

Coleção UAB–UFSCar

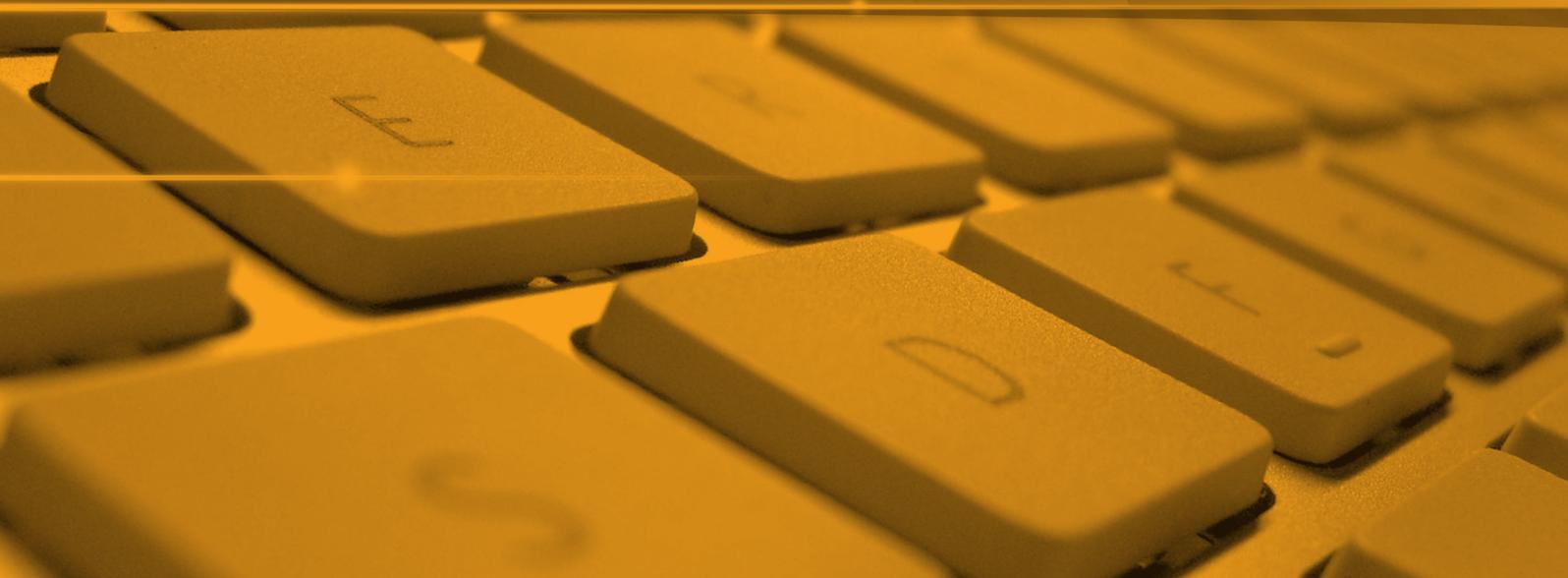
Educação Musical

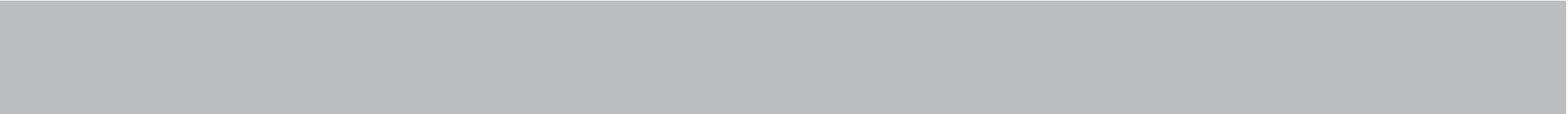
Estágio em Educação Musical 3

Daniela Dotto Machado
(Organizadora)

Estágio curricular obrigatório

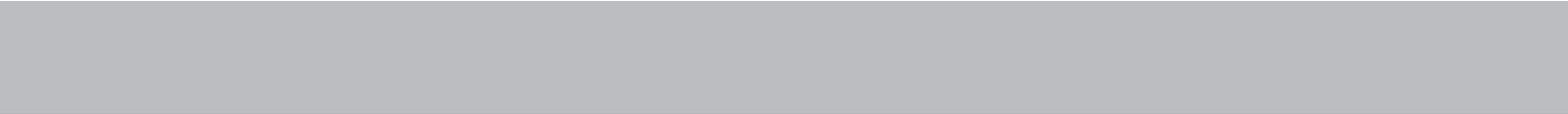
relatos de experiências em educação musical





Estágio curricular obrigatório

Relatos de experiências em educação musical





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

uab@ufscar.br

Daniela Dotto Machado

(organizadora)

Estágio curricular obrigatório

Relatos de experiências em educação musical

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

Introdução

Adaptações de um material didático escolar para uma aula
de música no ensino fundamental 11

Luanda Oliveira Souza

Daniela Dotto Machado

Educação Musical e Musicoterapia: um relato de experiência
de estágio com a terceira idade 31

Valéria Peres Asnis

Daniela Dotto Machado

Ensinando viola para duas alunas adultas: relato de experiência
de estágio em escola de música 45

Anne Katarinne L. de S. Lucena

Juciane Araldi

A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião
inseridos no Ensino Fundamental frente à influência da mídia. 53

Gustavo Goulart Pires

Djalma Bianco Cordeiro

Mônica Zewe Uriarte

Maria Luiza Feres do Amaral

O desenvolvimento da percepção sonora e rítmica a caminho
da música em Educação Especial. 63

Edson Costa

Ricardo Moura

Maria Luiza Feres do Amaral

Mônica Zewe Uriarte

O processo de formação docente por meio do estágio supervisionado	77
Mariana Calegari	
Vivian Voos Tavares	
Mônica Zewe Uriarte	
Maria Luzia Feres do Amaral	
Proposta de estágio multifacetada	87
Jose Soares	
Ensino coletivo de violão: aspectos técnicos e pedagógicos	93
Guilherme Pedro da Silva	
Vania Malagutti Fialho	
Música e crianças: um estudo exploratório a partir da prática do estágio supervisionado em música.	103
Gladys Rosana Barbosa dos Santos	
Vania Malagutti Fialho	
Escuta consciente: relatos das atividades de apreciação musical realizadas no estágio em contexto não formal	115
Otildes Furtado Pamplona	
Regina Finck Schambeck	
Estágio supervisionado: tornando-se professor(a) de música em uma sala inclusiva	129
Marília Fernanda Gazaniga de Oliveira	
Regina Finck Schambeck	
A motivação dos estagiários em música: as crenças de autoeficácia	137
Cristina Mie Ito Cereser	

INTRODUÇÃO

Este livro faz parte da Coleção *Estágio em Educação Musical*, organizada pela professora Daniela Dotto Machado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), dentro de um 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 Paraíba, Fundação Universidade do Vale do Itajaí, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Estadual de Maringá. Esta obra não tem fins lucrativos para os autores.

Esta publicação objetiva comunicar relatos de experiências de “estágio” que se refere, neste livro, às atividades curriculares obrigatórias desenvolvidas em cursos de licenciatura da área de música, os quais são responsáveis pela formação do educador musical. Este volume abarca tanto “Relatos de experiência da disciplina de estágio” quanto “Relatos de experiência de estágio”.

Nos “Relatos de experiência da disciplina de estágio”, os professores responsáveis por essas disciplinas 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, com orientação e auxílio do professor, relatarão uma vivência de estágio específica sobre a qual refletirão criticamente à luz da literatura especializada. No texto poderão apresentar, por exemplo, suas considerações sobre a relevância da experiência efetuada para as suas formações como futuros professores de música e/ou para o desenvolvimento musical e/ou humano dos participantes do processo de ensino.

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, esperamos 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, desejamos que esta produção seja ainda relevante a outros profissionais que atuam na área da Educação Musical.

PARTE 1

Adaptações de um material didático escolar para uma aula de música no ensino fundamental

Luanda Oliveira Souza¹
luanda_evc@yahoo.com.br
Daniela Dotto Machado²
danieladotto@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este relato tem como objetivo apresentar uma proposta da utilização de material didático nas aulas de Arte, visando pensar em formas de tornar o conteúdo de música mais significativo e próximo do contexto educacional da escola em que foi trabalhado. A experiência descreve uma aula de música voltada para a oitava série (ou nono ano) do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de São Carlos-SP, lecionada por dois estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, cujo tema proposto foi Criação Musical. Ao verificar as propostas do Caderno do Professor e o Caderno do Aluno, para esse conteúdo foram feitas algumas adaptações na busca de tornar a aula mais prática e significativa para os alunos, utilizando a percussão corporal como meio de produzir sons.

Palavras-Chaves: Ensino musical na escola, material didático, criação musical.

Introdução

O relato de experiência tem como propósito descrever e discutir o uso dos materiais didáticos - Caderno do Professor e Caderno do Aluno - na disciplina de Arte, visando que os conteúdos expostos sejam mais significativos para os alunos. Para tanto, foi selecionada uma aula de música, a qual será detalhada em busca de exemplificar um meio de se utilizar os materiais didáticos.

O trabalho foi conduzido por dois estagiários no ensino de Música em uma turma de oitava série do ensino fundamental da Escola Estadual Esterina Placco, localizada na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. A experiência foi efetuada no primeiro semestre de 2009, por meio da disciplina de “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado 1”, presente na grade curricular do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos.

1 Luanda Oliveira Souza foi aluna nas disciplinas de estágio do curso no curso de licenciatura na área de música presencial da UFSCar.
2 Daniela Dotto Machado é coordenadora e professora orientadora das disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura na área de música presencial e a distância da UFSCar.

Os materiais didáticos foram propostos pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, iniciando com o Caderno do Professor que vigora nas escolas desde 2008, e foi complementado pelo Caderno do Aluno em 2009³.

O principal ponto deste relato é refletir o modo de aplicação dos conteúdos e atividades propostas nos materiais citados no planejamento e realização das aulas de música na disciplina de Arte, com o intuito de proporcionar aos alunos do ensino fundamental aprendizagens mais significativas.

Entende-se por aprendizagem significativa o momento em que novas ideias, conceitos, preposições interagem com outros conhecimentos relevantes e inclusivos na estrutura cognitiva, na qual o aprendiz não se torna apenas um receptor passivo. (MOREIRA, 1997, p.5). Freire complementa o conceito de aprendizagem significativa no sentido de aprender criticamente, ou seja, o aprendizado não deve ser simplesmente transferido ao aluno, sendo que:

“[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, p. 13, 2002)”.

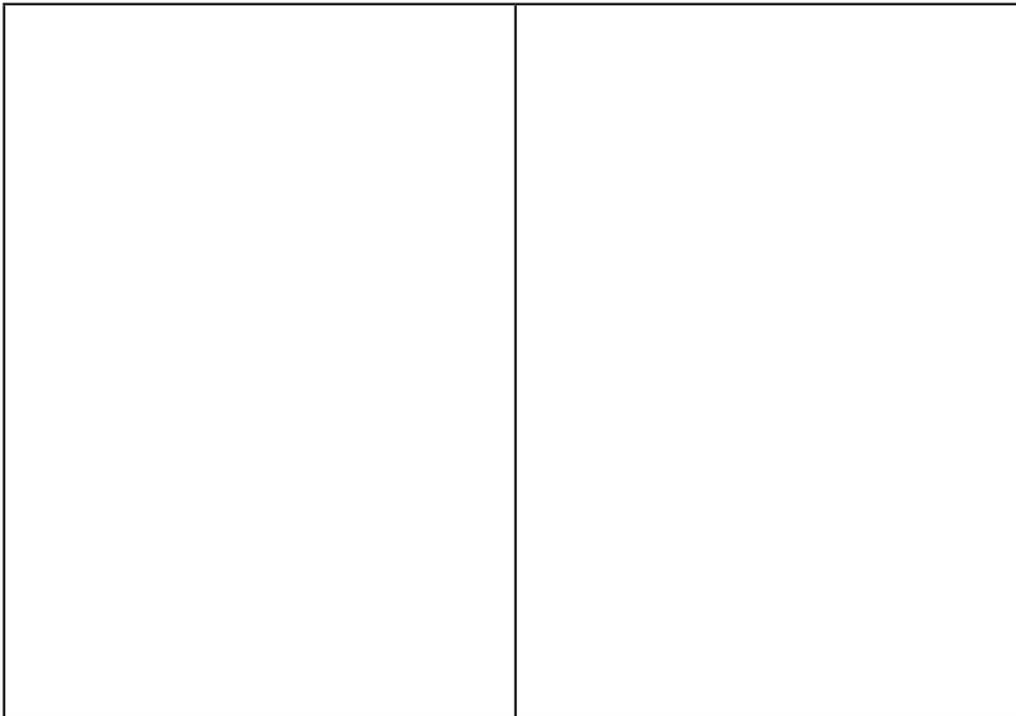
Sendo assim, as aulas de música eram pensadas de modo que os alunos pudessem aproveitar ao máximo as aprendizagens, de modo que juntos pudessem construir o conhecimentos musicais que faz parte da disciplina de Arte.

O material didático a ser utilizado nas Aulas de Arte na escola

Após a fase de observação da disciplina de Arte durante o primeiro semestre de 2009, eu e meu companheiro de estágio⁴, passamos a conduzir as últimas aulas bimestrais ensinando os conteúdos musicais. Para tanto, foi solicitado que seguíssemos o material didático proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para realizar os planos de aula. O material referia-se aquele destinado ao ensino de Arte para turmas de oitava série ou nono ano do ensino fundamental, mais especificamente ao primeiro volume do ano de 2009, como foi mencionado anteriormente.

3 O material didático continua em vigor na escola onde ocorreu o estágio.

4 Caio Vinícius Cerzózimo de Souza Dias



Imagens das Capas dos Cadernos de Arte do aluno e do professor.

Entretanto, ao ter contato com esses materiais, percebemos a necessidade de realizar adaptações, por considerar que os conteúdos sugeridos poderiam ser abordados de outra maneira.

O primeiro motivo que levou a necessidade de uma releitura deste material foi o excesso de conteúdos que deveriam ser desenvolvidos num pequeno número de aulas de música na disciplina de Arte. O segundo ponto a ser ressaltado é o fato das abordagens propostas no material didático não parecerem tão interessantes aos alunos quanto aquelas atividades que pensávamos devolver com os mesmos. Outro motivo que impulsionou à realização de um novo planejamento para a aula de música, a partir do material didático, foi a abertura dada pela professora de Arte para que isso acontecesse.

Para melhor entender nossas modificações do uso do material didático, torna-se relevante mencionar as características do material de Arte da escola. Os materiais eram compostos por: Caderno do Professor, formulado com explicações dos conteúdos da disciplina de Arte; Caderno do Aluno, que continha breves comentários da matéria e exercícios; Caderno de respostas para uso do professor, contando também com gravações de áudio e vídeo para uso em sala de aula. Todavia, nós estagiários pudemos ter acesso aos CDs somente no segundo semestre, época em que esse material chegou à escola. Todos os cadernos eram bimestrais, abrangendo conhecimentos relativos às artes plásticas, teatro, dança e música.

As atividades de música propostas pelo material didático

O planejamento bimestral do material didático para o nono ano, ou seja, em uma turma da oitava série do ensino fundamental, previa a abordagem do seguinte tema: “Processos de Criação em Música”. O Caderno do Professor indicava se referir ao assunto apontando os processos e procedimentos criativos na construção de obras musicais passando pelos seguintes tópicos: Procedimento criativo na construção de obras musicais; Coleta sensorial; Anotações; Repertório pessoal e cultural; e Pensamento musical.

Para isso, o material didático propôs a atividade intitulada de “Um jogo de escuta em seis movimentos”⁵, de modo que cada movimento se referia a uma questão para ser respondida no Caderno do Aluno e que era acompanhada de uma faixa específica de áudio ou vídeo necessária para a realização dos exercícios. Para situar o aluno do assunto, o material traz sugestões de que o professor converse com a turma sobre como os autores podem compor uma música antes do início dos exercícios.

Para melhor descrever o que foi sugerido pelo material didático do professor e do aluno, pretende-se separar em parágrafos cada questão do jogo, buscando explicá-los, seguido do exercício proposto para os alunos presente no Caderno do Aluno. A imagem de cada atividade será apresentada ao final da explicação de cada movimento⁶. Vale destacar que o caderno do aluno não possui textos e sim apenas atividades, em grande parte com questões a serem respondidas pelos alunos, como apontaremos a seguir.

O primeiro movimento foi feito a partir de uma gravação de sons das águas, na qual os alunos deveriam anotar suas impressões de sonoridades e sensações, essas que deveriam ser registradas no exercício.

5 Página 28 do Caderno do Professor.

6 O autor do material didático não atribui à palavra “movimento” um significado musical, mas sim como palavra componente do título da atividade proposta.

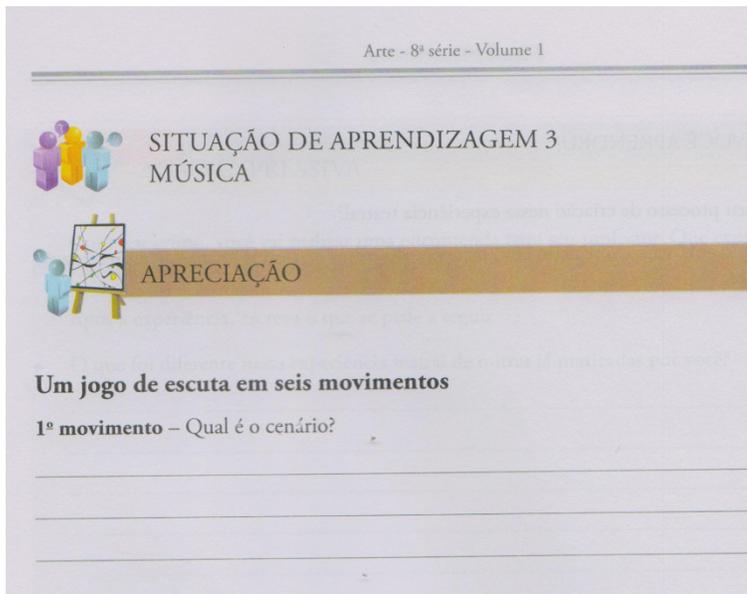


Imagem do Caderno do aluno, página 20, 1º movimento.

O segundo movimento continha uma gravação do trecho de uma música, na qual havia diversos instrumentos fazendo uma base rítmica e harmônica junto ao som de um metrônomo. O Caderno do Professor apresentava uma explicação histórica e funcional desse aparelho, contando desde como ele surgiu até os viés e contras de se usá-lo. Também era sugerida uma comparação do primeiro movimento (sons da natureza) e o segundo movimento com os sons produzidos pelo homem (metrônomo), buscando questionamentos como, por exemplo, se o Homem⁷ realiza criações a partir da Natureza, ou se “a Natureza permanece na criação do Homem”⁸ entre outras indagações de caráter conceitual indicadas para o professor realizar em sala. O exercício proposto no Caderno do Aluno era:

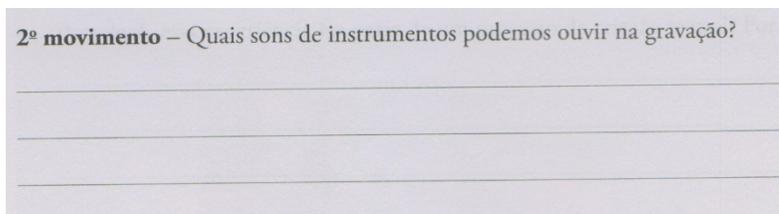


Imagem do Caderno do aluno, página 20, 2º movimento.

O terceiro movimento é a canção “Águas de março” do compositor Tom Jobim. No Caderno do Professor continha a história da composição dessa música, além de explicações dos termos usados na letra. Logo, é solicitado que

7 A letra maiúscula é exposta de acordo com o material didático.

8 Página 29 do Caderno do Professor

o professor explique sobre a história da letra, o modo como Tom Jobim fez a composição, o local do cenário dessa canção, entre outros aspectos. Também é exposta uma comparação da letra de Águas de março com o poema de Olavo Bilac intitulado por “Caçador de esmeraldas”; sendo uma sugestão do material didático que se realize comparações do poema e a letra da música ouvida pela turma. Os alunos tinham como atividade registrar suas percepções sobre os processos de criação da música por meio da questão:

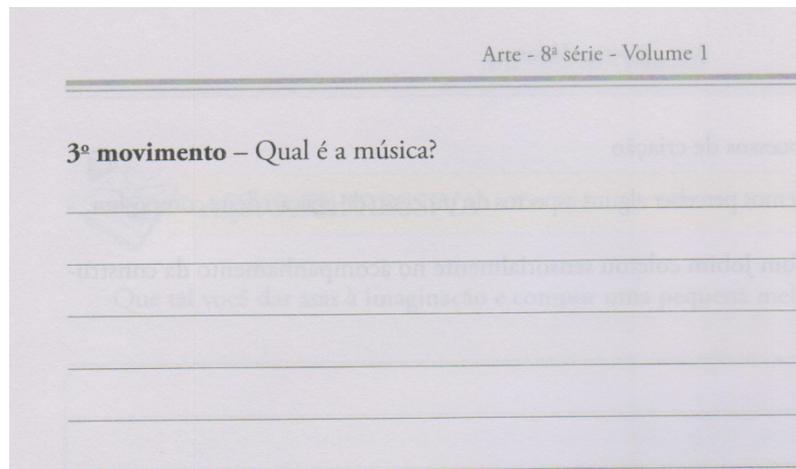


Imagem do Caderno do aluno, página 20, 3º movimento.

O quarto movimento proposto seria um vídeo da mesma canção cantada pelo compositor Tom Jobim e pela intérprete Elis Regina. Pediu-se para que os alunos prestassem atenção no jogo de palavras contido ao fim da música. Os alunos deveriam escrever suas impressões pessoais sobre essa interpretação:

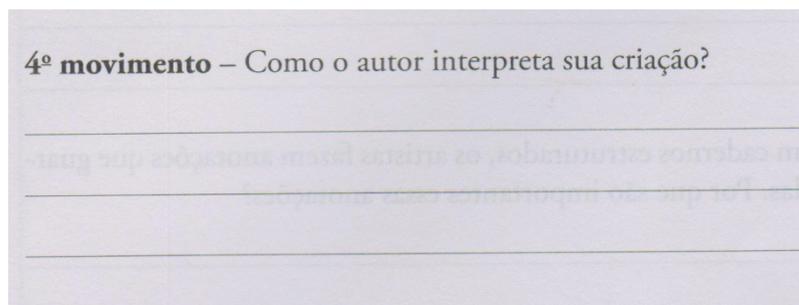


Imagem do Caderno do aluno, página 21, 4º movimento.

O quinto movimento era a faixa da canção “Águas de março” em playback para os alunos cantarem junto. Para isso o Caderno do Professor sugeria a necessidade da turma ter a letra da música em mãos. Além disso, era sugerida uma atenção especial sobre o playback e a busca de ouvir e cantar de forma afinada e equilibrada. Também foi indicado que, caso o professor tivesse formação

em música, ele explorasse a canção formando um coral, abrindo a melodia em vozes por meio de alguns ensaios. Os exercícios propostos na apostila eram:

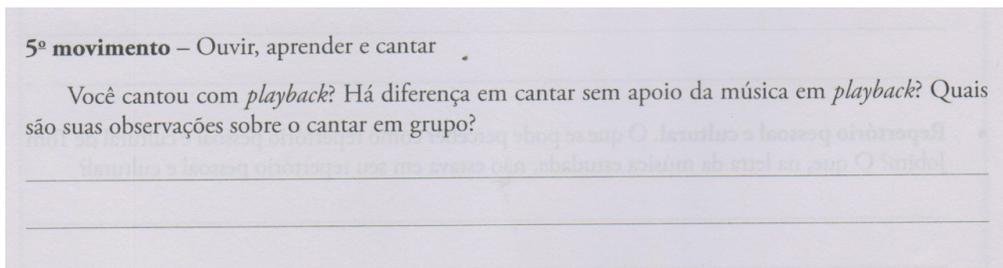


Imagem do Caderno do aluno, página 21, 5º movimento.

E o sexto e último movimento é intitulado como “Investigar processos de criação”⁹. Referem-se à investigação dos processos de criação de maneira geral, revisando quais foram as impressões relacionadas ao processo de criação.

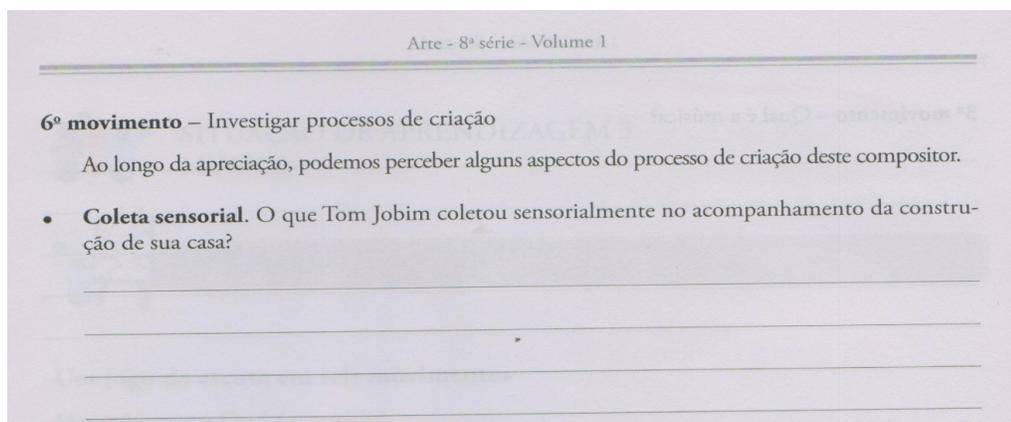


Imagem do Caderno do aluno, página 22, 6º movimento.

Para atingir os objetivos finais do conteúdo foi aconselhado pelo material didático o levantamento de três questionamentos. O primeiro cita a “coleta sensorial”¹⁰, indagando que tipo de observações, sentidos e inspirações poderiam influenciar um artista sobre a sua criação. Também é recomendado problematizar como os alunos podem realizar uma coleta sensorial em seu cotidiano.

O segundo levantamento são as “anotações”, mostrando que alguns artistas podem ter ideias e anotá-las durante qualquer situação cotidiana, relevando a importância do registro dos compositores durante o processo de criação:

9 Página 32 do Caderno do Professor.

10 Termo usado pelo material encontrado na página 32 do Caderno do Professor.

Anotações. No “papel de pão”, em cadernos estruturados, os artistas fazem anotações que guardam ideias que vão sendo recriadas. Por que são importantes essas anotações?

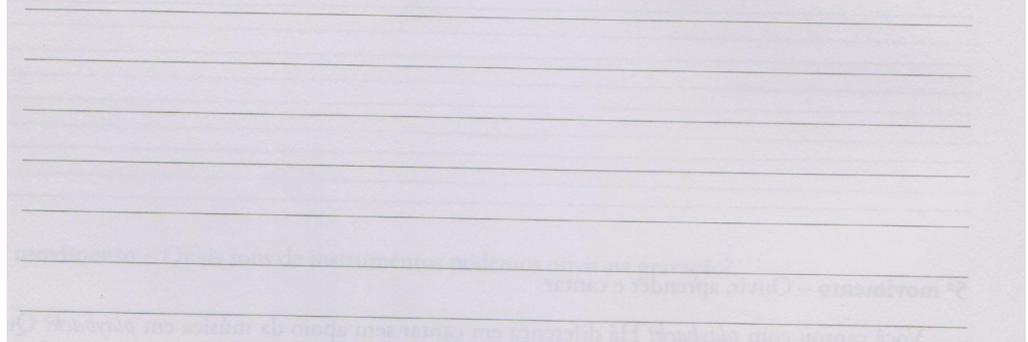


Imagem do Caderno do aluno, página 22, 6º movimento.

O último levantamento foi relativo ao repertório pessoal e cultural, tomando como base as referências pessoais e culturais que um artista tem em sua história de vida e como isso pode ser uma forma de inspiração para a composição de sua obra. Por fim os alunos devem responder as seguintes perguntas:

Repertório pessoal e cultural. O que se pode perceber como repertório pessoal e cultural Jobim? O que, na letra da música estudada, não estava em seu repertório pessoal e cultural?

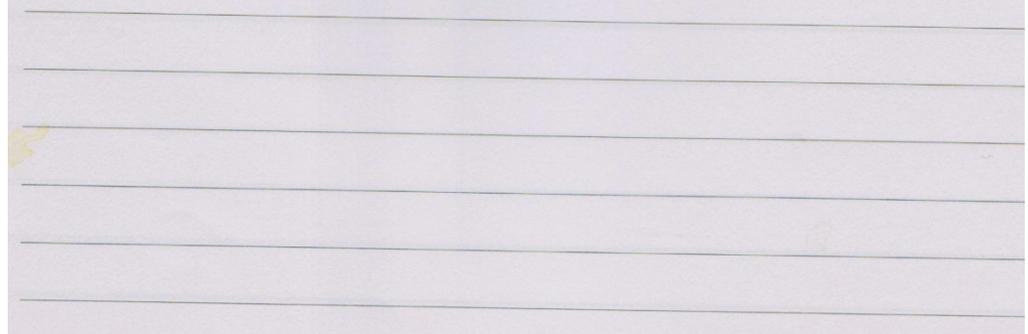
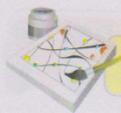


Imagem do Caderno do aluno, p. 22, 6º movimento.

Além desse jogo de seis movimentos existiam mais dois exercícios propostos no Caderno do Aluno, ambos expostos com uma pergunta e o restante da folha sem linhas para ser respondido, no qual se entende que o aluno pode desenhar, escrever alguma frase, ou seja, um espaço onde ele pode responder a questão da maneira que preferir. A primeira pergunta era:



AÇÃO EXPRESSIVA

Que tal você dar asas à imaginação e compor uma pequena melodia com outros parceiros?

Você é um artista brasileiro que recebeu uma encomenda: produzir uma instalação musical específica para o hall de entrada de um grande museu que será inaugurado nos Estados Unidos.

Como se sentiria?

O que você faria em primeiro lugar? E depois?

Imagem do Caderno do aluno, p. 23, 6º movimento.

O conteúdo encerrava com a última questão contendo dois exercícios finais pelos quais tinham o objetivo de que o aluno pudesse expressar livremente suas impressões referentes a todo conteúdo musical. A questão era:

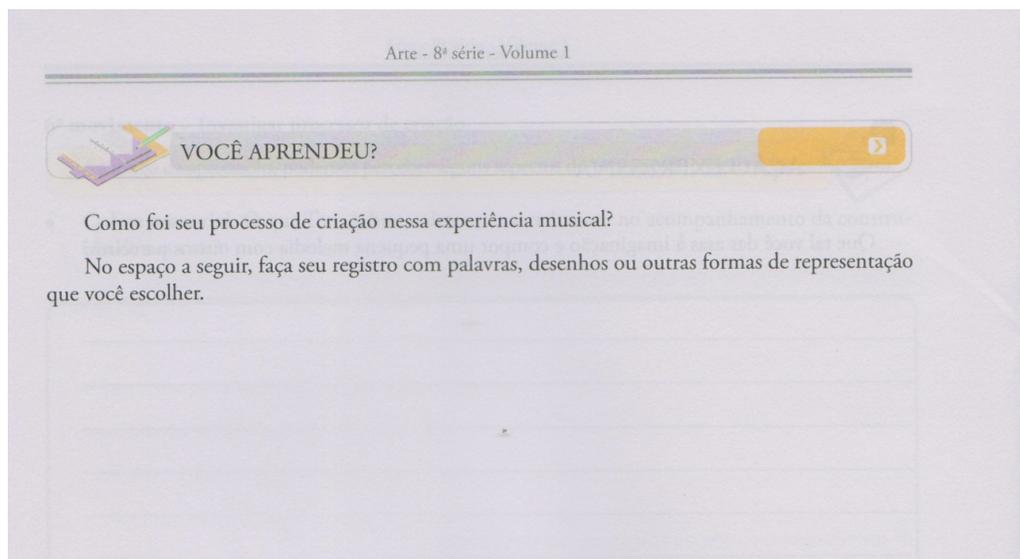


Imagem do Caderno do aluno, p. 24, 6º movimento.

Questões a serem destacadas e analisadas referente à abordagem do tema criação musical na aula de música

Os materiais didáticos sugeriam que esse conteúdo fosse realizado num tempo entre três a quatro aulas. Portanto, havia duas problemáticas iniciais que inviabilizavam a aplicação do conteúdo. Na escola, onde os estágios eram feitos, havia duas aulas com que tenha um tempo menor de aula. Essa consideração é feita tendo em vista todo o tempo que se gasta com deslocamento e manejo dos alunos em aula para que as atividades iniciem. Na escola os professores precisam se deslocar de uma sala a outra para iniciar a aula, ou seja, nós estagiários tínhamos apenas o tempo de 50 minutos para aula que eram diminuídos do tempo de deslocamento e organização da turma. Além disso, as gravações que faziam parte do material didático de áudio não estavam disponíveis para usá-las em aula, considerando que essas chegaram ao nosso acesso somente no terceiro bimestre letivo na escola. Visto isso, era necessário que nós buscássemos diminuir a quantidade de explicações, ou mesmo fizéssemos as atividades em aula de maneira muito rápida. Todavia, não era somente o fator tempo e a falta de recursos que incomodavam os estagiários, mas também outras questões relacionadas à metodologia de ensino musical, proposta pelos Cadernos.

Ao analisarmos cada questão da atividade proposta, concluímos que poderia ser explorado de outra maneira. Como exemplo, o 3º movimento sugere uma comparação da letra da canção com um poema. Esse tipo de atividade poderia ser mais pertinente aos alunos se fosse realizado um trabalho interdisciplinar entre música e literatura, no qual poderia se explorar a rítmica da letra junto à pesquisa do autor do poema.

Outra crítica refere-se ao 5º movimento, no qual aparece sugerido a formação de um coral, caso o professor tenha formação musical. Na atividade é proposta a execução de um arranjo com diferentes vozes, ensaios, entre outros pontos necessários para isso. Apesar da ideia do material didático indicar uma ótima forma de abordar música, é necessário considerar a quantidade de alunos, se eles têm conhecimento musical suficiente para cantar em diferentes vozes, se existe a possibilidade de ter um instrumento harmônico de apoio. Enfim, consideramos que a proposta do material didático é bastante complexa e distante da realidade do ensino de Arte escolar. Isso é importante destacar, uma vez que na escola há um número reduzido de aulas de música curriculares e, muitas vezes, os professores de Arte são obrigados a ensinar todo o conteúdo de arte (artes visuais, teatro, dança e música) proposto no caderno didático, independente de sua formação.

Há também uma questão que solicita que os alunos façam, em grupo, uma composição de uma pequena melodia. O material não apresentava o conceito de melodia nessa aula, muito menos o que era necessário o aluno saber e fazer para construir a melodia, deixando os estagiários com dificuldades de entendimento em relação ao tipo de abordagem que deveria ser trabalhado com os alunos. Se para os estagiários da área específica de música essa atividade poderia ser trabalhosa imagine para o professor de Arte, que, muitas vezes, pode não ter formação específica de música. Pensando em forma de avaliação, o livro não era claro em relação aos critérios que deveriam ser utilizados para o professor de Arte avaliar os produtos finais da atividade de composição musical desenvolvida na aula.

Entre outros questionamentos sobre a forma de abordagem do tema criação surgiram outras perguntas: Que facilidades e/ou dificuldades os alunos poderiam ter ao desenvolver a atividade de criação musical pela primeira vez em sala de aula? Quanto ao repertório proposto pelos Cadernos, apesar de particularmente acharmos interessante e conter uma música de um dos maiores compositores da música brasileira, estava distante da realidade musical e cultural da maior parte dos alunos da turma em que trabalhávamos. Um questionamento ainda surgiu entre os estagiários: Que abordagem metodológica seria mais adequada para realizar esse processo de criação com os alunos em aula?

Adaptações do conteúdo do material didático para uma aula de criação musical

Em busca de acharmos uma alternativa para a abordagem dos conteúdos propostos nos materiais didáticos, nós estagiários resolvemos efetuar algumas modificações que serão descritas e analisadas a seguir. Vale ressaltar que essa

etapa do trabalho não tem intenção de reprovar OS materiais didáticos propostos, mas sim pensar em alternativas de abordagem do conteúdo na aula de música.

As primeiras análises para adaptar o conteúdo é a questão do tempo para a realização das atividades. Percebe-se, com clareza, o excesso de temas para serem abordados durante as quatro aulas sugeridas, principalmente quando considerado que, além da música, outras áreas artísticas também deveriam ser ensinadas no bimestre letivo, como prevê os Cadernos. Além disso, como já exposto, ainda não tínhamos acesso ao material de áudio sugerido pela apostila de Arte. Portanto, optamos por manter a temática e adequar os conteúdos indicados com o principal objetivo que os alunos tivessem melhor aproveitamento das aulas de música.

Como ainda era uma das primeiras aulas lecionadas pelos acadêmicos, não conhecíamos o gosto musical dos alunos; se eles tinham algum envolvimento com a música, se sabiam tocar algum instrumento, entre outros aspectos. Dessa forma, buscamos trabalhar os processos criativos por meio da percussão corporal, de modo que os alunos pudessem vivenciar musicalmente um processo de criação, sendo eles vistos por meio de imitação e improvisação.

Criação Musical: um breve referencial na perspectiva da Educação Musical

Antes de refletir sobre os processos de criação musical é importante especificar que durante a prática da percussão corporal é possível vivenciar o uso dos movimentos corporais de forma musical, o que faz com que os alunos possam efetivamente sentir a música no corpo. Para Dalcroze¹¹, educador musical que em suas metodologias integra a música ao movimento, a música deveria ser ouvida não somente com os ouvidos, mas sim com todo o corpo. Além disso, o mesmo educador também achava relevante o uso da improvisação em todas as aulas, podendo esta ser feita pela canção, palmas, movimentos corporais e instrumentos (LORENZI, ANO, p.22-23).

No que se refere à improvisação, segundo o músico e educador musical Hans-Joachim Koellreutter¹², improvisar é uma excelente ferramenta pedagógica por considerar que sua prática permite “vivenciar e conscientizar importantes

11 Émile Jacques Dalcroze foi importante educador suíço porque, dentre diversos fatos criou o conceito de eurtmia, atividade que uni os movimentos corporais à música. Também foi instrumentista e compositor, e em relação à Educação musical tinha o desejo de incluir a música na educação escolar. (VALIENGO, 2005)

12 H.-J.Koellreutter dedicou-se à música em diversos aspectos, foi um grande flautista, compositor, regente, um dos idealizadores de movimentos musicais importantes como o Música Viva, além de ter se dedicado à diversas questões relativas à educação musical. (BRITO, 2001)

questões musicais, que são trabalhadas com aspectos como autodisciplina, tolerância, respeito, capacidade de compartilhar, criar, refletir etc. (BRITO, 2001, p.45).

Swanwick¹³ pode complementar a ideia de criação musical, ao estabelecer que “a composição se realiza quando existe alguma liberdade para escolher o ordenamento da música, com ou sem notação nem outras formas de instrumentação detalhada para execução” (LORENZI, 2007, p. 28).

Em busca de unir as ideias dos educadores musicais citados acima, para esse trabalho pode-se expor que o uso da percussão corporal para a criação musical visou explorar as possibilidades sonoras, realizar rítmicas coletivas por meio da imitação, e finalizar a proposta educativa com a improvisação, em busca de que a criação musical, imersa a esse conjunto de atividades, se tornasse uma vivência musical significativa para os alunos.

Os processos de criação musical por meio da percussão corporal: descrição e reflexões acerca da aula realizada

Antes de lecionarmos música aos alunos, todos os estagiários deveriam realizar os planos de aula, esses que faziam parte da disciplina de estágio, no qual era necessário entregá-los ao orientador com antecedência para serem discutidos e revisados. Eles continham o seguinte molde a ser seguido: Dados Gerais, Objetivos, Conteúdos, Procedimentos Metodológicos, Recursos disponíveis a serem utilizados, Repertório, Procedimentos de avaliação e Referências bibliográficas.

Para atingir nossos objetivos, sem fugir da temática e conflitar com a terminologia proposta pelo Caderno do Professor, buscamos usar as mesmas terminologias empregadas no material didático. Todavia, a aula foi desenvolvida sem nos preocuparmos ao final dela em responder com os alunos as questões do material didático, até porque nossa atividade foi mais prática que teórica¹⁴.

Dentre outros motivos já citados, optamos pela percussão corporal como meio para realizar o processo de criação visto que não havia possibilidade de termos acesso a instrumentos, e também pelo fato de a turma ser composta por aproximadamente quarenta e cinco alunos. Logo, a utilização da percussão corporal com essa quantidade de pessoas poderia trazer bons resultados sonoros

13 Keith Swanwick apresenta importantíssima participação para o desenvolvimento da Educação Musical sendo Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Além disso, estudou trombone, órgão, composição e regencia na Royal Academy of Music. (SWANWICK, 2003, p.9)

14 A maior parte das aulas de Arte tinha caráter teórico. Os alunos geralmente respondiam as questões do Caderno do Aluno, e pouco se realizava atividades fora desse molde. Isso se deve tanto ao material que seguíamos quanto ao fato de não haver um espaço adequado para realizar atividades mais práticas, e nem materiais disponíveis para os alunos.

e de aprendizagem. Outro ponto é que a atividade foi elaborada de forma que todos pudessem participar tendo ou não vivências e conhecimentos gerais sobre música.

Portanto, nosso plano de aula continha como objetivos e conteúdos:

- Objetivos:
- Vivenciar e compreender processos de criação musical a partir do uso da percussão corporal de forma coletiva.

Perceber dos sons feitos pelos colegas e dos sons feitos individualmente visando participar de modo que o conjunto sonoro fique melhor, e habilidade de coordenar os movimentos corporais de acordo com suas respectivas sonoridades.

- **Conteúdos:** timbre, criação musical, percussão corporal, criação coletiva, pulso, improvisação.
- A seguir descreveremos as atividades planejadas e desenvolvidas com os alunos na aula e realizaremos algumas reflexões que achamos pertinente à vivência em educação musical.

Atividade 1

Na atividade 1 propusemos aos alunos a formação dos sons da chuva por meio da percussão corporal. Para tanto, solicitamos que todos descobrissem alguns sons do corpo, e em seguida pedimos que todos fizessem o mesmo som, simultaneamente. Para isso pedimos que a turma ficasse em pé respeitando a seguinte ordem: 1° esfregar as mãos, 2° bater palmas, 3° bater os dedos na palma das mãos, e 4° bater os pés no chão. Nesta etapa ainda não havia nenhum tipo de pulsação a ser seguida, somente os sons de forma aleatória. Em seguida, um estagiário dividiu rapidamente a sala em quatro grupos e cada subgrupo era responsável por um único som. Como exemplo, um grupo faria somente o som das mãos, outro o dos pés. Dessa forma, um acadêmico passou a reger os alunos, de modo que, quando ele apontasse o grupo indicado passava a fazer os sons. Também era expressa pelo gesto a propriedade do som ser mais forte ou mais fraco, e com isso era possível os alunos seguirem a sonoridade da chuva. Refizemos o exercício buscando mais explorações de dinâmica sonora. Esse exercício foi criado pelo educador musical Hans-Joachim Koellreutter.

Em relação à primeira atividade, notamos rapidamente que a maior parte dos alunos participou sem grandes interrupções. Eles experimentaram os sons, conforme nós pedíamos, e acompanharam bem a composição da chuva. Em alguns momentos, alguns alunos ficaram bem empolgados realizando os sons, o que gerou diversas conversas paralelas entre os alunos sobre o assunto, algo que consideramos natural, já que a atividade era de caráter prático. Percebemos que apesar da agitação inicial, todos buscavam seguir a regência indicada pelos estagiários, e quando repetimos o exercício, a qualidade sonora foi melhor.

Atividade 2

Para a segunda atividade mostrou-se um ostinato rítmico feito em compasso quaternário dentro de um andamento moderado. Os sons produzidos equivaliam a quatro sons em cada tempo, ou seja, cada semicolcheia equivale a um som do corpo:

- 1º som: bater a mão direita no peito
- 2º som: estralar o dedo da mão direita
- 3º som: bater palma
- 4º som: estralar o dedo da mão direita
- Não foram explicados conceitos musicais como a divisão de compassos, os tempos fortes e fracos que ocorriam durante o exercício, pois os processos de ensino-aprendizagem foram realizados a partir da imitação, levando em conta que este tipo de aprendizagem pode ser muito bem empregado dentro do contexto existente nas salas de aula do ensino público do estado.

Ao perceber que os alunos já estavam realizando o ostinato sem maiores dificuldades, nós passamos, um de cada vez, a fazer pequenos improvisos dentro de quatro compassos de quatro tempos. Em seguida, solicitamos que os alunos que estivessem mais a vontade pudessem improvisar também. Para isso, cada aluno que quisesse improvisar deveria dirigir-se em frente à lousa, e realizar o seu improviso em 4 compassos, enquanto o restante da sala matinha o ostinato.

Na segunda atividade verificamos que alguns alunos ficaram agitados com a possibilidade de fazer o som com o corpo e que foi perceptível que algumas pessoas apresentavam uma rítmica excelente. Durante o improviso, houve o caso de os alunos se perderem nos tempos, e quando isso ocorria, nós os

ajudávamos contando os tempos e realizando o ostinato com o restante da turma. O importante era que neste momento o aluno se sentisse bem no ato de fazer a percussão corporal. Pela falta de tempo de aula, apenas cinco alunos fizeram o improviso, todos válidos para o aluno em si e para o restante da turma.

Percebemos um grande envolvimento por parte da turma durante toda a aula. Os alunos experimentaram os sons, participaram da proposta e ainda surpreenderam os estagiários com a sugestão de outro ostinato durante a segunda atividade, que surgiu de forma espontânea de um grupo de alunos. Uma aluna passou a bater duas palmas seguidas da batida das mãos na carteira, de modo que as palmas podem ser representadas pela figura rítmica de duas colcheias e a batida na carteira representada por uma semínima. Isso reforça a percepção musical da aluna, a aceitação da turma em relação à esta ideia musical, refletindo em um aproveitamento musical mais rico. Pelo fato desta rítmica ser fácil, resolvemos nos apropriar da sugestão do ostinato e foi percebido que a atividade fluiu mais e que alguns alunos realizaram os improvisos muito interessantes.

Visto as atividades propostas pelos acadêmicos e usando os termos do material didático, podemos analisar:

- Os alunos notaram que puderam produzir sons com o próprio corpo, ao realizar a “coleta sensorial” por meio da percussão corporal;
- Em conjunto, os alunos conseguiram alcançar uma qualidade sonora musical, ou seja, o fazer música, levando em conta o “pensamento musical”;
- Em turma, após alguns exemplos dos acadêmicos, os alunos se sentiram à vontade para improvisar, algo que faz parte do processo criativo, sendo assim, ter a vivência de algum tipo de “processo de criação”.

Ou seja, em uma atividade prática, foram os alunos que fizeram a criação coletiva no qual o resultado sonoro foi rico e estimulante para a turma.

É visível que alguns temas propostos pelo material didático, intitulados de Anotações e Repertório pessoal e cultural, não puderam ser vistas em uma única aula. Esses aspectos não foram enfatizados na aula porque tínhamos apenas uma aula para tratar todo o tema. Logo, fizemos a escolha de um exercício prático, já que a maior parte das aulas de Arte é de caráter teórico.

De modo geral, pode-se refletir ao estudar os educadores musicais e suas metodologias de ensino que as atividades para o estudo da música ficaram cada vez mais práticas, pois se acredita que a vivência da experiência musical é mais válida e proveitosa que apenas aprender a teoria. Logo, realizar uma atividade prática pode ser mais significativo aos alunos do que apenas escrever as impressões no caderno. Vale ressaltar que as aprendizagens teóricas também

são relevantes e necessárias se apresentadas de um modo que vise o entendimento do aluno, porém diante a situação de ensino-aprendizagem da aula de Arte, as atividades práticas são bem-vindas e podem corresponder mais aos conteúdos musicais expostos nos materiais didáticos.

Para realizarmos ambas as atividades alguns pontos devem ser levados em consideração, tais como uma realização clara na execução da atividade, pois eles irão aprender pela imitação, e cuidar para que o andamento não acelere muito, algo normal diante a este tipo de exercício rítmico. Outro ponto é que inicialmente um grupo de alunos fez sons fortes, até que eles mesmos percebiam que podiam fazer o som de outra maneira, e que durante as primeiras experimentações sonoras o barulho pode incomodar a sala vizinha. Logo é preciso ter dinâmica durante o andamento da atividade e não deixar que a vivência musical vire uma bagunça. Sendo assim, é importante permitir que os alunos experimentem as possibilidades e eles mesmos passem a propor e controlar suas ideias sonoras no conjunto das execuções coletivas.

Imaginamos a partir dessa vivência quantos conteúdos musicais poderiam ser aproveitados e desenvolvidos por meio das atividades desenvolvidas nessa aula narrada. Percebemos que a atividade prática deixou os alunos mais interessados nas aulas de música na escola.

Considerações finais

Durante praticamente todo o estágio, nós optamos por adaptar os conteúdos e não respondemos nenhuma questão relativa ao Caderno do Aluno. No entanto, sempre utilizávamos os temas propostos pelo caderno e buscávamos fazer associações com as outras aulas de Arte.

É necessário expormos que todas essas adaptações do conteúdo do material didático se esbarram em problemas muito maiores, em relação não somente a aula de Arte, mas também relacionadas ao sistema educacional atual. A impressão que fica ao ter contato com os materiais é de que o professor de Arte deveria ser um especialista nas quatro áreas que abrange o Caderno do Professor e Caderno do Aluno. Sabe-se que a realidade não é essa, e apesar da educadora responsável pela turma ser uma ótima profissional, que sempre buscava realizar todas as atividades do material, muitas vezes deixava de tratar um tema com mais profundidade devido ao excesso e complexidade em relação aos conteúdos das diversas áreas artísticas.

Consideramos que deve ser realmente um trabalho muito árduo organizar um material de Arte que abranja tantos conteúdos, tendo em vista que esses serão ensinados para classes lotadas, escolas sem recursos materiais e

espaço físico e muitas vezes por profissionais despreparados para o ensino em diferentes áreas artísticas. Além disso, é preciso considerar a falta de tempo para preparar e avaliar as aulas e o fato dos educadores não serem valorizados no Brasil e por isso, precisam lecionar em diversas instituições.

Com o crescimento quantitativo dos licenciados em Música nesta década e nas próximas é necessário pensar como esses profissionais atuarão nas escolas e como farão o uso de materiais didáticos para o ensino de Arte. Algumas questões surgiram entre nós estagiários: Como os profissionais formados em artes visuais poderiam desenvolver com eficiência os conteúdos de música, de dança ou de teatro na escola, se não têm qualificação profissional adequada para isso? Ou mesmo, como os educadores musicais lecionarão com qualidade as outras áreas artísticas que não tem formação específica? Percebemos em nossa prática de estágio que a disciplina de Arte precisa ser reformulada para que cada educador leccione a área que recebeu formação em nível superior, sejam ela música, artes visuais, dança ou teatro. Enquanto não existir uma proposta satisfatória de ensino de Arte que respeite a qualificação do professor e objetive uma qualidade educativa, entendemos que as práticas de ensino de Arte nas escolas poderão não atingir seu pleno objetivo. Nós, futuros educadores musicais, precisamos estar atentos ao modo que ensinaremos música, para que esse ensino, apesar de todos os contratempos, seja cada vez mais significativo para o aluno.

Justamente por essas análises é que devemos estar atentos aos espaços educacionais que estamos inseridos, buscando realizar adaptações quando essas forem necessárias, assim como ocorreu na aula de criação posteriormente descrita. Portanto, podemos concluir que esta reformulação no modo de expor os conteúdos dos materiais didáticos obteve um ótimo resultado, não somente durante esta aula, mas durante todo o período de estágio. Conseguimos envolver a turma musicalmente, tornando a aula de música mais significativa para os estagiários, para a professora de Arte e, sobretudo para os próprios alunos.

Referências

- BRITO, Teca Alencar de; *Koellreutter Educador: O humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- FREIRE, Paulo: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/10549>>. Acesso em: 30 set. 2011.

MOREIRA, Marco Antônio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. *Revista O Ensino*, Portugal, n. 23 a 28: 87-95, 1997. Disponível em: <<http://www.ic.uff.br/~rosangela/SiteEninedAtual/artigo.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

São Paulo (Estado), Secretaria de Educação. *Caderno do professor: arte, ensino fundamental – 8ª série, v. 1*/Secretaria de Educação, São Paulo: SEE, 2009.

São Paulo (Estado), Secretaria de Educação. *Caderno do aluno: arte, ensino fundamental – 8ª série, volume 1*/Secretaria de Educação, São Paulo: SEE, 2009.

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

VALIENGO, Camila: Algumas propostas músico-pedagógicas do século XX, 2005. Disponível em: <http://www.saomarcostatuape.com.br/portal2/pos/pesquisaEmDebate/docs/pesquisaEmDebate_2/PesquisaEmDebate_2.pdf#page=74>. Acesso em: set. 2011.

Educação Musical e Musicoterapia: um relato de experiência de estágio com a terceira idade

Valéria Peres Asnis
valeria.asnis@gmail.com

Daniela Dotto Machado1
danieladotto@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

Resumo: O projeto “Arte, música e movimento – proposta de estimulação global em Terapia Ocupacional junto a grupo de idosos com necessidades especiais”, da Unidade Saúde Escola da Universidade Federal de São Carlos, promove, além da socialização, a estimulação frente às necessidades de cada idoso presente no grupo. Por meio de atividades de artes, música e movimento, o projeto busca fortalecer a autoestima em prol da qualidade de vida. O relato conta a experiência vivida por mim como estagiária de Educação Musical nesse grupo, no período de 22 de Março a 07 de Junho de 2010, focando o caso de um idoso com Mal de Parkinson que foi estimulado a voltar a tocar trombone, instrumento de trabalho durante muitos anos de sua vida que ele, por conta da doença, havia abandonado.

Palavras-chaves: Educação Musical; Musicoterapia; Mal de Parkinson.

Introdução

Esta publicação descreve a experiência que realizei como estagiária da disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Educação Musical 1” do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), coordenada e orientada pelos professores Daniela Dotto Machado e Fernando Stanzione Galizia, e como bolsista do projeto de extensão universitária “Arte, música e movimento: proposta de estimulação global em terapia ocupacional junto a grupo de idosos com necessidades especiais” da mesma universidade. Esse projeto é realizado na Unidade Saúde Escola (USE) da UFSCar, e dele participam idosos portadores de Mal de Parkinson, Mal de Alzheimer, ambos em estágio inicial, e outros que foram acometidos por acidente vascular cerebral (AVC). O relato em questão descreve como a prática de atividades musicais e, principalmente, rítmicas com instrumentos de percussão incentivou um idoso, que havia sido trombonista profissional durante toda sua juventude e parte de sua vida adulta e que hoje possui o Mal de Parkinson, a superar o medo de tocar seu instrumento novamente.

1 Professora orientadora de estágio da instituição UFSCar.

O desenvolvimento do trabalho está dividido em três partes. Primeiramente trataremos das características pessoais, profissionais e da doença do idoso. Em seguida, apresentaremos um relato de sua participação em cada encontro, salientando as atividades musicais que contribuíram para o aumento de sua autoestima, proporcionando a oportunidade para que ele tocasse novamente seu instrumento musical.

Caracterizando o idoso: seu perfil pessoal, profissional, sua doença e suas dificuldades

O idoso de 71 anos, cujo pseudônimo é João² e de quem este relato trata, nasceu em 16 de Junho 1939 na cidade de São Carlos, interior de São Paulo. É o caçula de cinco irmãos. Casado, com seis filhos e quatorze netos, ainda reside na mesma cidade. Aos onze anos parou de estudar e começou a catar esterco para ajudar sua mãe com as contas da casa. Em 1956 começou a trabalhar em um posto de gasolina, lavando carros, passando, mais tarde, a frentista, emprego no qual permaneceu até 2008. Ainda na década de 1950, paralelamente ao trabalho de frentista, começou a aprender música e a tocar contrabaixo elétrico na banda do Tiro de Guerra da cidade de São Carlos. Nessa mesma época, casou-se com sua atual esposa. Na década de 1960, já com os seis filhos, saiu da banda e começou a tocar trombone em uma orquestra, ocasião em que tirou sua carteira profissional de músico. Em 1987 conseguiu a casa própria. Nessa mesma década, houve o nascimento de dois netos, o fim da orquestra e o início do conjunto musical “Os Tropicais”. Com esse grupo, o Sr. João viajava tocando seu trombone em festas de carnaval. Em 1996, aposentou-se como frentista, continuando a trabalhar no posto até 2008. Em 2006, descobriu a doença de Parkinson, e devido às consequências dessa doença, ou seja, aos tremores na mão direita, encerrou suas atividades como músico profissional.

Segundo Souza (2002), os sintomas mais comuns do Mal de Parkinson são a rigidez muscular, tremores, problemas de equilíbrio, lentidão dos movimentos, expressão facial prejudicada, entre outros. Sacks (2007) nos lembra que nem sempre as pessoas com essa doença percebem quando seus movimentos estão lentos ou demasiadamente rápidos, vindo somente a perceber esses contrastes quando se comparam a um relógio ou a outras pessoas. Segundo esse mesmo autor, “o parkinsoniano está, por assim dizer, preso numa caixa subcortical,³ do qual só pode sair com a ajuda de um estímulo externo” (SACKS, 2007, p. 248).

2 Utilizamos um pseudônimo a fim de preservar a verdadeira identidade do idoso.

3 Crânio.

O Sr. João se declara satisfeito com a vida, porém deixou muitos interesses e atividades devido à doença. Diz sentir que a vida está vazia e que se sente inútil nas atuais circunstâncias. Apesar da doença, se esforça para estar presente nos encontros, indo e voltando de ônibus. Sua participação é sempre muito ativa e alegre. Tendo em vista o progresso desse idoso durante o meu estágio, optei por relatar o desenvolvimento do mesmo que ocorreu no período de 22 de março a 07 de junho de 2010, correspondendo a dez encontros, na sala de musicoterapia da Unidade Saúde Escola (USE) da UFSCar, onde se reúnem cerca de 8 idosos com necessidades especiais.

Nos encontros estavam presentes, além dos idosos, eu, a coordenadora do projeto e mais três estagiárias do curso de Terapia Ocupacional da UFSCar. É preciso ressaltar que no dia 03 de maio não houve encontro, pois a USE organizou uma festa para os pacientes e funcionários.

Os objetivos gerais do projeto em questão são: trabalhar a atenção, a memória e a confiança em si próprios. Os objetivos musicais são: que os idosos cantem, pratiquem a percepção da pulsação da música, relembrem músicas de época, explorem criatividade e expressividade.

A seguir apresentarei os relatos de cada encontro.

Encontro do dia 22 de março de 2010

Os idosos iniciaram as atividades cantando a música “O Pião”⁴. Essa música, que era tocada e cantada em todos os encontros, tinha como objetivo marcar o início das atividades e lembrar o nome de cada participante presente no grupo. A atividade era desenvolvida com muito entusiasmo, e todos os presentes, inclusive o Sr. João, procuravam soltar a voz neste início do dia. Essa música sempre foi cantada pelo grupo. Percebi que os participantes, inclusive o Sr. João, procuraram deixar seus problemas de lado ao iniciarem as atividades com a canção.

Em seguida foram apresentados os novos integrantes do grupo. Como atividade seguinte, fez-se a orientação temporal por meio do calendário.⁵ Nessa atividade, nem todos os idosos conseguiram se localizar no espaço/tempo, porém essa não é uma dificuldade para o Sr. João. Houve uma conversa inicial sobre o que eles gostariam de realizar no grupo, durante o ano de 2010, e todos concordaram que a música poderia ser o foco central. Cada integrante citou

4 “O Pião” – música folclórica.

5 Calendário temporal é um método terapêutico adotado pela coordenadora do projeto em questão, em que se pergunta aos participantes dados sobre dia, mês, ano, estação do ano, temperatura local. Tem como objetivo ativar a memória temporal desses idosos com necessidades especiais.

uma música que gostava de cantar e que fazia lembrar sua época de juventude. A coordenadora registrou tais músicas em um cartaz, que ficou exposto em um quadro na sala. As músicas citadas foram: “Ébrio”,⁶ “Trem das Onze”,⁷ “Jardineira”,⁸ “Folhas de Outono”,⁹ “Naquela mesa”,¹⁰ “Emoções”,¹¹ “Baile da Saudade”¹². Segundo os idosos, tais músicas os remetiam à juventude, quando iam aos bailes de carnaval, aos bailes de formatura, quando passeavam à noite nas praças em busca de paqueras e paixões. Nesse momento, tais músicas relembradas tiveram um significado terapêutico, pois ativaram a memória de “longo prazo”, com suas lembranças e recordações passadas. Foi explicado aos idosos o significado de pulso musical. A coordenadora exemplificou a pulsação musical como sendo a batida do coração da música. A vivência desses conceitos se deu por meio da música “Trem das Onze”, em que puderam marcar a pulsação, batendo as mãos na mesa. Essa opção foi considerada pelo fato de a mesa estar próxima aos idosos e produzir sons fortes e de fácil percepção auditiva. Cantaram também a música “Jardineira”, e o encontro encerrou-se com a música “Está chegando a hora”.¹³ Essa canção, que também já fazia parte do repertório desse grupo, teve como objetivo indicar que as atividades se encerravam e que eles se encontrariam na semana seguinte.

Nesse primeiro encontro, pude perceber o entusiasmo do Sr. João com a possibilidade de fazer, ou pelo menos tentar fazer, música nos encontros do grupo. Notei a facilidade dele em compreender a parte rítmica; por outro lado, notei também sua dificuldade em manter a pulsação, devido ao mal que lhe acomete.

Encontro do dia 29 de março de 2010

O grupo iniciou as atividades cantando “O Pião”. O Sr. João cantou com bastante entusiasmo. Seguiu-se com o calendário temporal. Para este dia foi proposto ouvirem as músicas registradas no último encontro e conversar sobre as lembranças ou emoções que tais músicas despertam. As músicas foram: “Naquela mesa”, “Ébrio”, “Folhas de Outono” e “Emoções”. A coordenadora havia feito uma cópia da letra de cada música escolhida no encontro anterior. Então, depois de escolherem as que gostariam de cantar, receberam as respectivas letras. Isto proporcionou a oportunidade de treinarem a leitura, pois

6 “O Ébrio” – composição de Vicente Celestino (1935).

7 “Trem das Onze” – letra de música de Adoniran Barbosa (1965).

8 “Jardineira” – composição de Benedito Lacerda e Humberto Porto (1939); gravação de Orlando Silva.

9 “Folhas de Outono” – gravação de Roberto Carlos (ano).

10 “Naquela Mesa” – letra e música de Sérgio Bittencourt (1970). Interpretação de Nelson Gonçalves.

11 “Emoções” – composição de Erasmo Carlos e Roberto Carlos (ano).

12 “Baile da Saudade” – composição e interpretação de Francisco Petrônio (ano).

13 “Está Chegando a Hora” – composição de Rubens Campos/Henricão (ano).

muitos já não o fazem em suas casas. Notei que a função da leitura ainda está preservada no Sr. João. Após esse momento, foi proporcionado a eles relatarem suas impressões. Todos, sem exceção, falaram da saudade de momentos do passado, da época da escola, de familiares que já se foram. Esses relatos foram ditos de forma saudosa, muitas vezes com os olhos marejados e me fez pensar em como certos momentos de nossas vidas jamais serão esquecidos.

A música escolhida pelo Sr. João foi “Folhas de Outono”, uma música que, segundo seus comentários, lembrava muito sua época de jovem músico. Ele se emocionou muito com as lembranças. Pude perceber, pelas suas palavras e olhar, o quanto ele sentia saudades de sua época em que tocava trombone profissionalmente. Nesse momento perguntei se ele ainda tocava em sua casa, no qual respondeu que não pois tinha receio. Decidi por não prosseguir com a conversa.

Como foi falado anteriormente, a música tem a função de lembrar e demonstrar sentimentos do passado. O encantamento e poder da música sempre foram considerados desde a antiguidade, e hoje, com os avanços científicos, sua força nas ações fisiológicas e psicológicas das pessoas, constitui um instrumento de tratamento na recuperação e desenvolvimento de condições físicas e mentais do indivíduo (SEKEFF, 2007). Descobertas da neurociência evidenciaram que, quando uma pessoa ouve uma determinada música e esta provoca sensações como alegria, prazer, emoção, êxtase e até mesmo relaxamento, é porque as áreas do cérebro que foram ativadas são as mesmas relacionadas ao prazer e bem estar (BARATELLA, 2008).

Alguns autores relatam contribuições de atividades para idosos:

- Favorece a expressividade, a coordenação, o ritmo e a emoção (AZAMBUJA, 1995 apud LUZ, 2008);
- Contribui para a estruturação do ser humano (ZANINI, 2011);
- Colabora na construção cultural (Ibid.);
- Traz sensação de plenitude (RODRIGUES, 2009);
- Melhora a autonomia (Ibid.);
- É facilitadora de atividades físicas (Ibid.);
- Propicia atitudes positivas (SOUZA, 2011);
- Facilita autoconfiança (RODRIGUES, 2009);
- Favorece a memória (RODRIGUES, 2009; TOURINHO, 2006 apud SOUZA & LEÃO, 2011);
- Contribui para a alfabetização (RODRIGUES, 2009; SEKEFF, 2007);

- Ajuda no tratamento de doenças (BUENO & BORGES, 2011);
- Facilita a relação interpessoal (Ibid.), entre outros.

Como finalização das atividades, a coordenadora as encerrou com a música “Está chegando a hora”. Acho que as lembranças mexeram com os idosos, pois cantaram a música de despedida de forma triste. Também saí triste da sala, pensando no passado deles e em meu próprio.

Encontro do dia 05 de abril de 2010

As atividades foram iniciadas com a música “O Pião” seguida do calendário temporal. Os idosos estavam bastante animados hoje e demonstraram esta animação na forma de cantar. Os integrantes tiveram uma conversa sobre o feriado da Páscoa e sobre o que fizeram em suas casas neste dia. Contaram como havia sido o almoço de Páscoa e como ficavam felizes em épocas de festas, uma vez que a família se reunia. Esta conversa foi importante, pois percebo o quanto é significativo para eles o contato com a família. Isto é demonstrado pelo entusiasmo com que relatam. O Sr. João ficou emocionado ao falar dos netos em volta dele, brincando e fazendo bagunça em sua casa.

Foi apresentado aos idosos as músicas que cantaram no encontro passado e o grupo escolheu cantar, novamente, “Emoções” e “Folhas de Outono”. Escolheram “Emoções”, tendo em vista que, em comum acordo, decidiram que ela era única e “Folhas de Outono” a pedido de Sr João. Para a música “Emoções” nem precisou da letra para acompanhar. A coordenadora sugeriu utilizar instrumentos de percussão para marcar o pulso da melodia. No começo houve uma certa confusão, pois os idosos tinham uma certa vergonha em tocar os instrumentos e ainda não estavam familiarizados com eles. Por isso, com paciência, fomos mostrando como tocar e fazendo-os sentir o pulso das melodias. Os idosos se sentiram muito estimulados com essa dinâmica. Declararam que gostariam de fazê-los novamente em outra oportunidade.

Esta dinâmica com os instrumentos de percussão foi uma proposta excelente, pois os idosos puderam perceber mais claramente a pulsação das músicas que escolheram cantar. O Sr. João demonstrou mais atitude e confiança ao tocar os instrumentos. Percebi que, em alguns momentos, ao tocar o instrumento de percussão (côcos), ele não tremia as mãos. Fiquei muito animada com isso! Perguntei se ele tinha fotos da época em que tocava e que poderia trazer, caso se sentisse à vontade. Respondeu que iria pensar no assunto.

Encerraram as atividades cantando “Está chegando a hora”. Esta foi encerrada debaixo de protestos, pois disseram que gostariam de fazer mais atividades musicais.

Encontro do dia 12 de abril de 2010

Neste dia tivemos uma grande surpresa. O Sr. João trouxe seu teclado musical para que eu pudesse tocar as músicas que são cantadas no grupo. Fiquei bastante feliz com sua atitude, creio que esta foi consequência de sua confiança no trabalho realizado no grupo e, por ser músico, sentia falta de tal instrumento nas atividades musicais. Iniciamos, então, com a música “O Pião”, tocada, por mim, no teclado. O que resultou em um canto cheio e dinâmico por parte de todo o grupo com o acompanhamento do teclado.

A seguir foi realizado o calendário temporal. A coordenadora, aproveitando o teclado, sugeriu ao grupo que cantassem “Emoções”, de Roberto Carlos, para que ela gravasse com o objetivo de que vissem e ouvissem suas performances. De início questionaram dizendo que não sabiam cantar e que não iria ficar bom, mas a coordenadora os convenceu dizendo que era somente para que ouvíssemos como estavam cantando. Por fim concordaram. Ao terminar, vimos e ouvimos a gravação. Disseram que havia ficado muito bom. Depois, a coordenadora sugeriu que repetissem a atividade, desta vez batendo a pulsação da melodia na mesa e depois com os instrumentos de percussão. Houve um rápido ensaio e a coordenadora gravou novamente o momento. Ao ouvirem a gravação, o grupo percebeu que haviam melhorado consideravelmente sua performance. Notaram que na primeira gravação não estavam cantando juntos e que uns cantavam mais alto que outros, o que não aconteceu na gravação seguinte. Nesta, conseguiram melhorar a qualidade da voz e o uso dos instrumentos de percussão os ajudou a seguirem um padrão único para todas as vozes. A proposta de gravar e depois fazê-los ouvirem a si mesmo foi muito interessante, pois os fez refletirem sobre a maneira como estavam cantando e propiciou uma conversa sobre como poderiam melhorar, além de motivá-los a continuar com as atividades musicais.

Todo o trabalho de apreciação musical mexe com o inconsciente das pessoas. Wisnik (1989, p. 28) consegue detalhar este processo de forma poética:

Desiguais e pulsantes, os sons nos remetem no seu vai-e-vem ao tempo sucessivo e linear mas também a um outro tempo ausente, virtual, espiral, circular ou uniforme, e em todo caso não cronológico, que sugere um contraponto entre o tempo da consciência e o não-tempo do inconsciente. Mexendo nessas dimensões, a música não refere nem nomeia coisas visíveis, como a linguagem verbal faz, mas aponta com uma força toda sua para o não verbalizável; atravessa certas redes defensivas que a consciência e a linguagem cristalizada opõem à sua ação e toca em pontos de ligação efetivos do mental e do corporal, do intelectual e do afetivo. Por isso

mesmo é capaz de provocar as mais apaixonadas adesões e as mais violentas recusas.

É exatamente a descrição acima que notei quando os idosos ouviram suas gravações, ondas de êxtase e sentimentos. O mesmo se dava quando ouviam as canções escolhidas por eles, canções de uma época que não volta mais!

O Sr. João comentou que se recordou da época em que tocava com a banda e aproveitou para contar algumas de suas lembranças. Se desculpou por ter esquecido de trazer as fotos. O fato de ele trazer seu teclado para o grupo foi muito significativo para todos, mas principalmente para ele, pois fez um esforço significativo para trazê-lo, devida sua dificuldade com a doença, e segundo seu comentário, havia muito tempo que não tocava o instrumento. Portanto, noto que as atividades musicais que realiza, o tem motivado cada vez mais. Tenho esperança que um dia irá tocar seu trombone para nós.

A emoção com que contou suas histórias e sobre a dificuldade em carregar seu instrumento me deixou comovida e mais motivada à incentivá-lo a voltar a tocar.

A seguir, foi proposto ensaiarem algumas músicas de festa junina, como “Cai, cai balão”¹⁴ e “O balão está subindo”.

Após tais atividades, cantamos a música “Está chegando a hora” para finalizar o encontro.

Encontro do dia 19 de abril de 2010

Iniciamos as atividades cantando “O Pião” acompanhado do teclado do Sr. João, pois ele o deixou na sala de musicoterapia para que pudéssemos usá-lo neste encontro, e de flauta doce, tocada pela coordenadora. Seguiu-se com o calendário temporal. Foi sugerido que todos fizessem um aquecimento vocal antes de iniciarem as atividades de canto. Foram realizados três exercícios de vocalize. Essa atividade foi bastante animada.

Todos os participantes se envolveram de tal maneira que resolvemos repetir a atividade com o objetivo de gravar¹⁵ o entusiasmo deles.

Após o aquecimento, cantaram “Emoções” e tocaram instrumentos de percussão para acompanhar a música. A coordenadora filmou e tirou algumas fotos dessa atividade. A proposta seria fazer um DVD e dar de presente para cada integrante do grupo, como registro de suas participações.

Ao saberem que seriam filmados com o objetivo de gravar um DVD, todos deram o melhor de si, e a alegria foi contagiante. O Sr. João, juntamente com

14 “Cai cai balão” – Cantiga Popular.

15 A gravação foi realizada pela coordenadora do projeto.

os outros idosos, comentou, em um tom de brincadeira, que iriam ficar famosos e fazer muitos shows. Percebi, nos olhos do Sr. João, a emoção de uma lembrança feliz do passado, quando fazia seus shows com a banda e viajavam por toda a região para tocar em bailes. Comentei no grupo que ele poderia trazer seu trombone, caso se sentisse a vontade, pois muitos ali não conheciam tal instrumento e seria uma oportunidade para tal. Ele ficou um tanto surpreso e disse que pensaria, pois ainda estava sem coragem de tocar no instrumento, além deste ser muito pesado e ele ter que vir de ônibus para a USE. Não quis persistir no assunto das fotos, mas confesso que estou curiosa para ver como era uma banda de baile em sua época de juventude.

Encerrou-se as atividades cantando a música “Está chegando a hora”.

Encontro do dia 26 de abril de 2010

O grupo iniciou suas atividades cantando a música “O Pião”, seguido do calendário temporal. Foi proposto cantarem a música “Emoções”, utilizando instrumentos de percussão para acompanhar a melodia. Após essa atividade, a coordenadora colocou algumas músicas de festa junina e conversou sobre esse evento que haveria na USE.

A notícia da festa junina animou muito os idosos, que, comentaram sobre suas lembranças da época em que participavam com seus pais e irmãos. Recordaram músicas que estavam esquecidas, lembraram-se das comidas e bebidas típicas e se emocionaram com tais lembranças. Este encontro se centrou no assunto “festa junina”. Após conversarmos sobre este tipo de atividade o encontro foi encerrado.

Encontro do dia 10 de maio de 2010.

Devido à falta do Sr. João neste encontro, o relato de sua participação não será descrita nesta data.

Encontro do dia 17 de maio de 2010

Iniciou-se o encontro cantando a música “O Pião” acompanhada de flauta doce e seguida do calendário temporal. O Sr. João faltou ao encontro da semana anterior pois, segundo relato feito por ele, estava tentando trazer o trombone para o grupo quando perdeu o equilíbrio e caiu da escada de sua casa. A notícia preocupou a todos e fiquei sentindo-me um pouco culpada por tal

acidente, pois vinha incentivando-o a trazer seu instrumento há um bom tempo, e no momento em que ele decide trazê-lo, acontece o fato citado acima.

Fiquei indagando-me se o acidente o desmotivaria a continuar no grupo e principalmente se o desmotivaria a voltar a tocar seu instrumento.

A conversa sobre o acidente do Sr. João foi descontraída e tirou um peso de minha consciência. Ele relatou o acontecido de forma irônica e disse que estava decidido a trazer o instrumento para apresentá-lo ao grupo. Fiquei bastante emocionada com suas palavras e senti que todo meu esforço estava valendo a pena.

Houve uma conversa inicial sobre o acidente do Sr. João e logo em seguida a coordenadora colocou o DVD, gravado no dia 19 de abril de 2010, para que todos vissem como havia ficado a edição, e, ao final, entregou um DVD para cada integrante do grupo. Como segunda atividade, ouviram o Hino da cidade de São Carlos e o Sr. João comentou que já havia tocado tal Hino em algum momento de sua vida, porém não se recordava quando.

Como próxima atividade, foram propostos alguns exercícios de terapia ocupacional. Cantaram a música “Pedro, Antônio e João”¹⁶ e propomos a todos que acompanhassem com sons produzidos pelo corpo. O Sr. João realizou todas as atividades do dia de forma dinâmica e concentrada, demonstrando que o acidente, em vez de desanimá-lo, o motivou ainda mais.

Quero relatar aqui suas palavras: “A vida inteira me dediquei e carreguei este instrumento pesado e não será agora que ele irá me carregar (risadas)”. Encerrou-se o dia com a música “Está chegando a hora”.

Encontro do dia 24 de maio de 2010

O encontro se iniciou com a canção “O Pião” e calendário temporal. Foi sugerido ao grupo realizarem algumas atividades de percussão corporal: bater palmas, pés, mãos no peito, na boca, entre outros. Como próxima atividade houve um aquecimento vocal (vocalizes) para que o grupo cantasse as músicas de festa junina (“Cai, cai Balão” e “Pedro, Antônio e João”) acompanhadas por violão e a percussão corporal proposta anteriormente.

Houve uma conversa sobre como se sentiram com as atividades e relataram que gostaram muito e se sentiram realizados. As atividades terminaram com a música “Está chegando a hora”. Na atividade de percussão corporal, o grupo se comportou timidamente no começo, pois não conseguiam propor

16 “Pedro, Antônio e João” – Autores: Benedito Lacerda/Oswaldo Santiago. Cantigas de Festa Junina.

possibilidades para realizá-la. Porém, com ajuda, o grupo se soltou e todos conseguiram se expressar.

A parte significativa do dia foi quando o Sr. João mostrou as fotos de quando tocava na banda de baile por toda a região. Dentre as fotos, estava uma de sua carteirinha da Ordem dos Músicos do Brasil. Diante de sua disposição em trazer tais fotos, perguntei se gostaria de trazer o trombone no próximo encontro. Este pedido foi reforçado por todos os presentes. Disse que pensaria no assunto.

Nota-se a importância que o grupo dá às suas experiências de vida. Todos os encontros de baseiam nessas experiências, que vêm a tona em vários momentos. Toda conversa, seja dentro do contexto dos encontros ou não, sempre há lembranças e fatos a se comentar.

Encontro do dia 31 de maio de 2010

As primeiras atividades do encontro foram “O Pião” e calendário temporal. Novamente o grupo ensaiou as músicas de festa junina “Cai, cai Balão” e “Pedro, Antônio e João”, acompanhadas por violão e percussão corporal. O Sr. João trouxe novamente as fotos que trouxera no encontro anterior. Percebemos, neste ato, o quanto se sentiu valorizado no grupo e que ele queria mostrar ao grupo suas conquistas profissionais. O grupo gosta muito de cantar as músicas dos encontros e de realizar a percussão corporal, assim, percebemos o quanto estão se desenvolvendo com tais atividades, pois essas exigem concentração, coordenação motora, percepção auditiva e respeito pelo grupo.

Como o Sr. João trouxe novamente suas fotos, resolvemos fotografá-las como registro para o grupo. Ele ficou muito feliz e disse que tinha resolvido trazer o trombone no próximo encontro. Esta declaração fez com que os outros idosos o aplaudissem, dizendo que estariam esperando por tal momento, gerando uma grande motivação e emoção no grupo.

Encerrou-se o dia com a música “Está chegando a hora”.

Encontro do dia 07 de junho de 2010

Começamos as atividades do dia com a canção “O Pião” e calendário temporal. Neste encontro não houve atividades musicais, apenas construção de balões para a festa junina, por meio da técnica de origami. O Sr. João trouxe, finalmente, seu trombone e tocou pequenos trechos musicais para o grupo. Todos os participantes ficaram extasiados com a possibilidade de ver e ouvir o Sr. João tocar. No princípio, ele apresentou o instrumento, falou como se tocava e

de qual material era feito. Notei que estava nervoso e receoso de tocar o trombone, pois segundo ele, nunca mais o havia tocado.

Conversamos com ele e o tranquilizamos, dizendo que ele estava em um grupo de pessoas que o respeitava muito e que lhe faria bem tocar novamente seu instrumento da forma que ele conseguisse. Salientamos que não haveria problema nenhum se ele errasse e que o mais importante era compartilhar tal momento com o grupo.

Após respirar fundo, ele se concentrou e tocou pequenos trechos de músicas. Tal momento foi maravilhoso! Os olhos de todos se encheram de lágrimas e ele próprio começou a chorar. Foi muito aplaudido por todos no grupo. Fui embora neste dia com a sensação de que tudo é possível. Por mais barreiras que a vida nos coloque, com apoio e carinho podemos ultrapassá-las! A união do grupo foi fator extremamente relevante neste processo de superação do Sr. João. Com certeza, sem o incentivo e apoio dos idosos ali presentes, ele não conseguiria voltar a tocar seu tão amado instrumento, companheiro de anos de luta e alegrias.

Toda vez que vejo suas fotos de quando era jovem e tocava seu trombone, comovo-me com sua história e fico feliz por ter feito parte, mesmo que por um curto período, de um momento de superação desse senhor tão especial e querido.

Conclusão

A partir do relato descrito, podemos concluir que os processos de educação musical e musicoterapia ocorridos no grupo tiveram como características relevantes o apoio e trocas de experiências entre os integrantes, que os motivaram e, conseqüentemente, possibilitaram toda uma vivência musical e humana.

Apesar do grupo já existir antes de minha chegada, seus integrantes não tinham tido a oportunidade de experienciar a educação musical, somente os processos terapêuticos, devido à coordenadora ser especialista em musicoterapia. Porém, a educação musical é vista como um procedimento pedagógico bem organizado de alfabetização e sensibilização, dando a possibilidade dos indivíduos trabalharem suas dificuldades e limitações, descobrindo aquelas que os ajudarão em suas realizações pessoais, sejam na música ou em outros contextos, como a família e relações de amizade, entre outros.

Durante o decorrer do ano, aprendemos a ouvir, a compreender o outro, e a valorizar experiências pessoais de diversas naturezas. Isto nos trouxe crescimento pessoal e grupal. Para mim, especificamente, foi uma rica oportunidade de entender e valorizar muito mais esta fase da vida. O perfil etário de nossa

população está mudando. Esse fato traz consigo muitos desafios, portanto, se faz necessário repensar o papel do idoso, criando condições para libertá-lo do preconceito e da marginalização, com o objetivo de resgatar sua dignidade e propiciar uma boa qualidade de vida.

Durante este tempo juntos, tenho a certeza que pudemos proporcionar a este grupo tão especial, momentos de felicidade e posso, aqui dizer, que também fui mais feliz com eles!

“Nos olhos do jovem arde a chama. Nos do velho brilha a luz”

Victor Hugo



Referências

- BARATELLA, Elenice Amaral. *Música e musicoterapia: uma linguagem da alma*. 1. ed. Bragança Paulista: Ed. do Autor, 2008.
- BUENO, M. R.; BORGES, M. H. J. A escolha de um repertório de flauta doce para um grupo de idosos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA, *VII Seminário Nacional de Pesquisa em Música*. Ano I, nº 1, Goiânia. Anais...Goiânia: UFG, 2007. P. 38-45. Disponível em: <http://www.musica.ufg.br/mestrado/anais/anais%20do%20VII%20Sempem/anais%20VII%20SEMPEM.pdf>. Acessado em 23 de Junho de 2011.
- LUZ, M. C. *Educação Musical na Maturidade*. São Paulo: Editora Som, 2008.
- RODRIGUES, E. D. da R. *Cada passo uma vitória: Saberes que norteiam a formação e atuação de professores de música com alunos idosos*. Brasília – DF, 2009. Dissertação de mestrado – Universidade de Brasília – UNB.
- SACKS, O. *Alucinações Musicais – Relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. *Da Música – Seus usos e recursos*. 2.ed. ver. e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- SOUZA, C. M. S.; LEÃO, E. Terceira idade e música: perspectivas para uma educação musical. *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em música (ANPPOM)*. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao02/01COM_EdMus_0205-144.pdf. Acessado em: 23 de Junho de 2011.
- SOUZA, Márcia Godinho Cerqueira de. Musicoterapia e a Clínica do Envelhecimento. In: *Tratado de geriatria e gerontologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 2002.
- SOUZA, S. L. de. *Educação musical com idosos*. UNATI. V. 8, nº 3, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S1517-59282005000300008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 de Junho de 2011.
- ZANINI, C. R. de O. Envelhecimento saudável – o cantar e a gerontologia social. *Revista da UFG. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás*. Ano V, n. 2, Dezembro de 2003. Disponível em: http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/idoso/saudavel.html. Acesso em: 23 jun. 2011.
- WISNIK, J. M. . São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Ensinando viola para duas alunas adultas: relato de experiência de estágio em escola de música

Anne Katarinne L. de S. Lucena
akatarinne@hotmail.com
Juciane Araldi17
juciane.araldi@gmail.com
Universidade Federal da Paraíba

Resumo: Este artigo traz um relato de experiência com duas alunas de viola, da Escola de Música Anthenor Navarro, de João Pessoa. As aulas fizeram parte do estágio Supervisionado III e foram realizadas de agosto a novembro de 2010. Neste relato apresentamos a escola onde o estágio foi realizado, o perfil das alunas, e os aprendizados decorrentes da elaboração do plano de ensino para alunas adultas e o desenvolvimento do estágio para a formação no curso de Licenciatura em Música – Práticas interpretativas.

Palavras-chaves: estágio supervisionado; aulas de viola; prática de ensino de instrumento.

Introdução

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência da disciplina Estágio Supervisionado III, que corresponde ao estágio em escola de música especializada do curso de Licenciatura em Práticas Interpretativas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Normalmente essa seria uma disciplina para o final do curso, entretanto pelo fato de já ser bacharel pela mesma instituição, tive oportunidade de cursá-la como meu primeiro estágio. Sou Bacharel em violino pela UFPB e agora estou cursando habilitação em viola, que passou a ser meu instrumento principal. Já tinha uma experiência de alguns anos no ensino de violino com crianças. Além disso, durante o estágio tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos ao saber que teria duas alunas adultas. No começo tive receio de não saber lidar com elas, mas aceitei o desafio, que me possibilitou vários aprendizados.

Entre as instituições conveniadas com a universidade estão o IFPB (Instituto Federal da Paraíba), o curso de extensão da própria UFPB e a EMAN (Escola de Música Anthenor Navarro), onde escolhi fazer o estágio, devido à trajetória da escola no que diz respeito à formação de músicos no nosso Estado e por ser ex-aluna da coordenadora da área de cordas, Renata Simões, que foi

quem supervisionou meu estágio na EMAN. Essa experiência foi realizada de agosto a novembro de 2010.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a experiência pedagógica construída no Estágio Supervisionado, que incluiu analisar e avaliar nossa prática docente, para os colegas que já exerciam a função de professor, e compartilhar nossas dúvidas e inquietações, assim como nossos erros e acertos em sala de aula. Ao manter esse diálogo foi possível aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e a troca de informações valiosas para nossa formação profissional.

Esse artigo está dividido em cinco partes, na primeira falo um pouco sobre o contexto universidade-estágio, na segunda apresento o perfil das alunas, na terceira apresento o plano de ensino, a quarta parte conta um pouco do desenvolvimento das aulas, e na quinta parte compartilho uma experiência específica vivenciada no estágio. Ao final, nas considerações finais falo sobre o meu aprendizado e a importância de manter a atitude de reflexão sobre a prática e como futura professora, sempre analisar, avaliar e reavaliar minhas práticas de ensino constantemente e estar sempre disposta à modificá-las, quando se fizer necessário.

Contexto

Essa disciplina tem como finalidade fazer com que nós, alunos da Licenciatura, tenhamos contato com uma escola de música formal, onde há um programa estabelecido para cada instrumento com os conteúdos que os alunos devem aprender em cada semestre e o que deve ser avaliado para que o aluno passe para o nível seguinte. Portanto, nosso papel como estagiários é adaptar-nos a esses moldes, observando o funcionamento da escola, assistindo às aulas e conhecendo como o professor trabalha e como podemos aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso sem interferir diretamente na dinâmica vigente. O estágio exige de nós 16 horas-aula dentro da instituição, onde devemos ser acompanhados pelo supervisor, que é o professor da escola responsável pela classe e pelo orientador, professor da universidade responsável pela disciplina.

A Escola de Música Anthenor Navarro oferece aulas de musicalização, harmonia e história da música, violino, viola, violoncelo, piano, violão, flauta, saxofone, clarinete, trompete, percussão, técnica vocal, além de práticas em grupo como o canto coral e orquestra. Tem aproximadamente 800 alunos e a procura por vagas é sempre superior à oferta, visto que a escola tem uma tradição na formação de músicos no estado da Paraíba. Grande parte dos alunos que ingressam nos cursos de bacharelado e licenciatura da UFPB tem sua

formação inicial na EMAN. A instituição dispõe de 12 salas de aula climatizadas, além de um pequeno auditório com quadro e televisão onde são realizadas apresentações, reuniões, ensaios, aulas de teoria e exibição de vídeos para os alunos. A escola dispõe ainda de uma musicoteca que oferece partituras, CDs, DVDs, discos e livros de música, artes e teoria musical.

As alunas

Durante o estágio tive duas alunas adultas. Eunice, 26 anos, cursava o 3º período no instrumento, começou com o canto e continua estudando-o paralelamente (popular e erudito), começou a estudar viola porque se identificou com o timbre. No início achava o instrumento grande e até pensou em mudar para violino, mas acabou desistindo porque se identificava mais com o som da viola. Estava estudando o Método Suzuki e Berta Volmer, porém nunca havia feito uma escala sequer no instrumento, seu objetivo principal era conseguir ingressar em uma orquestra. Cristiane, 42 anos, também cursava o 3º período, procurou a escola para estudar violino e, como não encontrou vaga, optou pela viola, depois disso teve oportunidade de mudar para o violino, mas preferiu continuar na viola pelo seu timbre. Estava estudando o Método Suzuki, Berta Volmer e Sévcik e, assim como Eunice, nunca havia estudado nenhuma escala, com o agravante de ainda usar fita adesiva para saber o lugar de colocar cada dedo. Seu objetivo era tocar por prazer e para família e ingressar na Orquestra da EMAN no semestre seguinte.

O fato das alunas terem escolhido no primeiro momento o violino é correto. Levando em consideração que o violino é um instrumento muito conhecido e que grande parte das pessoas começa a estudar música ainda criança, o que dificulta começar com a viola por uma questão de tamanho do instrumento e que a viola é um instrumento pouco conhecido entre os leigos. É muito difícil alguém que não tenha um conhecimento prévio do instrumento começar seus estudos musicais com a viola. Muitas vezes os alunos optam pela viola por questões práticas, como no caso dessas alunas, por falta de vagas no instrumento escolhido e depois decidem continuar no instrumento, outras vezes a viola aparece como instrumento complementar à prática violinística, fato que está se tornando cada vez mais comum entre os grandes como Maxim Vengerov e Pinchas Zukerman por exemplo e ainda há os que optam pela troca definitiva por questões de campo de trabalho e menor concorrência, visto que há muito mais estudantes de violino do que de viola.

Plano de Ensino

A escola dispõe de um plano de curso para cada instrumento e, embora o plano de viola seja antigo (tem cerca de 20 anos), apresenta uma divisão bastante sistemática e eficiente no que diz respeito à técnica do instrumento. O curso está dividido em 12 períodos (semestres), os dois primeiros são de iniciação: Iniciação à Viola I e II, os outros são do curso propriamente dito: Viola I a X. Os conteúdos são divididos de acordo com o nível técnico esperado para cada semestre, entretanto nem sempre os alunos correspondem tecnicamente ao nível cursado. Juntamente com os conteúdos técnicos e o repertório a ser trabalhado, o plano orienta sobre o que deveria ser avaliado para que o aluno pudesse passar para o nível seguinte.

Após realizar as observações das aulas, ter acesso ao plano de curso, conversar com a orientadora e a supervisora, estava na hora de elaborar meu plano de ensino para as 16h/aula que fariam parte do estágio. A partir desse momento seria de fundamental importância colocar em prática tudo que havia aprendido na teoria com os textos trabalhados nas disciplinas teórico-práticas do curso de licenciatura.

Já na primeira aula percebi os problemas de postura no instrumento que as alunas tinham. Como a minha experiência prévia sempre havia sido com criança, confesso que fiquei um pouco assustada e bastante desanimada, me questionando como seria o trabalho com a postura de alunas adultas, todavia tinha a consciência do quão importante seria essa experiência para minha vida profissional. Resolvi, então buscar ajuda nos textos e, ao reler Harder (2008), me deparei com uma frase da autora ao citar Bastien, segundo ela:

O autor apresenta quatro características principais e necessárias à personalidade de um professor de instrumento para que este obtenha sucesso em seu ensino: ser agradável, entusiástico, ser encorajador e ser paciente. Bastien afirma ainda que professor bem sucedido é usualmente uma pessoa positiva, que sente satisfação ao trabalhar com pessoas de idades variadas e que isso vem a ser com frequência um importante fator do ensino como carreira. (BASTIEN, apud HARDER, 2008, p.129 -130)

Essa leitura me encorajou e resolvi fazer o meu melhor para tornar as aulas agradáveis e construir uma relação de confiança e respeito com as alunas. O primeiro passo para isso seria escutá-las para que eu pudesse conhecê-las melhor, saber sobre suas expectativas, seus anseios e seus objetivos em relação ao instrumento. Seguindo Bozzetto construí “o trabalho de acordo com o objetivo inicial dos alunos”. (BOZZETO, 2004, p. 58)

Diante das observações e dos dados coletados, meu objetivo principal foi trabalhar alongamento, corrigir postura e elaborar exercícios que pudessem ajudá-las também no relaxamento. No que diz respeito à técnica o foco foram as escalas maiores de dó, ré e sol. Procurei dar continuidade aos conteúdos já iniciados, tendo em vista que elas precisariam ser avaliadas em audição pública no final do semestre, no entanto minha atenção estava voltada, principalmente, para os problemas posturais e de afinação. Procurei adaptar o plano de ensino da escola às necessidades e interesses das alunas, utilizando recursos como vídeos, áudios, ouvindo o que elas gostam de ouvir e traçando metas que foram atingidas ou não de acordo com a dedicação de cada uma.

Sendo assim, procurei estimulá-las trazendo arranjos simplificados de músicas que elas gostavam e fui trabalhando a técnica necessária para que elas pudessem executá-los. Como exemplo posso citar a escala de dó maior. Trabalhei em sala de aula essa escala com uma das alunas e transpus a música que ela iria tocar para a mesma tonalidade, assim ela poderia fixar melhor esse conteúdo já que, a meu ver, era a principal lacuna existente.

No que diz respeito à prática do instrumento, o plano de ensino pretendia que ao final do semestre as alunas conhecessem as escalas maiores de dó, ré e sol, fossem capazes de realizar, sem a orientação do professor, exercícios de alongamento e relaxamento para o auxílio na prática do instrumento. Pretendia-se ainda que as alunas pudessem manter o hábito da apreciação, procurando ouvir gravações e ver vídeos de músicas de seu interesse e também que pudessem conhecer outros estilos que ainda não fazem parte dos seus gostos musicais e deveriam também, por meio dos exercícios de percepção trabalhados em sala, ser capazes de perceber e consertar erros de afinação.

Para atingir esses objetivos em um curto período de 16 horas/aula, proposto pelo estágio, me pareceu interessante e prudente montar juntamente com as alunas um plano de estudo diário, levando em consideração o tempo disponível para estudo de cada uma e seus objetivos em relação ao estudo do instrumento. Pude perceber que a partir do momento que expus o plano de ensino e tracei as metas junto com as alunas, o rendimento nas aulas cresceu muito, pois elas se sentiram responsáveis em cumprir as metas que traçamos juntas. Esse foi o meu maior aprendizado durante o estágio. Aprendi que solicitar a participação das alunas na hora de escolher o repertório é muito mais eficaz didaticamente falando, pois dá a elas um senso de responsabilidade muito maior com relação a ter êxito na hora da execução, já que não foi uma imposição, mas uma escolha consciente de ambas as partes, planejada cuidadosamente. Para Bozzetto “o repertório também deve se orientar nos alunos e seus objetivos com o estudo de piano” (BOZZETTO, 2004, p. 58).

O Desenvolvimento das aulas

Nas primeiras aulas mantive o foco nos exercícios de alongamento com ênfase nos músculos utilizados para tocar o instrumento e tendo a preocupação de fazer as alunas assimilarem os exercícios para que pudessem realizá-los antes e após o estudo diário. Outra preocupação era a postura e para isso, juntamente com os exercícios de alongamento, realizamos exercícios de relaxamento, incluindo respiração, em que no primeiro momento não é usado o instrumento e depois com o instrumento, pedindo que as alunas inspirassem ao levar o arco para cima e expirassem ao trazer o arco para baixo. Esse exercício foi de grande importância para melhorar a sonoridade e os resultados puderam ser observados em duas semanas.

Trabalhamos paralelamente à sonoridade os pontos de contato do arco na corda e como utilizá-los na hora de realizar os contrastes de dinâmica. Em seguida, começamos com as escalas maiores de dó, ré e sol, uma de cada vez, ensinando a digitação de cada tonalidade, aplicando exercícios de afinação por simpatia¹, comparando a afinação com a corda solta e sentindo como soam os harmônicos do instrumento quando as notas estão afinadas e como se comportam quando não estão. Para a fixação desse conteúdo, como já mencionado antes, procurei adaptar os arranjos das músicas escolhidas pelas alunas às tonalidades que estavam sendo estudadas.

Baseando-me no tripé *apreciação, criação e execução*, passei a incluir em todas as aulas atividades que envolvessem esses três aspectos, tendo como base os gostos musicais de cada uma, procurando trazer elementos novos e deixando o espaço aberto para que elas trouxessem materiais para compartilharmos em sala de aula. Quanto às atividades de criação procurei estimulá-las a participarem da construção das dinâmicas na interpretação do repertório escolhido e na elaboração do plano de estudo diário individual, levando em consideração seus objetivos, suas dificuldades e o tempo disponível de cada uma. Com isso, elas aproveitaram melhor o tempo de estudo e sentiram-se mais responsáveis em cumprir as metas que traçamos juntas.

Aprendendo a tomar decisões

Um fato interessante ocorreu no dia em que a orientadora foi assistir a uma das aulas. Uma das alunas faltou e a outra chegou bem atrasada, logo todo planejamento que eu havia feito caiu por terra. Foi um momento delicado, pois além de eu estar ansiosa para mostrar o resultado do meu trabalho, tudo parecia estar dando errado. Havia programado para essa aula um alongamento

inicial, apresentar a escala de ré maior, verificar o progresso da aula no arranjo da música “Eu sei que vou te amar” apresentado na aula anterior, uma atividade de apreciação com essa mesma música e uma conversa ao final da aula para decidirmos juntas o que tocar no recital de avaliação, no entanto, eu sabia que não teria tempo para tudo que estava planejado. Enquanto eu e a orientadora esperávamos pela aluna comecei a pensar o que era mais importante fazer e o que poderia ser suprimido, desta forma, quando a aluna chegou me restavam apenas 25 minutos.

A aluna se mostrou nervosa, porém disposta a participar. Devido ao atraso, não realizamos o alongamento. Para aquecer os dedos pedi que a aluna tocasse a escala de Dó Maior, que já havia sido trabalhada e achei melhor deixar a escala de Ré Maior para ser trabalhada na próxima aula. Posteriormente, pedi que a aluna demonstrasse o que foi trabalhado por ela no repertório “Eu sei que vou te amar”. Ela começou a tocar rápido demais, não conseguia ter fluência nas notas e não era possível entender o andamento que ela pretendia tocar. Confesso que fiquei um pouco desesperada nessa hora, afinal era a primeira aula acompanhada pela orientadora e a aluna havia chegado atrasada, se mostrando tensa, enquanto eu tentava trabalhar a maior parte do conteúdo no espaço de tempo disponível. Resolvi pedir-lhe que tocasse num andamento mais cômodo e comecei a bater a pulsação. Tentamos várias vezes, mas ela sentiu dificuldades. Após algumas tentativas, pedi que a aluna tocasse no andamento que julgasse confortável para e decidi trabalhar arco, como dividir melhor o arco, onde economizar para fazer as notas mais longas até o fim sem faltar arco e onde aumentar a velocidade, os pontos de contato para realizar as dinâmicas pedidas na música.

Depois disso, passamos para apreciação. Coloquei um vídeo do *youtube* para assistirmos. Tratava-se de um quarteto de cordas tocando “Eu sei que vou te amar”. A primeira constatação da aluna foi que realmente o andamento era bem mais lento do que pensava. Depois ela percebeu que o violinista, que estava com a melodia, fazia algumas notas ligadas, que eu não havia colocado no arranjo. Perguntou também sobre dinâmica, pois não coloquei nenhuma dinâmica na partitura, pois pretendo trabalhar interpretação com ela nas próximas aulas, deixando que ela mesma sinta como deve tocar, tenha ideias e construa sua própria interpretação.

Senti-me satisfeita por ter conseguido tomar decisões rápidas e readaptar a aula enquanto esperava a aluna e por ter conseguido, apesar de estar um pouco nervosa, tomar decisões sobre o que fazer na hora que a estratégia planejada não estava surtindo o efeito desejado. Fiquei orgulhosa da aluna por ter encarado com seriedade o momento de apreciação e ter prestado atenção em elementos

como andamento, ligaduras, dinâmicas e ter compartilhado isso na hora da apreciação, dando provas de que tirou o maior proveito possível do momento.

Considerações Finais

Posso dizer que esse estágio foi de suma importância na minha formação como professora de instrumento, porque apesar de já dar aulas, confesso que nunca tinha parado para analisar minha prática de ensino. Além disso, foi importante pelo fato de entrar na escola e ter todo um suporte pedagógico (orientador e supervisor) que me permitiu uma reflexão sobre esse processo de ensino-aprendizagem dentro de uma escola de música especializada, que é onde pretendo continuar trabalhando por uma questão de identificação.

Quanto às alunas mantive uma relação de respeito, carinho e compreensão mútuos, procurando sempre ouvir suas dúvidas e sugestões e manter meu olhar voltado para os interesses delas como estudantes de música, o que como já relatado acima, surtiu efeito positivo o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à orientação do estágio, procurei aproveitar o máximo nossos encontros semanais para tirar dúvidas e relatar as experiências dentro do campo. Tive as orientações necessárias quando precisei, pois tanto pessoalmente quanto por e-mail, encontrei sempre espaço para expor meus pensamentos e fiquei muito satisfeita com o trabalho realizado.

Com este aprendizado passei a ter certeza de que é realmente isso que quero fazer, que um bom professor tem que estar em constante formação, analisando, avaliando e reavaliando suas práticas e adequando-as às necessidades de cada aluno e o relacionamento professor-aluno se constrói com respeito, paciência e dedicação entre as partes; essa é a base para o sucesso nesse processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de música: práticas e trajetórias de professores de piano*. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Editora da FUNDARTE, 2004.

HARDER, Rejane. *Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento: Trajetória e realidade*. *Opus*, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun.2008.

SUZUKI, Shinichi. *Suzuki. Method International*. Miami: Warner Bros. Publications, 1978.

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

A prática musical dos gêneros brasileiros choro, samba e baião inseridos no Ensino Fundamental frente à influência da mídia

Gustavo Goulart Pires
gustavo_goulart@hotmail.com

Djalma Bianco Cordeiro
dudacordeiro_4@hotmail.com

Mônica Zewe Uriarte18
uriarte@univali.br

Maria Luiza Feres do Amaral19
liza.amaral@univali.br

Fundação Universidade do Vale de Itajaí

Resumo: Este estudo teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, frente à influência da mídia aos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UNIVALI – CAU. A problemática foi como ministrar aulas de gêneros brasileiros nas séries iniciais num tempo restrito de cinquenta minutos, motivando os alunos para os referidos gêneros pouco veiculados pela mídia atualmente. As aulas desenvolvidas foram expositivas, dialogadas e participantes, buscando uma aprendizagem interacionista. Na coleta dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, relatórios, diários, fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões, observando-se a evolução dos alunos. Os resultados obtidos nessa vivência permitiram concluir que: os alunos se mostraram motivados ao aprendizado dos gêneros musicais relatados, demonstram ter percepção auditiva musical e visual bem aguçada, sendo que as estratégias desenvolvidas amenizaram a suposta influência da mídia sobre a preferência musical dos alunos.

Palavras-chaves: gêneros musicais; educação musical; prática instrumental; mídia.

Introdução

A educação deve ser vista num processo global, progressivo e permanente, necessitando de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais exigindo por parte do professor tratamentos diferenciados no ato de ensinar. Neste sentido, devem-se buscar atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e

18 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

19 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

pensamento crítico do educando, ou seja, práticas ligadas à música capazes de transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano dos envolvidos.

A partir da audição, a criança tem contato com os fenômenos sonoros, sendo muito importante exercitá-la desde cedo, pois, quanto maior sensibilidade da criança para essas descobertas, melhor será o desenvolvimento de sua memória, da atenção, bem como o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade entre outros dons e aptidões.

A experiência do estágio é essencial para a formação integral do acadêmico, considerando que o campo de trabalho requer profissionais com habilidades necessárias para atuar numa realidade multicultural e neoglobalizada. Vivenciar momentos reais, relacionando teoria e prática é a oportunidade que o acadêmico tem de analisar o cotidiano frente às informações assimiladas e transformá-las em conhecimento.

Nesse contexto, a problemática dessa vivência foi como ministrar aulas de gêneros brasileiros nas séries iniciais do Ensino Fundamental num tempo restrito de cinquenta minutos, atraindo a atenção e motivando os alunos para os referidos gêneros que são pouco veiculados pela mídia atualmente.

Nesse sentido, esse projeto de estágio ocorreu com alunos da 4ª série do Colégio de Aplicação da UNIVALI em Itajaí SC, no semestre 2009/2 e teve por objetivo promover o conhecimento e a prática musical dos gêneros brasileiros Choro, Samba e Baião, orientando também os alunos sobre as estratégias, funcionamento e forma de atuação da mídia. De forma mais específica se objetivou a educação musical por meio da contação de histórias e a execução de instrumentos musicais designados para os gêneros, bem como desenvolver o gosto pela música, a socialização, a concentração, a coordenação motora, a percepção auditiva e tátil tanto no reconhecimento quanto na prática dos gêneros musicais.

Estórias musicalizadas: enfocando a prática

A música brasileira reflete a diversidade cultural do país, e nessa diversidade estão os gêneros musicais Samba, Choro, e Baião, ricos não apenas em harmonia e rítmica, mas também nas suas origens, resultado da fusão de informações culturais de povos e épocas diversas.

No processo educativo dos gêneros musicais um fator importante se dá na prática, pois, o indivíduo assimila melhor os conteúdos de ensino e se socializa. Souza comenta sobre os desafios do processo educativo e ensino musical, questionando como a aprendizagem deve estimular os alunos a desvendar as diferentes realidades apresentadas.

Para a autora,

Conhecer o aluno como ser sociocultural, mapeando os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, remete ao educador musical pensar na música, ampliando as reflexões sobre as dimensões do currículo, o conteúdo-forma e o processo de ensino-aprendizagem. (SOUZA 2004 apud SCAGNOLATO p.11).

Neste pensamento, partindo da prática musical, torna-se possível a compreensão da formação instrumental dos gêneros musicais em questão, ou seja, tocar e perceber os timbres dos instrumentos projeta a realidade do “fazer musical” e aproxima o aluno à sonoridade real. A experiência musical tem se tornado cada vez mais rara, desta feita a grande maioria das pessoas desconhece as várias manifestações musicais se guiando unicamente por um “gosto” adquirido desse pouco contato. Essa prática, além de estimular os alunos contribui para o desenvolvimento de conceitos de harmonia, disciplina e respeito às diferenças. Musicalizar estórias promove ainda, a percepção musical responsável por enviar ao cérebro informações que se irradiam para todo o sistema nervoso causando as mais variadas reações como, por exemplo, o entusiasmo, a descontração e/ou o relaxamento.

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem musical na expansão de nossa percepção auditiva, está essencialmente relacionado às atividades práticas e nesse sentido, Schafer (1991) comenta que “como músico prático considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música”.

MÍDIA: a visão de um mundo desconhecido

Vivemos em uma época de grandes desafios no processo de ensino-aprendizagem, de forma a torna-se necessário pesquisar novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do sensorial, do emocional, do racional e do ético; do presencial e do virtual; do trabalho e da vida. A esse respeito, Zanchetta menciona:

Para levar o aluno à reflexão histórica e superar o caráter introdutório e isolado no trabalho da imprensa e outros Meios de Comunicação (MC), se deve enfatizar os conteúdos, mas principalmente as características dos gêneros e das práticas jornalísticas, além do funcionamento dos MC na sociedade contemporânea. (ZANCHETTA, 2005, p. 158).

Para compreender e saber decodificar os sentidos explícitos e implícitos na estrutura narrativa do mercado, músicos e educadores devem instigar seus

alunos a não se perceberem como receptores passivos de conteúdos, mas sim como agentes midiáticos integrantes de uma coletividade.

A mídia nunca é, portanto, apenas um “testemunho da realidade”, como se ouve com frequência, ou seja, expressões como “aconteceu, virou manchete” ou “o fato real em tempo real”, entre tantas outras, estão longe da realidade da mídia. Trazer um fato à boca de cena, escolhendo-o para divulgar, implica deslocar um problema do âmbito quase pessoal, dando-lhe características de problema da sociedade, o qual, a partir disso, ficará sob responsabilidade coletiva. (BACCEGA, 2003, p. 24).

O pensamento acima trata-se, na verdade, de fomentar a leitura crítica da mídia a partir da leitura do mundo, tarefa ímpar da escola estabelecendo a necessária relação e conexão entre os fragmentos dos fatos e sua historicidade, pois, a mídia representa um campo autônomo do conhecimento. Segundo Belloni, a integração mídia escola tem necessariamente de ser realizada nestes dois níveis: enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e aos adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecer aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino adaptados ao universo infantil. (BELLONI, 1991, p. 41).

Neste estágio a utilização da música oportunizou a reflexão de que forma a mídia funciona, proporcionando formular tarefas e agregar valores culturais, associado à educação musical. Apesar de toda diversidade musical e de uma infinidade de artistas os gêneros brasileiros ficam a margem do contexto popular. Desta forma, trabalhar a educação musical com os alunos fazendo deles agentes formadores do processo de autopromoção ajuda na compreensão dos mecanismos de manipulação da mídia.

Metodologia

Este estudo enfatizou a vivência e a prática musical dos gêneros Choro, Samba e Baião frente a influência da mídia numa perspectiva baseada na performance. Trata-se de uma experiência que partiu da observação das atividades em sala de aula.

O público-alvo dessa vivência foram vinte e três alunos, sendo doze meninos e onze meninas estudantes da quarta série do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UNIVALI - CAU, localizado em Itajaí, Santa Catarina.

Foram realizadas doze visitas a campo, sendo uma técnica para conhecer o espaço físico e materiais, uma aula diagnóstica para acesso aos documentos,

diários e conhecer o professor da turma e apresentação dos estagiários aos alunos e dez intervenções.

As aulas foram expositivas e dialogadas buscando-se uma aprendizagem interacionista. Como ratifica PIAGET (1967), a inteligência desenvolve-se por meio da relação entre sujeito-objeto, chamada por ele de interação. O sujeito constrói gradualmente sua inteligência e seus conhecimentos por meio da ação constante e recíproca com seu meio.

A coleta de dados foi realizada por meio das observações das intervenções e do diálogo estabelecido entre os acadêmicos estagiários, alunos e professores do CAU. Os dados foram registrados em diários de campo e, para cada intervenção foi elaborado um plano de aula seguido de um relatório.

Na análise dos dados foi utilizada a elaboração de conceitos, avaliação dos resultados das atividades descritas nos relatórios diários, das fotos, gravação de áudio, vídeos e discussões considerando-se os referenciais teóricos e as orientações da professora do estágio.

Para a avaliação do processo ensino-aprendizagem foi observado o interesse, a participação e o desempenho dos alunos na execução das atividades.

Relato de experiência

No primeiro contato se iniciou as atividades com o Software Zorelha²⁰ objetivando possibilitar aos alunos o reconhecimento de instrumentos, timbres e alguns gêneros musicais, foco do planejamento. Dividida a turma em dois grupos A e B, buscamos que os alunos relacionassem o som ao instrumento que estava em ação no software, bem como o reconhecimento dos gêneros musicais a partir da música Cai – Cai – Balão, executada em todos os gêneros.

Segundo Aguiar,

O jogo é conhecido como meio de proporcionar à criança um ambiente agradável, motivador, planejado e enriquecido, que lhe poderá possibilitar a aprendizagem de várias habilidades e repertórios cognitivos, emocionais e sociais. (AGUIAR, 1998, p.128).

Tendo por base estes pressupostos, observou-se que os alunos estavam motivados e desafiados a tentar obter o maior número de acertos para a equipe.

Piaget comenta que “os jogos e as atividades lúdicas colaboram no desenvolvimento cognitivo da criança.” (PIAGET,1967, p.150).

20 Software de educação musical para crianças de 4 a 7 anos de idade. (JESUS, 2008).

O gênero musical Choro foi mostrado aos alunos por um vídeo realizado pela Petrobrás sobre a história do Choro, o qual relata a origem, grandes compositores do gênero como Pixinguinha, os instrumentos facilmente reconhecidos pelos alunos como o Cavaquinho, o Violão e o Pandeiro.

Em seguida os alunos experimentaram os instrumentos da formação básica do Choro, demonstrando grande satisfação.

Outro gênero trabalhado foi o Samba com sua instrumentação um pouco diferente do Choro e as levadas rítmicas foram executadas com o corpo e utilizando o instrumento de percussão o Surdo a fim de mostrar a diferença entre os dois gêneros. A turma foi dividida em três grupos e cada um ficou com uma célula rítmica executadas em conjunto. Nesse sentido, Bréscia relata:

A musicalização é um processo de construção do conhecimento, que tem como objetivo despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso, rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade. (BRÉSCIA, 2003, p.78).

Seguindo este pensamento foi trabalhado a criatividade e o desenvolvimento motor dos alunos a partir da prática dos ritmos com movimentos corporais. O gênero Baião foi trabalhado com recursos de áudio, dos instrumentos musicais Zabumba e Triângulo. Logo após foi conceituado o Gênero e explicado às influências dos portugueses, indígenas e africanos e os principais compositores do gênero. A prática partiu de uma partitura com as alturas do som que correspondiam a uma batida da mão no peito, a palma e o estalo dos dedos a fim executar a “levada do Baião”. Percebeu-se que a associação do som ao movimento corporal facilitou o desenvolvimento do ritmo e da coordenação motora. Neste sentido comenta Ferreira:

Não se canta apenas com a boca: canta-se com a respiração, com a caixa torácica, com o cérebro, com os lábios. Todo o corpo vibra e respira. Mas a gestualidade é um elemento inevitável. Gestos, movimentos e criatividade visual são exigências do próprio crescimento e desenvolvimento das crianças. (FERREIRA, 2009, p.126).

A expressão corporal é uma estratégia fundamental no desenvolvimento da expressão e comunicação musical. Os alunos puderam experimentar e executar com a baqueta o som da zabumba, surdo, tamborim, reco-reco e triângulo, bem como o pandeiro e caxixi tocados com a mão.

Dessa forma, de acordo com Barbosa, Nascimento e Santiago (2007), “em Música, a prática é necessária para capacitar o musicista a adquirir, desenvolver

e manter aspectos técnicos, aprender uma nova música, memorizar músicas, desenvolver interpretações e prepará-lo.” (BARBOSA, NASCIMENTO & SANTIAGO, 2007 p.105).

Para complementar a aprendizagem a respeito dos gêneros musicais, foram elaboradas estórias sonorizadas em que cada grupo de alunos deveria tocar os instrumentos da formação escolhida como prática de conjunto. A atividade foi fundamental para que os mesmos diferenciasssem e relacionassem os gêneros de acordo com a estrutura rítmica e melódica. Segundo Annunziato, “as estórias para sonorizar estimulam a percepção auditiva, a improvisação, desenvolvem a atenção de identificação dos timbres e despertam a criatividade”. (ANNUNZIATO, 2003 p.172).

A proposta seguinte era oportunizar aos alunos a reflexão sobre o papel da mídia na sociedade, questionando-os por que o Choro, o Samba e o Baião não eram veiculados na rádio, ao que responderam: por ser antigo, feio e por ter música melhor. Devido a essa reposta, apresentou-se em Data-show o conceito de mídia, suas funções e meios de comunicações.

Após essas reflexões os grupos do Choro, do Samba e do Baião tiveram como proposta de atividade montar uma propaganda e justificar se era coerente ou ilusória. Esta propaganda deveria vender uma banda musical com um produtor e a confecção de um folder desse produto contendo nome da banda, nome da música, a formação instrumental, uma forma nova de usar a mídia para divulgação, nome do empresário da banda, público alvo, o porquê de a banda ser boa e um exemplo de músico famoso do gênero.

Depois do trabalho concluído, o empresário da banda e mais um componente do grupo deveriam apresentar o material, suas propostas e vender aos “produtores”, neste caso os professores estagiários. Após essa experiência, se analisou as apresentações e cada material para escolher a melhor venda, sendo vencedor o grupo que usou como estratégia à utilização do cinema como divulgação da banda de Samba. Percebeu-se ainda, que os alunos sentiram prazer em experimentar como utilizar a mídia de forma correta e verdadeira e de como é importante para a sociedade.

Dentro destes pressupostos, discutir a responsabilidade social da imprensa, do jornalista, compreender as intrincadas relações de poder que estão por trás da composição dos veículos de comunicação; capacitar professores e alunos para entender os sentidos, o significado implícito no discurso da imprensa não são tarefas fáceis, pois exigem a competência do fazer jornalístico aliada ao entendimento claro de que a linguagem utilizada pela mídia encerra múltiplas interpretações.

Considerações finais

A prática docente no estágio supervisionado pode ser considerada uma vivência relevante para futuros professores de música, basta a compreensão de como se realiza o ensino-aprendizagem utilizando estratégias que mais se adaptem aos alunos.

O enfoque sobre a mídia possibilitou uma reflexão de como o mundo atual é influenciado por ela, pois os alunos e a mídia têm uma relação muito próxima. Com certeza os alunos dedicam várias horas do seu dia assistindo, escutando ou lendo os gêneros e os grupos musicais mais veiculados pelos meios de comunicação.

O êxito da prática dessa vivência musical, utilizando estratégias motivacionais sobre os gêneros musicais apresentados, foi relevante para que se rompessem os obstáculos que a mídia impõe, mantendo os alunos motivados, demonstrando uma percepção auditiva e visual bem aguçada.

Para se ouvir o mundo a partir dos “ouvidos” dos outros, é fundamental aprender antes a conhecer sua cultura musical, por meio da construção de suas próprias narrativas. Só assim será possível a construção do conhecimento, ultrapassando as barreiras da mídia.

A aquisição do pensamento crítico musical é resultado da inserção e percepção da música, como cultura, direta do aluno como agente mobilizador na sua realidade.

Referências

- AGUIAR, J. S. *Jogos para o ensino de conceitos*. Campinas: Papyrus, 1998.
- ANNUNZIATO, R.H. Novas Competências requeridas para o professor de instrumento nas Escolas de Música Brasileiras. Comunicação. In: *Anais do Encontro Regional da ABEM/ Nordeste; ABEM/ EMUS; Português; EMUS/ ISC; Salvador: BRASIL, 2003.*
- BACCEGA, M.A. *Televisão e escola: uma mediação possível?* São Paulo: SENAC, 2003.
- BARBOSA, M.L.S., et AL.,. Diagnóstico da prática musical na graduação em música na UFBA. (licenciatura e bacharelado). In: *Anais do III Simpósio de Cognição e Artes Musicais Internacional. 2007.*
- BELLONI, M.L. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Comunicação & Sociedade, São Bernardo do Campo, v. 10, n. 17, p. 36-46, ago. 1991.
- _____. *Programa formação do telespectador: uma experiência educação para a mídia*. Brasília: Universidade de Brasília / Centre Internacional de l'enfance, 1995. Conjunto de vídeo e textos.

BRÉSCIA, V. L. P. *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo, 2003.

FERREIRA, J. A. *Cantar e tocar com as crianças nas AEC*. Disponível em: <<http://www.meloteca.com/cursos/artigo-cantar-e-tocar-com-as-criancas.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2009.

JESUS, Elieser Ademir de; RAABE, Andre; URIARTE, Mônica Zewe. *Zorelha*: software de educação musical. Disponível em: <siaiacad17.univali.br/zorelha/>. Acesso em: mar. 2009.

PIAGET, J. *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura SA, 1967.

SCAGNOLATO, Lindací Alves de Souza. A Importância da Música no Desenvolvimento Infantil. Disponível em: SOUZA, Jusamara. Educação Musical e Práticas Sociais. In: *Revista da Abem*. n.10. Porto Alegre: março 2004, p.7-11.

SCHAFER, R. M.. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1991.

ZANCHETTA JUNIOR, J. Desafios para a abordagem da imprensa na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1497-1510, set./dez. 2005.

O desenvolvimento da percepção sonora e rítmica a caminho da música em Educação Especial

Edson Costa

eds.cta@terra.com.br

Ricardo Moura

cubamoura@gmail.com

Maria Luiza Feres do Amaral²¹

liza.amaral@hotmail.com

Mônica Zewe Uriarte²²

uriarte@univali.br

Fundação Universidade do Vale do Itajaí

Resumo: O presente artigo apresenta uma experiência durante a disciplina de Estágio Supervisionado “Pesquisa da Prática Pedagógica”, do 4º período do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, e consiste na síntese de uma proposta de intervenção, tendo a música como foco principal, desenvolvida com alunos da OFEARTE (Oficina de Arte) da cidade de Itajaí (SC) no ano de 2007. O objetivo da ação foi introduzir a música como forma de estímulo à percepção sensorial, valorização da autoestima e descoberta do mundo dos sons aos alunos especiais que são atendidos por aquela instituição. A metodologia adotada consistiu no contato direto com alunos, professores e funcionários da escola. Nesse aspecto consideraram-se as condições relacionadas ao espaço físico, materiais, oficinas oferecidas aos alunos, contato com os professores para conhecimento das especificidades do grupo de alunos e preparo dos planejamentos aplicados nas aulas. Sua execução possibilitou a vivência de experiências musicais únicas por meio da exploração da linguagem musical, da sensibilidade, do ritmo e da criatividade, levando os alunos a explorarem sonoramente o mundo que os rodeia, sendo possível perceber o grande envolvimento daquele grupo com as atividades propostas, e com a música em primeiro plano.

Palavras-chaves: Música; Necessidades Educacionais Especiais; Propostas de Intervenção.

Introdução

A música, presente em tantos espaços da vida moderna, é sem dúvida, uma ferramenta poderosa no sentido de aproximar pessoas, sensibilizá-las e

21 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

22 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

estabelecer relações inter e intra-pessoais, presentes na aquisição de conhecimento e de prazer. Por isso a importância de trabalhar com música no ambiente escolar, despertando esse sentimento nos alunos, principalmente quando estes apresentam necessidades educativas especiais.

Estruturado sob o formato de artigo, este relato de estágio traz uma síntese da experiência desenvolvida com os alunos da OFEARTE - Oficina de Arte, espaço não escolar, situado no município de Itajaí (SC), no ano de 2007. A OFEARTE é uma instituição sem fins lucrativos, que desenvolve trabalhos com arte, transformando a vida das pessoas com necessidades especiais pelo desenvolvimento de atividades envolvendo as linguagens artísticas da dança, teatro, artes visuais e música.

Em uma percepção inicial, a escola encontrava-se em estado razoável de conservação, necessitando de reforma em alguns pontos. Possuía arquitetura de acordo com sua utilização inicial, pois antes ali era uma residência. Anexo à área predial encontrava-se um espaço aberto e arborizado que foi utilizado para a realização das atividades musicais.

O objetivo da proposta foi a introdução de elementos que possibilitassem aos alunos a utilização da música como elemento de percepção sensorial, valorização da autoestima e descoberta dos sons. Participaram dos trabalhos, além dos autores, a Coordenadora do Curso de Música da UNIVALI, a professora orientadora do estágio, sete alunos e membros da diretoria, orientação, administração, professores e pessoal auxiliar da escola em questão.

A equipe acadêmica teve como procedimento metodológico o contato direto com alunos e membros de praticamente todas as áreas da escola, coletando primeiramente dados das situações existentes e, posteriormente, realizando o preparo dos planos para as sete intervenções. Também foram realizadas visitas *in-loco* em praticamente todos os ambientes da escola, para determinação dos melhores espaços para o desenvolvimento das atividades propostas.

No atendimento dos objetivos aos quais esta pesquisa é composta, realizou-se sua estruturação por meio da exposição diária de cada atividade realizada, assim como dos principais resultados alcançados e das observações documentadas em relação a cada fase.

A pedagogia utilizada baseou-se em Orff/Wuytack (BRITO, 2003), a qual apóia-se em princípios de atividade, criatividade, comunidade e totalidade, sendo que estes princípios nos levaram de encontro a ideia de se trabalhar esta mesma metodologia em alunos com necessidades especiais desenvolvendo uma atividade sensorial e perceptiva por meio da audição ativa. “O ouvido é o órgão que permite fazer funcionar o aparelho auditivo e ouvir é a atividade

fisiológica e psicológica desse aparelho. Escutar será o resultado, a experiência vivida.” (WUYTACK & PALHEIROS, 1995, p.17)

A metodologia trabalhada apresentou recursos que possibilitaram ao aluno o domínio de si e do ambiente por meio de experiências musicais, explorando, por meio da audição, a imaginação e memória, aspecto afetivo, aspecto inter-pessoal e o meio sociocultural.

Durante a realização dos trabalhos podemos dizer que não houve nenhuma espécie de dificuldade significativa, ou seja, a equipe sempre foi bem recebida pelos membros da escola que responderam as questões apresentadas sempre com o maior interesse e compreensão.

A prática

Nos itens que seguem, os autores fazem um relato das atividades realizadas totalizando 7 (sete) aulas. Cada aula teve uma temática diferenciada nas quais foram desenvolvidos jogos lúdicos sempre observando os objetivos, conteúdos a trabalhar, estratégias, materiais e critérios de avaliação.

De Onde Vem o Som?

A primeira aula apresentada teve inicialmente, como objetivo comum às demais aulas, a redução considerável das tensões naturais do corpo e da rotina, por meio de relaxamento.

Da mesma forma, as atividades de relaxamento são muito importantes para construir um ambiente tranquilo e sem ansiedade. Planejar alguns exercícios de relaxamento no início ou no final da aula, ou ainda entre outras atividades musicais pode diminuir consideravelmente as tensões do ambiente. (JOLY,1982, p.81).

Em seguida os objetivos direcionaram-se para a demonstração dos diversos instrumentos de percussão, para investigação das afinidades e experiências individuais com a valorização da autoestima dos alunos e a socialização entre todos os participantes, professores e alunos.

Neste primeiro contato, por meio dos conteúdos que faziam parte da programação das aulas, o professor motivou constantemente os alunos a participarem das mais diversas atividades propostas, havendo total interação entre todos os participantes da aula.

Como recursos foram utilizados os instrumentos disponíveis na escola bem como o excelente espaço físico externo, sendo que nesta aula, de acordo com o programado, os alunos foram agrupados em círculo no espaço anteriormente descrito iniciando as atividades com um relaxamento. No segundo momento foi iniciada a troca de experiências sonoras a fim de obter informações sobre experiências musicais individuais. O professor utilizou uma linguagem construtivista apresentando e tocando os instrumentos, solicitando reconhecimento sonoro por meio de jogos e brincadeiras. Desta forma, a primeira brincadeira relacionou-se com a percepção auditiva com duas variações, sendo que uma destinava-se a identificação dos timbres dos instrumentos e a outra com a direção sonora. A operacionalidade de ambas as brincadeiras foi a mesma, ou seja, um aluno ficava de costas e os demais escolhiam um instrumento de uma caixa previamente disposta no centro do círculo, sendo que, ao tocar um dos instrumentos o aluno ouvinte deveria identificá-lo, reconhecendo posteriormente o instrumento correto da caixa. O resultado desta atividade foi excelente, em que apenas uma aluna teve dificuldades, as quais foram superadas por meio de estímulos contínuos propostos pelo professor.

Na segunda etapa, a identificação sonora em relação à direção sonora, um aluno emitia som de um determinado instrumento, sendo que para tanto, escolhia um local aleatório do pátio externo. Assim, todos os alunos tiveram excelente resposta aos estímulos solicitados, salientando que houve necessidade de maior abrangência das atividades, além da programada, devido à resposta extremamente positiva dos alunos.

Neste trabalho junto a estes alunos especiais, destaca-se a participação de uma aluna DA (deficiente auditiva) que se envolveu com muito entusiasmo exigindo do professor a utilização de diferentes estratégias a fim de obter o máximo aproveitamento e participação da aluna em todas as atividades. Em um momento final da aula, a aluna passou a ser a regente da atividade, determinando a pulsação por meio do uso de um atabaque para que os demais alunos tocassem seus devidos instrumentos. Esta “regência” foi realizada por meio do contato visual com o estagiário auxiliar, que determinava a pulsação através de sinais com as mãos, enquanto o professor, orientava os demais alunos quanto à forma de tocarem os instrumentos de percussão. Outro fator relevante aconteceu quando foi observado que durante a brincadeira de identificação de direção sonora, esta aluna baseava-se na sombra do professor que estava a sua frente para indicar a direção do som do instrumento, participando assim de maneira intensa de todo o processo utilizado.

A avaliação foi realizada por meio da observação da resposta de cada aluno, relacionado com a escolha do instrumento correto após tê-lo ouvido, e da direção sonora percebida. Como extensão da atividade, o professor optou

por aumentar, de um para três, o número de instrumentos e direções utilizadas para cada aluno.

Todos os alunos demonstraram extrema satisfação em resolver os problemas propostos demonstrando total valorização da auto-estima, tendo assim todos os objetivos propostos atingidos.

As fadas chegaram

Esta aula começou com um relaxamento com o objetivo de diminuir consideravelmente as tensões, visando melhor aproveitamento por parte dos alunos nas atividades propostas para esta intervenção. Em seguida, o professor realizou um exercício com objetivo de estimular o desenvolvimento da linguagem oral. Para tal, usou um jogo de palavras relativamente simples, porém de grande acuidade rítmica. Foram elas: PA – TA – TI / PA – TÁ – TÁ. A divisão silábica foi organizada na forma de colcheia para as duas primeiras sílabas e mínima para a terceira, repetindo continuamente. Para fixar tal atividade o professor utilizou palmas e alguns instrumentos que estavam disponíveis como pandeiro, bongô e tamborim. O professor esteve sempre motivando e estimulando os alunos a participarem da atividade. Depois de demonstrarem a fixação da célula rítmica, o professor entoou o tema melódico da atividade, sendo que esta frase foi criada interpretada pelo professor baseada no segundo movimento da sinfonia “*Surprise*” de Joseph Haydn.²³ A frase executada no compasso ternário utilizou gestos com os braços reforçando a memorização da atividade com a seguinte letra:

“As fadas chegaram
E sobrevoaram
Trazendo alegria e felicidade
Para o mundo”

Este recurso gerou grande satisfação nos alunos, pois todos se identificaram com os gestos e frases esboçando um clima de ensaio e apresentação. Durante a aula o estagiário observador²⁴ escreveu todas as falas e observações para a aluna DA; ela demonstrou grande interesse nas atividades participando com concentração e muita alegria. Em seguida o professor utilizou um aparelho de som para reproduzir o trecho inicial do segundo movimento da Sinfonia

23 Joseph Haydn (1732 – 1809), compositor austríaco do período clássico, era considerado um dos mais simpáticos deste período musical (CANDÉ, 1980, p. 91). Esta sinfonia foi escolhida por apresentar uma métrica coerente ao trabalho.

24 Todos os estágios são realizados em duplas, possibilitando que possa ser realizada uma observação constante da atuação dos mesmos, tendo em vista que cada aula é ministrada por um deles, enquanto o outro auxilia na execução das atividades, observa e registra o desempenho do colega e as respostas obtidas dos alunos.

“*Surprise*” do compositor erudito Haydn e pediu para que os alunos comentassem algo sobre o que ouviram. Logo em seguida, uma das alunas conseguiu relacionar o ritmo da música com a atividade oral inicial, desta forma foi possível observar que houve coerência entre os objetivos da aula, a metodologia e estratégia empregada pelo professor. Todo o trabalho anterior de audição ocasionou certa “intimidade instantânea” demonstrada pela fluidez e envolvimento dos alunos com a música apresentada, sendo assim, o professor partiu para a próxima etapa da atividade que consistiu em desenvolver a percepção motora e rítmica a partir de palmas e canto.

A aula foi ministrada em uma pequena quadra esportiva com chão de areia batida no pátio da escola. Isso possibilitou ao professor que desenhasse no chão com o auxílio de um pedaço de madeira, um pequeno quadrado em frente a cada um dos alunos. O professor começou a ensinar a cada aluno o passo da dança para a música na qual estava trabalhando. Os alunos partiam da ponta direita do quadrado, indo para frente, para esquerda, para trás e para direita fechando o quadrado, ou seja, o passo da dança (CIAVATTA, 2003). A cada movimento, repetiam as palavras iniciais PA-TA-TI / PA-TA-TA / PA-TA-TI / PA-TA-TA. Na hora da explicação do passo, uma das alunas errou algumas vezes a direção do passo, um pequeno problema de lateralidade que a fazia sair do quadrado. Com muita paciência, o professor continuou mesmo para o lado invertido do proposto fazendo com que a aluna concluísse o passo e participasse da atividade. As atividades propostas nos remetem a Zagonel quando nos lembra que:

É preciso levar a pessoa em direção à compreensão da música em sua totalidade, do sentido musical em si, por meio de um ensino que dê ênfase a prática da escuta e da invenção. Ouvir muito e inventar sempre! [...] É preciso permitir a cada um explorar e desenvolver suas potencialidades individuais. E que isto não se dê só no início como durante todo o decorrer dos estudos musicais (ZAGONEL, 2002, p.1).

A mesma autora salienta a importância da criação em um processo de ensino pedagógico musical, sendo esta “invenção” o que foi demonstrado na atividade realizada, na qual o objetivo foi desenvolver e explorar as potencialidades individuais de cada aluno.

Outra dificuldade foi apresentada por uma aluna que era a mais idosa da turma²⁵. Esta não conseguia desenvolver o passo por uma questão de agilidade, neste momento o estagiário observador, vendo que o professor ainda não chegara a tal aluna, ensaiou um passo apenas da direita para a esquerda mantendo-a na atividade. Por fim o professor conseguiu cumprir a proposta de

25 O grupo de alunos e alunas era composto por 12 pessoas, com faixa etária que variavam entre 13 e 70 anos.

sua aula conduzindo o trabalho de forma lúdica e interessante. No último momento da aula, o professor realizou a “*atividade da sopa*” que consistia em uma repetição rítmica simples com uso de instrumentos entoando ainda uma melodia pré-definida. Porém, a atividade não resultou tão positivamente quanto esperava o professor, provavelmente pelo fato de se tratar da primeira intervenção do professor estagiário e também pelos alunos estarem naturalmente dispersos devido a proximidade do término da aula.

Minha Sabiá, minha Zabelê.

Neste terceiro encontro o objetivo foi a realização de experimentações, pensando-se em reprodução de canção folclórica com grupos de instrumentos e voz. Como procedimento habitual, primeiramente houve atividades de relaxamento, com os alunos dispostos em círculo na área externa da escola. Com os alunos bem tranquilos iniciou-se a apresentação pelo professor da música folclórica nordestina denominada “*Minha Sábíá, Minha Zabelê*”, com a seguinte letra:

“Minha Sabiá, minha zabelê,
Toda madrugada eu sonhava com você
Se você duvida vou sonhar pra você ver”²⁶

Os alunos foram estimulados a acompanharem a música ritmicamente com o canto e/ou com instrumentos como tamborim e atabaque, os quais foram previamente determinados pelo professor. Todo o trabalho foi realizado de forma lúdica, estimulando a produção de cada um, onde a resposta foi intensa embora todos os alunos apresentassem certa inibição quanto às atividades de canto. No trabalho da célula rítmica da música apresentada, os alunos demonstraram maior interesse do que na atividade do canto.

Esta aula teve como objetivo a apresentação de uma música folclórica, por meio da qual fosse possível a apropriação e prática das questões rítmicas e melódicas, considerando as diferenças individuais desse grupo de trabalho:

[...] as atividades de musicalização favorecem a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais. Pelo seu caráter lúdico e de livre expressão, não apresentam pressões nem cobranças de resultados, são uma forma de aliviar e relaxar a criança, auxiliando na desinibição, contribuindo para o envolvimento social, despertando noções de respeito e consideração pelo outro, e abrindo espaço para outras aprendizagens. (CHIARELLI & BARRETO, 2005, p. 5).

Foi possível observar que durante a aula, a turma mostrou-se mais introspectiva em relação a momentos anteriores, sendo que, apesar da motivação do professor para que os alunos participassem das atividades propostas, a maioria manteve-se apática. Essa é uma realidade bastante habitual quando estamos trabalhando com portadores de necessidades especiais. A música, com possibilidades de desenvolver questões relacionadas aos aspectos sensorial, afetivo, fisiológico e espiritual, favoreceu a integração das expressões verbal, musical e corporal. Durante as atividades, o professor deu atenção a cada aluno individualmente no intuito de despertar interesse, bem como mediá-los na execução do trabalho proposto, usando como momento de avaliação a atividade de acompanhamento instrumental simples. O professor utilizou como repertório a canção tema da aula, “Sabiá”; orientou os alunos para acompanharem o professor, percutindo e tocando células rítmicas simples, observando os vários níveis de limitação das capacidades motora e cognitiva.

Onde mora a minha moura?

A aula começou com um relaxamento, comum a todas as aulas planejadas. Neste período notou-se maior ajuda mútua entre os alunos, além da habitual orientação do professor. O tema da aula foi desenvolvido tendo como objeto uma história, cujo tema principal são os Mouros. Na explicação, o professor demonstrou uma sequência de gestos e ritmos os quais serviram como base para as atividades. A frase ficou definida da seguinte forma:

“Onde mora a minha moura?
A minha moura onde mora?”²⁷

No desenvolvimento da atividade houve uma boa variação. Essas consistiram em falar a frase ritmicamente, depois com gestos circulares e palmas, retirando as palavras e deixando os gestos, e ainda, intercalando gesto e fala. Depois de uma explicação geral, cada aluno foi ouvido individualmente. Neste momento o professor conduziu os alunos para que realizassem a atividade em diferentes velocidades, ou seja, utilizou o pulso musical de cada um, começando do mais lento e aumentando a velocidade gradualmente até que chegassem a um pulso coletivo. Em seguida, o professor relembrou a atividade da segunda intervenção, usando os elementos da atividade atual. Os alunos responderam muito bem à atividade, interagindo uns com os outros, uma vez que a atividade ficou bem clara. Na atividade do quadrado desenhado no chão, uma pequena variação com palmas trabalhou aspectos de memória e coordenação rítmica.

Por fim, o professor ainda retomou a atividade do PA TA TI – PA TA TA. O professor avaliou a participação e o desenvolvimento de cada aluno de acordo com as considerações feitas nas aulas anteriores onde aplicou os critérios de percepção e execução rítmica, pratica em grupo e compreensão das etapas solicitadas.

A Estória e seus Sons

Nesta quinta intervenção, devido ao mau tempo, as atividades foram realizadas no espaço interno da escola, com os alunos dispostos de maneira diferente da costumeira, isto é, não foram dispostos em círculo e sim em cadeiras lado a lado defronte para o professor.

Após o momento de relaxamento, o professor definiu como proposta deste encontro a relação dos sons com o movimento, o que despertou bastante interesse dos envolvidos por ser uma atividade interativa. Após definidos alguns sons como apito, triângulo e palmas, foi solicitado aos alunos, que dissessem algumas palavras aleatórias, surgindo: “vôlei”, “cadeira” e “machucou”, e a partir dessas palavras os alunos deveriam criar uma estória, que posteriormente seria acrescida de sons escolhidos pelos alunos.

Ouvindo, e depois, criando...estimulam sua capacidade inventiva, desenvolvem o contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala. (BRITO, 2003, p.161).

A estória foi assim descrita por uma aluna: *“era uma vez uma menina na escola e ela estava brincando com várias pessoas (sons de chocalho), melhor, duas meninas que jogavam vôlei (sons de apito com o movimento), uma menina se machucou jogando vôlei (som do triângulo) e ela andava com essa dor (som do triângulo cadenciado), foi até a cadeira, sentou e dormiu ao som do violão até roncar (som de ronco)”*.

Após a definição da base desta estória, alguns alunos a repetiram de forma teatral, enquanto outros emitiam os sons previamente definidos, sendo que então, houve uma breve interrupção para uma nova atividade, onde foi realçada a relação de andamento e intensidade dos sons com a atividade anterior, ou seja, houve relação dos sons produzidos com o movimento. Primeiramente movimentos do professor e depois dos alunos. Quando o professor andava lentamente, o som produzido era fraco e pulsação lenta e a medida em que o professor foi apressando o passo, o som se tornou mais forte e com pulsação mais acentuada. A portadora de deficiência auditiva (DA) participou de maneira intensa, onde referenciava o andar das pessoas batendo em instrumento de

percussão (tamborim). Embora não ouvisse o som produzido, ela fez a relação de andamento musical com o movimento de locomoção, reproduzido no instrumento.

Esta atividade foi repetida várias vezes somente com os alunos, e por vezes com o professor acompanhado dos alunos, sendo que durante estas atividades o professor foi interrompido por solicitação dos alunos para que se voltasse à estória inicial, já que esta estava inacabada e havia despertado grande interesse. Dialogando com Joly, observa-se que:

A base da música é o som e este produz diferentes mudanças psíquicas na pessoa, atuando sobre seu estado mental, emocional e físico [...] A musica parece provocar mudanças na conduta de crianças com necessidades especiais fazendo com que se adaptem melhor a vida escolar, contribuindo para sua interação social e melhor rendimento de aprendizagem. (PENOVÍ apud JOLY, 1982, p.82)

No retorno da atividade, a conclusão da estória ficou assim definida: *“Era uma vez uma menina na escola e ela estava brincando com várias pessoas (sons de chocalho), elas jogavam vôlei (sons de apito com o movimento), uma menina se machucou jogando vôlei (som do triângulo) e ela andava com essa dor (som do triângulo cadenciado), foi até a cadeira, sentou e dormiu ao som do violão até roncar (som de violão e ronco) e foi acordada pela buzina de um carro (som vocal) e com o susto as dores acabaram e ela saiu correndo (som de todos os instrumentos aumentando o andamento)”*.

No processo de avaliação da atividade o critério foi a observação do desenvolvimento da coordenação musical entre ritmo, intensidade e criatividade de cada aluno; todos envolveram-se efetivamente, respondendo positivamente à atividade proposta.

Dim dom

Esta aula foi realizada no espaço externo da escola, estava um lindo dia e os alunos um pouco agitados, pois tínhamos uma aniversariante no grupo e sua festa no final da aula. O professor começou com um habitual relaxamento para trazer a concentração na aula. A atividade trabalhada nesta aula seguiu a proposta das intervenções anteriores utilizando movimento, ritmo e canto. Observou-se que a cada aula a realização das atividades tornou-se mais dinâmica, pois as atividades seguem o mesmo padrão, porém com variações de letras e gestos, o que demonstra que os alunos sentem-se seguros quando são apresentadas atividades das quais eles já tiveram algum tipo de experiência,

demonstrando também o cuidado ao propor novas práticas. Desta vez o texto utilizado foi:

“dim dom
dim dom dom
campainhas soarão
fadas subirão
e as crianças beijarão”²⁸

Seguindo o procedimento das aulas anteriores, foi desenhado no chão um quadrado que serviu de referência para o movimento do corpo similar a uma dança, porém com adição de movimentos com as mãos além da fala ou canto. Essas aulas estimularam a concentração dos alunos, que se faz necessária para o desenvolvimento da coordenação motora e atuação em grupo. Outro reforço veio da atenção individual que cada aluno recebeu, melhorando significativamente a sinergia da aula. Para esta atividade o professor utilizou um aparelho de som e alguns instrumentos da escola como tamborins e pandeiros meia-lua. Depois das explicações individuais, ou seja, orientações de ritmo e canto que deveriam ser executados ao mesmo tempo, o professor agrupou os alunos onde alguns dançaram e outros tocaram sob sua regência, ele ainda realizou diversas formações, trocando os alunos de posição.

Apresentação

Esta aula também foi realizada no espaço externo da escola, juntamente com a Turma B, que também vinha trabalhando música com outros dois professores estagiários. No primeiro momento os alunos realizaram atividades de relaxamento e posteriormente a “Turma B” sentou-se para apreciar a apresentação do trabalho desenvolvido por nossos alunos. A atividade escolhida para a apresentação foi a descrita na segunda intervenção, ou seja, a o segundo movimento da Sinfonia de Haydn com a melodia “*as fadas chegaram*”.

Durante esta atividade alguns alunos ouvintes também se propuseram a participar, demonstrando facilidade e desenvoltura na realização da prática musical proposta. Nesta aula os alunos demonstraram total envolvimento com o trabalho, demonstrando total satisfação em estarem sendo observados e executando músicas envolvendo movimento, canto e dança. Neste dia, em especial, a aluna mais idosa, que anteriormente apresentava dificuldades de movimento, encantou-se com a apresentação não deixando de sorrir em nenhum momento, inclusive quando solicitada, dançou com o professor a música de Haydn. A

28 Jos Wuytack, 2010, p.32

aluna com deficiência auditiva também realizou todos os movimentos propostos e dançou com professor.

Como avaliação o professor observou o desempenho dos grupos durante toda a apresentação quanto à evolução rítmica e participação coletiva como a prática em conjunto, concluindo que o trabalho foi realizado acima de todas as expectativas.

Considerações finais

O trabalho realizado foi fundamentado, entre outros autores, em Carl Orff/ Jos Wuytack (1995), salientando-se que é possível estimular a interação social por meio de atividades musicais, sendo que um bom relacionamento social proporciona ao indivíduo a saída de seu isolamento (JOLY,1982) .

A metodologia trabalhada apresentou recursos que possibilitaram ao aluno o domínio de si e do ambiente, por meio de experiências musicais, explorando, através da musica a sensibilidade, o ritmo e a criatividade, levando o aluno a conhecer e melhor perceber o mundo sonoro que o rodeia.

Para os autores, a experiência de trabalho junto aos alunos com necessidades especiais foi extremamente gratificante desde os primeiros momentos, principalmente no reconhecimento do espaço físico externo como extremamente oportuno para um bom desenvolvimento das proposições musicais, onde as atividades desenvolvidas tiveram respostas acima das expectativas. O contato com os alunos especiais possibilitou um novo olhar docente quanto às práticas pedagógicas musicais, enriquecendo-as tanto em seu vocabulário quanto em novas alternativas de ensino.

Dessa forma, enquanto professores de música, responsáveis pelo desenvolvimento musical e, sobretudo, humanizador desses alunos que frequentam nossas escolas, devemos estar atentos para as diferenças, enriquecendo com a diversidade cultural e criatividade nossas propostas de ensino, o que contribuirá também para a formação de outro público para as artes. O aluno sensibilizado buscará com a autonomia que lhe é possível, contatos cada vez mais íntimos e expressivos com esse universo, trazendo pais, amigos e familiares para compartilhar experiências estéticas.

Referências

AWPM. Associação Wuytack de Pedagogia Musical. *Apresentação*. Disponível em: <<http://www.awpm.pt/>> . Acesso em: 10 set. 2007.

- BRITO, T. A. *Música na Educação Infantil, Propostas para a formação integral da Criança*. Editora Peirópolis. São Paulo 2003.
- CANDÉ, Roland de. *O convite à Música*. Edições 70. Lisboa, 1980.
- CHIARELLI, L. K. M; BARRETO, S. de J. A Importância da Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental: A Música como Meio de Desenvolver a Inteligência e a Integração do Ser. *Revista Recre@rte*. n. 3, jun. 2005. Disponível em: < <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2007.
- CIAVATTA, Lucas. *O passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos*. Rio de Janeiro, RJ: Do autor, 2003.
- JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: Uma Possibilidade Concreta para Promover o Desenvolvimento de Indivíduos. *Revista Educação*. v. 7, n. 2. Santa Maria: Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria, 1982.
- WUYTACK, J; PALHEIROS, G. B. *Audição Musical Activa, Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.
- _____. *Pedagogia Musical Ativa – 3º grau. Apostila*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2010.
- ZAGONEL, B. Educação Musical para todos. *Jornal Gazeta do Povo*. Curitiba, 01 nov. 2002.

O processo de formação docente por meio do estágio supervisionado

Mariana Calegari
marianacalegari_@hotmail.com

Vivian Voos Tavares
vivianvoos@hotmail.com

Mônica Zewe Uriarte29
uriarte@univali.br

Maria Luzia Feres do Amaral30
liza.amaral@hotmail.com

Fundação Universidade do Vale do Itajaí

Resumo: O presente artigo traz reflexões acerca da relevância do processo de formação do professor de música durante o período do estágio supervisionado, além de descrever a maneira como é organizada esta disciplina na Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Questões relacionadas ao cotidiano da sala de aula, especialmente no que diz respeito ao fundamental diálogo que deve acontecer entre estagiários, professores orientadores e professores titulares das turmas, são discutidas como essenciais neste processo de aprendizado. Os referenciais teóricos utilizados para alicerçar as reflexões baseiam-se em Mateiro (2009) e Fialho (2009), que fazem considerações importantes sobre a prática docente realizada no estágio e Vigostky (2008), que discorre sobre a importância das interações entre sujeitos mais experientes e aqueles que se encontram em processo de formação. O conhecimento dos estagiários sobre as diversas pedagogias da educação musical também são apontadas como pontos significativos para uma prática docente mais eficaz durante o tempo da experimentação didática realizada durante o estágio.

Palavras-chave: estágio supervisionado; educação musical; formação docente.

A Disciplina Estágio Supervisionado

O curso de Licenciatura em Música da UNIVALI contempla a disciplina de Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, como parte do processo de formação dos futuros professores de música. Percorrendo do quarto até o sétimo período do curso, a atuação do estágio poderá ocorrer em instituições de ensino municipais, estaduais ou privadas, em diferentes contextos educacionais - formais (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens

29 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

30 Professora orientadora de estágio da instituição UNIVALI.

e Adultos) e não formais (grupos de Terceira Idade, Educação Especial, outros espaços não escolares), optando por um deles em cada etapa do processo.

O estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de professores. Muito mais do que o cumprimento de exigências acadêmicas, o estágio é parte fundamental do processo de formação do professor. Ele oferece ao acadêmico um espaço de vivência real da docência, possibilitando a articulação e aplicação do conhecimento construído durante a vida acadêmica, numa interrelação entre teoria e prática. Desta forma, a partir da integração dos componentes curriculares, o acadêmico gradativamente começa a criar situações de reflexão sobre a prática, fundamentando o exercício profissional.

A abrangência do estágio nos diversos níveis de educação, cada qual com sua especificidade, se constitui no ensejo de ampliar os conhecimentos e desenvolver habilidades inerentes ao exercício da docência através dos princípios da investigação-ação. A investigação-ação pressupõe um movimento constante de reflexão durante a ação e sobre a ação desenvolvida no ambiente educacional. Neste ambiente, os processos de atuação, planejamento, exploração e validação dos resultados se dão através da ação crítica, comprometida com a transformação a partir da mediação do diálogo constante entre os sujeitos envolvidos no processo, sempre observando a realidade e aspectos socioculturais do espaço de atuação, seus sujeitos, assim como do seu entorno.

Desta maneira, os campos de atuação nos quais tivemos a oportunidade de trabalhar foram a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas públicas e privadas. Nestes espaços de intervenção foram desenvolvidas as práticas pedagógicas e reflexões necessárias à nossa formação, sendo possível notar que cada faixa etária ou contexto necessitam de diferentes abordagens e estratégias, embora o conteúdo a ser ministrado seja o mesmo, a saber, o conteúdo musical.

Assim, a disciplina de Estágio Supervisionado está dividida em três etapas, a saber: planejamento, prática docente e socialização. Metade da carga horária da disciplina está vinculada ao processo de planejamento, que envolve leituras, primeira visita à unidade de ensino destinada ao estágio para observação, acesso aos documentos dos espaços de atuação e escolha das metodologias que serão utilizadas. Entre estes documentos estão o Projeto Pedagógico da escola e diário de classe dos professores, para posterior elaboração de planos de aula pelos estagiários. As outras horas da disciplina são destinadas às intervenções, sempre acompanhadas pelo professor orientador, que avalia o planejamento, sua execução, objetivos alcançados, assim como necessidades de alterações, caso necessário. Ao final de cada semestre acontece um

seminário específico de socialização dos estágios, aberto à comunidade, em que as experiências das intervenções são apresentadas, refletidas e discutidas com os professores orientadores, os professores que recebem os estagiários em suas turmas e demais acadêmicos que se encontram também em processo de formação docente.

Vale registrar que os acadêmicos trabalham em uma formação de duplas em sala de aula. A dinâmica do trabalho pressupõe que a cada intervenção um dos estagiários se responsabilize por ministrar a aula e o outro faça a observação, realizando anotações, registros audiovisuais e auxílio nas atividades. Esta forma de trabalho proporciona uma valiosa experiência, principalmente pela oportunidade de acompanhamento durante o estágio, pois sempre há um estagiário observando as práticas docentes, assim como as reações dos alunos durante as aulas. Dessa forma, acontece uma troca de impressões entre os estagiários que podem completar e adequar suas ações num processo de reflexão e diálogo constante.

O estágio proporciona, então, a experimentação da prática docente no campo de trabalho. Sobre este tema Mateiro afirma que:

[...] o estágio, portanto, é considerado como um espaço que possibilita ao estudante, futuro professor, observar, analisar, atuar e refletir sobre as tarefas características de sua profissão. Essas ações estão inseridas, assim, no que denominamos de prática de ensino, uma vez que o estágio é o ponto de partida da experiência de campo e em campo que permitirá ao licenciando experimentar a prática de ensinar e se comprometer com a profissão de ser professor". (MATEIRO, 2009, p.17).

Este processo de experimentação no campo de trabalho é de grande importância para oferecer subsídios práticos e teóricos ao estagiário, que inicia sua atuação sendo orientado e supervisionado pelo professor orientador da disciplina, e, muitas vezes, também pelo professor titular da turma. Quase sempre o estágio é o primeiro contato do futuro educador com a realidade escolar. Portanto, ele vem agregar experiência na aplicação do conhecimento teórico, favorecendo a descoberta como um processo dinâmico de aprendizagens dentro de situações reais, possibilitando ao acadêmico conhecer, compreender e aplicar, na realidade escolar, o diálogo entre teoria e prática.

Essa aprendizagem ocorre num processo de diálogo entre acadêmicos e professor orientador, onde "o professor orientador sugere, mobiliza saberes e conhecimentos adquiridos na universidade e fora dela, acena para o licenciando e o orienta". (FIALHO, 2009, p, 54). Contar com essa orientação é primordial para o licenciando, que necessita do apoio e orientações de pessoas mais

experientes, que apresentem visões diferenciadas, à luz de teorias da educação, conduzindo a prática pedagógica do acadêmico.

Os momentos de orientação aconteceram de forma intercalada com as intervenções no campo de estágio, ocorrendo, normalmente, uma aula de planejamento e orientação e outra de prática em sala de aula. Este fato é de muita importância, pois permite uma reflexão e ação imediata em relação às ações desenvolvidas na escola. Foi possível perceber que esta dinâmica de trabalho teve resultados bastante positivos em nossa formação, pois o acompanhamento constante da professora orientadora aliado ao tempo necessário para a adequação das práticas em sala de aula possibilitou um melhor aproveitamento da experiência pedagógica.

O Planejamento

Para exemplificar de forma clara a maneira como aconteceram os estágios nos quatro períodos em que a disciplina é oferecida, apresenta-se o relato das ações e dinâmicas ocorridas no sétimo e último período do curso de licenciatura.

Primeiramente foram definidas as duplas de trabalho. Esta escolha aconteceu de forma democrática, sendo que a orientação foi de que se procurasse um enriquecimento das duplas no sentido da variedade de habilidades, como tocar diferentes instrumentos e experiências profissionais e acadêmicas diversificadas. Também foram definidos os espaços e turmas em que cada dupla deveria atuar.

Na sequência foi solicitada à turma que elaborassem um tema geral para nortear os trabalhos. Neste caso, o tema escolhido foi “Cultura, linguagem e comunicação”. A partir deste tema geral, cada dupla elegeu um subtema de trabalho que se adequasse aos conteúdos e faixa etária do grupo junto ao qual seria realizado o estágio. Esta definição de temas foi bastante interessante para orientar as atividades em sala de aula, dando subsídios, inclusive, para a definição de marcos teóricos dos trabalhos. Embora a definição de um tema não delimite conteúdos ou objetivos específicos, ele auxilia na maneira de pensar o plano de ensino, as estratégias e abordagens dos conteúdos.

Dessa forma, foi realizada uma visita técnica ao espaço educacional destinado a prática do estágio. Nesta visita foi possível conhecer a escola no que diz respeito aos ambientes disponíveis, materiais, horários, políticas e projetos pedagógicos. Em ocasião posterior realizou-se uma aula diagnóstica, voltada para conhecer o grupo de alunos. Nesta aula foi possível conversar com os alunos, saber de suas experiências musicais prévias, além de preferências musicais, entre outras informações relativas à classe, como quantidade de alunos, faixa etária, entre outras informações que poderiam auxiliar no planejamento.

Com o conhecimento de todas essas informações foi elaborado o plano de ensino e os planos de aula para as intervenções. Assim, foram realizadas dez intervenções junto às turmas, sendo que a cada intervenção no ambiente de estágio foi intercalado com uma aula de orientação na universidade.

Os registros das intervenções foram realizados na forma de relatórios, contendo as justificativas, relatos das atividades, reflexões e considerações sobre as ações realizadas em sala de aula. O momento da redação dos relatórios é precioso, pois é neste momento em que são sistematizados os conhecimentos, assim como, é possível visualizar a relação entre teoria e prática docente, gerando as ponderações necessárias à realização das intervenções seguintes. Ao final das intervenções elaborou-se um artigo científico e socialização dos trabalhos realizados durante o período de estágio.

Algumas reflexões

Durante o período de realização do estágio algumas situações suscitaram reflexões importantes. Uma destas situações diz respeito à presença do professor titular em sala de aula. Foi possível perceber diferenças significativas nos alunos, especialmente em relação à disciplina, quando o professor estava ou não presente. Em diversos momentos buscamos auxílio com o professor que se encontrava em sala de aula para dar um melhor encaminhamento às atividades desenvolvidas, num processo de diálogo que ocorria depois ou durante as aulas. É sabido que o professor titular não deve assumir a aula no lugar dos estagiários, do mesmo modo, ele não deve deixar a classe somente com os estagiários, os quais estão em processo de formação.

É comum ouvir relatos de estagiários que têm experiências negativas quando entram em sala de aula. Principalmente porque, sem ter o conhecimento prático sobre “dar uma aula”, sente-se excluído quando o professor da turma não o coloca em contato efetivo com os alunos, ou não se integra ao planejamento auxiliando a aperfeiçoar este processo com informações importantes sobre o perfil da turma, que muitas vezes, são peculiaridades e só ele conhece. A ausência e/ou falta de auxílio de uma pessoa experiente, pode desestimular e levar ao fracasso o planejamento das aulas, pois, sem alguém para dialogar e, quem sabe, interferir em momentos específicos, a experiência de lecionar pode ser frustrante justamente pela inexperiência do acadêmico nessa fase de sua formação.

Vigotsky (1988), em sua teoria da aprendizagem, afirma que o aprendizado se dá a partir da interação entre as pessoas, na relação entre o sujeito e o seu ambiente sociocultural, contando com o suporte de pessoas mais

experientes. Sendo assim, por que muitas vezes se acredita que o indivíduo em processo de formação docente deva ser inserido em sala de aula sem a tutela de alguém com mais experiência, como o professor titular da classe? Acreditamos que a troca de experiências, neste sentido, é de fundamental importância para a formação do estagiário que, normalmente, tem pouca ou nenhuma vivência do cotidiano e das dinâmicas reais de uma sala de aula, que é tão complexa e repleta de desafios. O estagiário é um sujeito em formação que necessita tanto das direções dadas pelo professor orientador como do diálogo e dos conhecimentos provenientes da experiência do professor titular da classe.

Sendo assim, faz-se o relato de uma experiência positiva durante a realização do primeiro período de estágio que aconteceu junto a uma turma de alunos da Educação Infantil, com crianças entre três e quatro anos. A expectativa para a realização do primeiro período de estágio era bastante grande, pois nenhuma das estagiárias possuía experiência no trabalho com crianças tão pequenas, que necessitam de estratégias didáticas diferenciadas.

Felizmente, em todos os momentos em que as estagiárias estiveram junto à turma, no desenvolvimento das atividades musicais ou outras, a professora titular esteve presente. O auxílio teórico e técnico prestado pela professora nos diversos momentos da atuação proporcionou grande aprendizado às acadêmicas. Essa presença durante as intervenções foi especialmente percebida nos momentos em que as crianças dispersavam a atenção ou quando alguma dificuldade de comunicação por parte das estagiárias acontecia. O uso da linguagem, a compreensão sobre os caminhos do aprendizado infantil em relação aos seus esquemas mentais, além de toda a experiência pedagógica da professora foram gradualmente assimiladas e praticadas pelas acadêmicas durante o período de estágio.

Podem-se citar algumas situações em que, por falta de experiência, as estagiárias tentavam explicar para as crianças como seriam as atividades a serem desenvolvidas de uma forma inadequada à sua faixa etária. Foi possível aprender com a professora titular que é sempre necessário demonstrar as ações às crianças, que ainda se encontravam numa fase de pouca abstração das informações. A professora muito delicadamente fazia perguntas às estagiárias durante as aulas como se ela fosse um dos alunos. Por exemplo, “professora, eu não entendi. Você poderia mostrar para nós como é esta brincadeira?” A partir destas intervenções da professora titular foi possível compreender que era necessário demonstrar concretamente como a atividade deveria ser realizada pelos alunos, atingindo mais rápido e de forma eficaz as propostas didáticas.

Além disso, as estagiárias tiveram a oportunidade de permanecer em sala de aula durante todo o período em que os alunos estavam na escola,

observando a atuação da professora nos diversos momentos da aula que incluíam desde a chegada das crianças até o momento de organização da aula, o momento do lanche, da contação de histórias, das brincadeiras, entre outros. Isto proporcionou uma aproximação maior com os alunos e também com a professora. Este fato é importante, pois, muitas vezes, os estagiários têm pouco tempo e oportunidade para permanecer em sala de aula ou na escola, estando presentes no local somente no momento de ministrar suas aulas. Esta situação pode transformar o período de estágio num pequeno recorte do que vem a ser o contexto escolar.

Percebe-se, então, que poder observar por mais tempo e aprender com a maneira carinhosa, afetiva e didática pela qual a professora conduzia e se relacionava com as crianças foi uma experiência de aprendizagem de grande valia para as estagiárias, contribuindo para a formação da sua profissionalidade docente. O diálogo antes e depois das aulas confirmou a relevância do processo de atuação supervisionada no campo de trabalho, promovendo a reflexão e a ação necessárias para que os objetivos didáticos fossem alcançados, tanto em relação à aprendizagem musical das crianças como para o aprendizado docente das acadêmicas. Assim, as estagiárias aprenderam no curso de Licenciatura o que ensinar e com a professora da turma a melhor forma de ensinar.

Situações contrárias também foram experimentadas. Em outros momentos a realidade foi difícil, pois as estagiárias se encontraram sozinhas em sala de aula, tendo como professores titulares pessoas que pouco ou nada interagiram ou dialogaram durante o período de estágio, causando momentos de insegurança em relação às atividades desenvolvidas e posturas a serem adotadas.

É sabido que o professor titular não deve tomar a frente das aulas ministradas por estagiários, mas ele pode apresentar-se como um parceiro no processo. Na UNIVALI há um encontro a cada início de semestre com os professores que vão receber estagiários em suas salas, para uma palestra que evidencie a importância da presença deles na formação docente dos acadêmicos, e essa atividade é validada com certificação que pode ser utilizada pelos mesmos como formação continuada. Esta é uma forma de valorizar e incentivar a receptividade de professores titulares.

Outro ponto a ser destacado como reflexão sobre o processo de *aprender a ser professor* está relacionado ao currículo percorrido durante a graduação. Nos primeiros períodos as disciplinas cursadas tinham ligação direta com os fundamentos e metodologias de educação musical e, a partir dessas disciplinas foram apresentadas as diferentes pedagogias de ensino da música e os principais educadores musicais. Assim foi possível conhecer e lançar mão de ideias de educadores como Swanwick (2003), que traz as considerações sobre

os processos e níveis de aprendizado musical além de propostas para a realização de avaliações em música. Os pressupostos de Dalcroze (MARIANI, 2011), sobre a utilização do corpo e do movimento no aprendizado musical; os conceitos de Kodaly (SILVA, 2011) sobre a prática do canto e do solfejo; os conceitos sobre paisagem sonora e composição de Schafer (1991); as concepções sobre o aprendizado musical intimamente ligado à aquisição da linguagem de Suzuki (1983), entre outros, conferindo o embasamento pedagógico necessário à realização das vivências docentes, subsidiando a prática em sala de aula, e possibilitando ações pedagógicas de forma mais segura, amparadas pelos saberes e experiências destes importantes educadores.

Esta forma de organização do currículo fez com que fosse possível iniciar o período de estágio tendo a ciência sobre as formas de ensinar e avaliar em música, assim como adaptar, adequar e fundamentar as ações da prática docente. Se estas disciplinas não tivessem sido cursadas antes do momento de estar em sala de aula acredita-se que seria muito mais difícil planejar as ações pedagógicas e definir os objetivos didáticos para cada período de estágio. Conhecer previamente as diversas metodologias de ensino da música foi importante no processo de formação docente, particularmente no desenvolvimento da fundamentação das estratégias de ensino, proporcionando uma variedade de opções didáticas para que os objetivos de aprendizagem definidos para os períodos de estágio pudessem ser alcançados.

Considerações finais

O período de realização do estágio foi essencial para a construção e experimentação dos saberes docentes das estagiárias.

Nesse período, o diálogo constante com as professoras orientadoras do curso de licenciatura e dos professores titulares das turmas em que foram realizados os estágios, sobre e para as aulas planejadas, confirmou a relevância do processo de atuação supervisionada no campo de trabalho, promovendo a reflexão e a ação necessária para que os objetivos didáticos fossem alcançados, tanto em relação à aprendizagem musical das crianças como para o aprendizado docente das estagiárias.

Estes fatos e reflexões levaram a considerar a importância do Estágio Supervisionado no processo de formação de futuros professores, em relação à oportunidade de atuar no campo de trabalho com o auxílio da professora orientadora, bem como observar as práticas pedagógicas dos professores mais experientes contribuíram significativamente no processo de formação das estagiárias.

Salienta-se que, muitas vezes, os professores que recebem os estagiários não apresentam muita receptividade. Estar diante de uma turma de alunos sem poder contar com um auxílio e experiência do professor em momentos mais difíceis pode frustrar o licenciando, que poderá achar-se incapaz e inapto para exercer a função de professor.

Certamente, a formação da identidade e da prática docente não se encerra no estágio, pois ela será construída no cotidiano da profissão. Mas a orientação e a observação da atuação de profissionais mais experientes, aliados à reflexão da própria prática realizada junto ao professor orientador, poderão assegurar uma formação consistente e construtiva na caminhada da formação para futuras atividades docentes. Dessa forma, os estagiários poderão sentir-se mais seguros diante dos diferentes contextos culturais, situações e realidades didáticas, sociais e individuais que certamente encontrarão no decorrer de sua atuação profissional.

Referências

- FIALHO, Vania Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.52-64.
- MARIANI, Silvana. Émile Jacques-Dalcroze: a música e o movimento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- MATEIRO, Teresa. A prática de ensino na formação de professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. (Org.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.15-27.
- SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SILVA, Walênia Maria. Zoltán Kodaly: alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IBPEX, 2011.
- SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2. Ed. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1983.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo, Moderna, 2003
- VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

Proposta de estágio multifacetada

Jose Soares
Jsoares804@gmail.com
Universidade Federal de Uberlândia

Resumo: O presente capítulo apresenta e discute a proposta de estágio da disciplina de Educação Musical – Estágio V, ministrada por mim, na 9ª fase do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação: Música, no primeiro semestre do ano letivo de 2008, na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Esta proposta adotou um modelo multifacetado. O objetivo principal da proposta foi, através do exercício da autonomia didático-pedagógica e do *feedback*, promover a construção da identidade profissional dos estagiários. Três etapas foram apresentadas: o planejamento, a prática e o relatório. Os principais problemas e desafios enfrentados na implementação da proposta consistiriam em estabelecer associações simples ou complexas entre teoria e prática, alterar a forma de pensar descritiva dos estagiários para uma forma analítica crítica, transformar a prática de ensino a partir dos resultados da avaliação e conseguir mudar a concepção de relatórios de estágio.

Palavras-chaves: estágio, identidade profissional, formação de professor.

Introdução

O estágio supervisionado sofreu mudanças significativas nos últimos anos. A principal, talvez, seja o aumento da carga horária destinada à prática de ensino (CNE/CP 2/2003) nos diversos contextos de ensino e aprendizagem musical. Tais mudanças podem ser interpretadas como a busca por um modelo didático-pedagógico que dê conta, pelo menos em grande parte, de explicar e resolver toda a complexidade que envolve a formação do professor de música.

A interação de diferentes fatores que compõem a preparação pedagógica do professor de música inclui a autonomia em sala de aula, proporcionando liberdade para que os estagiários tomem, independentemente, decisões metodológicas e o *feedback*, positivo ou negativo, refletindo (e/ou influenciando) as experiências. Esta complexa rede de interação é crucial no desenvolvimento da identidade profissional, que é construída desde o início da formação do professor de música. Neste breve capítulo, estas questões serão discutidas na proposta de estágio, desenvolvida por mim, no curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

A proposta multifacetada do estágio supervisionado

A análise apresentada neste capítulo refere-se à experiência vivenciada na disciplina de Educação Musical – Estágio V, ministrada por mim, na 9ª fase do curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação: Música, no primeiro semestre do ano letivo de 2008, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. A turma era formada por 10 estudantes, sendo 8 alunos e 2 alunas.

O estágio supervisionado poderia ser realizado em grupo e/ou individualmente. O campo de estágio compreendia diversos contextos para o ensino e aprendizagem musical. Dos 10 estagiários, 4 realizaram o estágio na educação básica, 2 na ONG, 1 na escola de música, 1 no SESC e 2 no campus da universidade, na forma de oficina de violão. 4 estagiários trabalharam em dupla (educação básica e oficina de violão). Chama a atenção o número de 4 alunos (40% da turma) terem realizado o estágio na educação básica, sendo 3 na escola pública e 1 na escola privada. Normalmente, poderíamos esperar por um distanciamento deste contexto uma vez que, nesta fase, os estagiários poderiam escolher o contexto de atuação.

A proposta de estágio adotou uma perspectiva multifacetada (WELCH, 2007). Isso significa que o estágio foi visto como uma multiplicidade de vários fatores que afetam, direta e indiretamente, a identidade profissional do estagiário. Existe uma vasta literatura que discute a construção da identidade profissional como professor em geral (cf. KAGAN, 1992; LIPKA & BRINTHAUPT, 1999; CONWAY & CLARK, 2003; YEE FANG TANG, 2004; RIPPON & MARTIN, 2006) e professor de música em particular (cf. LOURO & SOUZA, 2004; DEL BEN, 2003). Dubar (2005), especificamente, compreende a noção de identidade profissional como “construções sociais que implicam a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação” (p.330).

A noção de identidade profissional está relacionada à noção de autonomia. A literatura sobre o assunto sugere que os orientadores de estágio deveriam encorajar os estudantes, desde que estejam prontos, a se tornarem mais autônomos e buscar por e desenvolver um estilo próprio de ensinar (CAPEL, 2001; HOBSON & MALDEREZ [Eds], 2005). Nesse sentido, todos os alunos tiveram a oportunidade de vivenciarem essa autonomia durante a elaboração do projeto de estágio e da prática pedagógica musical.

A proposta de estágio

A proposta de estágio foi dividida em três etapas:

Etapa 1: O Planejamento

Hentschke & Del Ben (2003) enfatizam que o planejamento e a avaliação são “atividades cotidianas do corpo docente em qualquer área do conhecimento” (p.177). As autoras lembram que o plano ajuda na orientação do ensino; entretanto, a implementação não significa a execução *ipsis litteris* do que foi planejado. Mateiro & Theo (2003), por outro lado, analisam os processos de planejamento a partir dos relatórios de estágio de três estudantes de licenciatura em música. Os autores concluem que “[...] planejar favorece a sistematização e a previsão metódica das possíveis ações, [entretanto] quando concebido de forma dura, sem discussões prévias que o flexibilizem enquanto conceito e, também, enquanto prática, torna-se um guia rígido e inacabado” (p.94).

O planejamento dos projetos de estágio seguiu as recomendações dos autores mencionados. E um momento anterior à elaboração destes projetos consistiu no levantamento de informações do campo de estágio. A análise crítica destas informações foi utilizada para a formulação de objetivos (metas) passíveis de serem alcançados.

Em todos os projetos de estágio, os estagiários apresentaram uma fundamentação teórica que embasava a prática de ensino. A escolha da temática geral, conteúdos e metodologias de ensino musical levaram em consideração as experiências prévias de estágios e as habilidades e competências adquiridas (ou aperfeiçoadas) ao longo do curso como, por exemplo, instrumentais e uso de tecnologia.

Foi apresentado aos estagiários um modelo estruturado de plano de aula. Os elementos que faziam parte deste modelo eram: foco/tema da aula, objetivos e resultados esperados, recursos utilizados, repertório musical, operacionalização metodológica (incluindo o tempo estimado para cada atividade musical) avaliação do desempenho musical e referências.

Etapa 2: A Prática

Os estudantes foram incentivados a utilizar um gravador digital em suas aulas. Com isso, a produção musical dos estudantes (o fazer musical) tornou-se o foco central das discussões do processo de ensino e aprendizagem musical. As informações musicais geradas durante as gravações foram utilizadas na análise da aprendizagem musical de cada aluno.

A cada aula realizada, o estudante recebia *feedback* positivo do orientador e, no caso dos estágios realizados no contexto da educação básica, do

orientador e professor supervisor. O *feedback* tinha um impacto na experiência de estágio quando o estagiário ou estagiária percebia que o orientador e/ou professor supervisor destinavam tempo suficiente para auxiliá-los no aprimoramento da prática de ensino e, principalmente, se os mesmos demonstrassem uma atitude crítica positiva e encorajadora.

O modelo de avaliação do desempenho musical da turma (ou grupo) e de cada estudante, assim como das experiências vivenciadas pelos estagiários, foi o formativo. A análise crítica do desempenho didático-pedagógico do estagiário teve como ponto de partida os resultados musicais alcançados em cada aula. Durante todo o processo de avaliação, os estagiários analisavam, criticamente, a diferença entre o planejado (esperado) e o realizado. O objetivo era a identificação de problemas e apresentação de soluções práticas.

Etapa 3: O Relatório

Os estagiários procuraram apresentar relatórios de estágios reflexivos e críticos. Embora a descrição dos fatos seja importante, a análise crítica é fundamental para o aperfeiçoamento pedagógico do estagiário.

Eles também foram encorajados a estabelecer associações entre a teoria e a prática pedagógica, valorizando, sempre, a prática (99% de prática versus 1% de teoria).

A avaliação final teve como foco o desempenho musical de cada aluno e aluna, ou seja, o que cada um, efetivamente, aprendeu, os objetivos formulados nos projetos de estágio e a autoavaliação do estagiário/estagiária e do estudante.

Os relatórios foram apresentados no formato .pdf. Neste formato, foi possível inserir todas as gravações digitais realizadas durante o estágio. Estas informações musicais evidenciaram o que os estagiários comentaram, analisaram e criticaram, teoricamente, a prática de ensino - foi solicitada autorização para a utilização dessas gravações.

Os principais problemas e desafios enfrentados na implementação desta proposta de estágio foram: (i) dificuldades dos estagiários em estabelecer associações (simples e complexas) entre a teoria e a prática de ensino; (ii) promover mudanças na forma de pensar descritiva para analítica crítica dos estagiários; (iii) transformar os resultados da avaliação de cada aula em otimizadores, alterando, na prática, a atitude didático-pedagógica dos estagiários; (iv) A inserção de informações musicais dificultou a disponibilização dos relatórios de estágios para download.

Considerações finais

Este capítulo apresentou e discutiu uma proposta de estágio multifacetada. O desenvolvimento desta proposta procurou assegurar a qualidade e eficácia da prática pedagógico-musical dos estagiários do curso de licenciatura em música da Universidade do Estado de Santa Catarina. A combinação (ou integração) de diferentes fatores como autonomia e *feedback* influenciaram, diretamente, a construção da identidade profissional destes estagiários.

Por outro lado, a proposta apresentou problemas e desafios que devem ser aperfeiçoados. Destaco dois: a relação entre teoria e prática e avaliação de desempenho musical e didático-pedagógica. Mecanismos objetivos para solucionar estes problemas e desafios precisam ser encontrados. Leitura (mais tempo na biblioteca), reflexão (crítica) e escrita (registro dos fatos), diariamente, poderiam contribuir para a melhoria do desempenho da prática de ensino dos estagiários.

Referências

- BRASIL. *Resolução CNE/CP 2*. Brasília: MEC, Conselho Nacional de Educação, 2002.
- CAPEL, S. Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year, *Educational Research*, n. 43 (3), 247-261, 2001.
- CONWAY, P.F. & CLARK, C.M. The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development, *Teaching and Teacher Education*, n. 19, 465-482, 2003.
- DEL BEN, L.. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 29-38, 2003.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. Aula de Música: do Planejamento e Avaliação à Prática Educativa. In: HENTSCHKE, L. & DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Ed. Moderna, 2003. p. 176-189.
- HOBSON, A.J. Student teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training (ITT), *Mentoring & Tutoring*, n 10, p. 5-20, 2002.
- HOBSON A.J. & MALDEREZ, A. (Org) *Becoming a Teacher: Student teachers' motives and preconceptions, and early school-based experiences during initial teacher training (ITT)* (Nottingham: Department for Education and Skills), 2005.
- KAGAN, D.M. Implications of research on teacher belief, *Educational Psychologist*, n. 27, p. 65-90, 1992.
- LIPKA, R. & BRINTHAUPT, T. (Eds) *The Role of Self in Teacher Development*. Albany, NY, State University of New York Press, 1999.

- LOURO, A; SOUZA, J. Reformas curriculares dos Cursos Superiores de Música e a formação do professor de instrumento. *Anais da ANPPOM*, 1999.
- MATEIRO, T. & TÉO, 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.
- RIPPON, J. & MARTIN, M. Call me teacher: the quest of new teachers, *Teachers and Training: theory and practice*, n. 12, p. 305-324, 2006.
- WELCH, g. Addressing the multifaceted nature of music education: an activity theory research perspective, *Research Studies in Music Education*, n.28, p. 23-37, 2007.
- YEE FAN TANG, S. The Dynamics of School-based learning in initial teacher education, *Research Papers in Education*, n. 19, p. 185-204, 2004.

Ensino coletivo de violão: aspectos técnicos e pedagógicos

Guilherme Pedro da Silva

guilforever@hotmail.com

Vania Malagutti Fialho1

vaniamalagutti@hotmail.com

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este trabalho relata uma prática pedagógico-musical de ensino coletivo de violão, realizada no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá. O estágio foi desenvolvido com uma turma de 13 alunos no município de Jussara-PR, no âmbito de um projeto de extensão. Para este texto foi feito um recorte da experiência, trazendo especialmente a dinâmica das aulas de violão, no que se refere às atividades pedagógico-musicais realizadas no início de cada aula, e a prática instrumental no violão, que teve como um dos tópicos abordados a leitura e escrita musical, utilizando inclusive a tablatura italiana. Os resultados indicam que dinâmicas, jogos musicais e atividades práticas são estratégias que contribuem para a compreensão de conceitos musicais de forma lúdica. No que se refere à leitura e escrita musical, o uso da tablatura italiana se mostrou positivo, colaborando para compreensão e registro da prática instrumental, bem como para o entendimento da escrita musical convencional.

Palavras-chave: ensino coletivo de violão; jogos musicais; leitura e escrita musical.

Introdução

Este texto trata de uma experiência de prática pedagógica no ensino coletivo de violão, desenvolvida com 13 alunos com idades entre 10 e 16 anos. A proposta foi realizada como parte do Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação Musical da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na cidade de Jussara-PR, estando vinculado ao Programa de Extensão Universitária “Universidade sem Fronteiras”, um programa da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti).

Aqui se discute o ensino coletivo de violão, abordando os aspectos técnicos e pedagógico-musicais. Nesse sentido, são abordadas dinâmicas e atividades que foram desenvolvidas nas aulas, bem como a prática instrumental e a leitura e escrita musical.

1 Professora orientadora de estágio da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Para a construção deste texto foram tomados como referência os planejamentos e relatórios de 15 aulas de 1h15 cada, desenvolvidas no segundo semestre de 2009. Essas aulas foram exclusivamente coletivas. A opção pelo ensino coletivo de instrumento vai ao encontro das demandas e tendências atuais no ensino de música. Isso porque “o ensino coletivo de instrumento musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino musical, democratizando o acesso do cidadão à formação musical” (CRUVINEL, 2004, p. 5).

Além disso, essa modalidade de ensino favorece trocas musicais entre os integrantes do grupo, de modo que tem funcionado como facilitadora nos processos de relações interpessoais, resultando numa prática musical eficiente. Isso contribui no desenvolvimento de aspectos como “a independência, a liberdade, a responsabilidade, a autocompreensão, o senso crítico, a desinibição, a sociabilidade, a cooperação, a segurança”, tanto para fazer música como para a vida como um todo (CRUVINEL, 2005, p. 80).

Prática pedagógica do ensino coletivo de violão

Este item trata dos aspectos pedagógicos das aulas de violão. Tomamos como referência a definição de que pedagogia se refere aos procedimentos de reflexão, sistematização e análise crítica do processo educativo. Dividimos este item em duas partes. A primeira versa sobre as atividades realizadas no *início de cada aula*, com o intuito de “chamar” o aluno para aula, por meio de atividades práticas que contribuíam para criar um clima de coletividade, ao mesmo tempo em que eram trabalhados conceitos musicais. A segunda parte discute o desenvolvimento das aulas, abordando aspectos técnicos de prática instrumental e leitura e escrita musical.

O início de cada aula

O início de cada aula foi marcado por atividades e dinâmicas que tinham como objetivo preparar, sensibilizar e aquecer a turma para a aula de instrumento, além de introduzir conceitos musicais por meio de atividades práticas.

Nas quatro primeiras aulas, essas atividades tiveram um caráter de integração da turma e introdução de alguns conceitos musicais como pulso, dinâmica e andamento. A primeira atividade realizada com o grupo consistiu em cada aluno dizer seu nome em um pulso determinado, conforme planejamento da Aula 1: “em roda, um aluno fala seu nome seguindo um pulso marcado pelo grupo, o aluno diz ‘eu sou Antonio’, e o grupo responde ‘oi, Antonio’, acompanhando o

pulso e seguindo a ordem da roda até que todos os alunos tenham dito seus nomes”². Essa atividade permitiu que todos se apresentassem e contribuiu para a integração do grupo, além de trabalhar um elemento musical, o pulso. Na mesma aula, seguiu uma segunda dinâmica:

[...] ainda em roda, foi realizada a atividade ‘flecha’, que consistiu em cada aluno ‘passar a flecha’, simbolizada por uma palma, para o amigo do lado direito ou esquerdo, conforme iniciado pelo professor. O objetivo da atividade era passar a flecha o mais rápido possível criando uma sonoridade de palmas rápidas. A sequência dessa atividade foi uma variação em que a flecha deveria ser passada para uma pessoa que estivesse em qualquer lugar da roda, sendo necessário o contato visual entre os alunos que estivessem passando e recebendo a flecha para o bom andamento da atividade (Relatório – Aula 1).

Entendendo que as atividades com pulso promovem a integração e a concentração da turma e que colaboram também para a prática instrumental coletiva, essa atividade foi realizada também nas Aulas 2 e 3. Essa repetição favoreceu o domínio da atividade e a melhor compreensão e realização da dinâmica.

Uma das preocupações na organização e no desenvolvimento dessas atividades era de que as dinâmicas tivessem um elo entre si, havendo um encaimento de propostas práticas. Isso porque uma atividade fortalecia a outra, e os conceitos trabalhados na prática iam sendo mais bem assimilados e compreendidos. Nesse sentido, foram desenvolvidas diversas atividades utilizando palmas, batidas de pés e deslocamentos pela sala.

Um exemplo de atividade envolvendo deslocamento pode ser vista na Aula 9, em que foram propostas quatro batidas no violão e os alunos deveriam caminhar de acordo com a ordem dada. Em um momento, a tarefa era se deslocar na 1ª batida, dando pausas (ou ficando parados) na batida 2. Em outros momentos, a ordem ia sendo modificada, de modo que em cada repetição eles deveriam se deslocar ou parar em batidas (ou tempos) distintas. Esse jogo gerava, além da concentração, a necessidade de sincronia do grupo e a articulação entre o som e o movimento.

Dentre as atividades também houve algumas com vistas à criação, conforme a relatada no Relatório da Aula 11:

A aula teve início com uma atividade em roda, que se chama Dança do shap shap. Essa dança consiste em a turma, em roda, cantar a música da Dança do shap shap acompanhada por palmas. Para começar, o professor entra na roda cantando com os alunos: ‘Fui para Nova York visitar a minha vó e

2 Ao longo do texto, foram utilizados trechos dos relatórios desenvolvidos durante o estágio.

ela me ensinou a dança do shap shap'. Nessa parte, o professor anda no interior da roda batendo palma, marcando a pulsação junto com os alunos que estão na roda. Na segunda parte da música, que diz 'dança do shap shap, dança do shap shap, dança do shap shap, shap shap auê!', o professor que está dentro da roda para em frente a um aluno, cantando essa parte e criando uma dança a qual esse aluno deverá imitar. Ao terminar com "auê", o professor entra na roda no lugar do aluno que o imitou, e esse aluno vai para o meio da roda, onde dá continuidade à atividade, e agora ele terá que dançar o shap shap na frente de outro aluno que irá tomar seu lugar, e assim sucessivamente (Relatório – Aula 11).

Inicialmente, a atividade provocou risos, e os alunos ficaram intimidados. Porém, na medida em que foi se desenrolando, os alunos passaram a criar movimentos de difícil execução, usando rodopios e agachamentos e desafiando o professor e os colegas. Cada um queria fazer algo mais diferente, explorando a criatividade.

Em várias dessas atividades o violão foi utilizado. Um exemplo foi o trabalho com altura, em que os alunos, "ao ouvir um som agudo, deveriam ficar em pé, ao ouvir um som médio deveriam sentar-se na cadeira e ao ouvir um som grave deveriam se agachar (Aula 5). Nessa atividade, um aluno comentou sobre o som grave ser aquele do "pancadação" do carro, termo que "colaborou para a explicação" (Aula 5). Já na Aula 12, a turma novamente participou de uma atividade envolvendo o parâmetro altura solfejando nomes de notas, como descreve o relatório de aula:

[...] com uma atividade em que os alunos deveriam solfejar as notas dó, ré, mi, fá, sol, por meio da leitura do nome das notas escrito por extenso no quadro negro. Em uníssono, os alunos cantaram primeiramente a nota dó. Em seguida, cantaram a nota dó, ré, dó, em seguida dó, ré, mi, ré, dó. Depois dó, ré, mi, fá, mi, ré, dó e, para terminar a sequência, cantaram dó, ré, mi, fá, sol, fá, mi, ré, dó. Após executarem o solfejo das notas, foi proposto que eles escolhessem uma das notas da escala, e a nota escolhida foi mi, na qual a turma teve que bater uma palma ao solfejá-la (Relatório – Aula 12).

A intensidade também foi trabalhada, utilizando o instrumento: "foi vivenciado o parâmetro intensidade tocando as cordas soltas do violão, fazendo o fraco e o forte, imitando o professor, e também executar um som crescendo e outro decrescendo usando as mesmas cordas soltas" (Relatório – Aula 6). Esse conceito foi explorado também na Aula 7 a partir da seguinte atividade:

[...] um objeto, que no caso foi um giz de quadro, seria escondido na sala por um aluno da turma, enquanto outro aluno estava fora da sala, sem saber do esconderijo. Ao entrar na sala, o aluno começava a procurar o objeto e, caso

estivesse perto do objeto, a turma tocava o instrumento fortemente, e, caso estivesse longe, o som seria fraco. A intensidade ia diminuindo ou crescendo de acordo com a proximidade do aluno ao objeto, sendo uma indicação para o aluno (Relatório – Aula 7).

Essa atividade, além de divertida, favoreceu um domínio maior do instrumento, ajudando no controle da intensidade sonora.

Todos os parâmetros do som foram explorados na prática. Para trabalhar o timbre foi proposta uma prática “em que um aluno iria para frente da sala e ficaria de costas para a turma; esse aluno deveria reconhecer, por meio do timbre, qual amigo diria ‘Oi, fulano’, dizendo seu nome” (Relatório – Aula 8). Para a realização da atividade, era fundamental a concentração dos alunos. Na medida em que a atividade ia se tornando de fácil realização, íamos tornando-a mais complexa, por exemplo: dois alunos falavam ao mesmo tempo e o aluno de costas tinha que identificar ambas as vozes. Esse jogo também pode ser experimentado com diferentes instrumentos.

Desenvolvimento da aula: prática instrumental, uso da tablatura

A prática musical no violão teve como eixo o uso da tablatura aliado ao sistema de escrita musical convencional (notas). Sobre tablatura, Wolff (2003) explica que:

[...] primeiramente, é preciso entender que a tablatura é um sistema de notação de ação: ela mostra ao executante o que fazer (i. e. onde colocar os dedos) para alcançar o resultado musical desejado, mas ela não mostra a música propriamente dita. A partitura, ao contrário, é um sistema de notação de resultado: ela mostra o resultado musical, mas cabe ao executante a tarefa de descobrir o que fazer fisicamente com o seu instrumento para chegar a esse resultado. Como em instrumentos de corda pulsada uma mesma nota pode ser executada em diferentes cordas, a tablatura tem a vantagem de indicar com precisão a corda na qual a nota deve ser tocada, porém ela carece de um mecanismo para indicar a condução de vozes e a duração exata de cada nota. A tablatura meramente indica o intervalo de tempo entre uma nota e a nota seguinte, sem levar em conta a qual das vozes da trama contrapontística elas pertencem (WOLFF, 2003, p. 124).

Partindo das considerações do autor sobre as características representacionais da tablatura e da partitura, podemos considerar a viabilidade da utilização de ambas as formas de notação musical como sendo complementares junto ao ensino coletivo de violão, uma vez que possuem características notacionais que se complementam.

Há diferentes tipos de tablaturas. Para essa prática pedagógica, optou-se pela utilização da “tablatura italiana”, pelo fato de que esta estabelece uma relação direta entre suas linhas e as cordas do violão. Essa tablatura utiliza apenas números, para indicar os dedos da mão esquerda, e o ritmo acima das linhas, para grafar o tempo musical, conforme se pode constatar por meio da observação do exemplo³ a seguir:

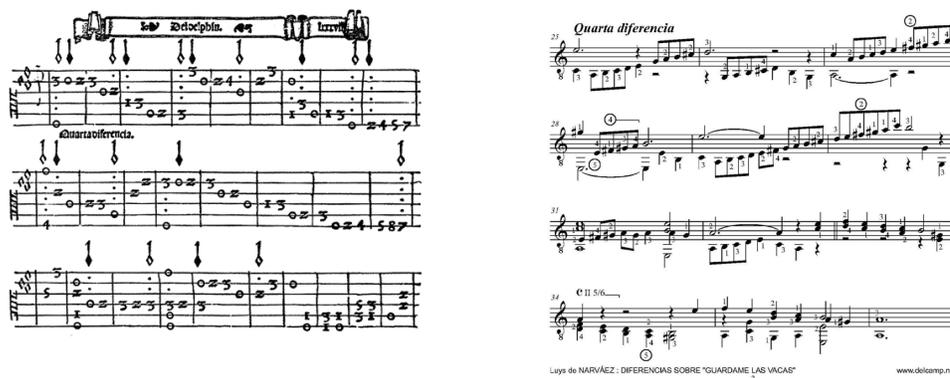


Figura 1 Legenda.

Assim, desde a primeira aula coletiva de violão, os alunos desenvolvem a leitura de tablaturas em estilo italiano, conforme trecho abaixo:

Para começar a aula, o instrumento foi apresentado especificando os nomes das partes que o formam, o número de cordas e a postura básica para sua execução. Em seguida, os alunos conheceram a escrita em tablatura, que foi detalhada por meio de desenhos no quadro negro, indicando claramente como os acordes seriam estudados na aula (Relatório – Aula 1).

Esse recorte do relatório indica ainda a apresentação técnica do instrumento, com suas partes. A relação entre a escrita em tablatura e o braço do violão facilita a leitura e prática instrumental efetiva, a partir da leitura já na primeira aula, em que foi trabalhada a música “Marinheiro”. Contudo, inicialmente, a turma foi dividida em dois grupos, e cada grupo ficou responsável por tocar um acorde, evitando paradas para troca de posição e permitindo que a música já fosse cantada sem interrupções.

Cada grupo de alunos ficou responsável por um acorde, respectivamente D (ré) e A (lá), e tocou os acordes regido pelo professor. Durante o primeiro

3 O exemplo apresentado constitui um excerto da obra Guardame Las Vacas, do compositor espanhol Luys de Narváez, do séc. XVI, extraído do sexto livro dos seus seys libros de delphin de música (1563), cuja obra escrita originalmente em tablatura, à esquerda, aparece transcrita, à direita, para violão em notação musical convencional.

acorde, D (ré), o primeiro grupo tocava e o segundo grupo ouvia; durante o segundo acorde, A (lá), o segundo grupo tocava e o primeiro grupo parava para ouvir. Os acordes foram então em seguida trocados pelos grupos que executaram a primeira parte da canção. [...] Os alunos também praticaram a letra da canção, fazendo um jogo de pergunta e resposta. O professor cantava “O marinheiro, marinheiro”, e os alunos respondiam “Marinheiro só”. Ao fim da aula os alunos tocaram e cantaram a música (Relatório – Aula 1).

Na primeira e na segunda aula, os acordes foram demonstrados por meio da escrita em tablatura:

A aula teve início com a escrita em tablatura de dois acordes: lá menor e sol maior. Os alunos foram orientados a montá-los no violão. A turma foi decifrando e montando os acordes junto com o professor, conjuntamente, formando o acorde dedo a dedo, seguindo a ordem proposta de iniciar do dedo um indo até o dedo quatro⁴ da mão esquerda, consecutivamente (Relatório – Aula 2).

A escrita de acordes em tablatura foi trabalhada em praticamente todas as aulas. Na oitava aula, os alunos já apresentaram bom desenvolvimento na prática de leitura de acordes em tablatura.

Toda a turma está familiarizada com esse tipo de escrita, lendo os acordes sem dificuldade. No instrumento, a dificuldade maior ainda está na troca dos acordes, que exige prática instrumental mais efetiva. O agravante é o fato de eles treinarem violão somente nas aulas, visto que os instrumentos ficam na escola durante a semana (Relatório – Aula 8).

O fato de os alunos tocarem somente na escola dificultava o andamento das aulas, logo que eles não treinavam em casa. Uma das dificuldades, portanto, era a coordenação motora. Porém, um trecho do relatório da Aula 5 mostra como foi a estratégia que levou os alunos a treinarem e trocarem de acorde coletivamente, passando de um para o outro todos juntos:

O acorde era tocado pelo professor com os alunos seguindo uma contagem um, dois, três, quatro; em seguida era contado um compasso em branco para que os alunos pudessem trocar o acorde para então realizar com ritmo no novo acorde e assim sucessivamente (Relatório – Aula 5).

A “batida” do ritmo no violão foi realizada sempre a partir da vivência rítmica corporal. Isto é, os alunos percutiam com palmas o ritmo que usariam

4 “Dedo um” refere-se ao indicador, “dois” ao dedo médio, “três” ao anelar e “quatro” ao dedo mínimo.

no instrumento e, depois de dominar a sequência rítmica, transferiam para o instrumento:

Após a vivência rítmica no corpo, a turma iniciou a prática do ritmo no instrumento, que consistiu em tocar usando o polegar e delta para baixo em um ritmo de sextina sem a sexta nota, ficando uma sequência de cinco batidas tocadas (p, Δ, p, Δ, p; Δ = delta). Após a apropriação do ritmo pela turma, iniciou-se a prática da música cantada pelo professor; os alunos tocaram a música inteira, revezando os acordes entre os grupos (Relatório – Aula 2).

Conforme relatório da Aula 6, “foi então escrita uma batida de violão demonstrada no quadro por meio de tablatura, que indicava apenas o movimento da mão direita (para baixo usando delta e para cima usando polegar)” (Relatório – Aula 6).

Para que a leitura de acordes e os padrões rítmicos binários (simples e composto) fossem dominados pelos alunos, optou-se por um repertório conhecido por todos. Assim, foram exploradas canções populares e folclóricas, bem como músicas sugeridas pelos alunos. Dentre o repertório trabalhado destacam-se: “Marinheiro”, “Marcha Soldado”, “Boi da Cara Preta”, “Cai, Cai Balão”, “Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores”, “Dorme a Cidade”.

As atividades de leitura sempre foram acompanhadas da prática, de modo que elas faziam sentido para os alunos, que relacionavam o que executavam ao que estavam lendo/escrevendo. O passo seguinte foi a leitura melódica. Esta partiu da escala de dó maior com a música “Minha Canção”.

Demos início ao ensaio da música Minha Canção, na qual os alunos de violão tocaram, divididos em dois grupos, a escala de dó maior, um grupo marcou o pulso deixando cada nota durar por quatro tempos, e o outro grupo tocou a escala marcando a pulsação, tocando cada nota quatro vezes ascendentemente (Relatório – Aula 14).

A abordagem de melodias no violão favoreceu que os alunos comesçassem a ter um maior domínio do instrumento. Além disso, permitiu uma ampliação no processo educativo, trabalhando também a leitura e a escrita melódica.

A escrita em tablatura ainda foi utilizada em aula para demonstrar uma música, “I’ve got a feeling”, do grupo californiano Black Eyed Peas, trazida por um aluno no seu celular. A atividade foi descrita no relatório da Aula 13.

A melodia da música foi escrita no quadro negro em forma de tablatura, indicando a nota sol, a nota dó e a nota mi que deveriam ser pressionadas no violão. Essas notas seriam tocadas imitando o baixo original da música,

e para isso os alunos teriam que tocar oito vezes cada nota, repetindo a sequência escrita no quadro (Relatório – Aula 13).

Ao demonstrar o local das notas no braço do violão, a escrita em tablatura favoreceu a visualização e o entendimento da relação escrita-prática. Buscando ampliar ainda mais o leque de possibilidades musicais, foram ainda apresentadas aos alunos a notação convencional com a pauta de cinco linhas e as notas. Pelo fato de eles estarem familiarizados com a tablatura italiana, não houve dificuldade no entendimento e na execução desse modelo de notação.

Foi escrita uma pauta na qual foi comentada as suas particularidades básicas, clave de sol, cinco linhas e quatro espaços. Nessa pauta foi escrita a escala de dó maior, utilizando a mesma extensão estudada em tablatura anteriormente. Todos aprenderam a ler somente solfejando o nome das notas para que reconhecessem a escala. Em seguida todos tocaram seguindo a ordem ascendente de execução, lendo em partitura (Relatório – Aula 15).

A reflexão sobre o uso da partitura convencional segue no relatório que registra:

Devido ao fato de os alunos já terem vivenciado a prática da escala de dó maior em tablatura e já saberem reconhecer as notas da escala no braço do violão, a leitura da escrita em partitura tornou-se natural. Com as notas da escala de dó maior memorizadas pelos alunos e com a escrita em partitura focada nesta escala, os alunos encontraram uma base para a leitura de uma melodia em graus conjuntos utilizando-se desse novo recurso (Relatório – Aula 15).

A escrita em tablatura junto à partitura convencional parecem contribuir para o desenvolvimento da leitura à primeira vista em níveis iniciais do estudo violonístico coletivo. A utilização de escritas musicais que têm diferentes particularidades em sua leitura colabora para o reconhecimento mais detalhado do instrumento, e quando unidas se tornam uma ferramenta didático-pedagógica complementar no desenvolvimento da capacidade de leitura musical dos alunos.

Considerações finais

Este texto abordou o ensino coletivo de violão, discutindo os procedimentos pedagógicos utilizados ao longo de 15 aulas. Para isso, foram utilizados os relatórios das aulas. O foco aqui esteve na efetivação da prática instrumental e na aplicação de conteúdos musicais por meio de jogos e brincadeiras musicais.

O desenvolvimento das aulas foi gradativo, respeitando o nível e o desenvolvimento técnico dos alunos. Os planos de aula e os relatórios semanais foram os instrumentos que prestaram assistência para a reflexão e o desenvolvimento das estratégias metodológicas, conciliando teoria e prática de ensino.

As atividades como jogos musicais, inseridos nas aulas, além de proporcionarem uma maior concentração dos alunos, oportunizaram a vivência dos conteúdos musicais de diferentes maneiras. O ensino coletivo do instrumento colabora com fatores essenciais para uma melhor iniciação musical dos alunos e também desenvolve a comunicação do indivíduo com o meio. Além disso, ainda há a cooperação, quando um aluno reconhece as dificuldades do colega, ajudando a superá-las, e também a coordenação motora, que o aluno desenvolve ao se encaixar ritmicamente com o seu grupo instrumental.

Como meio de registro musical, a escrita em tablatura colaborou com as aulas, pois indicou de forma clara e direta a ação que os alunos deveriam executar no instrumento. A prática melódica de uma escala aconteceu utilizando a leitura em tablatura, e, após os alunos conhecerem a mecânica e o solfejo do exercício, foram capazes de realizar execução instrumental por meio da leitura de partitura.

A proposta do ensino coletivo de violão, utilizando jogos musicais e o instrumento como ferramentas pedagógicas, foi ao encontro dos desafios de ensinar música e de realizar um trabalho que pudesse ser significativo para os alunos.

Finalizando, além do progresso musical da turma de violão, cabe registrar a importância dessa experiência na formação do professor de música. Isso porque as características específicas das aulas coletivas têm gerado estratégias de ensino e aprendizagem que contribuem para o crescimento na formação do educador musical.

Referências

- CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação Musical e Transformação Social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.
- WOLFF, Daniel. O Uso da Música polifônica vocal renascentista no repertório do alaúde e da vihuela. *Em Pauta*, revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 22, jun. 2003.

Música e crianças: um estudo exploratório a partir da prática do estágio supervisionado em música

Gladys Rosana Barbosa dos Santos
gladys.rosana@yahoo.com.br
Vania Malagutti Fialho5
vaniamalagutti@hotmail.com
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este texto trata da música na vida de um grupo de crianças de 3 e 4 anos, que participam do curso “Música para Bebês” da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O curso se configura como um espaço de formação docente em Música, em que são desenvolvidos estágios supervisionados. Entendendo que, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico-musical consistente, é fundamental conhecer o aluno e compreender a relação da criança com a música, aqui é apresentado o resultado de um estudo exploratório desenvolvido com três mães e um avô. O objetivo do estudo foi entender como os pais (ou responsáveis pelas crianças) percebem a aula de música, por que a buscam e como avaliam seu impacto. Além disso, buscar dados empíricos de como a criança se relaciona com música no ambiente doméstico. Os resultados contribuíram para uma mudança significativa na aula de música, que passou a ser orientada nas respostas da criança à música.

Palavras-chaves: música, criança, aula de música.

Este texto trata de um estudo exploratório realizado a partir do curso de extensão “Música para Bebês” da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do Paraná, um campo de estágio supervisionado da Licenciatura em Música. O objetivo do estudo foi melhor compreender o papel da música na vida das crianças de 3 e 4 anos participantes do curso.

Esse curso teve início em 2009 e se caracteriza como uma ação extensionista que oportuniza a prática docente para acadêmicos da graduação em Música da UEM, ao mesmo tempo em que atende e dialoga com a comunidade. O objetivo do curso é promover a iniciação musical por meio de vivências práticas que estimulem um estreitamento sistematizado entre música e as crianças participantes.

A organização das turmas é de acordo com a idade das crianças. São três turmas. A primeira turma atende crianças de 1 e 2 anos, a segunda atende crianças de 3 e 4 anos, e a terceira atende crianças de 5 anos. As aulas são semanais com duração de 30 minutos cada. As crianças de 1 a 2 anos vêm às

aulas acompanhadas de algum adulto, sendo este geralmente a mãe; algumas crianças vêm com um dos avós e, mais raramente, com o pai.

Inicialmente, as aulas de Música para Bebês da UEM eram orientadas pelo modelo pré-estruturado, proposto por Feres (1998).⁶ Contudo, na medida em que as leituras e as reflexões sobre música e bebês foram ocorrendo, houve a necessidade de estudos exploratórios, bem como ampliação nos estudos. Isso porque se entende que, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico consistente, é fundamental conhecer o aluno e compreender a relação da criança com a música, bem como a maneira como os pais (ou responsáveis pelas crianças) percebem a aula de música, por que a buscam e como avaliam seu impacto.

A aula de música orientada na criança tem como referencial os estudos sociológicos que consideram a criança como um ator social. Essa abordagem tem sido mais explorada pela Educação e, obviamente, pela Sociologia – especificamente pela Sociologia da Infância. Um dos aspectos fundamentais na discussão do tema refere-se ao próprio conceito de infância e da construção social do que é ser criança (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2010; DELGADO, 2005; QUINTEIRO, 2012; ROCHA, 2002).

Essa linha parte do pressuposto da criança enquanto protagonista de sua história. Ou seja, pensa “a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância [...] e não apenas como objetos passivos deste processo e de qualquer outro” (ABRAMOWICZ & OLIVEIRA, 2010, p. 4). Nessa perspectiva, dentre outros aspectos, interessa-se por compreender como a criança se relaciona com a música a partir do seu mundo social, de suas escolhas e formas de ouvir e fazer música no seu dia a dia.

Assim, foi desenvolvido um estudo exploratório com três mães e um avô de crianças participantes do curso. Esse estudo teve como principal motivo a necessidade de colher dados que contribuíssem para uma prática pedagógico-musical no curso, fundamentada em dados empíricos da clientela atendida. Assim, foram elencadas mães que tivessem interesse em participar do estudo e que acompanhassem assiduamente as crianças nas aulas oferecidas no Curso de Extensão em Música, para a realização de entrevistas semiestruturadas⁷ que

6 O modelo proposto por Feres (1998, p. 25) prevê as seguintes partes para a aula de música: brinquedo livre; canto de entrada; hora do canto (que pode envolver expressão corporal, percussão corporal, brinquedo projetivo, movimento com ou sem locomoção, socialização); parlendas, rimas e brincadeiras musicais; marcha, danças e cirandas; conjunto de percussão; relaxamento e estiramento; canto de despedida.

7 Este tipo de entrevista consiste, segundo Laville e Dionne (1999), em perguntas abertas, feitas verbalmente, seguindo um roteiro organizado pelo investigador, sendo possível acrescentar perguntas esclarecedoras ou reformulá-las para atender às necessidades do entrevistador, sendo necessário, às vezes, mudar a ordem das perguntas em razão de respostas já obtidas. Outras vezes é necessário acrescentar perguntas quando se quer um aprofundamento das respostas.

contribuíssem para a melhor compreensão da relação música-criança. Foram realizadas cinco entrevistas, conforme segue:

Entrevistada/o	Criança	Local	Entrevistas
Sandra	Mãe de Julia e João	UEM	2
Paula	Mãe de Pedro	UEM	1
Ana	Mãe de Luiz	Local de trabalho da mãe	1
João	Avô de Luiz	UEM	1

Os resultados das análises desse material contribuíram para o planejamento e organização das aulas, ajudando na escolha do repertório e na condução das aulas. Esses resultados são apresentados neste texto, organizado em três partes. A primeira aborda o porquê de os pais inscreverem seus filhos em uma aula de música. A segunda trata dos efeitos das aulas de música atribuídos pelas mães. E a terceira parte trata de como é a relação da criança com a música no ambiente doméstico, em seu cotidiano.

Por que fazer aula de música?

São várias as razões que moveram as mães a procurar aulas de música para seus filhos. De acordo com Paula, a busca pela aula de música se justifica no desejo de que o filho tenha conhecimentos musicais, seja para atuar profissionalmente, seja como um hobby:

Acho que a estimulação do Pedro parte mais do nosso desejo de que ele encontre alguma coisa nessa área [música]. Pra desenvolver alguma coisa profissionalmente ou mesmo pra conhecer mesmo, desenvolver um hobby, uma coisa onde ele possa aproveitar... Porque a música acaba sendo um pouco assim [entretenimento] também (Relato de Paula).

O interesse de Paula está também relacionado com sua história de vida. Ela relata que tinha desejo de estudar piano, porém seu pai a colocou nas aulas de órgão, que para ela “era uma coisa que fazia mais por obrigação”. Paula acredita que a iniciação musical precisa ter “uma ajuda especializada”, e, em suas palavras, “quando apareceu essa chance a gente não pensou duas vezes em colocar ele [Pedro]”.

No depoimento de Paula ficam evidentes dois aspectos relevantes para a prática da educação musical. O primeiro refere-se ao fato de a mãe já ter estabelecido que é importante o filho ter conhecimentos musicais, seja para seguir uma carreira profissional, seja como entretenimento, contribuindo no seu

desenvolvimento global. Outra questão é a consciência de que um profissional da área pode contribuir mais na formação do seu filho.

Paula também atribui grande importância à estimulação musical de seu filho desde a gestação. Ela relata:

Baseados em algumas coisas que a gente tinha lido na época da gravidez, quando você engravida lê tudo, milhares de coisas na expectativa de se preparar pra quando eles chegarem. A gente tinha lido muito sobre essa estimulação, pra facilidade depois da alfabetização ligada a isso, a socialização, da criança ficar segura, aí todo o desenvolvimento musical, que é uma coisa que eu e meu esposo tivemos (Relato de Paula).

Isso corrobora com a visão de educadores musicais sobre a importância do meio em que a criança está inserida, refletindo diretamente no desenvolvimento musical e global da criança. Ela e o esposo tiveram formação musical, ela no órgão eletrônico e em instrumentos de percussão em uma banda rítmica que a escola oferecia; o esposo no violão e no baixo. Em suas palavras: “Eu queria que o Pedro, tendo a oportunidade de começar tão cedo, a gente ficou na expectativa de que ele pudesse colher mais frutos”.

Já Ana buscou as aulas de música acreditando no seu efeito psicológico e atribuindo à música uma função terapêutica. Em suas palavras: “a gente usa [a música] pra se alegrar, pra se acalmar, pra rezar, pra tudo”. Percebe-se em sua fala que a música é algo presente em todos os aspectos da vida, tanto que ela acredita que na medida em que Luiz está fazendo aulas ele irá “ver” “o quanto isso é importante pra vida dele”.

Sandra, mãe de João e Julia, também acredita nos efeitos terapêuticos da música: “coloquei ele [o filho], na época, pelo estado nervoso que ele tinha, [pela] falta de paciência, aí falei: vamos pra música, que isso acalma qualquer um”. Sandra relata que:

nas aulas ele era particularmente extraordinário. Muito comportado, educado e mais calmo. Ele desde que nasceu era muito nervoso, agitado... Foi uma época difícil, coloquei ele na música por isso, a música sempre mudava o comportamento dele, e com certeza as aulas contribuíram para a mudança que se observa hoje (Relato de Sandra).

Essas duas mães, Ana e Sandra, buscaram nas aulas de música um meio de seus filhos canalizarem suas energias de uma maneira prazerosa e produtiva, pois nas aulas de música são oferecidas atividades lúdicas em que as crianças têm a oportunidade de manipular instrumentos de percussão, produzir sons com o corpo, dançar, cantar, ouvir músicas e histórias e outras atividades.

Outra razão de Sandra colocar seus filhos na aula de música está relacionada ao interesse que eles demonstraram. Ela afirma que “desde pequeninhos, ficam rebolando lá em casa, ficam acompanhando músicas, desde muito novinhos”. E a partir das reações dos filhos à música ela percebeu “o gosto, o interesse”.

Sandra também relata que é musicista e que está sempre tocando e/ou cantando para seus filhos. Conta ainda que colocava música para os bebês desde que estava grávida: “desde a gestação eu coloco música pra eles, eu mesma cantava”. Os efeitos da música na gestação eram duplos: a mãe e o bebê se acalmavam. “Era pra eu me acalmar, conseqüentemente o neném se acalmava também”. Sandra acredita que seus filhos se interessam pela música devido ao estímulo que tiveram desde o “útero”. Então, depois que nasceram, achou que deveria continuar essa estimulação. Segundo suas próprias palavras: “não sei se é incentivo ou não que recebe desde o útero, acho que é uma coisa que tranquiliza e alegra a gente, então desde sempre lá em casa eles têm contato com a música”.

Efeitos da aula de música: a fala das mães

Sandra, mãe de João e Julia, atribuiu às aulas de música algumas melhoras comportamentais dos filhos, principalmente no João, que, segundo ela, era uma criança muito agitada, melhorando bastante depois da participação nas aulas de música. Segundo ela, as aulas exercem em João o efeito de acalmá-lo.

Gladys: Pelo que você me falou, eles já são estimulados musicalmente bem antes do ingresso nas aulas de música da UEM, mas notou alguma diferença no comportamento deles depois de começarem a frequentar as aulas?

Sandra: Ah! Sim, no João foi uma coisa, assim, fantástica, percebo mais no João, porque coloquei ele, na época, pelo estado nervoso que ele tinha, né, é... falta de paciência, falei: vamos pra música, que isso acalma qualquer um. Aí ele... Eu percebi o interesse dele, ele adora, ele até falou de você essa semana, falou da Camila, que ele é apaixonado pela Camila, né, mas eu percebo, sim, que ele vinha pra cá, ele se transformava, porque a música transforma a gente, né, fica num estado de... ah, eu nem sei explicar, é... êxtase. Mesmo quando a gente pensa que ele tá distraído, ele tá ali, ó... Às vezes tá olhando pro lado, mas tá ali, ouvindo tudo. Ele gostava, quando tava com a música aqui, ele era maravilhoso, ele... quando gosta, gosta mesmo. É igual à equitação, coloquei ele na equitação pelos mesmos motivos... E ele é outra criança (Relato de Sandra).

Segundo Sandra, depois de frequentar as aulas de música, o comportamento de João melhorou. Sobre os efeitos terapêuticos da música nas crianças, Bresler (apud SOUZA et al., 2002) escreve:

a aula de música propicia um momento de catarse, onde os alunos poderão liberar suas emoções, tomar consciência das mesmas, superar vivências traumáticas e resolver problemas emocionais. A música é ainda capaz de suprir a necessidade psicofisiológica de relaxamento por parte dos alunos (BRESLER, apud SOUZA et al., 2002, p. x).

Paula, mãe de Pedro, diz que o filho teve um desenvolvimento mais rápido na fala em relação a outras crianças da mesma idade, ressaltando que “começou a gravar melodias e cantarolar pedaços [trechos] das músicas trabalhadas na aula, principalmente a de saudação: ‘Oi Pedro, que bom que está aqui, Deus te criou foi com muito amor’. Ele adorava essa”.

Para Paula, a aula de música contribuiu para a socialização de Pedro, que é um garoto tímido. Quando Pedro começou a frequentar as aulas, ele tinha “vergonha de cantar, tocar, brincar”. Nas primeiras aulas, quase não participou, apenas observava. Porém, Paula conta que, em casa, continuava a estimulação. Segundo ela, mesmo que na aula Pedro não participasse, quando chegavam à casa, cantava trechos de músicas cantadas na aula e atividades feitas em sala. Além disso, Paula relata que, no carro, vinha cantando, como exemplificou na entrevista, a música de saudação.

Paula: [depois das aulas de música] ele começou a desenvolver a fala bem mais rápido, começou a gravar melodias e cantarolar pedaços das músicas trabalhadas na aula, principalmente a de saudação: ‘Oi Pedro que bom que está aqui. Deus te criou foi com muito amor’...ele adorava essa. A interação com outras crianças também melhorou, e só temos a agradecer a esse trabalho maravilhoso... Nosso filhote aprendeu muito.

Podemos observar que, por meio da música, Pedro desenvolveu também a oralidade, além da socialização com as outras crianças participantes das aulas.

Pelos relatórios das aulas do curso de extensão, que trazem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos, é possível verificar as mudanças que vão ocorrendo nas crianças, tanto no que se refere aos conhecimentos musicais quanto aos aspectos de desenvolvimento geral da criança. Segundo Góis e Malagutti (2009, p. 1.467), a aula de música para bebês/crianças tem inúmeros benefícios, como o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social.

A criança e a música no ambiente doméstico: “as músicas de casa”

No decorrer das entrevistas, ficou evidente que em casa as crianças têm diversos momentos musicais. Pelas informações obtidas nas entrevistas, pode-se perceber que o meio mais utilizado para ouvirem e “verem” música em casa é o DVD. As mães foram unânimes ao dizer que os filhos preferem o DVD pelo fato de que assim têm o contato visual, o que lhes prende muito mais a atenção.

Segundo Ana, o meio mais utilizado por Luiz para ouvir música é o DVD. Logo, podemos observar que Luiz gosta de “ver” música, não apenas de ouvir. A mãe relata ainda que Luiz dedica um tempo para apreciar músicas e que não é um ouvinte passivo, ele interage com a música que está “vendo”. Sobre isso, diz: “Não, ele para [para “ver”], ele gosta muito, ele adora dançar também”. E observa que “ele se alegra muito”. Observa ainda que: “ele é meio preguiçoso pra falar, mas você vê que ele tá evoluindo. Antes era só o final das frases, agora ele já começa a cantar mais”.

Segundo Ana, tanto ela como o pai de Luiz incentivam e participam com o filho dos momentos musicais, cantando e brincando com ele. Sobre isso, a mãe diz:

Canta, a gente canta com ele. Coloca o DVD, canta junto, às vezes. Meu marido... tem uma cena que é muito legal, tem até uma filmagem numa casa bem pequenininha, e às vezes, quando tá chovendo, a gente deixa ele ficar pulando na cama que é de mola, né, daí tem uma sobrinha minha que tem 5 anos, e ele vai fazer 3. Daí eles pulam, pulam, e meu marido pega o violão e improvisa, ele inventa uma música do ‘Lobo Mau’ (Relato de Ana).

A interação que Luiz estabelece com a música a partir do DVD certamente contribui para seu desenvolvimento musical, na medida em que ele está ativo diante das músicas que ouve/vê. Além disso, muitas pesquisas no campo da Educação Musical já revelam que a música mediada pelos meios de comunicação contribui para um aprendizado musical. Sobre isso, Ramos (2003), citando Steinberg (1997, p. 101-102), diz: “a educação ocorre numa variedade de locais sociais denominados de locais pedagógicos tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINGBERG, 1997, p. 101-102, apud RAMOS, 2003, p. X).

A esses meios de escuta podemos acrescentar também o DVD, que hoje é bastante utilizado na maioria dos lares, tanto por crianças quanto por adultos. Souza (2000) diz:

O objetivo dessa pedagogia é o fortalecimento das capacidades das crianças no manuseio de todos os tipos de meios eletrônicos e de comunicação, tendo por princípio a discussão sobre a experiência, e não a exclusão dela, pois, em vez de serem simplesmente descartados, os produtos midiáticos devem ser questionados como um importante local de produção da cultura infantil (SOUZA, 2000, p. 53).

Paula, mãe de Pedro, também diz sobre o meio utilizado pelo filho para ouvir música: “Ah! É o DVD. O Pedro, a primeira coisa que ele faz quando acorda é isso, ele escolhe uma enormidade de DVDs”. De acordo Paula, o meio preferido pelo filho para ouvir música é o DVD pelo contato visual, porque:

o Pedro, por exemplo, é, aqueles CDs que a gente compra pra ver se eles vão relaxar, não chamam a atenção. Aquela coisa muito linear... O negócio dele é aquele barulhão, é bater, é fazer coisa assim. Então a gente percebeu que o negócio dele não era ficar sentado ouvindo aqueles CDs de bebê (Relato de Paula).

Relata ainda que Pedro prefere o DVD por estar “conectado com a imagem, mas se fosse só o som ele não ia curtir, não”.

Sobre isso, Almeida (apud DEL BEN, 2000), diz:

A transmissão eletrônica de informações em imagem-som propõe uma maneira diferente de inteligibilidade, sabedoria e conhecimento, como se devêssemos acordar algo adormecido em nosso cérebro para entendermos o mundo atual, não só pelo conhecimento fonético-silábico das nossas línguas, mas pelas imagens-sons também (ALMEIDA, apud DEL BEN, 2000, p. 92).

Paula também é criteriosa quanto ao que o filho vê, não permitindo que veja desenhos violentos. Acrescenta: “A gente não deixa ele assistir desenhos, essas coisas violentas, então ele tem DVDs tudo de músicas”.

Ainda segundo Paula, a música está presente no cotidiano do filho. É o que se pode perceber quando diz que: “o tempo que ele tá em casa comigo, lógico que ele tá brincando, tá desenhando, tá fazendo alguma outra coisa, mas tá com a música ligada, sempre, todos os dias”. Percebe-se assim que, no caso dessas crianças, o DVD é o principal meio de escuta e apreciação utilizado.

Já Sandra, mãe de João e Julia, relata que os filhos, além dos DVDs, se utilizam também do computador, o que é um reflexo da vida moderna, em que praticamente todos os lares estão equipados com tecnologias, e os pais as colocam à disposição das crianças desde bem cedo. Quando indagada sobre quais meios os filhos se utilizavam para ouvir música, ela relata: “É, a gente

cantando, o computador, o que tiver de música, pega as panelas em casa, que aprenderam aqui”.

Por essa fala da mãe, percebe-se que, além da influência da vida moderna, as aulas de música estão influenciando diretamente no modo de produção musical por parte das crianças. Isso fica evidente quando Sandra relata que em casa eles pegam as panelas, “que aprenderam aqui”, para produzir sons. Essa maneira de produzirem som é um reflexo direto da aula de música, na qual eles vivenciam experiências como essa.

As preferências musicais de Pedro, filho de Paula, são bastante ecléticas: ele ouve o Barney cantando, a Xuxa, o Patati, todos DVDs musicais. Segundo relato da mãe, logo cedo, a primeira coisa que Pedro faz é escolher o que vai ver ou ouvir, o que é sempre ligado à música.

Ou é o Barney cantando, ou é a Xuxa cantando, ou é o Patati, sei lá, cantando, é sempre assim, ligado à música que ele gosta. E os DVDs da gente, que por ventura ele assista, também são de música. Então, assim, o Pedro, agora que ele começou a se interessar por histórias mesmo. Até então era só musical. Então ele acorda cedinho, e já a primeira... cada dia ele tem uma vontade diferente. Então normalmente ele passa a manhã inteira, o tempo que ele tá em casa comigo, lógico que ele tá brincando, tá desenhando, tá fazendo alguma outra coisa, mas tá com a música ligada, sempre, todos os dias.

Por esse relato, percebe-se que Pedro, mesmo quando está brincando, está ouvindo ou “vendo” alguma música, que ele mesmo escolhe.

As novas conceituações sobre criança e infância permitem que sejam elas vistas como atores sociais, capazes de fazer suas próprias escolhas. Corsaro diz que “a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças” (CORSARO, apud DELGADO & MÜLLER, 2012, p. 351).

Outra mãe, Ana, relata que seu filho Luiz também ouve mais o DVD, e, diferente de Pedro, Luiz para o que está fazendo para ouvir música. Quando perguntado se ele ouvia música enquanto fazia outras coisas, ela disse: “não, ele para, ele gosta muito, e ele adora dançar também, ele se alegra muito, então a gente vê que tem muita influência, ele interage com a música”.

Finalizando...

A partir desse estudo exploratório, foi possível ter indícios da realidade musical de crianças pequenas na contemporaneidade. Os dados revelam como

as crianças se relacionam com a música no ambiente doméstico, bem como a forma que os pais administram o acesso dos filhos aos meios de comunicação. Indicam ainda o repertório consumido em casa e a importância dada à música pelas mães entrevistadas.

Com base nesses dados, as aulas de estágio no curso de música para bebês sofreram modificações. Um exemplo é o fato de ter acrescentado a apreciação musical nas aulas com maior frequência. Isso porque, na medida em que há a informação de que o desenho em audiovisual é presente no dia a dia das crianças, viu-se a importância de trabalhar com esse recurso na aula, aproveitando, assim, o interesse das crianças e trabalhando aspectos musicais a partir do audiovisual. O aspecto que começou a ser mais valorizado nas aulas foi o repertório das crianças, abarcando o que ouvem em casa e resignificando a aula de música a partir do que é comum a elas.

Esses e outros aspectos fizeram com que a aula não pudesse mais ter um formato fechado (pré-estipulado), mas que adquirisse um perfil flexível e dinâmico. Nesse sentido, as aulas ganharam uma dimensão compartilhada, em que o planejamento não depende somente dos objetivos musicais, mas também de quais e como são as respostas das crianças às músicas trabalhadas. Nessa concepção, a atuação do estagiário enfrenta desafios que promovem uma docência pautada em reflexões e fundamentada na experiência empírica dos alunos envolvidos.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. **A sociologia da infância no Brasil: alguns aportes**. Artigo revisado da publicação: A sociologia da infância no Brasil. *Educação: revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria*, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.
- FERES, Josette Silveira Mello. *Bebê: música e movimento – orientação para musicalização infantil*. Jundiaí: Editora da Escola de Música de Jundiaí, 1998.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Apresentação do Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- GÓIS, Micheline; MALAGUTTI, Vânia. Educação Musical para bebês: experiência no projeto “Universidade sem Fronteiras”. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina, 2009.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: Manual de Metodologia de Pesquisa e Ciências Humanas*. São Paulo: Artmed, 1999.
- QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: REU-

NIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. *Textos de Trabalhos e Pôsteres*. Poços de Caldas: ANPEd, 2003. Disponível em <www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>. Acesso em: 20 nov. 2012.

RAMOS, Silvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 a 10 anos*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. História da infância: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. *Analecta*, Guarapuava, v. 3, n. 2, p. 51-63, jul./dez. 2002.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda de; DEL BEN, Luciana e MATEIRO, Teresa. O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. *Série Estudos: revista do Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado*, Porto Alegre, n. 1, 1995.

Escuta consciente: relatos das atividades de apreciação musical realizadas no estágio em contexto não formal

Otildes Furtado Pamplona¹
ottip@yahoo.com

Regina Finck Schambeck²
regina@udesc.br

Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: O presente artigo traz uma breve reflexão sobre a apreciação musical como uma proposta para o desenvolvimento da escuta consciente a partir de diversas fontes sonoras e manifestações musicais, incentivando o aluno a ser um ouvinte ativo e diferenciado e promovendo o enriquecimento de sua experiência musical. Apresenta algumas considerações sobre os estágios curriculares realizados durante o ano de 2010 em espaços não formais de educação musical, quando se desenvolveu o projeto de estágio *Escuta Consciente*, voltado para a apreciação de obras musicais de diferentes épocas, compositores, estilos e gêneros.

Palavras-chave: Apreciação musical. Audição consciente. Percepção sonora. Estágio curricular.

Introdução

Na percepção cotidiana, pode-se observar uma natureza musical em que se alterna uma grande variedade de sonoridades que acompanham as pessoas durante sua vida. É improvável que alguém passe um dia inteiro sem ouvir música, nem que seja apenas um pequeno trecho. Segundo Harnouncourt (1998), “ouvimos, atualmente, muito mais música do que antes – quase ininterruptamente –, mas esta, na prática, representa bem pouco, possuindo não mais que uma mera função decorativa” (HARNOUNCOURT, 1998, p. 13).

Ouve-se música nas emissoras de rádio e de televisão, nos restaurantes, nas lojas, no carro, nas ruas – com os aparelhos de MP4 – e até mesmo nos elevadores e ônibus. Entretanto, apesar dessa constância, é um tipo de audição descomprometida, não existindo uma concentração real no objeto sonoro, um envolvimento nos sons. Eles entram nos ouvidos e saem deles e se perdem no espaço. Ouve-se, mas não se escuta, ou seja, não se desenvolve uma

1 Aluna do Curso de Licenciatura em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

2 Professora do Departamento de Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

apreciação musical. A partir dessas observações, este artigo pretende trazer uma breve reflexão sobre a apreciação musical como uma proposta para o desenvolvimento da escuta consciente. Acredita-se que, através dessa escuta, o aluno envolvido em manifestações musicais diversas possa desenvolver uma percepção mais aguçada das qualidades de diferentes fontes sonoras, sensibilizar-se musicalmente e focalizar sua atenção nas experiências auditivas.

As atividades aqui relatadas resultam do projeto de estágio *Escuta Consciente*, desenvolvido no ano de 2010, atrelado às disciplinas de Prática Pedagógica III (2010.1) e Prática Pedagógica IV (2010.2), caracterizado por atividades de apreciação musical e realizado em espaços não formais de educação. A ementa das disciplinas de Prática Pedagógica-Estágio Supervisionado III e IV prevê

a atuação do educador musical na construção de projetos políticos, pedagógicos e sociais. Período de observação, intervenção, análise e compreensão acerca do amplo espaço da educação musical na educação não escolar (informal e não formal), seja ela em instituições governamentais e/ou não governamentais (PROJETO PEDAGÓGICO, DMU, 2005).

A prática pedagógica direcionada a espaços não formais permite ao aluno estagiário propor e desenvolver um trabalho aberto à comunidade, privilegiando pessoas de diferentes idades, formações e interesses. No caso específico do projeto de estágio *Escuta Consciente*, optou-se por promover a apreciação de obras musicais de diversos períodos, compositores, estilos e gêneros musicais. O trabalho teve como base uma visão histórica da música, desde a Idade Média até o século XX, apresentando, também, fontes bibliográficas para a pesquisa sobre o assunto.

Apreciação musical

Há três modalidades diretas de envolvimento na música: composição, apreciação e execução. Cada uma delas tem o mesmo valor e importância na construção musical. Para França & Swanwick (2002),

composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 8).

A apreciação musical é uma maneira de se relacionar com a música, indispensável na fruição estética da produção sonora. É a atividade do ouvinte e

engloba diversas formas de audição e reação ao estímulo sonoro. Na educação musical, é utilizada para proporcionar ao aluno uma escuta crítica, consciente, por meio da audição de diferentes sonoridades musicais, e “é considerada como uma das atividades fundamentais no ensino da música” (CUNHA, 2003, p. 64). Ao mesmo tempo, desenvolve a percepção auditiva, incentivando o aluno a ser um ouvinte diferenciado, capaz de compreender e julgar as experiências musicais vividas durante as aulas e fora delas, levando-o também a perceber os elementos que constituem a música.

Swanwick (1979) sugere que a experiência musical mantenha relação com os processos fisiológicos e psicológicos do indivíduo. Segundo ele, a música pode estabelecer dois níveis de significado para as pessoas. O primeiro deles diz respeito ao “reconhecimento”, ou seja, o que se entende do discurso sonoro que se está ouvindo, o que a música diz ao ouvinte. Já o segundo nível refere-se ao “relacionamento” e trata da interação do indivíduo com a obra musical, o modo como ela permeia e expande sua mente. Em outras palavras, o que a música significa para o ouvinte. Ainda de acordo com o autor, na apreciação musical, a interação entre a fonte sonora e o ouvinte ocorre em função do que a música comunica ou representa para ele.

Nessa perspectiva, e ampliando sua dimensão, Bastião (2003) concebe que,

dentre as formas de se relacionar com a música (apreciando, executando ou compondo), podemos considerar a atividade de apreciação musical como aquela que envolve o maior grau de subjetividade, pois não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição, mas de impressões, sentimentos, imagens, memórias, etc. (BASTIÃO, 2003, p. 7).

Durante os estágios, em alguns momentos, discutiu-se a apreciação musical, e os participantes expressaram suas dúvidas sobre o que ela representa, o que ela pode proporcionar e como exercitá-la e também suas opiniões e entendimentos quanto ao assunto. Nessas ocasiões, evidenciou-se um consenso do grupo ao caracterizar a apreciação como uma “ferramenta” imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de “ouvir e escutar música prestando atenção” às sonoridades e reconhecendo as ideias musicais do compositor – uma concepção objetiva do processo. Ao mesmo tempo, consideraram a apreciação como uma forma de degustar a música, compreendendo-a e libertando-a de conceitos como “feio, chato, velho, ruim” – uma concepção subjetiva da atividade.

A partir dessas ideias e conceitos, constatou-se que, para trabalhar a apreciação musical com alunos em salas de aula, é necessário entender seus

mecanismos de compreensão e conhecimento do objeto sonoro, bem como seus gostos individuais, de forma a sensibilizá-los para uma audição comprometida com as fontes musicais.

Compreensão e conhecimento do objeto sonoro

A apreciação não é uma prerrogativa exclusiva dos conhecedores da linguagem musical; ao contrário, trata-se de uma atividade comum, presente no cotidiano das pessoas, e ocorre a cada vez que alguém se depara com uma fonte sonora. Entretanto, é no contexto escolar, quando se estuda a música como uma linguagem e uma área de conhecimento, que a apreciação torna-se um procedimento indispensável ao desenvolvimento das capacidades auditivas e também uma atividade que proporciona um redimensionamento dos saberes musicais de alunos e professores.

As pessoas reagem de modos diferentes em suas relações com a música, são expostas, ao longo de sua vida, a uma diversidade musical e gastam mais ou menos tempo ouvindo música. Determinados indivíduos mantêm uma relação estreita com a música, estabelecendo contato constante com um universo musical mais amplo, escutando diferentes estilos musicais durante longos períodos, descobrindo sonoridades até então desconhecidas, demonstrando abertura e disposição para novas experiências. Já outras pessoas se atêm a um espectro menos exuberante, que lhes ocupa um tempo menor de escuta e que lhes proporciona informações musicais redundantes. Nelas, não existe a preocupação com conhecer diferentes músicas, encontrando sentido no novo material sonoro.

Outro aspecto importante é o que diz respeito à concentração no objeto sonoro das obras. Um indivíduo pode ouvir música por longos períodos, ter contato com uma grande dimensão artística, mas sem que, necessariamente, haja um comprometimento real, sem o desenvolvimento da apreciação musical. Outro ouvinte, porém, dedica total atenção à música e, por isso, percebe clara e efetivamente as ocorrências sonoras, descobrindo e aprendendo conceitos.

A compreensão e o conhecimento da obra musical estão estreitamente relacionados a esses aspectos. Resultam do maior ou menor grau de proximidade e identificação com o objeto sonoro e interesse por ele, em que a escuta é o fio condutor que possibilita o acesso ao código musical. Para conhecê-lo e entendê-lo, é preciso reconhecer os elementos que devem ser contemplados no processo de escuta e, principalmente, as formas de trabalhá-los.

Emoção e gosto

A arte, em todas as suas expressões, cumpre a função de representar os sentimentos mais subjetivos de uma pessoa que serão expostos à apreciação de outras pessoas, despertando nelas as mais diversas percepções, reações e emoções. Isso porque, quando realiza um trabalho em arte, alguém pretende comunicar algo que está além do que poderia exprimir com palavras. As impressões e sensações ao se criar uma imagem, um som não podem ser descritas por meio da linguagem falada (PENTEADO; PUIG, 2005). A música, como expressão artística, desempenha esse papel e, segundo Schoenberg apud Sekeff (2007),

é o resultado da combinação e sucessão de sons simultâneos de tal forma organizados, que a impressão causada sobre o ouvido seja agradável e a impressão sobre a inteligência seja compreensível, e que essas impressões tenham o poder de influenciar os recantos ocultos de nossas almas e de nossas esferas sentimentais, e que esta influência transporte-nos para uma terra de sonhos, de desejos satisfeitos, ou para um pesadelo infernal [...] (SCHOENBERG apud SEKEFF, 2007, p. 27).

O caráter subjetivo e emocional da linguagem musical mobiliza uma ampla gama de emoções e tendências pessoais, mesmo que seus níveis de compreensão possam diferir entre músicos e não músicos. Swanwick (1979) acredita que a música comunique gestos expressivos às pessoas, as quais interagem com os sons, reconhecendo no objeto musical o fluir e o pulsar da existência humana. Daí elas apresentarem reações tão diferentes em seus envolvimento na matéria musical.

Por sua vez, o gosto está ligado às experiências musicais do indivíduo, aos seus contatos anteriores com a música, aos pertencimentos e às emoções que a fonte sonora lhe desperta. Pode ser compreendido como uma síntese das preferências e rejeições que cada ouvinte externa em relação ao objeto sonoro que escuta.

Na sala de aula, onde os alunos trabalham os mesmos conteúdos e realizam as mesmas atividades, essas preferências e escolhas afloram com mais intensidade, polarizando suas reações à matéria sonora. Se o arcabouço musical do aluno lhe permite reconhecer determinadas sonoridades, e se estas lhe despertam sensações agradáveis, é certo que a identificação ocorre naturalmente, sem a necessidade de estímulos externos. Nesses casos, a relação com a música é harmoniosa e flui espontaneamente, o que facilita a atividade de apreciação.

Entretanto, quando demonstra rejeição pela música, o aluno está manifestando sua incompatibilidade com aquela organização de estímulos sonoros por não considerá-la representativa de seu conhecimento musical nem de sua escolha pessoal. Seus sentimentos são antagônicos, mas nem por isso deixam de existir e aflorar durante os processos de escuta. Em situações como essa, pode ocorrer a falta de comprometimento com a audição, dificultando a apreciação musical.

Em ambos os casos, o gosto está presente determinando o comportamento dos alunos perante os estímulos sonoros, e cabe ao professor estabelecer os critérios para que todos possam percorrer o caminho auditivo e alcançar o sentido musical.

Percepção sonora e audição consciente

A música é um fenômeno sonoro, e, assim sendo, o modo mais básico de abordá-la é ouvindo-a. Entretanto, Copland (1952) afirma que o ato de ouvir requer talento, embora possa ser treinado e desenvolvido. Segundo o autor, para ampliar a audição, o indivíduo deve ter, fundamentalmente, a capacidade de se abrir à experiência musical e também avaliar essa experiência de modo crítico. Tais habilidades devem existir ao mesmo tempo.

A audição pode ser considerada como “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (SWANWICK, 1979, p. 43). A significação e a importância de praticar a escuta nas salas de aula são incontestáveis. No entanto, é necessário ouvir com perseverança e comprometimento para chegar ao entendimento musical, pois “uma escuta concentrada e dirigida seguramente desvenda muito do que está escondido e leva a uma maior satisfação em ouvir, além de auxiliar na construção do conhecimento musical” (ZAGONEL, 2008, p. 15).

A escuta consciente nada mais é que uma combinação de percepção e discernimento e pode ser empregada como suporte e alicerce em atividades teóricas, de composição e de execução da música. Existem diversos elementos a serem observados e explorados através da audição: forma, estrutura rítmica, desenho melódico, harmonia, relação das ideias musicais, entre outros. Na concepção de Zagonel (2008),

toda e qualquer música pode ser entendida e apreciada apenas sendo ouvida. Basta a pessoa se dar a oportunidade de prestar atenção a alguns detalhes e elementos que compõem a música para que esse conhecimento se abra diante dela (ZAGONEL, 2008, p. 15).

Focalizar esses elementos e identificá-los por meio da escuta vai contribuir para o desenvolvimento auditivo e musical do aluno e para a compreensão da música em sua dimensão. De outro modo, “a busca por novas sonoridades e novos sentidos musicais pode ser uma experiência fantástica, pois nos abre um mundo de novas possibilidades e sensações” (HENTSCHKE, 2006, p. 7).

Assim, quando os professores proporcionam aos alunos experiências de escutas minuciosas e comprometidas com o objeto sonoro, esses ouvintes aprendem sobre a música como arte e suas funções dentro da cultura, identificam os timbres e sonoridades instrumentais, estabelecem comparações entre as diversas fontes musicais, ouvem os compositores com mais cuidado, podem até mesmo descobrir significados em sons familiares, e também exercem uma apreciação crítica quanto ao produto sonoro.

Considerações sobre a metodologia e a prática pedagógica

Nas atividades de apreciação musical realizadas durante os estágios, foram seguidos procedimentos semanais. Partia-se da escolha dos assuntos, dos exemplos auditivos e da bibliografia recomendada. Num segundo momento, elaborava-se um plano de aula com a especificação do foco, dos objetivos, dos conteúdos, da metodologia, dos recursos e das fontes de pesquisa (material didático e sonoro) a serem utilizadas em cada aula. Essas ações eram realizadas em conjunto com o professor orientador, que contribuía com correções, sugestões e ideias.

Assim ocorreu nas duas ações pedagógicas, que, apesar de terem sido realizadas em espaços distintos – e contemplando públicos diferenciados –, foram planejadas de modo semelhante. Em ambas, o conteúdo foi organizado de maneira que, durante as aulas, se intercalassem a exposição teórica dos assuntos e a apreciação de exemplos auditivos dos períodos da História da Música, empregando recursos como piano, *laptop*, projetor, aparelho de som, CD, pen-drive e MP4 com os exemplos auditivos, vídeos do YouTube, DVD com filmes, óperas e balés, apresentações musicais ao vivo e cópias de material impresso.

Na concepção dos estágios, buscou-se favorecer a abertura para novas experiências musicais, promovendo-se o contato com a linguagem musical e a estimulação de uma escuta consciente e crítica. O propósito que orientou as duas práticas pedagógicas consistiu em proporcionar um conhecimento que pudesse ser aproveitado pelos participantes como um complemento de sua formação e cultura geral e que viesse promover possíveis interações com as obras apreciadas dentro de suas áreas de atuação. Cada aula ministrada espelhou essa determinação.

Para a exposição teórica, construiu-se a contextualização dos períodos históricos, ressaltando os aspectos e eventos mais importantes ocorridos na música de cada época e possibilitando, também, o contato com uma literatura específica sobre o tema para a pesquisa individual dos participantes. Cada aula abordava um assunto diferente ou continuava o assunto da aula anterior, e era imprescindível manter uma coerência e uma unidade que os identificasse e os tornasse inteligíveis e interessantes. Com vistas a buscar esse encadeamento, utilizaram-se os slides do PowerPoint para melhor estruturar a sequência das apresentações, organizando-os com textos e imagens que acompanhavam o desenvolvimento dos assuntos, ligando-os aos exemplos auditivos e propiciando sua compreensão.

A apreciação musical consistiu em proporcionar aos participantes o reconhecimento das principais características artísticas e musicais de cada período, por meio da audição de obras representativas dos estilos, formas, compositores e suas estéticas. Nas audições, apresentaram-se os principais elementos da peça, as características mais marcantes e destacou-se sua importância para a música daquele período, bem como sua consequência nas épocas futuras.

Porém, para que essa identificação acontecesse, os participantes deveriam ter alguma familiaridade com os elementos que constituem a música. Não era o caso. Por isso, elaborou-se um texto contendo informações gerais sobre o assunto e distribuiu-se entre todos os participantes, procedendo-se a uma explicação detalhada desses elementos, sempre lembrados e incorporados às músicas como parte integrante do contexto de cada aula. Esse procedimento foi importante e, em várias ocasiões, pôde-se observar a satisfação que as turmas demonstravam após a apreciação das peças, principalmente quando identificavam a estética, o estilo, o gênero dos exemplos faziam comparações e estabeleciam as diferenças e semelhanças entre os compositores e períodos, enfim, demonstravam sua percepção e entendimento.

Complementando as atividades, foram disponibilizadas cópias de filmes, balés e **óperas**. Entre os filmes, optou-se por aqueles que abordassem temáticas musicais, como *Farinelli il castrato*, que retrata a vida do *castrato* Carlo Maria Broschi; *Todas as manhãs do mundo*, cuja trilha sonora tem composições originais da época, escritas por Lully e Couperin; e *Amadeus*, *Minha amada imortal* e **À noite sonhamos**, breves biografias dos compositores Mozart, Beethoven e Chopin, respectivamente. Entre os balés, foram recomendados *Prélúdio à tarde de um fauno*, *O pássaro de fogo*, *Petruschka* e *A sagração da primavera*. Quanto às óperas, selecionaram-se *A flauta mágica*, *Salomé* e *Tristão e Isolda*. O documentário *Koyaanisqatsi* também foi disponibilizado.

Além do material audiovisual, foram distribuídos resumos explicativos de alguns conteúdos e partituras de alguns exemplos musicais, e as aulas também contaram com apresentações musicais de alunos do curso de Música, licenciatura e/ou bacharelado, executando peças representativas das épocas abordadas e contribuindo para a ilustração dos assuntos. Os convidados traziam informações a respeito do compositor e seu estilo e também o gênero e a forma de cada obra executada. Além disso, respondiam às perguntas dos participantes, que mostravam seu envolvimento nas apresentações.

A cada aula, fazia-se um relatório com a descrição da prática realizada e uma breve avaliação da atuação do ministrante. Esse documento foi mais uma ferramenta utilizada no planejamento e desenvolvimento da ação pedagógica.

Ao fim dos estágios, procedeu-se a uma avaliação do curso, do ministrante e do aprendizado pessoal dos participantes. No primeiro estágio, esse procedimento foi orientado por um questionário impresso, preenchido pelos participantes e entregue à estagiária. No segundo, os comentários foram feitos no grande grupo, com cada participante externando sua opinião, de forma espontânea.

Primeiro semestre: curso de extensão *Introdução à História da Música Ocidental*

O primeiro estágio ofereceu o curso de extensão *Introdução à História da Música Ocidental*, desenvolvido no Centro de Artes-Ceart, câmpus I, da Universidade do Estado de Santa Catarina-Udesc.

O curso contemplou tanto a comunidade acadêmica da Udesc quanto a comunidade externa, foi ministrado no Departamento de Música-DMU e contou, para sua realização, com os recursos materiais relacionados acima. Durante o estágio, foram cumpridas duas horas-aula semanais, que aconteciam às terças-feiras, das 19h30 às 21h30, integralizando uma carga de 30 horas, distribuídas entre quinze encontros semanais, no período compreendido de 30 de março a 6 de julho de 2010.

Nesse primeiro estágio, a turma constituía-se de apenas cinco participantes adultos, integrando uma faixa etária ampla, com duas jovens, cursando sua primeira graduação, e três profissionais, atuando no mercado de trabalho. Curiosamente, tratava-se de um grupo feminino, que trazia motivações diversas, mas relacionadas com a aquisição de novos conhecimentos – e compartilhando o mesmo interesse e gosto pela música.

No decorrer da ação pedagógica, surgiram algumas dificuldades no planejamento, preparação e execução das aulas, em virtude da grande quantidade

de informações a serem distribuídas entre só trinta encontros, realizados ao longo de um semestre. Porém, na continuidade do processo, simplificou-se, cada vez mais, a estrutura das aulas: priorizou-se a abordagem dos assuntos em função do fator tempo, estabeleceu-se corretamente o encadeamento desses assuntos e adotaram-se critérios mais rigorosos na escolha do repertório a ser apreciado. Essa atitude permitiu mais tranquilidade para lidar com o arcabouço histórico e musical construído durante tantos séculos. Com isso, os planos de aula ganharam maior objetividade e os conteúdos, maior concisão.

A atividade de assistir aos filmes, aos balés e às óperas mostrou-se muito positiva. A turma revezava-se no empréstimo dos DVDs, e, no fim do curso, foi distribuída uma ficha de avaliação, em que as participantes escreveram suas opiniões sobre o material visto, relacionando-o aos conteúdos abordados nas aulas. Também foram gravados cinco CDs, cada qual para uma das participantes, com os exemplos musicais selecionados por elas, e um DVD, com todas as apresentações no PowerPoint que elas puderam copiar.

Segundo semestre: oficina de História da Música e Apreciação Musical

O segundo estágio desenvolveu-se em parceria com o Departamento Artístico Cultural-DAC, órgão vinculado à Secretaria de Cultura e Arte SeCArte/UFSC, através do Projeto Arte na Escola/Polo UFSC, e realizou-se no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC.

Nele, foi oferecida a oficina *História da Música e Apreciação Musical*, ministrada no auditório do referido colégio, com uma carga de 30 horas, sendo duas e meia horas-aula semanais, realizadas às quintas-feiras, das 19h30 às 22h, de 16 de setembro a 2 de dezembro de 2010. Como recursos de ordem material, foram empregados piano, microcomputador, projetor, aparelhagem de som, CDs e pen-drive, com as peças musicais usadas na apreciação, filmes, vídeos e cópias de material impresso. Dessa oficina, participaram alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSC, professores de música, de artes visuais e de educação física de escolas públicas locais, estudantes de música, instrumentistas e cantores.

De uma lista prévia de 40 inscritos, apenas 14 participantes permaneceram até o fim, constituindo um grupo bastante heterogêneo, com formações e objetivos distintos. Porém, a maioria compartilhava interesse pelos conteúdos e desejo de ouvir música e de conhecer e entender as obras executadas.

Na oficina, a experiência anterior teve grande importância, pois, a partir da vivência do curso de extensão, embora direcionado a um público diferente, foram preparadas as aulas e escolhidos o repertório e a maneira de apresentar

os conteúdos. Assim, com base nos resultados e na avaliação do primeiro estágio, puderam-se estabelecer algumas modificações na estrutura da oficina e introduzir novos elementos, que beneficiaram sua realização. Essas mudanças contemplaram a exposição teórica, conduzida de modo menos linear, a execução dos exemplos auditivos, com uma duração mais generosa, e a inserção de trabalhos e atividades práticas visando à apreciação musical e o desenvolvimento da percepção auditiva.

As atividades práticas envolveram a audição de peças musicais com a identificação de períodos e estilos, com a encenação das sonoridades, através de movimentos corporais, e com a produção de textos sobre as peças executadas; a apreciação de uma paisagem sonora (criada em estúdio),³ em que se sobrepunham ruídos, barulhos e trechos musicais; o concerto de *noise music*, realizado no auditório do DMU-Udesc; a apresentação de um grupo vocal renascentista no Museu Cruz e Souza; a pesquisa de vídeos musicais no YouTube, destacando os instrumentos musicais; e a apreciação musical com a elaboração de partituras gráficas representando as sonoridades.

É importante ressaltar um aspecto que caracterizou esse estágio: o fato de uma professora em formação oferecer e aplicar um curso que promoveu também à formação continuada de professores atuantes em instituições educacionais. Desse modo, as atividades desenvolvidas durante o estágio proporcionaram um espaço de formação que contemplou tanto a estagiária quanto os professores da rede oficial de ensino.

Considerações finais

Neste artigo, foram feitas algumas considerações a respeito da apreciação musical como uma ferramenta a ser utilizada no desenvolvimento da escuta consciente e no enriquecimento da experiência musical do aluno a partir de diferentes fontes sonoras e manifestações musicais diversas. Por meio dessas considerações, pôde-se constatar que, ao trabalhar com o objeto sonoro numa perspectiva de apreciação musical, vários aspectos são observados: a compreensão e o conhecimento desse objeto, a questão do gosto pessoal de cada ouvinte e as reações e emoções que a música desperta, por exemplo. Tais aspectos, dentre outros, vão promover a identificação/aproximação/aceitação ou o antagonismo/distanciamento/rejeição da matéria sonora apreciada, tornando essa modalidade de envolvimento musical uma realização complexa, apesar de ser prazerosa.

3 O Departamento de Música disponibiliza aos acadêmicos um estúdio para a gravação e a realização de atividades de edição de áudio e vídeo.

Na atividade de apreciação, é imperioso entender, inicialmente, que o aluno leva para a sala de aula seus pertencimentos, vivência musical, repertório e uma capacidade perceptiva individual e particularizada – cada aluno percebe elementos diferentes ao ouvir uma mesma música, o que torna seu entendimento singular. Esse conjunto de fatores vai diferenciá-lo dos demais ouvintes, fazendo dele mais ou menos receptivo aos conteúdos trabalhados e à audição das diversas fontes sonoras, seja por conhecimento ou ignorância, entendimento ou incompreensão, identificação ou antagonismo. Portanto, numa sala de aula, trabalha-se com diferentes níveis de audição e respostas ou reações a uma mesma música.

No decorrer do projeto de estágio *Escuta Consciente*, foi possível observar a importância dessas questões no encaminhamento da prática pedagógica, por meio da identificação ou não com o assunto e do reconhecimento ou não da matéria sonora, representados pelo engajamento e empenho dos participantes nas atividades desenvolvidas, bem como na assiduidade e permanência nas oficinas.

Sua realização resultou numa experiência ambígua: agregou subsídios preciosos à formação da estagiária como futura educadora musical, trazendo-lhe, em contrapartida, momentos de incerteza e insegurança.

A pesquisa sobre a história da música, as leituras realizadas antes das oficinas e durante elas, a definição da linha de trabalho e da abordagem empregada, a escolha dos exemplos auditivos, o planejamento semanal das aulas, o contato com os participantes e as trocas efetuadas, os relatórios semanais e todas as expectativas criadas impuseram aos estágios uma dinâmica surpreendente muitas vezes, tornando sua prática um desafio estimulante.

De outro modo, foi um exercício de paciência e perseverança, em virtude da oscilação de frequência presente em ambos os estágios. Em duas ou três oportunidades, iniciou-se a aula com apenas um participante, tendo sido poucos os encontros em que se pôde contar com a presença de todo o grupo.

Entretanto, foi possível manter o empenho na realização do projeto por meio da colaboração dos participantes e da sua presença efetiva nas aulas, o que construiu uma relação dialógica, em que cada um deles conservou o interesse pela aprendizagem e contribuiu com novas ideias e materiais, compartilhando informações, exercitando a capacidade para perceber diferentes sonoridades e ampliando seu universo de escuta, na medida em que a relação com diferentes opiniões sobre uma mesma fonte musical pode proporcionar o crescimento tanto dos alunos quanto do próprio professor.

Referências bibliográficas

- BASTIÃO, Z. A. *Apreciação musical: repensando práticas pedagógicas*. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 12., Florianópolis, 2003.
- COPLAND, A. *Music and imagination*. Cambridge: Harvard University Press, 1952.
- CUNHA, E. S. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K.. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 05-37, dez. 2002.
- HARNONCOURT, N. *O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HENTSCHKE, L.; DEL-BEN, L. M.; CUNHA, E. S.; KRUGER, S. E. *Em sintonia com a música*. São Paulo: Moderna, 2006.
- PENTEADO, A. M.; PUIG, D. *Arte na EJA*. Documento de reorientação curricular. Programa sucesso escolar. Secretaria de Estado de Educação, Governo do Rio de Janeiro: 2005.
- SEKEFF, M. L. *Da música e seus recursos*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- UDESC. Projeto pedagógico do curso de licenciatura em Música. Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/Graduacao/Cursos/Musica.php?dir1=Gradua%EA7%E3o&dir2=Cursos&index=M%FAAsica>>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- ZAGONEL, B. *Pausa para ouvir música: um jeito fácil e agradável de ouvir música clássica*. Curitiba: Instituto Memória, 2008.

Estágio supervisionado: tornando-se professor(a) de música em uma sala inclusiva

Marília Fernanda Gazaniga de Oliveira⁴
Regina Finck Schambeck⁵
Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: Este texto apresenta um relato sobre a vivência e o aprendizado de se tornar professor(a) numa turma de terceiro ano do ensino fundamental de 24 alunos, com idade média de oito anos. O estágio obrigatório na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de licenciatura em Música da Udesc foi desenvolvido em 2010. As aulas eram semanais e tinham duração de uma hora e meia, das 13h30 às 15h, sempre às quintas-feiras. Este relato apresenta o processo de aprendizagem da turma e, principalmente, a experiência de se tornar professor(a) em um contexto inclusivo, já que, nessa turma, havia um aluno com necessidades especiais.

Palavras-chave: Educação musical. Inclusão. Paralisia cerebral.

Introdução

A experiência relatada aqui quer se somar a outras de mesma natureza e objetivo, com base no princípio de “educação inclusiva” adotado no Brasil (2008). Se o princípio é relativamente simples e socialmente bem-intencionado, sua aplicação é complexa por ter de trabalhar, com relação ao aluno a “incluir”, com os recursos de que ele disponha. A maior parte dos cursos de formação de professores não prevê essa situação, com os já conhecidos problemas de “exclusão” de alunos da escola convencional e, da parte do professor, das dificuldades no exercício de sua função, que não o tem preparado para situações especiais. De acordo com a política nacional de educação especial (BRASIL, 2008), compete ao professor descobrir ou pesquisar os meios ou canais do aluno que lhe permitam acompanhar, sem se sentir estranho ou especial. É preciso admitir que ainda se está tateando nessa área. O estágio obrigatório, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I e II do curso de licenciatura em Música da Udesc, da mesma forma que outros em qualquer de suas modalidades, visa a participar toda experiência ou vivência como contribuição para a desafiadora tarefa da descoberta de caminhos nas mais diversas situações de “exclusão” dos sentidos que limitem a capacidade do aluno na companhia

4 Acadêmica estagiária do curso de licenciatura em Música/Udesc.

5 Professora e orientadora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de licenciatura em Música/Udesc.

de quem não sofre limitação, seja para efeitos de rendimento e aproveitamento, seja quanto ao caráter social de comparação com os colegas de classe.

O presente artigo não pretende ser mais que um relato de experiência. Parte do estágio obrigatório do curso, desenvolvido em dupla, em dois semestres, com aulas semanais e duração de uma hora e meia, das 13h30 às 15h, sempre às quintas-feiras, relata o trabalho numa classe de 24 alunos do terceiro ano do ensino fundamental, sobretudo um aluno, que vamos chamar de Marcelo, com paralisia cerebral e, portanto, com necessidades especiais de aprendizagem. Marcelo, matriculado nessa turma desde o início da sua vivência escolar, já estava totalmente incluído na escola.

A inserção, nas escolas regulares, de alunos com necessidades especiais

O trabalho inclusivo nas escolas vem sendo aplicado no Brasil sob a influência de uma série de documentos internacionais dos quais nosso país é signatário. Entre eles, a Declaração de Salamanca (1994), a de Sunderberg (1981) e a Mundial sobre Educação para Todos nas Américas e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, da Unicef (2000).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), através da Resolução CNE/CEB n. 2, de setembro de 2001, fornecem parâmetros para a identificação dos “portadores das necessidades educacionais especiais” e sua inclusão nas escolas regulares. Segundo o artigo 3º dessa resolução, o conceito de educação especial é apresentado assim:

Processo educacional definido numa proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente, para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, CNE/CEB n. 2, de set. de 2001).

A política de inclusão, que defende uma integração dos alunos com algum tipo de deficiência na escola comum, está embasada nos discursos de igualdade de condições e oportunidades, de identidade com os demais alunos e de pleno desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Em 2008, esse documento passa por uma revisão, e um novo texto é aprovado. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), defende o direito de todos os alunos estarem juntos,

aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Assim, a educação inclusiva é considerada como uma ação “política, cultural, social e pedagógica” (BRASIL, 2008, p. 1).

A escola que foi objeto do estágio supervisionado possui uma ótima estrutura para alunos com necessidades especiais, sobretudo se pensarmos na maioria das escolas públicas e até particulares – às quais já tivemos acesso. Trata-se de escola pública federal que, ao longo dos últimos anos, tem constituído campo de estágio para os alunos do curso de licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina-Udesc. Os alunos com necessidades especiais são inseridos nessa escola já no primeiro ano do ensino fundamental. O processo de matrícula ocorre anualmente e por sorteio. Para cada nova turma, está prevista uma vaga a alunos com necessidades especiais. O que ocupar essa vaga será inserido regularmente no contexto escolar, pois a escola está adaptada, seja à acessibilidade, à pedagogia, à disponibilização de objetos, materiais, utensílios e mobiliário, seja à presença de profissionais para atuar no apoio ao professor regente. Cada aluno especial, dependendo da gravidade da deficiência, é acompanhado por um estagiário,⁶ para o devido auxílio em suas necessidades. Tal estágio, no período em que acompanhamos as aulas de música, era na área de psicologia ou de pedagogia.

No período em que permanecemos na escola, mais precisamente de março a novembro de 2010, quatro estagiários acompanhantes mediarão as ações de aprendizagem do Marcelo. Por não ter acesso aos critérios adotados pelo colégio, não pudemos justificar a alternância desses profissionais, mas foi possível observar que sua função, durante o desenvolvimento das atividades musicais, era a de auxiliar o aluno, sobretudo no deslocamento, já que o Marcelo tinha dificuldade de se locomover. É importante mencionar que o colégio em que realizamos o estágio possui salas específicas para o trabalho de educação musical. As salas estavam localizadas em outro bloco, em outro nível do pátio, havendo a necessidade de subir vários degraus. Como o Marcelo não utilizava cadeira de rodas para se deslocar da sala de aula para a sala de música, fazia esse percurso com dificuldade e precisava, portanto, do apoio da professora de música e do estagiário acompanhante.

Além do deslocamento, o estagiário acompanhante o auxiliava também nas atividades de interação e na comunicação com o grupo. Para a comunicação, era utilizada uma tabela com letras e números. Essa tabela era fixada em uma carteira especialmente adaptada ao aluno. Toda vez que o Marcelo queria falar algo e nós não conseguíamos entender, o estagiário acompanhante

6 Neste texto, denominaremos de estagiário acompanhante de pedagogia e/ou psicologia o que tinha a função de acompanhar o aluno com paralisia cerebral. Entendemos que tal diferenciação é necessária, pois também atuávamos na aula de música como estagiários.

mediava a comunicação, fazendo que ele apontasse para essa tabela de letras e números. Cada letra correspondia ao início da palavra. A letra apontada era decifrada a partir do contexto relativo ao tema da aula. Em muitos casos, essa comunicação exigiu a participação dos colegas da turma, que também colaboravam para ajudar na tradução quando a letra por ele apontada não podia ser decifrada pelos professores numa primeira tentativa. Assim que a tradução era completada com sucesso, o Marcelo, sorrindo, confirmava. Para o grupo, esse era o indicativo de que ele fora compreendido.

A inclusão de alunos deficientes em sala de aula evidenciou, para nós estagiários e para a professora orientadora, a necessidade de um tempo diferenciado para a realização das atividades. Muitas vezes, tivemos que esperar até que o Marcelo conseguisse se expressar, executar as ações, tocar na “sua vez”. Como afirma Nascimento (2009), “a criança com paralisia cerebral precisará de tempo para vivenciar seus aprendizados cognitivos e motores” (NASCIMENTO, 2009, p. 79). Esse tempo era absorvido de forma tranquila pelo grupo, que respeitava e colaborava. A reação das crianças ao tempo diferenciado do Marcelo, para a realização das atividades de música, podia ser considerada normal. Nesses momentos “de espera”, não notamos impaciência; pelo contrário, muita torcida para que ele executasse a “sua parte”. Tal reação, de certo modo, nos surpreendeu. Como era a nossa primeira experiência em sala de aula com aluno especial incluído, não tínhamos certeza da reação do grupo – o verificar esse respeito com as dificuldades enfrentadas pelo Marcelo evidenciou a importância do papel da escola na mudança de perspectiva de lidar com as “diferenças”. Pudemos, em nossa experiência, confirmar a importância da escola no papel de “normalização” das práticas inclusivas e, principalmente, da aceitação daquele que é diferente, como diz o texto da política pública (BRASIL, 2008).

A paralisia cerebral

A United Cerebral Palsy Research and Educational Foundation (Estados Unidos) e a Castang Foundation (Reino Unido) descrevem a paralisia cerebral (PC), segundo Gianni (apud NASCIMENTO, 2009), como “um grupo de desordens permanentes no desenvolvimento do movimento e da postura, causando limitação da atividade, atribuída a distúrbios não progressivos que ocorrem no encéfalo fetal ou infantil em desenvolvimento” (GIANNI apud NASCIMENTO, 2009, p. 44).

De acordo com o mesmo autor, essas desordens são permanentes e, portanto, não têm tratamento de cura. As consequências da paralisia cerebral são, principalmente, a desordem motora, acompanhada, muitas vezes, de distúrbios sensoriais, perceptivos, cognitivos, de comunicação e comportamento, por epilepsia e problemas músculo-esqueléticos secundários. Para a autora, o prognóstico

para a independência nas atividades diárias, a comunicação, a aprendizagem e a participação ativa na sociedade não se “restringe a estimular sua locomoção da forma mais autônoma possível, mas buscar sua máxima autonomia em todos os aspectos da vida” (GIANNI apud NASCIMENTO, 2009, p. 52).

Na avaliação de Nascimento (2009), o aluno com PC poderá apresentar diferentes níveis de desenvolvimento, e só uma equipe multidisciplinar de reabilitação será capaz de avaliar seu grau de habilidades e inabilidades. No caso do Marcelo, não tivemos acesso a esses dados, mas era possível identificar que seu desenvolvimento cognitivo estava preservado, pois, dentro do possível, ele conseguia reconhecer e fazer generalizações de experiências auditivas e visuais. Para as crianças com PC, tomar consciência do movimento, através da imagem mental produzida pelos sons associados, enriquecerá seu desenvolvimento. Nesse sentido, a aula de música parecia retirar o Marcelo dos limites de sua patologia, colocando-o “num plano de experiência e reação”, como afirma a autora.

A experiência de estágio

Como foi nossa primeira experiência com aulas de música em contexto inclusivo, tivemos a professora regente da turma e a nossa professora orientadora de estágio como referenciais. Dessa forma, pudemos aprender pela observação, pela analogia, tendo embora que buscar fundamentação em revisão de literatura sobre a inclusão e, especificamente, sobre o desenvolvimento da criança com paralisia cerebral.

Com tais suportes, o que buscamos fazer dentro da aula de música foi inserir esse aluno nas atividades normais e possibilitar-lhe, sempre que possível, vivências em que ele se sentisse incluído. Não houve um planejamento de aula específico para ele durante o estágio. No entanto, trouxemos atividades como as apontadas por Louro (2006) e enfatizamos trabalhos em grupo com execução instrumental e vocal e criação de pequenas composições, interpretações de partituras analógicas e jogos musicais – conceitos sobre parâmetros do som fundamentaram todas essas atividades. Sempre que necessário, contamos com a ajuda da professora regente, dos estagiários acompanhantes, com a contribuição do Marcelo, somada à dos demais, para que a música acontecesse dentro da sala de aula. Percebemos, no andamento das ações dentro do campo de estágio, que a grande dificuldade do aluno com PC estava relacionada à questão motora, pois a compreensão dos conteúdos musicais e a participação em sala de aula eram intensas e nitidamente efetivas. Para lidar com essa limitação, contamos, prontamente, com o auxílio do estagiário acompanhante e, dessa forma, realizamos diversas práticas musicais, que seriam muito mais limitadas sem a estrutura da escola.

O principal desafio de trabalhar em contexto inclusivo com aluno com paralisia cerebral consistia em lidar com a comunicação, pois a emissão oral das palavras era muito restrita. Na maioria das vezes, não era possível compreender o que era oralizado pelo Marcelo. A ajuda do estagiário acompanhante, que intermediava a nossa comunicação, possibilitou um trabalho de qualidade na inserção do aluno nas atividades desenvolvidas em grupo. Além do estagiário acompanhante, alguns alunos da turma também foram fundamentais nessa mediação, pois, frequentemente, conseguiam compreendê-lo muito bem, mesmo que de nossa parte e da professora regente a compreensão fosse mais limitada.

Apontamentos reflexivos

Os conceitos prática reflexiva e professor reflexivo vêm sendo difundidos por autores como Schön (1995) e Zeichner (2000), que, discutindo níveis de conhecimento do professor por meio de conceitos como “conhecimento na ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a ação”, explicitam a natureza da atuação pedagógica. Neste trabalho, adotamos a última perspectiva, ou seja, a da ação finalizada. O processo reflexivo ocorreu no momento de redigir o relatório final da disciplina e, principalmente, na busca de uma melhor compreensão dessa experiência, de seus significados e da abrangência da atividade no processo de formação que continua em andamento.

Perrenoud (2002) indica que, ao criar o hábito da reflexão contínua, o professor progride continuamente e não se limita aos conhecimentos adquiridos em sua formação inicial:

Um ‘professor reflexivo’ não para de refletir a partir do momento em que consegue sobreviver na sala de aula, no momento em que consegue entender melhor sua tarefa e em que sua angústia diminui. Ele continua progredindo em sua profissão mesmo quando não passa por dificuldades e nem por situações de crise, por prazer ou porque não o pode evitar, pois a reflexão transformou-se em uma forma de identidade e de satisfação profissionais. Ele conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Essa reflexão constrói novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na ação. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu com seus primeiros anos de prática (PERRENOUD, 2002, p. 44-45).

Nas palavras do autor, o professor em formação, inserido em sala de aula, necessita realizar uma reflexão sobre a sua ação nesse contexto, possibilitando, assim, estudos que possam contribuir para o desenvolvimento e para a melhoria do trabalho realizado e também para as perspectivas que se abrem a partir dessa vivência.

Considerações finais

Apesar do grande auxílio dos estagiários acompanhantes do aluno Marcelo, a frequente troca desses profissionais – foram quatro ao longo do ano letivo – atrapalhou, de certa forma, o desenvolvimento do trabalho. Era visível a quebra no andamento das atividades toda vez que um novo estagiário acompanhante assumia a função. Ficava evidente que o aprendizado e a comunicação do Marcelo teriam sido bem melhores se ele tivesse tido um profissional fixo que o auxiliasse.

Pela necessidade do planejamento e da preparação das aulas, evidenciaram-se, para nós, algumas características para trabalhar a disciplina de educação musical, como a versatilidade e uma grande carga (ou diversidade) de conteúdos. A gama de possibilidades, entretanto, transformava-se em fato dificultante do trabalho do estagiário na hora do planejamento, pelo pouquíssimo tempo de que dispúnhamos em relação aos muitos conteúdos importantes, que obrigavam a selecionar e a restringir. Além disso, mesmo que idealizássemos atividades interessantes e construtivas, era difícil realizá-las por diversas razões: a primeira e maior, a falta de experiência; em seguida, as dificuldades em estabelecer concretamente o fator tempo, em organizar todo o material e em adaptá-lo à faixa etária de oito anos.

Ao longo da formação no curso de licenciatura, esses conteúdos são trabalhados, mas sua aplicabilidade em um campo de estágio apresenta novos desafios. A experiência de estágio, vivida no contexto escolar, possibilitou experimentar uma atuação “real” em sala de aula, como lidar com as situações corriqueiras com alunos falantes, participativos e que exigiam explicação e contestavam aquilo que nos parecia tão óbvio na hora do planejamento. A observação e a orientação de professores experientes também evidenciaram que é no contato com a sala de aula, experimentando novas formas de construir o conhecimento musical, que sentimos a importância da questão da responsabilidade: cumprir a palavra, ser exemplo e ensinar com qualidade os conteúdos, definir bem os passos para transmitir os conteúdos, planejar de forma equilibrada, a fim de que as atividades tenham relação com os objetivos propostos, e, finalmente, comunicar de tal modo, que tais informações façam sentido para os alunos e possibilitem a compreensão com a utilização de linguagem clara e adequada à faixa etária.

Destacamos que o estágio em dupla permitiu uma troca muito rica de aprendizado e conhecimento, apesar do perfil bastante diferente dos dois estagiários da área de educação musical, equilibrada por meio da colaboração, pois um completava o trabalho do outro. Aprendemos muito um com o outro.

Experiência nova, que exigiu outra postura. O estágio supervisionado, nesse sentido, tem fundamental importância para o professor em formação. É o momento para experimentar, para adaptar, para replicar o que não deu certo, para surpreender e ser surpreendido.

A experiência vivida em sala de aula com o aluno Marcelo propiciou contato com uma realidade sobre a qual ainda não tínhamos refletido em nossa formação. O incentivo da escola e dos professores que já haviam atuado nesse contexto trouxe a confiança e a oportunidade para conhecer mais do assunto e perceber que é na vivência com a inclusão que o educador musical pode visualizar outros campos de atuação. Como afirma Nascimento (2009), a experiência de “reação ao conteúdo musical” foi essencial para identificar a inclusão efetiva do aluno Marcelo nas atividades musicais. Apesar de algumas dificuldades, acreditamos que tenhamos trabalhado num contexto privilegiado, e o processo de se tornar professor(a) ainda exige outras realidades e outras faixas etárias.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2001.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp, 2008.
- GIANNI, M. A. C. Paralisia cerebral: aspectos clínicos e de reabilitação In: NASCIMENTO, M. (Org.). *Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico*. São Paulo: Editora Memnon, 2009.
- LOURO, V. S. *Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas*. São José dos Campos: Editora do Autor, 2006.
- NASCIMENTO, M. (Org.). *Musicoterapia e a reabilitação do paciente neurológico*. São Paulo: Editora Memnon, 2009.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.
- UNESCO. *Declaração de Sunderberg*. Torremolinos, 1981. (mimeo.).
- _____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994.
- UNICEF. *Declaração mundial sobre educação para todos nas Américas e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 2000.
- ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. *Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, 2000.

A motivação dos estagiários em música: as crenças de autoeficácia

Cristina Mie Ito Cereser¹
crismieito@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo apresenta a temática motivação do professor sob a perspectiva social cognitiva. Essa perspectiva concebe a motivação como um processo dinâmico que envolve o indivíduo com seus pensamentos e emoções, o seu ambiente e interação social e comportamentos (ações), interagindo em um contínuo e bidirecionalmente. Na literatura, um número expressivo de pesquisas sobre a motivação dos professores se refere às crenças de autoeficácia do professor. Este texto buscou trazer um recorte do resultado de uma pesquisa sobre as crenças de autoeficácia dos professores de música, mais especificamente, sobre as crenças de autoeficácia dos estagiários em música para atuar na educação básica. Os resultados apontaram que em geral os estagiários atribuíram altos e médios índices aos itens de todas as dimensões de crenças de autoeficácia. As dimensões que apresentaram menores índices de crenças de autoeficácia foram: *gerenciar o comportamento dos alunos e motivar alunos*. Esse resultado parece sugerir que os estagiários em de música sentem menores crenças de autoeficácia em lidar com dimensões que se referem ao relacionamento interpessoal (professor-aluno).

Palavras-chaves: motivação, crenças de autoeficácia, estagiários em música.

Introdução

Atualmente no Brasil, em que a educação está sendo priorizada pela sua relevância para o desenvolvimento do país, é possível perceber nos discursos dos governos federal, estaduais e municipais a preocupação com a formação de professores para uma educação de qualidade.

Temas amplos que se fazem presentes nos discursos de políticos e responsáveis pela educação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, perpassam a motivação dos professores. Nesses discursos e ensaios, divulgados pela mídia, há uma grande preocupação de como motivar os alunos que saem da graduação a ingressarem na docência, como motivar os professores que já atuam nas escolas a continuarem na função docente e a necessidade de motivar professores à qualificação, tanto em formação inicial quanto formação continuada.

¹ Professora da Universidade Aberta do Brasil da Universidade Federal de São Carlos, responsável pela disciplina de estágio em educação musical 3.

Pesquisas realizadas na área de educação musical trazem dados da preferência de professores de música que atuam na educação básica ministrando aulas de música como disciplina compulsória (CERESER, 2003; HIRSCH, 2005; HUMMES, 2004; PENNA, 2002; 2004; SANTOS, 2005). Essas pesquisas trazem dados da preferência de atuação, pela maioria dos pesquisados, em outros espaços pedagógico-musicais e aulas extraclases. Como exemplo, os futuros professores de música brasileiros preferem atuar em escolas específicas de música², projetos sociais, igrejas, ONGs, entre outros. Em outras palavras, preferem atuar nos espaços em que os indivíduos optam pela atividade musical motivados pelos seus próprios interesses em aprender música.

Os dados da demonstram que um dos motivos dessa preferência, segundo relato dos licenciandos em música, se deve à formação inicial de professores que não os preparara para a realidade escolar (CERESER, 2003). Outras pesquisas realizadas no Brasil persistem em trazer dados que sugerem que a formação inicial dos professores de música capacita os futuros professores para atuar em um contexto ideal e não conforme as mudanças e desafios que irão enfrentar no contexto de sala de aula (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005).

Diante dessa problemática, busquei realizar uma pesquisa sobre a motivação dos professores de música para atuar na educação básica. No entanto, para discutir sobre a motivação dos professores faz-se necessário saber o que é motivação.

A motivação no senso comum pode ser compreendida de várias formas, por exemplo, como um desejo; um sentimento ou um modo de pensar. Na área acadêmica, a motivação tem sido estudada como um sentimento de esforço; uma necessidade ou um conjunto de necessidades; um processo ou um conjunto de processos.

A motivação é um conceito multifacetado, por vezes definido como energia dirigida, podendo ser individual ou coletiva, ou uma força motriz que impulsiona todas as ações, direcionada por necessidades e desejos pessoais e coletivos (HENTSCHKE et al., 2009). A motivação pode, também, ser compreendida como um processo dinâmico que inicia, mantém e finaliza uma ação, sendo desencadeado por fatores internos, eventos externos e padrões comportamentais, interagindo bidirecionalmente e reciprocamente.

No contexto educacional, o estudo da motivação interessa àqueles que estão preocupados com o ensino e aprendizagem. Teóricos e pesquisadores diferem em suas opiniões quanto à origem da motivação, no entanto concordam

2 Considero como escolas específicas de música os conservatórios, as escolas livres de música, os espaços alternativos, entre outros, voltados para o ensino de música como o seu principal foco.

que certos comportamentos que refletem engajamento em uma atividade significam estar motivado (MAEHR; PINTRICH; LINNENBRINK, 2002).

São quatro os processos capazes de dar força e propósito ao comportamento: as necessidades, as cognições, as emoções e os eventos externos (REEVE, 2006). As necessidades, biológicas e psicológicas, se referem às condições internas ao indivíduo, e satisfazê-las é essencial para o funcionamento do organismo, sensação de realização e bem-estar. Os eventos mentais, como as crenças, expectativas, valores, por exemplo, são denominadas de cognições. De acordo com Reeve (2006, p. 23), as emoções

[...] são fenômenos subjetivos, fisiológicos, funcionais, expressivos e de vida curta que organizam os sentimentos, a fisiologia, o propósito e a expressão fazendo com que o indivíduo responda coerentemente às condições ambientais, tais como uma ameaça.

Os eventos externos se referem aos incentivos ambientais, que contribuem para direcionar e dar força ao comportamento de modo que o indivíduo atinja objetivos positivos, mantendo-o afastado de situações que percebe trarão consequências desastrosas.

Uma pessoa pode expressar seu estado motivacional por meio:

- a) do seu *comportamento*;
- b) da sua *fisiologia*; e
- c) do seu *autorrelato*.

Reeve (2006) considera *comportamento* motivado quando são observados sete aspectos: 1) o *esforço*; 2) a *latência*; 3) a *persistência*; 4) a *escolha*; 5) a *probabilidade de respostas*; 6) as *expressões faciais*; e 7) os *sinais corporais*.

Além do comportamento, os estados *psicofisiológicos*, por meio da atividade dos sistemas nervoso central e hormonal, fornecem pistas para inferir sobre bases biológicas da motivação e emoção. Em outros momentos, expressamos a nossa motivação por meio dos *autorrelatos* que podem ser realizados por meio de entrevistas ou questionários.

Neste texto, a motivação do professor de música será fundamentada na *perspectiva social cognitiva*. A perspectiva social cognitiva concebe a motivação como um processo dinâmico que envolve o indivíduo com seus pensamentos e emoções, o seu ambiente e interação social e comportamentos (ações), interagindo em um contínuo e bidirecionalmente (PAJARES; OLÁZ, 2008). Esse processo é apresentado na figura 1.

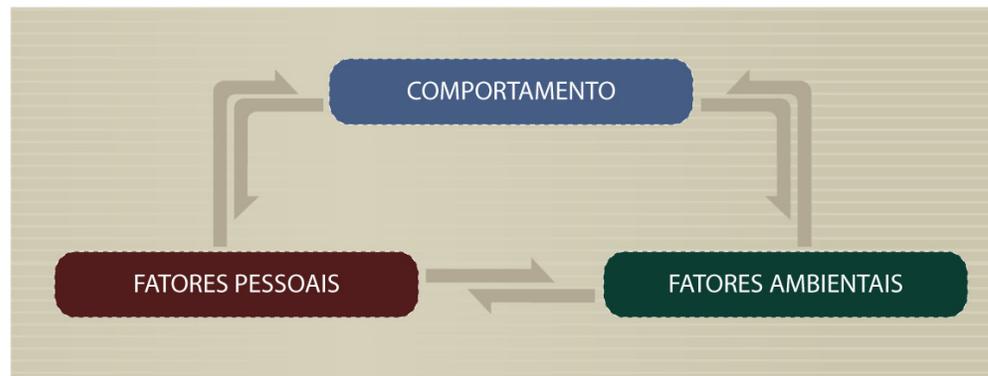


Figura 1 Tradução e adaptação das relações entre determinantes na causalidade triádica de Bandura (1997, p. 6).

Em suma, na teoria social cognitiva as pessoas são consideradas auto-organizadas, proativas, autorreflexivas e autorreguladas, e não apenas organismos reativos que são adaptados e orientados por forças externas (ambientais) ou impulsionados por forças interiores. Nessa perspectiva, o pensamento e a ação são produtos de uma relação bidirecional entre influências pessoais, comportamentais e ambientais. Conforme a maneira com que a pessoa interpreta o seu comportamento, ela comunica e altera seu ambiente e fatores pessoais, que por sua vez comunicam e alteram o comportamento futuro. Os fatores pessoais, influências ambientais e comportamentais são considerados como determinantes do funcionamento humano.

Segundo Pajares & Oláz (2008), no contexto escolar, a preocupação do professor está em desenvolver a aprendizagem e confiança acadêmica. Nesse sentido, os autores sugerem que, a partir de leituras de pesquisas à luz da teoria social cognitiva, os professores podem trabalhar para melhorar os estados cognitivos e emocionais dos seus alunos, que conseguem então corrigir crenças e hábitos negativos de pensamentos e aprimorar suas habilidades e comportamentos. Além disso, os professores podem melhorar suas próprias habilidades, julgamentos sobre suas capacidades e motivação; com isso, a escola e a sala de aula tornam-se um ambiente em que podem atuar de forma eficaz e colaborar com a aprendizagem dos estudantes.

A motivação no contexto escolar é considerada diferente da motivação em outros ambientes. A motivação escolar, segundo Bzuneck (2004), não pode ser ensinada ou treinada como uma habilidade ou um conhecimento. No entanto, existem estratégias de ensino que podem melhorar e orientar a motivação do aluno e outras estratégias que podem prejudicar a motivação do aluno. Para esse autor, a motivação influencia os resultados de aprendizagem e ao mesmo tempo é resultado de certos processos de interação social em sala de aula.

Nesse sentido, pode-se dizer que a motivação dos alunos para aprender música está intimamente ligada aos estilos do professor, sua eficácia de ensino e seu *feedback* que orienta a aprendizagem.

Uma temática que apresenta um número expressivo de pesquisas sobre a motivação dos professores se refere às crenças de autoeficácia do professor. Estudos sobre a eficácia e qualidade do ensino deram origem às investigações as crenças de autoeficácia do professor. As crenças de autoeficácia do professor se referem às crenças nas suas competências de promover instruções necessárias em um dado contexto para ser bem-sucedido. Estudos mostram que professores com crenças de eficácia elevadas apresentam motivação para ensinar.

O professor e suas crenças de autoeficácia

Também é responsabilidade do professor, na educação, ajudar alunos a cultivar qualidades pessoais e a desenvolver a motivação para aprender. Segundo Alderman (2004, p. 3, tradução minha), os professores devem auxiliar seus alunos a “desenvolver aspirações, aprendizagem independente, atingir metas e fomentar resistência em face dos retrocessos”. O autor salienta ainda que o grande desafio dos professores se encontra em proporcionar o desenvolvimento dos alunos em relação às suas crenças motivacionais e estratégias necessárias para o sucesso. Para os professores preencherem seus papéis motivacionais, será necessário possuir competências no processo do desenvolvimento de habilidades e tomada de decisões. Não basta reagir aos problemas de motivação apenas quando eles ocorrem, é preciso se planejar ativamente para a motivação. Durante o processo de ensino, professores podem diagnosticar a necessidade de estratégias de motivação, determinar sua efetividade e ajustar ou revisar essas estratégias.

As crenças dos professores nas habilidades dos alunos para aprender e na sua própria habilidade para promover aprendizagem acadêmica afetam seu modo de ensinar. Consequentemente afetam a motivação e realização dos estudantes.

No que se refere às crenças de autoeficácia dos professores, Bandura (1997) afirma que a tarefa de criar um ambiente de aprendizagem propício ao desenvolvimento das competências cognitivas dos alunos é atribuída também à crença de autoeficácia dos professores. Pesquisas apontam que as crenças de autoeficácia instrucional determinam, em parte, como os professores irão estruturar as atividades de sala de aula e adaptar as avaliações dos alunos de acordo com suas capacidades intelectuais. Professores que acreditam nas suas competências de promover aprendizagem oportunizam seus alunos a

experiências de domínio e aqueles que duvidam da sua eficácia instrucional criam ambientes que podem prejudicar os julgamentos dos alunos sobre suas competências e desenvolvimento cognitivo. Professores com fortes crenças na sua eficácia, provavelmente estarão abertos para novas aprendizagens e, aqueles que não acreditam em sua eficácia evitarão engajar-se em atividades que se sentem inseguros.

De acordo com Bandura (1997), atualmente o sistema educacional está cada vez mais voltado para aprendizagens mediadas por tecnologias digitais. O autor enfatiza a necessidade de desenvolver tipos de competências do professor para lidar com essa nova realidade. Os recursos tecnológicos se atualizam rapidamente, requerendo do professor aprimoramento contínuo de conhecimentos e habilidades. Portanto, aqueles que duvidam de sua eficácia pessoal poderão evitar a engajarem-se em atividades ou cursos de formação continuada que envolvam a utilização de tecnologias, por exemplo o computador, bem como evitará de utilizá-lo em suas aulas.

Dessa forma, busquei realizar um estudo sobre a temática motivação através das crenças de autoeficácia. A seguir apresento resultados de minha pesquisa (CERESER, 2011) referente aos estagiários em música.

Pesquisa sobre crenças de autoeficácia dos professores de música: os estagiários em música

O objetivo de minha pesquisa foi investigar as crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar na educação básica em relação às variáveis demográficas e de contexto. O método utilizado foi um *survey* ou estudo de levantamento. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário autoadministrado publicado na internet. Esse instrumento foi denominado de Escala de Crenças de Autoeficácia do Professor de Música. Os itens do questionário foram agrupados em cinco dimensões das crenças de autoeficácia do professor de música para atuar na educação básica: a) ensinar música; b) gerenciar o comportamento dos alunos; c) motivar os alunos; d) considerar a diversidade do aluno; e e) lidar com mudanças e desafios.

Fizeram parte da amostra 148 professores e estagiários em música, sendo 25 estagiários em música. Quanto ao perfil dos estagiários em música, 60% eram do sexo feminino e 40%, do sexo masculino e a grande parte tinha até 30 anos. No que se refere ao tipo de ensino, 20% atuavam em escolas particulares e 80%, em escolas públicas. Os dados apontam que provavelmente há um maior diálogo entre instituições de ensino superior (formação inicial de professores) e escolas públicas.

A partir dos resultados foi possível verificar que, em geral, os estagiários atribuíram altos e médios índices aos itens de todas as dimensões de crenças de autoeficácia. As dimensões que apresentaram menores índices de crenças de autoeficácia foram: *gerenciar o comportamento dos alunos e motivar alunos*. Esse resultado parece sugerir que os estagiários em música sentem menores crenças de autoeficácia em lidar com dimensões que se referem ao relacionamento interpessoal (professor-aluno).

Dentre todos os professores pesquisados, inclusive os professores de música com graduação incompleta ou de outras áreas, os estagiários em música apresentaram o menor índice na dimensão *ensinar música*. Este resultado parece preocupante, na medida em que estes estão sendo preparados para atuar com aulas de música na educação básica. Por outro lado, é necessário levar em consideração que estão em fase de formação e desenvolvendo suas competências docentes. O resultado sugere que além das observações das aulas estes devem receber informações de persuasões verbais. Em outras palavras, as experiências das observações das aulas ministradas por outros professores e colegas devem ter a mesma intensidade das orientações do professor formador e sugestões de colegas. Após essas informações eles possivelmente serão levados à refletir sobre as suas estratégias, ajustando-as e assim, poderão obter experiências de domínio que retroalimentarão as suas crenças de autoeficácia. É no momento da prática que os estagiários iniciantes terão oportunidades de mobilizar todos os seus conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e nas suas observações de modelos de atuação docente.

Considerações Finais

A importância do estudo da motivação dos professores é devido ao fato de o professor ser um dos agentes determinantes para a motivação dos alunos. Além disso, a concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino dependem da atuação e engajamento do profissional docente. O estudo da motivação também tem uma dimensão pessoal e está relacionado diretamente com o envolvimento do professor, seu desenvolvimento, sua satisfação, seu sucesso e sua realização profissional.

No processo motivacional as crenças de autoeficácia têm um papel importante para a autorregulação da motivação. De acordo com a literatura, os futuros professores com crenças de autoeficácia elevadas provavelmente persistirão na aprendizagem dos alunos, mesmo em face das diversas dificuldades tanto dos alunos quanto do contexto; estarão sempre buscando desafios, serão abertos às mudanças e experimentarão métodos novos para melhorar a aprendizagem

dos alunos, mostrar-se-ão entusiasmados, comprometidos e realizados com sua atuação docente. Ao contrário, aqueles que apresentarem baixas crenças de autoeficácia, por não acreditarem na eficácia do seu ensino, provavelmente não se comprometerão e desistirão facilmente dos alunos que apresentarem problemas de aprendizagem e comportamento, serão desconfiados e pessimistas com as suas atuações, serão mais afetados pela depressão e pelo estresse.

As crenças de autoeficácia são maleáveis no início da aprendizagem³ e nesse período as intervenções realizadas para melhorá-las podem trazer resultados positivos a longo prazo. Nesse sentido, escalas para realizar um diagnóstico sobre crenças de autoeficácia podem sinalizar em que dimensões de atuação os estagiários em música possuem mais dificuldades e assim refletir sobre quais estratégias a serem traçadas para melhorar suas ações pedagógico-musicais.

A partir do estudo sobre os julgamentos dos estagiários em música sobre suas capacidades, ou seja, suas crenças de autoeficácia em atuar na educação básica será possível desenvolver reflexões sobre propostas pedagógico-musicais e ações para elaborar propostas de formação inicial de professores de música.

Referências

- ALDERMAN, M. K. *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- BANDURA, A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-36.
- CERESER, C. M. I. *A formação de professores de música sob a ótica dos alunos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- _____. *As crenças de autoeficácia dos professores de música*. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DEL BEN, L. M. Um estudo com escolas da rede estadual de Educação Básica de Porto Alegre: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. *Música Hodie*, v. 5, n. 2, p. 65-69, 2005.
- DINIZ, L. *Música na educação infantil: um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS*. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

3 No caso desta pesquisa, o início de aprendizagem se refere à formação inicial e a fase de entrada de carreira.

HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, p. 85-104, out., 2009. Número especial.

HIRSCH, I. B. *Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado em Música)– Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUMMES, J. M. *As funções da música na escola sob a ótica da direção escolar: um estudo nas escolas de Montenegro*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R.; LINNENBRINK, E. Motivation and achievement. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 348-372.

PAJARES, F.; OLÁZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A. et al. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed, 2008. p. 98-114.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, setembro 2002.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, 2004.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

SANTOS, R. Música, a realidade nas escolas e política de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, março 2005.

SOBRE OS AUTORES

Daniela Dotto Machado

Possui 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. Desde 2010 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.

Gustavo Goulart Pires

Professor de Música da Rede Municipal de Florianópolis. Graduado em Licenciatura em Música pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), cursou pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) disciplina de mestrado em Análise Musical e Música dos Séculos XIX e XX. Tecladista da banda de Junior Rios, com a gravação do CD ao vivo (2009).

Djalma Bianco Cordeiro

Professor no Conservatório de Música Popular Cidade de Itajaí, desde o ano de 2007, nas disciplinas de Apreciação Musical, Prática Instrumental e Contrabaixo. Graduado em Licenciatura em Música pela Univali e pós-graduando em Educação Musical, pela mesma universidade. Baixista da banda instrumental de música brasileira, Samburá, com o CD “O fim do Começo” (2010) e o DVD “Samburá ao Vivo” (2011).

Mônica Zewe Uriarte

Educadora musical e regente coral, possui especialização em Educação Musical pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como docente na Univali no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Música, dos quais também é coordenadora. Participa ativamente da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), e está integrada ao Grupo de Pesquisa “Música, Cultura e Escola” do curso de Música da Univali. Tem atuado também em programas de formação de professores em diversos municípios catarinenses e colaborado com as edições do Simpósio Catarinense de Educação Musical para a implantação da Lei 11.769/08, além de participação no Festival de Música de Santa Catarina (Femus) desde o I Simpósio de Educação Musical ocorrido em 2008.

Maria Luzia Feres do Amaral

Possui mestrado em Educação e Cultura pela Udesc (2003); especialização em Musicoterapia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Professora de Teclado e Estágio Supervisionado: Pesquisa da Prática Pedagógica, no curso de Licenciatura em Música e de Instrumento Principal Piano e Leitura à primeira Vista do curso de Bacharelado em Música da Univali. Tem experiência na área de Educação, Educação Musical, Estágio Supervisionado, Orientação de Trabalhos Científicos, Teclado, Piano com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pianística, planejamento de estudo, otimização do estudo, técnica e interpretação pianística e processos de memorização, formação de professores de música, promoção de eventos culturais e administração de escola livre de música.

Anne Katarinne Leite de Souza Lucena

Natural de João Pessoa-PB. Iniciou seus estudos de violino em 1990, sob orientação do Prof. Ademar Rocha no Projeto Espiral. Em 1993, a convite da Profa. Norma Romano, passou a integrar a Orquestra Infantojuvenil da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde passou a estudar com o Prof. Yerko Pinto. Como *spalla* da Orquestra Infantojuvenil, fez turnês pela Argentina, Estados Unidos e Portugal, neste último por dois anos consecutivos, e também pelo interior do Estado da Paraíba e pelas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Brasília. Participou de festivais como o Festival Nacional de Música de Câmara em João Pessoa, Festival de Música de Câmara em Recife e Festival Eleazar de Carvalho em Fortaleza, em que integrou as orquestras, sob a batuta de Lan Franco

Marceletti, Carlos Moreno, entre outros. Como estagiária, participou de inúmeros concertos com a Orquestra Sinfônica da Paraíba e Orquestra de Câmara da UFPB. Entre 2003 e 2005 participou como convidada de concertos com a Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Norte, incluindo o espetáculo “Bibi Canta e Conta Piaff”, com Bibi Ferreira. Participou da gravação do CD “Lá em Casa” como 2º violino, do Quinteto Uirapuru, e como violista participou da gravação do CD “Obras Orquestrais” do Maestro José Alberto Kaplan. Em 2004, concluiu o Bacharelado em Música com habilitação em violino sob orientação do Prof. Dr. Hermes Cuzzuol. Nesse mesmo ano começou a dedicar-se exclusivamente à viola. Em 2005, integrou a Orquestra Sinfônica Jovem da Paraíba como chefe do naipe das violas. Nesse mesmo ano trabalhou como professora do Projeto Formiguinhas da Orquestra Infantil da Paraíba, em que dava aulas para crianças de 4 a 8 anos de idade e as preparava para integrar a orquestra. Em 2006, integrou a Orquestra Sinfônica de Sergipe, também como chefe de naipe. Atualmente é instrutora do naipe das violas da Orquestra de Câmara da Prefeitura Municipal de João Pessoa e violista da Orquestra Sinfônica da Paraíba.

Juciane Araldi Beltrame

Mestre em Música pela UFRGS. Licenciada em Música pela Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Emmap) e em Educação Artística pela UFPR. Professora da UFPB, vinculada ao Departamento de Educação Musical. Atua na área de Educação Musical nas temáticas: educação musical e tecnologia; aprendizagem musical de DJs; formação docente em música.

Jose Soares

É doutor em Educação Musical pela Universidade de Londres, no Instituto de Educação, e mestre em Educação Musical pelo Conservatório Brasileiro de Música. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia, nas áreas de metodologias do ensino e aprendizagem musical, e psicologia do desenvolvimento musical, e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Música da Udesc. É parecerista *ad hoc* da Revista da Abem. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: formação inicial do professor de música, padrões de qualidade na formação do professor de música e criatividade.

Regina Finck Schambeck

Possui licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música pela Udesc e mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da

UFRGS. Integra o Grupo de Pesquisa “Música e Educação”, desde 2007, em que atua como pesquisadora na área de Educação Musical, dando ênfase à formação de professores e também à educação inclusiva. Pesquisa atualmente a inclusão de alunos com deficiências nas escolas e a repercussão das políticas públicas de educação especial na formação dos professores de música. Atuou como consultora da área de Música na Prefeitura Municipal de Florianópolis de 1999 a 2004. Foi Diretora Assistente de Ensino do Centro de Artes de 2002 a 2005 e atualmente é coordenadora dos cursos de Música da Udesc.

Otildes Furtado Pamplona

É aluna da 8ª fase do curso de Licenciatura em Música da Udesc. Integra o Grupo de Pesquisa “Música, Cultura e Sociedade – Musics”, do Programa de Pós-Graduação em Música da referida universidade, desde 2009, atuando como pesquisadora na área de Musicologia Histórica. Entre os anos de 2009 e 2010 foi bolsista do Projeto de Pesquisa “Fontes impressas sobre a música em Florianópolis nas primeiras décadas da República”, coordenado pelo Prof. Dr. Marcos Tadeu Holler. Atua como professora particular de musicalização infantil e teoria musical e promove cursos e oficinas de apreciação musical e História da Música.

Marília Fernanda Gazaniga de Oliveira

É cantora lírica e aluna da 8ª fase do curso de Licenciatura em Música da Udesc. Atualmente desenvolve seu Trabalho de Conclusão de Curso sob orientação da Professora Regina Finck Schambeck na área de Educação Musical. Nas atividades de prática de estágio, atuou em contexto inclusivo com aluno com paralisia cerebral (foco do artigo) e em uma oficina de música direcionada para crianças do programa “Núcleo Pedagógico de Educação e Arte – Nupeart” da Udesc.

Edson Costa

Formado em Licenciatura em Música pela Univali, Itajaí-SC (2010). Professor e orientador em Educação Musical entre 2008 e 2010 na Escola de Ensino Infantil “Quintal Mágico”, Balneário Camboriú-SC. Desde o ano de 2007, vem apresentando trabalhos científicos nos encontros da Abem e tem participado intensamente de oficinas ministradas durante os Festivais de Música de Itajaí, dentre outras.

Ricardo Moura

Ricardo Moura iniciou seus estudos na Univali em Licenciatura em Música e atualmente completa seus estudos na Escola Superior de Educação no curso Música na Comunidade (Lisboa, Portugal). É professor de Música em escolas do primeiro ciclo de Lisboa e desenvolve projetos de educação musical para crianças entre 1 e 6 anos em Lisboa e Coimbra.

Vivian Voos Tavares

Natural de Joinville-SC, é Licenciada em Música pela Univali, tendo sua atuação profissional voltada ao ensino de música por meio de aulas particulares de técnica vocal, violão, teclado e flauta doce, além de atuar como regente de quatro corais na cidade de Joinville-SC. Faz parte do grupo de flautas doces “Compasso Livre”, trabalhou como professora de técnica vocal no Projeto de Extensão da Univali e no Projeto de Extensão como bolsista na formação e capacitação de professores da rede pública de Itajaí para o ensino de música. À frente dos corais já gravou cinco CDs, tendo projetos apoiados por leis de incentivo à cultura.

Mariana Calegari

É acadêmica dos cursos de Licenciatura em Música e Bacharelado em Piano da Univali. É professora de piano no projeto “Arte e Cultura” no curso de extensão em música da Univali, além de participar do projeto “Formação Docente: Capacitação de Professores das Creches de Itajaí para o Ensino da Música” como professora bolsista. É integrante do “Compasso Livre” (conjunto de flautas doces). Formada em piano e flauta doce pela escola de música “Villa-Lobos” da Casa da Cultura Fausto Rocha Junior, em Joinville-SC, participou de grupos de práticas coletivas, como conjunto de flautas doces, orquestra e coro juvenil. Como flautista convidada, participou do projeto “Inserções Sonoras” (2009), foi solista da Camerata “Dona Francisca” (2009) e da Orquestra do Teatro Carlos Gomes. Participou de *master class* com Cesar Villavicencio, Antonio Bezzan, Cláudio Dauelsberg, Nelson Ayres, André Marques, Pablo Trindade, Lucia Lemos, Ester Bayer, Jusamara Souza. Ministrou oficinas de formação de professores da pedagogia no Centro Universitário de Brusque (Unifebe) sob o tema “A Música na Escola” (2010); formação de professores no Seminário de Música em Rodeio XII, sob o tema “A Música na Educação” (2011); Prática Instrumental – Flauta Doce, no Seminário de Música em Rodeio XII (Jan/2011). Publicou

artigos no XIX Congresso Nacional da Abem (2010) e no I Simpósio Nacional de Musicologia (2011).

Valéria Peres Asnis

É educadora musical formada no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. Atualmente, cursa especialização em Neuropediatria na UFSCar. Atua como tutora virtual do curso de Licenciatura em Música a distância da UAB/UFSCar e é diretora musical do Teatro do Grande Urso Navegante. Além disso, é pianista profissional (OMB 48421/SP).

Gladys Rosana Barbosa dos Santos

Iniciou os estudos de piano aos 17 anos, em Maringá. Atuou como professora de música (piano e matérias complementares) no Centro de Educação Musical “Solar do Som”, entre 1987 e 2008. Aluna do 4º ano de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem atuado como estagiária no curso de Música para Bebês, do Projeto de Extensão “Música, Escola e Comunidade”, do qual participa desde 2009, desenvolvendo estudos e pesquisas na área.

Guilherme Pedro da Silva

Graduado em Licenciatura em Música pela UEM. Participou do Projeto de Extensão “Música, Escola e Comunidade” de 2007 a 2011. Atua como professor de violão, na modalidade coletiva. Autor de relatos de experiências relacionados ao ensino coletivo de instrumento, publicados em anais de eventos da Abem.

Vania Malagutti Fialho

Doutoranda e mestre em Música/Educação Musical pela UFRGS. Professora do Departamento de Música da UEM. Membro da diretoria da Abem – gestão 2009-2011. Coautora do livro *Hip Hop: da rua para escola*, Editora Sulina. Atua na área de Educação Musical nas temáticas: música e juventude, música e comunidade, formação docente em música.

Cristina Mie Ito Cereser

Possui Bacharelado em Composição e Regência pela Faculdade de Artes Alcântara Machado (1988), mestrado (2003) e doutorado (2011) em Música pelo

Programa de pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Música da UFRGS). Atualmente, como professora voluntária em EaD, ministra aulas na disciplina Estágio em Educação Musical 3 na Universidade Aberta do Brasil (UAB) no polo Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É integrante do grupo de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM), vinculado ao PPG-Música da UFRGS.

