específica e refletirão criticamente à luz da literatura especializada. No texto poderão apresentar, por exemplo, suas considerações sobre relevância da experiência efetuada às suas formações como futuros professores de música e/ou ao desenvolvimento musical e/ou humano dos participantes do processo de ensino.

Por último, na segunda parte desta publicação, apresentaremos algumas “Pesquisas concluídas ou em andamento” desenvolvidas por professores de estágio nas universidades, e que também são pesquisadores, na área de Educação Musical no Brasil.

A produção deste livro ocorreu de forma voluntária e de modo colaborativo, sem fins lucrativos para os envolvidos. Todos os trabalhos difundidos por este livro são de responsabilidade dos autores.

Esperamos que esta publicação contribua com as ações e reflexões em Educação Musical de alunos e professores envolvidos com processos de estágio. Além de atingir esse público específico, desejamos também que os relatos sirvam como materiais de estudo e reflexão para alunos em diversos momentos de formação em cursos de Licenciatura em Música. Não obstante, que esta produção seja ainda relevante a outros profissionais que atuam na área da Educação Musical.

---

# PARTE 1

Relatos de experiência de estágio

---



## A apreciação da música sertaneja com alunos do ensino complementar

Moniele Rocha de Souza  
moniele\_ufscar@yahoo.com.br  
Daniela Dotto Machado  
danieladotto@ufscar.br  
Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** O presente relato aborda a vivência de ensino musical ocorrida no ano de 2009, por meio da disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Musical 2 do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos. A atividade ocorreu na cidade de Itápolis-SP, na escola municipal Centro de Educação Complementar (CEC) – Fundecitrus. O objetivo da atividade foi o desenvolvimento da apreciação musical dos alunos por meio do gênero da música sertaneja.

**Palavras-chaves:** 1. Educação musical; 2. Apreciação musical; 3. Música na escola.

### Introdução

Este relato de experiência abordará a vivência de ensino musical ocorrida no segundo semestre de 2009, oportunizada pela disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Musical 2. A disciplina faz parte do currículo do curso de Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

A experiência a ser relatada da atividade de estágio esteve inserida no contexto da instituição municipal Centro de Educação Complementar (CEC) – Fundecitrus, localizada na cidade de Itápolis, interior do estado de São Paulo. Nessa escola há uma diversidade de disciplinas como Inglês, Italiano, Educação Física e Música. Os alunos que frequentam a escola regular no período da manhã vão à instituição CEC no período da tarde e aqueles que frequentam a escola regular no período da tarde, vão à instituição no período da manhã. A escola CEC oferece aulas de música para crianças e jovens de 6 a 14 anos por meio do ensino coletivo dos instrumentos flauta-doce, violão e prática coral. A atividade que será relatada ocorreu na disciplina de Música, em treze de outubro de 2009, sob a orientação da Profa. Daniela Dotto Machado. Naquele momento estava atuando como estagiária de Música na instituição. A vivência contou com a participação de doze alunos de faixa etária de 12 a 14 anos de idade. O foco da vivência musical desenvolvida centrou-se na atividade de apreciação musical. Seu objetivo foi desenvolver nos alunos a reflexão sobre o

gênero da música sertaneja, bem como a identificação e reconhecimento de timbres e classificação das partes contidas na música sertaneja *Meteoro* de Luan Santana. O registro por meio de relatório foi escolhido como forma de armazenar as informações da aula.

## A atividade na sala de aula

Ao iniciar a aula, questionamos os alunos sobre quem desejava apresentar uma de suas músicas para trabalharmos. Assim, a atividade de apreciação musical daquele dia aconteceu a partir da apresentação da música *Meteoro*, como uma indicação de uma aluna presente na sala de aula. Vale destacar que a prática dos alunos trazerem suas músicas para a aula já estava combinada desde o início do segundo semestre da disciplina. Esta ideia de começar a aula com a apresentação de música do gosto dos alunos acontecia nas aulas diante da necessidade de melhor estimulá-los e motivá-los a participar ativamente na proposta da disciplina.

A apresentação da música ocorreu com o auxílio de um aparelho de som com CD *player*. Após ouvirmos a música, iniciamos a discussão sobre o processo de audição. Questionamos aos alunos se eles compreendiam a diferença entre escutar e ouvir. Os alunos *a priori* não sabiam se existia ou não uma diferenciação entre essas expressões. Alguns deles acreditavam que não havia diferença alguma. Na aula não abordamos as palavras “ouvir” e “escutar” como sinônimos e, por isso, precisamos explicar a diferença entre essas expressões aos alunos. Tal compreensão foi baseada em Granja (2006), no qual fundamentamos para explicar os dois conceitos aos alunos. Para Granja (2006), a escuta está relacionada ao sentido da convivência e da significação dos sons e da música e o “ouvir” está ligado ao fenômeno de captar fisicamente o som. Assim, a “escuta”, segundo o autor, é uma tentativa de dar significado ao que se ouve, nesse caso, mais próximo da dimensão interpretativa da percepção sonora.

Após termos ouvido a música na sua primeira vez e termos explicado a diferença entre ouvir e escutar, perguntamos se todos haviam gostado da música. Como resposta, os alunos responderam em sua totalidade que haviam gostado e que, inclusive, essa música fazia parte do repertório de audições musicais deles em seus cotidianos. Segundo Souza (2000), a música se faz cada vez mais presente na vida cotidiana, em que sua utilização constante na sociedade ocidental atual revela sua importância para o homem. Para a autora, considerando a prática da Educação Musical baseada na utilização do cotidiano musical dos alunos é possível reconstruir uma dada realidade de modo a mostrar as experiências e vivências musicais dos alunos, externas ao cotidiano escolar. A autora

ainda segue, registrando que quando a aula de música se aproxima dessa realidade se iniciam muitos desafios. Cita entre eles a precisão de compreensão do papel da música para os alunos, bem como a forma que nós podemos enquanto professores acolher e relacionar esse conhecimento.

Propusemos, então, que a música fosse apreciada pela segunda vez, com o objetivo de refletirmos juntos sobre o gênero musical sertanejo e sobre os instrumentos musicais que estavam presentes na música. Sobre o gênero musical, os alunos souberam indicá-lo, mas sozinhos não conseguiram iniciar a discussão sobre as origens de tal gênero. Para tanto, conversamos com os alunos, buscando construir um diálogo sobre o assunto. Partimos para a audição da música *Paineira velha*, de Zé Fortuna e Pitangueira (1959), tida como “sertanejo raiz”. Os músicos compositores e intérpretes da música eram naturais da cidade onde os alunos viviam. É importante relatar que houve a escolha pela escuta da música *Paineira velha* por ser uma música que em sua temática falava da cidade. Utilizamos a referida música, numa tentativa de fazer com que os alunos indicassem quais das duas músicas escutadas eram mais antigas dentro do gênero sertanejo. A intenção foi de provocar uma discussão entre os alunos sobre a origem da música sertaneja, desde os seus padrões “tradicionais”, das suas raízes até a música sertaneja atual. Com a escuta de *Paineira velha*, os alunos souberam indicar pela comparação entre ambas as músicas, que essa música pertencia ao gênero sertanejo “antigo”, em relação à música *Meteoro*, a qual seria uma música de sucesso do sertanejo atual.

Também pode ser discutido com os alunos o significado da palavra sertanejo, bem como quando associado a um gênero musical. O sentido da palavra foi dado aos alunos como um termo referente ao homem do sertão, conhecido como o homem sertanejo, habitante do agreste, segundo a definição retirada do *minidicionário Aurélio da Língua portuguesa*. Acrescentamos que esse gênero era um gênero herdeiro da música caipira, os próprios alunos puderam constar na comparação das duas escutas, sendo um o gênero “pai” e o outro o gênero “filho”. Nesse momento pudemos perceber mais uma vez, que esses alunos ouvem músicas, sem ao menos se questionar sobre a sua origem, sobre qual o seu “tipo”, como muitos alunos chamam. Tudo o que nós apresentávamos pareceu ser em grande novidade a todos eles. O interesse na aula pode ser percebido pela concentração e atenção dos alunos, principalmente nos momentos de reflexão.

Com relação à discussão dos instrumentos presentes na música, os alunos demonstraram facilidade em reconhecê-los. Na música sertaneja *Meteoro*, os alunos indicaram a existência da bateria, guitarra e contrabaixo elétrico, onde apenas completamos apontando a presença de um sintetizador e também de

uma bateria eletrônica, pois a versão da música era remix.<sup>1</sup> Com relação a este último instrumento pudemos levantar a questão junto aos alunos se eles sabiam o que era um sintetizador e se sabiam o motivo pelo qual, talvez esse instrumento estivesse presente numa parte do refrão da música. Ninguém, contudo, soube relatar o que seria um sintetizador. Pudemos dessa forma, apresentar o sintetizador como um aparelho reproduzidor de sons programados eletronicamente, podendo ser visualizado, tanto na forma de um teclado como de um computador. Foi interessante saber que para alguns alunos com relação a outra questão feita sobre o uso desse timbre em determinada parte da música, isso se fazia de modo a representar os sons de um meteoro, sons espaciais, “cósmicos”, como está incutido na letra da música. Já na outra música, *Paineira velha*, os alunos relataram a presença dos instrumentos triângulo, violão, violino e viola. Nessa questão, contudo, nós os corrigimos acrescentando que não havia violino na música e sim uma sanfona, e que aquela viola que havia na música era uma viola caipira, sendo diferente da viola convencionalmente utilizada em orquestras. O tempo nos impediu, todavia de explicar a diferença entre esses dois tipos de instrumentos. Pudemos perceber nesse ponto que os alunos não souberam diferenciar pela escuta o timbre do violino da sanfona. Talvez pela falta de hábito de fazerem este tipo de análise musical, por meio da apreciação ou por nunca terem ouvido o timbre do violino isoladamente de outros timbres, para reconhecer suas características.

Após essa etapa da atividade, pudemos direcionar a aula de forma com que os alunos interagissem na classificação das partes das duas músicas apreciadas. Dessa forma, intervimos junto aos alunos na audição da música *Meteoro*. Durante a escuta, construímos a classificação das partes da música, por meio do registro na lousa. Após essa tarefa, partimos a escuta de *Paineira velha*, no mesmo procedimento da apreciação anterior, na intenção de realizarmos uma possível comparação entre ambas, na relação da forma musical. Nessa interação pudemos certificar que as duas músicas possuíam algumas partes iguais entre si, diferenciando-se apenas em como essas partes são apresentadas. Na música sertaneja *Meteoro* as partes foram classificadas em A, A<sup>2</sup>, B e C e na música *Paineira velha* a classificação ficou somente nas partes A e B. O modo de como a primeira música realizava a sua introdução, em relação segunda, também foi apontado pelos alunos. Na música *Meteoro* pode ser constatado por eles que a introdução é feita por um trecho de refrão da música, iniciado pelo cantor e concluído por um solo de guitarra. Já na outra música *Paineira velha*, os alunos puderam destacar que a introdução era feita diferentemente do resto de toda a música, sem a voz do cantor. Com essa análise nós pudemos chegar

---

1 Remix: Para o Dicionário de Termos e Expressões da Música, o termo se refere a música conhecida que é arranjada, com frequência, para inclusão em coletâneas de *Dance Music*.

a conclusão de que a forma de ambas músicas eram parecidas. Nessa etapa da atividade pudemos perceber que a maioria dos alunos contribuiu com participação, interesse e motivação. Percebemos que o interesse na aula e no assunto abordado pelos alunos, bem como a motivação que proporcionou a interação na aula foi devido à escolha de uma música presente em seu repertório cotidiano e também pelos assuntos estudados serem relevantes para os alunos.

Diante do fato dos alunos terem demonstrado impaciência na classificação das partes da música caipira escutada, perguntamos a eles quais sensações tiveram no momento da apreciação daquela música. Todos, disseram que sentiram sono, enquanto escutavam *Paineira velha* e que aquela música era uma música de “gente velha”. Fizemos a mesma pergunta em relação a outra e como resposta obtivemos dos alunos que a música *Meteoro* era uma música agitada, mais alegre e que era de “gente jovem”. A partir dessas respostas, questionamos da possibilidade da música sertaneja atual ser pertencente ao gênero *pop*, de acordo com o que haviam relatado. Alguns alunos disseram que sim, por se tratar de uma música que os jovens gostavam de ouvir e por ser bastante tocada na rádio. Com isso, refletimos, seguindo o registro que estava na lousa, advindo da classificação da forma musical das músicas apreciadas, que a música sertaneja atual é uma música que surgiu a partir da música sertaneja raiz.

Nesse ponto interroguei os alunos sobre os possíveis motivos da transformação da música caipira, conhecida também como “sertanejo raiz”, para o sertanejo atual, com a instrumentação musical e temática diferenciados da música caipira. Os alunos de início não participaram do diálogo, mas depois um deles disse que a música sertaneja atual é um tipo de música que fala sempre de alguém, de outra pessoa. Sobre isso interagimos dizendo que isso se dá na diferença da temática das duas músicas. A caipira tem a temática baseada na vida do campo, como foi o caso da música *Paineira velha* que falava em sua letra sobre uma paineira (árvore), nativa na região do centro oeste paulista, presente numa rua da cidade de Itápolis que foi a cidade natal da dupla dos cantores. Sobre a outra música, como já argumentado pelo aluno, acrescentamos que falava do amor do cantor expressado por outra pessoa. Indagamos também que a música sertaneja tinha a característica de música *pop*, com a intenção de atingir comercialmente a compra da música por várias pessoas. Desse modo, refletimos juntos acerca da possibilidade disso ser atingido por meio de uma letra que divulgava o amor, bem como de sentimentos humanos relacionados direta e indiretamente ao amor do homem pela mulher envolvendo ou não traições entre os dois. Também refletimos que esse fato ocorre pelo fácil alcance e assimilação dessa temática pelas diversas pessoas encontradas nas diferentes regiões do país. Isso, na perspectiva de fazer com que essa música de uma forma ou de outra se contextualize com a vida cotidiana de várias pessoas. Alguns alunos

concordaram com nossa hipótese, pois disseram que a maioria das músicas sertanejas atuais explora muito em sua letra esse tipo de temática.

## Considerações finais

Pudemos perceber que os alunos tiveram seu desenvolvimento musical na percepção musical, na medida em que demonstraram a capacidade de identificar timbres musicais, classificar a forma das músicas escutadas na aula e no modo de como revelaram suas impressões durante a escuta das músicas, em termos de expressão musical. Os alunos souberam indicar as diferentes partes de cada música, partindo da introdução ao refrão das músicas escutadas. Os alunos conseguiram expressar os seus sentimentos durante a escuta de cada música bem como as percebiam.

É importante revelar que com a música *Paineira velha* buscamos valorizar a dupla caipira da cidade na visão dos alunos, uma vez que percebendo que muitos jovens da cidade, de certo modo, ridicularizam o gênero caipira, bem como essa dupla caipira em especial. Nesse quesito, podemos relatar que o objetivo foi atingido. Apesar dos alunos não terem demonstrado empatia na apreciação dessa música, não a desprezaram, souberam entender a importância de escutá-la para a aprendizagem do gênero sertanejo. Cabe registrar também que a música caipira levada na sala de aula não era conhecida pela maioria dos alunos, onde por meio da iniciativa da vivência realizada, os estudantes puderam saber não somente da sua existência, como também que os autores da música eram seus conterrâneos.

Enfim, pensamos que a partir da escuta de uma música sertaneja de gosto musical dos alunos, fez com que facilmente conseguisse conquistar a atenção, interesse e participação dos alunos na aula e para a apreciação da música caipira. Entretanto, percebemos, com a reflexão dessa atividade específica, que a mesma poderia ocorrer novamente por meio de outros procedimentos a serem adotados na sala de aula. Como, por exemplo, iniciar a atividade de apreciação musical por meio da prática instrumental coletiva em vez somente da prática auditiva. Nesse contexto, poder-se-ia explorar a capacidade de improvisação musical, além da prática da apreciação musical. O professor poderia cantar as músicas junto ao acompanhamento do violão, realizado por este, com os devidos ritmos característicos das músicas a serem abordadas. Os alunos poderiam seguir o professor com instrumentos de percussão, encontrados na escola, trazidos de casa, construídos e até mesmo de percussão corporal. Assim, todos poderiam não só dialogar sobre gêneros musicais, classificar formas musicais e impressões musicais, o professor poderia também abordar com os alunos o ritmo característico dos gêneros, por meio da vivência no instrumento musical.

## Referências

GRANJA, C. E. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação*. São Paulo: Escritura, 2006.

SOUZA, J. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000. p. 173-185.

## Referências consultadas

DOURADO, R. A. *Dicionário de Termos e Expressões da Música*. São Paulo: Editora 34, 2004.

FERREIRA, A. B. H. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.



# A brincadeira na aula de música: relatando e refletindo sobre uma vivência na oficina “Vivências Lúdicas e expressão”

Thaís Cristina Machado  
thaiscristinamachado@gmail.com  
Daniela Dotto Machado  
danieladotto@ufscar.br  
Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** O presente trabalho se propõe a exemplificar como brincadeiras podem ajudar no ensino de música. Para tal, relata uma situação de estágio em Educação Musical, vivenciada por estagiárias que ministraram a oficina extracurricular “Vivências Lúdicas e Expressão” para alunos do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, no estado de São Paulo. Na aula descrita, foram identificadas dificuldades para que os alunos entendessem a diferença entre pulso da música e ritmo da melodia. Este relato narra como as estagiárias identificaram essas dificuldades, como agiram diante delas e quais soluções encontraram na ocasião, além de tecer reflexões acerca do fato ocorrido, com base na psicologia e na educação musical. Entre as conclusões alcançadas estão a relevância de brincadeiras e atividades lúdicas para o aprendizado das crianças e a importância do professor saber lidar com as diferentes formas dos alunos aprenderem.

**Palavras-chaves:** 1. Educação musical; 2. Estágio supervisionado; 3. Brincadeiras na educação.

## Introdução

O presente trabalho almeja mostrar como brincadeiras musicais podem ajudar no ensino de música por meio da discussão de um episódio em que se conseguiu que os alunos compreendessem a diferença entre pulso e ritmo da melodia e executassem corretamente esses elementos numa situação de estágio.

A experiência que será relatada ocorreu na Escola Estadual Professor Andreilino Vieira, na cidade de São Carlos, no dia 24 de junho de 2010, em uma aula da oficina extracurricular de “Vivências Lúdicas e Expressão”, realizada às quintas-feiras, das 17h às 18h, que atende alunos das turmas de primeiros, segundos e terceiros anos de ensino fundamental da instituição, sendo que nesse dia as onze crianças que a frequentam estavam presentes. Tal oficina é uma das atividades propostas pela disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical 01”, do curso de Licenciatura em Música, da Universidade

Federal de São Carlos. Foi realizada sob orientação da professora Daniela Dotto Machado, sendo ministrada por duas alunas<sup>2</sup> do referido curso.

A proposta da oficina é ensinar música por meio de brincadeiras. Nessa aula, entre outras atividades, foi pedido que os alunos batessem as mãos e/ou pés de acordo com as músicas *Monjolo* e *Sorvetinho, sorvetão*, ambas da cultura popular, a fim de que os alunos percebessem a diferença entre dois elementos: pulso e ritmo da melodia.

A aula relatada foi escolhida por se tratar de uma experiência que provoca reflexões sobre o ensino de música na escola. Para a discussão do fato, serão apresentadas: as atividades planejadas, da forma como foram previstas inicialmente, as dificuldades identificadas na prática, com a descrição da situação de aula, a solução encontrada para a circunstância e os resultados alcançados.

### **Apresentando a oficina “Vivências Lúdicas e Expressão”**

A oficina de “Vivências Lúdicas e Expressão”, realizada durante a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical 01”, tem por objetivo ensinar música de forma lúdica. Nas aulas, busca-se oferecer aos alunos experiência corporal por meio de oportunidades de vivenciar a música e os conteúdos. Isto se dá por meio da realização de jogos e brincadeiras musicais que favoreçam o aprendizado.

Tal metodologia de trabalho foi escolhida com base em autores que consideram o jogo uma preparação para a vida adulta, sem a qual o indivíduo não seria capaz de ampliar suas potencialidades (LOPES, 2000), nem mesmo de pensar (CHATEAU, 1987), pois “a criança aprende brincando” (LOPES, 2000, p. 35). Maluf (2003, p. 18) acrescenta que “a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento humano” e Froebel (apud MALUF, 2003) elucida que a brincadeira é uma atividade que exerce responsabilidade sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e moral. Esta oficina foi proposta tendo em vista a importância que tem a brincadeira ao desenvolvimento infantil e ao desenvolvimento musical das crianças. Além do mencionado pelos autores, é possível perceber que as crianças se sentem motivadas a ir à aula, que é uma atividade opcional, e que as brincadeiras também ajudam na aprendizagem musical.

O ensino de música por meio de jogos vai ao encontro das propostas dos métodos ativos apresentados por educadores musicais como Émiles-Jacques

---

2 Valéria Peres Asnis compartilhou dessa experiência como estagiária. Vale destacar que, em alguns momentos, outros alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos participaram de algumas aulas da oficina para conhecer o trabalho.

Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff, que têm em comum a preferência pelo contato do aluno com a música como experiência vivenciada (FONTERRADA, 2005).



**Figura 1** Turma da oficina “Vivências Lúdicas e Expressão”.

## **A aula da oficina: relatando e refletindo**

A aula ocorreu no dia 24 de junho de 2010 e começou com uma atividade em que os alunos deveriam inicialmente falar seus nomes, tendo em vista alguns parâmetros do som: agudo, grave, forte ou fraco. Para isso, escrevemos a palavra “agudo” na lousa e perguntamos a eles o que era. Eles responderam, em voz aguda, que era um som fino. Também escrevemos a palavra “grave” e fizemos o mesmo questionamento, e eles responderam com voz grave que era um som grosso. Fizemos o mesmo procedimento para lembrar as intensidades “forte” e “fraco”, e os alunos também não tiveram problemas em responder. Todos esses conceitos já haviam sido trabalhados separadamente em aulas anteriores. Além desses conteúdos, foi abordado em aula o conceito de andamento em música, utilizando-se os termos “lento” e “rápido”. Também planejávamos incluir esse assunto na atividade. Todavia, no momento de sua realização, achamos melhor não incluir tal conteúdo para evitar que os alunos se confundissem, visto que era a primeira vez que eles verificavam esses assuntos todos juntos. As respostas dadas aos questionamentos nos deixaram satisfeitas, pois temíamos que os alunos não se lembrassem mais desses elementos

e acreditávamos que teríamos que retomar um a um antes de prosseguir. As crianças se mostraram animadas e inquietas para fazer suas escolhas. Em geral, elas acham muito engraçado exagerar nessas características do som ao falar ou cantar na aula. Houve dias em que, ao falarmos sobre as diferentes alturas, os alunos nos pediram para falar a palavra “grave” com voz grave e a palavra “agudo” com voz aguda, e riram ao nos escutarem.

Após a revisão, cada aluno falou seu nome de uma dessas formas, com exceção de uma aluna, que quis usar duas ao mesmo tempo: forte e agudo. Isto causou estranheza para alguns alunos, pois eles não haviam pensado nessa possibilidade, o que pode ter ocorrido por não propormos essa possibilidade na atividade desenvolvida. Consideramos essa decisão da aluna um avanço considerável, pois ela percebeu, mesmo sem orientação das estagiárias, que as características em questão não ocorriam isoladamente no som, mas estavam presentes simultaneamente. Fora a indecisão de algumas das crianças, que levaram algum tempo para escolher como preferiam falar, a atividade se desenvolveu bem e não houve dificuldades. Na verdade, acreditamos que esses alunos tenham demorado a se decidir por vergonha de falar daquelas formas, que eles consideram engraçadas, na frente de toda a turma. Contudo, os alunos se mostraram interessados e curiosos para saber o que cada amigo escolheria e ansiosos por sua vez, mesmo os que ficaram envergonhados ou indecisos.

Na sequência, perguntamos às crianças sobre as atividades desempenhadas na aula anterior, entre as quais havia uma brincadeira cuja canção iríamos retomar. Elas citaram todas as atividades realizadas, sendo que a que nos interessava no momento foi uma das últimas lembradas. Provavelmente isso ocorreu por ter sido realizada no final da aula, de modo que o tempo ficou limitado. Nós pensamos, num primeiro momento, que os alunos não se lembravam por não terem considerado a atividade tão significativa quanto às outras. Entretanto, eles demonstraram, a seguir, lembrar-se bem, relatando como ela havia acontecido. Era a brincadeira *Monjolo*, que havíamos realizado cantando a canção e passando uma moeda – o *tostão* de que aborda a letra – entre as pessoas da roda, ao mesmo tempo em que todos faziam continuamente movimentos de pegar a moeda numa mão e colocá-la, com a outra, na mão da pessoa ao lado. Nessa atividade os alunos deveriam cuidar para que a visão do tostão fosse dificultada, para que os colegas pudessem adivinhar com quem ele estava ao final da música.

Desta vez, porém, não realizamos a brincadeira, mas apenas relembramos a canção e passamos a trabalhar os elementos pulso e ritmo da melodia.

Esse conteúdo foi escolhido levando-se em conta que a pulsação é a base para qualquer atividade rítmica na tradição musical ocidental, sendo de grande importância que seja trabalhada desde cedo com as crianças (FERES, 1989) e

que o trabalho de rítmica tem grande valor para o ensino musical, pois exercita o dinamismo, a motricidade, a sensorialidade e a audição, conforme esclarece Rocha (1990), ao tratar da proposta de Edgar Willems.

A ideia da oficina se aproxima do trabalho de Edgar Willems no que se refere ao uso de movimentos corporais para o aprendizado rítmico. Além disso, pode-se perceber semelhança em um dos objetivos do trabalho, que é facilitar a espontaneidade e a expressão pessoal das crianças para que a música auxilie no desenvolvimento de sua personalidade (ROCHA, 1990).

Seguindo o planejamento, propusemos que, ao mesmo tempo em que cantássemos, batêssemos as mãos nas pernas, reproduzindo a pulsação da música. Já havíamos realizado esse tipo de procedimento com outras músicas em outros encontros, de modo que os alunos não apresentaram dificuldades na prática e se revelaram um pouco entediados com a simplicidade da proposta. No entanto, isso não nos desanimou, pois sabíamos que, conforme prosseguíssemos, as dificuldades apareceriam.

Dando continuidade à atividade, pedimos que os alunos cantassem batendo o ritmo da melodia, da mesma forma que anteriormente. Para tanto, mostramos, primeiramente, qual era o ritmo da melodia e como deveria ser feito. Esse procedimento foi adotado tendo em vista que a criança, até por volta dos sete anos, idade dos alunos da oficina, encontra-se na fase denominada por Piaget “pré-operatória”, na qual grande parte do aprendizado se dá por meio da imitação (BOCK, FURTADO & TEIXEIRA, 1995). A imitação foi utilizada como recurso durante toda a oficina como fundamental ao desenvolvimento dos alunos.

Os alunos apresentaram dificuldade em diferenciar o ritmo da melodia daquele inicialmente trabalhado, o pulso. Alguns continuavam a bater na pulsação e outros batiam ritmos diferentes. Para ajudá-los a fazer a diferenciação, batemos novamente o pulso, enfatizando que ele era constante – o tempo entre uma batida e outra era sempre o mesmo – e, em seguida, batemos o ritmo da melodia, demonstrando que as batidas deveriam ser simultâneas às sílabas da letra da canção e que o tempo entre uma batida e outra podia ser mais longo ou mais curto.

Após isso, os alunos demonstraram entender que havia uma diferença entre os elementos apresentados. Porém, ainda tiveram dificuldade em perceber qual era o ritmo da melodia em questão. Apesar de esperarmos que houvesse mais facilidade nessa identificação, percebemos a necessidade de abordá-la de maneira diferente para auxiliar a percepção dos alunos. Diante disto, sugerimos falar a letra no ritmo em que é cantada, mas sem cantar a melodia. Fizemos isso lentamente para que os alunos pudessem acompanhar, batendo as mãos nas pernas a cada sílaba, e aumentamos o andamento de execução à medida que notávamos que eles estavam realizando corretamente a atividade. Quando conseguimos fazer a marcação do ritmo da melodia no mesmo andamento que

a canção estava sendo executada no primeiro momento, voltamos a cantá-la de acordo com a melodia, não mais falando apenas a letra.

Os alunos fizeram corretamente, o que nos deixou satisfeitas e nos levou a acreditar que havíamos alcançado o objetivo, mas, ao perguntarmos se eles haviam entendido, um deles respondeu que não. Esse acontecimento nos leva a refletir sobre a necessidade do educador buscar perceber se o aluno realmente entendeu o conteúdo ou se está reproduzindo mecanicamente os movimentos necessários à atividade. Como verificado na situação, isto pode ser feito pelo aluno mesmo quando este não tenha conseguido compreender os conceitos, ou seja, sua ação na atividade nem sempre corresponde ao entendimento. Assim, é preciso buscar outras maneiras de se detectar se o aluno aprendeu.

No caso em questão, a dificuldade do aluno pode ter ocorrido por não termos realizado o mesmo procedimento com a pulsação da música. Ou seja, bater as mãos nas pernas, reproduzindo o pulso da música ao mesmo tempo em que a letra fosse falada no ritmo da melodia, para que se pudesse perceber mais claramente que, nesse caso, a batida não acontecia simultaneamente à pronúncia de cada sílaba. Outra possibilidade, é que o aluno tenha tido dificuldade de distinguir o som das batidas corretas e de visualizar os movimentos realizados pelas professoras, de forma que pudesse identificar quando ocorria cada batida e comparar os dois casos. Além disso, o aluno em questão comumente se dispersa durante a aula, apesar de sempre apresentar facilidade em apreender o conteúdo. Esse fato me leva a acreditar que isso também pode ter influenciado na situação discutida. De qualquer forma, evidencia-se aí a necessidade do professor de música lidar com as diferentes formas de cada aluno aprender.

Na tentativa de ajudar esse aluno, propusemos outra atividade que trabalharia esses conceitos, a qual já estava planejada para esta aula.

Ensinamos, então, a canção *Sorvetinho, sorvetão*, cantando cada verso e pedindo para os alunos repetirem. Quando os alunos estavam cantando corretamente, pedimos que todos ficassem de pé e cantassem ao mesmo tempo em que batessem os pés no chão, no pulso. Novamente, esse procedimento foi realizado corretamente pelos alunos, o que já era esperado. A seguir, pedimos que os alunos cantassem de novo, mas, dessa vez, batendo os pés no ritmo da melodia.

A mudança da parte do corpo com que os alunos deveriam reproduzir cada ritmo se deu tendo em vista a variação das possibilidades sonoras, bem como a estimulação da motricidade dos alunos, preocupação que está presente nos planejamentos dos professores que atuam até a quarta série do ensino fundamental da escola onde realizo o estágio. Isso se dá devido à necessidade de, na escola, se buscar não somente o aprendizado de uma área específica, mas o desenvolvimento integral do aluno. Essa preocupação ocorre porque a

criança nessa idade se encontra numa fase em que as habilidades motoras globais estão em contínuo aprimoramento (BEE, 1984), como apresentado no quadro a seguir:

**Quadro** Habilidades motoras globais na fase infantil.

A criança dos 6 aos 12 anos: um resumo		
O físico da criança	O pensamento da criança	A socialização da criança
O crescimento físico continua num ritmo lento, sem grandes acelerações até a puberdade, que normalmente se inicia ao final deste período (especificamente nas meninas). As capacidades motoras globais continuam a se aprimorar e assim a criança dessa idade consegue andar de bicicleta, jogar bola e fazer outras atividades que requerem considerável coordenação. Também são alcançadas acuidades visuais e auditivas ao nível dos adultos e crianças se tornarem capazes de focalizar sua atenção.	Este é o período que Jean Piaget denominou estágio das operações concretas. A criança torna-se capaz de fazer todas as “operações” que incluem, por exemplo, as operações de soma e subtração. Estas coisas podem ser feitas agora tanto mentalmente quanto “no papel”. Ela também atinge a noção de conservação e reversibilidade, tornando-se capaz de raciocinar indutivamente, e geralmente torna-se uma pessoa cada vez mais lógica. Também aparecem os primeiros estágios de raciocínio moral.	Este é o período que Sigmund Freud denominou “latência” porque o interesse sexual parece estar submerso. Os companheiros tornam-se muito importantes, mas quase todos os grupos são de crianças do mesmo sexo. As crianças estão explorando e aprendendo seus papéis sexuais e os meninos parecem se centralizar mais nos modelos do que as meninas. Nesta idade, há mais meninas interessadas em atividades de meninos do que o inverso. A ligação afetiva com os pais é menos visível, mas, presumivelmente, ainda existe. Desenvolvem-se ligações afetivas com amigos especiais.

Fonte: adaptado de Bee (1984, p. 393).

Retomando o relato, como a melodia da música *Sorvetinho, sorvetão* tem um ritmo com durações mais contrastantes, ficava mais claro que o tempo entre uma batida e outra tinha diferentes durações. Por isso e pela música proposta não ser a primeira com que fazíamos esse procedimento, os alunos tiveram maior facilidade e conseguiram fazer corretamente a atividade, demonstrando que haviam compreendido a diferença entre os conceitos.

Dessa forma, propusemos, a partir do planejamento inicial, uma modificação na prática da aula, mas de maneira ampliada. Os movimentos a serem realizados ajudavam os alunos a visualizarem melhor a movimentação das professoras para fazerem igual e relacionarem com o que ouviam. O uso de uma canção, cuja melodia possui um ritmo em que a diferença de duração entre as notas mais longas e mais curtas é maior, ajudou os alunos a perceberem que em cada pulso poderiam existir várias notas ou sons, ou então que uma única nota pode durar mais do que um pulso.

Para garantir que o aluno que estava com mais dificuldades havia compreendido, perguntamos a ele se havia notado a diferença que falamos quando executou as batidas. Ele respondeu afirmativamente, dizendo que agora suas dúvidas estavam esclarecidas. Com isso, sentimos-nos aliviadas, pois já estava considerando a possibilidade de ser necessário abordar a questão de outra maneira ou retomá-la nas aulas posteriores.

Para encerrar a aula de maneira descontraída, colocamos uma música para os alunos dançarem em duplas. Realizamos os passos para que os alunos reproduzissem, retomando a imitação como elemento contribuinte para o aprendizado das crianças. Os passos acompanhavam a pulsação e a expressão da música, que variava a cada parte.

Ao final do trabalho, pudemos perceber que as crianças conseguiam executar a pulsação da música com mais facilidade. A maioria delas conseguia diferenciar e classificar sons graves e agudos. As crianças também passaram a perceber diferenças entre “fraco” e “forte” na intensidade e entre “lento” e “rápido” no andamento das músicas.

Percebemos, ainda, que os alunos se expressavam e interagiam com a música mais livremente do que no início da oficina. Além de tocar e cantar com mais segurança, eles começaram a dançar explorando mais as possibilidades de movimentos em relação aos ritmos das músicas e procurando traduzir nos gestos o que ouviam. Por exemplo, mesmo ao dançarem com movimentos escolhidos livremente por eles – inclusive de lutas entre os meninos –, estes eram realizados conforme o ritmo da música, que poderia ser lento, e sem agressividade.



**Figura 2** Alunos executam a pulsação da música batendo as mãos nas pernas durante atividade.

## Considerações finais

Percebe-se que a prática de brincadeiras na aula de música oferece ricas contribuições ao aprendizado dos alunos. A criança aprende brincando e esse processo é indispensável ao seu desenvolvimento, estando relacionado à capacidade intelectual do ser humano. Ademais, cria um ambiente descontraído em que a criança se sente segura para realizar as práticas e enfrentar suas dificuldades, buscando saná-las.

As experiências lúdicas na aula de música relacionam-se, também, com os métodos ativos apresentados pelos educadores musicais da primeira geração, tais como Émiles-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály e Carl Orff. Esses educadores tinham em comum a defesa de metodologias que privilegiassem a vivência musical ativa do aluno, o que ocorre na experiência descrita por este trabalho, pois os alunos executam os conteúdos corporalmente.

Além disso, os conteúdos pulso e ritmo, desenvolvidos na aula em questão, referem-se a elementos básicos da música, necessários ao aprendizado musical dos alunos.

Às vezes, os relatos deixam de abordar coisas básicas. Acredito que mostrar a forma como trabalhamos e enxergamos a situação descrita pode contribuir para a compreensão dos processos ocorridos em aula.

Também pode ser observado, por meio deste relato, que o professor de Música precisa usar de variadas maneiras para identificar se o aluno aprendeu. A exemplo do caso relatado, a execução correta dos movimentos corporais associados à música pode ocorrer de forma mecânica e imitativa, não significando que o aluno tenha compreendido o conteúdo. Tal acontecimento revela a importância do professor ficar atento às respostas musicais dos alunos ao longo das aulas.

A vivência relatada mostrou-se relevante para a nossa formação como educadora musical devido ao caráter reflexivo que despertou a prática docente. A partir dela vivenciamos a necessidade do professor de música estar apto a lidar com as diferentes formas de aprender de seus alunos e a agir com prontidão em resposta a elas. O professor tem que estar preparado para ser crítico em relação a sua prática, refletindo sobre como ela tem sido desenvolvida e propondo novas formas de ensinar e atuar em sala de aula.

Diante disso, acreditamos que esse tipo de estudo possa estimular que professores e futuros professores de Educação Musical pensem sobre sua prática, de modo a colaborar com a formação dos educadores que atuam ou pretendem atuar na educação musical em escolas. Isto para que eles tenham maior consciência da importância da reflexão na prática docente e do impacto de suas ações na aprendizagem dos alunos.



**Figura 3** Alunas interagindo ao realizar uma atividade em aula.

## Referências

- BEE, H. *A Criança em Desenvolvimento*. 3. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 8. ed. Ribeirão Preto: Saraiva, 1995.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- FERES, J. S. M. *Iniciação Musical: brincando, criando e aprendendo*. São Paulo: Ricordi Brasileira S/A, 1989.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.
- LOPES, M. G. *Jogos na Educação: criar, fazer, jogar*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MALUF, A. C. M. *Brincar: Prazer e aprendizado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- ROCHA, C. M. M. *Educação Musical: método Willems*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

# Compondo e gravando músicas na escola: relato de experiência de atividade extracurricular no Ensino Fundamental

Fernando Henrique Andrade Rossit  
fhrossit@gmail.com  
Flávio Kuri e Lima  
flaviokuri@gmail.com  
Daniela Dotto Machado  
danieladotto@gmail.com  
Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** Este relato trata do desenvolvimento de uma oficina musical chamada “Compondo e gravando músicas na escola”. Tal oficina trouxe à tona a necessidade de levar aos alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública uma proposta de atividade extracurricular interativa, ou seja, que trabalhasse na perspectiva da aprendizagem coletiva, tanto entre os próprios alunos, quanto entre os alunos e os professores, onde todos pudessem criar músicas. Um dos objetivos primários foi disponibilizar um espaço onde os alunos tivessem a oportunidade de contribuir com suas próprias ideias, conhecimentos e vivências musicais para construirmos algo em comum. Como resultado final, fizemos um registro de áudio, gravado em CD, da composição musical dos alunos que frequentaram a oficina.

**Palavras-chaves:** 1. Oficina musical; 3. Composição musical na escola; Gravação de CD; 4. Instrumentos musicais alternativos.

## Introdução

As práticas descritas neste relato de experiência ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2009, em uma oficina musical extracurricular desenvolvida na Escola Estadual Esterina Placco, localizada na cidade de São Carlos-SP. Essa oficina, sob orientação da Profa. Daniela Dotto Machado, foi vinculada, por meio de uma atividade de extensão, à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical 2, oferecida pelo Departamento de Metodologia de Ensino – DME-UFSCar, como componente curricular do Curso de Licenciatura em Música – Educação Musical da UFSCar. Tendo como título “Compondo e gravando músicas na escola”, na oficina foi verificada a necessidade de levar aos alunos das 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental uma atividade interativa, ou seja, que trabalhasse na perspectiva da aprendizagem coletiva, tanto entre os próprios alunos, quanto entre os alunos e os professores, onde todos pudessem criar músicas.

De acordo com Lorenzi (2007), a educação musical vem se ocupando da investigação sobre a composição musical como forma de prática pedagógica em ambientes educativos, formais ou não (SWANWICK, 1979; SCHAFER, 1991). Além disso, tal preocupação não é recente, visto que, ao longo da história, educadores musicais como Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Gertrud Meyer-Denkman, John Paynter, Murray Schafer e Keith Swanwick reconhecem a composição musical como atividade importante em suas propostas pedagógicas. Dessa forma, buscamos relatar e discutir os principais aspectos do processo de criação musical pelos alunos e professores na oficina extracurricular. Pontuaremos as etapas mais significativas da composição da música e o processo da gravação final.

## **Descrevendo os aspectos gerais da oficina**

A oficina teve como objetivo geral possibilitar aos alunos e aos professores trocas de experiências onde possam criar músicas em grupos, com elementos do seu dia a dia – não necessariamente com instrumentos musicais – e gravar um CD com essas composições. A seguir, temos os objetivos específicos.

Ao final da oficina os alunos foram ser capazes de:

- reconhecer o compartilhamento de experiências como forma de construção de conhecimento;
- reconhecer formas e estruturas musicais;
- trabalhar e criar estruturas musicais;
- manipular estruturas musicais para produzir uma música.

Basicamente, utilizamos dois espaços na Escola Estadual Esterina Placco: uma sala de aula tradicional, com carteiras, cadeiras, mesa do professor, lousa e giz e um laboratório de informática (ainda em fase de desenvolvimento – os computadores ainda não estavam liberados para uso) com carteiras, cadeiras, mesa do professor, TV, DVD *player* e projetor multimídia.

Inicialmente, a oficina contava com vinte e dois alunos. Nas duas primeiras semanas, os alunos foram divididos em dois grupos para uma melhor dinâmica de trabalho. Cada grupo contava com um encontro semanal com duração de 1h30 minutos. Os encontros ocorreram nas segundas (Turma A) e quartas-feiras (Turma B) das 18h00 às 19h30 minutos.

Porém, por conta de diversos feriados nos meses de outubro e novembro, houve um distanciamento entre os encontros, o que acarretou diretamente na evasão de um grande número de alunos. Ou seja, na reta final da oficina

contamos com a participação de apenas uma turma de três alunos, mantendo os encontros somente nas quartas-feiras. Tal mudança não comprometeu a qualidade da oficina, mas, com certeza, refletiu no planejamento de suas atividades. Ao todo foram oito encontros, com carga horária total de doze horas, dos quais pontuamos os principais tópicos a cada encontro.

## Detalhando os encontros e as dinâmicas do processo criativo musical

### Primeiro encontro

Iniciamos o encontro com uma conversa a fim de apresentar a oficina. Abordamos a apreciação musical com finalidade de mostrar vários tipos de músicas relacionadas a instrumentos musicais alternativos, ou seja, trabalhos vocais como o *beat box*<sup>3</sup> e outros que imitem instrumentos tradicionais, percussão corporal e instrumentos de percussão leve. Para isso, utilizamos vários vídeos retirados do site *YouTube*, tais como: (i) *Fernandinho Beat Box*;<sup>4</sup> (ii) *Take Six*;<sup>5</sup> (iii) *Stomp*;<sup>6</sup> (iv) *Blue Man Group*;<sup>7</sup> (v) *Uakti*;<sup>8</sup> e (vi) *Michael Winslow*.<sup>9</sup>

À medida que passávamos os vídeos, apresentávamos os parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. Percebemos que muitos alunos já conheciam os mesmos, devido a algumas aulas que tiveram com outros estagiários em aulas curriculares. Além disso, trabalhamos também a percussão corporal e utilizamos alguns objetos da sala de aula que usaríamos como instrumentos musicais, de forma alternativa, uma vez que, o projeto não possuía equipamentos para utilização. A maioria dos alunos demonstrou grande motivação neste primeiro encontro em nossa opinião, pois fizeram comentários e questionamentos sobre alguns trechos dos vídeos, até mesmo nos solicitando a repetição de alguns deles, principalmente o vídeo de *Fernandinho Beat Box*.

A motivação dos alunos neste primeiro encontro ocorreu em nosso ponto de vista de forma intrínseca, pois houve um reconhecimento e identificação

---

3 Ação de produzir sons com a boca, voz, aparelho fonador e cavidade nasal, utilizando-os como instrumentos de percussão (como a bateria para o hip hop), sopros, cordas e o canto.

4 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=opfTWIKhQ2k>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

5 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=wmLuV64kdqA>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

6 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Zu15Ou-jKM0>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

7 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=8TrvKg1Xb2k&feature=related>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

8 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=KdOVpDj9U7Q>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

9 Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HK6q6LyY1JE&feature=related>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

musical com o que foi apresentado, pelas possíveis e novas aprendizagens musicais e para o resultado final deste trabalho, que era a gravação das músicas (MARTINELLI & GENARI, 2009). Essa aparente motivação foi, de certa forma, o primeiro passo para a consolidação do projeto.

## Segundo encontro

Neste dia apresentamos algumas faixas em vídeo do show *O Corpo do Som* do grupo Barbatuques, que utiliza somente o canto, a percussão corporal e o *beat box* como meio de expressão musical. Nosso intuito foi relacionar esses vídeos com os outros apresentados no encontro passado, com objetivo de discutir alguns conceitos musicais, como pulso, ritmo, ordenação de sons e construção coletiva de músicas.

Logo após a nossa conversa, nos reunimos de pé e em roda para pensar e explorar juntos sons que conseguimos produzir com nosso corpo e voz, seguindo a ideia transmitida pelos vídeos. Neste ponto é relevante comentar que percebemos diferentes reações entre os alunos ao explorar e produzir sons com o próprio corpo na frente de todos: como timidez, ansiedade e dificuldade de coordenar movimentos. Acreditamos que tais reações têm relação por uma dificuldade de utilizar o próprio corpo como meio de representação de suas aprendizagens. Assim, Granja (2006) destaca que

a escola frequentemente subestima o papel do corpo e da percepção nos processos cognitivos em função da supervalorização da dimensão conceitual. A participação do corpo geralmente se limita às aulas de educação física ou artes. Nas demais disciplinas, a percepção corporal é praticamente ignorada (GRANJA, 2006, p. 53-54).

Esta separação entre mente-corpo nos processos cognitivos nos leva a crer que as trocas de saberes que permeiam a vida escolar são feitas quase sempre por representações mentais (GRANJA, 2006).

Na sequência, realizamos com os alunos uma atividade baseada em criações de sequências rítmicas e exploração de timbres, evidenciando um possível processo de criação musical em forma de *ostinatos*.<sup>10</sup>

Ao final deste encontro ficou clara para nós a viabilidade de trabalhar a música na escola sem instrumentos musicais convencionais. Observamos também que todos os alunos se empenharam na atividade, cada um a sua maneira,

<sup>10</sup> Em música, um *ostinato* significa um motivo ou frase musical que é persistentemente repetido numa mesma altura. A ideia repetida pode ser um padrão rítmico, parte de uma melodia ou uma melodia completa.

descobrimos que a ideia de *ostinato* está presente em grande parte das músicas que eles conhecem.

## Terceiro encontro

Neste encontro vieram apenas três alunos, sendo que tais alunos foram justamente os três que frequentaram a oficina durante todo o restante do semestre até sua conclusão. Foram eles: Michel, Roberto e Lucas.<sup>11</sup> Destacamos que Roberto e Michel são irmãos gêmeos.

Revimos alguns trechos do vídeo *O Corpo do Som* do grupo Barbatuques, que havíamos mostrado no encontro anterior. Estes trechos revistos nos ajudaram a compreender a utilização de diversos sons extraídos do corpo, atrelados ao canto vocal.

Depois disso, iniciamos uma atividade coletiva sobre células rítmicas relacionadas às músicas que os alunos costumam ouvir. Buscamos tocar tais células por meio da percussão corporal, sons de voz, *beat box*, percussão nas carteiras etc.

Neste dia, estes três alunos iniciaram a criação do que viria a se tornar o produto final desta oficina: o *Rap do Tijuco*. Determinamos com eles uma “batida”<sup>12</sup> nas carteiras escolares, baseadas no ritmo de Funk Carioca e *Rap*, aos quais os alunos estão habituados a ouvir.

Este conhecimento prévio das crianças a respeito dos ritmos explorados facilitou a execução musical após algumas práticas corporais que foram fundamentais para o resultado da oficina, pois nos deram capacidade de incorporar a música antes de trabalhá-la nos objetos que utilizamos. Segundo Dalcroze (1907 apud BACHMANN, 1998):

Una vez formada la conciencia rítmica gracias a la experiencia de los movimientos, vemos que se produce constantemente una influencia recíproca entre el acto rítmico y la representación [...] La representación del ritmo, imagen reflejada del acto rítmico, vive en todos nuestros músculos (DALCROZE, 1907 apud BACHMANN, 1998, p. 25).

Em seguida, eles deram início à letra da música. Esta consistia em abordar a realidade e o cotidiano dessas crianças no bairro Tijuco Preto, onde eles estudam e jogam bola, ou seja, onde eles moram:

11 Nomes fictícios.

12 Este termo foi usado correntemente nas aulas quando nos referíamos às frases rítmicas de determinadas músicas que trabalhamos, como uma das batidas do *rap*.

## Rap do Tijuco

O Tijuco é lento irmão  
Só pra quem é sangue bom  
Quem ta dentro quer ficar  
Quem ta fora quer entrar

Tijuco Preto, oôhh  
Tijuco Preto, é bom  
Tijuco Preto, oh yeh  
Tijuco Preto, é bom

A gente joga bola  
E depois vai pra escola  
A gente faz oficina musical  
E não tem nada de mal

Logo ali o parquinho  
Ao lado do postinho  
Na frente o Zuzão  
Só rola jogo bão



**Figura 1** os alunos escrevendo a letra na lousa para a gravação.

## Quarto encontro

Devido à presença de novos alunos na oficina, neste dia reapresentamos alguns trechos do vídeo *O Corpo do Som* do grupo Barbatuques, a fim de introduzirmos os mesmos conceitos musicais como fizemos no segundo encontro, para que eles pudessem se situar e entender um pouco das dinâmicas e processos criativos da oficina.

Realizamos algumas dinâmicas em roda trabalhando *ostinatos* rítmicos utilizando percussão corporal e canto. Os alunos realizaram a atividade de forma bastante criativa, principalmente pelo fato de que os alunos Michel, Roberto e Lucas estiveram presentes nos outros encontros e conseguiram conduzir as dinâmicas musicais de forma mais segura. Vale ressaltar que os novos alunos deste encontro não compareceram nos demais, ou seja, permaneceram até o final da oficina apenas os três alunos citados anteriormente.

## Quinto encontro

Neste encontro desenvolvemos com os alunos algumas práticas de criação musical, com o objetivo de aprimorar seus conhecimentos voltados nesta área. Desenvolvemos as atividades no Laboratório de Informática que estava em reformulação. Os computadores ainda não haviam sido instalados e, por isso, não havia mesas, cadeiras ou carteiras escolares.

Dessa forma, com a sala vazia, conseguimos aproveitar melhor o espaço para montar o equipamento de áudio e alguns instrumentos de percussão que levamos. Incentivamos os alunos a tocarem os instrumentos. De início deixamos que eles experimentassem cada instrumento de forma livre. Em seguida executamos os instrumentos alternando-os com os alunos, de uma forma que eles conhecessem todos os instrumentos. Além disso, buscamos desenvolver por intermédio da música, a criação de sons e ideias dos alunos por meio da percussão corporal e da voz.

Por fim, solicitamos que os alunos aproveitassem as dinâmicas realizadas nessa aula para trabalhar a composição já criada por eles anteriormente (no Terceiro encontro). Nesse momento, iniciamos as primeiras gravações dos ensaios, ainda na fase de testes. Como resultados desse encontro, podemos destacar os seguintes pontos:

- por conta da presença do equipamento de áudio e dos instrumentos de percussão pela primeira vez na Oficina, notamos um maior interesse e motivação por parte dos alunos;
- a curiosidade sobre o processo de gravação das execuções e dos seus resultados em áudio fez com que os alunos tocassem várias vezes uma mesma ideia musical, para logo escutarem.



**Figura 2** Os alunos se preparando para a gravação da seção rítmica.

Assim, entendemos o processo de gravação e sua audição em seguida como um grande estimulador para o desenvolvimento das atividades da Oficina. Ao mesmo tempo que os alunos achavam “estranho” ou diferente as suas vozes gravadas, aproveitamos para explicar o cuidado que temos que ter durante a execução. Pois, muitas vezes, percebemos pequenos detalhes apenas quando escutamos a gravação, mas a partir do treinamento da percepção musical, podemos identificar tais detalhes no próprio momento da execução. Essa visão é fundamental para alcançarmos resultados cada vez melhores nos processos de gravação. Por isso, em todos os encontros a partir deste, levamos o equipamento de áudio para as gravações. Ressaltamos que tanto os instrumentos de percussão, quanto o equipamento de áudio para as gravações, são de uso pessoal nosso, sendo disponibilizados para a oficina.

## Sexto encontro

Retomamos a música que eles já estavam compondo e desenvolvemos algumas atividades, tais como:

- atividades com pequenos instrumentos de percussão;
- criação musical baseadas na exploração e imitação de sons desses instrumentos por meio do corpo e da voz;
- experimentamos a gravação com diferentes dinâmicas e timbres de objetos da sala de aula.

Como resultado desse encontro, tivemos uma nova gravação da música já criada e também de algumas ideias novas que surgiram, como o trecho de *beat*

*beat box* executado pelo aluno Michel. Podemos dizer que esse encontro foi muito semelhante ao anterior, por conta das atividades executadas. Porém, as ideias da criação musical dos alunos estavam sendo consolidadas visto que caminhávamos para a reta final da oficina.

Destacamos a importância de explorar as vivências dos alunos fora da escola quando trabalhamos em nossas aulas. Neste encontro um exemplo de uma vivência extraescolar foi o aproveitamento do *beat box*, realizado por Michel a partir de uma brincadeira com os colegas durante o processo de criação da música.

## Sétimo encontro

Para esse penúltimo encontro da oficina, preparamos um plano de aula concentrado na música já composta pelos três alunos, onde ensaiamos e gravamos. Tal plano foi dividido entre este dia e a semana seguinte, quando foi o encerramento.

Ensaíamos cada parte da música e propomos diversas formas de gravação: individual, em dupla e coletiva (os três juntos e, também, com a nossa participação, da estagiária Mariana Barbosa Ament e da Profa. Daniela Dotto Machado).

O resultado desta aula foi a criação coletiva do arranjo e o ensaio de cada parte deste. Os alunos foram muito participativos durante a aula e foi nesse encontro que consolidamos o arranjo da música, que ficou dividida em três partes distintas:

- introdução: *beat box*;
- desenvolvimento: “batida” em conjunto, utilizando instrumentos não tradicionais, acompanhada pelo canto;
- conclusão: “batida” utilizando percussão corporal.

## Oitavo encontro

Neste último encontro da oficina realizamos a gravação final da música composta pelos alunos. Munidos de equipamentos como dois microfones e pedestais, mesa de som e um *notebook*, montamos nosso “estúdio móvel” em uma das salas de aula da Escola Estadual Esterina Placco, como já estávamos fazendo desde o quinto encontro, exceto pela presença do segundo microfone.

Lembramos o arranjo montado na semana anterior e iniciamos a gravação, que foi feita nas seguintes partes:

- *beat-box* do Michel acompanhado pelo Roberto que cantava um trecho composto por ele, com onomatopeias;
- batida em conjunto utilizando objetos da sala de aula. Ao mesmo tempo, os três alunos fizeram este trecho: o Roberto percutindo a carteira com a mão, o Lucas batendo a caneta na perna de metal em outra carteira e o Michel usando uma caneta para “raspar” no espiral de um caderno, como se fosse um reco-reco.
- gravação das vozes, com Roberto utilizando um microfone por ser o cantor-solo e o Michel e o Lucas dividindo o segundo microfone com a estagiária Mariana, fazendo os vocais de apoio durante o refrão.
- execução de outros ritmos utilizando percussão corporal, que contou com a participação de todos nós, inclusive da Profa. Daniela Dotto Machado.



**Figura 3** Os alunos se preparando para a gravação dos vocais.

O resultado final foi satisfatório. Conseguimos produzir uma música completa, sem utilizar instrumentos musicais tradicionais, apenas vozes, percussão corporal e objetos da sala de aula, de acordo com a proposta inicial da oficina. Os alunos sempre curiosos, a cada parte gravada queriam escutar logo em seguida. Porém, evitamos mostrar todos os trechos devido ao pouco tempo que tínhamos disponível para a gravação. Deixamos claro que iríamos fazer a mixagem e a masterização da gravação – explicamos resumidamente como se executa tais processos – para depois gravar a composição em CD para cada aluno.

Executamos pequenos trechos apenas para mostrar aos alunos que utilizamos a dinâmica de gravação conhecida por *overdub*, ou seja, sobreposições de linhas gravadas de forma assíncrona. Assim, conseguimos uma boa textura

sonora, principalmente na segunda e terceira partes da música, quando todos contribuíram com linhas diferentes. Algumas reflexões serão expostas nas considerações finais.

## Considerações finais

Ao final da oficina pudemos perceber que um de nossos objetivos almejado primeiramente foi alcançado, que era disponibilizar um espaço onde os alunos tivessem a oportunidade de contribuir com suas próprias ideias, conhecimentos e vivências musicais para construirmos algo em comum.<sup>13</sup> Como resultado final, fizemos um registro de áudio, gravado em CD, da composição musical dos alunos que frequentaram a oficina inteira, que foram Michel, Roberto e Lucas.

Vale ressaltar que a motivação desses três alunos foi fundamental para que o resultado final fosse alcançado de forma colaborativa. Os irmãos gêmeos Michel e Roberto demonstraram diversas facilidades para trabalharem com música, tanto com elementos de criação da letra, quanto elementos rítmicos. Por outro lado, o aluno Lucas apresentou algumas dificuldades no decorrer da oficina, como coordenação motora para executar células rítmicas nos instrumentos utilizados, mas que em nenhum momento atrapalhou sua efetiva participação. Salientamos, porém, que o estudante demonstrou um progresso contínuo a cada semana, sendo capaz de gravar a música juntamente com os outros dois alunos.

Sentimos que atividades relacionadas à composição musical devem ser mais exploradas no contexto escolar, pois instiga a criatividade dos alunos. Concluímos que atividades dessa natureza podem ser oferecidas frequentemente nas escolas, independente se essas possuem ou não instrumentos musicais convencionais.

O fato de trabalharmos com a gravação durante o processo de composição musical contribuiu positivamente para a motivação dos alunos, pois eles ficavam sempre curiosos para escutar o resultado do que foi produzido durante cada encontro. Esse contexto diferencia essa oficina de outras que, mesmo ao trabalhar a área da criação musical, não se preocupam com o registro, mas com ensaios para uma apresentação no final, por exemplo. Dessa forma, acreditamos que conseguimos gerar ganhos educacionais e humanos tanto para a instituição de ensino e seus alunos, quanto para nós como educadores musicais.

---

13 Não podemos deixar de registrar aqui o agradecimento ao trabalho e cooperação realizados pela estagiária e nossa colega, Mariana Ament.



**Figura 4** Encerramento da oficina.

## Referências

BACHMANN, M. *La rítmica Jaques-Dalcroze: una educación por la música y para la música*. Madrid: Ediciones Pirámide, 1998.

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

LORENZI, G. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, v. 14, n. 1, p. 13-21, jan./abr. 2009.

SCHAFER, R. M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: The NFER Publishing Company, 1979.

# A construção e a utilização de um pau de chuva na escola: relatando parte das vivências da “Oficina de construção de instrumentos e percussão musical”

Rafael Vieira Franco

farraell@hotmail.com

Daniela Dotto Machado

danieladotto@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

**Resumo:** Nesta publicação relataremos parte de um processo de construção e utilização de um instrumento de percussão pelas crianças, em conjunto com os estagiários, chamado pau de chuva<sup>14</sup> ao longo dos encontros da *Oficina de Construção de Instrumentos e Percussão Musical*. Tal oficina foi oferecida para alunos de terceira e quarta séries da Escola de Ensino Fundamental Prof. Andreino Vieira na cidade de São Carlos.

**Palavras-chaves:** 1. Educação musical extracurricular; 2. Construção de instrumentos musicais; 3. Prática instrumental em grupo.

## Introdução

No 1º semestre de 2010 participamos da *Oficina de Construção de Instrumentos e Percussão Musical*, como estagiário do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos, oferecida para alunos de terceira e quarta séries da Escola de Ensino Fundamental Prof. Andreino Vieira na cidade de São Carlos.

A experiência aqui relatada ocorreu nos dias 02 de junho e 23 de junho de 2010. Na oficina mencionada ainda atuavam outros três<sup>15</sup> estagiários e participaram nove alunos da escola que haviam se inscrito na mesma. A oficina foi proposta, como atividade extracurricular na escola, pelos professores da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical 1, e foi coordenada na escola pela professora Daniela Dotto Machado. Nesta publicação, relataremos parte do processo de construção e utilização de um instrumento de percussão pelas crianças, em conjunto com os estagiários, chamado

---

14 Pau de chuva: O “pau de chuva” é um instrumento musical da família dos Idiofônicos, que são instrumentos de percussão e ritmo com um som musicalmente impreciso, próximo ao que chamamos de ruído. Ele é feito com um cilindro fechado cheio de pedras ou grãos, onde são fixados pregos ou galhos, por toda a superfície interna, para que quando este cilindro for virado as pedras desçam batendo nos pregos.

15 Participaram desta oficina outros estagiários: Emilio Cassiano da Silva, Guilherme Derigi Ambrósio e Renato Cardinali Pedro.

pau de chuva ao longo dos encontros da oficina. O relato da construção e utilização desse instrumento é relevante porque auxiliou no processo de integração e motivação dos alunos ao longo da oficina, e, principalmente, proporcionou aos alunos um aprendizado musical mais significativo.

Por meio da construção e utilização do pau de chuva objetivamos na oficina trabalhar com os alunos questões fundamentais da música como os parâmetros sonoros<sup>16</sup> e, que por meio da prática os alunos desenvolvessem uma relação de valor e reconhecimento do instrumento musical e do material sonoro<sup>17</sup> construídos. Nosso intuito com a atividade proposta era de que, ao seu final, a experiência oportunizasse aos alunos a construção de um instrumento musical do início ao seu fim, com materiais recolhidos e trazidos para os encontros por eles e também pelos estagiários. Ainda, por meio desta vivência, que os alunos pudessem fazer música, aprender sobre ela de uma maneira pessoal, significativa e lúdica, e que desenvolvessem um sentimento de pertencimento ao grupo.

Neste trabalho relataremos como o processo de construção e utilização do instrumento ocorreu ao longo das aulas da oficina, em um processo coletivo. Além da construção do instrumento em si, refletiremos com bases teóricas sobre as atividades ocorridas com os materiais que depois vieram a se tornar o pau de chuva. Essas atividades se caracterizaram pela participação ativa dos alunos no desenvolvimento da proposta da aula, onde os professores abriram mão de algumas atividades que haviam sido planejadas, para que os alunos explorassem os sons dos materiais e trouxessem seus conhecimentos prévios para o espaço da aula.

Por fim faremos um apanhado geral dos pontos levantados na discussão, e seus encaminhamentos, visando um aproveitamento mais prático do que foi apresentado e debatido. Esse apanhado geral tem como objetivo levar o leitor deste relato a uma reflexão sobre os processos educacionais responsáveis pela sua atuação ou formação profissional.

## **Considerações sobre o planejamento geral das oficinas**

Ao planejar a oficina, tentamos proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer o processo completo, da construção de seus instrumentos de percussão. E, por meio deles, aprender conteúdos musicais. Com esse objetivo, buscávamos fortalecer nos alunos o sentimento de apropriação do conhecimento

16 Parâmetros sonoros são as características do som: altura, duração, intensidade e timbre. "Todo e qualquer som musical tem simultaneamente as quatro propriedades" (MED, 1996, p. 11-12).

17 Os materiais sonoros são construídos por meio dos materiais coletados e das diversas influências musicais que permeiam as pessoas inseridas na oficina. Cada turma constrói um material sonoro diferente, partindo das possibilidades disponíveis.

e da sonoridade do instrumento construído. Para alcançarmos esse objetivo, planejamos as aulas do mês de junho. Grande parte dessas aulas seria destinada a seleção e a experimentação de materiais em relação à produção sonora para a construção dos instrumentos musicais. Planejamos o restante das aulas prevendo tempo para desenvolvermos jogos e brincadeiras musicais, em que os alunos poderiam ter contato com os conteúdos musicais, e desenvolvermos coletivamente arranjos e improvisações, assim, usar os seus instrumentos musicais construídos em aula.

O presente relato trata de uma sequência de aulas nos dias 02, 09, 16 e 23 de junho. A seguir, o desenvolvimento do trabalho prevê o relato e a reflexão desenvolvida.

## Descrevendo e refletindo sobre a aula do dia 02 de junho

Na primeira aula sabíamos que não teríamos materiais recicláveis disponíveis, pois os alunos ainda não sabiam qual era a proposta da oficina. Desse modo, desenvolvemos diversas atividades musicais na aula e pedimos aos alunos que coletassem e trouxessem materiais para a oficina. Esta atividade também seria realizada pelos estagiários de música. Nessa primeira aula trabalhamos com os alunos assuntos que em outros momentos da oficina iríamos aprofundar, inclusive por meio da utilização dos instrumentos musicais construídos em aula. Sobre os assuntos destacamos a abordagem de pulso, de percussão corporal e de composição. A descrição e reflexão das atividades desenvolvidas neste dia não é pertinente a este relato, uma vez que não trata diretamente da construção e da utilização dos instrumentos musicais.

## Descrevendo e refletindo sobre a aula do dia 09 de junho

Na segunda aula alguns alunos e os professores levaram uma variedade de materiais, tais como: copos de iogurte, vasilhames de achocolatado em pó, latas de conserva de alimentos, potes de sorvete, tubos de PVC, e uma bobina de papelão, que consistia em um cilindro com aproximadamente 2 m (dois metros) de comprimento e 20 cm (vinte centímetros) de diâmetro. Essa bobina de papelão, que foi trazida pelos estagiários, chamou a atenção dos alunos, e no futuro veio a ser utilizada para a construção do instrumento musical pau de chuva que será foco deste relato.

Após a entrega dos materiais, os alunos foram convidados a experimentar as possibilidades sonoras dos instrumentos. Eles pediam para brincar com a bobina, e para tocar, ficando, muitas vezes, ansiosos enquanto outro aluno estava explorando as possibilidades sonoras proporcionadas. Enquanto os alunos

exploravam os materiais, um deles iniciou um ritmo utilizando as mãos, percutindo na bobina improvisando uma simulação de marchinha<sup>18</sup>. Aproveitamos a oportunidade e deixamos nosso planejamento de lado. Assim, passamos a desenvolver uma improvisação coletiva com os alunos a partir da motivação do estudante mencionado com aquela bobina. O andamento do ritmo da percussão realizada na bobina estava constante. Aproveitamos o fato e fomos adicionando outros *ostinatos*<sup>19</sup> rítmicos para cada aluno, algumas vezes aproveitando a exploração percussiva que os alunos já estavam executando com os materiais coletados. Quando percebíamos que algum *ostinato* rítmico havia se deslocado do andamento, um dos estagiários se aproximava do aluno com dificuldades e o auxiliava a retornar ao ritmo percutido no pulso devido.

A atividade realizada foi muito importante para os alunos se sentirem capazes de fazer música, e desmistificar a ideia de que fazer música é algo apenas para as pessoas talentosas ou estudiosos da área musical. Reforçando essa ideia que defendemos em nossa prática de estágio salientamos a visão de Swanwick (2003):

Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos que estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de “as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”: curiosidade; desejo de ser competente; querer imitar os outros; necessidade de interagir socialmente (SWANWICK, 2003, p. 66).

Ao participar dessa atividade de improvisação, os alunos puderam por em prática suas ideias sobre música e percussão, demonstrando possuir alguns conhecimentos e representações pessoais sobre o fazer musical. Nesse sentido a experiência realizada possibilitou aos alunos: a experimentação musical em grupo; o estímulo a ouvir o outro no processo de fazer música; o entendimento do seu papel no grupo; a execução prática de um novo ritmo que talvez nunca tivesse tocado, somente escutado<sup>20</sup> em algum momento do seu cotidiano; o desenvolvimento de uma atividade prática extremamente prazerosa e rica em significado. O que nos leva a destacar este último item foram as expressões e

---

18 Marchinha é um ritmo binário influenciado pelas marchas militares acompanhadas de instrumentos musicais, que davam o andamento da caminhada. No Brasil nasceu dos cordeões carnavalescos e nos ranchos.

19 *Ostinato*: “Em música, um ostinato é um motivo ou frase musical que é persistentemente repetido numa mesma altura. A ideia repetida pode ser um padrão rítmico, parte de uma melodia ou uma melodia completa” (KAMIEN, 1992, p. 611).

20 Podemos considerar que as vivências de escuta cotidiana são importantes porque é uma das formas de acesso à música na sociedade moderna. As experiências nesse âmbito podem construir referências pessoais musicais. Quando os alunos realizam uma atividade musical de improviso esses padrões musicais assimilados nas escutas cotidianas vêm à tona. No caso dos alunos que participaram da oficina, declaramos que os mesmos não tinham um aprendizado musical específico.

a empolgação dos alunos durante a atividade. Às vezes, mesmo com a mão doendo de tanto percutir no material escolhido para exploração, não queriam parar de tocar.

Esta experiência foi um fator decisivo no processo de construção do instrumento musical chamado pau de chuva, pois os alunos ficaram fascinados pela bobina e pelo som produzido nesse material. Após esta aula, decidimos acrescentar nas aulas seguintes um momento específico para a construção coletiva do pau de chuva.

## Descrevendo e refletindo sobre a aula do dia 16 de junho

Na aula do dia 16 de junho levamos diversos palitos de sorvete e instrumentos para furar a bobina. Após as atividades de introdução e de desenvolvimento musical, conversamos com os alunos indagando sobre quais seriam os próximos passos na construção do instrumento musical pau de chuva. Decidimos optar por este tipo de abordagem para que os alunos pudessem pensar soluções para os problemas encontrados no processo de construção. Eles sugeriram que os palitos fossem cortados e colados dentro da bobina, e com o direcionamento dos educadores chegamos ao consenso, onde os alunos iriam cortar os palitos, enquanto os professores furavam a parede do papelão. No início foi difícil manter a concentração da turma, pois a tarefa atribuída aos alunos era fácil e eles dispersaram rapidamente. Então, um dos estagiários teve a ideia de chamá-los para ajudar a fixar os palitos na bobina. Decidimos que os alunos ajudariam, um de cada vez, a fixar os palitos na bobina e seguiríamos a sequência do semicírculo, onde já estavam sentados desde o início da aula.

A decisão de chamar os alunos para ajudar a fixar os palitos na bobina, fez com que a sala inteira se unisse para alcançar o objetivo que era produzir aquele instrumento musical. Como a bobina era grande, conseguimos fazer com que dois ou três alunos trabalhassem ao mesmo tempo. A aula passou a ser dinâmica e as crianças se ajudavam e se ensinavam buscando o melhor resultado possível. Esta maneira de envolver a turma na atividade reflete as concepções de ensino que influenciam as práticas educacionais dos estagiários, que derivam da Pedagogia Liberal Renovada. Machado (2010, p. 24) diz que

a Tendência Liberal Renovada é inspirada nas ideias de John Dewey e surge como uma nova forma de pensar o ensino. Nessa tendência, existe uma preocupação com a qualidade da relação interpessoal estimulada e mantida entre professores e alunos. O ensino está centrado nos alunos, em suas curiosidades, interesses, processos de aprendizagens, adaptabilidades ao meio social etc. (MACHADO, 2010, p.24)

Para esta linha da pedagogia é fundamental, para proporcionar aos alunos um ambiente de troca de conhecimento, conseguir que eles encontrem o prazer em atingir um objetivo coletivo. A curiosidade e a motivação são fatores fundamentais para que o ser humano busque aprender, e também a ensinar, como os alunos estavam fazendo com seus colegas.

No início da atividade os alunos não se mostravam concentrados em construir o instrumento musical, mas quando buscamos inseri-los no processo de produção, e oferecer a oportunidade de serem os protagonistas da construção, os alunos sentiram que aquele instrumento musical não era da escola, ou dos estagiários, mas sim deles próprios. Este sentimento os motivou a descobrir como fariam para instalar os palitos na bobina, para no futuro ter um instrumento musical de qualidade feito pelas próprias mãos.

Como o procedimento de furar a bobina e colocar os palitos não havia sido concluída durante a aula, entre esta aula e a próxima, levamos a bobina para casa, completamos o procedimento de colocar os palitos na lateral do instrumento e fechamos a abertura de baixo do cilindro. Como sabíamos que a próxima aula seria a última antes das férias escolares, concordamos que este procedimento facilitaria a conclusão do instrumento musical já na aula seguinte.

## Descrevendo e refletindo sobre a aula do dia 23 de junho

Na última aula do semestre iniciamos um trabalho de leitura musical com registros não convencionais e composição, antes de passarmos a construção do pau de chuva. Enquanto fazíamos as atividades da oficina os alunos demonstravam muita ansiedade em saber do instrumento musical. Então, um dos estagiários entrou com a bobina e ao ver o resultado os alunos ficaram muito animados. Para esta aula restou apenas colocar o milho dentro do tubo e fechar a outra abertura para que o instrumento musical ficasse pronto.

Conversamos com a turma explicando tudo o que havia sido feito na bobina, os procedimentos que haviam sido utilizados, e o que pretendíamos fazer nesta aula final. Aproveitando a sequência do semicírculo em que os alunos já estavam dispostos, propomos que cada um colocasse um pouco de “som” do instrumento, e conforme o milho ia caindo o som de chuva ia se formando. Os alunos ficaram com os olhos “brilhando” conforme sua vez ia se aproximando. Enquanto o milho percorria dentro do tubo, ao ser introduzido, no mesmo, tentavam fazer o mais lentamente possível, talvez desejando que aquele momento pudesse durar o máximo de tempo que conseguissem. Após uma rodada, já não havia mais sequência, e todos os alunos buscavam ficar perto de quem fosse adicionar mais milho no tubo. Nós, estagiários, buscamos deixar que todos participassem de maneira

igual, pois os alunos agora haviam formado uma roda em volta do instrumento, que dificultava saber quem havia participado e quem não.



**Figura 4** Alunos depositando o milho dentro do instrumento musical com o auxílio dos estagiários.

A última etapa da construção foi tampar a parte por onde colocamos o milho. Neste momento explicamos aos alunos a importância de colocar uma folha sulfite antes da fita adesiva, para o milho não grudar na fita. Como a roda já havia se formado em volta do instrumento musical, um dos estagiários se “espremeu” entre a turma, e foi lacrando a bobina com a ajuda de todos os alunos.

Assim que a última etapa acabou, todos os alunos queriam experimentar o som do pau de chuva. Então montamos uma sequência e um aluno de cada vez ia até a frente da sala e poderia virar duas vezes o instrumento, até o som parar. Esta atividade causou muita excitação nas crianças, que a todo momento queriam sugerir novas maneiras de experimentar o som. Após algumas rodadas deixamos os alunos mais livres para explorar as diversas maneiras de tocar o instrumento musical. A aula terminou e a turma continuou na sala por algum tempo, conversando e brincando.

A atitude dos alunos durante o processo é um bom exemplo do pensamento de Jeffrey & Woods (2009), o qual é apresentado por Beineke (2009):

*A valorização das contribuições das crianças em sala de aula, pelo professor e pelas crianças, implica reconhecer que estas vem à escola com opiniões, crenças, perspectivas e reflexões, que são capazes de participar de discussões, negociações e avaliações. Dessa forma, a relevância do ensino*

crece quando elas têm a oportunidade de expressar seus pontos de vista (BEINEKE, 2009, p. 91).

As crianças, que participaram da oficina, sentiram-se tão integradas àquela atividade que mesmo com o fim da aula elas queriam continuar na sala, conversando e brincando. A identificação da turma com o instrumento musical iniciou quando os estagiários valorizaram o conhecimento musical trazido pelos alunos (a marchinha tocada na bobina) e se tornou efetiva ao proporcionar outros processos educacionais e criativos a partir do mesmo material. Essas atitudes fizeram com que o instrumento musical pau de chuva ganhasse relevância por parte de quem participou da oficina.

## **Considerações finais**

Acabamos o semestre com o instrumento musical pau de chuva construído, e com a turma extremamente motivada para o segundo semestre. Conseguimos por meio das atividades de construção do instrumento musical pau de chuva propiciar aos alunos momentos significativos de troca de conhecimento, e de vivência musical, por intermédio de processos educacionais que valorizassem os conhecimentos prévios, e a capacidade criativa da turma.

Ressaltamos nestas considerações finais a importância de haver valorizado o conhecimento prévio dos alunos, e aproveitado o ritmo que tocaram na bobina. Essa atitude dos estagiários foi o fator desencadeador do processo educacional que a construção do pau de chuva proporcionou, assim como continuar a construção do instrumento com participação ativa da turma foi importante para despertar nos alunos: identificação com o grupo no qual estavam inseridos e com o instrumento musical; curiosidade pelo processo construtivo e pelos resultados musicais; e desafio de vencer dificuldades técnicas da construção.

Como educadores devemos estar atentos às informações trazidas pelos alunos para a sala de aula, e prontos a buscar maneiras de criar possibilidades de participação ativa da turma nas atividades, para que cada um dos alunos possa encontrar o objetivo que o faz querer aprender aquele conteúdo. Se aproveitarmos estas oportunidades é que poderemos ver nossos alunos buscando se desenvolver.

## **Referências**

- KAMIEN, R. *Music: an Appreciation*. New York: McGraw-Hill, 1992.
- MACHADO, D. D. *Didática Geral e da Música*. São Carlos: UFSCar. 2010.

MED, B. *Teoria da música*. 4. ed. rev. e ampliada. Brasília, DF: Musimed, 1996

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre aprendizagem criativa*. 2009. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SWANWICK, K. *Ensinando Musica Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourino. São Paulo: editora Moderna, 2003.



# A experiência docente no estágio curricular supervisionado: como ampliação de concepções e espaços

Regina Stori  
regina.mus@gmail.com  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Resumo:** Este trabalho relata a experiência da docência na disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Além de descrever o processo desenvolvido durante o ano letivo de 2010 em diálogo com a teoria da educação, da Arte e do ensino de música, descreve e fundamenta algumas das concepções adotadas para as etapas de estágio no Ensino Médio e na Educação Inclusiva. Ressalta-se que a ampliação da concepção e dos locais de estágio foi fundamental para o desenvolvimento da proposta.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio curricular; 2. Ensino Médio; 3. Educação Inclusiva.

## Introdução

O presente trabalho relata a experiência de docência na disciplina Estágio Supervisionado II do quarto ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assim, objetivamos descrever e fundamentar algumas das concepções adotadas para o desenvolvimento da proposta dessa disciplina durante o ano letivo de 2010, e relatar algumas particularidades ocorridas, dialogando com a teoria da área da educação musical.

Importa dizer que além das determinações legais para a presença do estágio do curso de graduação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 Lei nº 11.788/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música) e do projeto pedagógico do curso de licenciatura, a UEPG também dispõe do Regulamento de Estágio das Licenciaturas. Nesse regulamento são apresentadas as concepções adotadas e as competências dos agentes envolvidos no processo de estágio do acadêmico e, no caso deste trabalho, se faz necessário esclarecer alguns desses aspectos de antemão.

O estágio curricular pode ser obrigatório (se o cumprimento de sua carga horária for requisito para aprovação e obtenção do diploma) ou não obrigatório (atividade opcional desenvolvida como complementação da formação

acadêmica).<sup>21</sup> O campo de estágio é o local onde são realizadas as práticas de estágio. Podem ser instituições educacionais da rede pública ou particular, ou outras instituições ou órgãos da comunidade que sejam alvo de projetos que envolvam acadêmicos. O professor supervisor é a denominação dada ao professor da disciplina na UEPG. A supervisão feita pelos professores de estágios das licenciaturas é semidireita, ou seja, é por meio de orientações e acompanhamento em sala de aula e/ou no campo de estágio, a partir de visitas sistemáticas ao campo durante as direções e pelo contato direto com os responsáveis no campo de estágio. Já professor supervisor técnico é a denominação dada ao professor que atua no campo de estágio.

O professor supervisor também apresenta o seu projeto de estágio para a disciplina aos acadêmicos no início do ano letivo. Nesse projeto, além da caracterização do estágio, seus objetivos e outros dados elementares deverão constar a carga horária da disciplina e o modo como essa será cumprida pelo acadêmico, as atividades básicas a serem desenvolvidas, a sistemática e critérios de avaliação e os formulários que deverão ser utilizados pelo acadêmico para encaminhar e registrar o processo de estágio.

Em relação à documentação necessária para a realização do estágio é possível listar os procedimentos na UEPG: após a escolha do campo de estágio é necessário verificar se esse tem convênio com a Universidade. Caso não tenha, há necessidade de promover o contrato entre as duas partes; caso já tenha, passa-se a próxima etapa, de firmar o Termo de Compromisso de Estágio entre campo de estágio, Universidade (representada pelo professor supervisor) e estagiário. Nesse Termo constam, além dos dados de caracterização das partes, os dados referentes às particularidades do estágio, como por exemplo, as atividades desenvolvidas e o número máximo de horas de estágio a serem desenvolvidas por semana. A cada comparecimento ao campo de estágio, o professor supervisor técnico deve assinar a Ficha de Frequência de Estagiário, anotando também a data, a atividade desenvolvida e o período em que o acadêmico permaneceu no campo.

Os planejamentos são elaborados a partir de um modelo pré-definido; como a disciplina é anual, a solicitação dos relatórios de estágio foi semestral, e estes devem ser escritos a partir das anotações feitas durante as observações e após as direções, contemplando os aspectos referentes à turma que se observa, à maneira como os estudantes se comportam em relação ao espaço onde se realiza o estágio, à maneira como os alunos se relacionam entre si, à maneira como professores e alunos se relacionam, à metodologia utilizada nos processos de ensino-aprendizagem, à avaliação, às adaptações necessárias

---

21 Neste trabalho abordaremos somente os aspectos relacionados ao estágio obrigatório, em vista de que não tivemos acadêmicos em estágio não obrigatório.

ao planejamento e outros aspectos que se tornaram relevantes ao desenvolvimento da proposta e a sua reflexão.

A disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da UEPG tem como ementa a “elaboração, execução e avaliação da proposta de estágio” (PONTA GROSSA, 2010, p. 1), e como objetivos:

1. proporcionar ao acadêmico a inserção no cotidiano da escola e da sala de aula, referendado nos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no decorrer do curso;
2. propiciar ao acadêmico condições de planejar, intervir e avaliar sua ação na realidade, relacionando teoria e prática;
3. propor vivências teórico-práticas aos acadêmicos de modo a possibilitar a criação de alternativas metodológicas para o ensino de música no ensino médio e em projetos de educação inclusiva;
4. executar atividades de observação, participação e direção em classes de ensino médio e em projeto de educação inclusiva, articulando os fundamentos teóricos na elaboração do projeto de estágio;
5. elaborar relatórios reflexivos (PONTA GROSSA, 2010, p. 1).

Assim, esses dois aspectos são a meta mínima anual para a disciplina que, com duração de 204 horas, teve sua carga horária assim distribuída: 68 horas de aula de estágio na UEPG, 28 horas de estágio no Ensino Médio, 28 horas de estágio em educação inclusiva e 80 horas para planejamento de estágio e elaboração de relatórios. Das 28 horas a serem desenvolvidas no campo de estágio, 8 horas se referiam às visitas no campo com o intuito de diagnosticar a realidade onde o acadêmico seria inserido, 12 horas se referiam à observação e participação e 8 horas destinavam-se para a direção de aula. Na educação inclusiva, dada a particularidade da proposta e dos campos de estágio, não foi possível cumprir horas de observação, assim os acadêmicos cumpriram as 20 horas restantes com direções de aula.

É verdade que nem sempre professor e alunos do campo de estágio se sentem intimidados com a presença do estagiário (nem é essa a intenção), mas o que fica claro é que a presença do acadêmico interfere no cotidiano escolar; dessa forma, cabe bem a concepção de estágio proposta por Pimenta (2006), para a qual o estágio propicia ao aluno “uma *aproximação* à realidade na qual irá atuar” (PIMENTA, 2006, p. 13, grifo da autora), e não a realidade em si. Dessa forma, foi a partir de todas essas pré-definições que foi elaborado o programa e as metas da disciplina para o ano de 2010.

## O ano letivo de 2010

Durante o primeiro semestre os acadêmicos cumpriram as horas de estágio no Ensino Médio. Sempre que há disponibilidade, o estágio é cumprido em escolas públicas como uma contrapartida social ao estudo gratuito que recebem em uma instituição pública; é bom ressaltar que esse é um critério pessoal e não institucional. Outra justificativa para esse posicionamento é que na rede de ensino pública estadual na cidade de Ponta Grossa, há carência de professores de Arte com formação artística. Dados que recentemente levantamos revelam que 50% dos professores da rede estadual na cidade não têm formação em Arte e, do percentual restante, apenas 19% tem formação em música, o que demonstra a necessidade desse profissional nas escolas ponta-grossenses.

Por opção dos estagiários, foram escolhidas escolas que ofertassem o Ensino Médio em Blocos, uma modalidade em implantação de maneira facultativa para as escolas da rede estadual. Esse Ensino Médio divide a matriz curricular em dois grupos de disciplinas, as quais são ofertadas semestralmente e com a carga horária dobrada. Outra particularidade é que nessa modalidade, o ensino de Arte está presente nos três anos do Ensino Médio, diferentemente de outras propostas nas quais o ensino de Arte está presente somente no primeiro ano, o que assim consideramos um ganho para a área.

É importante ressaltar que, em vista da Secretaria de Estado da Educação ter adotado um documento norteador do ensino na educação básica sob seu sistema, o qual foi elaborado coletivamente com os professores da rede, os Parâmetros Curriculares Nacionais não são adotados nos planejamentos dos docentes. Assim, como fundamento para o desenvolvimento do estágio no Ensino Médio, os alunos estudaram coletivamente as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte<sup>22</sup>, na qual puderam verificar os conhecimentos propostos para essa etapa, bem como a metodologia e a avaliação do ensino indicadas. Em sala de aula, os acadêmicos puderam analisar e planejar tendo como base o livro didático público de Arte para o Ensino Médio<sup>23</sup>. Como livro de Arte, há capítulos que abordam não só a música, mas também a dança, o teatro e as artes visuais. Assim, foi feita uma seleção dos capítulos específicos de música e de outros que possibilitariam a abordagem musical do conteúdo proposto.

No que diz respeito às condições teóricas para o estágio no Ensino Médio os acadêmicos estavam bem fundamentados. Entretanto, ocorreu uma

22 As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Arte no Paraná estão disponíveis em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/arte.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/arte.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

23 Este livro está disponível, também para download em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/livro/arte/seed\\_arte\\_e\\_book.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/livro/arte/seed_arte_e_book.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2011.

particularidade em um dos colégios campos de estágio. Embora tivéssemos esclarecido, no primeiro contato com o colégio, as condições de nossa proposta de estágio, as quais deveriam ser cumpridas pelos acadêmicos (e essas condições tivessem sido aceitas na ocasião), em certo momento houve um mal-entendido. Em virtude do afastamento, por alguns dias, da pedagoga com a qual tratamos a proposta de estágio, não houve completo entendimento da colega que assumiu o seu trabalho do que fora sido acordado para a inserção dos acadêmicos no colégio. A partir da falta de uma docente um trio de estágio teve modificada sua proposta de estágio, a turma e horários escolhidos, e conseqüentemente seu cronograma, o que causou certo prejuízo ao processo como um todo.

Diante dessa situação, tentamos contatar as pedagogas durante vários dias até obter sucesso. Assim, a continuidade da presença dos acadêmicos e do bom relacionamento com esse campo de estágio se deu, particularmente, pelo acompanhamento constante que fazíamos da situação, de modo que, por uma questão de ética profissional, não era possível aos estagiários relatar à pedagoga com quem tratamos o estágio todos os fatos ocorridos, sob pena de colocar colegas de trabalho dentro do próprio colégio, umas contra as outras. Finalmente os mal-entendidos foram solucionados, mas adaptações à proposta foram necessárias.

A adaptação mais significativa foi a respeito das horas de direção de aula. Por solicitação, metade das horas de direção (4 horas, portanto) deveriam ser cumpridas pelos acadêmicos na organização da Semana Cultural do colégio. Essa Semana Cultural contemplava várias áreas do conhecimento e, entre elas, uma competição de interpretação musical. Cabia aos estagiários selecionar os alunos, orientar musicalmente as questões de interpretação e presença de palco, auxiliar na montagem da aparelhagem, caso necessário, e compor o júri no dia do evento. Inicialmente, tal adaptação nos pareceu onerosa ao desenvolvimento total da proposta de estágio da disciplina, porém, a partir do entendimento do estágio curricular como uma proposta que pode ir além da atuação em sala de aula, verificamos que haveria outras possibilidades e competências docentes que seriam desenvolvidas também com essa atuação. Nas orientações individuais e coletivas durante o processo os acadêmicos se mostraram bastante motivados ao poder abordar conteúdos de música diretamente com os alunos que se apresentariam na Semana Cultural. Assim, o que em princípio havia sido um contratempo, segundo os relatos dos acadêmicos, tornou-se uma experiência tão enriquecedora quanto a docência em uma sala de aula regular.

Outro aspecto levado em consideração nesse caso é que, como professor em uma escola/colégio, o futuro licenciado fatalmente terá que se envolver em atividades extraclasse. Com isso não queremos legitimar a concepção de professor de música ou Arte que é o “festeiro”, responsável pela decoração, ensaio

das danças, entre outras atribuições que são postas a esse profissional porque afinal de contas, “é ele quem estudou Arte”. Essa concepção ainda presente nas escolas, mas que tem mudado lentamente, está ligada à concepção de que a Arte (e a música aí incluída) é um acréscimo ao currículo e à formação escolar, uma disciplina que no rol da matriz curricular está hierarquicamente abaixo daquelas que são mais “científicas” (português, matemática, ciências, história e geografia). Está ligada também à histórica concepção de ensino de Arte que objetiva promover a expressividade do estudante por meio de atividades lúdicas<sup>24</sup> e sem compromisso com o conhecimento artístico historicamente produzido. Essas colocações são particularmente tratadas por Fonterrada (2005) quando afirma:

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado *o festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas importantes. Ele é um professor que tem de abrir seu espaço na comunidade escolar *a cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. A maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma “visão de mundo” que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento e passatempo (FONTERRADA, 2005, p. 212, grifos da autora).

Ainda nesse sentido, entendemos que se faz necessário um esclarecimento: como integrante da comunidade escolar, faz parte das atribuições do professor não somente cumprir o que lhe cabe em sua disciplina nos duzentos dias letivos obrigatórios, mas participar da construção do projeto político pedagógico da escola e empenhar-se pela sua efetivação. E, se nesse cumprimento, com o intuito de atingir a formação que se pretende ao estudante houver necessidade de participar de eventos extraclasse, deve fazê-lo. Porém, cabe lembrar que essa atribuição não é exclusiva do professor de Arte, mas de todos os integrantes da comunidade escolar, formada pela equipe pedagógica, professores da escola, alunos e seus pais ou responsáveis. Ninguém pode ser isento de sua responsabilidade. A partir dessas reflexões ficou também justificada a possibilidade dos acadêmicos destinarem algumas horas de estágio na participação da Semana Cultural.

---

24 Quando afirmamos que o ensino de Arte se dá por meio de atividades lúdicas, não estamos com isso defendendo que não possa ser assim, pelo contrário, entendemos que o lúdico possibilita a apropriação do conhecimento pelo estudante, mas salientamos que não podemos concordar com a aplicação de atividades lúdicas desprovidas de conteúdo artístico-musical como justificativa para o ensino de Arte/música.

No dia do concurso de interpretação musical da Semana Cultural o que se verificou foi a variedade do gosto musical dos alunos do colégio. Houve apresentações de rap, solos de bateria, metal, hino religioso e música pop nacional (com a apresentação de um dueto, inclusive) e internacional. Se por um lado havia alunos que se mostravam envergonhados diante da plateia de colegas, por outro, havia estudantes que se sentiam muito confortáveis com o fato de estarem se apresentando em um palco para seus companheiros. O estímulo da plateia aos que se apresentavam foi constante e saudável e, embora a própria escola não tivesse recursos materiais adequados ao evento (como mesa e caixas de som), os próprios alunos se encarregaram de providenciar.

Já no segundo semestre, a proposta da disciplina contemplava o estágio na educação inclusiva. Nesse sentido, foi adotada a concepção de educação inclusiva de Mantoan & Prieto (2006), na qual se parte da reflexão de que se deve haver inclusão, é porque existe exclusão. Essa exclusão não se refere unicamente às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas a qualquer grupo ou pessoa que sofra com a desigualdade social e isso se desloque, conseqüentemente, para sua relação com o espaço escolar. Assim, seriam incluídas as minorias étnicas (índios e negros, particularmente), idosos, mulheres (em alguns contextos), analfabetos, homossexuais, pessoas com deficiência, entre outros. Para as autoras, “a diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas” (MANTOAN & PRIETO, 2006, p. 18), logo, é a desigualdade social que deve ser combatida por meio da inclusão. Outra observação é que essa perspectiva de educação inclusiva foi uma inovação no curso de Licenciatura em Música em relação à prática anterior, o que para nós exigiu certa cautela durante o processo, inclusive para não desviar o foco da proposta.

Paralelamente à disciplina de Estágio Supervisionado II, a disciplina Metodologia do Ensino de Música II, também ministrada por nós, abordou conhecimentos referentes aos espaços nos quais o acadêmico poderia ser inserido para estágio. Assim foram contempladas, a partir do ponto de vista das possibilidades de ensino de música, as bases legais da Educação de Jovens e Adultos, da Educação à Distância, da Educação Indígena e da cultura dos povos indígenas, da Educação Hospitalar, da Educação Especial, em Organizações Não Governamentais e as leis de incentivo à cultura. Como conteúdo complementar, os alunos estudaram e assistiram a uma palestra a respeito do Estatuto da Criança e do Adolescente, documento que não trata especificamente do relacionamento entre professor e aluno, mas que tem seu conhecimento imprescindível na prática docente e cidadã.

Então, após um levantamento dos espaços possíveis ao educador musical, seja a partir de sua atuação como docente da disciplina de Arte, seja como docente específico de música em contexto diverso, cada acadêmico pode escolher o seu campo de estágio desde que tivesse personalidade jurídica, houvesse alguma pessoa responsável no local para atuar como supervisor técnico e fundamentalmente, que incluísse (a partir da concepção adotada) os envolvidos em uma prática musical de maneira democrática e totalmente gratuita. Na turma de 2010, com dez acadêmicos, foram formadas duas duplas e dois trios.

Os dois trios optaram por desenvolver suas propostas de estágio em igrejas. Um trio desenvolveu uma proposta de ensino coletivo de violão para um grupo de Desbravadores.<sup>25</sup> Em cada aula, os acadêmicos levavam alguns violões extras para a utilização pelos alunos que não possuíam o instrumento. Logo no início se fez necessária a separação do grande grupo em dois menores, pois havia alunos que já tinham uma prática de violão anterior. Assim, um grupo tratava de iniciação musical e de aprendizado de violão popular, por cifras, e o outro tratava de execução de partituras de hinos escritos isorritmicamente para quatro vozes. Nesse segundo grupo um dos alunos fazia solos a partir de seu aprendizado “de ouvido”, o que se tornou um desafio para os acadêmicos, pois deviam incluí-lo na leitura das partituras utilizadas, o que veio representar um ganho na teoria musical para esse aluno.

O outro trio também desenvolveu sua proposta em uma igreja. Nesse caso, havia aula de instrumentos da família dos metais, aula de flauta doce e teoria musical. Os instrumentos da família dos metais abordados foram trompete e flauta transversal e foram emprestados por um acadêmico aos alunos participantes da proposta, os quais permaneceram com os instrumentos durante a duração do estágio.<sup>26</sup> As aulas eram coletivas e duravam duas horas semanalmente. Enquanto isso, em outra sala da igreja, ocorria a aula de teoria musical com duração de uma hora semanal; em seguida, alguns alunos que participavam da teoria iam para a aula de flauta doce também com duração de uma hora. Diferentemente do trio anterior, essa proposta se destinou a quaisquer interessados da comunidade, assim, havia pessoas que faziam somente as aulas de teoria, que eram abordadas sempre com apreciações musicais e, quando possível, em articulação com os conhecimentos que seriam utilizados na aula de flauta, que ocorria logo depois. Como havia vários alunos que participavam da aula de flauta doce, e como não tinham condições de adquirir um instrumento que obtivesse uma boa afinação para a prática coletiva, foram emprestadas flautas

25 Os Desbravadores são um grupo semelhante aos escoteiros, diferenciando-se, porém, ao pertencer à Igreja Adventista do Sétimo Dia e ter cunho também religioso.

26 Cabe ressaltar que para esses alunos as aulas não acabaram ao fim do estágio, mas, por iniciativa do acadêmico que pertence à igreja onde desenvolveu a proposta, as aulas continuaram.

doces da UEPG, entretanto, esses alunos não podiam levar o instrumento para casa o que, de certa maneira, fez diminuir o rendimento do aprendizado do instrumento.

As outras duas duplas também optaram por caminhos semelhantes entre si. Uma delas optou desenvolver uma proposta de educação musical pelo canto coletivo com professoras da educação infantil e, a partir de um repertório popular, trabalhou o canto em uníssono e em cânones. Já a outra, também com professoras da educação infantil, mas de outra escola, desenvolveu sua proposta de estágio de educação musical por meio de jogos de mãos e copos, exploração sonora do ambiente e de objetos e canto coletivo. Uma proposta bem elementar para pessoas que não haviam tido contato com a música durante sua escolarização.<sup>27</sup>

## Considerações finais

A experiência neste ano durante a etapa de estágio no Ensino Médio teve momentos de tensão e de satisfação. À medida que o colégio fez exigências (e consequentes adaptações ao projeto inicial) à presença dos estagiários em seu espaço, e a dificuldade de encontrar as pedagogas para uma conversa esclarecedora trouxe-nos preocupações sobre a possibilidade e adequabilidade de manter os acadêmicos estagiando até o fim de suas propostas. Por outro lado, ao ponderar a situação e novamente buscar o equilíbrio entre acadêmicos e campo de estágio concordando com as suas atuações na Semana Cultural, embora não estivesse no planejamento inicial da disciplina, nos ampliou a própria visão de estágio supervisionado na escola regular, e se tornou uma vivência docente significativa para acadêmicos e estudantes do colégio.

Já em relação à experiência de estágio na educação inclusiva, o que foi verificado é que, mais do que preparar os licenciandos para a atuação na educação básica, havia que prepará-los para quaisquer espaços onde a música e seu ensino possam ser inseridos. Assim, a opção de ofertar ao acadêmico a oportunidade de escolher um espaço de estágio para atuação, com o intuito de possibilitar a ampliação de locais para atuação profissional e construção de seu próprio caminho docente vem de encontro com o proposto por Del Ben (2003) ao afirmar que

o desafio que se nos impõe parece ser o de [...] construir uma concepção ampliada de formação inicial de professores de música, uma concepção

---

27 Nesses dois casos essas propostas foram possíveis, pois trata-se de acadêmicos que cursavam segunda graduação e já atuavam como professores (música e ciências na educação básica).

que ultrapasse espaços fechados e predefinidos de atuação e amplie as possibilidades de percurso a serem trilhadas pelos futuros professores. Isso implica na necessidade de flexibilizarmos os percursos de formação dos professores de música, relacionado-os aos múltiplos espaços de atuação profissional, e de superarmos a concepção de formação como processo caracterizado como trajetória única (DEL BEN, 2003, p. 31).

Conforme também já foi dito, os acadêmicos não fizeram estágio de observação, mas cumpriram suas horas de estágio na educação inclusiva integralmente em direções. As observações e participações, de acordo com os espaços relatados, não seriam possíveis já que os grupos de participantes foram montados especificamente com o intuito de cumprir com essa etapa de estágio, democratizar o acesso à música e ao seu ensino, e as pessoas participavam do projeto gratuita e voluntariamente durante o cronograma. Nesse caso, Souza (1997) contribui ao afirmar que

além de suas qualificações profissionais propriamente ditas (habilidades musicais específicas), [o licenciado] deve adquirir uma sensibilidade social e ter uma preocupação constante em “ouvir o mundo” (SOUZA, 1997, p. 14).

E mais adiante lembra que

a Educação Musical se ocupa com relações entre ser(es) humano(s) e música(s), fazem parte do seu campo de estudo toda a prática músico-educacional que acontece nas instituições [regulares de ensino] e fora delas, bem como todos os processos musicais de apropriação e transmissão (SOUZA, 1997, p. 18).

Com isso queremos propor que, tão importante quanto à qualidade do ensino musical é a qualidade da interação entre os sujeitos envolvidos. Nisso também consiste a inclusão.

A abordagem inicial dos aspectos legais das modalidades educacionais e das possibilidades de atuação do educador musical, entendemos, se faz necessária já que, de acordo com a Constituição Brasileira ninguém, incluindo o professor de música, é obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; também se faz necessária tendo em vista que o conhecimento desses aspectos possibilita enxergar a necessidade de responsabilidade e de ética com a profissão escolhida, outro aspecto enfatizado em nossas orientações de estagiários. Entretanto, em vista disso os aspectos de relacionamento nunca devem ser preteridos, minimizados, porque educar, como “via de mão” dupla entre educador e estudante, implica diretamente em influenciar pessoas para a vida, e isso não é pouco, é preciso ter em mente que nossa atuação pode

redundar no tipo de relacionamento que esse aluno tem com a música e até mesmo na sua escolha profissional.

Nesse sentido podemos afirmar que em algumas das experiências relatadas, dada a transitoriedade das propostas de estágio, nem sempre foi possível concluir com o resultado sonoro desejado. Nem sempre os alunos dos estagiários conseguiam a afinação, a respiração, o ataque à nota, a dinâmica, o sincronismo e a sustentação desejados. Entretanto, mais do que resultados sonoros, foi possível observar a alegria de fazer música em grupo, de alcançar metas musicais modestas, mais vitoriosas, de estar em contato com instrumentos musicais que de outra forma, em princípio, não seria possível, de ler a primeira partitura (um código até então indecifrável), de tocar uma música de que goste, de conhecer novas músicas e apreciá-las ativamente, já identificando alguns aspectos musicais abordados nas aulas. Sem dúvida os ganhos dos participantes se deram nos aspectos musicais e humanos. Musicais à medida que se aproximaram de uma forma de Arte que historicamente tem sido preterida na formação escolar,<sup>28</sup> e humanos à medida que o homem se percebe no mundo, reconhece-se em sua relação com ele e tem sua sensibilidade revitalizada (PEIXOTO, 2003, p. 46).

Assim, pensamos que é pela relação dialética entre obra de arte e espectador que o homem percebe-se enquanto homem. Se a obra de arte musical se configura numa nova realidade humanizada, é pelos sentidos que o homem há de apropriar-se do objeto artístico, e o professor de música, em nosso entendimento, deve ter o compromisso de oportunizar a humanização desses sentidos de modo que assim o indivíduo obtenha o conhecimento que lhe permita desfrutar da arte e fazer uma leitura crítica da realidade, desalienando-o, e possibilitando que esse transforme também o mundo.

Dessa forma encerramos o ano letivo de 2010 cientes de que há muito que se fazer pela formação de nosso acadêmico e pela democratização do acesso ao ensino da música, entretanto, se nosso trabalho foi suficiente na formação inicial dos licenciandos que passaram por nós, e se esses se comprometerem com o juramento que farão na ocasião da outorga de grau de licenciado em música, a sociedade brasileira ganhou profissionais comprometidos com seu objeto de estudo e trabalho, e comprometidos com as pessoas com quem se relacionam.

---

28 Situação essa que tende a mudar paulatinamente em vista da aprovação da Lei nº 11.769/2008, a qual torna obrigatório o conteúdo música em toda a educação básica (BRASIL, 2011).

## Referências

- DEL BEN, L. M. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 8, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: editora Unesp, 2005.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 2. São Paulo: Editora Summus, 2006.
- PEIXOTO, M. I. H. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 7. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- PONTA GROSSA. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Programa de Disciplina. Programa da disciplina Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da instituição, 2010, mimeo.
- SOUZA, J. [SEaD1] Da formação do profissional em música nos cursos de Licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. Anais... Salvador: MEC/SESU/COESP/CEEARTES/CAPES/ANPPOM, 1997. p.13-20

## Referências consultadas

- STORI, R. Reflexões sobre a relevância do Estágio Curricular à formação do Licenciando em Música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 19., 2010, Goiânia, Anais... Goiânia, CAPES/ABEM/EMAC/UFG, 2010, p. 2071-2079.
- VÁZQUEZ, A. S. *As idéias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (Coleção Pensamento Crítico, v. 19).

## O menino do cavaquinho

Georgeana Lanzini Vendrami  
ge.vendrami@bol.com.br

Regina Stori

regina.mus@gmail.com

Scilas Augusto de Oliveira

scilas\_oliveira@hotmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Resumo:** Este relato apresenta uma reflexão a partir da experiência de ensino vivenciada por dois alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I ofertada no terceiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A atividade de estágio referida foi desenvolvida numa turma da Educação Infantil de uma escola da rede pública do Paraná, no ano de 2008, composta por vinte e um alunos com três e quatro anos de idade. O objetivo da atividade de ensino era desenvolver conhecimentos musicais com os alunos a partir da identificação e diferenciação de timbres de instrumentos musicais selecionados. As experiências e informações da aula foram registradas em relatórios e, posteriormente, compartilhadas e discutidas com os demais alunos que cursavam a disciplina, num momento direcionado à reflexão coletiva sobre a prática educativa. A forma discriminatória como um aluno se referiu à figura de um menino negro tocando cavaquinho derivou um importante processo de reflexão e de construção do conhecimento pelos professores em formação envolvidos.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio em educação musical; 2. Formação de professores; 3. Discriminação racial nas escolas.

## Introdução

Neste relato refletimos sobre a experiência de ensino de dois alunos numa atividade de estágio desenvolvida na Educação Infantil de uma escola da rede pública do Paraná no primeiro semestre do ano de 2008. A atividade integrou a disciplina Estágio Supervisionado I ofertada no terceiro ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) sob a orientação da professora Regina Stori.

A disciplina Estágio Supervisionado I propõe a inserção na realidade escolar por meio da observação, da participação e da direção de classe na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Educação Básica, concluindo um total de 204 horas distribuídas entre planejamento, ação na escola e reflexão.

A etapa de ação na Educação Infantil foi organizada em 12 horas de atividades distribuídas entre 8 horas de observação e 4 horas de direção de classe. A disciplina prevê, incluída na etapa de observação, uma visita inicial à escola, denominada “Diagnóstico da Realidade”, em que os alunos vão conhecer o campo de estágio em sua estrutura e organização escolar. Na fase de observação, os objetivos principais são reconhecer o campo de atuação e conhecer os alunos, constituindo subsídios para nortear o planejamento das atividades. Nessa perspectiva, procura-se observar as características de comportamento e aprendizagem dos alunos, o sistema de hierarquização da escola, a estrutura física, os recursos didáticos disponíveis e as características do ambiente de sala de aula, além de se dialogar com a professora da turma sobre quais conteúdos de música são contemplados no seu planejamento e sobre a viabilidade do tema a ser escolhido para o projeto.

Na visita inicial, a coordenadora do Setor de Cultura esclareceu que a escola atendia 366 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I em período integral e 292 alunos do Ensino Fundamental II em período parcial, sendo crianças e adolescentes da comunidade local, pertencentes a famílias com faixa salarial média de dois salários mínimos. A escola contava com 23 professores da Secretaria Municipal de Educação (período integral), 15 professores do Estado (parcial) e 47 servidores (coordenação, administração e serviços gerais, em período integral). A coordenadora afirmou que a escola possuía seções de apoio nas áreas de: Alimentação e Nutrição, Cultura, Esportes e Lazer, Saúde e Serviço Social, além da Biblioteca. Quanto à proposta pedagógica da escola, a coordenadora afirmou que as suas ações didático-pedagógicas eram fundamentadas nas teorias dos educadores Freinet e Vigotsky, adotando uma filosofia progressista guiada pela LDB 9394/96, pelos PCNs e pelos quatro pilares da educação: aprender a ser, fazer, conviver e conhecer.

Sobre a educação musical, a coordenadora esclareceu que a instituição ofertava o ensino de conteúdos de música integrados aos das outras três áreas artísticas pertencentes à disciplina Arte – teatro, dança e artes visuais. Ainda segundo a coordenadora, consoante à realidade de grande parte do ensino público brasileiro, essa escola, em 2008, não possuía o cargo de professor de música, sendo os conteúdos relacionados ministrados no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil pelas professoras unidocentes e por estagiários da UEPG. A coordenadora expôs também que, a escola possuía uma sala destinada à realização de atividades de prática musical e artes visuais, geralmente ministradas por estagiários remunerados, mas que na ocasião a sala de música não estava sendo utilizada devido à falta de candidatos interessados.

A vivência aqui relatada ocorreu nesta instituição na etapa de direção de classe, durante uma atividade de ensino musical. O objetivo da atividade de

ensino era desenvolver conhecimentos musicais com os alunos a partir da identificação e diferenciação de timbres de instrumentos musicais selecionados. As experiências e as informações sobre a aula foram registradas em relatórios e, posteriormente, compartilhadas e discutidas com os demais alunos que cursavam a disciplina de Estágio Supervisionado I, em um momento direcionado à reflexão coletiva sobre a prática educativa.

No presente texto expomos algumas reflexões que derivaram do relato desses dois colegas sobre um episódio em que um aluno demonstrou uma ideia pejorativa e preconceituosa diante de uma figura que apresentava uma criança negra, atitude que lhes despertou um sentimento de surpresa e inabilidade diante “daquela criança de apenas quatro anos [de idade]” (OLIVEIRA, 2008, p. 38). O compartilhamento orientado da experiência desses colegas foi altamente relevante para a nossa formação como professores, nos despertando para o debate sobre as questões sociais e culturais implícitas na prática educacional.

## **Reflexão sobre a prática: uma experiência para a vida profissional**

O projeto de estágio relacionado ao relato que apresentamos prestigiou o tema “Parâmetros do Som”, enfatizando, a partir das noções de timbre e altura, as possibilidades sonoras presentes no cotidiano e na natureza. A turma era composta por vinte e um alunos entre três e quatro anos de idade e foi dividida em dois grupos que participaram de aulas com duração de trinta minutos no intuito de promover a participação e evitar a dispersão dos alunos durante as atividades.

Tal projeto foi pensado e direcionado para a interação e o envolvimento da criança em diversas atividades e vivências musicais que possibilitassem “a passagem do sonoro ao musical [...] pelo relacionamento entre os sons (e seus parâmetros) e silêncios” (BRITTO, 2003, p. 26). Esse direcionamento foi fundamentado na consideração de que “falar sobre os parâmetros do som não é, obviamente, falar sobre música”, uma vez que “as características dos sons não são ainda, a própria música” (BRITTO, 2003, p. 26). Porém, foi considerado que a abordagem dos parâmetros do som nas aulas seria um relevante ponto de partida para iniciar o ensino de música na Educação Infantil porque possibilitava o desenvolvimento de atividades variadas e de um trabalho pautado em diferentes formas complementares de ensinar e aprender música, fosse criando, apreciando ou executando.

Uma das aulas realizadas teve o objetivo de apresentar e explorar com os alunos o timbre de alguns instrumentos musicais selecionados. Foi realizada inicialmente uma apreciação de músicas que possuíam solos de violão e cavaquinho enquanto eram exibidas e manipuladas fotos e figuras que remetiam

a atividades musicais envolvendo os dois instrumentos. As crianças, dispostas em torno dos estagiários sentadas sobre um tapete, foram estimuladas a expressar o que viam naquelas fotos e figuras.

Ao visualizar a figura que trazia uma criança negra tocando cavaquinho, “um dos alunos reagiu de forma agressiva” dizendo que não gostara daquela figura, pois se tratava de um “pretinho muito feio” (OLIVEIRA, 2008, p. 38). Os estagiários declararam que se assustaram com a atitude daquela criança porque mesmo após um período de observação e participação junto à turma não haviam vivenciado tal ocorrência e, focados totalmente no ensino da música, nem imaginavam ter que mediar uma situação de discriminação racial na escola, ainda mais em se tratando de crianças da Educação Infantil.

Os estagiários declararam que foram tomados por um sentimento de incapacidade frente ao ocorrido, diante da incerteza sobre dever, poder e saber orientar as crianças naquela situação. Um dos colegas revelou ainda ter se sentido constrangido, uma vez que ele era o único aluno negro que estava presente na turma. Na expectativa pela intervenção da professora da turma, observaram que esta também ficou constrangida diante da atitude do aluno e optou por desviar o assunto, redirecionando para a continuidade do diálogo que os estagiários estavam desenvolvendo com as crianças.

Ao final da aula, o objetivo proposto para aquela atividade de ensino musical de explorar os timbres dos dois instrumentos musicais selecionados foi atingido. Nas atividades lúdicas que se seguiram, as crianças foram capazes de identificar e diferenciar os instrumentos apresentados a partir da apreciação dos seus timbres, principalmente após observarem os instrumentos, os manipularem e ouvirem os estagiários tocá-los.

Após a aula, os colegas relataram o ocorrido à professora supervisora, responsável pela disciplina de estágio, que os orientou, caso ocorresse situação semelhante novamente, que não deixassem sem resposta e procurassem de forma gentil e adequada à fase de desenvolvimento do aluno, questioná-lo e fazê-lo perceber e reavaliar a sua atitude. Os estagiários foram lembrados sobre o papel do professor da turma onde o estágio é aplicado, o qual, além de disponibilizar ao estagiário o projeto pedagógico da escola, os planos de curso e o calendário escolar; acompanhar as atividades previstas no plano de estágio e avaliar o seu desempenho em conjunto com o professor supervisor, deve subsidiá-lo com informações e respaldo sobre aspectos intrínsecos da turma. Foram orientados a, sempre que não soubessem como agir/reagir, em qualquer etapa, solicitassem explicitamente auxílio a ele, uma vez que dada a transitoriedade da experiência de estágio, o professor responsável pela turma é quem possui maiores condições de “traduzir” e orientar as relações e atitudes dos seus alunos.

Posteriormente, ao compartilhar e refletir sobre suas experiências com os demais alunos participantes da disciplina de Estágio, os dois colegas declararam que apesar de terem atingido os objetivos da aula planejada e de terem cumprido com sucesso uma etapa importante da sua formação como professores, não se consideravam realizados, porque ficara patente a sua inabilidade em agir diante da atitude do aluno naquele momento. Eles avaliaram que, ao fim de todo o processo, alcançaram bons resultados de aprendizagem musical junto aos alunos, mas interpretaram que deixaram de contribuir para a formação geral dos estudantes. Os colegas expressaram ainda, uma preocupação em relação a outras situações de discriminação que porventura o aluno negro daquela turma tivesse sofrido. Em síntese, os estagiários esperavam um ambiente ingênuo dado a idade das crianças, mas não foi o que se verificou.

As discussões que se seguiram no momento de reflexão após a prática – com a participação de todos os acadêmicos e sob a mediação da professora da disciplina Estágio Supervisionado I –, partiram da avaliação que os estagiários classificaram como de insucesso da sua prática devido à sensação de despreparo que sentiram e que também observaram na atitude da professora responsável pela turma. Em conjunto, analisamos que aquilo que os colegas avaliaram como sucessos e insucessos na prática educativa fazem parte do processo educativo do professor em formação, compreendendo que ambas as possibilidades tanto reforçam atitudes assertivas como movem para a reavaliação e transformação daquelas que resultaram conflitivas ou equivocadas. Concordamos que diante das inúmeras situações que podem surgir em meio às relações humanas, não existem receitas prontas sobre como agir, mas sim um contínuo aprendizado, obtido na própria prática, que se prolonga por toda a vida profissional.

Mais especificamente sobre a atitude do aluno, observamos, na sequência das discussões, a importância do debate dos temas da diversidade e da discriminação racial nas escolas para a formação dos professores em todas as áreas de conhecimento, inclusive na de professores de música. Ponderamos que o caso descrito podia parecer, num primeiro momento, apenas um incidente ou uma interpretação exagerada sobre a atitude inocente de uma criança de quatro anos, porém, lembramos-nos de como o tratamento discriminatório, quando expressado pela criança, geralmente aparece relacionado à aparência, à classificação do outro como “feio”. Consideramos também que a criança pequena apesar de não ter consciência das consequências dessa atitude, por ainda encontrar-se em processo de desenvolvimento emocional, cognitivo e social, pode reproduzir o preconceito das pessoas que estão à sua volta. Julgamos que é preocupante, nesses casos, o quanto isso afeta a autoestima daquele que é alvo do preconceito, a qual é fundamental para o sucesso do aprendizado, além das consequências para a criança que cresça com essa visão, pois, num mundo

onde se intenta a igualdade entre os diferentes, tal comportamento pode resultar em problemas de relacionamento em fases posteriores.

Em leitura complementar ao tema apresentado pelos colegas, concluímos que a experiência vivida por eles se articula com aspectos apontados por Hédio Silva Júnior (2002) ao inventariar a legislação federal pertinente e analisar pesquisas sobre relações raciais discriminatórias nas escolas.<sup>29</sup> O autor destaca que nesses estudos foram observados: “aspectos extremamente discriminatórios e estigmatizantes de crianças negras desde a mais tenra infância”; a preservação pela maioria das crianças brancas e negras já na Educação Infantil de valores morais e sociais atribuídos ao grupo branco; o silêncio de professores em sala de aula diante de atos discriminatórios e o comprometimento do desenvolvimento do indivíduo devido a questões psicológicas advindas da discriminação latente, as quais resultam sentimentos autoatribuídos como a vergonha de ser negro e a desvalorização de si mesmo (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 42). Este autor ressalta que a negação da existência do preconceito e a visão estereotipada dos negros compõem um dos mecanismos mais perversos vividos na escola e um dos fatores que mais contribuem para a exclusão da criança negra e seu fracasso escolar.

Diante dessas observações discutimos sobre a responsabilidade que o Estado vem atribuindo à escola como veículo de disseminação da convivência pacífica entre as inúmeras etnias e culturas que formam o povo brasileiro. O Estado tem disposto ações formativas e políticas afirmativas validadas por uma legislação específica que responde a reivindicações de movimentos sociais organizados comprometidos com uma educação inclusiva e que reconhece a necessidade da educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar. Nesse sentido, discutimos as considerações de Maria Teresa E. Mantoan (2006) segundo a qual, a necessidade de inclusão é por si só, a afirmação da existência da exclusão e ainda, tratar de inclusão é, implicitamente, tratar da desigualdade social.

Demos destaque à Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e substituiu a modificação estabelecida anteriormente pela Lei nº 10.639/2003, tornando obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino, a ser ministrada “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas

---

29 Entre os estudos e pesquisas voltados para a descrição das relações raciais nas escolas, Silva Júnior (2002) seleciona, entre outros, os textos de Nelson do Valle Silva & Carlos A. Hasenbalg: *A tendência das desigualdades educacionais no Brasil*; Fúlvia Rosemberg; Regina Pinto & Esmeralda Negrão: *A situação educacional de negros (pretos e pardos)*; Edward E. Telles: *Contato racial no Brasil urbano: análise da segregação residencial nos quarenta maiores centros urbanos do Brasil, em 1980*; e Luiz Cláudio Barcelos: *Educação: um quadro de desigualdades raciais*.

áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 2011). Ponderamos que a inserção obrigatória desses conteúdos no currículo escolar podem de fato iniciar um processo de familiarização e de valorização das culturas e dos grupos negros e indígenas na sociedade brasileira. Porém, esses conteúdos não se encerram em si mesmos, devendo ser entendidos como um ponto de partida para a promoção daquilo que nos Parâmetros Curriculares Nacionais se entende por “ensino e aprendizagem de valores e atitudes” a serem promovidos por meio da exploração dos temas transversais, nesse caso específico, referentes à ética e à pluralidade cultural (BRASIL, 1997, p. 33).

Enfim, concluímos que as questões que se desdobraram a partir da experiência desses colegas não são de fácil solução, pois dependem não apenas de atitudes individuais, mas de ações coletivas vindas do Estado em termos de políticas públicas e da sociedade civil por meio dos movimentos sociais, dos profissionais à frente das escolas e, por sua vez, dos possíveis direcionamentos dados nos cursos de formação dos professores. Na posição de professores em formação, essas discussões nos fizeram refletir sobre as relações humanas presentes na ação pedagógico-musical que vão além dos conteúdos, das técnicas e das práticas específicas, as quais nem sempre podem ser totalmente previstas no planejamento.

## **Considerações finais**

Neste relato deixamos transparecer mais as questões extramusicais que se apresentaram na situação de ensino musical vivenciada pelos estagiários do que os resultados da atividade musical propriamente dita. Com isso, buscamos evidenciar o processo de construção do conhecimento que foi desencadeado pela reflexão realizada pelos acadêmicos em formação sobre a sua prática educativa. O compartilhamento orientado das experiências de estágio entre os colegas nos proporcionou, além do aprendizado a partir da teorização sobre nossa própria prática, também o aprendizado a partir da reflexão sobre a prática de nossos colegas, num processo coletivo de construção de conhecimento.

Toda a reflexão derivada da experiência de ensino relatada serviu para reconhecermos a amplitude do que é ser um professor de música, cujas atribuições vão muito além dos conhecimentos específicos da área e da técnica musical, estendendo-se para a ação humana verificada no ato de educar, indo ao encontro da afirmação de Grossi (2000) de que “nosso tema é música, mas é também vida” (GROSSI, 2000, p. 5). Foi positivo para nossa formação que esse episódio de preconceito racial tenha surgido numa atividade de ensino musical, pois nos mostrou a pertinência da transversalidade dos conhecimentos

e da valorização dos acontecimentos do cotidiano da “vida escolar, com suas contradições e interrupções que correspondem à vida cotidiana, à situação real em sociedade” (SOUZA, 1997, p. 13).

Compreendemos que a presença dos desafios do cotidiano na prática educacional revelados na violência, no preconceito ou na intolerância, para citar apenas algumas de suas possibilidades, vincula-se diretamente ao movimento que reside entre a observação do campo de atuação e o caráter flexível e dinâmico do planejamento frente ao imprevisível. Na experiência relatada, apesar de estarmos sintonizados à pertinente constatação de que

a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado deve permitir uma vivência anterior da sala de aula e prever um período maior de observação para conhecer melhor a(s) instituição(ões) onde o licenciando irá atuar (SOUZA, 1997, p. 17).

Conhecer a escola, observar mais do que atuar, não foi completamente suficiente para dar conta de prever a situação que se apresentou. Por outro lado, acreditamos que na prática de estágio, é possível que nós planejamos e façamos escolhas que nem sempre são as mais acertadas, o que não é negativo, pois o estágio é o momento e o espaço que deve possibilitar a experimentação pelos acadêmicos tanto dos conhecimentos específicos da área como dos conhecimentos pedagógicos trabalhados ao longo do curso de Licenciatura em Música.

Por fim, como profissionais da educação musical temos em mente que por mais bem elaborado e articulado com o conhecimento da realidade que o planejamento possa ser, a situação escolar é imprecisa e imprevisível, demandando um espírito investigativo e reflexivo que norteie a busca pela ação mais adequada.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 11 março 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 04 abr. 2011.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética. Brasília: MEC/SEF, v. 8, 1997.
- BRITTO, T. A. de. *Música na Educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- GROSSI, C. In: CURRÍCULO, CULTURA E UNIVERSIDADE. Palestra, Florianópolis, 2000.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. 2. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, S. Relatório Final de Estágio. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Licenciatura em Música, Disciplina: Estágio Supervisionado I. 2008.

SILVA Jr., H. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: Unesco, 2002.

SOUZA, J. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO SOBRE O ENSINO SUPERIOR DE ARTES E DESIGN NO BRASIL, 1., 1997, Salvador. Anais... Salvador: MEC/SESU/COESP/CEEARTES/CAPES/ANPPOM, 1997. p. 13-20.

## Referências consultadas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, v. 6, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CASTRO, C. G. C. de S.; ARAUJO, D.C.; CEBULSKI, M. C.; MARÇAL, M. A. O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Paraná: legislação, políticas afirmativas e formação docente. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/toledo/arquivos/File/afro.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2011.

## Fontes

APRESENTAÇÃO de recepção aos alunos estagiários da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenação do Setor de Cultura do CAIC de Ponta Grossa, Paraná. mar. 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto da Disciplina de Estágio Supervisionado I, 2008.



# Estágio supervisionado em música no Ensino Médio: um relato de experiência

Rafael Augusto Michelato  
rafaelmichelato@hotmail.com

Regina Stori  
regina.mus@gmail.com  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Resumo:** Este texto descreve e analisa as atividades de estágio desenvolvidas com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de um Colégio Estadual da Cidade de Ponta Grossa - Paraná, durante o primeiro semestre do ano de 2010. Essas atividades foram realizadas em cumprimento aos requisitos da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tratam de questões apresentadas no campo de estágio durante o período de reconhecimento do campo, observação dos alunos e docente de Arte e direção de classe. Encerramos com considerações pertinentes às discussões apresentadas no decorrer do texto.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio Supervisionado; 2. Ensino Médio em Blocos; 3. Ensino de Música.

## Introdução

O presente trabalho se destina a relatar as experiências por nós vivenciadas e ocorridas no estágio curricular em um colégio da rede estadual de ensino de Ponta Grossa entre os meses de abril a junho do ano de 2010 em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio, cujo objetivo foi apresentar os elementos musicais atrelados à música pop. O Estágio Curricular Obrigatório da Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que tem por objetivo aproximar os licenciandos da atuação como professores, divide-se em três momentos: a observação, a participação e a direção. Aqui relataremos inicialmente o momento de observação onde buscamos refletir sob a luz da literatura disponível as impressões sobre as turmas e seus alunos. Refletiremos também a respeito da postura da professora de Arte, sua concepção de ensino de música, sua metodologia de ensino e desdobramentos. Em seguida relataremos a experiência de duas direções, nas quais buscamos contemplar conteúdos significativos para os alunos em apenas um encontro.

## Reconhecendo o campo de estágio: as observações

Iniciamos o estágio com a visita de reconhecimento do campo de estágio, para nos apresentarmos enquanto estagiários e buscar informações sobre a escola, quantidade de alunos, perfil dos estudantes, espaço curricular para as artes, entre outros. Quem nos recebeu nesta visita foram as pedagogas da escola quem foram muito solícitas na elucidação de nossas dúvidas. Segundo as pedagogas a escola possui aproximadamente 520 alunos majoritariamente de classe média baixa e baixa, divididos em 29 turmas sendo 14 no período da manhã 11 no período da tarde e quatro no período da noite. A carga horária semanal da disciplina de Arte no Ensino Médio é de quatro horas aulas semanais. A escola possui um salão com um piano. A informação que tivemos é de que até o ano de 2009 havia um professor voluntário que ministrava aulas de piano; a escola também possui algumas flautas doces, baquetas, e livros de ensino de flauta doce.

Optamos por este colégio por ser um dos únicos que seriam compatíveis com a nossa disponibilidade, por aceitar estagiários e também por utilizar “sistema de blocos” na cidade de Ponta Grossa. O Ensino Médio em blocos oferece as disciplinas semestralmente e não anualmente como o Ensino Médio tradicional e com isso visa diminuir a evasão escolar. Oferece seis disciplinas por semestre, ao invés de doze, e com a carga horária dobrada. A Secretaria de Educação do Paraná entende que nesse sistema o aluno pode se manter mais focado nas disciplinas daquele bloco que está estudando, e também vem a ser uma proposta atraente, pois tem a possibilidade do aproveitamento dos estudos parciais: se um aluno é aprovado nas disciplinas do primeiro bloco, e não tem o mesmo aproveitamento no segundo bloco, ficando retido, ele não precisa refazer as disciplinas do primeiro bloco, somente as disciplinas do segundo. Também para o professor da disciplina de Arte é uma proposta interessante, do ponto de vista de democratização e ampliação dos conhecimentos artísticos pelo aluno, pois o ensino de Arte está presente nos três anos do Ensino Médio em blocos como componente obrigatório.

Chegamos para a visita orientada pretendendo efetuar o nosso estágio no segundo ano da turma “A”, porém a professora da turma nos instruiu no sentido que essa turma é de difícil trato e que ela não aplicava nenhuma atividade prática com eles, pois não se concentravam e os alunos se agitavam muito e não produziam. Sugeriu ainda que se houvesse a possibilidade de troca sairíamos beneficiados.

Mesmo sabendo dos desafios, ainda assim optamos por desenvolver nosso estágio nessa turma já que trabalharíamos com dificuldades concretas de docência. Entretanto, por questões internas do colégio e da professora dessa

turma, fomos encaminhados a desenvolver o estágio em duas turmas do terceiro ano, “C” e “D”. Além disso, também foi exigência do colégio a organização da parte de música na Semana Cultural, que seria desenvolvida por todos os acadêmicos do curso de música que estavam estagiando no colégio.

Em nossa primeira conversa sobre o estágio, a professora dessas turmas se mostrou bem favorável e animada e nos entregou o seu planejamento bimestral para que pudéssemos nos encaixar em sua proposta de trabalho com os alunos. Segundo ela, a turma “C” era a que mais se destacava entre os dois terceiros anos, sendo a mais produtiva, colaborativa e de mais fácil trato. Com a autorização da professora supervisora de estágio entendendo a problemática levantada pela escola e revisando o cronograma de atuação começamos a observações.

Após vários ajustes desde a visita inicial, iniciamos as observações no terceiro ano das turmas “C” e “D”. Nessas observações, que totalizaram doze horas, verificamos que se tratavam de duas turmas bem lineares e com pequenos problemas de indisciplina; o que saltou aos olhos na primeira observação em ambas é a forma com que organizam as carteiras. Oficialmente a disposição da sala é tradicional em filas, no total de quatro filas, mas os alunos se posicionam nos extremos da sala, formando um quadrado no centro da sala onde não ficam alunos. Quando há mais alunos na sala eles se agrupam também seguindo esta mesma lógica, não deixando espaço entre eles, o que colabora para que haja conversas paralelas, piadas e resmungos nas turmas.

A metodologia de ensino utilizada pela professora em algumas aulas é a partir da utilização de um questionário que os alunos respondem a partir do texto do livro didático de Arte. A resposta ao questionário é um dos critérios de avaliação para participação em sala de aula, e enquanto a professora realiza a verificação dos cadernos dos alunos, outros vão ao quadro escrever as respostas do questionário da aula anterior para correção. Esta metodologia, acreditamos, pode ser um dos desencadeantes dos problemas pontuais de indisciplina, pois sempre que passava um questionário novo, enquanto os alunos respondiam no quadro o anterior, os outros iniciavam conversas paralelas que não tinham relação com o conteúdo. Em nossas observações era possível ouvir facilmente essas conversas e verificar que os assuntos nada tinham a ver com o conteúdo da aula.

As conversas paralelas, sem relação com a atividade proposta, também podem ter origem na utilização de uma mesma metodologia durante as aulas que observamos. É sabido que manter invariavelmente uma mesma metodologia pode não surtir o efeito esperado de aprendizado. A este respeito Rangel (2007) coloca que “a diversificação dos métodos é importante não só porque

pode ampliar as alternativas de aprendizagem, como também expandir as possibilidades de que ela se realize, superando possíveis dificuldades do aluno” (RANGEL, 2007, p. 80).

Em outra ocasião, a professora se utilizou da “TV multimídia”<sup>30</sup> para expor um conteúdo novo e passou um vídeo produzido por alunos de uma escola do Estado de São Paulo. Tal vídeo foi realizado como um trabalho para a disciplina de Artes destes alunos do Estado de São Paulo e foi disponibilizado no youtube,<sup>31</sup> no qual as letras do texto se confundiam com o fundo da tela. Sobre esse aspecto é bom esclarecer que a qualidade dos recursos utilizados durante uma aula interfere diretamente no resultado a ser obtido. Quando a professora utilizou esse vídeo com muitas imagens disputando a atenção do aluno espectador, entendemos que, ao invés de destacar aspectos importantes do conteúdo exposto, desestimula a sua apreciação pelo excesso de informações.

Ao fim da visualização do vídeo ela teceu breves comentários sobre o vídeo e voltou a dar vistos nos cadernos enquanto os alunos fazem as tarefas que ficaram faltando para a obtenção dos vistos. Quando a professora tornou a dar vistos no caderno dos alunos, os alunos começaram com conversas paralelas aumentando a densidade sonora da sala, um aluno então pediu para que ela colocasse uma música na TV Multimídia, ao qual a professora falou que poderia colocar “um” Villa-Lobos para os alunos “se acalmarem” porque estavam muito agitados. Diante da opção dada pela professora os alunos perderam o interesse em ouvir música.

A partir desse fato percebemos que a professora, sendo formada recentemente em Artes Visuais, possui a ideia de utilização da música para uma função extra-musical que está muito arraigada no senso comum, sendo repetida como um grande cânone. Quando a música serve unicamente a objetivos não musicais, como acalmar os alunos, torna-se uma atividade esvaziada de conteúdo, uma visão certamente retrógrada. Essa concepção da utilização da música na sala de aula é uma das consequências da interpretação dada ao ensino de Arte na disciplina de Educação Artística preceituado na Lei nº 5.692/71 e em seus documentos regulamentadores, que propunham a polivalência como metodologia, sob os fundamentos da psicologia Genética de Piaget, resumindo-se em atividades “expressivas” com evidente esvaziamento de conhecimentos musicais (SUBTIL, 2009, p. 1235). Sobre a utilização da música sem a preocupação com objetivos musicais Hummes (2004) coloca que quando a música assume um caráter doutrinário, os elementos musicais ficam em segundo plano.

30 Também conhecida como TV Pendrive, é um televisor de 29 polegadas, de cor laranja, com entradas diretas para pendrive, presente em todas as escolas mantidas pelo estado do Paraná. Nela o professor pode reproduzir vídeos, imagens e sons.

31 Site de vídeos muito popular na internet no qual cada pessoa pode criar seu próprio canal e disponibilizar seus vídeos para a rede.

Entretanto, defendemos uma educação musical comprometida com os conhecimentos musicais, que não sirva simplesmente de passatempo ou atividades “expressivas”, que entenda a música como linguagem histórico-social culturalmente construída, e a discuta como tal; que musicalize os alunos, tornando possível a fruição da música por todos. Nesse sentido, concordamos com Penna (2008), a qual entende que fruir a música e ser sensível a ela

não é uma questão mística ou de empatia, não se refere a uma sensibilidade dada, nem a razões de vontade individual ou de dom inato. Trata-se, na verdade, de uma sensibilidade adquirida, construída num processo – muitas vezes não consciente – em que as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, sua emotividade etc.) são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 2008, p. 29).

Buscamos ainda que a música seja democratizada na escola, que se utilize das ferramentas didáticas disponíveis para construção de conhecimentos artísticos. Acima de tudo, que faça cair o conceito de que música é para quem possui “dom”, e a torne um direito de todos.

Neste caso não podemos deixar de citar a conquista alcançada pela área musical com a aprovação da Lei nº 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na disciplina de Arte em toda a educação básica a partir de agosto de 2011 (BRASIL, 2011). Embora a música seja incluída em caráter obrigatório, não há maior explicitação do que, do como e nem do por quem deva ser ministrada, por isso, não podemos deixar de nos preocupar com que tipo qualificação os professores da disciplina de Arte, formados em cursos de Educação Artística ou licenciaturas em Artes Visuais, Teatro e Dança, quando não em outras áreas como Geografia, História, Letras ou Educação Física (porque a lei assim o permite), terão para dar conta deste conhecimento. Corremos o risco de a música ser inserida na escola sob uma visão ultrapassada, utilitarista, e não preocupada com objetivos musicais e sim como uma grande repetição de modelos e concepções equivocadas. Apesar de todas estas discussões que precisam ser geradas, para a área da educação musical este é um avanço notável.

Ainda no aspecto das observações, meus colegas de estágio e eu ficamos um pouco apreensivos quando a professora relatou que em uma das turmas havia um usuário de drogas ilícitas, com 23 anos de idade, que já havia reprovado várias vezes, com problemas sérios de disciplina e que ela procurava tratá-lo de uma forma diferenciada. Ela procurava não cobrar dele um comportamento disciplinado em sala de aula ou tarefas que este deveria ter realizado, e, quando havia necessidade de fazê-lo levava para o lado da “brincadeira”, cobrando de uma maneira mais “light” em suas palavras. Ela se mostrou preocupada com a

nossa atuação e por este motivo nos alertou, para também buscarmos tratar este aluno de maneira diferenciada.

De acordo com a Cartilha para Educadores da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (BRASIL, 2010) o professor não deve ignorar o aluno envolvido com drogas ilícitas, mas o foco principal de seu trabalho deve ser com os alunos que não usam drogas para que não tenham contato, visto que a parcela dos alunos não dependentes químicos é maior. O professor ao perceber problemas com drogas ilícitas segundo a Cartilha, juntamente com a equipe pedagógica e com os familiares deve procurar encaminhar o aluno para o atendimento por profissionais da área da saúde, bem como ao Conselho Municipal Antidrogas (como no caso de Ponta Grossa). Não fomos informados se essa atitude da professora é a atitude padrão da escola para esses casos, entretanto, entendemos que somente o tratamento “light” e as brincadeiras não dão conta de resolver a questão, mas fundamentalmente que o aluno deve ser encaminhado para tratamento.

Infelizmente este quadro tem sido cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras, e não são raros os casos relatados em telejornais, de alunos envolvidos com drogas ilícitas, que fazem uso, ou mesmo traficam drogas dentro das escolas. Apesar de não termos visto o aluno citado pela professora drogado, a mesma relatou que este aluno pedia para sair durante as aulas para ir ao banheiro “cheirar” ou “fumar”. Nesse sentido, entendemos ser necessário à comunidade escolar formada pela equipe pedagógica, professores, alunos e seus pais ou responsáveis, saber os tipos de drogas ilícitas e os sintomas causados pela dependência ou seu uso para, se for o caso, informar às pessoas competentes com um pouco mais de propriedade, visto que cada tipo de droga causa uma resposta corporal.

A Cartilha para Educadores da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (BRASIL, 2010), também atenta ao fato que o professor não deve se desesperar, nem dar sermões para o aluno usuário, e sim procurar proporcionar ao mesmo refletir sobre o que está fazendo e os prejuízos para sua vida, a vida de sua família e para a sociedade. Não em tom de ameaça, nem tentando fazer o usuário se comprometer em parar (porque só isso não é suficiente), mas sim refletir.

## **Vivenciando a experiência de educador: as direções**

Como parte do acordo para a atuação no estabelecimento de ensino do nosso grupo de estágio, fizemos um atendimento aos alunos que gostariam de participar da Semana Cultural do colégio, seja cantando ou tocando em solo ou em grupo. No salão da escola, separados por turmas, os professores traziam

os alunos interessados para conversar conosco, e nós procurávamos saber o que eles pretendiam apresentar no evento. Nessa ocasião levamos violão para acompanhar os alunos no caso de alguém querer mostrar o que pretendia cantar, ou para o uso deles mesmos, caso fossem se apresentar tocando. Aproveitávamos essas audições para ajudá-los em alguns quesitos musicais problemáticos na *performance* como: afinação, ritmo, tonalidade da música, respiração, escolha de repertório, posições de acordes, de acordo com a experiência musical de cada estagiário.

Além do atendimento dado aos alunos na Semana Cultural ficamos responsáveis por ser a comissão julgadora da parte musical da mesma. No dia do evento tivemos um panorama mais claro da realidade musical daquela escola. As apresentações foram as mais variadas: havia solo de bateria em contraponto a uma banda, música evangélica, retirada da Harpa Cristã, e Black Metal, gênero conhecido pelas letras satânicas e pagãs. Também houve música pop, sertanejo, rap e rock. Todos separados em suas tribos urbanas com identidades próprias, diferenciados pelo estilo de vestir de andar e de falar, todos em busca de afirmação.

Após esta participação na Semana Cultural do colégio e a observância da variedade musical presente naquele ambiente, pensando em conteúdos e formas possíveis para a aula que daríamos, chegamos a um múltiplo comum que poderia agradar, ou ao menos ser próximo a todos, a música Pop. Sobre música Pop Moore (2003, apud TELES, 2008, p. 19) afirma ser

um gênero que agrada à maioria das camadas populacionais de uma determinada cultura – independentemente do seu contexto nacional –, seja qual for o seu grau de formação em termos musicais [...] um gênero criado para agradar e facilitar a identificação e sentido de grupo por parte da maioria dos indivíduos (MOORE, 2003 apud TELES, 2008, p. 19).

Além dessa colocação, em nossa escolha da temática da aula consideramos a facilidade de acesso à música pop que os alunos têm, pois além de ser familiar ao aluno a música pop chega até o consumidor de uma forma *sui generis*, já que mesmo que o consumidor não queria escutar, ele é bombardeado por aquele produto; seja nos meios de comunicação, ou mesmo andando pela rua, ela acaba chegando até o ouvinte. E sendo uma música que é familiar poderíamos partir deste conhecimento prévio do aluno para possibilitar a aquisição de novos conhecimentos musicais.

Nesse sentido, Saint-Onge (1999) chama atenção para a necessidade de partir do conhecimento não sistematizado do aluno para a construção de novos conhecimentos. Nas palavras dele “é preciso conciliar informações novas e

conhecimentos anteriores, reorganizar o próprio conhecimento do assunto em função das novas capacidades adquiridas e associar conhecimentos e habilidades” (SAINT-ONGE, 1999, p. 131).

Assim, foram nestes dois pressupostos teóricos que nos embasamos para a escolha do tema e da metodologia da aula, nos quais contextualizamos a música pop com um breve histórico do gênero, principais expoentes e, atrelado a este momento, fizemos uma apreciação de músicas do gênero em discussão. Após a apreciação optamos por apresentar os elementos formais tomando como exemplo as canções apresentadas na aula, utilizando-as como mediadoras do conhecimento que abordamos. A escolha dos elementos formais também se deu pelos conteúdos que o Processo Seletivo Simplificado (PSS)<sup>32</sup> da UEPG exige para o terceiro ano do Ensino Médio para a disciplina de Arte.

As duas turmas receberam bem e colaboraram com a aula, trazendo novos exemplos de música pop, bandas e cantores que estavam despontando na mídia na data das aulas. Também buscamos nos atualizar das novidades do mundo Pop para poder dialogar com mais facilidade com os alunos e, apesar de termos somente duas aulas em um dia com cada turma, acreditamos que foi uma experiência válida para os alunos e para os acadêmicos. Para os alunos pelos novos conhecimentos que procuramos tratar e também por poder observar a música pop por um outro panorama além do musical, no caso, o comercial. Para nós, os estagiários, como era um período curto de tempo que teríamos com ele também foi um exercício de pensar como abordar tais conhecimentos com esses alunos.

## **Considerações finais**

Como considerações finais observamos que apesar de ter sido uma experiência curta, particularmente a de direção, e os diversos percalços que passamos até poder atuar, foi uma experiência válida, pois a reflexão sobre como e o que abordar em tão pouco tempo, e a forma de como mobilizar os alunos para que participassem e não atrapalhassem o decorrer da aula, ficaram como aprendizado para futuras atuações.

Entendemos que os objetivos da disciplina de estágio, quando coloca o aluno no dia a dia da escola, observando a atuação de outros professores e realizando, com os alunos, uma ação didática; e os objetivos do estágio no colégio de discutir a música Pop sob os elementos formais da música, objetivando

---

32 O PSS é o processo pelo qual os alunos do Ensino Médio fazem provas no final de cada ano com conteúdos específicos de cada série. É uma forma de ingresso na Universidade sem precisar passar pelo vestibular.

uma visão de música como conhecimento, foram cumpridos, pois pudemos vivenciar, por um curto espaço de tempo, a escola, buscar entender os alunos e suas significações, tentando encontrar uma forma para sensibilizá-los com nossa atuação em sala.

As observações se mostraram de grande importância como uma maneira de conhecer o público que direcionaríamos nossa ação didática, conhecendo mais seu gosto, e seu vocabulário, a fim de realizar uma transposição didática eficiente. A capacidade de olhar um ambiente de maneira objetiva e pensar de que forma poderíamos atuar em apenas uma aula de maneira significativa, buscando as necessidades dos alunos, neste caso conteúdos para o PSS da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e relacionando-os com seus conhecimentos prévios se mostrou uma das experiências mais valiosas desta etapa do estágio. As observações também foram válidas, pois geraram discussões sobre a utilização de diferentes estratégias metodológicas, para maior aproveitamento e engajamento dos alunos na proposta por nós apresentada.

Com respeito à concepção escolar de ensino de música, em alguns casos, ainda voltada para o utilitarismo extramusical, acreditamos que caiba ao licenciado em música a competência de divulgar o ensino de música com o qual nos comprometemos, pois este profissional possui uma vivência musical indispensável ao educador musical, e está comprometido com os objetivos musicais, atualizado nas questões pertinentes à inserção da música no espaço escolar, de modo que democratize o acesso a educação musical.

A escolha da música pop se mostrou muito eficaz no momento das direções, nos deixando mais próximos à realidade musical dos alunos, e partindo desta realidade poder pensar na ampliação do conhecimento sistematizado do próprio gênero e apresentar os elementos formais da música.

Apesar de ter sido uma preocupação que nos ocupou algum tempo, o aluno envolvido com drogas ilícitas não esteve presente nem na Semana Cultural nem na direção de aula. O fato de ter um aluno usuário de drogas na sala em que atuamos levantou uma série de questões sobre as competências extramusicais necessárias ao estagiário, especialmente conhecimentos sobre os tipos de drogas e suas reações, o posicionamento da escola em relação à questão, bem como quais os órgãos e pessoas responsáveis para o encaminhamento dessa problemática.

Por fim, acreditamos que os professores precisam ser pesquisadores tal como define Demo (2003, p. 78), para o qual o ensino é decorrente da pesquisa, pois com este perfil nós podemos buscar respostas, com auxílio de colegas e da literatura, a fim de transpor as barreiras pertinentes da atuação docente. O professor e o estagiário devem ter uma cultura geral ampla, para que consigam

dialogar com seus alunos, buscando a construção e sistematização dos conhecimentos. E esse processo deve se iniciar já na graduação, particularmente no estágio supervisionado.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. Drogas: Cartilha para educadores. 2. ed. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010. Disponível em: <<http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/conteudo/web/biblioteca/abrowser.php?sp=/var/www/html/portais/OBID/biblioteca/documentos/&sub=Publicacoes>>. Acesso em: 29 nov. 2010.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- HUMMES, J. M. *As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- RANGEL, M. *Métodos de Ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas: Papirus, 2007.
- SAINT-ONGE, M. *O ensino na escola: o que é como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- SUBTIL, M. J. D. *Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei nº 5.692/71*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009, p. 1231-1237.
- TELES, M. F. *Música Pop: da Estética, conceitos e Preconceitos*. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos), Universidade Aberta, Lisboa, 2008. Disponível em: <<http://repositorioaberto.univ-ab.pt/handle/10400.2/1366>>. Acesso em: 08 maio 2010.

# Práticas de estágio curricular: o rearranjo como metodologia para o fazer musical

Deisi Vânia de Lima Horn  
deisi.horn@gmail.com

Regina Stori

regina.mus@gmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Resumo:** O presente trabalho destina-se a relatar as experiências da primeira etapa de estágio do quarto ano de Licenciatura em Música realizado em Ponta Grossa-PR no período de abril a maio de 2010, em uma turma do segundo ano do Ensino Médio de blocos. A partir do conteúdo do livro didático de Arte, foi desenvolvida a proposta de rearranjo de Penna & Marinho (2005), sobre a qual são relatados os resultados de sua aplicação.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio supervisionado; 2. Ensino médio; 3. Ensino de música.

## Introdução

O presente relato refere-se às atividades de Estágio Curricular Obrigatório do quarto ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 em seu artigo 61, e tem por objetivo proporcionar ao acadêmico uma vivência prática aliada à teoria. Ainda em seu artigo 82, a LDB (BRASIL, 2010b) determina que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”. A Lei federal que regulamenta o estágio é a de nº 11.788/08, que em seu artigo 1º institui o estágio como:

ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2010a).

Assim, é nesse contexto legal que o estagiário se aproxima da prática e consegue relacionar os conteúdos aprendidos no meio acadêmico com o seu futuro ambiente profissional.

No Estado do Paraná está em implementação facultativa para os colégios públicos o Ensino Médio em sistema de blocos de disciplinas. Neste sistema as disciplinas são divididas em dois blocos, sendo trabalhado um bloco por semestre. A proposta tem por objetivo melhorar a aprendizagem, com mais aulas de uma mesma disciplina por semestre e menor quantidade de disciplinas, proporcionando mais tempo de planejamento para o professor, maior contato com o aluno, concentrando o estudo e permitindo a avaliação diferenciada. Nesse sentido, com vistas a proporcionar uma experiência de estágio que possibilitasse uma possível inserção profissional nesse sistema de ensino após a conclusão do curso, optamos pela escola cujos horários mais se adequassem às atividades do estágio, o qual foi realizado em dupla.

Em seguida foi feita uma visita orientada para conhecer a estrutura física do colégio, que possui turmas de ensino fundamental e médio com 762 alunos, 14 salas de aula, auditório de aproximadamente 180 m<sup>2</sup> e um ambiente externo amplo. Aproveitamos a oportunidade para dialogar com a professora regente da turma escolhida e determinar os conteúdos a serem trabalhados durante as direções. Na ocasião ela deixou totalmente a nosso cargo a escolha destes, visto que havia assumido a turma tardiamente e estava seguindo o programa curricular da disciplina de Arte da professora anterior, no qual não constavam conteúdos de música. Para tanto foram selecionados conteúdos presentes no livro didático público de Arte, relativos à música (cap. 12, No peito dos desafinados também bate um coração) e teatro (cap. 11, O jogo e o Teatro).<sup>33</sup> Os planos de aula foram elaborados como exercícios de planejamento durante as aulas da disciplina de Metodologia de Ensino de Música II e expostos para discussões com a professora e os colegas.

O capítulo 12 do livro didático de Arte trata dos parâmetros do som, propriedades da música, sua notação e o uso de diferentes sons na música contemporânea. Para trabalharmos em sala de aula foi escolhida a metodologia de produção de rearranjo, que possibilitava a exploração sonora da sala como elemento da música contemporânea, bem como a utilização dos elementos formadores do som e notação musical, conteúdo teórico da aula. A proposta do rearranjo<sup>34</sup> foi elaborada por Maura Penna, inicialmente com o nome de desarranjo, diferenciando-a do arranjo, com o intuito de proporcionar a criação sonora para ser utilizada nas propostas das “oficinas de música”. Mais tarde, já denominada rearranjo e agregando a colaboração de Vanildo Marinho (2005), tem a finalidade de servir como mote para aproximar-se da realidade musical do aluno e a partir dela, expandir a vivência musical.

33 A abordagem musical do capítulo 11, apesar de fazer parte da proposta de estágio, não será contemplada no presente artigo.

34 Proposta disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/contexturas.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2011.

Segundo Penna & Marinho (2005) são dois os objetivos principais do rearranjo: “(a) desenvolver a atividade criadora, ou seja, levar o aluno a expressar-se por meio de elementos sonoros; (b) promover uma reapropriação ativa e significativa da vivência cultural” (PENNA & MARINHO, 2005, p. 125). Para os autores o rearranjo permite que o trabalho criativo fique mais acessível, por não necessitar de conhecimentos sobre harmonia ou contraponto, porém, expõe a necessidade dessa prática ser orientada e às vezes conduzida pelo professor para garantir sua efetividade.

Na primeira etapa do processo, faz-se a escolha da música com a turma; é importante que todos conheçam e validem a canção, como parte integrante de sua vivência musical. A segunda etapa envolve a “tempestade de ideias” (*brainstorming*) em que todos os pensamentos que surgem são anotadas e mais tarde são selecionadas para compor o rearranjo. Note-se aqui a importância da detenção de alguns conceitos pelos alunos como:

(a) os parâmetros do som; (b) as possibilidades sonoras do corpo, da voz e de diferentes materiais; (c) grafias alternativas para o registro e planejamento da experiência sonora. É desejável, ainda, que a turma já tenha explorado ritmicamente a fala e suas possibilidades expressivas e criativas, além de ter realizado tanto experiências de improvisação coletiva, quanto os primeiros trabalhos de estruturação em pequenos grupos (PENNA & MARINHO, 2005, p. 128).

Com base na segunda etapa, em conjunto com os alunos, parte-se para a estruturação formal de uma expressão sonora, utilizando, por exemplo, partes da melodia, modificadas ou não, ritmos diferentes do original, utilização de sons do ambiente, onomatopeias, bem como a execução de percussão corporal e de instrumentos convencionais ou alternativos. A partir das escolhas e decisões do grupo realiza-se a grafia alternativa, construindo uma partitura que será utilizada por todos na execução do rearranjo, sendo esta gravada, possibilitando a análise do resultado posteriormente.

Em nossa proposta de estágio se fez necessária uma adaptação dessa proposta, pois, como não haveria tempo hábil de fazer a escolha em conjunto com os alunos, nos utilizamos de um questionário sobre o gosto musical deles, aplicado no primeiro dia de observação<sup>35</sup> e escolhemos a música “Você de volta”, composta e interpretada por Maria Cecília e Rodolfo a qual consideramos que permitiria uma boa exploração sonora. Assim, na aula com duração de duas horas foram abordados, com base no livro didático público de Arte, conteúdos relativos aos sons do cotidiano, sua formação, características e percepção, a

35 A etapa de estágio no ensino médio ficou dividida em 12 horas/aula de observação e 8 horas/aula de direção.

exploração da paisagem sonora e como atividade prática a elaboração de um rearranjo da música “Você de volta”, contemplando os elementos musicais então trabalhados. Houve comparecimento de somente onze alunos em decorrência da chuva do dia.

A partir da música escolhida os alunos, divididos em dois grupos, deveriam compor um arranjo musical no qual os elementos musicais seriam o próprio corpo (voz, percussão corporal, etc.) e a estrutura disponível em sala de aula (carteiras, sons de objetos como lápis, cadeiras, etc.), contemplando os elementos musicais trabalhados anteriormente na aula. Um dos recursos utilizados na aula, para a realização da audição da música foi a TV multimídia,<sup>36</sup> um recurso que, se bem utilizado, proporciona ao professor de Arte uma melhora no processo de ensino-aprendizagem, pois permite a visualização e audição dos conteúdos trabalhados. Foram feitas duas audições da música para que os alunos a relembressem, já que todos a conheciam, para então ter início os trabalhos de elaboração do rearranjo. No início os alunos estavam muito retraídos e passivos em relação à aula; ao serem questionados nada respondiam ou simplesmente aceitavam a resposta de um colega e durante a realização do rearranjo quase não deram sugestões. Para contornar essa dificuldade houve a necessidade de intervenção da professora regente para estimular os alunos, o que possibilitou maior participação até à conclusão da atividade.

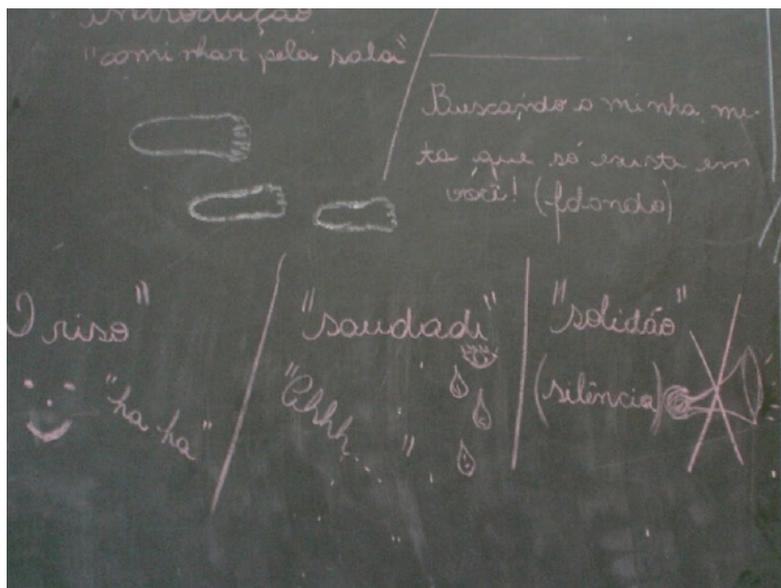
A temática da letra da música escolhida aborda uma situação romântica de saudade, em que o apaixonado pede a volta do amado. Os alunos, após a leitura da letra da música, começaram a fazer associações com as suas próprias sensações em relação à saudade e à solidão, às quais associaram suspiros e silêncio, escolhendo lágrimas como representação gráfica; a busca como uma caminhada, representada graficamente por passos; a espera com batidas de pé no chão e representadas pelo desenho de um sapato. Uma analogia interessante que os alunos fizeram foi em relação à palavra “vem”, para a qual utilizaram o trecho da música “Carinhoso” de Pixinguinha e João de Barro,<sup>37</sup> associando o coração como grafia para esse trecho da música para uma representação do sentimento de necessidade da presença do outro. Por fim utilizaram batidas na carteira para representar as batidas na porta e sugeriram a onomatopeia “toc toc” para a grafia alternativa.

A utilização da fala de trechos da música e a associação com outra canção foram os pontos mais relevantes da aplicação dessa proposta, mostrando que

36 A TV Pendrive ou TV multimídia é um aparelho de televisão com conexão para VHS, DVD, entradas para cartão de memória e pendrive e saídas para caixas de som e projetor multimídia, permitindo a visualização de imagens, vídeos, apresentações em slides, bem como a audição de arquivos sonoros.

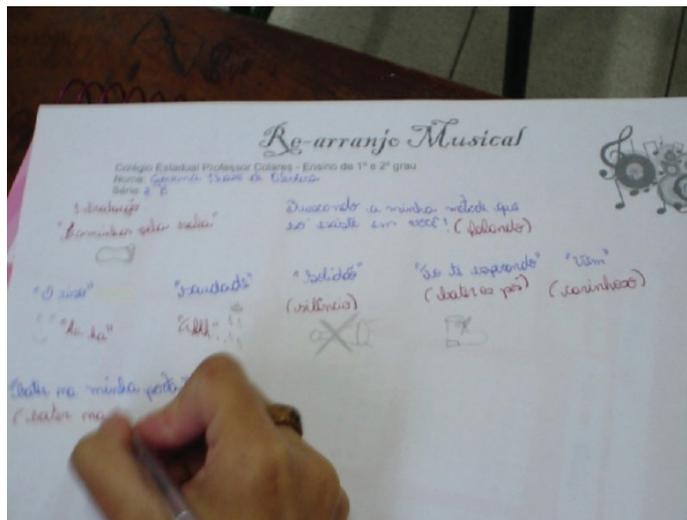
37 Música de 1917, Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana); letra 1937, João de Barro (BRAGUINHA - Carlos Alberto Ferreira Braga).

os alunos possuem conhecimento das tendências do uso da fala na música, como o rap, por exemplo, e da música popular brasileira. A representação gráfica dos sons escolhidos não fugiu muito à regra de literalidade, muito embora a percepção poética dos símbolos também fosse denotada num sentido figurado das palavras e de associação que os alunos faziam de acordo com o seu entendimento e seu nível de vocabulário atual.



**Figura 5** Rearranjo.

Ao final da elaboração do rearranjo os alunos anotaram em folha especial a grafia alternativa e executaram-no duas vezes. Não houve tempo hábil para escutar com os alunos a gravação da *performance*, mas pudemos perceber que ficaram satisfeitos com a realização da atividade, pois após a interferência da professora, passaram a participar da atividade e relataram que esta lhes possibilitou exercitar a criatividade e o fazer musical.



**Figura 6** Rearranjo.

## Considerações finais

O Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de licenciatura cumpre o seu papel de expor o estagiário à realidade de trabalho, aliando a teoria à prática e possibilitando a vivência, ainda que curta, da profissão escolhida. As dificuldades encontradas durante o estágio, tanto para alunos quanto para estagiários, é em parte causada pelo fato de ser uma experiência nova; os alunos não estabelecem uma relação mais próxima com o estagiário, pois o tempo de permanência deste é curto. Em nosso ponto de vista, a disciplina de estágio poderia ser encaminhada numa proposta de inclusão do estagiário por mais tempo em uma mesma sala, com menos observação e mais ação, em uma proposta de auxiliar o professor, com a colaboração de toda a equipe pedagógica da escola, permitindo a participação do acadêmico na rotina escolar, onde a compreensão dessa realidade seria mais significativa.

Já na primeira aula percebemos que os alunos não utilizavam o Livro Didático Público adotado pelos colégios estaduais, e que as aulas contemplavam somente as artes visuais, por ser a disciplina de formação da professora. Os alunos da sala se mostraram muito passivos em relação ao conteúdo trabalhado, havendo pouca interação com a professora. Um aluno declarou que a disciplina de Arte serve para desenhar, demonstrando a concepção que muitos alunos ainda têm dessa disciplina, quase nunca associada às outras áreas artísticas, pelo histórico de hegemonia das artes visuais nas salas de aula.

Em relação à intervenção da professora da turma, entendemos que durante o estágio curricular, muitas vezes há a necessidade da intervenção do professor da escola na aula do estagiário, pois não sendo o estagiário uma figura de

professor reconhecida pelos alunos e não possuindo uma boa interação, estes muitas vezes se tornam indisciplinados ou, como no caso relatado, apáticos ao extremo. Tal fato talvez não ocorresse se o estagiário tivesse uma oportunidade maior de participação nas aulas, ao invés de somente observar, possibilitando um contato maior com os sujeitos envolvidos no processo. Esta é a proposta da parte de participação no estágio, entretanto, nem todos os acadêmicos percebem que podem colaborar com o professor nas suas atividades, e nem sempre os professores percebem que podem pedir, ou ainda dispensam voluntariamente a participação do estagiário. Para Felício & Oliveira (2008):

em muitos casos, a parceria, professor-estagiário é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre profissionais e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para construção de conhecimento. Muito pelo contrário, essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para “julgar” uma prática pedagógica profissional alheia (FELÍCIO & OLIVEIRA, 2008, p. 226).

Uma possível saída para essa situação seria um estágio mais prolongado, onde o estagiário tivesse uma participação efetiva nas atividades realizadas em sala de aula, colaborando desde a organização da sala até a elaboração dos planos de aula, possibilitando uma interação maior com o professor e com os alunos.

Outro apontamento necessário é em relação à organização de conteúdos para o ensino de música nas escolas, pois, como aconteceu no estágio, onde ficamos livres para a escolha do material, não há um consenso sobre que conteúdos são essenciais, normalmente acontecendo uma escolha arbitrária ou a repetição de conteúdos já trabalhados em anos anteriores, situação citada por um dos alunos da turma quando relatou já haver estudado organologia (estudo dos instrumentos musicais) durante três anos seguidos.

O trabalho com a proposta de rearranjo possibilitou aos alunos uma reflexão acerca dos aspectos musicais e poéticos envolvidos em uma obra musical e sua transformação após novas interferências e improvisações, sendo uma dentre inúmeras possibilidades para o ensino de música. Atividades diferenciadas, conduzidas por alguém capacitado, podem facilitar a reafirmação da necessidade do ensino de música para a formação integral do ser humano. O fazer musical criativo não deve estar dissociado do ensino de música, pois o uso da criatividade garante a exploração de novas possibilidades musicais, tanto na *performance* quanto no registro, garantindo que todos tenham acesso à linguagem sonora. Assim, os objetivos de fomentar uma atividade criadora e vivência cultural por parte dos alunos foram atingidos, pois permitiu a eles a exploração

das possibilidades sonoras em seu ambiente, a inserção dessas na reconstrução de uma música já conhecida, focando no processo criativo e permitindo o fazer musical. Um professor com formação específica em música e que tenha objetivos claros em relação ao ensino de sua disciplina pode favorecer a reafirmação da necessidade desse profissional atuar nas escolas.

Segundo Fonterrada (2005) é necessário repensar as atitudes em relação ao ensino de música no Brasil após quase 30 anos de ausência para que se tenha clareza a respeito do valor que lhe é atribuído e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender os motivos da dificuldade de afirmação da área (FONTEERRADA, 2005, p. 10).

Sem dúvida, há uma urgência de garantir a presença da educação musical nas escolas públicas para evitar que esta seja uma área cujo conhecimento sistematizado seja elitizado e distanciado da realidade do cidadão. Isso só se dará por meio da percepção por parte da comunidade escolar como um todo de que uma educação musical contínua tem papel importante para a formação integral do indivíduo, sobretudo na ampliação do conhecimento artístico-musical dos alunos.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.788/08, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 05 ago. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 05 ago. 2010b.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. *A formação prática de professores no estágio curricular*. Curitiba: Editora Educar/UFPR, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>>, Acesso em: 03 dez. 2010.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2005.

PENNA, M.; MARINHO, V. Ressignificando e recriando músicas. In: MARINHO, Vanildo M.; QUEIROZ, L. R. S. (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005. p. 123. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/contexturas.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2010.

## Referência consultada

PARANÁ. *Livro Didático Público de Arte*. Curitiba: SEED-PR, 2006.

## A observação feita pelo futuro professor de música no estágio supervisionado

Fernando Honorato Madoen  
fernandotrompista@hotmail.com

Regina Stori  
regina.mus@gmail.com  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Resumo:** O artigo aborda o desenvolvimento de uma proposta de estágio em cumprimento às exigências da disciplina de Estágio Supervisionado II do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), realizado no primeiro semestre de 2010. Constituía a proposta a observação do ensino de música, ministrado por professora com formação específica na área, realizado na rede pública de ensino, em duas turmas de segundo ano do Ensino Médio. Buscou-se refletir sobre como se dá uma aula de música por um professor experiente licenciado na área; como são seus planejamentos; e verificar se sua prática docente distanciava-se ou não da nossa própria. Inferiu-se que partir do conhecimento do aluno para o ensino é uma premissa metodológica significativa para a docência, a qual possibilita o desenvolvimento de atividades complementares com a participação voluntária dos alunos.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio supervisionado; 2. Observação; 3. Ensino de música.

### Introdução

Neste trabalho pretendemos relatar a experiência de estágio ocorrida no primeiro semestre do ano de 2010, em cumprimento aos requisitos da disciplina de Estágio Supervisionado II do quarto ano de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Assim, será retratada parte da proposta da disciplina destinada ao estágio no Ensino Médio, a qual perfaz uma carga horária de 20 horas, sendo, 12 horas de observações e participações, e 8 horas de direção de aula.

O estado do Paraná tem uma política de contratação, por tempo determinado, de acadêmicos dos cursos de licenciatura que já tenham cumprido a primeira metade de seu curso, para atuar como professores substitutos das disciplinas de sua formação, com o intuito de suprir a necessidade emergencial de professores. Em vista disto, como nós já atuávamos como docente nas escolas estaduais, solicitamos autorização para que a regência de estágio no Ensino Médio ocorresse na própria escola onde trabalhamos. Entretanto, não

poderíamos fazer as observações de nossas próprias aulas. Assim, cumprimos as horas de direção em nossas próprias turmas de trabalho, mas não às doze horas de observação.

Neste caso procuramos uma escola onde houvesse aulas de Arte ministradas por um professor com formação em Música, e que houvesse disponibilidade com nossos horários. Isso se constituiu em um desafio tendo em vista que a disciplina é Arte, no sentido amplo, assim qualquer professor com formação em alguma área artística (Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança) pode ministrar. Porém, na cidade de Ponta Grossa, apenas dezenove por cento dos professores de Arte da rede pública estadual, entre contratados e concursados, têm formação em Música.

Além disso, nessas observações buscávamos as respostas das seguintes questões: Como um professor formado em música daria sua aula? Como eram seus planejamentos? Será que estava distante dos que utilizávamos em nossa prática docente? Então fomos à procura de um colégio que reunisse as características anteriormente citadas.

Assim, neste relato, pretendemos descrever a realidade encontrada por meio das observações e nossas reflexões em resposta aos questionamentos levantados.

## **Observações no ensino de música: a busca de respostas**

Nas escolas levantadas encontramos uma professora formada em Licenciatura em Música, professora esta que já lecionava o conteúdo Música na disciplina de Arte há mais de três anos nas escolas estaduais da região. Esta nos chamou atenção de imediato, pois teríamos a oportunidade de aprender com uma colega que já é experiente em classe. Por meio do estágio, chegaríamos a nossos objetivos, que era essa experiência.

Baseadas em Estrela (1994, apud MORATO & GONÇALVES, 2008), Morato & Gonçalves (2008) abordam a observação no estágio feita pelo futuro professor, as quais relatam que o estagiário aprende com quem ensina:

a observação feita pelo futuro professor é aquela que, colocados em situações educativas, observando colegas veteranos ou seus próprios professores, os professorandos assistem a exemplificações de como ser professor. Assistir às aulas de outrem significa que, exercitando a observação sobre condições concretas do processo de ensinar, podemos aprender com eles a ser professor (MORATO & GONÇALVES, 2008, p. 119).

Aqui fica justificada a importância de se observar as aulas de um professor com o intuito de aprender dele o como ensina, no nosso caso em especial, o como ensina música. Mas a reflexão das autoras não para por aí. Ainda baseadas em Estrela (1994, apud MORATO & GONÇALVES, 2008, p. 120), as autoras propõem que, mais do que ser “polos de referência”, a prática docente dos professores observados deve ser analisada e assumida ou não de forma crítica. E ainda, que essa mesma análise se constitui em uma avaliação pontual porque passa pelos olhos de quem observa. Logo, estávamos observando às aulas não somente com nossos olhos, mas com toda a nossa história social e cultural, da visão que tínhamos de ser professor de música e de como trabalhar esse conhecimento com alunos do Ensino Médio.

Na primeira visita, fizemos observação do espaço escolar, o qual, verificamos ser pequeno, com pouco espaço para prática de esporte, tendo uma quadra coberta. As salas de aula são pequenas e comportam no máximo vinte e cinco alunos. Os alunos recebem o lanche em sala de aula, e podem escolher dentro do cardápio escolar disponível o que querem comer. Outro detalhe perceptível foi o modo de construção das salas de aula: em blocos de duas salas, separados por um gramado. Desta forma construída, chama-nos a atenção, pois, quase todas as escolas de Ponta Grossa ficam em um bloco somente (em prédio único, com corredores extensos), e de maneira separada o professor de música tem mais liberdade de trabalhar, principalmente as práticas que envolvem a produção musical que ocasionalmente produz mais som do que os outros colegas professores estão dispostos a aceitar.

Foram observadas duas horas-aula por dia, sendo em turmas diferentes, mas do mesmo ano (dois segundos anos). As aulas eram sempre repetidas conforme o planejamento da professora. A carga horária ficou assim distribuída: duas horas foram de observação do espaço escolar e dez horas em sala de aula. As observações em sala de aula foram em quatro dias, sendo que no primeiro foram observadas quatro aulas, duas de cada turma.

No primeiro dia observamos as duas turmas do segundo ano, nas quais o planejamento da aula era o mesmo. A professora adentrou a sala de aula cumprimentando os alunos, os quais retribuem. Todas as aulas iniciam assim. Logo após, ela fez nossa apresentação aos alunos e então sentamos ao fundo da sala para iniciar as observações propriamente ditas. A professora inicia sua aula com exercícios, perguntas objetivas, voltadas a nomes das figuras musicais e suas divisões. Quando os alunos terminavam de responder, levantavam-se e apresentavam seus cadernos para ela, que os esperava em sua mesa. Ao término das aulas desse dia, pudemos perceber que a professora da turma avalia os alunos com exercícios em classe e dificilmente dá trabalhos ou tarefas

avaliativas para fazer em casa. Nessa ocasião questionamos o porquê de não dar trabalho para a casa, à qual respondeu: “Porque eles não fazem”.

Vemos, como acadêmico e professor, que muitas das vezes não seguimos este critério e solicitamos vários trabalhos para os alunos fazerem em casa. Esses trabalhos são realizados ora como reforço dos conteúdos abordados em aula, ora como reflexão inicial do tema da aula seguinte para que a aula fique mais atrativa e haja uma interação mais direta entre o aluno e o professor. Porém nem todos os alunos da sala fazem, há sempre alguns que não entregam ou entregam fora do prazo, e por isso sofrem as consequências de seus atos nas avaliações. Em nossa prática docente, entendemos que se o professor articular o conteúdo a ser abordado com o conhecimento prévio do aluno, possibilitará com que este se “apaixone” pelo conteúdo e principalmente pela disciplina, tornando-a atrativa em aprender e motivando-o a desenvolver as atividades solicitadas.

Nesse sentido, para Souza (2000)

ao tentar se aproximar do “mundo vivido”, o interesse da aula de música não está nas atividades padronizadas, mas, sim, nas experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola. O que em outras palavras significa colocar em pauta a relação teoria e prática e o valor do conhecimento musical (SOUZA, 2000, p. 40, grifos da autora).

No segundo dia, com as duas turmas, a professora intensificou o que eram as figuras musicais, e abordou os símbolos de compasso, simples e compostos em tempos binário, ternário e quaternário com sua forma de regência. Nesta aula, na primeira sala, os alunos quase não prestavam atenção, mas, ela exclamava: “Prestem atenção, logo haverá prova!”, mas sem sucesso, os alunos continuavam sem prestar atenção. Então a professora chama a atenção da turma e coloca trechos de músicas para intensificar o conteúdo abordado. Da mesma forma ocorreu no segundo horário, só que esta turma foi mais prestativa e respondeu melhor à solicitação da professora.

Durante o período que observamos, verificamos que os alunos eram faltosos. Percebemos que havia grupos fechados de alunos nas duas classes, porém, esses grupos não deixavam de fazer as atividades. Em alguns momentos das aulas eram indisciplinados, e não respeitavam a professora, conversavam enquanto ela explicava os conteúdos, o que a fazia alterar sua voz, aumentando a intensidade, resultando em poucos momentos de cooperação.

Aquino (2010) em seu texto *A indisciplina e a escola atual*, propõe reflexões pertinentes sobre essa temática, questionando, inclusive, as razões comumente apontadas como a origem da indisciplina. Mais do que o saudosismo da escola tradicional, na qual os alunos tinham que ficar totalmente em silêncio, ou

de julgar os alunos como desrespeitosos ou indisciplinados, Aquino (2010) propõe que o professor não fique neutro diante dessas situações. Antes, que saiba identificar a origem da indisciplina (se é social ou própria da escola) para tomar medidas pertinentes. O autor questiona se o aluno calado, imóvel, seria então, o bom aluno. A resposta a essa questão refere-se a uma recusa, pelo alunado, do modelo disciplinar do passado em que os alunos tinham que ficar imóveis, o qual, parece, tem sido ainda hoje (em alguns contextos) o modelo almejado e com o qual não concordamos.

Para que o aluno fique com sua atenção voltada para o aprender, os professores devem buscar a atenção dos alunos com aulas dinâmicas, sempre que possível, e dentro das condições de aula dadas. Dessa forma o profissional ganhará a atenção e respeito do aluno, sempre comparando o conteúdo com a relação cotidiana do aluno. Por este motivo o professor deve estar em constante estudo e deixando seu plano de aula cada vez mais contextualizado com a realidade na qual atua.

No terceiro dia os conteúdos foram os parâmetros do som e musicais (timbre, altura, intensidade e duração; melodia, harmonia e ritmo). A metodologia empregada foi a utilização de vídeos na TV Pendrive.<sup>38</sup> Os vídeos apresentados foram da música *Moment of Glory* interpretada pela banda alemã Scorpions acompanhada da Orquestra Filarmônica de Berlim; da música *Hymne à La Nuit* de Jean-Philippe Rameau, interpretada por meninos franceses no filme *A voz do Coração*; e da música *Coisas Exóticas* interpretada pela dupla Marília Cecília e Rodolfo. A abordagem foi, respectivamente, de uma música orquestrada, uma à capela e outra mista com o intuito de intensificar os conhecimentos sobre os parâmetros do som e parâmetros musicais. Essa última, de conhecimento geral, possibilitou que as alunas cantassem juntas e demonstrassem maior interesse na aula, de modo que podemos reiterar o pensamento da aula de música a partir do cotidiano: o aprendizado mais significativo é quando o docente organiza suas aulas focando na vivência do discente, abordando o cotidiano do aluno, que nesse caso, estava relacionado à música sertaneja.

No quarto e último dia a professora juntou as turmas em uma mesma sala e no primeiro horário passou dois exercícios, sendo revisão para a prova: 1) Complete os compassos simples. 2) Some ou subtraia as figuras musicais. Enquanto ela escrevia no quadro alguns alunos degustavam balas e pirulitos, e outros falavam mal de seus colegas. Os alunos das duas turmas não se misturavam e frequentemente a professora pedia silêncio a eles, os quais demonstravam não

---

38 TV Pendrive ou TV Multimídia está presente em todas as salas de aula das escolas da rede pública de ensino do estado do Paraná. Trata-se de uma TV 29" de cor laranja, que possui entrada para pendrive, cartão de memória, áudio e vídeo, e reproduz arquivos de áudio, vídeo e imagens.

estar muito interessados. À medida que iam terminando os exercícios, a professora corrigia os cadernos e atribuía até um ponto de bônus como participação na média.

Em relação aos conteúdos trabalhados, podemos afirmar que a professora os abordava seguindo a proposição das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino de Arte no Ensino Médio, que é o nosso referencial curricular. Nesse documento esses conteúdos são expostos divididos em quatro colunas, nas quais constam os elementos formais (parâmetros do som e da música), modos de composição e movimentos e períodos (história da música). A metodologia proposta por esse documento sugere que a partir de uma composição sejam abordados os elementos formais e os movimentos e períodos. Entretanto, durante o período observado, verificamos que as questões teóricas da música (figuras musicais e fórmulas de compasso) foram trabalhadas em si, e não em articulação com uma forma musical ou período musical específico.

Na segunda aula deste dia a professora aplicou a prova e aqueles que não prestaram atenção durante as aulas, assustados, percorriam os olhos nas provas vizinhas, enquanto a professora só resmungava exigindo comportamento adequado.

A respeito da avaliação, não obstante haja professores que têm receio de avaliar, como se tratar a música na escola fosse uma questão meramente subjetiva, observamos que a professora da sala, em seu planejamento, estabeleceu metas e conteúdos de ensino (no caso figuras musicais e fórmulas de compasso) e se deteve nesses conhecimentos para verificar a aprendizagem, tal como o proposto, a partir de duas questões:

Qual o sentido de se estabelecer metas e conteúdos de ensino em relação à prática musical dos alunos se eles não são contemplados na avaliação da aprendizagem? E qual o sentido dessas metas e conteúdos se não levam a algum tipo de aprendizagem que poderá ser investigada, compartilhada e compreendida pelos professores? (HENTSCHKE & DEL BEM, 2003, p. 186).

Assim, podemos concluir a esse respeito que a professora trabalha com a visão de que os alunos podem ser avaliados na apropriação dos conteúdos musicais e não subjetivamente, pois para as autoras “avaliar é estabelecer um diálogo entre o que foi planejado e o que constituiu, de fato, a prática de ensinar” (HENTSCHKE & DEL BEN, 2003, p.184).

Notamos que nesta escola os alunos tinham o cuidado de passar álcool em gel preventivamente, disponibilizado pela própria escola, antes de adentrar as salas de aula tendo em vista que na época ainda havia o risco de contaminação pelo vírus da gripe A (H1N1).

Também observamos que, embora os alunos tivessem o livro didático de Arte e o levassem para as aulas, durante as observações em classe, não contemplamos sua utilização. Nas atividades propostas verificamos que os alunos que terminavam primeiro emprestavam seu caderno para os outros colegas copiarem. Isto ocorre basicamente com as duas turmas.

## **Considerações finais**

Quando iniciamos esse processo tínhamos o intuito de aprender, a partir da observação de estágio, como um professor de música fazia seu planejamento e dava aulas. Além disso, questionávamos nossa própria prática docente de música e buscávamos saber se a nossa prática estava distante de outro colega.

Nesse caminho, aprendemos também nas situações particulares das salas de aula observadas. Por exemplo, nas aulas de notação musical, teria sido mais interessante fazer jogos musicais com relação às figuras ou valores, relacionando com outros conteúdos trabalhados do que abordar a teoria musical de maneira pura, abstrata e desconectada de um contexto maior. Desse modo, o aluno assimilará o conhecimento pela significação pessoal que atribui, tal como propõe Saint-Onge (2001, p. 71), o qual comenta que modelos abstratos podem permitir a compreensão da realidade ou das atividades quando são significados pela memória semântica, que forma a estrutura cognitiva do educando.

Com respeito ao posicionamento a respeito das tarefas para casa pela professora observada, particularmente discordamos, pois entendemos que essas atividades permitem ao aluno tanto o reforço do conteúdo trabalhado, quanto o conhecimento prévio do que se irá trabalhar. Estudar em casa é um hábito a ser desenvolvido pelos nossos educandos tendo em vista que somente duas horas-aula semanais de Arte (e as demais condições de trabalho) não são suficientes para apreensão dos conhecimentos musicais desejados. Sabemos que são poucos os alunos que fazem tais tarefas, mas, se trouxermos a vivência desses alunos para os trabalhos domésticos, esses buscarão a solução e irão aprender mais.

Em relação às apreciações utilizadas em aula, entendemos que uma apreciação (especialmente em áudio e vídeo) colabora no interesse e aprendizado dos conhecimentos musicais dos alunos. As músicas utilizadas, além de terem ligação com o cotidiano dos estudantes, podem (e devem) ter a intenção de ampliar o universo musical dos alunos. Essa colocação também vale para a utilização de músicas que os próprios alunos trazem para audição. Nesse sentido, cabe referenciar a proposta do educador musical Keith Swanwick (2003), o sistema Tecla, na qual a apreciação é tratada como fator musical elementar,

juntamente com a técnica, execução, composição e a literatura. Observa-se, porém, que a técnica e a literatura são complementares ao processo por não tratarem da música propriamente dita, mas de conhecimentos acessórios ao seu aprendizado. Nessa proposta, segundo Hentschke (1996),

os parâmetros de composição, execução e apreciação encontram-se na base da estruturação curricular, sendo que os parâmetros de técnica e literatura são considerados como complementares no processo de educação musical, por serem parâmetros que tratam do conhecimento *sobre* música e também porque ambos encontram-se necessariamente nos parâmetros práticos (HENTSCHKE, 1996, p. 176).

O que se verificou, dentro dos limites observados, é que os conhecimentos apresentados nem sempre estavam conectados com o cotidiano dos alunos, o que gerava certo desinteresse da parte destes. Isso se tornou evidente, por exemplo, na aula em que a professora levou uma música sertaneja para apreciação em contraposição a outra aula em que foi abordada a teoria musical pura. Algumas práticas da professora eram diferentes das nossas (em nosso contexto), o que em nenhum momento desmerece sua prática, antes, cada docente deve planejar de acordo com a realidade particular em que atua.

Esperávamos que a experiência nos trouxesse o aprendizado de outras possibilidades de aplicação dos conteúdos, outras metodologias, e que nessas o conhecimento não ficasse centrado somente no professor, mas que fossem utilizadas outras maneiras de participação dos alunos na construção de seu saber musical, o qual seria apreendido de modo mais significativo, participativo e relevante para ambos os sujeitos. Por fim, foi uma experiência relevante em nossa formação tendo em vista que, seja para ter como modelo ou não, a observação feita pelo futuro professor propõe a reflexão sobre a docência em música.

## Referências

- AQUINO, J. G. a indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-25551998000200011&script=sci_arttext)>. Acesso em: 10 dez. 2010.
- HENTSCHKE, L. A. Teoria Espiral de Swanwick como Fundamentação para uma proposta Curricular. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: 1996.
- \_\_\_\_\_.; DEL BEN, L. Aula de Música: Do planejamento e Avaliação à Prática Educativa. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: editora Moderna, 2003.

MORATO, C. T.; GONÇALVES, L. N. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In: MATEIRO, T.; SOUZA, J. (Org). *Práticas de ensinar música*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SAINT-ONGE, M. *O ensino na escola: o que é; como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SOUZA, J. (Org.). *Música, Cotidiano e Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Música (Mestrado e Doutorado)/UFRGS, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: editora Moderna, 2003.

## **Referência consultada**

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares de Arte para a Educação Básica. *Departamento de Educação Básica*. Curitiba, 2008.



## Compondo canções na aula de música: relato de uma experiência no estágio curricular em música

Fábio Ramos Barreto  
fabiobarreto07@gmail.com

Pedro Pereira Cury  
pedropcury@yahoo.com.br

Viviane Beineke  
vivibk@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina

**Resumo:** Este artigo relata o trabalho realizado nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II durante o primeiro e segundo semestres de 2010. O estágio foi desenvolvido na Escola de Educação Básica Tenente Almáchio, localizada no bairro Tapera, em Florianópolis, em aulas de música de uma turma da 5ª série do Ensino Fundamental. Fundamentado em referenciais que focalizam a aprendizagem criativa, o trabalho teve o objetivo de desenvolver o senso crítico e uma vivência musical baseada em processos que se aproximam daqueles vividos por músicos e compositores, conectando experiências fora da escola com vivências musicais proporcionadas na escola.

**Palavras-chaves:** 1. Estágio curricular em música,; 2. Aprendizagem criativa; 3. Composição musical.

### Introdução

A experiência relatada neste artigo apresenta reflexões sobre o processo de ensino desenvolvido no decorrer das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I e II, previstas para o 5º e 6º semestres do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Nesta Instituição, os estágios curriculares são realizados nos quatro últimos semestres do curso, do 5º ao 8º semestres, focalizando a prática pedagógica em escolas de educação básica da rede pública de ensino de Santa Catarina.

Nossos primeiros contatos com o trabalho desenvolvido nas aulas de música da Escola de Educação Básica Tenente Almáchio, na qual estagiamos, foram iniciados no segundo semestre de 2009, ainda na disciplina de Didática da Música, que antecede os estágios supervisionados. Naquela ocasião participamos de algumas aulas, nas quais a professora estava desenvolvendo um trabalho sobre o folgado do Boi de Mamão, muito popular em Florianópolis.

A proposta da disciplina de Didática da Música era proporcionar a interação dos alunos do Curso de Licenciatura em Música com um contexto de

educação musical na escola pública, sendo proposto que participassem das aulas de música tocando com as crianças o repertório do Boi de Mamão. Este trabalho resultou em apresentações musicais na escola e na universidade, além da gravação de um CD no estúdio da UDESC,<sup>39</sup> do qual participaram as crianças e os acadêmicos. A partir desses primeiros contatos na escola, este espaço foi proposto como uma das possibilidades de campo de estágio para os alunos do Curso de Licenciatura em Música.

O estágio nesta escola foi realizado durante todo o ano letivo de 2010, com duas turmas da 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos, em aulas curriculares de Artes/Música, com dois períodos por semana. As turmas tinham, em média, 35 alunos, sendo metade meninos e metade meninas. No início do ano foram realizadas observações das aulas de música em uma turma, com o objetivo de conhecer melhor o contexto da escola e as concepções e práticas da Profa. Gabriela Flor, professora de música efetiva na rede estadual de Santa Catarina. As aulas eram realizadas em uma sala específica da área de artes, incluindo artes visuais e música, um espaço equipado com um violão e alguns instrumentos de percussão (pandeiro, ganzá, agogô, tamborins, baquetas, afoxé e um tam-tam), além de instrumentos de percussão trazidos pela professora.

### **Primeiros contatos com a turma: construindo o planejamento**

No começo do ano de 2010 observamos as aulas ministradas pela Professora Gabriela, que focalizava a introdução a ritmos brasileiros (samba e choro), sendo esses ritmos utilizados para acompanhar canções do repertório proposto pela professora. Com trabalhos de prática de conjunto utilizando percussão e voz, os alunos eram divididos em grupos de seis alunos, em média, sendo incentivados a elaborar seus arranjos a partir do repertório e ritmos trabalhados em aula.

Assim como a maioria daqueles que estão pela primeira vez à frente de uma turma de muitos alunos, como professores em formação, tínhamos mais perguntas do que respostas. Desde o princípio, tínhamos a intenção de desenvolver uma aula de música que focalizasse a prática musical, sem enfatizar habilidades de leitura e escrita ou informações sobre música, em detrimento da prática e compreensão musical. Nesse sentido, um grande facilitador ao começarmos a pensar nosso planejamento foi a afinidade deste pensamento com a proposta da professora Gabriela, que desenvolvia seu trabalho tomando como centro as práticas musicais das crianças para trabalhar ritmos e repertório da

39 As músicas e o livreto com as letras e partituras das músicas do Boi de Mamão estão disponíveis para download no site: <[www.ceart.udesc.br/boi\\_de\\_mamao](http://www.ceart.udesc.br/boi_de_mamao)>. Acesso em: 25 mar. 2010

cultura popular, utilizando instrumentos de percussão como pandeiro, agogô, tamborim e ganzá.

A maioria das crianças nunca havia tido contato com aulas de música em ambiente escolar formal anteriormente e também não havia previsão de continuidade curricular na disciplina, já que estavam previstas aulas de “artes” no currículo, mas não necessariamente aulas de música. Questionávamos a validade do ensino da teoria musical naquele contexto, e o que aquelas crianças poderiam realmente levar adiante daquela curta experiência que teriam conosco. Esse fato nos motivou a pensar uma prática participativa dos alunos para as nossas aulas de música, indo ao encontro do pensamento da professora Gabriela, que já caminhava nesse sentido.

Motivados pelo projeto de pesquisa da nossa orientadora de estágio, do qual participamos como bolsistas de iniciação científica,<sup>40</sup> vislumbramos uma linha de atividades que tinha como eixo a realização de atividades de composição musical com as crianças, pensando que dessa forma poderíamos trazer mais do universo dos próprios alunos para o trabalho, tornando a aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

## **A composição musical no ensino de música**

É importante esclarecer que estamos entendendo composição no contexto da educação musical escolar de forma bastante ampla, incluindo atividades de improvisação e arranjo musical e sem a exigência do registro em partitura. Segundo Swanwick (1994, p. 84), podemos chamar de composição as mais breves e espontâneas expressões das crianças, bem como invenções mais longas e ensaiadas. O que é importante nessas atividades é o espaço que os alunos têm para experimentar suas próprias ideias musicais, mesmo que as composições de crianças menores, por exemplo, dificilmente possam ser repetidas com exatidão, pois este normalmente não é o foco da sua produção.

Atualmente a área de educação musical vem buscando justificar a presença de atividades de composição musical no contexto do ensino de música e destacamos aqui alguns enfoques apresentados por alguns autores.

- Por meio da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente (BROPHY, 2005; FRANÇA, 2006; GLOVER, 2000; GOULD, 2006; GROMKO, 2003;

---

40 Projeto de pesquisa intitulado *A aprendizagem criativa na composição musical de crianças: um estudo de caso*, coordenado pela Profa. Viviane Beineke e desenvolvido com apoio do PROBIC/UDESC. A pesquisa dá continuidade à tese da autora (BEINEKE, 2011).

MAFFIOLETTI, 2004; MILLER, 2004; PAYNTER, 2000; TAFURI, 2006; WIGGINS, 2003).

- As composições e improvisos das crianças possibilitam-lhes conhecer e desenvolver a sua própria voz, que precisa ser reconhecida pelos educadores (GLOVER, 2000).
- Escutar a música que as crianças produzem é uma janela para a sua compreensão musical: é como se “pensassem em voz alta” (GLOVER, 2000).
- Na composição as crianças trabalham com base nas suas experiências passadas, expressando-se para outras pessoas (GROMKO, 2003).
- A composição musical cria um espaço legítimo de aprendizagens que possibilitam às crianças apreender os significados culturais e atribuir seus próprios significados à música (MAFFIOLETTI, 2004).
- Por meio da composição as crianças expressam as características musicais que conhecem, de maneira a se apropriar e imprimir suas próprias intenções musicais (BARRET, 2003).
- Atividades de composição articulam a vida intelectual e afetiva dos estudantes (FRANÇA & SWANWICK, 2002).
- A composição permite diversificar as experiências musicais dos alunos (SWANWICK, 2003).
- Atividades de composição permitem conhecer como as crianças se expressam musicalmente e como sua produção na escola se conecta com os mundos musicais que elas vivem fora da escola (SWANWICK, 2003).

Além desta breve listagem de enfoques educacionais que valorizam a presença da composição na educação musical, acrescentamos ainda a perspectiva de Bitencourt, Pessôa & Silva (2008), que salientam valores éticos e políticos que podem referenciar a educação musical.

O desenvolvimento da capacidade criadora dos alunos através de atividades de composição pode formar pessoas capazes de intervir e transformar a sociedade em que vivem de maneira crítica e consciente, contribuindo para um desenvolvimento mais igualitário, com menos concentração de poder e controle (BITENCOURT; PESSÔA & SILVA, 2008).

Outro eixo que norteou nosso trabalho foi a ideia de que seria interessante que o trabalho estivesse conectado às vivências musicais cotidianas dos alunos.

As observações em sala de aula evidenciaram, como era de se esperar, que o interesse pela música popular é dominante entre as crianças e jovens, uma vez que é essa a música que faz parte da realidade de seu tempo e lugar. Segundo Swanwick (1997), existe um envolvimento significativo dos alunos quando eles vivenciam, em sala de aula, processos que dão autenticidade às suas próprias vivências musicais, permitindo às crianças serem, elas próprias, agentes na aprendizagem umas das outras. Segundo o autor, a música feita em sala de aula não pode ficar alheia à realidade musical que se observa em contextos distintos. Dessa forma, é mais importante que professores e alunos reconheçam e compreendam o universo musical que se desenrola social e culturalmente, em vez da educação musical ocupar-se com a criação de artefatos musicais desenhados especialmente para a aula.

Na visão de Brito (2003), é de fundamental importância o respeito e a valorização do fazer musical das crianças, compreendendo que dessa forma elas exercitam sua relação com o mundo e assim crescem, vivenciando um processo pedagógico-musical mais significativo. Não há dúvida de que é extremamente importante que as crianças tenham a noção de que a música é algo vivo e que elas próprias são agentes nesse processo: criando, experimentando e vendo sua produção valorizada como peça significativa dentro da aprendizagem do indivíduo e do grupo.

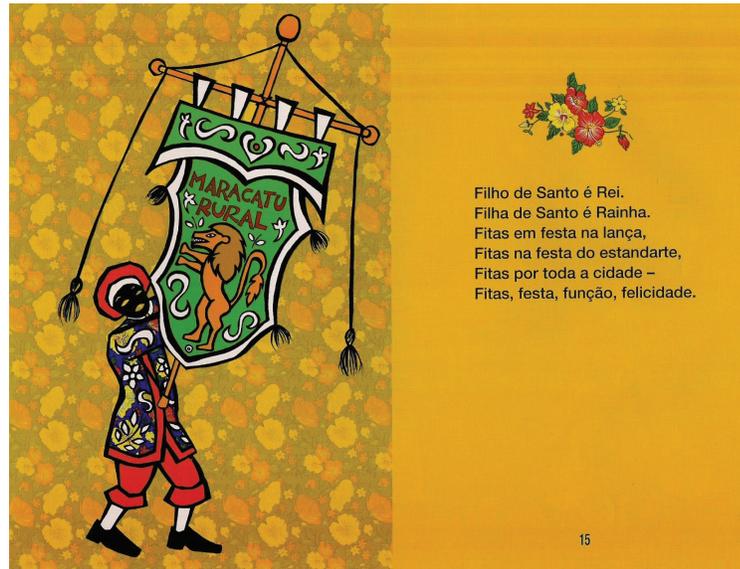
Nessa direção, Swanwick (2003) destaca que o ensino musical é também uma oportunidade para que o educador amplie sua compreensão da música por meio do discurso musical que as próprias crianças levam para a sala de aula. Os valores estéticos e as metáforas do discurso musical, na compreensão e na orientação da vivência das crianças devem ser relativizados no processo de expressão criativa no sentido de dar valor à conversa que deve existir entre os discursos musicais, permitindo tomadas de decisão e abertura para a escolha cultural. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora” (SWANWICK, 2003, p. 68). O professor pode, então, compreender mais, não só a respeito das tendências musicais dos alunos, mas também do seu universo social e cultural.

Essas perspectivas teóricas orientaram a construção do planejamento e a ação docente em sala de aula, processo descrito a seguir.

## **Poemas musicados: de alfaias a zabumbas**

Já no primeiro semestre do estágio, planejamos práticas que envolviam a musicalização de alguns poemas que sugerimos às crianças. Começamos

propondo que todos os alunos musicalizassem um mesmo poema, do livro “De Alfaias a Zabumbas” (NADER & CAMPOS, 2007, p.15), que retrata o universo do maracatu, manifestação cultural afro-brasileira originária de Pernambuco. O livro nos pareceu interessante por tratar de uma temática ligada às manifestações do folclore popular brasileiro, assim como pela métrica dos poemas, que favorecia a elaboração musical.



**Figura 7** Poema do livro *De Alfaias a Zabumbas*.

Fonte: Adaptada de Nader & Campos (2007).

As crianças já tinham experiência em trabalhar em pequenos grupos, então sugerimos que realizassem a atividade dessa maneira, deixando que os próprios alunos escolhessem seus parceiros. O que em um primeiro momento parecia uma grande bagunça, logo foi se transformando em trabalho intenso. Naturalmente alguns grupos tiveram mais dificuldades do que outros, mas pouquíssimos alunos deixaram de participar da proposta. No princípio nos faziam muitos questionamentos: “como assim *fazer* uma música professor?”, “pode inventar *qualquer* coisa?”, ou “podemos mudar a letra?”. Fizeram uso dos instrumentos de percussão com os quais já estavam habituados a trabalhar e aos poucos cada grupo foi se engajando no seu próprio processo composicional. Observamos que quase sempre algum aluno exercia uma liderança mais forte dentro dos pequenos grupos e que quando mais de uma criança disputava esse comando os grupos se desmembravam.

Vários grupos modificaram alguns trechos do poema, acrescentando palavras que faziam referência ao seu cotidiano ou retirando outras que desconheciam. Um grupo, por exemplo, modificou o último verso, que ficou assim: “Fitas, festa, função, por todo o meu coração”. Inicialmente, as composições

basicamente no arranjo da percussão combinado com a voz, resultando em composições bem rítmicas, com nuances melódicas sutis. Todos os membros do grupo tocavam algum instrumento de percussão, com exceção de um aluno que tinha a função de cantar a música, ainda que muitas vezes mesmo o cantor tocasse também.

Ainda no mesmo dia, os alunos concluíram seus trabalhos, que foram apresentados para a turma. Foi interessante observar que, para as crianças, essas apresentações sempre pareceram ser mais direcionadas aos colegas do que a nós, professores. A resposta da turma aos trabalhos apresentados era o que lhes dava uma medida do “sucesso” ou “fracasso” das composições para os autores, processo relatado também em Beineke (2011). Esse retorno do trabalho ao grupo parece revestir a atividade de uma responsabilidade maior sobre a sua produção, à medida que os alunos esperam o retorno/aprovação da turma. Uma resposta não tão positiva da turma, às vezes manifestada por meio de risadas ou críticas verbalizadas pelos colegas, foi quase sempre um fator motivador nas atividades seguintes, provocando a mobilização dos grupos para a produção de músicas que pudessem ser melhor aceitas na turma. Essas apresentações, além de dar a oportunidade às crianças de estarem diante de uma “plateia” mostrando suas próprias composições como artistas de fato, ainda tinham esse papel avaliador entre as próprias crianças.

## Poemas musicados: os planetas

No segundo semestre iniciamos as atividades em outra turma, que tinha um perfil diferente da primeira, por incluir alunos mais velhos (de até 15 anos) e dois alunos com deficiência intelectual e um com deficiência motora. Quanto aos alunos mais velhos, percebemos que demonstravam pouco interesse nas aulas de música e nos perguntávamos o que poderíamos fazer para despertar seu interesse pelo trabalho. Para tanto, procuramos nos aproximar deles, observando suas particularidades, interesses pessoais e potencialidades que poderiam ser destacadas no decorrer do trabalho.

Nas primeiras aulas, apenas acompanhamos o trabalho da professora Gabriela, observando as reações da turma, e alguns conflitos típicos dessa faixa etária ficaram bem evidentes, como agressões verbais ou mesmo físicas, principalmente entre meninos e meninas, sendo necessária a intervenção da professora. Nessa turma, a professora vinha realizando uma proposta de composição, em que os alunos primeiramente criaram uma nova letra para a canção tradicional *Se essa rua fosse minha* e depois musicalizaram a letra que eles haviam elaborado, substituindo a melodia da canção original.

Dando continuidade à ideia desenvolvida no semestre anterior, com esta turma também planejamos uma atividade de musicalização de textos, selecionando vários poemas do livro *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*, de Ricardo Silvestrin (2004). Neste livro, cada poema descreve, de maneira divertida, alguns planetas imaginários, como o *Planeta Sujs*, onde ninguém toma banho, o *Planeta Sim*, onde a resposta para tudo é sim, ou o *Planeta Gugus*, onde as crianças nascem velhas e morrem bebês. Para a realização da atividade a turma foi dividida em cinco grupos e cada grupo escolheu um poema diferente. O critério para escolha dos grupos ficou a cargo dos próprios alunos, ocorrendo algumas trocas de grupo no decorrer do trabalho, além de um aluno que participou de mais de um grupo. Após a formação dos grupos, distribuímos cópias dos poemas para que o trabalho fosse iniciado.

Escolhidos os poemas, os alunos primeiramente falavam o poema segurando um pulso que soasse musical, mas sem contornos melódicos. Também foi dada a liberdade aos alunos de mexer na estrutura dos poemas, repetindo algumas frases, invertendo a ordem das frases dos poemas e algumas vezes trocando algumas palavras quando os alunos achavam que outras palavras poderiam soar melhor musicalmente. Durante esta etapa, começavam a surgir as primeiras ideias melódicas.

Em relação aos ritmos usados com os instrumentos de percussão pelos alunos nos ensaios e nas apresentações, percebemos que as experiências de aulas anteriores foram importantes para a realização do trabalho. A maioria dos ritmos usados pelos alunos nas composições já tinham sido abordados em aulas anteriores e os alunos já estavam mais familiarizados com o manuseio dos instrumentos de percussão. Percebemos também que na maioria dos grupos, um ou dois dos alunos tinham as ideias principais, mas a contribuição de todos se fazia importante no processo de criação das músicas, ou seja, todos se sentiam compositores daquela música e todos participaram das apresentações em sala.

Como esta atividade já tinha sido realizada algumas vezes e os alunos já estavam familiarizados com este tipo de proposta, nossa função, junto com professora Gabriela foi de intermediar e ajudar os alunos a organizar suas ideias de arranjos e contornos melódicos das músicas que estavam sendo compostas e algumas vezes as brigas entre eles. Todos os grupos tiveram a intervenção dos professores, que não ficavam fixos em nenhum grupo, passando de grupo em grupo, observando e opinando sobre as músicas, tocando com os alunos nos ensaios e nas apresentações em sala.

No decorrer da atividade, percebemos que este tipo de proposta desperta um grande interesse nos alunos, em especial nos alunos mais velhos, que estavam muito empolgados na produção e arranjo das próprias músicas.

Percebemos também um aumento no senso crítico de alguns alunos, que haviam realizado um excelente trabalho na primeira atividade e que não ficaram satisfeitos com suas músicas desta vez.

Desta vez nem todos os grupos puderam apresentar seus trabalhos no final da aula, então decidimos dar continuidade à atividade na aula seguinte, solicitando que os alunos se reunissem novamente nos grupos, possibilitando uma melhoria nas suas músicas. Nesse processo, alguns alunos mudaram de grupo, mas a maior parte se manteve igual à aula anterior. No final da aula todos apresentaram suas composições, inclusive aqueles que já haviam apresentado na aula anterior. Essas apresentações, bem como trechos do processo de composição de cada grupo foram filmadas, com o objetivo de registrar as composições para posterior análise.

Assim como nas atividades desenvolvidas anteriormente, os alunos se envolveram muito no processo de composição em pequenos grupos, mostrando engajamento e compromisso com o trabalho. Nesta turma, de maneira ainda mais acentuada, percebemos que os resultados positivos das atividades estavam motivando aqueles alunos que, a princípio, pouco pareciam se interessar pela aula de música. No decorrer da atividade, foi visível o avanço das crianças no sentido de dar contorno melódico e uma intenção harmônica às suas composições. Além disso, muitas situações nos indicavam o real interesse dos alunos no trabalho. Destacamos, por exemplo, o fato de que muitas vezes o trabalho nos pequenos grupos era realizado no pátio da escola, espaço em que a presença de outras crianças era constante, o que poderia facilmente desviar a atenção das crianças, mas quase nunca isso se deu. Os alunos com deficiência motora e intelectual também participaram ativamente, especialmente no momento das apresentações das composições.

Depois do trabalho com as músicas dos planetas, sugerimos que a turma compusesse sobre poemas de autoria dos próprios alunos. O resultado mais uma vez foi muito interessante, envolvendo os alunos inclusive em horários fora da aula, pois alguns produziram poesias em casa e as trouxeram a aula para mostrar aos colegas, sugerindo que fossem musicadas pelo seu grupo. O tema predominante foram poemas de amor, sugeridos pelas meninas, que foram mais ativas nessa atividade. Como muitos alunos haviam faltado aula nesse dia, somente um grupo foi composto só de meninos. Um grupo era só de meninas, um só de meninos e um grupo de meninos e meninas, além disso, uma aluna da turma fez e apresentou uma música sua sozinha e participou de outro grupo. O grupo misto compôs uma canção sobre samba muito alegre, com melodia e forma bem definidas. O grupo das meninas fez uma música que lembrava um pagode, com letra romântica e com um belo contorno melódico e o grupo que era só de meninos compôs um baião parecido com um repente.

## Processos na produção de um CD com composições dos alunos

Já fazia parte do nosso planejamento, desde o início do ano, a intenção de gravar um CD, no estúdio da UDESC, que envolvesse material de autoria das crianças. Sobre a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino, Lorenzi (2007) sinaliza que o uso da tecnologia possibilita o registro instantâneo das atividades e um retorno imediato ao produtor/autor, estabelecendo uma nova forma de avaliação estética. A realização de gravações pelos estudantes também é um recurso que vislumbra novos modos de aprender e vivenciar música, na medida em que essas experiências são mediadas por recursos oferecidos pela tecnologia (LORENZI, 2007, p. 9). O autor também destaca que, compor e gravar composições aproxima duas realidades no campo pedagógico musical.

De um lado, o ato de compor músicas no ambiente escolar, prática dada vez mais comum em ambientes formais de música, mas escassa na rede regular de ensino básico, principalmente nas escolas públicas. De outro, registrar músicas, interpretações ou composições próprias, prática mais comum fora da escola onde adolescentes e jovens utilizam a tecnologia para fazê-lo. A aproximação dessas duas realidades funde-se na concretização de um produto: o CD (LORENZI, 2007, p. 119).

Ao realizar as atividades com os poemas sobre os planetas, percebemos que o resultado poderia ser um material interessante para a gravação. Partimos então para a etapa seguinte do nosso planejamento, que previa a produção do CD com as composições musicais dos alunos. As composições já mostravam um desenvolvimento das crianças nesse tipo de processo criativo e a unidade temática era interessante para o CD. Como não seria possível gravarmos todas as composições, escolhemos algumas, que julgamos estarem mais bem finalizadas para o início do processo de gravação, pois alguns trabalhos ainda se mostravam mais incipientes. Apesar de ser difícil escolher apenas alguns trabalhos para a gravação, pensamos que nesse processo as composições dos pequenos grupos poderiam deixar de “pertencer” a um grupo específico, e que, à medida que a turma participasse da gravação, todos iriam se apropriando das músicas, que se tornariam músicas da turma. Selecionamos as músicas *Planeta Gugus* e *Planeta Sujs* (SILVESTRIN, 2004), com textos apresentados a seguir.

### *Planeta Gugus*

Em Gugus,  
as pessoas nascem velhas  
e terminam bebês.  
Vão desaprendendo e esquecendo

uma coisa a cada mês.  
Cabelos brancos ficam pretos,  
carecas ganham tranças.  
Com setenta anos,  
todo mundo é criança (SILVESTRIN, 2004).

*Planeta Sujs*

No Planeta Sujs,  
ninguém toma banho.  
O tempo passa,  
o sol esquenta,  
o suor vira nhaca,  
o chulé aumenta.  
Dentro das orelhas,  
a cera vira crosta.  
É um fedor,  
mas todo mundo gosta (SILVESTRIN, 2004).

Com o registro em vídeo das apresentações dos alunos em mãos, gravamos então as bases instrumentais das músicas no estúdio da UDESC, preparando guias de gravação, com bases de violão, baixo e percussão, para que depois os alunos pudessem gravar as vozes. Elaboramos arranjos simples que acrescentaram introdução, forma e alguns desdobramentos harmônicos às canções, que contaram ainda com a participação de outros alunos do curso de Licenciatura em Música para enriquecimento do material.

Os alunos vieram à Universidade duas vezes para gravar as músicas. Na primeira, veio a turma toda, no turno das aulas na escola, gravando as vozes em coro. Na segunda sessão de gravação vieram apenas algumas crianças no contra turno, conforme seu interesse e possibilidade, para gravar algumas vozes solo e em grupos de três e dois alunos. O comprometimento das crianças nas gravações foi muito grande, todos se envolvendo intensamente, mesmo quando não estavam gravando uma música que não havia sido criada pelo seu grupo. Na vinda para a segunda gravação todos cantaram a música do *Planeta Gugus* (SILVESTRIN, 2004) durante o trajeto da escola à UDESC, mostrando que, depois que as músicas eram compostas, a turma toda se sentia um pouco autora desta composição. A participação no ambiente do estúdio como compositores e intérpretes, pareceu dar aos alunos grande satisfação e orgulho frente à dimensão do trabalho que elas próprias estavam desenvolvendo.

A valorização de alguns alunos mais tímidos ou com “pouco destaque” dentro da turma foi evidente em todo o processo, mas foi ressaltada em alguns momentos da gravação, quando algumas crianças cantaram individualmente e ficaram surpresas com o resultado, que também surpreendeu os colegas. Como

disse um aluno, que se mostrava quieto e tímido durante as aulas, sobre seu processo na gravação: “Eu não sei o que aconteceu... só sei que fui cantando, aí fui ficando afinado; minha voz foi afinando”. Na aula seguinte à gravação, esse mesmo aluno esteve muito mais participativo e desinibido frente à turma.

## **Considerações finais**

A primeira impressão dos alunos quando foi proposto fazer composições em sala de aula, trouxe inicialmente receio aos alunos que diziam “como assim? Eu? Compor uma música?”. Mas com o passar do tempo e o decorrer das atividades, que começaram com propostas mais simples e que terminaram com os alunos musicando seus próprios poemas, trouxe cada vez mais segurança aos alunos para suas criações musicais.

A perspectiva de gravar suas produções em um CD aumentou a vontade dos alunos em produzir suas músicas, despertando ainda mais o interesse pelas aulas de música. A reação de todos ao fim das apresentações foi predominantemente positiva, todos fizeram comentários positivos sobre a grande maioria das composições. O processo em estúdio, como continuidade do processo de composição vivido em sala, coloca os alunos na posição de reais produtores de música, em situações que se aproximam daquelas de um músico profissional. Compõem, arranjam, apresentam-se e gravam suas próprias “obras” musicais, mesmo sem saber do que se trata uma semínima ou como é um compasso binário ou ternário. Aprendem música fazendo música.

Vale ainda dizer que o processo vivido com as crianças em nossa prática de estágio supervisionado nos coloca na posição de professores de música e também de músicos, que fazem música com seus alunos. Nessa experiência pode-se então construir possibilidades de troca e vivência mais íntima e participativa entre professores e alunos, conhecendo melhor suas experiências e ideias de música.

Pensamos que grande parte das etapas desta proposta focada na aprendizagem criativa cumpriram suas funções, que seriam de trazer aos alunos o aumento do senso crítico musical e mostrar a eles que todos são capazes de produzir “suas músicas” com qualidade. Nesse processo, o CD é um registro que valoriza a produção dos alunos, além de expandir o reconhecimento do seu trabalho nas aulas de música, à medida que o CD pode ser ouvido com a família ou amigos. Em suma, a gravação do CD destaca a capacidade das crianças em não apenas consumirem música, tornando-os também produtores de música, isto é, legitimando sua autoria, e como autores, assumir outra maneira de se perceber no mundo.

## Referências

- BARRET, M. S. Freedoms and constraints: constructing musical worlds through the dialogue of composition. In: HICKEY, Maud (Org.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 3-27.
- BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. 2009. 289 f. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/17775>>. Acesso em: 17 mar. 2011.
- BITENCOURT, R. L.; PESSÔA, Priscilla Paraíso; SILVA, José Alberto Salgado e. A metodologia de pesquisa-ação em práticas de composição no ensino de música. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008. p. 1-6. 1 CD-ROM.
- BRITO, T. A. de. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- BROPHY, T. S. A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, v. 53, n. 2, p. 120-133, 2005.
- FRANÇA, C. C. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, v. 15, p. 67-79, 2006.
- \_\_\_\_\_.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e *performance* na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- GLOVER, J. *Children composing 4-14*. London: Routledge Falmer, 2000.
- GOULD, E. Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, v. 24, n. 3, p. 197-207, 2006.
- GROMKO, J. E. Children composing: inviting the artful narrative. In: HICKEY, M. (Org.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for Music Education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 69-90.
- LORENZI, G. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. 2007. 165 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- MAFFIOLETTI, L. de A. *Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- MILLER, B. A. Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education*, n. 22, p. 59-71, 2004.
- NADER, R.; CAMPOS, R. *De alfaias a zabumbas*. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PAYNTER, J. Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, v. 1, n. 17, p. 5-31, 2000.
- SILVESTREIN, R. *Pequenas observações sobre a vida em outros planetas*. São Paulo: Editora Moderna, 2004.
- SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Autenticidad y realidad de La experiència musical. In: GAINZA, V. H. de. (Org.). *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe, 1997.

TAFURI, J. Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In: DELIÈGE, I.; WIGGINS, G. A. (Orgs.). *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice*. New York: Psychology Press, 2006. p. 134-157.

WIGGINS, J. A frame for understanding children's compositional processes. In: HICKEY, M. (Org.). *Why and how to teach music composition: a new horizon for music education*. Reston: MENC - The National Association for Music Education, 2003. p. 141-165.

# O Estágio Curricular Obrigatório na formação do discente em Educação Musical da EMAC/UFG: uma experiência significativa

José Antônio Silva  
seozedaflauta@hotmail.com  
Thais Lobosque Aquino  
tlobosque@hotmail.com  
Universidade Federal de Goiás

**Resumo:** O presente trabalho, em formato de Relato de Experiência, é resultado da observação e análise das atividades promovidas na disciplina “Didática e Prática da Educação Musical III” do Curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar ofertado pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). A reflexão está direcionada, sobretudo, para a atuação dos estagiários do último ano do referido curso em campo de estágio, denominado *Colégio C*. Por meio da realização de aulas de música, que na pesquisa foram direcionadas a alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental do *Colégio C*, buscou-se analisar a importância do Estágio Curricular Obrigatório na formação do discente da EMAC/UFG, tendo por base: a preparação, a inserção, a atuação dos estagiários no campo e as relações entre os pressupostos teóricos e práticos estudados durante o curso e a prática vivenciada na atuação docente.

**Palavras-chaves:** 1. Formação de professores; 2. Estágio Curricular Obrigatório; 3. Educador Musical.

## Introdução

A construção e a consolidação de uma carreira profissional requerem uma base sólida. No caso específico da formação do professor, o curso de licenciatura e principalmente o exercício do Estágio Curricular Obrigatório que esta base se estabelece e edifica. Segundo Aguiar & Cruvinel (2008, p.334), “o Estágio Curricular Supervisionado configura-se como primeira experiência formal do licenciando com os desafios e dilemas profissionais”. Pimenta & Lima (2004) afirmam que é no percurso universidade-escola e escola-universidade que os estagiários percebem a rede de relações, conhecimentos e aprendizagens para compreender a realidade e transformá-la.

Para Buchmann (2008)

o estágio supervisionado constitui-se uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento de professores de música, caracterizado, sobretudo,

pela inserção do licenciando na escola [...] essa particularidade favorece uma aproximação com a profissão, uma visão da dinâmica da escola e do trabalho do professor, da relação com os alunos e outros professores (BUCHMANN, 2008, p. 29).

Sobretudo, a experiência de estágio amplia a possibilidade de discussão entre os colegas de curso e o professor orientador de estágio, multiplicando as oportunidades de fortalecer o processo formativo.

Na visão de Kulcsar (1991), o estágio supervisionado precisa

ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor [uma vez que] poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática (KULCSAR, 1991, p. 64-65).

Buchmann (2008) é enfática ao descrever importância do estágio na formação do educador:

Nesse momento histórico está se enfatizando a importância do estágio como processo formativo justamente por entender que a preparação para a prática profissional por meio do estágio é muito importante na constituição da formação docente. Isto porque, além de o estágio supervisionado representar um espaço ideal para o estabelecimento de relações com todas as vivências e aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares, essas relações vão sendo estabelecidas a partir da prática em sala de aula escolar e do exercício de problematização e reflexão sobre essa prática, os quais devem ser mediados pela orientação de estágio (BUCHMANN, 2008, p. 49).

A complexidade da relação entre teoria e prática é vivenciada ao longo do curso de Educação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG). Nos primeiros anos, o discente do curso entra em contato com aportes teóricos e práticos que visam prepará-lo para uma atuação profissional qualificada. São vislumbradas abordagens metodológicas, didáticas, práticas e estudados pressupostos históricos, psicológicos, filosóficos e pedagógicos da Educação Musical. Nos dois últimos anos, por meio do Estágio Curricular Obrigatório, são estabelecidas as relações entre as aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares e a prática em sala de aula, de maneira crítica e reflexiva, contribuindo para a formação profissional do discente.

O presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência vivida durante a prática de estágio, no primeiro semestre de 2010, pelos alunos do curso de Educação Musical, Licenciatura em Ensino Musical Escolar da EMAC/ UFG. Com isto, busca-se analisar a importância do Estágio Curricular Obrigatório na

formação do estagiário/educador musical da EMAC/UFG, tendo por base: a preparação, a inserção, a atuação em campo e as relações entre os pressupostos teóricos e práticos estudados durante o curso e a prática vivenciada na atuação docente.

O Estágio Curricular Obrigatório é uma atividade prevista pela matriz do Curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar com carga horária total de 416 horas, distribuídas entre disciplinas teóricas de preparação e atividades em campo. As disciplinas teóricas compreendem a “Didática e Prática da Educação Musical I, II, III e IV” e “Didática e Prática da Educação Musical em Espaços Alternativos I e II”. O estágio é desenvolvido ao longo de quatro semestres, do 5º ao 8º períodos, tanto em espaços formais - escolas regulares da rede pública e da rede particular de ensino – quanto em espaços alternativos – ONGs, igrejas, projetos sociais, para citar alguns exemplos.

A carga horária prevista para o estágio evidencia a importância que a EMAC/UFG confere à atividade na formação e profissionalização do educador musical. A instituição entende que o estágio promove a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, levando o discente do curso a adquirir experiências e também a conhecer e refletir sobre os dilemas da sua profissão.

## **Descrição da experiência de estágio**

A experiência de estágio relatada nesse trabalho aconteceu no primeiro semestre de 2010 na disciplina “Didática e Prática da Educação Musical III”. A inserção no campo de estágio teve início em 22 de março e término em 30 de junho e se deu nas aulas de Música do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular situada na cidade de Goiânia (GO), neste trabalho denominado *Colégio C*.

As observações, avaliações e planejamento das aulas foram transformados em relatórios semanais, perfazendo um total de 26 durante o período da análise. Foram observados os procedimentos preparatórios no laboratório de experimentação didática da disciplina e feito o cruzamento com a prática pedagógico-musical vivenciada nas aulas de música do *Colégio C*.

## **A preparação e atuação dos estagiários em campo de estágio**

Os discentes do Curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar - da EMAC/UFG realizam nos dois últimos anos do curso (V, VI, VII e VIII períodos), o Estágio Curricular Obrigatório, nas disciplinas “Didática

e Prática da Educação Musical I, II, III e IV” e “Didática e Prática da Educação Musical em Espaços Alternativos I e II”.

Embora a preparação para a atuação dos estagiários tenha se realizado em um processo contínuo, desde os períodos anteriores, cabe ressaltar que nesse trabalho será feito um recorte para as atividades desenvolvidas na disciplina “Didática e Prática da Educação Musical III”. Esta se encontra dividida em dois momentos específicos. O primeiro diz respeito à discussão em sala de aula com a professora orientadora, quando são revisados e estudados os aspectos legais, didáticos, pedagógicos, teóricos e histórico-culturais da Educação Musical, assim como vivenciadas as múltiplas possibilidades de aplicação de diversos métodos e técnicas para o ensino da música. O segundo momento é caracterizado pelo planejamento e sua execução em aulas de música pelos estagiários no *Colégio C* e está subdividido em três partes distintas: observação, semirregência e regência.

A primeira etapa de atuação do estagiário no campo é de observação, o que não o impossibilita de auxiliar nas atividades se a professora supervisora o convidar. O discente observa, analisa e faz anotações transformadas em relatórios, procurando refletir de modo crítico e ético sobre a prática pedagógico-musical experienciada. O estagiário recebe orientações para fazer suas análises observando dez itens:

1. Exposição lógica e coordenação das ideias.
2. Domínio da língua portuguesa.
3. Planejamento.
4. Criatividade.
5. Domínio do assunto.
6. Controle de tempo proposto para a atividade.
7. Seriedade e responsabilidade.
8. Utilização de exemplos para ilustrar o tema da aula.
9. Atenção aos objetivos da atividade pedagógica proposta.
10. Capacidade de envolver e motivar o ouvinte/aluno.

Em seguida, na segunda etapa, o estagiário acrescenta à atividade de observação a semirregência. Ele continua observando, analisando, avaliando e anotando as aulas em relatórios. Mas, nessa etapa, passa necessariamente a auxiliar a professora supervisora, numa atitude ativa, podendo inclusive intervir, seguindo os preceitos da ética.

A terceira etapa de atuação do estagiário é caracterizada pela regência de aula. Previamente, ele discute com a professora orientadora e a professora supervisora os conteúdos e procedimentos a serem desenvolvidos na aula que ministrará. Após agendar a data da regência, ele elabora o plano de aula que é discutido coletivamente pelos envolvidos incluindo os demais estagiários. O plano passa por modificações e só então a aula se materializa contando com uma discussão imediatamente posterior em que orientadora, supervisora e demais estagiários fazem apontamentos no sentido de contribuir para a formação e profissionalização do estagiário/educador musical.

Os estagiários são avaliados pela professora orientadora e pela professora supervisora, tendo como base: a frequência, a confecção dos relatórios e planos de aula semanais e sua aplicação por meio da regência de aula, além de trabalhos escritos, projetos de intervenção e outras atividades em sala.

O trabalho realizado pela professora orientadora na disciplina “Didática e Prática da Educação Musical III” teve o objetivo de proporcionar aos licenciandos: a atuação docente em escolas regulares que possuem atividades/aulas de música em seus currículos, desenvolver a capacidade de elaborar relatórios de campo, planejar atividades pedagógico-musicais, bem como relacionar e refletir sobre teoria e prática, tendo em vista as realidades socioculturais da escola regular.

No plano de ensino da disciplina constavam os fundamentos que, além de estudados, deviam permear a atuação do aluno-estagiário:

- Vertentes filosóficas e metodológicas em Educação Musical.
- Metodologias ativas e estratégias em Ensino Musical.
- Seminários teóricos e práticos.
- Elaboração de plano de estágio, plano de aula e/ou plano de ensino.

Vários aspectos foram trabalhados em sala pela professora orientadora, como forma de preparação, anterior à inserção dos discentes no campo. As aulas funcionam como laboratório. Nos primeiros encontros, foram discutidos aspectos filosóficos e metodológicos da Educação Musical, bem como debatidos os critérios para a elaboração de planos de aula e para a atuação do discente em campo. Também importante foi o estudo da gestão e do projeto político pedagógico do *Colégio C*. Posteriormente, os estagiários foram convidados a desenvolver e simular atividades de ensino musical tendo em vista o que poderia ser utilizado em campo, nas aulas que estavam observando. Essas atividades foram discutidas pela orientadora e pelos estagiários que analisaram suas possibilidades de aplicação.

O denominado “laboratório de experimentação didática” constitui-se em ferramenta importante no processo de elaboração do plano de aula. Nele, cada estagiário expõe seu planejamento e simula as atividades que pretende desenvolver com os alunos. Após a exposição, a professora orientadora e os demais estagiários estabelecem discussões para refletir sobre o plano, oferecendo conselhos e sugestões, na esteira do respeito e da ética. Nenhum estagiário ministra aula sem antes passar pelo “laboratório de experimentação didática”.

Os principais aspectos trabalhados nas aulas de “Didática e Prática da Educação Musical III” foram:

- Apresentação do plano de ensino e reflexão sobre a disciplina.
- Preenchimento e assinatura dos termos legais determinados pela lei nº 11.788/ 2008.
- Debates com base em textos da área educacional e, especificamente de Educação Musical, relacionados à prática do estágio.
- apresentação do projeto político pedagógico da escola-campo e dos planos de ensino desenvolvidos pelas professoras supervisoras.
- Análise dos relatórios de aula confeccionados por ex-estagiários e explanação sobre confecção de relatórios e planos de aula.
- Apontamentos sobre a participação ética, séria e responsável em campo.
- Laboratório de experimentação didática.
- Visita ao campo para conhecimento da gestão da escola.
- Avaliação do projeto político pedagógico e da infraestrutura do campo para a prática da Educação Musical.

Todos esses conteúdos abordados na disciplina foram muito importantes para que cada estagiário adentrasse no *Colégio C* consciente de que sua participação não seria apenas de “observador”, mas de sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Essa preparação trouxe aos discentes uma visão ampliada sobre a prática pedagógico-musical desenvolvida e a estrutura organizacional da escola, o que potencializa a possibilidade de dialogar e intervir na prática ali realizada.

## **A experiência do Estágio Curricular Obrigatório no Colégio C**

O *Colégio C* é uma escola pública que desenvolve sua proposta na esteira da corrente sócio-interacionista, atendendo alunos da alfabetização ao Ensino Médio. Tem como um de seus eixos, propiciar o desenvolvimento de atividades

de estágio supervisionado direcionado aos diversos cursos de licenciatura da UFG, servindo como campo de pesquisas voltadas para a Educação.

O corpo docente da escola possui dois professores na área da Educação Musical e esse fato possibilita a presença dessa disciplina em quase todas as séries, além da elaboração e aplicação de um programa de música bem estruturado.

O currículo do *Colégio C* tem adotado, há vários anos, a proposta metodológica para o ensino de Artes baseada nos estudos do *Getty Center of Education in Arts*. Para o ensino musical, privilegiam-se os processos de produção, percepção e reflexão de H. Gardner denominado *Arts Propel*.<sup>41</sup> A construção do currículo se baseia numa perspectiva na qual o perceber, o fazer e o refletir se fazem presentes em todos os momentos da experiência musical.

Os estagiários foram inseridos em campo no dia 22 de março de 2010. Nesse dia, a atividade consistiu em uma análise da proposta político-pedagógica da escola, na apresentação dos professores supervisores e coordenadores da escola, além da verificação da estrutura material disponibilizada para as atividades musicais.

A primeira impressão foi ótima. Os estagiários foram bem recebidos e os responsáveis traçaram um perfil da atuação da escola e da importância do estágio naquele espaço. Os estagiários foram orientados a terem uma visão crítica sobre as atividades desenvolvidas no local, porém, numa atitude de quem quer contribuir, apontando diretrizes e auxiliando na medida do possível. As educadoras musicais da escola fizeram um preâmbulo, em linhas gerais, de como a música é abordada naquele local.

A simples observação dos recursos materiais disponibilizados para as aulas de Música deu a dimensão que ali há valorização da atividade musical e da Música como disciplina escolar. A sala de aula é ampla, há um piano, vários teclados e violões, inúmeros instrumentos Orff (metalofones, xilofones), instrumentos de percussão, bateria e também há disponibilidade de uso de data show, quando previamente agendado.

Além do espaço físico da sala de aula, o colégio possui amplo pátio externo, com gramados e locais onde podem ser desenvolvidas atividades com os alunos. Percebe-se que os padrões de infraestrutura que o *Colégio C* oferece são bastante distintos dos padrões do ensino público brasileiro e essa

41 *Arts Propel* é uma proposta metodológica de ensino musical elaborada por H. Gardner e outros pesquisadores do *Getty Center of Education in Arts*, de Los Angeles. Os elementos fundamentais dessa proposta são os processos de produção, percepção e reflexão presentes na educação artística. Segundo Gardner (1990), seus esforços foram direcionados para compreender a elaboração de uma obra artística, a distinção dos traços importantes nas obras de arte e a habilidade para distanciar-se e refletir sobre os significados das obras artísticas, tanto as obras criadas por outras pessoas como as criadas pelos próprios estudantes (GARDNER, 1990, p. 82).

adequação é importante para a realização de aulas com maior qualidade. É fato notório, em grande parte das escolas regulares, públicas e particulares, a carência de espaços e materiais adequados para o ensino musical, o que contribui, entre outros fatores, para a desvalorização da Música como disciplina efetiva do currículo escolar.

## **Conteúdos trabalhados nas aulas do 4º ano “B”**

O plano de ensino elaborado para as turmas do 4º ano em 2010 previa a realização da alfabetização musical formal, nos padrões do sistema tonal, paralelamente ao processo de musicalização, já que os alunos não tiveram a disciplina Música no ano anterior.

Os conteúdos abordados no primeiro semestre (período da realização do estágio) foram divididos em duas escalas, contemplando:

1ª escala – de 22 de fevereiro a 24 de abril: reconhecimento da existência de variados sons ambientais que acontecem ao nosso redor. O som como matéria-prima para o estudo musical. O estudo dos parâmetros do som: timbre, altura, intensidade e duração. Repertório: Isso é novo (Telma de Oliveira) – Casa de Músicos (Telma de Oliveira) – canções que ilustrem ideias literárias expressas musicalmente.

2ª escala – de 26 de abril a 30 de junho: introdução à escrita formal e divisão didática da música em melodia, ritmo e pulso, harmonia. Escrita melódica: nome das notas musicais, pauta, clave de sol, escrita das notas na pauta, solfejos e ditados e execução de canções no instrumental Orff. Repertório: não foi definido porque é o período em que os estagiários iniciam as regências de aulas e podem sugerir também.

## **Conteúdos trabalhados nas aulas do 5º ano “B”**

Os alunos do 5º ano “B” tiveram aula de música no ano anterior, cujo conteúdo foi praticamente o mesmo que os alunos do 4º ano terão em 2010. Os conteúdos a serem contemplados no primeiro semestre também foram divididos em duas escalas, a saber:

1ª escala – de 22 de fevereiro a 24 de abril: recordação do conteúdo sobre escrita musical estudada no ano anterior (pauta, clave de sol, escrita das notas na clave de sol). Estudo das figuras, da semibreve à semicolcheia. Estudo dos compassos simples, binário, ternário e quaternário. Unidade de tempo e unidade de compasso. Células rítmicas e melódicas variadas. Solfejos e ditados. Repertório: prioridade às canções folclóricas brasileiras, contemplando o

planejamento integrado entre as disciplinas Geografia e História, promovendo a interdisciplinaridade.

2ª escala – de 26 de abril a 30 de junho: manifestações musicais de Goiás. Vida e obra de músicos representantes dessa região. Exercícios rítmicos a partir do repertório estudado. Execução instrumental. Repertório: priorizará canções que sejam representativas do folclore goiano.

## **A regência das aulas pelos estagiários**

Após passarem pelas duas primeiras etapas de estágio, observação e semirregência, onde os estagiários tiveram a oportunidade de observar e analisar a metodologia de trabalho da professora supervisora, o perfil dos alunos e o plano de ensino da disciplina Música, iniciou-se a terceira etapa do processo do estágio: a regência das aulas pelos estagiários no dia 10 de maio de 2010.

Os estagiários agendavam suas aulas com a professora supervisora do *Colégio C* e também discutiam com ela os conteúdos que seriam trabalhados, para que houvesse continuidade no plano de ensino da disciplina Música. Após definir os conteúdos, os estagiários elaboravam o plano de aula e levavam ao conhecimento da orientadora e dos demais estagiários no “Laboratório de experimentação didática”. Esse momento constituiu-se numa rica oportunidade de reflexão para todos, porque os estagiários, coordenados pela professora orientadora, faziam intervenções importantes para auxiliar o aluno-professor. Embora houvesse sugestões e conselhos dados pelos estagiários e pela orientadora relacionados à elaboração e execução do plano de aula, o estagiário-educador musical sempre teve a autonomia para acatá-las ou não.

A preparação realizada ao longo da disciplina “Didática e Prática da Educação Musical III”, por meio dos estudos teóricos e do “Laboratório de experimentação didática”, constituiu-se em um importante processo que deu segurança aos estagiários para a regência e isso ficou bastante evidenciado quando atuaram nas aulas de Música do *Colégio C*.

## **Análise e cruzamento de dados**

Dentre as principais nuances do processo ensino-aprendizagem desenvolvido nas aulas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental do *Colégio C*, há que se destacar:

- A disciplina conquistada pela professora de música (supervisora de campo) em comum acordo com os alunos. Existem regras estabelecidas e que

na maior parte do tempo são observadas. Em uma sala com 30 alunos, se não houver um mínimo de organização não seria possível o processo ensino-aprendizagem. A professora consegue, de maneira sábia, a adesão dos alunos nas práticas que propõe. Percebe-se o uso de autoridade e não autoritarismo. Os estagiários que souberam conduzir suas regências exercendo os mesmos princípios da postura disciplinar estabelecida pela professora de campo tiveram mais êxito em suas aulas.

- Os alunos são tratados como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e são constantemente convidados a refletirem sobre as atividades e conteúdos propostos nas aulas de Música. Essa conduta pedagógica é defendida por Freire (1992) que esclarece que “ensinar é um ato criador, um ato crítico, não mecânico” (FREIRE, 1992, p. 81). Obviamente que há ordem no processo educativo e aqueles que querem se manifestar sinalizam com a mão para ter acesso à fala. Essa postura também foi adotada pelos estagiários na regência das aulas, embora nem todos conseguissem desenvolvê-la com a mesma desenvoltura, mas o exercício em si e a reflexão crítica sobre ele foram fatores importantes de aprendizagem.
- Os conteúdos musicais são efetivamente trabalhados. Procura-se nas aulas vivenciar primeiro e conceituar depois. Quando se trabalham os parâmetros sonoros, por exemplo, cada um é tratado em separado, mas depois, nos exercícios de percepção, todos os parâmetros são abordados de forma conjunta. Gainza (1977) salienta que é importante que os elementos musicais estejam integrados e que a música deve ser transmitida da forma que ela realmente é, sem que um elemento seja desfavorecido em relação a outro. Essa conduta também pôde ser percebida nas regências dos estagiários, pois representa uma aprendizagem significativa defendida por vários educadores musicais estudados ao longo das demais disciplinas da EMAC/UFG.
- A prática instrumental é um fator de motivação para os alunos. É bastante utilizada, pois existe espaço e instrumentos para que todos possam atuar. A professora consegue organizar os alunos de maneira satisfatória, de forma que a prática não se torne sem sentido. O trabalho dos estagiários é bem aproveitado nesses momentos e configura-se num período de rica aprendizagem para todos.
- Há atenção direcionada aos alunos que apresentam dificuldades e sensibilidade para não expô-los aos demais. Porém, nem todos os detalhes são passíveis de serem observados em aula, devido à grande quantidade deles em sala (trinta alunos em média).

- Observa-se nas aulas a preocupação de se promover nos alunos a reflexão sobre a postura do ser humano na vida cotidiana. Nota-se que a postura pedagógica da escola é observada pela professora de Música, no que diz respeito a uma Educação mais ampla envolvendo aspectos subjetivos e morais. Vários momentos nas aulas foram direcionados a essas reflexões e os alunos se mostraram muito receptivos. Isso, inclusive, é uma das orientações que os estagiários recebem no “Laboratório de experimentação didática”, no sentido de desenvolverem em seus planos de aula um “tema de reflexão” para ser trabalhado com os alunos. Esse tema pode ser voltado para questões teóricas, relativas ao conteúdo ou para questões educativas gerais. A perspectiva da Educação Musical que os estagiários aprenderam e procuram adotar prima por uma prática que se atenta para o ensino contextualizado com a formação integral do aluno.
- Percebe-se que a prática instrumental, inicialmente, prioriza a imitação. Esse fato é explicado pela professora supervisora com o argumento de que os alunos precisam ter certo domínio sobre os fundamentos musicais, reproduzir, vivenciar, apreciar e refletir sobre música, para terem bases para a criação, posteriormente. Os estagiários também seguiram essa tendência em suas aulas. Entretanto, houve carência de atividades que estimulassem a improvisação e a própria criação musical.
- Há preocupação constante para que os alunos interiorizem a pulsação nas práticas musicais, demonstrada pela professora de campo e também pelos estagiários.
- Há utilização de atividades lúdicas como jogos e brincadeiras. Por meio dos jogos a criança reelabora, reinventa, soma com suas experiências o que observa com os demais. A professora supervisora explicou que “esse compartilhar de experiências propicia o que Vygotski definiu como possibilidade da criação de *zonas de desenvolvimento proximal*”. Isso seria a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes Vygotski (1998 apud NOGUEIRA, 2004). Os estagiários também utilizaram muitos recursos didáticos envolvendo o lúdico em suas atividades com os alunos e conseguiram bons resultados com essas propostas, pois estavam pautadas na organização e no planejamento.
- Na prática do canto há cuidado em se trabalhar a afinação dos alunos, em se mostrar gestualmente quando a melodia promove saltos

intervalares e o desenho melódico ascendente ou descendente das canções. Entretanto, de forma geral, houve carência no preparo para as atividades musicais quanto ao alongamento corporal e aquecimento vocal. Segundo Costa (1998), “a preparação adequada para o canto representa saúde, além de promover um exercício agradável e que possibilite maior qualidade técnica e vocal”. Alguns estagiários, em suas regências de aulas, se preocuparam com essa questão e outros não.

- Aspectos que promovem a interdisciplinaridade também são frequentemente adotados nas aulas. Quando se trabalha o repertório, fala-se de música folclórica, contextualiza-se com exemplos e comparações que envolvem várias regiões e estados brasileiros em suas diversas características culturais. Portanto, o ensino é contextualizado e não fragmentado. Nesse contexto, Morin (2008) propõe o ensino que possibilite ao educando uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. Os estagiários procuraram observar esse aspecto quando da regência de suas aulas, inclusive, sempre foram incitados pela professora orientadora para que contemplassem a interdisciplinaridade e temas transversais no planejamento de aula.
- O tratamento dispensado aos estagiários é bastante respeitoso e cordial e há aproveitamento deles para auxiliar nas atividades musicais nas turmas do *Colégio C*. Na regência de suas aulas, os estagiários também recebem auxílios tanto da professora supervisora quanto da orientadora. Após a regência da aula de cada estagiário, é disponibilizado um rico momento para discussão e avaliação de seu desenvolvimento e atuação. Aí são levantados, de maneira crítica, porém sensível e amistosa, os detalhes da condução e do desenvolvimento da aula. As professoras – orientadora e supervisora - tecem suas considerações e os colegas estagiários também emitem suas opiniões, sempre com o objetivo de proporcionar um momento de crescimento e reflexão. Os estagiários se portaram com muita maturidade nessa avaliação e todos se transformaram com a experiência.
- O repertório utilizado nas aulas, nesse semestre, priorizou as canções folclóricas. Alguns alunos demonstraram resistência às músicas, talvez pelo fato de não conhecê-las ou não se identificarem com elas. Entretanto, houve ampliação de seus universos culturais. Os estagiários puderam escolher as músicas que trabalhariam em suas regências, procurando seguir o plano de ensino da disciplina e levaram um repertório baseado também nas canções folclóricas e regionais. As canções trabalhadas, geralmente, recebiam uma abordagem contextualizada, destacando-se os compositores, o gênero, a letra, entre outras questões.

- Aspectos formativos dos professores supervisores: educadores musicais com titulação em nível de Mestrado e Doutorado, traduzido pela competência em dominar bem a técnica e a pedagogia de ensino; capacidade de ser compreensível ao falar; carisma e utilização do linguajar formal com propriedade; planejamento de aula, dinamismo e utilização de comandos definidos para a realização das atividades.
- O processo de estágio, envolvendo os estudos preparatórios no “laboratório de experimentação didática”, as discussões com a professora orientadora da disciplina e com os próprios colegas estagiários, a atuação no campo por meio da observação, semirregência e regência, as avaliações e orientações da professora supervisora, formaram um conjunto de saberes bastante significativos na formação dos estagiários/educadores musicais da EMAC/UFG. Os estagiários passaram pelo processo e o que se percebe é uma mudança de postura, caracterizada por maior segurança, autonomia, senso crítico e ética profissional.

## Considerações finais

Fazer considerações sobre o processo de educação musical em uma escola não é tarefa fácil. Primeiro, devido às limitações de quem o faz, à sua formação e até à sua maneira de ver. Depois, por observar um processo que estava em andamento e vê-lo parcialmente, pois as atividades musicais desenvolvidas no *Colégio C* não se restringem às aulas do 4º e 5º anos, havendo inclusive outra professora que ministra aulas de Música. Além disso, existem projetos musicais desenvolvidos na escola, o que dá provas incontestáveis que ali a Arte e a Música não são meros instrumentos de lazer e atividades descartáveis, sem valor.

Por meio da atuação – via Estágio Curricular Obrigatório - nas aulas de Música do 4º ano “B” e 5º ano “B”, fica evidenciado que o ensino musical no *Colégio C* é exercido com seriedade. O planejamento semestral contempla conteúdos próprios da área musical e a postura da professora supervisora em sala é de um profissionalismo incontestável.

As observações começaram no decorrer do processo de ensino, o que dificultou um pouco a análise, mas como o processo é organizado e tem unidade didático-pedagógica, foi possível ao observador se situar e fazer as relações necessárias. A partir das observações anotadas em relatórios de aulas, chegamos às seguintes conclusões:

- A Educação Musical no *Colégio C* é realizada com seriedade e competência. Nesse espaço de ensino há valorização da Música enquanto Arte e disciplina curricular, pois a escola conta com profissionais especializados para a realização das atividades. Os conteúdos específicos da disciplina são valorizados e ensinados. A estrutura material disponível é excelente e dá aos educadores as condições para atuarem com mais qualidade. O *Colégio C* pode servir como fonte de inspiração para as escolas que desejam implantar a disciplina Música no currículo.
- A prática de estágio dos alunos do Curso da Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar da EMAC/UFG no *Colégio C* proporciona um rico processo de aprendizado. Os estagiários, por meio das observações, semirregência e regência, tiveram oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o manejo das aulas, no sentido de saber como expor e abordar conteúdos de ensino, como orientar e dirigir atividades, enfim, como conduzir uma sala de aula em suas nuances diversas. Aprende-se também com a atuação no estágio a elaborar planos de aula detalhados.
- O compartilhar de experiências entre a professora orientadora e a supervisora, entre os colegas estagiários e os alunos da escola regular foi bastante enriquecedor. Aprendemos muito com o “Laboratório de experimentação didática”, quando nossas ideias eram questionadas, debatidas e também elogiadas. Aprendemos uns com os outros, observando a professora de campo atuar e os próprios colegas estagiários. Aprendemos com os alunos da escola, que nos estimulavam a ser criativos. Aprendemos muito com as discussões e avaliações após a regência de nossas aulas, onde foram destacados nossos pontos positivos e também os detalhes que podem ser melhorados em nossa maneira de lecionar.

Sabemos de antemão que dificilmente encontraremos espaços escolares que disponibilizem tamanha estrutura para o exercício das atividades nas aulas de Música quando formos atuar profissionalmente. O *Colégio C* se configura, desse modo, como um possível referencial de qualidade. Obviamente que os discentes do Curso de Educação Musical – Licenciatura em Ensino Musical Escolar devem ter um parâmetro qualificado para se basearem, porque o objetivo do curso é a formação competente do educador musical.

Vale ressaltar que, por meio da experiência adquirida no Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG, houve transformações e crescimento profissional. Tivemos um parâmetro qualitativo que nos fez repensar a forma de conduzir uma classe de alunos, de modo que percebemos a necessidade do equilíbrio entre autoridade e conduta amigável, entre prazer e dever, entre cordialidade e respeito.

Fomos despertados sobre a importância da organização e planejamento da aula em todos os sentidos, do material à maneira de expor os conteúdos, da postura em sala aos recursos didáticos e motivacionais. Compreendemos que não basta ao educador musical apenas dominar os conteúdos, é necessário algo mais, interesse e motivação, objetivos e planejamento prévio, criatividade e autonomia.

Também percebemos que ter o domínio pedagógico e um bom domínio técnico-musical dá ao educador musical maiores possibilidades de realizar um trabalho produtivo. Aprendemos como lidar com turmas heterogêneas, a desenvolver atividades que sejam lúdicas, mas que tenham sentido, unidade, objetivos direcionados. Desenvolvemos a autoconfiança, transmitida pelos nossos orientadores que, exigentes na medida certa, têm provocado nos discentes do curso uma maior capacidade reflexiva sobre como atuar com Educação Musical na escola regular.

A experiência no estágio foi enriquecedora, mas surtirá efeitos mais consistentes naqueles que verdadeiramente buscarem o aprimoramento e a autoavaliação constante. A relação de amizade e companheirismo estabelecida durante todo o curso ficou mais evidenciada no estágio. Aprendemos muito uns com os outros, talvez até mais do que a nossa própria consciência perceba. A bagagem de nossas experiências foi expandida de forma significativa e isso se refletirá positivamente não só em nossa atuação profissional, mas no próprio desenrolar de nossas vidas.

## Referências

- AGUIAR, A. O. de; CRUVINEL, F. M. O estágio curricular supervisionado no curso de Educação Musical – habilitação em ensino musical escolar: desafios na formação do professor de música. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 8., 2008, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2008, p. 343-350.
- BUCHMANN, L. T. A Construção da Docência em Música no Estágio Supervisionado: um estudo na UFSM. Dissertação de Mestrado - Pós Graduação em Educação (Área de Concentração: Educação e Artes). Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, maio de 2008.
- COSTA, H. O.; ANDRADA e SILVA, M. A. *Voz cantada: evolução, avaliação e terapia fonoaudiológica*. São Paulo: Lovise, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAINZA, V. H. de. *Fundamentos Materiales y Tecnicas de La Educacion Musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.
- GARDNER, H. *Art education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Music Education in the Arts, 1990.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I. C. A. et al., PICONEZ, S. C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papyrus, 1991. p. 63-74.

MORIN, E. *A Cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NOGUEIRA, M. A. *Brincadeiras Tradicionais Musicais*: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/MEC. Caxambu, MG: 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

## **Referência consultada**

GARDNER, H. *Education artistic y desarrollo humano*. Tradução de Ferran Meler-Orti. Barcelona: Paidós, 1994.

## A formação profissional do educador musical: possibilidades e tensões reflexivas do Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG

Thaís Lobosque Aquino  
tlobosque@hotmail.com

Adriana Oliveira Aguiar  
adrioa@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

**Resumo:** Neste artigo é discutido aspectos relativos ao Estágio Curricular Obrigatório previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical, Licenciatura em Ensino Musical Escolar, da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Trata-se de um relato de experiência tendo por base pesquisa documental sobre a legislação concernente ao estágio, tanto em nível nacional como institucional. Além disso, reflete a respeito da formação do profissional em educação musical vislumbrando suas múltiplas formas de inserção no mundo do trabalho. Neste sentido, são apresentadas possibilidades quanto à preparação dos estagiários, abrindo caminhos para se pensar o Estágio Curricular Obrigatório como um percurso formativo rico, que prepara educadores musicais mais autônomos e reflexivos.

**Palavras-chaves:** 1. Formação de professores; 2. Educador Musical; 3. Estágio Curricular Obrigatório.

A formação profissional do educador musical via Estágio Curricular Obrigatório: determinações legais.

A discussão em torno da temática estágio vem se tornando cada vez mais proeminente na área de formação de professores. Vários pesquisadores e educadores, com diferentes concepções e propostas, vêm trabalhando no sentido de problematizar a temática fazendo com que as reflexões dialoguem e se interpenetrem auxiliando, inclusive, na construção de novos contornos em diversos dispositivos legais. Exemplo disto aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que a partir de modificações engendradas pela lei nº 12.014 de 2009, passou a considerar o estágio como um dos fundamentos essenciais na formação do profissional da educação (BRASIL, 2010e).

Em conformidade com a lei maior, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aponta para a necessidade de fomentar o estágio curricular supervisionado como momento de articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar. Ainda segundo o documento, o estágio deve ser realizado em escola de educação básica em regime de colaboração interinstitucional e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo

de estágio<sup>42</sup> (BRASIL, 2010d). Quanto à carga horária, existe uma resolução específica, a Resolução CNE/CP nº 2/2002, que determina a necessidade de quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso (BRASIL, 2010c).

A lei que dispõe sobre estágio de estudantes, nº 11.788/2008, detalha pontos cruciais acerca do teor, das modalidades e das relações estabelecidas no momento do Estágio Curricular Obrigatório, determinando papéis peculiares para cada parte envolvida: instituição formadora, parte concedente, agentes de integração, estagiário, orientadores e supervisores. Tal dispositivo visa organizar e viabilizar uma política de estágio que contemple uma aproximação com o mundo do trabalho preparando o aluno para o exercício da profissão e da cidadania. Determina ainda a necessidade de documentos<sup>43</sup> essenciais para a caracterização do estágio enquanto ato educativo supervisionado, sem vínculo empregatício de qualquer natureza (BRASIL, 2010a).

A referência também se faz presente em alguns artigos (nº 2, nº 5 e nº 7) da Resolução nº 2/2004 que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Música (BRASIL, 2010c). O estágio curricular supervisionado em suas diferentes formas de organização e operacionalização é tomado como componente curricular essencial para assegurar o perfil do profissional desejado, de modo a consolidar os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. A resolução também prevê o diálogo crítico-reflexivo entre teoria e prática, mediante a consolidação de atividades que articulem ensino-pesquisa-extensão.

Os documentos acima mencionados convergem para a importância do estágio na formação do educador musical, incluindo-o como dispositivo curricular imprescindível para a constituição da profissionalização deste educador, de modo a potencializar o delineamento consciente de sua atuação e identidade enquanto professor.

A prática docente é o momento rico de construção de conhecimentos; sejam conhecimentos tácitos, implícitos, interiorizados no dia a dia da ação pedagógica, seja de conhecimentos refletidos advindos de atitudes criativas

---

42 Campo de estágio é sinônimo de unidade concedente conveniada com a instituição formadora, constituindo-se no local em que a prática do estágio se concretiza. Segundo o artigo 9º da lei 11.788/ 2008, “as pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como profissionais liberais de nível superior devidamente registrados em seus respectivos conselhos de fiscalização profissional, podem oferecer estágio” (BRASIL, 2010a), desde que observadas algumas determinações.

43 Os documentos são: termo de compromisso, plano de trabalho e relatório de observação. O termo de compromisso celebra o acordo firmado entre três partes: o estagiário ou seu representante/ assistente legal, os representantes legais da parte concedente e a instituição de ensino. O plano de trabalho elenca as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário no campo de estágio com a ciência de todos os envolvidos. O relatório de atividades é redigido pelo estagiário e deve conter suas reflexões sobre a experiência em campo, precisa ser entregue à instituição de ensino com periodicidade mínima de seis meses.

suscitadas diante de situações inusitadas e que exigem a construção de novas soluções. Os conhecimentos refletidos vão formando um repertório de ações convertendo-se em conhecimentos práticos e a partir de novas situações, buscas são engendradas promovendo a solução de problemas e a construção de mais conhecimentos práticos (SHON, 2000). Este movimento que reflete, analisa e problematiza a prática profissional só é possível quando o estagiário se vê imerso na prática escolar. Quando ele se encontra mergulhado em seu fazer tende a desafiar suas possibilidades de atuação buscando novas formas de implementar seu repertório de saberes e construindo delineamentos mais consistentes para sua identidade enquanto educador musical.

## **O Estágio Curricular Obrigatório na EMAC/UFG: possibilidades e tensões**

O momento do Estágio Curricular Obrigatório para o curso de Educação Musical na EMAC/UFG é apreendido dentro deste universo de forte valorização da prática na formação dos profissionais. Uma formação que se apresenta refletida, dialógica, que questiona e se questiona, atendendo à necessidade de solução de situações-problema em condições de incertezas e dúvidas, típicas do fazer pedagógico-musical.

O educador musical precisa desenvolver o compromisso ético para com os desdobramentos de sua prática, que além de musical é também pedagógica. Para a construção de sua profissionalização, se faz necessária uma formação crítica (inicial e continuada), uma análise construtiva da sua identidade profissional e uma atuação que se valha da dialética entre os conhecimentos já interiorizados e aqueles que estão por construir.

O Estágio Curricular Obrigatório da EMAC/UFG está subordinado às determinações da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD/UFG). No site da instituição,<sup>44</sup> há um *link* que apresenta toda a legislação nacional e institucional referente ao estágio, normatizando seu funcionamento e os papéis dos envolvidos com sua realização, a saber:

- Coordenador Geral de Estágio: coordena e avalia a política de estágios da UFG; supervisiona o cumprimento das normas estabelecidas; promove a divulgação de experiência de estágio e apoia os coordenadores de estágio dos cursos.
- Coordenador de Estágio do Curso: coordena e acompanha a escolha dos locais de estágio; organiza reuniões para o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades; promove o debate e a troca

44 Disponível em: <www.prograd.ufg.br>. Acesso em: 18 mar. 2011.

de experiências além de manter os registros atualizados sobre os estagiários nos respectivos cursos.

- Professor Orientador: professor responsável pela disciplina em que o estagiário se encontra matriculado. Tem como função acompanhar e orientar o aluno na inserção em campo e no desenvolvimento de seu estágio, além de assegurar a compatibilidade das atividades desenvolvidas no Estágio Curricular Obrigatório com o currículo do curso. Promove a avaliação final do estágio realizando reuniões com o estagiário e com o supervisor de campo.
- Supervisor de Campo: profissional da unidade concedente que efetuará todo o acompanhamento *in loco* do aluno durante seu período de estágio, avaliando seu desempenho em conjunto com o professor orientador e/ou coordenador de estágio.
- Estagiário: aluno matriculado no curso que participa das disciplinas elencadas nos currículos dos cursos. Cabe a ele participar das orientações de estágio promovidas pelo professor orientador e supervisor de campo, além de elaborar e apresentar os relatórios de estágio (parciais e final), visando registrar as atividades realizadas em campo.

A equipe de estágio do curso de Educação Musical – Ensino Musical Escolar trabalha em parceria, promovendo o diálogo com todos os integrantes por meio de reuniões, orientações, acompanhamentos, visitas em campo, atividades laboratoriais e constantes avaliações. Estes dispositivos visam, a qualquer momento, redefinir as atividades de estágio, adequando-as às expectativas e necessidades das partes envolvidas. Deste modo, acredita-se atuar em uma perspectiva enredada, promovendo a conexão das diversas contribuições em prol da qualidade na formação profissional dos estagiários e dos demais envolvidos.

O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical - Ensino Musical Escolar prevê as seguintes disciplinas curriculares relacionadas ao estágio: “Didática e Prática da Educação Musical I, II, III, IV” e “Didática e Prática da Educação Musical em Espaços Alternativos I, II”. O primeiro bloco corresponde ao planejamento e atuação didático-pedagógica dos estagiários em escolas regulares de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) em atividades de observação, semirregência e regência de classe. Inicia-se na segunda metade do curso (quinto período) perfazendo um total de 320 horas. O segundo eixo diz respeito ao exercício pedagógico-musical em espaços de ensino informal e em outros âmbitos sociais tais como igrejas, empresas, televisão, ONGs, projetos sociais, rádio, publicidade, grupos folclóricos, etc. Também tem seu início localizado no quinto período do curso, totalizando 96 horas.

As disciplinas “Didática e Prática da Educação Musical I e II” possuem carga horária de 64 horas semestrais, realizadas em 4 horas semanais e subdivididas em 3 horas de estágio no campo e 1 hora aula com o professor orientador de estágio da EMAC/UFG. As disciplinas subsequentes, “Didática e Prática da Educação Musical III e IV”, possuem carga horária de 96 horas semestrais e 6 horas semanais, sendo 4 horas no campo e 2 horas aula na EMAC/UFG. As atividades desenvolvidas em campo estão relacionadas à observação, semirregência e regência dos estagiários em escolas regulares de Educação Básica que incluam atividades curriculares de música em seus Projetos Pedagógicos e que tenham supervisores de campo com formação específica na área.

Na aula com o professor orientador de estágio da EMAC/UFG, acontecem os planejamentos das atividades, discussões e busca de soluções coletivas para as situações-problema suscitadas na unidade concedente, tendo como referencial as contribuições de autores conceituados da área, as concepções pedagógicas dos professores orientadores e supervisores, além das vivências e concepções metodológicas dos estagiários. A dinâmica de trabalho baseia-se no diálogo constante entre todos os envolvidos por meio de dispositivos como: relatórios de estágios, aulas, reuniões, atividades laboratoriais de experimentação didática, grupos de discussões *on-line* e presenciais, e avaliações interinstitucionais sistemáticas. Juntos, buscam a inclusão competente do ensino musical e de qualidade nos currículos das escolas regulares conveniadas e constroem uma formação (inicial e continuada) contextualizada, multidimensional e reflexiva.

As disciplinas “Didática e Prática em Espaços Alternativos I e II” com carga horária de 48 horas cada, desenvolve-se em espaços de educação informais com 3 horas aula semanais subdivididas da seguinte maneira: 2 horas aula em campo em atividades de observação, semirregência e prioritariamente regência de aulas (musicalização, oficinas coletivas de instrumentos, percussão corporal, canto coral etc.); 1 hora aula com o professor orientador da EMAC (que é também o supervisor) para discussão interativa visando o enriquecimento do plano de ação dos estagiários, que precisam levar em conta as especificidades da comunidade atendida pela unidade concedente.

Nestas disciplinas, os estagiários criam junto com o orientador o plano de estágio de forma mais livre. Por se tratar de espaços de ensino alternativos, sem vínculo com a rede oficial de ensino, seus programas são abertos, possibilitando aos estagiários desenvolver a criatividade, atendendo às peculiaridades de seu perfil em constante transformação.

O estágio objetiva a realização de processos de análise e síntese para uma formação qualificada de professores de música, entendidos enquanto

educadores-pesquisadores reflexivos. A análise pressupõe o entendimento do contexto (formal ou não) do ensino de música, a partir do estudo da unidade concedente como um todo em suas múltiplas nuances. As sínteses estão relacionadas ao desenvolvimento de investigações que analisem com proximidade e rigor as situações das práticas em educação musical em ambientes educacionais, de modo a promover uma postura de compromisso e enfrentamento. Compromisso para com uma prática pedagógico-musical de qualidade e enfrentamento para a inclusão verdadeira da música nos diversos contextos onde esta prática se realiza.

Cada estagiário desenvolve seu projeto de pesquisa-ação. Desde quando se dá a inserção em campo, o futuro professor é convidado a adotar uma postura investigativa buscando, a partir de indagações sobre a prática vivenciada, algo que o mobilize a engendrar novos percursos cognitivos e novas possibilidades de ação pedagógica. Este “algo” que a princípio pode encantar ou incomodar transforma-se em tema e então começa a se desenvolver uma pesquisa, de caráter tanto bibliográfico quanto de campo. Leituras são realizadas tendo por base pensadores da área educacional e musical e uma proposta de ação é levada adiante no campo de estágio para a tentativa de enfrentamento da problemática. De modo geral, este enfrentamento ocorre de duas vias: ou com a elaboração de propostas macros que envolvem a gestão escolar como um todo ou, mais frequentemente, com a execução de um plano de aula que de alguma maneira se propõe a trazer soluções criativas para questões importantes da prática pedagógico-musical.

Vale mencionar que todos estagiários devem preparar e vivenciar os próprios planos de aula. Alguns orientadores optam por filmar estes momentos e depois assistem junto com os estagiários, incitando reflexões no plano individual e grupal. Este é um momento rico porque ao se verem, percebem suas possibilidades e limitações, traçando novas perspectivas para suas práticas com música em espaços educativos.

A equipe de estágio da EMAC/UFG propõe uma metodologia de trabalho baseada na aprendizagem por questionamentos. Afinal, a qualidade das indagações pode funcionar como termômetro para o aprendizado e para o diálogo crítico entre teoria(s) e prática(s). O questionamento se processa a partir das conexões estabelecidas entre os pressupostos teóricos estudados e a prática pedagógico-musical vivenciada, mediante uma atitude de experimentação e verificação para o delineamento da própria metodologia(s) de trabalho do estagiário. Para tal, são propostas atividades integradas que propiciem o diálogo entre o pensar e o fazer, entre a técnica e a reflexão de modo a romper com uma hierarquização historicamente constituída entre o discurso acadêmico e o discurso da prática na educação básica (FUKS, 1991). Além disto, mostra-se

necessária uma abordagem multidimensional da prática musical escolar, com o debate de estratégias e metodologias diversas, que contemplem a complexidade do conhecimento musical.

Esta proposta não se apresenta como modelo, justamente porque considera as peculiaridades de cada processo educativo. Os questionamentos abrem possibilidades para o pensar em diferentes vertentes, construindo nos estagiários uma autonomia para o uso de orientações teóricas que na prática podem assumir percursos surpreendentes.

Ao longo do trabalho, mostra-se necessário potencializar a vivência do estagiário, refletir acerca da qualificação profissional dos envolvidos, levando em conta a proposta pedagógica dos supervisores e a experiência dos orientadores. Importante também é analisar o projeto educacional da unidade concedente atendida e as necessidades de seu público-alvo. As disciplinas relacionadas ao estágio do curso de Educação Musical - Ensino Musical Escolar da EMAC/UFG fomentam a participação e o envolvimento de todos em prol de uma educação musical efetiva e reflexiva.

Numa tentativa de diálogo constante com os campos e visando avaliar a qualidade dos trabalhos desenvolvidos pelos participantes do processo de estágio, a EMAC/UFG promove anualmente um Recital de Estágio que acontece desde o ano de 2006. Conta com a parceria de todas as escolas campo e com a presença de coordenadores, supervisores, orientadores, estagiários e alunos. Neste evento, aberto à comunidade, os estagiários apresentam os trabalhos realizados em campo e as escolas conveniadas interagem umas com as outras, fazendo surgir possibilidades de cooperação, de realizações e de avaliação dos trabalhos apresentados, e até mesmo de contratação de professores para seus espaços. É um evento bastante importante e significativo, porque fornece a medida da qualidade dos trabalhos desenvolvidos. A partir da análise interativa dos recitais e as demais atividades desenvolvidas, são adotados novos direcionamentos quanto às disciplinas de estágio.<sup>45</sup>

Importante não perder de vista que os objetivos, conteúdos e metodologias do estágio contêm em si inúmeras contradições, as quais são também as contradições encontradas pelo educador musical no dialético percurso de sua formação, atuação e profissionalização enquanto docente. Cotidianamente, inúmeros problemas surgem e suas soluções são ambíguas: ora os acertos são relativizados, ora os erros aparecem como fontes preciosas que impulsionam novas reflexões e tomadas de decisão. Levar adiante o trabalho com estágio

---

45 Tais direcionamentos podem acontecer numa perspectiva micro, a partir de adequações nos planos de trabalho e nos planos de ensino das disciplinas como também numa perspectiva macro com a reestruturação de todo o Projeto Pedagógico do Curso. Esta reestruturação aconteceu no ano de 2009 com mudanças significativas no eixo de estágio.

pressupõe a consciência da possibilidade de descaminhos que podem levar a outros caminhos inimagináveis, com toda a dose de surpresa, encanto e espanto que contém um universo onde tudo (e tudo mesmo) pode acontecer.

## Referências

BRASIL. Lei nº 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2010a.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 2004. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 4 março 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010b.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2, de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 12 mar. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2010c.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 18 fev. 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 05 abr. 2010d.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 05 abr. 2010e.

FUKS, R. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

SCHON, D. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000.

---

# **PARTE 2**

Pesquisas sobre estágio

---



# O estagiário de música na escola de educação básica e a construção de um lugar para a educação musical

Viviane Beineke

vivibk@gmail.com

Claudia Ribeiro Bellochio

claubell@terra.com.br

Universidade do Estado de Santa Catarina

Universidade Federal de Santa Maria

**Resumo:** O presente artigo apresenta alguns resultados da pesquisa “O estágio supervisionado na formação do conhecimento prático do educador musical”, desenvolvido em Santa Maria/UFSM e Florianópolis/UDESC. O objetivo foi investigar alguns processos de construção do conhecimento prático de professores em formação inicial, a partir da compreensão sobre como estes dinamizam suas ações pedagógicas na sala de aula durante a atividade de estágio supervisionado. A pesquisa de campo contemplou observações, gravações em vídeo, entrevistas semiestruturadas e de estimulação de recordação com os estagiários de música do polo da UFSM e da UDESC. Neste artigo são apresentadas as experiências vividas pelos estagiários na prática docente com relação à construção de seu conhecimento prático e são discutidos alguns desafios que a escola de educação básica, sobretudo, a pública, nos coloca, apontando a possibilidade de construir uma relação de compromisso educativo, social e político entre a Universidade e as escolas nas quais os estagiários atuam.

**Palavras-chaves:** 1. Educação musical; 2. Escola; 3. Conhecimento prático, estágio supervisionado.

## Introdução

O presente artigo apresenta alguns resultados da pesquisa “O estágio supervisionado na formação do conhecimento prático do educador musical”, realizada interinstitucionalmente pelos grupos de pesquisa Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical (FAPEM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e o Núcleo de Educação Musical (NEM), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O projeto teve como objetivo investigar os processos de construção dos conhecimentos práticos do educador musical em formação acadêmico-profissional, analisando como estes são elaborados e reconstruídos, a partir de processos reflexivos desencadeados pela própria prática pedagógica. Foram realizados oito estudos de caso, procurando compreender como os estagiários

mobilizam seus conhecimentos práticos na sala de aula durante a atividade de estágio supervisionado. O trabalho investigativo foi realizado em dois polos: Santa Maria (RS) e Florianópolis (SC). A pesquisa de campo contemplou observações, gravações em vídeo, entrevistas semiestruturadas e entrevistas de estimulação de recordação com quatro estagiários de música da UFSM e quatro estagiários da UDESC.

Neste artigo, buscamos entender o estágio supervisionado a partir das experiências vividas pelos estagiários na prática docente. De modo particular, discutimos alguns dos desafios que a escola pública coloca e a possibilidade de construir uma relação de compromisso educativo ampliado entre a Universidade e as escolas nas quais os estagiários atuam.

## **O estágio supervisionado na construção profissional do professor**

A formação de professores é um processo permanente que tem como ponto de partida a formação inicial, sendo esta “a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (GARCIA, 1999, p. 27). Temos trabalhado com o conceito de formação acadêmico-profissional como “a etapa da formação que acontece no interior das instituições de ensino superior” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 255). No processo formativo docente é preciso considerar que, em etapas anteriores à formação inicial em instituições próprias, muitos conhecimentos já foram internalizados e constituem-se em lastros sobre os quais são edificados outros saberes e modos de ação profissional do professor. Assim, não se pode pensar em um purismo da formação inicial institucional ou delimitá-la como a única responsável nos processos formativos de professores.

Atualmente, a formação acadêmico-profissional de professores é desenvolvida em instituição de ensino superior, em cursos de licenciatura e implica na realização de estágio supervisionado. Segundo as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores CNE/CP nº 1/2002 e CNE/CP nº 2/2002, o estágio supervisionado das licenciaturas deve ocorrer

em escola de educação básica, e respeitando o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2010b).

A partir desta legislação fica evidente que o estágio supervisionado é um componente fundamental no processo formativo de professores, tendo carga horária de 400 horas no contexto da matriz curricular do curso.

Segundo Pimenta (1997) “o estágio é um processo criador, de investigação, de explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 1997, p. 74), o qual não deve desenvolver-se numa perspectiva burocrática, distanciada da realidade escolar. Kulcsar (1994) enfatiza esta ideia e acrescenta que o estágio deve “assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de responsabilidades de abertura para mudanças” (KULCSAR, 1994, p. 65). Para Pimenta & Lima (2004), invertendo acepções de senso comum, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 45).

Assim, o estágio curricular da licenciatura não pode ser tomado apenas como uma etapa, da segunda metade do curso até o seu final, na qual o aluno transpõe os conhecimentos adquiridos, anteriormente a seu ingresso no curso ou durante a formação acadêmico-profissional, para a prática docente em sala de aula. Deve se constituir como um dos elementos integrantes do curso de formação de professores, no âmbito de todos os componentes curriculares, de tal forma que, gradativamente, cria situações de reflexão sobre a prática e fundamenta o exercício profissional, de modo mais coerente com os espaços nos quais se exerce a docência. Para tanto, é preciso que se pense sobre um projeto de estágio mais articulado dentro do curso formador e deste com o campo da escola, porque

O lugar onde ocorrem os estágios está permeado de pessoas e de histórias que os legitimam. Quando é proposto, então, que nos estágios os professores em serviço, os estagiários e os orientadores de estágio se articulem e trabalhem de forma conjunta, é esperado que os projetos emergjam destas realidades de forma criteriosa, pensada, equilibrada e respeitosa, evitando nesse sentido que pensemos nos estágios e suas possíveis orientações desconstituídas e isoladas do contexto próprio do curso e da realidade sócio-histórica que se apresenta (ABIB & AZEVEDO, 2006, p. 4).

Assim, o estágio supervisionado da licenciatura é uma etapa importante da formação de *ser professor*, requerendo a compreensão de que para atuar na docência é necessária uma formação específica, saberes docentes realizados e refletidos criticamente no cotidiano escolar. Como explica Garcia (1999, p. 23), ensinar, uma ação que qualquer pessoa faz a qualquer momento, não é o mesmo que ser professor. A docência, portanto, configura-se em uma profissão que requer, de quem a exerce, uma qualificação específica. Segundo Mellouki (apud MELLOUKI & GAUTHIER, 2004, p. 551) o que é particular na profissão do professor “é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do

mundo”. Nesse quadro, o estágio supervisionado é uma possibilidade concreta de realização das primeiras ações profissionais na escola, espaço de realização da prática do trabalho.

## **O conhecimento prático do professor**

Compreender o conhecimento prático do estagiário implica reconhecer que a prática educativa está circunscrita a um contexto de atuação e que o professor precisa resolver situações complexas na escola e em sala de aula, ou seja, problemas que não podem ser resolvidos por meio da aplicação de métodos ou manuais que contêm regras ou princípios gerais.

Considerando este contexto de complexidade da docência, o estágio supervisionado deve constituir-se em um elo fundamental de ação formativa em um curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências vividas, de tal forma que, gradativamente, gera situações de reflexão *na* e *sobre* a prática, fundamentando o exercício profissional. O somatório destes é que constituem a base para o que se nomeia como conhecimento prático do professor, ou seja, os alicerces pelos quais o estagiário vai amalgamando suas formas de ensinar, fazendo e refazendo processos de conhecimento na ação, sobre a ação e refletindo sobre estes.

Clandinin (1985) salienta que os conhecimentos práticos dos professores são construções individuais, o mesmo valendo para a construção do conhecimento prático dos estagiários. Para reforçar essa ideia, a autora utiliza a expressão “conhecimento prático pessoal”, entendendo que o uso da palavra “pessoal” na definição de conhecimento implica o entendimento de que o conhecimento “participa e é imbuído com tudo que ajuda a formar a pessoa. É um conhecimento que se origina das circunstâncias, ações e coisas que a pessoa passa, que tem conteúdo afetivo para a pessoa em questão” (CLANDININ, 1985, p. 362). Visto dessa maneira, o conhecimento prático não se refere a um corpo de conhecimentos estruturados, como os encontrados em manuais ou livros didáticos para professores, e sim, ao conhecimento encontrado nas suas ações, associados aos significados que essas ações têm para eles.

Gimeno Sacristán (1999) também discute o conhecimento prático de professores, ampliando o conceito a partir da inclusão das dimensões sociais do conhecimento. Segundo ele, “a individualidade radical dos significados pessoais não é incompatível com o fato de que os sujeitos que os elaboram estejam condicionados por determinações sociais, pelos sedimentos culturais já dados” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 116). Anteriormente comentamos sobre o reconhecimento da prática educativa circunscrita a um contexto de atuação, eivado de contornos e essências sociais, problemas, complexidades e situações múltiplas.

Nessa perspectiva, entendemos a expressão “conhecimento prático” como um conhecimento tanto pessoal quanto social. Pessoal porque se refere aos processos individuais de construção dos conhecimentos práticos pelos professores, e social porque eles “pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 116). Entende-se que as ações pedagógicas dos estagiários revelam-se no contexto da sala de aula, em um momento importante de sua formação inicial, no qual enfrentam o desafio de articular os conhecimentos internalizados até então, fora e dentro do contexto universitário, com as necessidades cotidianas de sala de aula e da escola.

O conhecimento prático implica em “teorias” colocadas em ação para mediar as reflexões dos professores sobre as próprias práticas, como instrumento de análise que permite a construção de novos conhecimentos. Assim, o valor dos conhecimentos teóricos não são de forma nenhuma diminuídos, e sim, vistos como referências ou parâmetros de análise que podem mediar as reflexões dos professores. Como explica Beineke (2000), dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática pode ser vista sob outra perspectiva, compreendendo-se que cada uma tem sua função, seu próprio valor, mas que é na prática que há o encontro com a teoria, configurando outra modalidade de conhecimento: o conhecimento prático do professor.

## **Metodologia de pesquisa**

Dadas as características desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa. Esse modelo de pesquisa surge, fundamentalmente, com a preocupação de “indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se produzem” (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 102).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela inserção direta do investigador no meio pesquisado; pelo uso de descrições, que permitem uma análise profunda, em toda a sua riqueza, preservando-se o seu caráter situacional; pelo interesse maior pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; pela tendência de analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses pré-estabelecidas, sendo as abstrações construídas à medida que a análise vai sendo realizada; pela importância vital ao significado, buscando-se a compreensão das perspectivas dos participantes da pesquisa. Valorizamos, assim, a perspectiva dos estagiários participantes da pesquisa, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas.

No enfoque da pesquisa qualitativa, o estudo de caso é um método de pesquisa que configura a possibilidade de um intenso, amplo e detalhado envolvimento com o objeto em estudo, no caso o estágio supervisionado vivido por oito alunos da Licenciatura em Música (UFSM e UDESC).<sup>46</sup> Como os sujeitos da pesquisa consistiram em um grupo de estagiários, o enfoque foi a realização de estudos de caso instrumentais, que se caracterizam pela necessidade de aprofundar alguma questão mais ampla, que ultrapassa o caso em si (STAKE, 2003), o qual corresponde, nesta pesquisa, a construção do conhecimento prático pelos estagiários.

As técnicas de coleta de dados utilizadas na pesquisa foram observação e gravação em vídeo da sequência de três aulas dos estagiários, entrevista semiestruturada e entrevista de estimulação de recordação, nas quais os estagiários foram incentivados a refletir sobre as próprias práticas enquanto observavam, em vídeo, a 2ª e 3ª aulas filmadas. Além destas, foram produzidos diários de campo com anotações dos pesquisadores e diários de classe dos estagiários. As entrevistas semiestruturadas e de estimulação de recordação seguiram um roteiro prévio, com base em temáticas gerais, com ênfase na reflexão sobre os pensamentos e ações desencadeados nas práticas educativas e a partir delas. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada acadêmico, sendo repetidos os mesmos procedimentos nos oito estudos de caso.<sup>47</sup> As entrevistas foram integralmente transcritas e organizadas em um Caderno de Entrevistas (BELLOCHIO & BEINEKE, 2004).<sup>48</sup>

Na análise, as entrevistas foram categorizadas segundo os temas emergentes em cada estudo, visando a gradativa compreensão dos processos de construção dos conhecimentos práticos pelos estagiários. Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e preciso, as citações das falas dos estagiários passaram por uma textualização,<sup>49</sup> sendo realizadas pequenas reformulações na

---

46 São utilizados pseudônimos para identificar os estagiários, sendo que os estagiários André, Rodrigo, Juliana e Isabela da UDESC e os estagiários Carla, Danilo, Elenita e Helen da UFSM. Os pseudônimos mantêm as relações de gênero (nomes masculinos para os estagiários e nomes femininos para as estagiárias). Para saber mais sobre os estagiários ver Bellochio & Beineke (2007).

47 Na condução ética da pesquisa foram observadas as determinações da Resolução no 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que fixa as Diretrizes e Normas Regulamentadoras sobre Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (BRASIL, 1996). O projeto de pesquisa também foi submetido e aprovado pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) da UDESC e da UFSM. Para maiores informações sobre a ética na pesquisa qualitativa, ver também AZEVEDO et al. (2005).

48 O Caderno de Entrevistas (BELLOCHIO & BEINEKE, 2004) é um documento de acesso restrito às pesquisadoras que contém a transcrição de todas as entrevistas realizadas com os estagiários participantes, bem como os documentos que autorizam o material para publicação dos resultados da pesquisa.

49 "A textualização deve ser uma narrativa clara, onde foram suprimidas as perguntas do entrevistador; o texto deve ser 'limpo', 'enxuto' e 'coerente' (o que não quer dizer que as ideias apresentadas pelo entrevistado sejam coerentes); sua leitura deve ser fácil, ou compreensível, o que não ocorre com a transcrição literal" (GATTAZ, 1996, p. 135).

transcrição integral, para tornar o texto mais fluente e compreensível à leitura (GATTAZ, 1996).

## **O ensino de música na escola: uma perspectiva para a constituição dos campos de estágio**

### O contexto dos estágios e os estagiários

A formação musical dos estagiários, antes do ingresso no curso, traz características diversas. Os aprendizados musicais revelados pelos acadêmicos estão vinculados a vivências em espaços como a igreja, a família e o grupo de jovens. Um ponto destacado por todos são os seus autoaprendizados musicais na infância e na adolescência.

Nos dois polos da pesquisa, os estágios foram realizados em escolas-núcleo,<sup>50</sup> estabelecidas por meio de parcerias entre a Universidade e escolas de ensino fundamental da rede pública, que recebem os estagiários da área de música. Isso porque as propostas de orientação de estágio, da UFSM e da UDESC, sustentam que a concentração dos estágios acadêmicos supervisionados em escolas-núcleo é de fundamental importância, pois estando em um mesmo espaço, a inter-relação entre a instituição superior e a escola de educação básica poderá ser mais bem alicerçada, com discussões teóricas e práticas sobre a educação musical, potencialmente mais solidificada. Além disto, as discussões em torno de políticas educacionais para a educação musical tendem a ser mais bem delineadas no contexto escolar quando a realização dos estágios é mais concentrada em um espaço, não pulverizando análises sobre campos de práticas educacionais diversificados. Nesse sentido, concordamos com Rosa (2003), quando ela refere que “as mudanças nas práticas educativas só podem acontecer como processos de transformações sociais que se empreendem coletivamente, pois melhorar a educação é transformar as formas socialmente estabelecidas que a condicionam” (ROSA, 2003, p. 175). Com esta compreensão, fundamentadas em Zeichner (1993), Abib & Azevedo expõem que

Devemos parar de buscar classes para a realização dos estágios, ao invés de escolas como um todo, pois precisamos situar os alunos na realidade escolar ao invés de apenas colocá-los dentro das salas de aulas, esquecendo que estas salas estão dentro de uma escola imersa num contexto institucional único e próprio (ABIB & AZEVEDO, 2006, p. 5).

50 Com exceção de uma aluna do pólo Florianópolis, que realizou o seu estágio em uma oficina para a comunidade, no espaço da Universidade.

Um tema recorrente entre os estagiários é a complexidade da vida, do espaço e dos tempos da escola, com muitos professores, muitas turmas e muitas disciplinas, além das relações hierárquicas entre professores, coordenadores e direção. O estagiário André, refletindo sobre o seu estágio, revela que gostaria de realizar um trabalho conjunto com o professor de classe, com outras disciplinas, mas encontrou dificuldades para implementar essas ideias:

Eu cheguei na escola e não encontrei os professores das outras turmas, eu não sabia se a minha turma tinha um professor pra todas as matérias ou se tinha dois. Eu fui descobrindo isso aos poucos, quando eles comentavam de um professor e quando comentavam de outros nomes. Eu achei que isso poderia ajudar, se tivesse essa amarração entre professores na escola. As pessoas conhecerem os professores e os estagiários, o conjunto inteiro. (ANDRÉ).<sup>51</sup>

Como afirma Zeichner (1997),

esta ausência de preparação para participar nas tomadas de decisão, ao nível da escola e do desenvolvimento curricular, reforça o papel do professor como técnico, que é rejeitado abertamente pela maioria dos programas de formação de professores” (ZEICHNER, 1997, p. 130).

No campo da educação musical, devido ao fato da maioria das escolas ainda não terem professores da área, esta condição é premente no sentido de possibilitar que os estagiários não sejam apenas apêndices no contexto, mas que suas atividades sejam discutidas e pensadas no conjunto da dinâmica escolar.

Questões referentes ao cancelamento da aula de música dos estagiários na escola, devido a outros eventos, à falta de envolvimento da equipe pedagógica nos planos de aula dos estagiários, a ausência de um espaço específico para as aulas de música, assim como de recursos materiais, traz à tona uma tradição que vivenciamos no Brasil, um deficitário ensino de música na escola. Por outro lado, recoloca a necessidade de que a inter-relação universidade e escola via estágio acadêmico, constitua-se também como ação política de discussões sobre estas questões. Mas, há que se destacar da mesma forma que, muitas vezes, os estagiários também não se envolvem com a escola de maneira mais efetiva, encarando o estágio supervisionado apenas como o cumprimento de uma disciplina da graduação e não efetivamente como um compromisso de formação profissional.

---

51 Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e evitar redundâncias, o Caderno de Entrevistas (BELLOCHIO & BEINEKE, 2004) não será citado no decorrer do artigo. Será feita referência apenas ao pseudônimo do estagiário e sua colocação.

Contudo, tomando como premissa que a prática de estágio precisa estar comprometida e contextualizada de forma mais ampla na escola pública, passaremos então a discutir um dos aspectos que consideramos fundamental na prática dos estagiários: a reflexão sobre as complexidades e desafios da construção de um trabalho de educação musical e as possibilidades de ação e compromisso entre a Universidade e as escolas, por meio da constituição de campos de estágio por meio dos quais os trabalhos desenvolvidos pelos estagiários tenham continuidade.

Nessa análise, ressaltamos temas relativos à construção de um lugar para a educação musical no espaço escolar, o que implica discutir o valor atribuído ao ensino de música na escola e aos compromissos éticos e políticos que cabem aos estagiários e à Universidade na constituição dos campos de estágio supervisionado. Utilizamos aqui o conceito de lugar proposto por Viñao Frago (apud VEBER, 2009), que diferencia o espaço (físico) do lugar, como algo construído e conquistado. Como explica Veber (2009) “o espaço é algo que é projetado, visualizado, ou seja, que é dado *a priori*. O lugar é algo que se constrói a partir da ocupação desse espaço” (VEBER, 2009, p. 14). Na mesma direção, Schwan (2009) destaca que o lugar “reveste-se de grande importância, por representar sentidos, símbolos e uma diversidade de experiências dos sujeitos que o significam como lugar” (SCHWAN, 2009, p. 47). Segundo o pesquisador,

a ocupação de um espaço, através dos sujeitos que lhe atribuem significados, o legitima como lugar. Portanto, não existem lugares neutros, considerando-se as dimensões políticas e culturais que os permeiam (SCHWAN, 2009, p. 47).

De acordo com Cunha (2008) os lugares

extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos (CUNHA, 2008, p. 184).

Nessa perspectiva, podemos pensar que a conquista de um lugar para a música na escola é um desafio maior para os estagiários, entendendo que essa conquista envolve mais do que a inclusão da aula de música no currículo escolar, implicando também na construção de um lugar para a educação musical escolar, isto é, a compreensão, reconhecimento e valorização do ensino de música no espaço da educação básica.

## A construção de um lugar para a educação musical na escola

Analisando as falas dos estagiários, percebemos que uma questão central para eles é o valor que é atribuído à educação musical nas escolas que os receberam. A maioria dos estagiários participantes estavam entrando em uma sala de aula pela primeira vez, com grandes expectativas em relação ao impacto das suas aulas no ambiente escolar.

Rodrigo percebe que a escola não tem “noção” do que é uma aula de música. Como a educação musical não tem tradição na escola, também não há um interesse da equipe pelo que é desenvolvido, ou um esforço pela realização de trabalhos em conjunto. Isso acaba se refletindo também no currículo, porque a equipe pedagógica da escola não se compromete com o que está sendo trabalhado em aula, “eles te deixam solto até demais, tu fica até meio desprezado [...]” (ANDRÉ). Essa problemática também foi relatada por outros alunos, que contam que a aula de música frequentemente era cancelada em função de outras atividades do cronograma da escola. O lugar que a aula de música ocupa no currículo escolar também é discutido pelos estagiários, que percebem quando a aula de música é valorizada ou não pelos alunos e pela comunidade em geral. Como aponta André:

É [...] as crianças não estão acostumadas a ter essa aula [de música]. Às vezes elas não sabem o que fazer, não sabem como se portar, não sabem se é uma aula de Educação Física ou se é uma aula de pintura. Tem alunos que iam para a aula querendo pintar, como faziam na aula de Artes (ANDRÉ).

Sobre essa questão, a prática de estágio de Isabela revela um contexto completamente diferente. Na escola em que ela estagiou, a música já conquistou um lugar reconhecido pela comunidade. Ela percebe o apoio da escola na implementação das propostas dos professores, como a realização de apresentações e mostras de trabalhos dos alunos. Observando os alunos, Isabela vê como eles gostam da aula de música e como têm clareza sobre o papel que a música desempenha na escola. Ela conta que todos os alunos vinham tocando flauta e saíam cantarolando das aulas. Olhando além da sala de aula, ela constata que a música está presente na escola em tudo:

essa escola não existe! Eu chego lá, é flauta doce de tudo quanto é lado, eles [os alunos] tocam de ouvido, eles tocam no recreio, eles inventam, eles cantam, eles cantarolam. É uma escola que tem música, que vive! (ISABELA).

Nesse caso, a prática da estagiária na escola já tem um suporte maior, um valor reconhecido para a sua ação em sala de aula. Esta é uma situação

desejada para os campos de estágio, mas não é facilmente encontrada e precisa ser construída na relação dos estágios com a universidade e a escola pública.

Em alguns casos, a relação da escola com os estagiários parecia ambígua. Carla, que se envolveu bastante nas atividades escolares, participando de praticamente todas as reuniões pedagógicas, comenta que a escola valorizou o trabalho dos estagiários prestando-lhes, inclusive, uma homenagem ao final do ano. No entanto, o “grande problema” é que “todos agradecem, todos gostam muito, valorizam, só que não se envolvem totalmente” (CARLA). Tanto no caso de Danilo como de Carla, a equipe diretiva da escola esperava que as aulas de música resultassem em apresentações e que dessem “uma folga, digamos assim, para os alunos das disciplinas pesadas [...] Pensavam que era uma disciplina para desestressar os alunos” (DANILO).

Antes da música tem outras prioridades. Tem o português, tem as disciplinas que eles precisam pro vestibular e que precisam formar as crianças pra isso, os adolescentes. É área do lazer, por enquanto, do descanso, da reflexão. Mas não como área específica de conhecimento. No meu ver, pelo que nós temos visto, estudamos e analisamos, ainda não é reconhecido (CARLA).

Um dos papéis atribuídos à aula de música na escola, percebido pelos estagiários, refere-se à realização de apresentações musicais extraclasse. Estas atividades não eram exigências da equipe diretiva, mas foram bastante valorizadas as apresentações organizadas pelos estagiários de Santa Maria. Segundo Elenita “eles gostavam da aula de música, a coordenação, as professoras, mas não havia um envolvimento maior [...] Nós [os estagiários] tínhamos que cavar um pouquinho esses momentos”. Carla também destaca que as apresentações musicais eram encorajadas na escola e que quando havia “alguma reunião, algum seminário, eles faziam questão de que as turmas que estavam trabalhando com música se apresentassem, também expusessem o trabalho” (CARLA).

Os estagiários demonstram que suas preocupações em relação ao ensino de música vão muito além da sala de aula. Elenita fala que deseja mostrar à coordenação da escola a importância da aula de música para o desenvolvimento infantil e Helen deseja a “compreensão da escola em relação à música”. André também faz essa avaliação e deseja desenvolver um trabalho que possa “mostrar pra escola como essa matéria é tão importante como as outras e como poderia estar presente no dia a dia da escola e dos alunos”. Helen também destaca a importância da aula de música, que não pode faltar em nenhuma escola.

Apesar das dificuldades, Danilo avalia que, ao longo do seu estágio, a escola foi se transformando, que a visão do papel na aula de música se modificou.

Acompanhando as atividades acho que a escola mudou um pouco essa visão [...], viram que não era só essa questão de repertório, que tinha que trabalhar as partes da música, que tinha que pensar no desenvolvimento dos alunos e tal (DANILO).

A partir desta reflexão de Danilo, nós, orientadores de estágio, podemos dimensionar o nosso compromisso com as escolas em que são realizados os estágios supervisionados e assumir o papel político e de transformação que a Universidade pode e deve assumir na condução das práticas de ensino na escola. Esta não é uma tarefa para um estagiário, sozinho, assumir. É papel da Universidade e dos professores formadores. Se pensarmos na prática dos estagiários dentro de um conjunto maior de ações que a Universidade pode desenvolver nos campos de estágio, as possibilidades de transformação aumentam significativamente. A fala de Helen reforça essa ideia:

a coordenação acompanhou o nosso trabalho, entendeu um pouco a importância da música durante o processo, nos acompanhou, valorizou. Ao mesmo tempo, abriu espaço para que a gente continuasse a desenvolver um trabalho dentro da escola. Também estão a fim de ir atrás, de estar reivindicando a contratação de professores de música. Eu acho que isso é muito significativo (HELEN).

Danilo revela que quer mostrar para a escola “para que serve” a aula de música. Já Carla acredita que, no momento em que o estagiário se insere na escola passa a ter um compromisso de mudança na atitude da turma, na atitude dos professores, no modo de pensar deles. “Está na responsabilidade de cada um que ensina, não só nos estagiários, mas em cada um que ensina música da maneira correta, com a visão correta” (CARLA). Elenita, por outro lado, deseja que sua prática abra portas para outros estagiários e que possa dar credibilidade ao ensino de música na escola, conduzindo à abertura de concursos públicos na área da educação musical no estado ou município.

Por meio destas reflexões, os estagiários demonstram o desejo de assumir um compromisso político e de construção de um valor para a educação musical que vai além das possibilidades de ação de uma prática isolada e de curto prazo. É muito importante que os estagiários avaliem e projetem o impacto social e político da sua ação pedagógica na escola e na sala de aula, mas a Universidade precisa se comprometer seriamente com estas questões, respaldando a atuação dos estagiários na escola. Como aponta Zeichner (2008), é necessário que as práticas reflexivas dos professores não fiquem restritas às suas práticas individuais, focalizando também a importância da construção de comunidades de prática na formação docente, em uma abordagem sociocultural.

Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apóiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças (ZEICHNER, 2008, p. 543).

Retoma-se assim a necessidade de os estágios serem realizados concentradamente em uma escola, possibilitando discussões didáticas e políticas acerca da educação musical escolar. Esse olhar mais amplo para as práticas de ensino na escola não diminui a importância do acompanhamento que o estagiário precisa ter em relação ao seu planejamento, à sua prática na sala de aula. Como afirma Juliana, é importante o estagiário ter uma estrutura por trás, “porque na verdade você é um estudante, você está ali, está aprendendo. E você tem um profissional que te oriente mesmo” (JULIANA). Assim, ao mesmo tempo em que a formação se ocupa de questões específicas sobre o conteúdo e metodologias de ensino da música, é importante observar a necessidade de se pensar a escola como um espaço de ação política onde as práticas docentes têm consequências que transcendem a sala de aula. Esse esforço extrapola as possibilidades de ação concreta dos estagiários, que estão se iniciando em sua vida profissional, sendo por isso imprescindível o compromisso da Universidade com a escola básica. Como destaca Zeichner (2008),

precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Todo o contexto de ação que circunda os estágios supervisionados nas escolas públicas precisa estar imbuído de um esforço conjunto da escola, do estagiário e da Universidade, principalmente por meio da figura do professor formador. Nesse sentido, as dificuldades encontradas não podem ser tomadas como questões circunstanciais que, de alguma forma, estão interferindo na ação recíproca entre o estagiário, a escola e a universidade. Talvez este possa ser um caminho na formação docente que transcenda questões metodológicas específicas, visando a crítica e transformação do contexto da escola pública.

A formação docente reflexiva, que realmente fomenta o desenvolvimento profissional, deveria somente ser apoiada, em minha opinião, se ela estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo (ZEICHNER, 2008, p. 545).

É necessário construir parcerias e conhecer cada vez mais as escolas que constituem nossos campos de estágio, para que possamos aprender a lidar com o contexto complexo da escola pública e oferecer aos nossos estagiários as condições que potencializem, com certa segurança, a aquisição dos conhecimentos práticos da docência.

Se, por um lado, as ações educativas dos professores, nas escolas, obviamente, não podem resolver os problemas da sociedade por elas mesmas, por outro, elas podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e mais decentes. Os professores devem agir com uma clareza política maior sobre quais interesses estão sendo privilegiados por meio de suas ações cotidianas. Eles podem ser incapazes de mudar alguns aspectos da situação atual, mas ao menos estão conscientes do que está acontecendo (ZEICHNER, 2008, p. 546).

## Considerações finais

A construção do conhecimento prático vivido no estágio supervisionado é marcada pela flexibilidade do vivido em sala de aula e também no espaço da escola, estando aberta a transformações frente às situações inesperadas que caracterizam o cotidiano da sala de aula e da escola. Segundo o referencial de Schön (2000), são justamente essas situações novas e inesperadas que potencializam o desenvolvimento do conhecimento prático do profissional.

A natureza dos conhecimentos práticos que os acadêmicos estagiários constroem no decorrer do estágio supervisionado está relacionada às experiências oportunizadas nas escolas e refletidas no contexto da instituição formadora, quando em discussão com a orientação de estágio e colegas. Como alerta Zeichner (1997), uma prática de ensino bem articulada entre a instituição formadora, a escola e a comunidade é fundamental quando o professor está trabalhando com crianças e jovens cujas características culturais e valores são muito diferentes dos seus, desenvolvendo o seu respeito pela diversidade humana. Para tanto, o autor considera que é de suma importância que uma atenção privilegiada seja concedida à escola, e não apenas às salas de aula individuais, enquanto espaços de referência para as práticas de ensino. Por meio de uma ação contextualizada, crítica e continuada, também estaremos incentivando nossos orientandos de estágio supervisionado a construir o seu conhecimento prático, o seu estoque de conhecimento *na prática e para a prática docente*.

## Referências

- ABIB, M. L. V. dos S.; AZEVEDO, M. A. de. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. *Anais*. Recife, 2006.
- AZEVEDO, M. C. de C. C. de; SANTOS, R. A. T. dos; BEINEKE, V.; HENTSCHKE, L. Ética na pesquisa: considerações para a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Associação Brasileira de Educação Musical, 2005, p. 1-10.
- BEINEKE, V. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. *Música Hodie*, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.
- \_\_\_\_\_.; BEINEKE, V. *Caderno de Entrevistas*. Documento de pesquisa das autoras, 2004. Entrevistas concedidas às pesquisadoras pelos estagiários identificados pelos pseudônimos de André, Rodrigo, Juliana, Isabela, Carla, Danilo, Elenita, Helen.
- \_\_\_\_\_.; BEINEKE, V. *Cadernos de Entrevista da Pesquisa "O estágio supervisionado na formação do conhecimento prático do educador musical"*. material de posse das autoras. Centro de Educação (UFSM) e Centro de Artes (UDESC), 2004.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 4 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2011a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2011b.
- CLANDININ, D. J. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, 1985. p. 361-385.
- CUNHA, M. I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, 2008. p. 182-186.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

- GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: MEIHY, J. C. S. B. (Org.). *(Re)introduzindo a história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996. p. 135-140.
- GIMENO, S. J. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani C. A.; PICONEZ, S. C. B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1994. p. 63-74.
- MELLOUKI, M.; GAUTHIER, C. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000200011-&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000200011-&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 07 nov. 2010.
- PÉREZ, G. A. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO, S. J.; PÉREZ G. A. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 99-117.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.
- ROSA, D. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 165-188.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SCHWAN, I. C. *Programa LEM: Tocar e Cantar: um lugar de formação e atuação acadêmico profissional*. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.
- STAKE, R. E. Case Studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. 4<sup>th</sup> ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2003. p. 134-164.
- VEBER, A. *Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina*. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 115-138.
- \_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, mai./ago. 2008.

## Referências consultadas

- CURY, C. R. J. Estágio supervisionado na formação docente. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122.

PACHECO, J. A. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, T. M. S. de. *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora, 1997.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora, 1994.



## Ser estagiário ou ser professor de música: qual identidade?

Regiana Blank Wille

regicris@terra.com.br

Fabiane Tejada da Silveira

ftejadadasilveira@ig.com.br

Universidade Federal de Pelotas

**Resumo:** Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que se propôs a refletir a partir do ponto de vista dos(as) estagiários(as) de educação musical e professoras supervisoras dos estágios, os *limites e as possibilidades do ensino de música na escola*, durante este período da vida acadêmica, que é denominado oficialmente de *Estágio Supervisionado*.<sup>52</sup> A pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde *eu compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta à minha consciência*. Com isso partimos do princípio que o pesquisador deve se entregar ao processo de pesquisa como um todo, entender seus pré-juízos, como *parte do processo de compreender e aprender*, lembrando que todas as interpretações feitas de um fenômeno emergiram de um campo que nunca será neutro. Os resultados apontam que para pensarmos “o ensinar e o aprender música” no contexto da práxis pedagógica freireana, é necessário compreender o professor não um reproduzidor de ideias clássicas, mas como mediador, um provocador de discussões, estimulando a curiosidade e encaminhamento das problematizações.

**Palavras-chaves:** 1. Ensino de música; 2. Estágios supervisionados; 3. Prática-pedagógica.

### Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que se desenvolveu a partir das reflexões sobre os Estágios Supervisionados do Curso de Música - modalidade Licenciatura do Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), durante os anos de 2007 a 2009. Entendemos que o Estágio Supervisionado, longe de ser um momento de colocar em prática os conhecimentos teóricos aprendidos durante o curso, é um momento importante de aprendizagem, em que os estagiários começam a desenvolver seus saberes experienciais, que vão posteriormente se integrar aos saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares – provenientes da Academia (TARDIF, 2002).

52 Atividade curricular obrigatória de todos os cursos de formação de professores.

Este trabalho apresenta também parte da fundamentação teórica desta pesquisa que se propôs a refletir, a partir do ponto de vista dos(as) estagiários(as) de educação musical e professoras supervisoras dos estágios, os *limites e as possibilidades do ensino de música na escola*, durante este período da vida acadêmica, que é denominado oficialmente de *Estágio Supervisionado*. Nossa pesquisa foi de cunho interpretativo, com base na perspectiva da hermenêutica filosófica, onde *eu compreendo o fenômeno e o interpreto, assim ele se apresenta a minha consciência*. Consideramos que o fenômeno vai se modificando durante o processo de pesquisa e é aprofundado durante o trabalho de análise. Com isso partimos do princípio que o pesquisador deve se entregar ao processo de pesquisa como um todo, entender seus pré-juízos, como *parte do processo de compreender e aprender*, lembrando que todas as interpretações feitas de um fenômeno emergem de um campo que nunca será neutro.

Com o olhar centrado na teoria de educadores como Paulo Freire, Maurice Tardif, Maura Penna, entre outros, tivemos como uma das metas, neste trabalho, interpretar uma das facetas da arte que age sobre um determinado campo de estudo: a escola pública. O espaço privilegiado de produção do sujeito moderno, entendida nesta reflexão como campo dialético de muitos embates, que ora reproduz a sociedade injusta de que faz parte, ora a produz. Sendo capaz de imprimir nesta mesma sociedade uma nova marca, e, dependendo do que fizermos com ela, uma marca que venha a somar na luta pela transformação social. Com esta visão do contexto escolar procuramos localizar a função da educação musical na escola fundamental. Para tanto concordamos com Penna (1999) ao afirmar que

a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa (PENNA, 1999, p. 2).

Na dialética da teoria freiriana que não pretende ser prescritiva, respondendo a uma verdade única, mas suscitar a dúvida, a desacomodação frente à realidade, é que objetivamos articular nosso estudo. Para isso utilizamos algumas ideias de Paulo Freire em relação à prática pedagógica; onde a construção do conhecimento se dá por meio de atividades em sala de aula, que envolvem os sujeitos como agentes de transformação da realidade.

Na pedagogia deste autor, educador e educando são sujeitos do processo educacional, em permanente inter-relação com o objeto de conhecimento, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2000, p. 25). É no movimento de tomada de consciência

sobre o mundo e na forma com que o mundo se expressa no indivíduo, que este vai se construindo. É um agir do ser humano com o mundo e não apenas no mundo.

Nesse sentido, a produção do conhecimento se dá por meio da vivência, da ação, reflexão crítica, curiosidade, da relação com que se quer aprender. Em outras palavras, “nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico” (CORTELLA, 1988, p. 125). Afinal de contas, a prática educativa apresenta como objetivo primordial fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, para gerar autonomia e humanização.

Segundo Azevedo & Hentschke (2005) é necessário destacar a importância desta etapa denominada estágio supervisionado. Em sua pesquisa apontam para uma “integração formativa entre estagiário, Instituição Formadora e contexto educacional” (AZEVEDO & HENTSCHE, 2005, p. 979) observando uma formação que valoriza a reflexão e a investigação. Para Mateiro & Téo (2003) ao analisarem os relatórios de estágio supervisionado de três estudantes do curso de Educação Artística, Habilitação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina destacam o quanto é necessário que o estagiário conheça seu espaço e limitações anteriores à prática. A pesquisa tem contribuído para a qualificação do ensino de música e para importância da presença da música no currículo. Como destaca Mateiro (2003) por meio da “informação e problematização das práticas docentes” poderemos contribuir para melhorar a situação da música nos currículos das escolas, pois haverá mais “reflexão sobre o planejamento das aulas de música” (MATEIRO, 2003, p. 94).

## **Esboçando os caminhos metodológicos**

Sendo nossa pesquisa de cunho interpretativo nos baseamos na perspectiva da hermenêutica filosófica e utilizamos como instrumentos de coletas de dados os relatórios de estágios dos acadêmicos do Curso de Música – modalidade Licenciatura. Estes estágios foram realizados no Ensino Médio e em escolas públicas da cidade de Pelotas-RS. Utilizamos também para fins de análise alguns debates e reflexões ocasionados no período de desenvolvimento do estágio.

Dessa forma, delineamos a trajetória de um trabalho que levou em conta as experiências vivenciadas de cada estagiário ou estagiária que atuou no espaço da escola e no cotidiano da sala de aula com o propósito de ensinar música. Nosso objetivo se pautou em construir conhecimento da prática docente e musical no coletivo, durante a atuação no espaço da sala de aula, no papel de

professor(a), e na academia no papel de estudante, durante a troca com os colegas de estágio e as professoras. Buscamos, desta forma, resgatar para a pesquisa em questão experiências dos(as) acadêmicos(as) estagiários(as) do Curso de Música - modalidade Licenciatura do IAD/UFPel, que contribuíram para a reflexão sobre as possibilidades e limites do ensino de música na escola.

## **O espaço escolar, um local ainda “estranho”**

No primeiro momento dos estágios, os(as) estagiários(as) encontram na escola um lugar ainda “estranho”, do ponto de vista da docência, pois embora tenham construído conhecimentos sobre este espaço, oriundos das suas experiências anteriores como estudantes da escola básica, esta é uma nova experiência, vista de um “outro lugar”, a partir do lugar ou do ponto de vista do(a) professor(a), conceito que também já vem sendo construído pelo(a) estagiário(a) há muito tempo.

Passamos um bom tempo de nossas vidas em contato com professores e professoras, e na maior parte deste período, a escola tradicional nos ensinou que o professor era aquele que sabia algo e por isso estava “autorizado” a nos ensinar. Essa mesma escola, também nos fez conviver com a concepção de que ensinar era “transmitir informações” sobre “conceitos”, “saberes”, devidamente sistematizados, como saberes científicos e acumulados pela humanidade.

Escola, lugar de convivências em meio a conflitos, onde agora o(a) estagiário(a) quer atenção, receptividade para suas propostas de ensino. Nesse primeiro novo contato com a escola, acreditamos que o(a) futuro(a) professor(a) deva relembrar as discussões feitas durante a preparação para o ingresso nos estágios supervisionados, em que debatíamos as ideias de Paulo Freire que marcam o papel do professor, como aquele que ensina e também aprende, onde educando e educadores são sujeitos do ato de aprender.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola (FREIRE, 2000, p. 71).

Sendo assim, poderemos estimular que neste primeiro encontro com a escola e seus sujeitos, os(as) acadêmicos(as) professores(as) reconheçam a “palavra” pronunciada pelos estudantes, que também se encontram curiosos e ansiosos com a chegada de um(a) professor(a) que assumirá este papel por algum tempo. Aliás, pouco tempo. Fator que também foi objeto de nossa reflexão durante a pesquisa.

## **As reflexões sobre a prática pedagógico-musical (tempo, avaliação, compreensão do universo dos alunos, a prática do “fazer” musical, etc.)**

Ao refletirmos sobre a prática pedagógico-musical assumimos como Freire (1996) que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que - fazeres se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 1996, p. 32). Sabemos, portanto, da importância que se torna refletir sobre a prática pedagógica, neste caso, a prática pedagógico-musical. Ao entendermos o estágio curricular como um momento de integração entre teoria e prática, estes são considerados eixo articulador do currículo de formação do professor. A histórica dicotomia entre teoria e prática não favorece, portanto, uma integração do professor como profissional capacitado a exercer uma educação crítica e transformadora, capaz de interferir e transformar as condições da escola, da educação e assim da sociedade.

Corroboramos com Melo (2008) que “o principal objetivo das práticas pedagógicas é desenvolver no professor a habilidade de refletir sobre a organização do trabalho pedagógico da escola, problematizá-lo, compreendê-lo e sistematizar projetos de intervenção” (MELO, 2008, p. 109). Um dos aspectos destacados nos relatórios dos alunos refere-se, portanto, ao pouco tempo disponível para que seja desenvolvida uma proposta de trabalho. Os alunos estagiários<sup>53</sup> destacaram que uma proposta de trabalho em música necessitaria de um tempo maior para um melhor resultado. É possível destacar dois pontos nesta questão: 1) a disciplina de Artes ou Música tradicionalmente não possui um espaço muito grande dentro da grade curricular do ensino básico, no caso da música quando ela existe possui um período semanal. Percebe-se que é um espaço curto, pois as aulas em geral variam de 45 a 50 minutos. Os estágios curriculares, ou seja, a efetiva prática como professor ou professora em sala de aula tem a duração atualmente de um trimestre. Convém destacar que anterior a este trimestre de prática efetiva na escola são cursadas duas disciplinas de “preparação da entrada na escola” na universidade, onde são realizadas observações, entrevistas, conhecimento da realidade educacional para posterior atuação. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso são dedicados dois semestres para cada estágio curricular (um no ensino fundamental e outro no Ensino Médio). Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico os estágios encontram-se dentro da área de integração e pesquisa que supervisiona e articula a prática pedagógica e os estágios. Constitui-se em espaço de integração teórica-prática do currículo e em instrumento de aproximação do aluno à realidade social e pedagógica do

53 Neste trabalho estaremos nos referindo aos acadêmicos do Curso de Música - modalidade Licenciatura, que realizaram seu estágio curricular obrigatório como alunos-estagiários.

trabalho educativo por meio da prática pedagógica e estágio orientado. Compreende um total de 48 créditos totalizando 816 horas.

Constatamos a necessidade de contato com as situações concretas das escolas mediados pela prática investigativa, ou seja, tornando o estágio mais dinâmico enquanto oportunidade de produção de conhecimento, de possibilidades de questionamento da realidade e abertura para mudanças. Estaremos trazendo questões do cotidiano escolar, articulando de maneira favorável a teoria e a prática, o que permitirá focalizar aspectos inerentes à prática pedagógica na sua totalidade.

Uma das dificuldades apontadas pelos alunos-estagiários foi a questão da avaliação, onde, segundo eles, a prova “tradicional é utilizada para certificar a aprendizagem e verificar o aproveitamento ao longo do semestre” (relatório do estagiário A). Pode se constatar que raramente são realizadas avaliações processuais do desenvolvimento dos alunos. Segundo Wille (2003)

num sistema escolar onde obter uma nota final é o mais importante, o ensino de música acaba restrito a certas cobranças, seja em forma de trabalhos ou provas, numa forma rígida de aprendizado (WILLE, p. 54, 2003).

Demonstra-se aí o quanto a aprendizagem pode estar descontextualizada não considerando os aprendizados ocorridos fora do marco institucional formal. Confirma-se a importância do estágio enquanto um espaço fértil para a produção de diversos saberes profícuos à profissão docente na sociedade contemporânea, onde a estabelecimento de sujeitos que possam contextualizar planejar e conduzir o seu fazer pedagógico se faz uma necessidade de sobrevivência. Os alunos-estagiários puderam perceber o quão difícil é importante repensar e até mesmo rever valores e ações didático-pedagógicas. A avaliação em música já tem sido tema de vários trabalhos e gerado discussões por apresentar aspectos específicos, como por exemplo, o grau de subjetividade envolvido na experiência musical, tenciona-se que as alternativas metodológicas utilizadas não fragmentem o discurso musical (SWANWICK, 2003; HENTSCHKE, 1993).

Ao analisar seu trabalho uma das alunas-estagiárias destaca: “como conhecemos e aprendemos música?”. Demonstrando acentuada necessidade de entender as formas de pensar e aprender dos alunos. Segundo Souza (2000), a música acompanha várias situações da vida dos adolescentes, ou seja, a música constitui-se num elemento indispensável em suas práticas cotidianas e um meio de comunicação fundamental. Mais adiante a mesma estagiária revela sua necessidade em ampliar as possibilidades de ensino-aprendizagem para além dos limites do currículo escolar. Para recontextualizar a aprendizagem e o que acontece dentro da sala de aula, com a efetiva participação dos alunos,

surge a necessidade de uma “comunidade democrática de aprendizagem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 96-97). Um processo de diálogo entre a realidade social e natural, onde alunos e professor contribuam para elaborar, desenvolver e até mesmo decidir sobre aspectos importantes da vida acadêmica.

Estes futuros professores de música estão tendo oportunidade de constatar que não existe uma metodologia universal, e também de que as propostas não podem estar prontas e acabadas como receitas culinárias, sendo que as alternativas de ação estão em processo. Salientamos ainda que o processo só existe, conforme a pedagogia freiriana, a partir da construção relacional do conhecimento, ou seja, ao percebermos o que o outro já sabe em relação com o que nós sabemos é que podemos apontar possibilidades para a construção de um novo saber.

Ao destacar a importância de conhecer o universo dos seus alunos uma das alunas-estagiárias escreve: “o interesse dos alunos pode divergir da minha própria vivência musical, o que me impulsiona a buscar novas maneiras de lecionar, conforme a necessidade do grupo e de cada aluno em particular” (relatório da estagiária C). Esta descoberta (aprendizagem), talvez só possa ser feita no momento em que nos confrontamos com a realidade da sala de aula.

Uma das preocupações dos alunos-estagiários em suas inserções enquanto professores no estágio curricular é a importância da prática musical, ou seja, a necessidade do fazer música, seja tocar, cantar, improvisar, convertendo a aula de música em um fazer musical ligado às suas necessidades e às vivências que acontecem tanto dentro quanto fora da escola. Para Wille (2003)

É possível constatar o quanto é importante vincular o ensino de música ao fazer musical como um todo, onde vários aspectos sejam considerados, onde o apreciar, o criar, o executar, o improvisar estejam conectados [...] De nada adiantam processos de ensino e aprendizagem que sejam utilizados somente dentro da escola; são processos que resolvem a vida escolar e só tem sentido dentro dela, o que é aprendido só se torna relevante para sobreviver dentro da escola, sem que essa aprendizagem possa se manifestar fora, em outras experiências (WILLE, 2003, p. 59).

Esta constatação realizada pela autora em seu trabalho com adolescentes do Ensino Médio vem ajudar a superar algumas dificuldades encontradas como a do aluno-estagiário B que questiona “qual a melhor prática didático-musical?”. Segundo Libâneo (1996) para que os conteúdos se tornem relevantes é necessário que estejam ligados à vida cotidiana, às necessidades e experiências concretas dos alunos, auxiliando na compreensão da realidade, numa interação conteúdos-realidade. Outro questionamento relevante dos alunos-estagiários foi a atitude passiva dos alunos frente aos conteúdos: “os alunos já estão habituados a estudar de forma passiva, sem refletir muito sobre o que estão fazendo”.

Observamos que cabe ao professor ao identificar que o estudante não reflete, provocá-lo com perguntas que o coloquem em posição de curiosidade frente aquele conhecimento, se muitas informações recebemos de forma mecânica, passiva, sem nos colocarmos em atitude curiosa, em relação aos fatos é porque não fomos desafiados a perguntar, a nos questionarmos diante do novo. Freire (1996) enfatiza a necessidade do perguntar, ato estimulador da curiosidade do educando, mas também como forma de ler, olhar o mundo a sua volta como sujeito do conhecimento: aquele que olha e se pergunta.

E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: esclarecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir. O saber já está feito, este é o ensino. Agora eu diria: 'a única maneira de ensinar é aprendendo', e essa afirmação valeria tanto para o aluno como para o professor. Não concebo que um professor possa ensinar sem que ele também esteja aprendendo: para que ele possa ensinar, é preciso que ele *tenha de aprender* (FREIRE, 1985, p. 46).

São os reflexos de uma educação autoritária que afogam a indagação e a curiosidade. Uma educação que visa a libertação do sujeito deve contar com professores que se disponham a ensinar aprendendo, com o aluno, com a realidade curiosa em torno deles.

## **Reflexões sobre a identidade do “estagiário-professor”**

Dentro desta categoria destacamos subcategorias ou temáticas para facilitar a sistematização da escrita e a compreensão do leitor: *o preconceito do acadêmico-estagiário; a importância da inserção do licenciado em música na realidade educacional; e processo gradativo de compreensão sobre o que é o estágio.*

### **O preconceito do acadêmico-estagiário**

Os estagiários ao serem inseridos no contexto educacional entram em contato com realidades antes apenas imaginadas. Neste processo anterior da sua inserção uma das questões destacadas foi de que ao chegarem à escola haveria preconceito e “resistência em relação à disciplina de música” (relatório do estagiário B). Após a sua inserção como professor-estagiário sua “impressão” foi desfeita, segundo palavras do próprio estagiário, “o pré-conceito foi meu puro engano, percebi uma carência e boa receptividade por parte dos alunos” (relatório do estagiário B). Destacamos aqui as representações presentes junto aos estagiários acerca do ensino de música na escola e da importância de seu

papel como futuro professor de música. Percebemos claramente a dificuldade dos próprios estagiários em reconhecerem a música como área de conhecimento necessária à formação, localizando a escola como um espaço em que o ensino de música pode ter maior alcance social, colaborando assim para que a arte e a música tenham um acesso democrático (PENNA, 2007).

Consideramos, portanto, necessário compreender o entrelaçamento das representações dos estagiários, acerca de si mesmos e de suas funções enquanto profissionais que o serão com as concepções e práticas pedagógicas adotadas, e ainda como estas estão inseridas na constituição de suas identidades. Segundo Kraemer (2000, p. 66) temos que colocar a disposição não somente conhecimento sobre fatos ou contextos, mas também “princípios de explicação”, é necessário esclarecer e otimizar a prática músico-educacional. O autor advoga que

os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de indivíduos em uma situação histórico-sociocultural são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural, e necessitam da interpretação em relações de sentido para possibilitar orientações e oferecer perspectivas (KRAEMER, 2000, p. 66).

Este é um dos desafios que colocam ao curso de formação, antes mesmo dos estágios iniciarem seu trabalho em sala de aula, como lidar com as diferentes expectativas com relação à aula de música? Que profissional é esse? Que identidade profissional ele poderá produzir? Para Hall (2006) a identidade é constantemente deslocada para toda parte, ora por experiências confortáveis, ora por vivências perturbadoras, exatamente como ocorre nos estágios. Sendo assim, consideramos que a compreensão da contemporaneidade perpassa pela questão da identidade.

Ao olhar sobre a questão das identidades, destacando as transformações culturais que estão em processo com o desenvolvimento das tecnologias, os dinâmicos processos de comunicação, a expansão da indústria cultural, tentamos deslocar o olhar de que haveria um centro difusor de uma verdade única (HALL, 1997). Como afirma o autor um olhar que trabalhe sob a ótica da ausência contemporânea do centro, onde a centralidade ocorra sem recorrer a binarismos (centro-periferia, alta cultura-baixa cultura, sujeito-objeto) (HALL, 1997).

Este desafio, além de outros que se colocam, exige novas reflexões e outra formação que considere a dinâmica atual da escola, a cultura escolar e suas características distintas e principalmente o dinamismo das experiências musicais cotidianas. Reflexões que considerem a possibilidade de compor outros tempos e lugares para o currículo da educação básica como um campo profissional para área de educação musical.

## A importância da inserção do licenciado em música na realidade educacional

Consideramos relevante destacar que o processo de estágio deve levar em conta a participação de uma série de sujeitos e que possuem diferentes funções no contexto do estágio. Sendo que nos relatórios os próprios estagiários destacam este aspecto: “sou um dos sujeitos desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado” (relatório do estagiário A). Destacamos esta fala, porque revela a importância do estagiário estar preparado e preparar-se para o contato com a prática. Isto não significa somente um preparo teórico-pedagógico, mas também um preparo para lidar com questões mais cotidianas, atuando como sujeito neste processo de construção profissional.

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua poeticidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2000, p. 78).

Outro estagiário também demonstrou uma nova compreensão do contexto educativo após estar inserido no espaço escolar, ao destacar em uma parte de seu relatório de estágio que depois de dar sua primeira aula observou sua importância como professor nas aulas de música devido a “vontade” que os alunos tinham de cantar e escutar música. Este estagiário revela de acordo com Guarnieri (2000) de que “uma parte da aprendizagem da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício” (GUARNIERI, 2000, p. 9). Para tornar-se professor é preciso atuar como professor, consolidando a importância dos estágios supervisionados como exercício da docência.

O estagiário precisa ter consciência antes de estar atuando de que o planejamento educacional acontece em vários graus, tanto nos ambientes escolares como nos não escolares. E que estas atividades têm diferentes níveis de planejamento, dimensões, intenções, tempo e contextos. Elas são processos que incluem ações mentais, raciocínio, valores, reflexões, interpretações e percepções críticas de pessoas em relação com o mundo. Cabe então destacar que há uma relação no trabalho do educador musical a ser considerada que é a relação entre o espontâneo e o consciente, e também as outras relações que possam aparecer como significativas durante os encontros educacionais entre o estagiário/professor e seus alunos. Ou seja, por meio destas relações muitas

vezes informais, poderão surgir pontes capazes de propiciar ações pedagógicas ou estruturas de ensino-aprendizagem.

Uma questão que merece destaque é a atuação da tríade (estagiário, professor orientador e professor regente). O estagiário necessita de orientações e sugestões que possam se tornar úteis a este processo. Neste contexto podemos destacar a possibilidade do acadêmico estagiário ser acompanhado pelo professor regente. No caso destes estagiários o professor titular era formado em música, o que foi considerado pelos acadêmicos estagiários um ponto positivo. Segundo Oliveira (2006)

o diálogo e a negociação precisam fazer parte do ensino, e as diferenças culturais precisam deixar de ser um obstáculo para a gestão e para o trabalho do professor, e tornar-se aliada, uma das janelas de conhecimento e experiências para estabelecer vínculos com o outro (OLIVEIRA, 2006, p. 32).

Esta realidade nem sempre é comum quando existe o ensino de música na escola. Na maioria das vezes o professor regente da turma não é formado em música e aproveita o tempo de atuação do estagiário para uma “folga”. No momento do estágio é importante que o acadêmico estagiário tenha consciência e conhecimento dos papéis de cada sujeito presente nesta etapa.

O professor orientador tem papel preponderante durante o estágio, tendo em vista as dúvidas que podem ocorrer durante a prática pedagógica. E esta colaboração precisa deixar claro o espaço e limites de atuação das partes envolvidas. Segundo Mateiro & Téo (2003) o conhecimento do espaço de cada sujeito as limitações antes do início da prática pedagógica, proporciona ao estagiário que sua atuação se torne mais exitosa. Os autores destacam ainda que “esse processo de detecção de entidades e ações, e suas possíveis relações e resultados deve vir acompanhado de um suporte teórico” (MATEIRO & TÉO, 2003, p. 95), que corroborará para auxiliar esta importante etapa da formação do acadêmico e futuro professor de educação musical. Ressalta-se novamente o quão importante pode ser o período que precede o estágio, não apenas no preparo das aulas, questões técnicas em relação aos planos de aula, de ensino, mas nas reflexões acerca das responsabilidades de cada sujeito envolvido. Coloca-se como essencial que a “tríade” atue dentro dos limites necessários a atuação do estagiário, ou seja, que os professores tanto o titular da disciplina, quanto o orientador, sejam pontos de apoio, mas que permitam um espaço para que o estagiário possa atuar com autonomia também. Segundo Mateiro & Téo (2003, p. 93), quando o estagiário não está alerta para os limites e necessidades durante a orientação e supervisão do estágio, não possui clareza suficiente sobre qual o papel de cada sujeito nesta etapa, acaba por tornar o período do

estágio mais “agudo”. Percebemos que o estagiário necessita conhecer o seu espaço e suas limitações previamente à prática, sendo possível por meio do apoio de um suporte teórico adequado. Ressaltamos ainda a importância de práticas plurais realizadas anteriormente ao Estágio Curricular Obrigatório, de participação dos acadêmicos em projetos de extensão e pesquisa que procurem naturalizar o processo de ensino, tornando crescente a valorização tanto do profissional quanto da área de educação musical na escola.

## **Processo gradativo de compreensão sobre o que é o estágio**

A relação entre as discussões propostas nas disciplinas e a prática de estágio vão acontecendo durante a atuação do(a) estagiário(a) na escola. Conforme a descrição nos relatórios de estágio, percebemos que as “coisas vão grudando” na medida em que o processo de ensinar/aprender vai se desenvolvendo. Para Freire (2000) “a prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2000, p. 43). Este futuro profissional acaba por ampliar o desenvolvimento de suas habilidades e métodos, ou seja, ao descobrir sua falta de conhecimento em determinado conteúdo, como afirmado pelos acadêmicos estagiários no que tange a MPB por exemplo. Impõe-se então a necessidade de substituir o saber objetivo, que puramente transmite o que aprende, por saberes profissionais capacitados como a “busca de conhecimentos por conta própria”, ou melhor, o desenvolvimento de estratégias de acordo com as necessidades apresentadas nas situações de ensino.

Os próprios acadêmicos estagiários destacam a importância de sua inserção na realidade educacional relacionando com a descoberta de como se processam todas as etapas de uma aula:

Através dos acertos e erros, tenho esse momento de prática como sendo bastante positivo, não só para mim enquanto licenciada, mas para meu futuro profissional e para meus alunos que são o alvo dessa atuação e crescem também conforme meu desenvolvimento [...] sou sujeito desta experiência, devo avaliar, analisar e refletir sobre as práticas educativas realizadas ao longo do estágio supervisionado [...] Sinto-me preparado (mas nunca pronto no sentido de completo) para lecionar em turmas e desenvolver um bom trabalho de educação musical (relatórios de estágio).

Paulo Freire (2000) nos chama a atenção para nossa condição de seres históricos, inconclusos, quando temos esta percepção da realidade nos abrimos para o novo a todo instante, para algo que ainda não somos para aprendizagem do outro e com o outro, postura que consideramos, assim como Freire, fundamental

para a construção do professor crítico. Destaca-se assim a importância de proporcionar aos futuros professores de música o contato com a realidade educacional, pois este deverá assumir um compromisso com a construção do mundo escolar. Ao estabelecer este contato perceberá que nunca estará pronto, pois somos seres inacabados e estamos em permanente processo de construção, mas estabelecerá uma conduta responsável em relação ao que precisa aprender ou mudar, uma atitude consciente frente ao desenvolvimento de sua profissão.

## Considerações finais

Corroboramos com Ribeiro (2003, p. 113) de que a universidade não pode dar nem segurança e nem certezas em relação ao futuro, a universidade deve desenvolver nos alunos um espírito inquieto, sabendo “que a cultura, a ciência, o saber não se congelam, não se totalizam, mas formam sempre contas incompletas, desenhos ásperos, figuras mal acabadas” (RIBEIRO, 2003, p. 51). Segundo o autor

nosso mundo está em mudanças tão rápidas que é inútil a universidade pretender adotar seu ritmo, imitá-lo, em resumo copiá-lo. É inútil até mesmo preparar, no sentido tradicional, para o mercado de trabalho (RIBEIRO, 2003, p. 114).

A universidade tem papel preponderante sim, mas na formação de profissionais críticos, autônomos, “a academia não pode sacrificar sua especificidade, que é onde estão suas qualidades, deve se constituir como um espaço de liberdade, criação e cultura, isto não deve ser perdido” (RIBEIRO, 2003, p. 51). Esta universidade autônoma poderá produzir por meio de seus futuros professores, hoje estagiários, pensamento e pensadores para a educação musical, mas para que isso ocorra os futuros profissionais precisam durante seus percursos na universidade compreenderem a realidade de seus contextos de atuação e a partir destes contextos construir suas próprias trajetórias.

Considerando que a prática educativa compreende os fatos, influências, atuações e processos que contribuem e interferem da vida humana, na sua conformação, seja esta individual ou grupal, a educação [musical] assume um caráter mediador na atividade prática humana, estabelecendo um elo entre a teoria e a prática (LIBÂNEO, 2000, p. 74-75). Todos os conhecimentos, experiências, habilidades, valores, modos de ação deveriam mobilizar as ações dos sujeitos e propiciar sua ação diante da realidade. Cabe a nós, professores, formadores dos que irão atuar em sala de aula, visualizarmos todas essas questões e utilizarmos os conhecimentos e habilidades para mostrarmos a escola

como um local onde devem ser proporcionadas experiências de aprendizagem, discutindo e prevendo as diferentes maneiras que os alunos vivenciam a música. Significa compreender princípios “de um saber, de um saber-fazer e de um saber-ser” (DUMAZEDIER, 1994).

## Referências

- AZEVEDO, M. C.; HENTSCHE, L. Aprender a ensinar: os saberes docentes na construção da prática de ensino dos estagiários de música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005; p. 973-981.
- CORTELLA, M. S. *A Escola e o Conhecimento. Fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- DUMAZEDIER, J. *A revolução cultural do tempo livre*. Tradução de Luiz Otávio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1994.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Por uma pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GUARNIERI, M. R. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 5-23.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HENTSCHE, L. Relações da prática com a teoria na educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 2, Porto Alegre, 1993. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, 1993. p. 49- 67.
- KRAEMER, R. D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.
- MATEIRO, T.; TÊO, M. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. *Revista da ABEM*, n. 9, p. 89-95, 2003.
- MELO, G. F. de M. Estágio na formação inicial de professores: aguçando o olhar, desenvolvendo a escuta sensível. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Orgs.). *Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Junqueira & Marins Editores/FAPEMIG, 2008.
- OLIVEIRA, A. Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. *Revista Claves*, v. 2, n. 2, p. 31-45, nov. 2006.

PENNA, M. Em questão a concepção de música: os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor. Expressão: *Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, Santa Maria, ano 3, v. 2, n. 2, p. 83-87, jun./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Conquistando espaços para a música nas escolas: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande. Anais... Campo Grande: ABEM, 2007. Disponível em CDROM.

PÉREZ, G. A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO, S. J.; PÉREZ, G. A. I. (Orgs.). *Compreender e transformar o ensino*. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ART-MED, 1998.

RIBEIRO, R. J. *A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SOUZA, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SWANWICK, K. *Ensinando Música Musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

WILLE, B. R. *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: três estudos de caso*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

## **Referência consultada**

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Daniela Dotto Machado**

Graduação em Licenciatura Plena em Música (1999) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e mestrado em Música (2003) pelo Programa de Pós-Graduação em Música/Educação Musical da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Desde setembro de 2008 é professora efetiva da UFSCar na área de Educação Musical, junto ao Departamento de Metodologia de Ensino (DME) do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH). É responsável pelas disciplinas de Estágio, Didática, Metodologia do Ensino de Educação Artística e Metodologia do Ensino da Música, atuando em cursos presenciais e a distância na instituição. Atualmente coordena os estágios dos cursos de Licenciatura em Educação Musical a distância da UAB-UFSCar e de Licenciatura em Música presencial da UFSCar. Coordena, orienta e desenvolve trabalhos práticos e teóricos nos seguintes temas: Ensino Musical formal e informal, Estágio, Formação inicial e continuada presencial e a distância de professores de música, Didática geral e da música e currículo.

### **Adriana de Oliveira Aguiar**

Bacharelado em Música - Piano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993) e mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998). Atualmente é professora na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFMG). Tem vasta experiência na área de educação musical escolar e orienta estagiários do curso de Música – Licenciatura. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Música brasileira, Interpretação, Nacionalismo, Estágio Supervisionado e Formação de Professores.

### **Cláudia Ribeiro Bellochio**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com pesquisas em Educação Musical. Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e dos cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia, Educação Especial. Líder do grupo Formação, Ação e Pesquisa em Educação Musical

(FAPEM). É editora da Revista Educação (UFSM) e representante regional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABE), região sul. Autora de artigos na área de Educação Musical e Educação. Atua em temáticas relacionadas à formação e profissionalização de professores na licenciatura em Música e Pedagogia e ao ensino de música na escola básica.

### **Deisi Vânia de Lima Horn**

Graduada em Ciências com habilitação plena em biologia pela Unicentro, e pós-graduada em psicopedagogia pela FAFIJAN. Atua como professora da rede estadual de educação do Paraná. Graduada em licenciatura em música pela UEPG no ano de 2010, possui formação em canto e piano, além de ter participado do projeto de extensão Coral da UEPG no ano de 2008, atuando também como cantora do coro cidade de Ponta Grossa. Participou de vários cursos na área musical como o Master Class de Regência com Maria José Chevitarese (2009), Oficina de música de Curitiba (2010) e do Painel Funarte de Regência Coral (2010).

### **Fabiane Tejada da Silveira**

Professora do quadro docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel-RS) desde novembro de 1997. Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística por esta Universidade (1994). Especialização em Educação pela Universidade Católica de Pelotas (1996) e Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos(2007). Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel, orientanda do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi na linha de pesquisa, Filosofia e História da Educação. Tem experiência na área de Ensino da Arte: teatro-educação, fundamentos de arte-educação e na área de Fundamentos da Educação. Atua desde 1990 como atriz e diretora de Teatro. Foi coordenadora por 10 anos (1995-2005) do Projeto Teatro Universitário da UFPel. Seus principais projetos de pesquisa enfocam principalmente os seguintes temas: teatro-educação, formação de professores, reflexões sobre práticas pedagógicas emancipatórias e estudos da obra de Paulo Freire.

### **Fabio Ramos Barreto**

Acadêmico do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participa do Programa de Iniciação Científica

da Universidade, tendo atuado sob orientação do professor Sérgio F. Figueiredo e, atualmente, com orientação de Viviane Beineke. De março de 2006 a agosto de 2007 foi professor de percussão na ONG Casa da Criança, no Morro da Penitenciária de Florianópolis/SC. Atua como baterista e percussionista profissional. Dentre os vários projetos que participou, foi um dos fundadores da banda John Bala Jones, participando dos dois primeiros CDs gravados pela banda. O primeiro CD, “John Bala Jones” (2002), foi gravado pelo selo Som Livre.

## **Fernando Henrique Andrade Rossit**

Graduado em Licenciatura em Música - Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2009). Desde 2007, realiza pesquisas relacionadas à Educação Musical a Distância. Atualmente, é Tutor Virtual do curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar e cursa Especialização em Design Instrucional para EaD Virtual na Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI. Além disso, desde 2004, é Servidor Público Federal, atuando no cargo de Assistente em Administração, lotado na Coordenação do Curso de Letras da UFSCar.

## **Fernando Honorato Rodrigues Madoen**

Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010). Atuou profissionalmente por sete anos como militar das Forças Armadas (Exército), onde atuou nos últimos cinco anos como músico da Banda de Música da 5ª Brigada de Cavalaria Blindada, sediada na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Atua desde 2009 como professor de Arte, em turmas do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas do Estado do Paraná.

## **Flávio Kuri**

Graduado em Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Atualmente é professor de música e danças populares no projeto Gestus Cidadãos em Araraquara/SP, com apoio do Ministério da Cultura e no projeto Danças Brasileiras, com apoio da Prefeitura de Municipal São Carlos/SP. Como músico atua em grupos que tocam e pesquisam a música e danças populares brasileiras, dentre eles: grupo Girafulô, Associação Cultural Rochedo de Ouro, grupo Balaio e Samba de Coco Chinela Baixa.

## **Georgeana Lanzani Vendrami**

Mestre em Educação (2010) e Graduada em Licenciatura em Música (2009) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - Paraná (UEPG). Desenvolve pesquisa sobre educação musical e cultura nos conservatórios de música. Atualmente atua profissionalmente como professora colaboradora da UEPG nas disciplinas Estágio Supervisionado I no Curso de Licenciatura em Música e Metodologia da Pesquisa em Educação no Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Também atua como Tutora no curso de Licenciatura em Educação Musical da UAB-UFSCar, na disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música da UEPG.

## **José Antônio Silva**

Licenciado em Educação Musical - modalidade: Ensino Musical Escolar - pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG), no ano de 2010. É professor (nível II) da Rede de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Atua também como professor de Ensino Coletivo de Flauta Doce no Projeto Escola de Artes do Grupo Espírita Seareiros do Bem, em Aparecida de Goiânia (GO) desde 2007. Desenvolve estudos nas áreas de: Educação Musical, Estágio Curricular Supervisionado e Ensino Coletivo de Flauta Doce.

## **Moniele Rocha de Souza**

Graduação em Licenciatura em Música com ênfase em Educação Musical pela Universidade Federal de São Carlos (2009). Tem experiência na área de Música, em Educação Musical, atuando também na área de formação de professores de música, tanto na formação inicial quanto continuada por meio de cursos à distância oferecidos pela UAB/UFSCar. Trabalha atualmente na prefeitura municipal de Itápolis-SP, como professora de música no ensino complementar e como tutora virtual no curso de Educação Musical da UAB/UFSCar.

## **Pedro Pereira Cury**

Graduando do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Participou do Programa de Iniciação Científica da Universidade, em 2010, tendo atuado sob orientação da professora Viviane Beineke. Ministrou cursos em Santa Catarina, ligados à música do folclore

brasileiro, e atualmente atua como professor de música no ensino fundamental e músico profissional. Como violonista participa de projetos ligados à música tradicional do Brasil, e música autoral. Em 2008 teve passagem pela França, participando de festivais e desenvolvendo trabalhos junto ao Clube do Choro de Paris. Integra o quinteto Cravo da Terra, um dos grupos que participou recentemente do projeto Itaú Rumos.

## **Rafael Augusto Michelato**

Rafael Augusto Michelato é formado no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Turma 2007 - 2010, Atualmente cursa especialização em Educação Musical na Universidade Estadual de Londrina. Atua como professor da disciplina de Arte no Estado do Paraná nos ensinos Fundamental e Médio, e também com educação especial na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Arapongas

## **Rafael Vieira Franco**

Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Atualmente cursa Bacharelado em Teologia no Seminário Presbiteriano do Sul e trabalha como seminarista e coordenador musical da Igreja Presbiteriana Independente de Piracicaba.

## **Regina Stori**

Licenciada em Música pela Faculdade de Artes do Paraná (2008), Especialista em Arte, Educação e Terapia, pelas Faculdades de Pinhais (2010) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2011), onde tem atuado como professora na área de Estágio e Educação Musical. Pesquisa políticas públicas para o ensino de Arte e de música e estágio supervisionado em música. Na UAB-UFSCar atua como professora na disciplina Estágio em Educação Musical.

## **Regiana Blank Wille**

Graduação em Educação Artística - Licenciatura Plena - Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (1996) e Mestrado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professora Assistente III da Universidade Federal de Pelotas no Departamento de Música e Artes

Cênicas. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente. Tem experiência na área de Música com ênfase em Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical formal, não formal e informal, musicalização infantil, formação, atuação e profissionalização docente em música.

### **Thaís Cristina Machado**

Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Atualmente é secretária da Coordenação de Estágio do curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos (UAB/UFSCar), onde desempenha também atividades relacionadas ao curso de formação continuada de professores de Arte oferecido pela mesma instituição.

### **Thaís Lobosque Aquino**

Educadora Musical, Pesquisadora, Pianista, Bailarina; Professora assistente (40 horas/ DE) na Escola de Música e Artes Cênicas da UFG onde coordena o Estágio para o curso de Música - Licenciatura. Possui graduação em Educação Musical - licenciatura em piano pela Universidade Federal de Goiás (2004) e graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás (2003). Especialista em Formação de Professores, área de concentração Gestão Escolar (Departamento de Educação/ UCG). Em 2007, concluiu o Mestrado em Educação, área de concentração Formação e Profissionalização Docente (FE/ UFG) e o Mestrado em Música, área de concentração Música, Cultura e Sociedade (EMAC/ UFG). Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação, Arte e Música focalizando os seguintes temas: Educação Musical, Formação de Professores, Estágio Supervisionado, Teoria Crítica e Educação, Artes Integradas e Interdisciplinaridade (Dança, Música e Movimento) e Metodologias Ativas do Ensino Musical.

### **Viviane Beineke**

Doutora e mestre em Música – Educação Musical – pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Curso de Licenciatura em Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Autora da coleção *Canções do mundo para tocar* (2001 e 2002) e do livro/CD/CD-ROM para crianças *Lenga la lenga: jogos*

*de mãos e copos* (2006), publicado no Brasil, Uruguai e Portugal. Ministrou cursos e oficinas em diversos estados brasileiros e na Argentina, Chile, Colômbia, Espanha, Peru, Portugal e Uruguai. Atua como pesquisadora na área de Educação Musical, desenvolvendo pesquisas sobre a formação de professores, produção de material didático e o ensino de música na escola básica, com ênfase na aprendizagem criativa.

