



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

ZURAI DA ABUD BASTIÃO

**A ABORDAGEM AME — APRECIÇÃO MUSICAL EXPRESSIVA —
COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Salvador
2009

ZURAI DA ABUD BASTIÃO

**A ABORDAGEM AME — APRECIÇÃO MUSICAL EXPRESSIVA —
COMO ELEMENTO DE MEDIAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira

Salvador
2009

B326 Bastião, Zuraida Abud.

A abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva — como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música / Zuraida Abud Bastião. - 2009. 292 f. : il.


Orientadora : Profa. Dra. Alda de Jesus Oliveira.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Música, 2009.

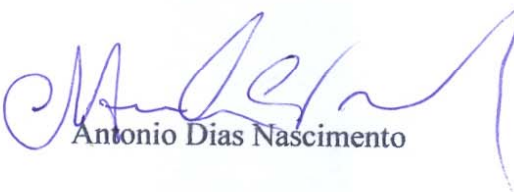
1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Análise, apreciação. 3. Música – Acompanhamento na formação de professores – Estudo de caso. I. Oliveira, Alda de Jesus. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música. III. Título.


CDD - 780.7


A Tese de Zuraida Abud Bastião foi aprovada


Alda de Jesus Oliveira
Orientadora


Regina Célia de Souza Cajazeira


Antonio Dias Nascimento


Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho


Joel Luis da Silva Barbosa

Salvador, 12 de fevereiro 2009

Para meus queridos pais, Ibrahim Jabur Abud e Alice Melhem Abud (*in memoriam*), minha irmã Sumaia (*in memoriam*), meu profundo reconhecimento pela sensibilidade artística na qual fui criada.

Ao meu marido José Santo Bastião, pelo relacionamento sólido e amoroso que me possibilitou alcançar esse momento grandioso de alegria e realização profissional.

A meus filhos Eduardo e Clara, que dão um colorido todo especial à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial a Alda Oliveira, pelos momentos de tensão frutífera e relaxamento prazeroso no período de orientação da tese. Por ter me ensinado a arte de pesquisar e, na medida do possível, a ser positiva, observadora, natural, tecnicamente competente, expressiva e sensível no trato das relações cotidianas. Enfim, pela sua capacidade de colocar em prática tudo aquilo em que acredita.

Ao coordenador, corpo docente, secretárias e colegas do PPGMUS, pelo convívio, atenção, troca de conhecimentos e experiências.

À Capes, pela concessão da bolsa.

A “Alice”, aos alunos e equipe técnica do Colégio 2 de Julho, que me fizeram acreditar, ainda mais, no valor da educação musical no ensino básico.

A Rosália Coutinho, que valorizou e utilizou a abordagem AME em seu estágio numa escola municipal de Salvador, BA.

A Magid Abud, meu querido irmão e doutor da minha alegria.

A Maria da Graça Santos, pelo apoio espiritual e orações ao telefone.

A Mara Menezes, pelo carinho e companheirismo.

A Jean Joubert e Mel, pelo apoio generoso e competente na formatação final da tese.

A Valdomiro Santana, pela correção textual.

A Eleonora Guimarães, pelas consultas sobre referências bibliográficas.

A todos aqueles que me incentivaram e torceram por mim.

Quando as pessoas tiverem aprendido a amar a música por ela própria, quando a ouvirem com outros ouvidos, o seu prazer será de ordem bem mais elevada e mais potente, o que lhes permitirá, então, apreciar a música num outro plano e poderá ser-lhes revelado o seu valor intrínseco.

IGOR STRAVINSKY

Recebo orientações e sugestões de procedimentos metodológicos inerentes a qualquer orientador de estágio, mas existe um diferencial, que distancia este Estágio de qualquer outro: o amor dedicado a este projeto. Mais que objetivos pessoais (de estágio, para mim, e doutorado, para Zuraida) existe o encontro de ideais.

“ALICE”

RESUMO

Esta pesquisa investiga a influência de uma proposta de orientação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Usando um estudo de caso, a pesquisa desenvolveu e aplicou uma abordagem de formação de professores com ênfase em apreciação musical, intitulada abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva —, apoiada no referencial teórico da abordagem PONTES. Do estágio realizado em uma escola particular de ensino fundamental de Salvador, BA, Brasil, os dados foram colhidos através dos seguintes procedimentos: entrevista, autobiografia, relatório, memorandos, questionários, registros em vídeo e diários de campo. Após análise de vinte e duas cenas no contexto educacional, constatou-se que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática no estágio da estudante. O apoio do referencial teórico da abordagem PONTES foi de maior importância para a sua práxis pedagógica. Isto fez com que ela estabelecesse contatos didáticos eficientes com o contexto educacional e com os alunos em sala de aula. Este processo também desenvolveu a sua reflexão sobre a prática de ensino, de acordo com as evidências encontradas em seus diários de campo, memorandos e relatório final de atividades. Os resultados do estudo mostraram que a estagiária, em parceria com a orientadora, tomou decisões acertadas que puderam ampliar qualitativamente as possibilidades pedagógicas e musicais de articular teoria e prática em aulas de apreciação musical. O processo de orientação contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora, para o crescimento musical dos alunos, para a qualidade da aula de música no contexto da escola regular e para uma inclusão mais significativa da música no Projeto Pedagógico da escola selecionada para esta pesquisa. Os dados apresentaram situações que envolveram interações da estagiária com os funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, pais dos alunos, professores de outras disciplinas do currículo, e com o contexto educacional como um todo. A estagiária desenvolveu articulações relacionadas com a vivência auditiva, os elementos da música e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos, e com as situações de sala de aula em que houve sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade. Ela também desenvolveu articulações com os conhecimentos e vivências prévias dos alunos, como também com os seus próprios relatos orais e escritos e atuação na prática. Foi detectada a necessidade de maior grau de aprofundamento nas articulações da estagiária com os seus conhecimentos prévios em execução musical. Comprovou-se, através das cenas analisadas nesta pesquisa, que a abordagem AME, usando a atividade de apreciação musical como um elemento de mediação entre teoria e prática, foi eficiente para orientar o estágio da estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA. Este trabalho oferece suporte para outras aplicações da abordagem AME, para o desenvolvimento da abordagem PONTES na área específica de formação de professores de música e para a inclusão qualificada e sistemática da apreciação musical no contexto da educação básica brasileira.

Palavras-chave: Apreciação musical. Articulações pedagógicas. Formação de professores. Estágio. Estudo de caso.

ABSTRACT

This research investigates the effect of a program for the education of teachers, aiming the development of articulations between practice and theory during the field experience of a student-teacher at the Federal University of Bahia Music Education Course. Using a one subject case study, the research developed and applied an approach for the preparation of student-teachers with emphasis in music appreciation, entitled AME approach — Expressive Musical Appreciation —, taking as theoretical reference the PONTES approach. Data was collected during the period of training carried out in a private elementary school in Salvador, BA, Brazil, through the following procedures: interview, autobiographie, report, memorandas, questionnaires, video registers and field diaries. After analysis of twenty and two scenes in the educational context, it became evident that the teaching orientation based in the AME approach significantly influenced the process of interactions between practice and theory in the student field experience. The theoretical reference given by the PONTES approach was of utmost importance to her pedagogical praxis. The student-teacher established efficient didactic contacts with the educational context and with the students in classroom. This process also enhanced her reflections about the teaching practice, according to the evidences of the field experience diaries, memorandas and the final report of activities. The results of the study showed that the student-teacher, in partnership with her advisor, created and developed correct decisions, extending qualitatively the pedagogical and musical possibilities of connections between theory and practice in music appreciation classes. The process of orientation contributed for the professional development of the student-teacher and her advisor, for the musical growth of the students, for the quality of the music classes in the context of the elementary school and for a more significant inclusion of music in the Pedagogical Project of the school selected for this research. The data presented situations that involved interactions between the student teacher and employees, directors, pedagogical coordinators, (existing) parents of the students, teachers of the disciplines of the general curriculum, and articulations with the whole educational context. The student-teacher developed articulations related with the auditory experience, the elements of music and the verbal, corporal and visual expressions of the students, and with the situations of classroom, presenting visible signals of positivity, observation, naturalness, teaching techniques, expressivity and sensitivity. She also developed articulations with the students' previous knowledge and experiences, as well as articulations with her proper verbal and writing narratives and teaching practice. It was detected a need for deeper experiences in the teacher-student' connections with her previous knowledge in music performance. Results indicated that the AME approach, using music appreciation as an element of mediation between theory and practice, was efficient in guiding the student teacher field experience in the Music Education Course at UFBA. This research gives support to further applications of the AME approach, to further developments of PONTES approach in the specific area of music teacher education, and also for a qualified and systematic inclusion of music appreciation in the context of Brazilian Basic Education.

Keywords: Music appreciation. Pedagogical articulations. Teachers education. Field experience. Case study.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Trecho da música <i>Personagem de longas orelhas</i> — Saint-Saëns	105
Figura 2 — Trecho da música <i>Peer Gynt: Suíte n. 1, op. 46</i> — Edvard Grieg	111
Figura 3 — Expressão visual, 03.05.05	117
Figura 4 — Trecho do <i>Prelúdio da ópera Carmen</i> — Georges Bizet	128
Figura 5 — Introdução instrumental para a música <i>Aquarela</i> — Toquinho e Vinicius	138
Figura 6 — Expressão visual, 20.10.05	151

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 — INTRODUÇÃO

1.1 ESCOLHA DO TEMA.....	13
1.2 APRECIÇÃO MUSICAL COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	16
1.3 QUESTÃO DA PESQUISA.....	21
1.4 ESTRUTURA DA TESE	21

CAPÍTULO 2 — APRECIÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO AUDITIVO	22
2.2 APRECIÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	29
2.3 APRECIÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA	39
2.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA	43
2.5 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO (MUS 185) E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	49

CAPÍTULO 3 — A ABORDAGEM AME — APRECIÇÃO MUSICAL EXPRESSIVA

3.1 LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS NÃO BASTAM	57
3.2 A ABORDAGEM AME E SUAS CARACTERÍSTICAS	59
3.3 AS IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM AME NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PLANEJAMENTO DE ENSINO	66
3.4 AS ARTICULAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA: A ABORDAGEM PONTES	73

CAPÍTULO 4 — UM CAMINHO PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM AME

4.1 NATUREZA DA PESQUISA	79
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	80
4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	82
4.3.1 Documentos pessoais	82
4.3.2 Entrevista semi-estruturada	84
4.3.3 Relatórios	84
4.3.4 Questionários	85

4.3.5 Registros em vídeo	86
4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	87
4.5 CONTEXTO DO ESTÁGIO	88
4.6 ETAPAS DA PESQUISA	89
4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	91

CAPÍTULO 5 – A ABORDAGEM AME NO ESTÁGIO DE ALICE

5.1 A ESTAGIÁRIA ENCANTADA PELO CHORINHO	94
5.2 CENAS DO ESTÁGIO NUMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL	98
5.2.1 Cena 1 — Dinâmica de apresentação dos participantes	99
5.2.2 Cena 2 — Conversa de interação	100
5.2.3 Cena 3 — Assistindo e relatando impressões sobre filmes de música	101
5.2.4 Cena 4 — Da conversa de interação para uma melhor compreensão do <i>Carnaval dos Animais</i>	104
5.2.5 Cena 5 — Escutando e criando sons com o corpo	106
5.2.6 Cena 6 — Pontes dentro e fora da sala de aula	109
5.2.7 Cena 7 — Música de cena: o suave amanhecer numa manhã tumultuada	110
5.2.8 Cena 8 — Valorizando o discurso musical dos alunos	111
5.2.9 Cena 9 — Aproximando a aula de música à rotina escolar: exercícios dirigidos, lápis e papel, leitura em voz alta	112
5.2.10 Cena 10 — Desenvolvendo atitudes positivas nos alunos	114
5.2.11 Cena 11 — Onc! Onc! Muuu! Rinch! Rinch!	116
5.2.12 Cena 12 — E a revista velha transforma-se numa <i>Revista de Música</i>	118
5.2.13 Cena 13 — Aproximando os alunos da música erudita e das versões populares	121
5.2.14 Cena 14 — Indisciplina: tema que se repete	122
5.2.15 Cena 15 — Apreciando, cantando e tocando em sala de aula	124
5.2.16 Cena 16 — O olhar do outro professor	126
5.2.17 Cena 17 — Problemas com o som, com as apostilas	130
5.2.18 Cena 18 — O desafio da escuta de músicas de outras culturas	131
5.2.19 Cena 19 — Apreciando um concerto de orquestra ao vivo	133
5.2.20 Cena 20 — A formação repentina de um coral para se apresentar num evento escolar	136
5.2.21 Cena 21 — A música popular brasileira que o Brasil desconhece	141
5.2.22 Cena 22 — Momentos finais do estágio	147

CAPÍTULO 6 — CONCLUSÃO	156
-------------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	171
--------------------------	-----

APÊNDICES 184

ANEXOS 206

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 ESCOLHA DO TEMA

Grandes desafios se apresentam no panorama da educação musical no Brasil, levando os professores a rever suas práticas pedagógicas e buscar soluções para as novas demandas dos diversos contextos educacionais. Passados doze anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei Federal nº 9.394/96 —, que extinguiu a educação artística dos cursos superiores e escolas regulares, introduzindo a área de arte, ainda existem muitos empecilhos para a prática da educação musical na rede oficial de ensino, principalmente nas escolas públicas brasileiras. Os problemas já são bastante conhecidos, como por exemplo: o distanciamento entre o discurso normativo das novas diretrizes educacionais e sua concretização na prática docente; a resistência por parte dos diretores escolares e professores de outras disciplinas ao encarar o ensino de música como supérfluo, como brincadeira; a desvalorização social do professor de música; o grande número de estudantes em sala de aula; a carga horária insuficiente para a realização das atividades previstas, a falta de recursos materiais e infra-estrutura da escola básica para o desempenho dos trabalhos na área musical.

Observa-se através de contatos feitos com estagiários e professores de música da rede estadual e municipal de Salvador, BA, que são raras as escolas que incluem a disciplina Música em seu Projeto Pedagógico (MENEZES, COSTA, BASTIÃO, 2007). Eis o que o estudo de Braga (2005, p. 182-183), realizado em escolas públicas municipais de Salvador, concluiu:

As implicações dos resultados desse estudo de caso estão todas relacionadas à questão da formação de professores de Música, sobretudo a formação continuada. A necessidade de se investir em programas de formação é reforçada pelo fato de as competências ligadas ao ensino de Música propriamente dito, terem se mostrado escassas ou pouco presentes na prática das professoras investigadas, no sentido de quase não haver promoção de experiências musicais significativas.

Da mesma forma, os resultados da pesquisa de Almeida (2007, p. 85) apontaram que das 367 escolas públicas municipais de ensino básico, existentes em Salvador, apenas 35 possuem professor de música, sendo que

[...] 25% dos professores de música que atuam nessas escolas desempenham funções extra-classe, como direção e vice-direção, ou, ainda, encontram-se em licença, em readaptação, por motivo de saúde, ou optaram por trabalhar com outra linguagem artística. Isso quer dizer que nem todas as escolas que

têm professor de música têm aula de música.

Acrescenta-se a estes resultados o fato de que os professores de música da educação básica tendem a ensinar teoria musical, conteúdos isolados e desconectados da própria música. Em programa de avaliação de professores da área de arte de todo o Estado da Bahia, realizado pela Agência de Certificação da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM)¹, verificou-se que existem muitas concepções metodológicas centradas apenas na transmissão de conceitos, como por exemplo: grave-agudo, curto-longo, nome de notas, vida e obra dos compositores, entre muitos outros. Nem sempre exemplos musicais são utilizados em sala de aula, ou seja, os professores costumam falar sobre música, ao invés de “fazer” música com seus alunos.

Diante desta realidade, diversos setores artísticos e culturais da sociedade, constituídos por educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral, mobilizaram-se através das Câmaras Setoriais de Cultura, órgão consultivo vinculado ao Conselho Nacional de Políticas Culturais, para reivindicar, expor as dificuldades e traçar políticas públicas para a área de música. O trabalho realizado nos diversos grupos em todo o Brasil resultou no lançamento de um Manifesto, e posteriormente na elaboração do Projeto de Lei nº 2.732 em defesa da obrigatoriedade do ensino de música, e não mais de arte, na educação básica brasileira, desde que a flexibilidade de escolha entre as quatro modalidades artísticas — música, artes visuais, teatro e dança — não garantiu nesses doze anos que a música estivesse presente nas escolas de forma sistemática. Em 15 de agosto de 2008 o projeto foi sancionado pelo presidente da República e publicado no Diário Oficial da União — Lei nº 11.769/2008 —, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, como conteúdo necessário, mas não exclusivo do ensino de arte. Esta mais recente Lei também estipula o prazo de três anos para os sistemas de ensino se adaptar a tal exigência legal, o que gera uma demanda em potencial por professores de música para a educação básica.

A realidade exposta está diretamente associada ao desempenho dos cursos de licenciatura em música, que visam a preparar os estudantes para o exercício da docência na educação básica. A disciplina Prática de Ensino (MUS 185) integra as disciplinas obrigatórias

¹ A necessidade de melhorar o nível dos professores do Estado da Bahia é uma preocupação da Fundação Luís Eduardo Magalhães (FLEM) que tem desenvolvido programas de certificação de professores, a fim de atestar se os profissionais das áreas de música, artes visuais, teatro e dança possuem ou não as competências básicas necessárias para o desempenho das atividades relacionadas à sua ocupação. Junto a outros educadores musicais, a pesquisadora participou, na qualidade de consultora da FLEM, das Reuniões Técnicas de Certificação Ocupacional para Profissionais de Educação, em 2004, 2005 e 2006, com o objetivo de elaborar, testar e avaliar o exame de certificação ocupacional dos professores de música das escolas públicas estaduais da Bahia.

do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e tem um papel importante no processo de formação docente. Esta disciplina tem como premissa básica promover a articulação entre os pressupostos teóricos estudados ao longo do curso e a intervenção prática na realidade escolar durante o estágio curricular supervisionado. Conforme a atividade docente da pesquisadora no curso de Licenciatura em Música da UFBA, ministrando a disciplina Prática de Ensino, percebe-se que os estudantes, quando observados nos contextos educativos em que realizam os seus estágios, têm uma visão bastante limitada acerca das possibilidades práticas e expressivas de lidar com o processo de ensino e aprendizagem da música. Em geral, esses estagiários se preocupam bastante com o método de ensino que estão adotando, com o cumprimento do plano de aula, mas não costumam refletir sobre o significado daquilo que estão fazendo em sala de aula, e muitas vezes não percebem que falta algum ingrediente em seu trabalho que o torne realmente “musical”. O estudo de Marques (1999, p. 134-135) com estagiários dos cursos de Licenciatura em Música da UFBA e da UCSAL², constatou:

O mais grave é que se percebia, nos sujeitos do estudo, a ausência de uma atitude de crítica — aqui compreendida como uma premissa, como algo que deveria ser cultivado e estimulado em seus cursos de graduação a partir do desenvolvimento de uma reflexão filosófica sistemática — frente às questões que lhes apresentavam durante o aprendizado pedagógico (e o estágio supervisionado é, sem dúvida, um momento privilegiado para isto). Algo fundamental, pois, tendo-se em vista a necessária articulação entre os saberes já elaborados (teoria) com as ações pedagógicas concretas (prática) para a construção de novos saberes pedagógicos.

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Na opinião de Fávero (2006), é como se a teoria fosse considerada um conjunto de verdades absolutas e universais, e a prática fosse vista como se tivesse sua própria lógica, independente da teoria. Este formato de curso de formação de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical.

Quanto aos espaços de atuação docente foi constatado, em levantamento realizado nos relatórios anuais de estágio, arquivados na Biblioteca da Escola de Música da UFBA (BASTIÃO, 2006), que o estágio curricular supervisionado continua acontecendo, predominantemente, no próprio âmbito universitário. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música (2004) destacam a necessidade de buscar o equilíbrio e a integração entre

² Universidade Católica de Salvador.

teoria e prática, como também de formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada nos diferenciados espaços culturais e instituições de ensino específico de música.

Portanto, o tema principal do presente trabalho trata da articulação entre teoria e prática no processo de formação do estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculado na disciplina Prática de Ensino, visando a orientá-lo no estágio curricular supervisionado em escolas do ensino fundamental de Salvador, BA.

1.2 APRECIÇÃO MUSICAL COMO ELEMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Em artigo do *Handbook of research on music teaching and learning*, Haak (1992) ressalta que a audição musical ainda é uma área pouco pesquisada se comparada aos estudos nas áreas de execução e composição. Haak (apud GEMBRIS, 2002) acrescenta que resultados de pesquisas sobre as habilidades de audição muitas vezes não são diretamente aplicáveis às práticas em educação musical. No Brasil, a apreciação musical é um tema que não tem ocupado, com frequência e com ênfase necessárias, as discussões curriculares nas atividades de ensino de música. Freire (2001, p. 70) argumenta que a apreciação musical, “[...] não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical.”

Com base nos resultados da dissertação de mestrado da pesquisadora (BASTIÃO, 1995), constatou-se que a apreciação musical é uma atividade “fértil”, mas pode ser explorada com maior diversidade e profundidade nas escolas regulares de Salvador. Na pesquisa realizada em escolas do ensino fundamental em Porto Alegre, Salvador e Florianópolis (SOUZA et al., 2002, p. 100), observou-se que “a apreciação musical foi uma atividade pouco mencionada e parece ser concebida como audição passiva [...]”. O estudo de Marques (1999) também evidenciou a dificuldade que os estagiários tinham em utilizar atividades de apreciação musical em suas aulas, seja com crianças, jovens ou adultos.

No entanto, cumpre referir que atividades de apreciação musical foram desenvolvidas durante o ano de 2006 em uma escola particular do ensino básico de Salvador, BA, por uma equipe de profissionais em música do Centro de Produção, Documentação e Estudos de Música (Sonare)³. Na educação infantil, o repertório deste trabalho, denominado

³ Fazem parte deste projeto: Dra. Alda Oliveira (projeto e coordenação geral); Dr. Jmary Oliveira (coordenação do trabalho de produção de 2 livros e 1 CD-ROM, design, produção e revisão geral); Dr. Pablo Sotuyo (composição e edição de textos e conversão para linguagem de computador); Doutorandas Zuraida

Projeto “FaçoMúsica” (OLIVEIRA et al., 2006a), incluiu canções com temas de animais da floresta, do campo e domésticos. No ensino fundamental, deu-se ênfase à audição de músicas eruditas, executadas por solistas e conjuntos instrumentais (duos, trios, quartetos, quintetos, sextetos e orquestra sinfônica). Todo o repertório musical selecionado para os dois níveis partiu da apreciação musical e foi trabalhado de diversas formas, a fim de tornar as aulas interessantes e divertidas.

Na avaliação anual do projeto citado (OLIVEIRA et al., 2006b), 245 alunos responderam a um questionário que constava dos seguintes itens: 1) O que acharam da aula de música (muito boa, boa, regular ou ruim); 2) O que mais gostaram de realizar dentro do programa de música (tocar instrumentos, compor, ler/escrever/executar, cantar/dançar, coral, ouvir música, conjunto instrumental, música na internet)⁴; 3) O que aprenderam nas aulas de música⁵; 4) Se gostariam de estudar música no próximo ano (sim, não, talvez); 5) O que escolheriam como atividade extracurricular em música (piano/teclado, percussão, violão, coral, conjuntos musicais, flauta doce). Com relação ao item 2 do questionário os resultados demonstraram que 54% dos alunos gostavam de ouvir música na aula, só perdendo para a atividade de tocar instrumentos que alcançou um índice percentual de 57%. Vale salientar que os alunos estavam se referindo às músicas que foram trabalhadas no programa “FaçoMúsica”. Estes resultados indicaram que não é por falta de interesse dos alunos que a apreciação é pouco utilizada no contexto do ensino básico, mas sim por falta de propostas metodológicas estruturadas e significativas.

Ao ministrar a disciplina Apreciação Musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, a pesquisadora tem observado que os alunos valorizam e necessitam de orientações metodológicas sobre o uso da apreciação musical no contexto da educação básica. Com base nesta observação, cursos e *workshops* foram ministrados para educadores musicais de diversas partes do Brasil durante o XIII Encontro de Vivências Musicais, promovido no ano de 2004 pela Associação de Professores de Educação Musical da Bahia (Apemba), e no II e IV Encontros Regionais Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), promovidos pela própria associação em 2005. Em 2007, outro curso de apreciação musical foi ministrado pela pesquisadora para professores da rede municipal de Salvador com o patrocínio da empresa de telecomunicações TIM. Durante todos esses encontros, diversos participantes relataram que havia uma escassez de propostas metodológicas em apreciação

Abud Bastião e Mara Menezes (participação na concepção e organização do material didático, acompanhamento pedagógico e avaliação da implantação do projeto).

⁴ Nessa questão os alunos podiam marcar mais de uma opção.

⁵ Redação livre.

musical para a escola regular e que o material apresentado era diversificado, inovador e útil à prática docente.

A atividade de apreciação musical é um recurso viável e acessível para as escolas do ensino básico, sobretudo para as escolas públicas, uma vez que um equipamento de som e uma boa orientação pedagógica podem ser suficientes para a aula de música. Subtil (2006, p. 151) em pesquisa realizada com mais de 350 estudantes do ensino fundamental de escolas públicas e particulares da cidade de Ponta Grossa no Paraná, assinala:

A ênfase na ‘audição musical’ não deve desconsiderar as outras dimensões do trabalho artístico que supõe também a produção e a criação. O fato é que a maioria das escolas públicas conta com aparelhos de som, tevê e vídeo, gravadores e até computadores, que podem servir de instrumentos para orientar o trabalho com a música, em especial a audição.

Portanto, as escolas deveriam promover programas de música com enfoques diferenciados, como aulas de instrumento, coral ou conjunto instrumental, atividades estas que interessam muito aos alunos. No entanto, devido à ausência de materiais e espaços adequados para este tipo de atividade e falta de preparo dos professores para atuar com apreciação musical no contexto do ensino básico, em geral a metodologia utilizada na aula de música baseia-se na transmissão de conceitos “[...] *sobre* música que *não* está presente.” (BASTIÃO, 1995, p. 31), o que se pode considerar como um ensino de música *não* musical. Reimer (apud HALPERN, 1992, p. 45) ressalta que⁶, “quando os professores promovem experiências de música não musicais... eles estão sendo educadores não musicais e estão produzindo pessoas não musicais.”⁷ Neste caso, o mais provável é que as atividades em classe não prendam a atenção dos alunos e a aula de música se transforme numa batalha do professor *contra* uma turma de alunos confusos, inquietos e desmotivados. Fernandes (1998, p. 74) observa que a metodologia utilizada pelos professores também pode ser uma das possíveis causas da não aceitação ou rejeição da música nas escolas, uma vez que “[...] não há prática musical, só conhecimento factual e conceitual [...]”.

A escolha do repertório para utilizar nas aulas é também uma questão fundamental no processo de formação docente. Geralmente os professores selecionam as músicas que eles consideram relevantes para fazer parte de seu planejamento de ensino; os alunos gostam de ouvir as músicas que eles já conhecem através da mídia, e de modo mais descontraído; as escolas, por sua vez, requisitam a preparação de músicas para atender o calendário de festas.

⁶ Cumpre esclarecer, que todas as citações em inglês ou espanhol, inseridas neste e nos próximos capítulos desta tese, foram traduzidas pela pesquisadora e apresentadas na sua forma original em nota de rodapé.

⁷ When teachers foster nonmusical experiences of music... they are being nonmusical educators and are producing nonmusical people.

Através da apreciação musical é possível conciliar estes diversos interesses. Com o avanço das tecnologias digitais, os professores possuem inúmeros recursos para ouvir, selecionar e gravar músicas de diversos estilos via computador e internet. Com isso, o repertório musical para as aulas de música pode ser redimensionado, considerando as necessidades do currículo, dos alunos, do contexto sociocultural e do multiculturalismo, que, nos dias atuais, é uma realidade nas escolas brasileiras.

A Declaração dos Valores da ISME (McCARTHY, 2004) e as Políticas sobre as Músicas das Culturas do Mundo (LUNDQUIST, SZEGO, 1998), apóiam-se na crença da validade de todas as músicas existentes nas diversas culturas do mundo. A esse respeito, o último documento recomenda que

Músicas das culturas do mundo podem estar, ao menos num sentido latente, presentes em todos os tipos de educação musical, nos níveis primário, secundário e terciário, no estudo da performance bem como no estudo acadêmico, e em atividades formais e informais.⁸ (LUNDQUIST, SZEGO, 1998, p. 18).

Esse mesmo documento expõe a preocupação com a preparação dos professores no âmbito do multiculturalismo, com a recomendação de “que um mínimo de conhecimento e compreensão de uma seleção de músicas das culturas do mundo deve fazer parte de todo currículo de formação de professores.”⁹ (p. 18).

A Lei 9.394/96, por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugere que a apreciação seja trabalhada de forma significativa, isto é, através da “Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical” (BRASIL, 1998a, p. 84). Da mesma forma, o relatório do deputado Frank Aguiar, referente ao Projeto de Lei 2.732/08, reforça a importância da apreciação musical na educação básica e valoriza a expressividade dos alunos perante as músicas escutadas, ao enfatizar que nas escolas os professores podem estimular os estudantes “[...] a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados.”¹⁰ (BRASIL, 2008b).

Entretanto, para haver uma aprendizagem significativa em apreciação musical que valorize formas expressivas de reagir à música escutada é necessário que o professor saiba adaptar os conhecimentos da área de música aos interesses dos alunos e do contexto

⁸ Musics of the world's cultures can be, at least in a latent sense, present in all kinds of musical education, at primary, secondary, and tertiary levels, in the study of performance as well as in academic study, and in formal as well as informal educational activities.

⁹ That a minimal background in understand a selection of musics of the world's cultures be part of all teacher curricula.

¹⁰ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>. Acesso em: 6/6/08.

educacional. A preocupação com o fortalecimento da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é ressaltada em diversos documentos oficiais (PARECER CES/CNE 776/1997, PARECER CNE/CP 09/2001, RESOLUÇÃO CNE/CP 02/2002, PARECER CES/CNE 146/2002, RESOLUÇÃO CNE/CES 02/2004). No entanto, as leis não podem, por si só, resolver os problemas concretos da educação musical no Brasil. O processo de formação docente na atualidade inclui competências desafiadoras para a academia. O fato de os cursos de licenciatura em música estruturar os seus currículos em disciplinas de cunho teórico e prático não garante que os alunos desenvolvam competências entre o pensar e o fazer, entre os conhecimentos aprendidos e as situações reais que se apresentam em sala de aula.

Torna-se, portanto, de importância crucial que os professores orientadores trabalhem com os licenciandos “pontes de articulação”, conceito que vem sendo desenvolvido e pesquisado por Alda Oliveira (2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) em diferentes situações de ensino e aprendizagem da música, e que a autora define como “[...] ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo trabalhados.” (OLIVEIRA, 2008, p. 5). Esta forma de conceber o processo de formação docente foi denominada de abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001), por apontar características importantes em termos das adaptações que o professor de música realiza para aproximar os objetivos e conteúdos da aula de música aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos nos seus contextos educacionais.

Como o tema principal do presente estudo trata da articulação entre teoria e prática, e a apreciação musical mostra-se como um recurso viável para o processo de ensino e aprendizagem da música na educação básica, a pesquisadora adotou o referencial teórico da abordagem PONTES para desenvolver e testar uma abordagem de formação de professores com ênfase na atividade de apreciação musical, que tem como objetivo auxiliar o estagiário da disciplina Prática de Ensino da UFBA a praticar e refletir sobre as articulações pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica. Esta abordagem foi denominada de abordagem AME — Apreciação Musical Expressiva —, porque visa a aproximar o professor em formação e os alunos do ensino fundamental de formas expressivas de reagir a um repertório musical amplo e diversificado.

A pertinência do termo “abordagem” a ambas as propostas de formação docente (AME e PONTES) relaciona-se ao significado do termo “abordar” (FERREIRA, 1975, p. 10), que quer dizer, “achegar-se, aproximar-se de (alguém)”, na perspectiva de ajudar os

professores “[...] a se aproximarem dos assuntos, habilidades, atitudes, pessoas, repertórios, ambientes e de todas as situações novas de forma construtiva e significativa.” (OLIVEIRA, 2008, p. 6).

1.3 QUESTÃO DA PESQUISA

Considerando os fatos apresentados, esta pesquisa procura responder à seguinte questão: Como a orientação docente, fundamentada numa abordagem de ensino de música com ênfase na atividade de apreciação musical, influenciou o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFBA, realizado no âmbito do ensino fundamental de Salvador, BA?

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A presente pesquisa está estruturada em três partes: Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. Na Introdução, considerada como o primeiro capítulo da tese, apresentou-se até aqui, os elementos que justificaram a escolha do tema, as considerações sobre a articulação entre teoria e prática na atividade de apreciação musical e a questão da pesquisa.

No Desenvolvimento, os aspectos centrais do estudo são discutidos e fundamentados: o segundo capítulo trata da atividade de apreciação musical e sua relação com a formação do educador musical no Brasil e no contexto da Escola de Música da UFBA; o terceiro capítulo apresenta as principais características das abordagens AME e PONTES e as suas implicações com o processo de formação docente; o quarto capítulo aborda os pressupostos metodológicos do estudo, ou seja, a natureza e a caracterização da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, as considerações sobre os participantes do estudo e o contexto do estágio, as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados; o quinto capítulo apresenta o estudo de caso da pesquisa com a descrição de vinte e duas cenas da prática de ensino de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA.

Na Conclusão e sexto capítulo, a questão da pesquisa é respondida e os dados obtidos são discutidos e interpretados. Em seguida, são apresentadas algumas reflexões e recomendações para futuras pesquisas sobre o assunto em foco.

CAPÍTULO 2

APRECIÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo, são apresentadas concepções de diversos autores sobre termos relacionados ao processo auditivo, para então expor as possíveis relações entre esses termos e a forma pela qual a atividade de apreciação musical é concebida na presente pesquisa. Em seguida, estabelece-se um paralelo entre a apreciação musical e o processo de formação docente no Brasil, no contexto específico do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia — UFBA.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO AUDITIVO

Na literatura mundial, diversas ações são empregadas para se referir ao processo auditivo, como por exemplo: ouvir, escutar, perceber, apreciar, entender, compreender, entre outras. Muitas vezes, por força do hábito, estes termos são utilizados indistintamente. No entanto, diferenças entre eles são pontuadas por alguns pesquisadores. Para Nye e colaboradores (1992, p. 313), “ouvir é sempre confundido com escutar. Ouvir é passivo, enquanto escutar requer esforço. Estudantes necessitam tornar-se ouvintes ativos.”¹ O pedagogo Edgard Willems (1970, p. 56-57) salienta:

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição. Poder-se-ia dizer: *ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; *escutar* para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou.

Elliot (1995) faz um paralelo entre os sentidos de audição e visão e também estabelece três níveis para cada um deles. O sentido da audição parte do ato de ouvir (*hearing*), para escutar (*listening to*), e em seguida o estágio que o autor denomina de *listening for*; uma terminologia que quer dizer escutar com algum objetivo, à qual o autor se refere à um estágio ativo, que envolve competência, proficiência e habilidade para a escuta musical, em contraposição ao ato passivo de ouvir. Os termos ver (*seeing*), olhar (*looking at*), e procurar (*looking for*) referem-se aos diferentes níveis do sentido da visão. Para Elliot (1995, p. 80), “a audição e a visão envolvem níveis de atenção, consciência e memória, o que

¹ Hearing is often mistaken for listening. Hearing is passive, whereas listening requires effort. Students need to become active listeners.

explica em parte porque as pessoas diferem nos detalhes naquilo que ouvem ou vêem.”² O autor acrescenta que:

Em essência, audição musical envolve o exame de ondas acústicas para informação musical, construindo padrões musicais destas informações, (padrões melódicos, padrões rítmicos, padrões de dinâmica), interpretando essas informações, e fazendo comparações entre os padrões musicais.³ (p. 80).

Dentro da mesma perspectiva de níveis de audição Lipscomb (1996, p. 133) afirma que “informação sensorial é requerida para a percepção ocorrer e processos cognitivos agem sobre o conhecimento ganho da percepção.”⁴ Desta forma, o autor também estabelece uma ordem seqüencial em que o processo auditivo ocorre, a saber: sensação, percepção e cognição. Entretanto, enfatiza que “parece haver uma determinada hesitação para indicar claramente onde cada um dos processos começa e em que ponto o estágio seguinte acontece.”⁵ (p. 133). Para Wuytack e Palheiros (1995a, p. 17) a audição musical também se desenvolve através de uma série de processos: “[...] a sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva à percepção (descodificação e categorização da informação); a percepção leva à experiência, a experiência torna-se uma vivência.”

Edwin Gordon, no livro *Learning sequences in music*, discute sua Teoria de Aprendizagem Musical. Com o termo *audiation* (audiação) o autor se refere à capacidade de ouvir e compreender a música, mesmo quando o som não está fisicamente presente. Gordon (1997, p. 13) apresenta oito tipos e seis estágios de audiação, mas esclarece que “nem todos os tipos incluem exatamente o mesmo estágio, e embora os estágios sejam sequenciais, os tipos não o são. Alguns tipos, entretanto, servem como preparação para os outros.”⁶ O autor acrescenta:

Audiação acontece quando nós compreendemos a música que estamos escutando, quando executamos música de memória (não memorização), quando audiamos o que criamos e improvisamos, e quando lemos e

² That hearing and seeing involve degrees of attention, awareness, and memory explains in part why people differ in the details of what they hear and see.

³ In essence, music listening involves scanning acoustic waves for musical information, constructing cohesive musical patterns from this information (eg., melodic patterns, rhythmic patterns, dynamic patterns), interpreting this information, and making comparisons among musical patterns.

⁴ Sensory information is required for perception to occur and cognitive processes act upon knowledge gained from perception.

⁵ There seems to be a determined hesitance to state clearly where each of these processes begins and at what point the next stage takes over.

⁶ Not all types include exactly the same stages, and although the stages are sequential, the types are not. Some of the types, however, serve as preparation for others.

escrevemos notação musical.⁷ (GORDON, 1997, p. 35).

Apesar de Gordon também considerar na sua teoria que “[...] os oito tipos de audiação representam diferentes maneiras de apreciar música com compreensão.”⁸ (p. 35), este processo envolve uma complexidade de tipos e estágios e, sobretudo, a capacidade de ouvir, mesmo sem a presença física da música, o que, em geral, não costuma ser o propósito dos cursos de apreciação musical.

Do ponto de vista mais amplo e subjetivo da audição vista como uma experiência estética, Reimer (1972, p. 47-48) assinala:

Para compartilhar o sentido do sentimento capturado nos trabalhos de arte, deve-se *perceber* e *reagir* às propriedades do som, cores, ou formas. Uma combinação de perceber as qualidades intrínsecas da arte e reagir à expressividade dessas qualidades é o que nós chamamos de ‘experiência estética’.⁹

Embora a palavra “estética” para Reimer e Swanwick tenha conotações diferentes, pois para o primeiro o uso do termo refere-se à dimensão artística, enquanto para o segundo a raiz do termo pode ser atribuída a outras dimensões não artísticas (SWANWICK, 2003), ambos os autores mencionam a experiência estética na audição musical. Num trabalho sistematizado, Swanwick (1979, p. 49) expõe as diversas maneiras de relacionar-se com a música através do Modelo C(L)A(S)P¹⁰ e ressalta que “todas as áreas do C(L)A(S)P são penetráveis: experiência em uma ilumina e reforça a outra.”¹¹ Para o autor:

Habilidades técnicas sem execução constituem um caso árido, execução sem habilidades técnicas deve certamente ser evitada, composição sem a estimulação e os modelos dos trabalhos de outros compositores vivenciados na audição são improváveis; o ouvinte que não é também ativo em música em alguma outra maneira é comparativamente raro; o conhecimento de literatura musical sem um gosto para a audição musical ou mesmo alguma fluência no fazer musical parece ser uma ocupação irrelevante.¹² (SWANWICK, 1979, p. 46).

⁷ Audiation takes place when we understand as we listen to music, when we perform music from memory (not memorization), when we audiate beforehand what we create and improvise, and when we read and write music notation.

⁸ [...] the eight types of audiation represent different ways of appreciating music through understanding.

⁹ To share the sense of feeling captured in works of art, one must perceive and react to properties of sound, colors, or shapes. A combination of *perceiving* the inner qualities of art and *reacting* to the expressiveness of those qualities is what we call ‘aesthetic experience’.

¹⁰ Este modelo foi adequadamente traduzido no Brasil por Alda Oliveira para modelo (T)EC(L)A — Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. As letras entre parênteses referem-se às atividades que complementam e permeiam as atividades centrais.

¹¹ All areas of C(L)A(S)P have been penetrated: experience in one illuminates and reinforces another.

¹² Skills without performance is an arid affair, performance without skills is surely to be avoided, composition without the stimulation and models of other composers’ works experienced in audition is unlikely; the auditor who is not also active in music in some other way is comparatively rare; knowledge of musical literature without a liking for musical audition or even some fluency in music-making seems an irrelevant occupation.

Nessa mesma obra Swanwick define audição como “[...] o ato de escuta atenta e receptiva, com compreensão estética como parte da experiência.”¹³ (p. 51). Em trabalhos mais recentes, França e Swanwick (2002, p. 12) esclarecem:

O ouvir permeia toda experiência musical ativa sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como meio, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical.

Como se observa, a audição musical é abordada sob diversos ângulos, e os termos ouvir, escutar, entender ou compreender são também muitas vezes usados com o mesmo sentido de apreciar, termo este que, conforme o *The new Harvard dictionary of music* (RANDEL, 1986), não costuma ser utilizado e é até mesmo evitado por autores e professores. No entanto, parece que há um consenso entre as concepções citadas sobre o estágio sensorial, involuntário e passivo que caracteriza o ato de ouvir, em contraposição aos estágios mais ativos e receptivos, característicos da cognição, compreensão e crítica musical.

O aspecto ativo da apreciação musical é mencionado no *Harvard dictionary of music* (APEL, 1983, p. 552) ao definir apreciação musical como “um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente.”¹⁴, como também nos termos utilizados por diversos autores, tais como: “ouvinte criativo” (STRINGHAM, 1959, p. 3); “audição inteligente ou compreensiva da música” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 13), “ouvir música *musicalmente*” (REIMER, 1972, p. 50), “maneira mais *ativa* de ouvir” (COPLAND, 1974, p. 27), “ouvintes ativos” (NYE et al., 1992, p. 313), “ouvir música perceptivamente” (CAMPBELL e SCOTT-KASSNER, 1995, p. 158), “audição musical ativa” (WUYTACK e PALHEIROS, 1995a, p. 12).

Ressalte-se que o processo da audição ativa não significa necessariamente que o ouvinte deva externalizar algum tipo de resposta sempre que escuta uma música. Caldeira Filho (1971, p. 14-15) expõe a seguinte idéia:

Há uma atitude de contemplação, de abandono, em que todavia, o espírito trabalha intensamente os seus processos próprios enquanto o indivíduo permanece imóvel, olhos semicerrados, como é freqüente ver-se nas salas de concertos. A imanência do processo não lhe tira o caráter ativo. É um comportamento expressivo, portanto, como compor ou executar.

Apesar de o livro de Caldeira Filho ter sido publicado em 1971, seu pensamento está

¹³ [...] the act of attentive and responsive listening, with aesthetic understanding as part of the experience.

¹⁴ A type of musical training designed to develop the ability to listen intelligently to music.

em consonância com concepções da atualidade, o que se pode verificar a partir da citação de França e Swanwick (2002, p. 12):

O *status* da apreciação musical enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados.

No entanto, em se tratando do processo de ensino e aprendizagem da música, principalmente com crianças, é importante que os professores estabeleçam focos de atenção específicos durante a apreciação musical. Wuytack e Palheiros (1995a, p. 12) ressaltam: “audição musical **ativa**, não apenas porque são numerosas as actividades que a facilitam e que a tornam interessante, mas sobretudo porque a natureza da música e a sensibilidade dos jovens assim o exigem.” Os autores acrescentam:

A teoria não irá substituir a experiência, uma vez que a audição musical, por definição, é uma experiência musical e nunca poderá ser abordada de maneira teórica. Por outro lado, também não poderá constituir uma actividade passiva, devendo ser activa a ambos os níveis, físico e mental. Ou seja, o corpo está activo através do canto, do movimento, da execução instrumental, da percussão corporal, mas a mente também está activa através de processos cognitivos e afectivos. É a interação dos dois níveis que levará à compreensão musical. (p. 16).

Para Campbell e Scott-Kassner (1995) a música tem uma natureza complexa, pois, muitas coisas acontecem ao mesmo tempo, e os professores devem desenvolver estratégias para ajudar as crianças a focar num aspecto específico da música. Conforme análise de Santos (1994, p. 43) sobre métodos de educação musical, Jaques Dalcroze “[...] propõe uma educação musical baseada na audição (escuta consciente), entendendo-se que esta se dá através da participação de todo o corpo [...]”. Neste sentido, Campbell e Scott-Kassner (1995, p. 162) acrescentam que “*audição ativa* para música gravada significa um envolvimento maior do que com os ouvidos e com a mente.”¹⁵

Outro aspecto importante que deve ser ressaltado é a adequação do ensino às características dos participantes do processo educativo e do contexto educacional. Por exemplo, ao lidar com alunos do ensino fundamental, é recomendável considerar seu nível de desenvolvimento psicológico, os interesses típicos de suas faixas etárias, bem como as características e interesses do contexto educacional. Certamente, as características e interesses desses alunos não serão os mesmos dos alunos universitários músicos ou não músicos. Lewis

¹⁵ *Active listening* to recorded music means involving more than the ears and the mind.

e Schmidt (1991, p. 311-312) salientam:

Um exame dos conteúdos instrucionais dos cursos de apreciação sugere que o enfoque tradicional pedagógico tem dado ênfase na análise da estrutura e estilo das músicas (atividades cognitivas) como um meio de aumentar as respostas dos alunos à música. Embora este tipo de atividade possa conduzir alguns alunos para uma maior apreciação da música, outros métodos alternativos, como a criação de imagens mentais e reações corporais durante a audição, podem promover em outros alunos maior resposta em termos estéticos. Então, poderia se ter como hipótese que encorajar os alunos a responderem à música na sua maneira preferida resultaria em maior satisfação por parte deles. Por sua vez, isto poderia aumentar a motivação intrínseca dos alunos em relação à audição.¹⁶

A adequação do enfoque de ensino às características dos alunos tem gerado muitos debates entre os pesquisadores desta área. Conforme investigações citadas por Wood e Burns (2001, p. 58):

Um enfoque comum de ensino da apreciação musical envolve instrução acerca dos elementos básicos da música e revisão histórica da música ocidental. Neste enfoque, alunos são introduzidos a uma terminologia dos elementos básicos da música (ritmo, altura, timbre) e então aprendem a identificar os diferentes usos desses elementos enquanto escutam música clássica. Especialmente com relação ao nível universitário, este enfoque tem sido o centro de considerável debate (Mann, 1999), em parte porque poucas pesquisas atestam o seu valor. Por outro lado, Zalanowski (1986) descobriu que uma instrução ‘analítica concreta’ não desenvolve a apreciação musical de alunos de graduação não músicos. De forma similar, a instrução executada por Price e Swanson (1990) resultou num aumento do conhecimento sobre peças clássicas, mas não em opiniões positivas sobre essas peças. Críticas deste enfoque tradicional afirmam que ele falha em oferecer uma experiência musical holística para ouvintes. Como resultado de suas pesquisas, Lewis e Schmidt (1991) sugeriram que ‘uma ênfase demasiada em tal intelectualização pode fazer da audição musical uma experiência mais clínica que estética’ (pp. 318-319) e que, ao invés disto, os alunos poderiam ser encorajados a responder ao conteúdo emocional da música. Isto implica uma alternativa de enfoque direcionado às qualidades expressivas da música clássica e permite que os alunos se aproximem de sua habilidade de responder à música subjetivamente (Hargreaves & Colman, 1991). Igualmente, Mann (1999) recomendou que os professores de apreciação musical comecem com as respostas afetivas imediatas dos alunos, ou seja, ‘iniciem com aquilo que os alunos trazem para nós!’ (p. 104).¹⁷

¹⁶ An examination of music appreciation instructional materials suggests that the traditional pedagogical approach has emphasized analysis of the musical structure and style (e.g., cognitive activity) as a means of enhancing student response to music. Although this type of activity may lead some students to a greater appreciation of the music, alternate response methods, such as creating mental images while listening or moving in time to the music, may better promote a heightened aesthetic response in others. Thus, one might hypothesize that encouraging students to respond to music in their preferred way would result in greater enjoyment. This in turn might enhance students’ intrinsic motivation toward music listening.

¹⁷ A common approach to teaching music appreciation involves instruction about basic elements of music and historical review of Western music. In this approach, students are introduced to terminology for basic musical elements (e.g., rhythm, pitch, timbre) and then learn to identify the different uses of these elements while

Por outro lado, considera-se relevante a concepção de Elliot (1995, p. 106) de que a apreciação musical é um veículo importante para o aprimoramento dos músicos em suas áreas específicas:

Os estudantes de música podem adquirir níveis competentes, proficientes, e peritos de escutar música. Mas ensinar e aprender este tipo de pensamento eficazmente requer que seu desenvolvimento esteja embutido em esforços para desenvolver a musicalidade através da execução, improvisação, composição, arranjo e regência.¹⁸

É muito provável que a apreciação musical possa beneficiar estudantes músicos nas suas práticas musicais. Entretanto, os estudantes da rede oficial de ensino também têm o direito a uma educação musical de qualidade, independentemente do fato de escolher a música como profissão ou não. A ISME (McCARTHY, 2004, p. 178) crê que “todos os estudantes devem ter oportunidades amplas de participação ativa em música, como ouvintes, executantes, compositores e improvisadores.”¹⁹ Hentschke e Del Ben (2003, p. 181) ressaltam:

A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional. Objetiva entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da sua cidadania. O objeto primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes.

Considerando o exposto, a apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, com compreensão, com senso crítico e estético. Por senso estético entende-se a capacidade de perceber e reagir à experiência musical na sua totalidade, porque, ao se configurar como uma

listening to classical music. Especially with regard to the college level, this approach has been the center of considerable debate (Mann, 1999), in part because little research attests to its value. On the contrary, Zalanowsky (1986) found that “concrete analytical” instruction did not improve classical music appreciation among nonmusic majors. Similarly, the instruction carried out by Price and Swanson (1990) resulted in increased knowledge of classical music pieces, but not in more positive opinions of the works. Critics of this traditional approach contend that it fails to offer a holistic music experiences to listeners. As the result of their research, Lewis and Schmidt (1991) suggested that “overemphasis on such intellectualization may make music listening a clinical rather than an aesthetic experience” and that students instead could be encouraged to respond to the music’s emotional content (pp. 318-319). This implies an alternative approach that focuses on the expressive qualities of classical music and allows students to draw upon their existing ability to respond subjectively to music (Hargreaves & Colman, 1991). Similarly, Mann (1999) recommended that teachers of music appreciation start with students’ immediate affective responses, ‘to begin with what our students bring us!’ (p. 104).

¹⁸ Music students can achieve competent, proficient, and expert levels of music listening. But teaching and learning this kind of thinking effectively requires that its development be embedded in efforts to develop musicianship through performing, improvising, composing, arranging, and conducting.

¹⁹ All learners should have extensive opportunities for active participation as listeners, performers, composers and improvisers.

arte performática

[...] música tem um componente *afetivo*, baseado nos sentimentos que não podem ser avaliados com exatidão. Contudo, música envolve experiências *cognitivas* (intelectual) e *psicomotoras* (físicas) e é aprendida através da integração dessas três áreas de aprendizado, uma vez que nenhuma delas existe isoladamente.²⁰ (NYE et al., 1992, p. 5).

Obviamente existem diferentes níveis de compreensão estética, porém Leonhard e House (1959) salientam que, apesar dos diferentes graus de sensibilidade ao estímulo musical, todas as pessoas podem responder esteticamente ao estímulo musical. Bessom, Tatarunis e Forcucci (1980, p. 55) também observam que “[...] o papel da educação musical no ensino secundário é *desenvolver a compreensão e apreciação musical através da habilidade de perceber e reagir a experiência musical esteticamente.*”²¹

Por sua vez, para que oportunidades de experiências estéticas sejam proporcionadas aos alunos das escolas de ensino fundamental — contexto no qual o licenciado em música está legalmente habilitado a atuar —, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem musical seja construído e facilitado por educadores musicais eficientes, através de um programa abrangente e consistente. Isto reforça a necessidade de um maior aprofundamento nos aspectos didático-pedagógicos da apreciação musical, focando a atenção no processo de formação docente em música no Brasil.

2.2 APRECIÇÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

É comum recorrer à década de 1930 e ao trabalho de Heitor Villa-Lobos quando se quer considerar o início da sistematização do ensino de música no Brasil. Ao mesmo tempo, outros nomes e ações vêm associados à figura de Villa-Lobos, como por exemplo, a Era Vargas e o canto coletivo ou canto orfeônico. A esse respeito escreve Fuks (2007, p. 18):

Sabe-se que a ação pedagógica de Heitor Villa-Lobos contou sempre com o apoio do presidente Getúlio Vargas. Sabe-se, também, que a música das escolas participou da trama de relações da época, podendo-se até afirmar haver o canto orfeônico se constituído em um discurso cantado do sistema. A escola, portanto, participou, cantando patrioticamente, das mudanças que foram ocorrendo no País.

Embora não se possa desvincular os propósitos políticos e ideológicos vigentes na

²⁰ [...] music has *affective* component, based upon feelings that cannot be accurately assessed. Nevertheless, music also involves *cognitive* (intellectual) and *psychomotor* (physical) experiences and is learned through the integration of these three areas of learning, since no one of them exists in isolation.

²¹ [...] the role of music education in secondary schools is to *develop music understanding and appreciation through the ability to perceive and react to experience music aesthetically.*

Era Vargas da ação educativa de Villa-Lobos através do canto orfeônico, a pesquisa das manifestações culturais do folclore brasileiro, espelhada em sua vasta obra, compõe um acervo musical de extrema importância para as diversas práticas em execução, composição e apreciação musical no Brasil e no mundo.

É importante destacar que a época de Villa-Lobos é também a “Época de Ouro do Rádio”, poderoso meio de comunicação em cujos programas ouviam-se músicas dos mais diferentes gêneros populares, de compositores importantes como Lamartine Babo, Ari Barroso, Pixinguinha, Noel Rosa, interpretadas por Orlando Silva, Francisco Alves, Sílvio Caldas, Dalva de Oliveira, entre muitos outros. Em Salvador, por exemplo, foi criado em 1943 o programa de rádio “A Hora da Criança”, apresentado pelo professor Adroaldo Ribeiro Costa, com a colaboração do Maestro Agenor Gomes, que constava de apresentações de canto coral com crianças e adolescentes, apresentações teatrais (Rádio Teatro) e pesquisa de canções e brincadeiras infantis através de concursos (MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007). Também em Salvador, criou-se em 1949, a “Discoteca de Música Erudita”, por iniciativa de Paulo Jatobá e apoio de Anísio Teixeira, então secretário de Educação do Estado. Conforme a pesquisa das autoras “a Discoteca consistia em cabines individuais para a audição de música erudita, propiciando aos baianos a ampliação de seu universo musical através da audição gratuita de um vasto repertório musical erudito.” (p. 238).

Segundo Fuks (2007, p. 19), concomitantemente ao ensino de canto orfeônico, prática obrigatória nas escolas regulares brasileiras²², desenvolvia-se no Brasil métodos de Iniciação Musical: “de um lado, Villa-Lobos, com o canto orfeônico e, de outro, Antonio de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone liderando a iniciação musical.” Com o advento da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1961 — Lei 4.024 —, o canto orfeônico foi substituído pela educação musical, incorporando-se nas escolas especializadas o ensino de música baseado nos novos métodos europeus, principalmente os métodos Dalcroze, Orff, Willems e Kodaly. Apesar de os diversos métodos de educação musical serem bastante eficientes para o seqüenciamento técnico no processo de musicalização infantil, tornaram-se, porém, insuficientes para os programas de formação docente, em termos do desenvolvimento da estética musical e abertura para repertórios multiculturais e artísticos. Tais métodos, de acordo com Swanwick (2003, p. 53),

[...] tendem a ser muito direcionados, e pode haver uma considerável repetição, nos ensaios, de uma literatura muito pequena, freqüentemente dando origem ao tédio e à saciedade. A música pode tornar-se pouco

²² Implantado pelo Decreto Lei nº 19.890 em 18 de abril de 1931.

significativa, e o interesse musical real dos alunos provavelmente migra para outros campos.

Em pleno regime político autoritário, a Lei 5.692/71 foi implantada e com ela surgiu a educação artística, que, “[...] apesar de ter uma aparência de abertura e criatividade, possibilitou a formação de profissionais sem um embasamento adequado nas áreas específicas.” (OLIVEIRA, 1999, p. 22). Como a música não era o foco principal, mas sim a interação das diversas modalidades artísticas, freqüentemente o professor — que precisava realmente ser *poli-valente* para lidar artisticamente com todas as linguagens — promovia sensibilizações e experimentações para os sons ambientais e corporais, tendo a música como atividade “meio” ou “música de fundo” para favorecer performances artísticas multifacetadas em artes visuais e cênicas. Surgiram então os problemas da polivalência, que confundem as especificidades expressivas de cada área de conhecimento e suas formas de produção, ou seja, um ensino sem uma condução filosófica adequada, sem a essência do ensino de arte. Como observam Peregrino e Paranaguá (2001, p. 111), o professor polivalente pode ser comparado a um “[...] pato que nada sem mergulhar, tem asas, mas não voa, e anda desengonçado.”

O Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (Sinapem), realizado em 1987 em João Pessoa, com representatividade de diversas instituições de ensino superior e médio, e órgãos administrativos de fomento ao ensino e pesquisa, caracterizou-se como um marco na educação musical brasileira. Este simpósio, coordenado por Ilza Nogueira, foi resultado da insatisfação de vários profissionais da área de música com a educação musical no Brasil, após mais de uma década da implantação da Lei 5.692/71. Dentre as várias constatações desses profissionais destaca-se o fato que a disciplina Música não vinha sendo trabalhada sistematicamente na educação básica pública e particular em âmbito nacional, e que não havia um número suficiente de professores, egressos das instituições de ensino, capacitados para o exercício da docência em música. Para os mesmos profissionais, o ensino de música em todos os níveis escolares justificava-se por diversas razões, como: aprender a ouvir, cantar, tocar, reagir a estímulos sonoros, o que progressivamente capacita os estudantes “[...] à expressão musical e à apreciação das manifestações musicais de sua cultura e de outras.” (SINAPEM, 1987, p. 36). Evidencia-se, portanto, nesse momento histórico da educação musical, a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino de música nas escolas básicas com ênfase nos aspectos expressivos e multiculturais da música.

Em decorrência do Sinapem foi criada em 1987 a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (Anppom). A partir das experiências profissionais da Anppom,

Alda Oliveira criou em 1991, na cidade de Salvador, a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem). Ambas as entidades têm significativa influência no processo de consolidação da área de música no Brasil. Através dos encontros regionais e anuais da Abem e sua significativa produção acadêmica, esta associação vem tentando contribuir para a formação docente e a melhoria do ensino de música em diferentes contextos educacionais. O tema apreciação musical tem sido focalizado — ainda de forma acanhada — nos encontros regionais e nacionais da Abem, nas modalidades pôster, comunicação e curso. A pesquisadora tem apresentado os resultados de seus trabalhos, bem como tem vivenciado abordagens pedagógicas de apreciação musical para o ensino fundamental durante as comunicações e cursos promovidos por esta associação.

A partir de 1993, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), constituiu uma Comissão Internacional, coordenada por Jacques Delors, para refletir e propor sobre as formas pelas quais as políticas educacionais mundiais poderiam fazer face às exigências do século XXI. O trabalho desta comissão resultou na criação, em 1996, do Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Nesse relatório, conhecido como Relatório Delors, a Comissão defende o desenvolvimento integral do aluno através de quatro formas fundamentais de aprendizagem. São elas:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS et al., 2004, p. 90).

A Comissão acredita que, na estruturação do ensino, cada um destes quatro pilares deve ser tratado com igual atenção, visando ao desenvolvimento integral do indivíduo ao longo de toda sua vida. O ensino de fatos e conceitos (o que o aluno deve saber) — priorizado no ensino formal — deve ser articulado equilibradamente ao domínio das habilidades práticas (o que o aluno deve saber fazer) e ao domínio das atitudes favoráveis (como o aluno deve ser). Um tratamento mais equilibrado em relação às diversas disciplinas escolares é também evidenciado pela Comissão, que acrescenta:

Na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural. A preocupação em desenvolver a imaginação e a criatividade deveria, também revalorizar a cultura oral e os conhecimentos retirados da experiência da criança ou do adulto. (p. 100).

Em outro documento da Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI (1999), são apontadas várias recomendações relevantes para uma atualização do ensino superior no mundo, como por exemplo: o acesso a conhecimentos práticos, o desenvolvimento de competências e habilidades nas várias áreas de conhecimento, a importância da criatividade e da crítica, e a incorporação de combinações entre o saber tradicional, a ciência e a tecnologia. Os participantes dessa conferência salientaram a importância do desenvolvimento de currículos que levem os alunos a refletir de forma independente e organizar trabalhos de equipe em contextos multiculturais, onde questões de gênero e características socioculturais também possam fazer parte de sua formação universitária.

Estas novas visões de educação para o século XXI são bastante pertinentes à área de música e à atividade de apreciação musical, pois valorizam o desenvolvimento do senso crítico e estético, o multiculturalismo, o contexto sociocultural, a cultura oral, e o equilíbrio entre o ensino de conceitos, habilidades e atitudes favoráveis. Da mesma forma, estas novas concepções educacionais possivelmente devem ter inspirado e orientado o processo de construção da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei Federal nº 9.394/96 —, que trouxe mudanças no panorama da educação musical no Brasil em seus diversos níveis. Com esta Lei extinguiu-se a educação artística, passando a vigorar a área de arte, com disciplinas e conteúdos específicos para cada modalidade artística — música, artes visuais, teatro e dança —, como estabelece o artigo 26, parágrafo 2º: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 1996).

A nova LDBEN organizou o funcionamento da educação básica em educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. Visando a orientar as ações educativas no ensino fundamental foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³ para o 1º e 2º ciclos — 1ª a 4ª séries (1997b), e posteriormente os PCN para 3º e 4º ciclos — 5ª a 8ª séries (1998a). Ambos os documentos são compostos por dez volumes: volume 1 — Introdução; volumes 2 a 7 — Documentos de Área — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física;

²³ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes Estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que freqüentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania.” (BRASIL, 1998b, p. 9).

volumes 8 a 10 — Documentos dos Temas Transversais — Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Estes últimos dizem respeito às questões sociais do cotidiano das comunidades, famílias, educandos e educadores, que devem ser trabalhados de forma integrada às especificidades das diversas áreas do conhecimento, e não como disciplinas isoladas. A diferença entre os PCN para o 1º e 2º ciclos e os PCN para o 3º e 4º ciclos é que os últimos, também compostos de dez volumes, contêm nas áreas de conhecimento o volume Língua Portuguesa, sendo que os Temas Transversais, acrescidos do tema Trabalho e Consumo, são apresentados em apenas um volume.

Em ambos os documentos as propostas específicas para as quatro modalidades artísticas são apresentadas. Na parte introdutória desses textos, o conceito de arte é apresentado como objeto de conhecimento, único e específico para cada modalidade, como direito e dever numa educação orientada para a cidadania, entre outros atributos. Dentre os diversos documentos, concepções e teorias que embasaram a elaboração das novas diretrizes educacionais, também estão presentes — embora não explicitamente — as formas de relacionar-se com a música, sistematizadas no Modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979), os eixos da chamada Metodologia Triangular defendida por Ana Mae Barbosa (1978) nas artes plásticas, e a concepção das múltiplas inteligências de Howard Gardner (1994).

Existem também algumas diferenças entre os dois documentos referentes aos eixos norteadores nos quais os objetivos e conteúdos para as quatro modalidades artísticas estão estruturados. Os eixos descritos no documento PCN-Arte para o 1º e 2º ciclos são assim explicitados:

A **produção** refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A **fruição** refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A **reflexão** refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997b, p. 56).

Conforme salienta Penna (2001a, p. 41), “[...] a diferença entre os dois documentos é muito mais de formulação do que de concepção.”, como se pode perceber na correspondência dos eixos de produção, fruição e contextualização do PCN-Arte para o 1º e 2º ciclos com os eixos de produção, apreciação e contextualização do PCN-Arte para o 3º e 4º ciclos, assim explicitados:

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção,

representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas.

Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente.

Contextualizar é situar o conhecimento o próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998a, p. 50).

Desta forma, a apreciação artística é considerada uma ação que deve permear o processo de ensino e aprendizagem de arte nas escolas regulares. Os conteúdos para a área de música em ambos os PCN também são correspondentes em sua concepção. O PCN-Arte para o 1º e 2º ciclos tem os seguintes conteúdos: Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição; Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo. Os conteúdos para o 3º e 4º ciclos são: Expressão e comunicação em música: improvisação, composição e interpretação; Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical; e Compreensão da Música como produto cultural e histórico. Pelo fato de a presente pesquisa tratar de uma abordagem de formação de professores baseada no ensino de apreciação musical na 4ª e 5ª série do ensino fundamental, são reproduzidos abaixo os conteúdos para o eixo de apreciação descritos em ambos os documentos dos PCN-Arte. São eles:

Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical (BRASIL, 1997b, p. 79-80):

- Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas.
- Identificação de instrumentos e materiais sonoros associados a idéias musicais de arranjos e composições.
- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas de produção, regional, nacional e internacional

consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.

- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles*, músicas para dança etc.
- Discussão de características expressivas e da intencionalidade de compositores e intérpretes em atividades de apreciação musical.
- Explicitação de reações sensoriais e emocionais em atividades de apreciação e associação dessas reações a aspectos da obra apreciada.

Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical (BRASIL, 1998a, p. 84-85):

- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição.
- Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.
- Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório.
- Apreciação de músicas do próprio meio sociocultural, nacionais e internacionais, que fazem parte do conhecimento musical construído pela humanidade no decorrer dos tempos e nos diferentes espaços geográficos, estabelecendo inter-relações com outras modalidades artísticas e com as demais áreas do conhecimento.
- Audição de músicas brasileiras de várias vertentes, considerações e análises sobre diálogos e influências que hoje se estabelecem entre elas e as músicas internacionais, realizando reflexões sobre respectivas estéticas.
- Participação, sempre que possível, em apresentações ao vivo de músicas regionais, nacionais e internacionais, músicas da cultura popular, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação.
- Discussões sobre músicas próprias e/ou de seu grupo sociocultural, apreciando-as,

observando semelhanças e diferenças, características e influências recebidas, desenvolvendo o espírito crítico.

- Percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.
- Considerações e comparações sobre usos e funções da música no cotidiano, manifestações de opiniões próprias e discussões grupais sobre estéticas e preferências por determinadas músicas e estilos, explicitando pontos de vista, discutindo critérios utilizados, observando influências culturais nas participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias.
- Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.
- Discussões e reflexões sobre a música que o aluno consome, tendo em vista o mercado cultural (indústria de produção, distribuição e formas de consumo), a globalização, a formação do seu gosto, a cultura das mídias.
- Identificação e descrição de funções desempenhadas por músicos: cantor, regente, compositor de *jingles* para comerciais, guitarrista de uma banda de rock etc.; e encontros com músicos e grupos musicais da localidade e região, discutindo interpretações, expressividade, técnicas e mercado de trabalho.

Pode-se perceber que, embora os conteúdos citados sejam bastante relevantes e tenham servido de base para a presente pesquisa, eles não esgotam as possibilidades pedagógicas contidas na descrição “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”, pois valorizam, de forma acentuada, atividades como: identificar, comparar, descrever, analisar, discutir e refletir. Há lugar para discussões, reflexões e análises no ensino de música, mas para haver uma verdadeira compreensão do fenômeno musical é necessário que as discussões, reflexões e análises estejam articuladas com a prática musical. Penna (2001b, p. 129) esclarece:

Não negamos, em absoluto, a validade — e mesmo a necessidade — de um trabalho que envolva discussão e reflexão. Tal perspectiva é compatível com a diretriz geral de contextualizar as produções artísticas, e ainda com a orientação dada ao ensino de música, que considera a vivência do aluno e visa desenvolver a sua participação crítica no meio cultural em que vive. No entanto, a profusão de conteúdos voltados para a discussão e habilidades correlatas pode vir a favorecer uma prática pedagógica centrada no **falar**

sobre música, sem a presença concreta do sonoro-musical em sala de aula. E este risco é ainda maior quando se consideram as deficiências na formação do professor e a precariedade de recursos de grande parte das escolas nesse país. Neste quadro, **falar sobre** música, simplesmente pode ser a solução mais fácil para um professor mal formado ou que não dispõe dos recursos materiais necessários; no entanto, tal prática não levará o aluno a desenvolver uma progressiva compreensão da linguagem musical.

Além disso, os conteúdos para o eixo de apreciação são também bastante pretensiosos, considerando a realidade das escolas de ensino fundamental no Brasil e requer do professor uma formação bastante sólida para discutir e comparar estilos modais, tonais, seriais e aleatórios. O conhecimento estilístico é essencial para o professor de música, mas torna-se necessário ampliar o campo de ação da apreciação musical e pensar em ações contundentes que viabilizem o ensino a partir do envolvimento prático do aluno com a música escutada.

A grande ênfase dada nos PCN à aprendizagem significativa de apreciação musical não corresponde à realidade do contexto regular de ensino. O que comumente ocorre nas escolas é que muitos professores do ensino básico não sabem o que fazer quando pedem aos alunos que escutem uma determinada música na sala de aula. No livro *O que faz a música na escola: concepções e vivências de professores do ensino fundamental* (2002), baseado num estudo realizado em quatro escolas do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC), as pesquisadoras Jusamara Souza, Liane Henstschke, Alda de Oliveira, Luciana Del Ben e Tereza Mateiro concluem:

A apreciação musical foi uma atividade pouco mencionada e parece ser concebida como audição passiva, pois os professores comentaram que apenas ‘ligam o rádio’ ou ‘mostram’ uma peça musical. Além disso, a música é utilizada como pano de fundo para outras atividades, onde os alunos ouvem música enquanto realizam alguma outra tarefa. As professoras mencionaram ainda que os alunos ouviam música em sala de aula como momento de recreação. Embora seja, provavelmente, a mais acessível das atividades musicais, a apreciação, na opinião das professoras, parece não ser uma forma de propiciar a construção do conhecimento musical. (SOUZA et al., 2002, p. 100).

Ao recorrer à trajetória da educação musical no Brasil, focalizando a atividade de apreciação musical, pode-se perceber que, embora esta seja uma atividade “fértil”, que pode gerar um grande número de possibilidades didáticas na escola regular (BASTIÃO, 1995), nem sempre se cuidou adequadamente do elemento pedagógico e formador de professores no âmbito do processo de ensino e aprendizagem da música com ênfase em práticas apreciativas. Com a aprovação do Projeto de Lei nº 2.732/08 (agora Lei nº 11.769/08), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, abrem-se novas perspectivas para o

processo de formação docente e para um trabalho com apreciação musical a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e suas possibilidades de interagir com as músicas escutadas, que é o que se entende por aprendizagem significativa. No Relatório do deputado Frank Aguiar, referente ao Projeto de Lei nº 2.732, eis o que se lê:

A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem, no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula. É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. (BRASIL, 2008b).

Diante da atual legislação e, portanto, da grande demanda por professores de música para a educação básica, os cursos de licenciatura em música necessitam inserir, de maneira mais explícita em seus currículos, formas significativas e eficazes de lidar com repertórios amplos e diversificados, o que é uma característica bastante peculiar da tradição do ensino de música na Escola de Música da UFBA.

2.3 APRECIACÃO MUSICAL NO CONTEXTO DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

Em primeiro lugar, faz-se necessário tecer alguns comentários sobre o surgimento da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (EMUS/UFBA). Conforme os dados de Margarida de Carvalho Mascarenhas²⁴, os Seminários Livres de Música foram criados em 1954 durante a gestão do reitor Edgard Santos, por iniciativa da Pró-Arte Sociedade de Artes, Letras e Ciências de São Paulo, que realizava anualmente um curso internacional, no período de férias, em diferentes cidades do Brasil. Rosita Salgado — grande educadora da época — que havia sido aluna da Escola Livre de Música Pró-Arte, sugeriu em 1954 que o curso fosse realizado na Bahia e intercedeu junto ao reitor para que se realizasse um convênio de cooperação entre a Reitoria da Universidade da Bahia e a Pró-Arte, apresentando-lhe os nomes dos professores Hans-Joachim Koellreuter e Sebastian Benda. O convênio foi firmado e o curso denominou-se “Seminários Internacionais de Música”, realizado entre 24 de junho e

²⁴ Palestra realizada durante a VI Semana de Educação Musical da Bahia e VIII Seminários Internacionais de Música em 1991, cujo texto foi impresso com o título *Anotações da Educação Musical na Bahia*.

30 de julho de 1954.

Dentre os cursos realizados nos Seminários de 1954, destaca-se “Pedagogia e Iniciação Musical”, ministrado por Rosita Salgado, e “Introdução à Pedagogia da Polifonia Pianística”, ministrado por Maria da Conceição Bittencourt Carneiro. Em 1955 e 1956, Rosita Salgado continuou ministrando o mesmo curso e, em 1957, Arthur Hartmann ministrou “Pedagogia e Educação Musical” e “A Obra Pedagógica de Carl Orff”. Em 1963, o pedagogo suíço Edgard Willems apresentou o seu método durante um curso intensivo, no qual participaram cerca de trinta professores e um grupo de quinze crianças.

Os “Seminários Internacionais de Música” tiveram continuidade na Bahia e constituíram os Seminários Livres de Música da Universidade da Bahia, atual Escola de Música da UFBA, que em 2004, comemorou o seu cinquentenário de existência realizando os XIX Seminários Internacionais de Música. Conforme palavras do então diretor da EMUS, Erick Vasconcelos, durante o seu discurso no encerramento desse evento:

A história dos *Seminários Internacionais de Música* se confunde com a própria história da Escola de Música da UFBA — antigos *Seminários de Música* — que foi criado em 1954 pelo reitor Edgard Santos, tendo H. J. Koellreuter como primeiro diretor. A criação da Escola tem estreita associação com a realização dos Seminários, enriqueceu a imaginação pacata de Salvador no final dos anos cinquenta. Dourando o signo de uma época que jamais foi esquecida.

Devido à enorme lacuna no registro das experiências pedagógicas desenvolvidas nas diversas áreas da Escola de Música da UFBA, as fontes orais daqueles que fizeram parte da história desta instituição são de extrema importância, não só para iniciar o processo de documentação das experiências, como para compreender a relação do passado com a forma pela qual se pensa e se atua nos dias atuais. Conforme a entrevista padronizada com Alda Oliveira em 09.03.03²⁵, muitas experiências em apreciação musical foram desenvolvidas na EMUS/UFBA desde a sua fundação:

Quando entrei na Escola em 1962, quem dava aula de apreciação musical para os alunos novos era Adam Firnekaes, um fagotista alemão. Ele dava aulas tradicionais de audição, mas o repertório colocado era muito variado e abrangia muitos estilos. Depois tive aulas com Yulo Brandão, professor de Estética e História das Artes. Ele tinha uma metodologia interessante: começava pela música étnica de diversos povos, traçando similaridades com a música contemporânea, em geral, a música concreta, por exemplo, música das civilizações antigas e música moderna, depois música da Idade Média e música clássica, etc. Como ele era um esteta, fazia sempre comparações entre as artes, e incluía muitos exemplos musicais que ninguém conhecia e nem havia ouvido falar aqui no Brasil. Depois da saída de Koellreuter da

²⁵ Ver Anexo A desta tese (p. 207).

Escola, Widmer foi o principal professor de apreciação musical. Fui aluna dele também. A sua prática incluía, além das audições das obras de vários estilos, a prática de ensino em apreciação para os alunos de Licenciatura em Música. Como a disciplina era oferecida tanto para os alunos de Licenciatura como de outros cursos, isso tornava interessante o intercâmbio de experiências simultâneas de audição em diversos níveis. Pessoas que nunca tinham tido consciência de certos elementos como clusters, música dodecafônica, eletroacústica, concreta, Stravinsky, Monteverdi, Canto Gregoriano, tinham que comentar e reagir às diversas músicas ouvidas em classe. Nós, alunos de licenciatura, dávamos aulas a eles também, preparando planos de aula com Widmer. Depois das aulas, tínhamos uma sessão de comentários crítico-analíticos do que aconteceu. Isso aguçava ainda mais o senso crítico pedagógico de todos. Tanto Widmer como nós estagiários fazíamos sempre exercícios práticos, onde os participantes, além de ouvir a música tocada, faziam estruturas sonoras usando alguns elementos das músicas ouvidas, ou então faziam paródias musicais, análises harmônicas, acompanhamentos novos para as melodias, ou coisas semelhantes.

Percebe-se que, embora a metodologia do ensino de apreciação variasse de professor para professor, sua mola mestra na EMUS/UFBA, estava calcada no desenvolvimento do senso crítico e estético das obras de diversos períodos como da apreciação ao vivo de concertos de música de vanguarda. A apreciação musical era encarada como uma área de formação musical ativa, que envolvia desde a simples exposição a todos os tipos de música à audição crítica e analítica. Cumpre ressaltar, que durante as aulas de apreciação musical nas turmas de Widmer, os alunos recebiam um material explicativo, o que ele chamava de “Artinha”²⁶, inspirado no título do método utilizado nas bandas de música brasileiras. Oliveira destacou em sua entrevista:

Widmer sempre enfatizava a necessidade da suspensão de julgamentos no início do processo de ensino e aprendizagem. Ao anular questões relativas a bom/ruim, bonito/feio e de relativizar e questionar o julgamento do que seria fácil/difícil, tanto o professor como os alunos ficavam mais livres para apreciar as obras musicais. Desafiando o credo da maioria, de que os métodos de ensino devem partir do fácil para o difícil, Widmer organizava o ensino ou as atividades de apreciação musical desconsiderando os critérios usualmente praticados nas escolas de música. Outros professores desta etapa da EMAC/UFBA também tiveram a sua influência na produção, como Rolf Gelewski e outros bons músicos que trabalhavam na mesma direção. Através de contatos frequentes com Pierre Klose e Rolf, professores com grande experiência em música e dança, influenciados pela metodologia dalcroziana, incentivaram muitos compositores e educadores. Nessa época, a disciplina Rítmica, ministrada por Gertrud Piffel, era básica para os alunos de quase todos os cursos. A metodologia usada espelhava os princípios dalcrozianos, pois era quase uma aula de dança moderna.

Da mesma forma que na Escola de Música eram desenvolvidas as atividades

²⁶ Ver Anexo B desta tese (p. 214).

descritas, Oliveira mencionou na mesma entrevista que na Escola de Dança da UFBA aconteciam práticas apreciativas relevantes:

Widmer trabalhou o conteúdo da disciplina Literatura e Estruturação Musical — LEM, com alunas de dança, intitulado a disciplina de “LEM Aural”. Widmer apresentava as gravações das obras, as alunas ouviam, dançavam de forma improvisada e desenhavam a estrutura das peças seguindo o estilo de notação dos professores Widmer e Rolf. Em seguida, os alunos faziam comentários críticos às improvisações corporais para cada obra selecionada, processo este que possibilitava, além da audição de obras, a análise de todos os aspectos e elementos musicais vivenciados através da expressão corporal.

Ao longo dos anos a Escola de Música da UFBA evoluiu bastante com a criação de diversos projetos de extensão, incluindo o projeto IMMAR (Iniciação Musical com Maratona), com enfoque na apreciação musical. Este projeto foi criado em 1988, coordenado por Marialva Rios e Adálvia Borges, e supervisionado por Alda Oliveira na gestão do diretor em exercício Paulo Costa Lima. O IMMAR teve uma grande importância para a EMUS porque foi expandido para a rede pública estadual de ensino e obteve resultados surpreendentes. Alunos do ensino fundamental escutaram obras de Bach, Beethoven, Ravel, Lindenbergue Cardoso, Paulo Costa Lima, Jamary Oliveira, e também músicas da tradição oral. Esse projeto foi realizado em 1990 em cinco comunidades da periferia de Salvador, BA, constando de três formatos: a Maratona Musical (audição de obras variadas e trabalho criativo com elementos musicais), a Mostra de Música de Comunidades (audição como base para a criação de músicas dos próprios estudantes) e os Ciclos de Música (audição e apreciação ao vivo de grupos e solistas musicais). Com base na experiência positiva deste projeto, o formato da Maratona Musical foi implantado em escolas particulares da rede oficial de ensino a partir de 2003, sob a coordenação de Alda Oliveira junto à Equipe Sonare.

Além dos professores já citados, a disciplina Apreciação Musical (MUS 182) foi também ministrada pelos seguintes professores do Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical (CLEM): Celina Lopes, Georgina Lemos, Anibal Denovaro, Brasilena Trindade, Zuraida Abud Bastião, Pedro Kroger, Ernesto Silva Reis, Edineiram Marinho Maciel, Maria da Glória Lemos, Rejane Harder Annunziato, Luiz Cesar Marques Magalhães, Eduardo Luedy, Paulo Emílio Parente, Larissa Marques, Jaqueline Leite, Mara Menezes, Amélia Dias, entre outros²⁷. Quanto à diversidade de professores que ministram uma mesma disciplina, Inês Oliveira (2003, p. 82) salienta que “[...] cada conteúdo de ensino, repetidamente ensinado ano após ano, turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes.” Neste sentido, a

²⁷ Dados fornecidos por Eunice Sampaio, secretária do Departamento de CLEM.

autora contrasta o currículo preconcebido das práticas cotidianas, as quais denomina de “[...] ‘multicoloridas’, pois suas tonalidades vão depender sempre das possibilidades daqueles que as realizam e das circunstâncias nas quais estão envolvidos.” (p. 82).

Não se espera uma uniformidade de metodologias de ensino entre professores de uma mesma disciplina, pois, como salientou a autora acima, os professores, os estudantes e as situações são diferentes. No entanto, espera-se que haja comunicação, compartilhamento de idéias, troca de experiências e articulação entre os professores. No período em que a pesquisadora ministrou a disciplina *Apreciação Musical* foram criados guias de audição inspirados no *Guia de orquestra para jovens*, do compositor Benjamin Britten²⁸, que, conforme conversas com Celina Lopes, professora anterior da disciplina, tinha sido bastante utilizado em suas turmas e servido de base para que os alunos construíssem seus próprios guias. A pesquisadora então procurou dar continuidade àquela experiência prévia positiva, documentando os trabalhos elaborados pelos alunos da disciplina *Apreciação Musical* e intitulado-os *Guias de apreciação musical*²⁹, que são roteiros, exercícios escritos ilustrativos para ser executados no ato da escuta de uma determinada obra. A organização dos guias não obedeceu a uma ordem cronológica e as músicas foram escolhidas de acordo com os próprios interesses dos estudantes, resultando assim num repertório diversificado e interessante. Esses trabalhos estão arquivados na Biblioteca da EMUS³⁰, sendo bastante consultados e utilizados por outros professores e estudantes da disciplina *Apreciação Musical*.

Cumprе assinalar que, a forma de conceber a apreciação musical na presente pesquisa reflete as experiências anteriores da pesquisadora na realidade citada, que se fundamenta na tradição de apreciar com criticidade e expressividade, desenvolvida ao longo dos anos na Escola de Música da UFBA, efetivamente comprometida com o desenvolvimento do senso crítico e estético dos estudantes, porém focada principalmente nas características do contexto do ensino fundamental.

2.4 O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA

Ernst Widmer contribuiu muito para a implantação do curso de Licenciatura em Música da UFBA, criado em 1968, cuja primeira turma é de 1969. No entanto, desde o início

²⁸ Benjamin Britten (1913-1976), compositor inglês, escreveu a peça *The young person's guide to the orchestra*, op. 34 *Variations and fugue on a theme by Purcell*, no intuito de apresentar os instrumentos de orquestra. Nesta peça ele utilizou um tema de Henry Purcell, um grande compositor inglês do século XVII. Este trabalho foi traduzido pela professora Alda Oliveira do livro *Surviving in general music* (BENNET, 1980) e pode ser visualizado no Anexo C desta tese (p. 215).

²⁹ Ver Anexo D desta tese (p. 218).

³⁰ Ver *Cadernos de apreciação musical* (BASTIÃO, 1997).

da década de 1960, Widmer já ministrava aulas para diversas professoras de música³¹ com ênfase na atividade de composição e uso de técnicas contemporâneas na criação de canções para o processo de iniciação musical infantil. A vinda do pedagogo suíço Edgard Willems por três vezes à Bahia — em 1963, 1971 e 1972 — para ministrar cursos intensivos sobre o seu método, apresentar a sua obra e o seu vasto material didático, teve importância decisiva para a fundamentação pedagógica e filosófica do curso. Em parceria com estes professores de origem europeia, as professoras Carmen Mettig e Alda Oliveira foram as principais responsáveis pelo início dos trabalhos na área de educação musical na EMUS/UFBA.

Conforme estudo anterior da pesquisadora (BASTIÃO, 2006), sobre o processo de documentação e memória da disciplina Prática de Ensino, observou-se através das fontes orais e escritas disponíveis que, ao longo dos anos, “[...] a produção de documentos foi relevante, diversificada e representativa da cultura musical mundial, e, sobretudo, da cultura musical baiana.” (p. 175). Portanto, a convivência entre professores estrangeiros e brasileiros possibilitou o crescimento e a consolidação da área de educação musical na UFBA.

Em decorrência do trabalho de diversos professores, especialmente Jmary Oliveira e Manuel Veiga, o currículo do curso de Licenciatura em Música da UFBA foi implantado em 1974, considerando a necessidade de formar profissionais especializados em música, pois até então só se oferecia na EMUS cursos de bacharelado em instrumento.

Uma diferença básica entre o curso de Licenciatura em Música da UFBA e os demais cursos de licenciatura criados no Brasil, é que aquele não adequou o seu currículo à LDB 5.692/71, que instituiu a disciplina Educação Artística na educação básica. O currículo do curso da UFBA compreende disciplinas de currículo mínimo nas áreas de educação, filosofia, música e psicologia; disciplinas complementares obrigatórias na área de música, e disciplinas complementares optativas nas áreas de música, teatro, dança e artes plásticas. Tal currículo, implantado em 1974 e ainda em vigor, pode ser visualizado no Anexo E desta tese (p. 225).

Segundo os dados da entrevista de Alda Oliveira, o curso de Licenciatura em Música da UFBA serviu de base para a estruturação de outros cursos de graduação em música no Brasil, e pode ser avaliado como pioneiro e inovador, pois desde o seu início combinou as metodologias ativistas com repertórios de músicas contemporâneas locais e músicas tradicionais brasileiras. No entanto, Oliveira ressaltou que o currículo do curso necessitava ser reavaliado diante do crescente desenvolvimento e abrangência da área de educação musical

³¹ Podemos citar as professoras Maria Amélia Martins, Maria Amália Martins e Rosa Lúcia dos Mares Guia (Belo Horizonte); Maria da Graça Santos (Maranhão); Carmen Mettig, Alda Oliveira e Aída Zollinger (Bahia); Tereza Dias (Ceará); Ida Meireles (S. Paulo), entre outras.

no Brasil e no mundo.

Neste início de século tem-se uma visão ampliada de educação, passando-se a considerar como significativos os interesses, as diferenças e os contextos socioculturais dos alunos, em busca de uma formação abrangente visando ao exercício da cidadania. Não só os cursos de licenciatura, mas o sistema universitário como um todo, reestrutura-se e expande-se diante das novas demandas socioculturais.

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) surgiu como um novo paradigma educacional e apresenta múltiplos desafios para os professores quanto à responsabilidade na formação das novas gerações. A aula de música no contexto do ensino fundamental é realmente um grande desafio para o educador musical, que muitas vezes se pergunta: Por que os alunos não têm interesse pelo programa de música? Qual o repertório ideal? Como conciliar os interesses do professor, da instituição escolar e dos estudantes? Como dar uma boa aula de música na ausência de espaço e equipamentos adequados? Como conviver em sala de aula com as diferenças, a heterogeneidade de culturas, gostos, gêneros e faixas etárias? Estas e outras questões estão sempre presentes nos relatos dos professores, nas mesas redondas de encontros acadêmicos, como também estão na base das reflexões e pesquisas da área de educação musical.

Para lidar com o cotidiano dos espaços escolares e não escolares, o professor de música precisa desenvolver competências que englobam saberes técnicos, metodológicos e sociais (SOUZA, 1997). Cássia de Souza (2003, p. 108) se refere à qualificação “humanizadora” do educador musical, como [...] aquela que possibilita conhecimentos, desenvolve habilidades, fortalece os interesses individuais, respeita os contextos [...].

A abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001) aponta requisitos importantes para a formação do professor de música em termos de articulações pedagógicas entre os novos conhecimentos, interesses dos alunos e do contexto sociocultural, enfatizando características como: positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade. A autora esclarece:

O princípio em torno das PONTES é de que cada encontro educativo desenvolvido, pode até ser similar a outro, mas nunca é exatamente o mesmo: as situações são únicas. Para lidar com estas situações formais ou informais, os professores de música podem, aprendem e praticam o *design*, a concepção, a prática, a avaliação de diferentes PONTES ou estruturas de ensino/aprendizagem, que são adequadas a cada situação, assim como desenvolvem uma postura de flexibilidade natural. O ensino é visto como uma ação de reciprocidade, equilibrada, que relaciona o conhecimento que está fora com o conhecimento produzido ou acumulado pelo aprendiz no seu contexto sociocultural. (OLIVEIRA, 2004, p. 85).

As concepções citadas expressam que outras competências, além das musicais, são necessárias para se formar um educador musical. Como o próprio termo já diz, educação musical se refere à pedagogia do ensino de música e, neste caso, diversos educadores e filósofos têm influenciado significativamente a área musical ao longo dos anos. Já na década de 1930, o filósofo norte-americano John Dewey escrevia sobre a importância da filosofia da experiência educativa. Na concepção do autor, citada por Aranha (2006, p. 227), “[...] *vida, experiência e aprendizagem* não se separam, por isso cabe à escola promover pela educação a retomada contínua dos conteúdos vitais.” As idéias de Dewey contribuíram para a valorização do ensino de arte nas escolas e influenciaram a reforma da educação brasileira, na década de 1930, devido a seu relacionamento com Anísio Teixeira na Universidade Columbia, em 1929. Destaca-se também o educador brasileiro Paulo Freire, cuja obra tem implicações importantes no processo de formação docente. Seus livros *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970), por exemplo, o tornaram internacionalmente reconhecido, ao abordar temas relevantes, como educação de adultos, educação crítica ou problematizadora, construção participativa do conhecimento, entre outros bastante atuais, que continuam sendo abordados nos currículos da área de educação musical no Brasil e em várias partes do mundo.

Outro fator importante para o processo de formação docente é a noção de “ensino prático reflexivo”, defendida por Donald Schön no final da década de 1980, para “[...] ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática.” (SCHÖN, 2000, p. 25). Essa tendência é também valorizada por Henry Giroux, Philippe Perrenoud, Isabel Alarcão, entre outros educadores (ARANHA, 2006). A Abordagem PONTES aproxima-se bastante da concepção de Schön no que se refere à necessidade de preparar os futuros professores para as situações incertas e desafiantes que se apresentam na prática profissional. Geralmente os conflitos dos licenciandos giram em torno da dificuldade de aplicar as teorias aprendidas no início do curso, nas intervenções práticas que ainda costumam ocorrer nos dois semestres finais. Esta preocupação está presente em diversos documentos oficiais, a exemplo do artigo 61 (inc. 1), da LDBEN 9.394/96, que menciona:

A formação de profissionais de educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; [...] (BRASIL, 1996).

A CES/CNE aprovou em 03/12/97 o Parecer 776/97 contendo os princípios que deveriam nortear as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. Dentre esses princípios

o de número 7 é assim expresso:

Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; [...] (BRASIL, 1997a).

As Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Música foram elaboradas em junho de 1999 pela Comissão de Especialistas em Artes e Design e pela Comissão de Especialistas em Música da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC)³², “[...] seguindo a idéia de estrutura curricular flexível sem a determinação de disciplinas fixas, seriadas e obrigatórias.” (MATEIRO, 2006, p. 18). Conforme o Parecer CES/CNE 146/2002 (item 2), uma das diferenças entre Currículo Mínimo e Diretrizes Curriculares Nacionais reside no fato de que

[...] enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente das disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfaixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, **as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo e permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas;** [...] (BRASIL, 2002a).

Visando a criar condições para favorecer a articulação entre teoria e prática nos projetos pedagógicos dos cursos, a Resolução CNE/CP nº 02, de fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, mediante a integralização de, no mínimo, duas mil e oitocentas (2800) horas, assim distribuídas:

- I — 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II — 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III — 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV — 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002b).

³² Diretrizes elaboradas a partir de subsídios do documento “Descrição da área de artes”, redigido pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes (CEE/ARTES) e pelas recomendações dos participantes do seminário sobre o ensino de artes no país, realizado em Salvador, BA, em 1999. Os especialistas da área de música foram: Alda Oliveira (UFBA — Presidente), Liane Hentschke (UFRGS — Secretária) e Maria Lúcia Pascoal (Unicamp). As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música foram aprovadas em março de 2004.

A preocupação com a articulação entre teoria e prática é também mencionada em outros documentos oficiais. Por exemplo, ao tratar dos elementos estruturais do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Música, a Resolução CNE/CES nº 02 (art. 2, § 1, inc. 5), de 8/3/04, expõe:

O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em música, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...] V — modos de integração entre teoria e prática; [...] (BRASIL, 2004).

O artigo 5º (inc. 3) do mesmo documento, que trata dos conteúdos do curso explicita:

O curso de graduação em música deve assegurar o perfil do profissional desejado, a partir dos seguintes tópicos de estudos ou de conteúdos interligados: [...] III — conteúdos Teórico-Práticos: estudos que permitem a integração teoria/prática relacionada com o exercício da arte musical e do desempenho profissional, incluindo também Estágio Curricular Supervisionado, Prática de Ensino, Iniciação Científica e utilização de novas Tecnologias; [...] (BRASIL, 2004).

Dentre as novas demandas da atualidade destaca-se também a necessidade de ampliar e diversificar os espaços de formação docente, o que é assim considerado na Resolução CNE/CES 02/04 (art. 4, inc. 4), ao expor que:

O curso de graduação em Música deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para: [...] IV — atuar nos diferentes espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música; [...] (BRASIL, 2004).

Portanto, como conseqüência da implantação da LDB 9.394/96 e resoluções decorrentes das novas concepções e teorias educacionais, bem como das transformações ocorridas no contexto sociocultural brasileiro, os estudos para a elaboração de uma nova matriz curricular para o curso de Licenciatura em Música da UFBA³³ — iniciados em 1997 pelo Núcleo de Educação Musical (NEM)³⁴ — foram concluídos em dezembro de 2008, na gestão do diretor Horst Schwebel, pela Comissão de Reestruturação Curricular³⁵ e submetidos ao Colegiado de Licenciatura em Música para o seu parecer. Eis o que assinala a nova proposta de reestruturação curricular:

³³ Ver Anexo F desta tese (p. 227).

³⁴ O NEM foi criado em 1996 pela diretora em exercício Alda Oliveira e participaram dos primeiros movimentos e reuniões para a reforma curricular as seguintes professoras: Marineide Costa, Leila Dias, Zuraída Abud Bastião, Heloísa Leone, Bernadete Zagonel e Marialva Rios.

³⁵ A atual Comissão é formada por: Mara Menezes, Cristina Tourinho, Flávia Candusso, Zuraída Abud Bastião, Marineide Costa, Heloísa Leone, Leila Miralva Dias, Brasilena Pinto Trindade, Marialice Regis Macedo e Eric Barreto (representante estudantil).

Esta expansão implica, para a nova concepção do Curso de Licenciatura em Música, considerar a complexidade da área, sua interdisciplinaridade intrínseca e, conseqüentemente, uma ampliação dos conhecimentos, metodologias e competências necessárias para uma atuação profissional eficaz e significativa. [...] Neste panorama, novas competências são exigidas dos novos profissionais, que precisam saber articular aspectos musicais e pedagógicos, a teoria com a experiência prática, lidar com as novas tecnologias, a pesquisa, a produção cultural e, ao mesmo tempo, promover os valores éticos da sociedade democrática em prol da afirmação da cidadania.

A análise de alguns aspectos do currículo antigo permite observar que a carga horária da nova proposta aumentou significativamente; as disciplinas obrigatórias na nova proposta curricular, desdobradas nas funções básica, profissional e complementar, procuram atender à crescente demanda por uma formação mais sólida do educador musical, no sentido de prepará-lo para lidar com as tecnologias da informação, com pesquisa, com produção e política cultural, com diferentes contextos educacionais, e outras especificidades da área musical; a oferta de disciplinas optativas na nova proposta curricular — quase o dobro daquelas oferecidas no currículo antigo — procura atender às necessidades dos diferentes perfis de estudantes, englobando o aprendizado de diversas modalidades instrumentais (cordas, sopros e percussão), técnicas de arranjo, instrumentação e improvisação, bem como conhecimentos nas áreas de educação, dança, teatro, psicologia, antropologia, administração, comunicação, produção e gestão cultural.

Observa-se, assim, que o curso de Licenciatura da UFBA vem sendo objeto de profundas transformações. Espera-se que a nova proposta curricular possibilite ao corpo docente formas de articulação entre o mundo da universidade e o mundo da prática (SCHÖN, 2000), e que a apreciação musical seja concebida como um tema abrangente e transversal, integrando “[...] as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas [...]” (BRASIL, 1998c, p. 27).

2.5 A DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO (MUS 185) E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

No Brasil, a terminologia “prática de ensino” é comumente usada para se referir tanto a um conjunto de atividades que envolvem o processo de formação do licenciando ao longo do seu curso quanto ao estágio curricular supervisionado. Russell (2006, p. 176) salienta que, no Canadá, “experiência de campo”, “prática de ensino” e “*stage*” são termos usados alternadamente “[...] para fazer referência à experiência prática supervisionada em salas de aula.” Da mesma forma, esta terminologia é também utilizada no Brasil como

componente curricular dos cursos de licenciatura, mas, a depender do curso, pode ou não abranger o estágio.

No caso do currículo ainda vigente do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, a disciplina Prática de Ensino envolve o estágio curricular supervisionado, que se caracteriza pela atuação em campo do estagiário, no local escolhido para o estágio, sob supervisão de um professor do curso. O termo “supervisão” é muitas vezes questionado por ter uma conotação autoritária. Fialho (2006, p. 53) observa que “[...] o termo professor supervisor traz o sentido de superior, que detém o saber, dono de uma ‘visão super’.” Desta forma, têm surgido novas terminologias como “[...] *estágio reflexivo*, ou *prática reflexionada ou orientada*.” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 114-115). Na verdade, a terminologia utilizada nem sempre é determinante de superioridade e autoritarismo, mas sim da forma pela qual a relação orientador/orientando é construída, “[...] que pode se caracterizar tanto por formas rígidas de inspeção e de direção como por formas flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento.” (CHAVES apud PIMENTA e LIMA, 2008, p. 114).

A disciplina Prática de Ensino na EMUS/UFBA tem como objetivo geral capacitar o licenciando para o exercício da docência em música através da articulação dos pressupostos teóricos da educação musical com a prática de ensino no estágio curricular supervisionado e na elaboração do relatório anual de atividades (PROGRAMA E NORMAS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO, 2006, 2008)³⁶. Esta disciplina tem como pré-requisitos as disciplinas Iniciação Musical I e Iniciação Musical II que são anuais e oferecidas a partir do 3º e 5º semestre, respectivamente. A carga horária da disciplina Prática de Ensino corresponde a 136 horas, sendo 68 horas de atividades em campo no estágio escolhido e 68 horas de aulas com o professor orientador. Nas disciplinas Iniciação Musical I e Iniciação Musical II, o aluno entra em contato com a dimensão pedagógica do curso, o que de forma sintética equivale ao estudo dos fundamentos da educação musical e as diversas metodologias de ensino. Na disciplina Prática de Ensino, que também é anual, e geralmente é estudada no último ano do curso, o aluno realiza o estágio curricular supervisionado, elabora o relatório de atividades e é avaliado por uma banca examinadora no final do estágio.

Em relação ao funcionamento da banca examinadora, a pesquisadora sugeriu à equipe de educadores musicais da EMUS/UFBA que o estagiário também fosse avaliado por uma pré-banca no meado do ano letivo, visando a melhor acompanhar seu desenvolvimento pedagógico-musical ao longo do estágio. A sugestão da pré-banca foi aceita por Leila Dias,

³⁶ Ver Anexo G desta tese (p. 258).

representante de Prática de Ensino, e pelos demais professores do curso, sendo aprovada em reunião de Departamento e incorporada às normas da disciplina em 2006.

Só após a realização do estágio, o licenciando está apto a receber a licença para lecionar, conforme as definições gerais mínimas do Parecer CNE/CP 28/2001:

A licenciatura é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei. (BRASIL, 2001b).

Existem diversas modalidades de estágio a depender do curso que se realiza. Alguns cursos exigem um estágio curricular e um estágio profissional ainda na fase de formação, como o curso de medicina. Para os cursos de formação de professores no Brasil só é requerido o estágio curricular. Segundo Pimenta (2006, p. 21):

Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho [...] Por isso costuma-se denominá-lo a parte mais prática do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a parte mais teórica.

A separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas, ministradas respectivamente no início e no final dos cursos de formação de professores, pode ser apontada como uma das possíveis causas da falta de preparo dos licenciados para atuar na educação básica brasileira. No Parecer CNE/CP 09/2001 (art. 12), do qual se origina o Projeto de Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, considera-se que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2001a).

Historicamente a dicotomia entre teoria e prática fundamenta-se na teoria positivista e na perspectiva da racionalidade técnica, uma competência profissional que, segundo Schön (2000, p. 37), “[...] consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente científica, à solução de problemas instrumentais da prática.” Mateiro (2003, p. 21) esclarece:

A clássica concepção positivista se legitima através da separação sujeito e

objeto, reflexão e ação, teoria e prática. Os primeiros se sobrepõem aos segundos, pois o sujeito, a reflexão e a teoria controlam os objetos, os processos e a produção de conhecimento. É esta concepção epistemológica da prática, denominada por Schön (1992) racionalidade técnica e por Habermas (1982) razão instrumental da prática social que, como nos diz Pérez Gómez (1988:129), ‘prevaleceu ao longo do nosso século, no qual temos sido educados e socializados, e segue sendo, a maioria dos profissionais em geral e dos docentes em particular’.³⁷

Esta perspectiva educativa ainda tem fundamentado o processo educativo no Brasil em diversas áreas do conhecimento, mas não está em sintonia com a realidade educacional do século XXI, em que a diversidade de culturas, preferências, expectativas, encontradas nos vários perfis de estudantes em sala de aula, cada vez mais heterogêneos, exige do professor o que Schön (2000) chama de “talento artístico”, não só em música como em outras áreas como arquitetura, psicologia, educação, talento este que envolve “[...] a reflexão-na-ação (o ‘pensar o que fazem, enquanto o fazem’) que os profissionais desenvolvem em situações de incerteza, singularidade e conflito.” (SCHÖN, 2000, p. vii). Na visão de Schön o ensino prático-reflexivo (racionalidade prática) é um elemento-chave da educação profissional, pois os estudantes aprendem fazendo e refletindo sobre sua ação.

Encontra-se, portanto, respaldo teórico para afirmar que atualmente se torna crucial pesquisar esse espaço de articulação entre teoria e prática, como é o caso do presente estudo, que tem como fundamento o referencial da abordagem PONTES, “[...] uma proposta de reflexão teórica centrada na racionalidade prática [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 4). À luz desse entendimento, mostra-se consistente a noção de práxis. Para Oliveira (2008, p. 21) práxis é “[...] uma atitude articulada (teórica-prática) em todos os seus passos e decisões em direção ao ensino e aprendizagem significativas.” Segundo Ghedin (2002, p. 133), práxis é o “[...] movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática.” A origem do termo está associada à filosofia marxista, como afirma Aranha (2006, p. 312):

No marxismo, também conhecido como *filosofia da práxis*, o termo adquire sentido mais preciso e não se identifica propriamente com a prática, mas com a *união dialética da teoria e da prática*: ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como os indivíduos produzem (na prática) a sua existência, também a ação humana é projetada, refletida,

³⁷ La clásica concepción positivista se legitima a través de la separación sujeto y objeto, reflexión y acción, teoría y práctica. Los primeros se sobrepone a los segundos, pues el sujeto, la reflexión y la teoría controlan los objetos, los procesos y la producción de conocimientos. Es esta concepción epistemológica de la práctica, denominada por Schön (1992) racionalidad técnica y por Habermas (1982) razón instrumental de la práctica social que, como nos dice Pérez Gómez (1988:129), ‘ha prevalecido a lo largo de nuestro siglo, y en la cual hemos sido educados y socializados, y siguen siéndolo, la mayoría de los profesionales en general y de los docentes en particular’.

consciente (pela teoria), num processo *dialético* que não termina. Isto é, a relação entre teoria e prática é dialética porque não existe anterioridade nem superioridade entre uma e outra, mas sim reciprocidade (ambas se encontram numa constante relação de troca mútua).

Teoria e prática precisam caminhar juntas e não em lados opostos. Apesar de ambos os termos se distanciarem conceitualmente, são muito próximos pela relação de dependência que guardam entre si. De acordo com Aranha (2006, p. 314), a teoria “[...] nasce da prática e está sempre sujeita à crítica a partir dos acontecimentos.” Ghedin (2002, p. 132) observa que “o conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo.”

É apenas no papel que teoria e prática têm seus espaços próprios reservados para efeito de registro e documentação de planos de curso, planos de aula ou projetos educacionais. Por este motivo, há muitas queixas dos alunos ao elaborar os seus relatórios de estágio, tendo que discriminar os conceitos, habilidades e atitudes com os quais trabalham em sala de aula. É justamente aí que reside a árdua tarefa de separar aquilo que na prática social é “indissociável” (PIMENTA, 2006), ou pelo menos deveria ser.

Cumprido esclarecer que, por se tratar de uma pesquisa no âmbito do estágio curricular supervisionado com enfoque na atividade de apreciação musical, o termo “teoria” é utilizado no presente estudo tanto para se referir aos elementos constitutivos da música (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, textura, gênero, forma, caráter, entre outros), trabalhados no ato da escuta musical, quanto no que concerne aos conhecimentos gerados no contexto da disciplina Prática de Ensino, ou seja, planejamentos de ensino e materiais didáticos para as aulas, diários de campo sobre as aulas dadas, reflexões sobre os textos lidos e as metodologias estudadas durante o curso de licenciatura, entre outros conhecimentos que culminam na construção do relatório final de atividades do estágio.

Devido à crescente importância que se tem atribuído à articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, a Resolução CNE/CP 02/2002 (art.1) estabeleceu 400 horas para o estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Esta mudança de carga horária fez com que o curso de Licenciatura em Música da UFBA — mesmo ainda sendo regido por um currículo implantado em 1974 — fizesse algumas adaptações no programa e nas normas da disciplina Prática de Ensino, já que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (art. 7, § 3) consideram que cada instituição que opte por incluir no seu curso o estágio supervisionado deve “[...] emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico,

contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação.” (BRASIL, 2004). Na nova proposta de reestruturação curricular está refletida a mudança na carga horária do estágio, o qual passou a ser oferecido em número de quatro (Estágio Supervisionado I, II, III e IV) a partir do quinto semestre do curso.

As novas demandas socioculturais também impõem um novo olhar para a ampliação e diversificação dos espaços de realização dos estágios. Em pesquisa realizada nos arquivos da biblioteca da Escola de Musica da UFBA (BASTIÃO, 2006), verificou-se que, de março de 1982 a fevereiro de 2006, 150 estudantes colaram grau, mas só havia 86 relatórios arquivados, 73 dos quais eram de autoria dos estudantes que realizaram seus estágios na própria Escola de Música, nos diversos projetos de extensão, enquanto os outros 13 relatórios eram de autoria de estudantes que estagiaram fora da Escola. A Biblioteca da EMUS/UFBA, apesar de ser considerada por muitos profissionais da área como a que possui um dos principais acervos musicais no Brasil, até o ano de 2006, quando foi realizado o levantamento, ainda não dispunha de um sistema seguro de controle de entrada, manutenção e saída de material. Talvez esta seja um das principais razões para a grande discrepância entre o número de estudantes que colaram grau e o número de relatórios arquivados.

Conforme o atual número de cursos de extensão da EMUS/UFBA, criados pelos professores e estagiários da disciplina Prática de Ensino, pode-se considerar que a escolha dos estagiários pelos projetos da própria Escola resultou num grande crescimento para a área de educação musical. Oliveira (1992, p. 54) se remete à origem do curso e relata:

Em termos de envolvimento do ensino superior com a extensão, podemos observar que desde a criação do curso de graduação de Licenciatura em Música, sob a orientação do suíço-brasileiro Ernst Widmer e pela visita de Edgard Willems, a Escola de Música da UFBA tem oferecido a oportunidade para que o estagiário deste curso ensine música a uma classe de crianças durante, ao menos, um ano letivo, orientado pelo professor da disciplina Prática de Ensino. Nesta disciplina, existe uma filosofia de incentivo à criatividade do aluno de educação musical, no sentido de poder incentivá-lo a desenvolver projetos e técnicas adequadas às várias realidades educacionais que porventura ele venha a trabalhar, além de possibilitar o estudo teórico e prático dos vários enfoques metodológicos em educação musical.

Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Música (art. 7, § 1) reconhecem como importante o fato de que as instituições de ensino superior constituem-se como laboratórios para a prática de ensino dos estudantes durante o seu estágio. E ressaltam:

O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria Instituição de Ensino Superior, mediante laboratórios que congreguem as diversas

ordens correspondentes às diferentes técnicas composicionais, de meios acústicos, eletro-acústicos e experimentais, interdisciplinares e dos conhecimentos e da expressão estética, bem como de regência e de outras atividades inerentes à área de música, em suas múltiplas manifestações. (BRASIL, 2004).

Entretanto, pode-se perceber, no número de relatórios arquivados, que há um grande desequilíbrio em relação à escolha do local do estágio, ou seja, o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Música da EMUS/UFBA, ainda continua acontecendo, em sua grande maioria, no próprio âmbito universitário, desarticulado das demais realidades educacionais. Para Bernardes (2001, p. 84), as escolas de música “[...] nos moldes em que hoje existem, não cumprem um papel social relevante ou justo para com a sociedade que as sustenta.” Outros pesquisadores também apontam a dissociação existente entre o ensino e a realidade e a pouca contribuição no preparo dos professores para a atuação na escola básica (FAZENDA, 1991). Com a votação do Projeto de Lei nº 2.732 em maio de 2008 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, foi aprovado por unanimidade a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, o que reforça ainda mais a necessidade de ampliar os espaços de atuação docente.

Acrescente-se que, embora a EMUS já tivesse uma tradição em aulas de apreciação musical, no mesmo levantamento, realizado pela pesquisadora em 2005, dos 86 relatórios de estágio, verificou-se que de 1982 a 2006 só havia três propostas de estágio com foco em apreciação, sendo duas das quais pertencentes à turma de alunos da disciplina Prática de Ensino, orientada pela pesquisadora. Este dado pode significar que, só nos últimos anos, o corpo docente do curso de Licenciatura da EMUS/UFBA começou a acreditar na possibilidade de estágio na área de educação musical com ênfase em práticas apreciativas, e não necessariamente em musicalização infantil, baseada nos diversos métodos de iniciação musical, coral, iniciação ao instrumento, que são as atividades mais citadas nos relatórios pesquisados. Na verdade, a apreciação musical pode estar presente em todas estas atividades, seja qual for o método usado, mas estudos são necessários para detectar as especificidades pedagógicas inerentes a esta atividade, merecendo um olhar mais detalhado sobre repertórios e técnicas específicas de reagir à música escutada. A apreciação musical é um recurso educacional viável e pode ser uma importante estratégia educacional na formação do educador ao longo de todo o seu curso. Este direcionamento também está presente nas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Música (art. 3), a qual

[...] deve ensejar, para o perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e

outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área de música. (BRASIL, 2004).

A fim de sugerir meios para a construção de um diálogo fecundo entre teoria e prática no processo de formação docente, e baseada nas concepções e resultados de pesquisas dos diversos autores citados, a pesquisadora desenvolveu e testou uma abordagem de ensino de música para a educação básica com ênfase na atividade de apreciação musical. Esta abordagem, denominada AME — Apreciação Musical Expressiva —, pretende proporcionar ao estagiário da disciplina Prática de Ensino um suporte teórico-prático para a sua práxis pedagógica em escolas do ensino fundamental de Salvador, BA. É o que será objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM AME — APRECIÇÃO MUSICAL EXPRESSIVA

Este capítulo trata dos principais aspectos que fundamentaram a construção da abordagem AME, a qual consiste em técnicas e recomendações específicas para o processo de ensino e aprendizagem da música com foco na atividade de apreciação musical. Inicialmente, faz-se um breve levantamento dos livros e materiais didáticos nacionais e estrangeiros que incluem tópicos relacionados à atividade de apreciação musical. Em seguida, são expostas as principais características da abordagem AME, as implicações com o processo de formação docente e o referencial teórico da abordagem PONTES.

3.1 LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS NÃO BASTAM

Na literatura internacional existem muitos livros que abordam a apreciação musical como um recurso para uma melhor compreensão do leitor acerca das principais características dos diversos períodos da história da música ocidental, a exemplo de *Listening to music creatively* de John Stringham (1959), *Como ouvir e entender a música* de Aaron Copland (1974), *Music: an appreciation* de Roger Kamien (1980), *How to appreciate music* de Sidney Harrinson (1981), *Compreender a música* de Gino Stefani (1985), *Guia do ouvinte de música clássica* de Kenneth e Valerie McLeish (1986), entre outros. Embora estes sejam de importância crucial para aprofundar os conhecimentos musicais dos professores, eles não abordam os aspectos pedagógicos da apreciação musical.

Já o livro *Audição musical activa* de Jos Wuytack e Graça Boal Palheiros, de edição portuguesa, recomenda-se para a pedagogia da prática de audição musical nas escolas. Trata-se de obra dirigida para crianças e jovens e todos aqueles que gostam de ouvir música e demonstram curiosidade pela audição musical. O objetivo dos autores é “[...] ligar a audição à prática musical, sugerindo-se a interpretação vocal ou instrumental dos temas e a execução de movimento de danças.” (WUYTACK e PALHEIROS, 1995b, p. 7). O livro é apresentado em dois volumes, Livro do Aluno e Livro do Professor, o que demonstra a preocupação dos autores em contribuir para apurar o trabalho pedagógico de formação profissional. Os autores sugerem o uso de musicogramas, um esquema visual para auxiliar a compreensão do desenvolvimento da música. O repertório é apresentado em uma fita cassete contendo exemplos de músicas eruditas de diversos períodos da tradição ocidental.

No Brasil alguns esforços relevantes têm sido feitos para estimular a apreciação

musical nas escolas brasileiras e aproximar as crianças e jovens da música orquestral, a exemplo dos livros *A orquestra tintim por tintim* e *Em sintonia com a música*, ambos de autoria das professoras Liane Hentschke, Susana Kruger, Luciana Del Ben e Elisa Cunha, editados pela Moderna em 2005 e 2006, respectivamente. São livros que contêm ilustrações e textos educativos e atrativos para professores e estudantes que desejam conhecer a música de orquestra; vêm acompanhados de CDs, cujas faixas contêm interpretações orquestrais que incluem arranjos de música folclórica e popular, trechos de músicas eruditas e composições dos próprios instrumentistas. Ambos os livros fazem parte da série Formação e Atuação em Educação Musical (Parceria Osesp/Editora Moderna).

Quanto à formação de professores, a Coordenadoria de Programas Educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica de São Paulo (CPE/Fundação Osesp) tem apoiado, desde 2001, projetos de formação continuada em educação musical para professores das redes estadual, municipal e instituições de ensino particulares, com o objetivo de contribuir para ampliação da consciência crítica musical dos participantes, principalmente em relação à música orquestral.¹

O Projeto Música na Escola², promovido pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal de Educação, produziu em 2000 a série *Apreciação musical: catálogo didático* com o objetivo de atender às necessidades dos professores do primeiro segmento do ensino fundamental (professores alfabetizadores). O livro vem acompanhado de uma fita de vídeo com sugestões para os professores de como trabalhar com a apreciação musical com as crianças. A série contém 12 programas que retratam o perfil histórico-musical da cidade do Rio de Janeiro, entrevistas com músicos e compositores, execuções de gêneros populares e eruditos da música brasileira, latino-americana, entre outros.

O livro *Apreciação musical: subsídios técnico-estético* de Caldeira Filho, apesar de ter sido lançado em 1971, traz uma visão bastante atual do processo de ensino e aprendizagem da música, além de sugerir modelos de aulas de apreciação musical para diversos níveis de ensino. O autor ressalta que a educação musical visa a “tornar o indivíduo apto a exprimir-se musicalmente pela composição, interpretação ou audição.” (CALDEIRA FILHO, 1971, p. 11). Nessa mesma época, a editora Irmãos Vitale lançou *Lições de análise e apreciação*

¹ Projeto elaborado por Susana Kruger com a consultoria (até 2003) da profa. Liane Hentschke, orientação da então diretora executiva Cláudia Toni e apoio do maestro titular/diretor artístico da Osesp, John Neschling, e do então maestro adjunto Roberto Minczuk.

² Coordenação Geral: Helena Rosa Trope; Coordenação: Cecília Conde e Marcos Antonio Carvalho Santos; Comissão de Materiais Didáticos: Adriana Rodrigues, José Nunes Fernandes e Marcos Nogueira; Comissão de Pesquisa: Elza Greig e Rosa Fuks; Professores das Oficinas: Helder Parente, Jael Tatagiba, Luis Paulo Castro Santos e Maria Lucy Rocha Abelin.

musical (1972), de Yolanda Rigonelli e Yvette Valença Batalha, livro que trata de teoria e história da música com o objetivo de auxiliar o trabalho dos professores nos Conservatórios de Música e Canto Orfeônico.

Os *Módulos pedagógicos* criados por Enny Parejo são também exemplos de propostas que valorizam a audição como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem da música. O Módulo I (Audição e Expressão Corporal) mostra em que consiste a inter-relação entre as atividades de audição, expressão (corporal, vocal e instrumental) e interação grupal. O módulo vem acompanhado de dois CDs contendo músicas eruditas de diversos períodos, canções populares e infantis espanholas. Também por Enny Parejo foi lançado em 2007 o livro *Estorinhas para ouvir*, que traz idéias criativas para incentivar as crianças a ouvir música. No CD que acompanha o livro Parejo narra histórias infantis, acompanhada da pianista Maria Elisa Risarto.

A editora Sulina lançou em 2007 a segunda edição do livro *Descobrendo a música: idéias para sala de aula*, de Elisabeth Krieger, direcionado aos professores das séries iniciais. Krieger parte do princípio de que mesmo não tendo se especializado em música, estes professores têm uma bagagem musical acumulada ao longo de suas vidas e podem possibilitar atividades musicais criativas em sala de aula. A primeira parte do livro é dedicada a atividades de audição musical com o intuito de instigar as crianças “[...] à consciência crítica em relação às questões ‘como’, ‘quando’ e ‘por que’ ouvem.” (KRIEGER, 2007, p. 12).

Percebe-se que, no âmbito da literatura revisada, destacam-se importantes livros e projetos de apreciação musical desenvolvidos no Brasil e no mundo. Porém, esses materiais, apesar de eficientes e necessários, podem não ser suficientes para orientar de modo mais sistemático a formação pedagógica do licenciando em música. Considera-se que os livros mencionados não abordam a diversidade de repertórios musicais existentes no mundo, como também as possíveis articulações desenvolvidas entre os conteúdos instrucionais, os interesses dos estudantes e o contexto sociocultural. Por isso, a pesquisadora desenvolveu uma abordagem de formação de professores com a participação ativa da estagiária participante da presente pesquisa, considerando as suas necessidades, as necessidades do currículo, dos estudantes e do contexto das escolas do ensino fundamental de Salvador, BA.

3.2 A ABORDAGEM AME E SUAS CARACTERÍSTICAS

A abordagem AME incorporou principalmente as experiências da carreira da pesquisadora na Escola de Música da UFBA, nos seguintes setores: projetos de extensão

(1989, 1992-1994), curso superior (1993, 1998-2008) e pesquisas de mestrado e doutorado realizadas no ensino básico de Salvador, BA (1994, 2005).

O termo “AME”, sigla cuja grafia é em si um evidente estímulo afetivo, decorre do próprio desejo da pesquisadora de suscitar o gosto e o prazer pela apreciação musical na educação básica, contexto que raramente tem se configurado como um espaço que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade cultural e artística dos estudantes. Como já foi citado no Capítulo 2, a disciplina Apreciação Musical concerne a todo um arcabouço de informações musicais referentes a períodos históricos, vida e obra de compositores, entre outros aspectos teóricos da música. Lewis e Schimidt (1991, p. 319) traçam um perfil bastante peculiar do ensino de apreciação musical ao afirmar que “o formato usual numa aula de apreciação musical é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos.”³ Este fato motivou a pesquisadora a desenvolver uma abordagem para a formação de professores que parte do pressuposto de que o ouvinte pode ser expressivo no ato de apreciar. O termo “expressividade” é utilizado na pesquisa para se referir às respostas ou reações do ouvinte ao transmitir o que sente, pensa e vivencia em sua experiência pessoal e única com as músicas escutadas. Assim, a abordagem AME procura aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

As pesquisas de Hentschke (1993) e Del Ben (1997) têm validado a utilização dos critérios estabelecidos na Teoria e Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (SWANWICK, 1989), e comprovam que é possível avaliar a atividade de apreciação musical com base na expressão verbal dos estudantes. Uma versão em português para os critérios de apreciação foi desenvolvida e testada por França (apud SWANWICK, 2003, p. 93-94)⁴,

³ The usual format in a music appreciation class is often some combination of lecture, discussion, and listening accomplished as students sit quietly.

⁴ Conforme listagem abaixo, os critérios dos níveis 1 e 2 correspondem à camada *Materiais Sonoros*; os critérios dos níveis 3 e 4 correspondem à camada *Caracterização Expressiva*; os critérios dos níveis 5 e 6 correspondem à camada *Forma*, os critérios dos níveis 7 e 8 correspondem à camada *Valor*:

Nível 1 — O aluno reconhece qualidades e efeitos sonoros, percebe claras diferenças de níveis de intensidade, altura, timbre e textura. Nada disso é analisado tecnicamente, e não existe consciência do caráter expressivo ou das relações estruturais.

Nível 2 — O aluno percebe tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento do material musical, como glissandos, ostinatos e trinados; ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça.

Nível 3 — O aluno descreve o caráter expressivo, a atmosfera geral, o humor ou caráter e as qualidades de sentimento de uma peça, talvez por meio de associações não musicais e imagens visuais. Relaciona mudanças no manuseio do material sonoro, especialmente velocidade e intensidade, com mudanças no nível expressivo, mas sem atentar para as relações estruturais.

Nível 4 — O aluno identifica lugares-comuns na organização métrica, seqüências, repetições, sínopes, bordões, agrupamentos, ostinatos; percebe o gesto musical convencional, a forma e o tamanho da frase.

Nível 5 — O aluno percebe relações estruturais, o modo como os gestos e as frases musicais são repetidas,

contribuindo para uma confiabilidade maior destes critérios na avaliação da apreciação musical. No entanto, neste trabalho pedagógico, direcionado ao estágio de futuros professores das escolas do ensino fundamental, torna-se relevante esclarecer que o termo “expressividade” não está apenas relacionado à dimensão da expressão verbal dos estudantes ao escutar música, cujas características são explicitadas na camada *Expressão* da teoria de Swanwick⁵.

A abordagem AME inclui a expressão verbal, mas considera também outras formas de expressão, como a corporal e a visual. A expressão corporal é trabalhada estimulando o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, textura, gênero, forma, caráter, entre outros). A expressão visual é trabalhada estimulando o ouvinte a representar a música apreciada e seus elementos por meio de notações não convencionais, expressas em desenhos ou gráficos sonoros. Inclui-se também nesta modalidade de expressão apreciações de espetáculos em DVDs e concertos didáticos ao vivo, como também guias de audição, que são roteiros, exercícios escritos ilustrativos que dirigem a atenção do ouvinte para a música que ele está escutando. A expressão verbal é trabalhada estimulando o ouvinte a falar e escrever sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, relatando a sua impressão pessoal, que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou.

O incentivo à expressão é um requisito importante na construção do conhecimento musical em sala de aula, sobretudo na educação básica. Campbell e Scott-Kassner (1995) sugerem um programa de audição musical ativa que inclui movimentos corporais,

transformadas, contrastadas ou conectadas. Identifica o que não é usual ou inesperado em uma peça musical, percebe mudanças de caráter pela referência à cor instrumental ou vocal, à altura, velocidade, intensidade, ritmo e tamanho de frase, sendo capaz de discernir em que proporção isso acontece, se de maneira gradual ou súbita.

Nível 6 — O aluno coloca a música num contexto estilístico e demonstra consciência dos expedientes técnicos e procedimentos estruturais que caracterizam um idioma, tais como harmonias distintas e inflexões rítmicas, sons vocais e instrumentais específicos, ornamentação, transformação por variação, seções intermediárias contrastantes.

Nível 7 — O aluno tem consciência de como o material sonoro está organizado para produzir um caráter expressivo específico e relações formais estilisticamente coerentes. Existem *insights* individuais e apreciação crítica independente. Revela um sentimento de valorização da música que pode ser evidenciado por um compromisso de envolvimento pessoal em uma área musical escolhida e/ou um compromisso pessoal com determinadas obras, compositores e intérpretes.

Nível 8 — A pessoa revela uma profunda compreensão do valor da música, devido a uma sensibilidade desenvolvida com materiais sonoros, à habilidade de identificar expressões ou compreender a forma musical. Existe um compromisso sistemático com a música como uma forma significativa de discurso simbólico.

⁵ Teoria na qual identificam-se oito níveis qualitativamente diferentes, seqüenciados hierárquica e cumulativamente: *Sensorial e Manipulativo* (em relação aos *Materiais Sonoros*), *Pessoal e Vernacular* (*Caracterização Expressiva*), *Especulativo e Idiomático* (*Forma*), *Simbólico e Sistemático* (*Valor*) (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

performance (instrumental, vocal ou corporal) e leitura (convencional ou não). Em trabalho mais recente, Campbell (2005 apud GOHN, 2007, p. 7) estabelece três fases para a escuta musical:

[...] a escuta atenta dirigida por professores é apenas a primeira de três fases que idealmente desenvolvem o conhecimento de alunos sobre a música. A segunda fase é a ‘escuta engajada’, em que o ouvinte participa ativamente do processo, seja cantando uma melodia, batendo um ritmo, tocando percussão, movendo-se ou dançando, de acordo com a música apreciada. A terceira fase é aquela direcionada para que o ouvinte execute a obra musical mais tarde, recriando as sonoridades das informações recebidas. Dessa forma, o aprendiz passa por três etapas: primeiramente percebe os detalhes da música, depois busca uma integração, e por último visa recriar o que ouviu.

Na perspectiva de um envolvimento mais efetivo do estudante com a música apreciada, Nye e colaboradores (1992, p. 314) afirmam:

Mover-se à música é a primeira resposta de crianças muito pequenas, mas também proporciona uma pista eficaz para alunos mais velhos e adultos responder à audição. Outras habilidades desenvolvidas no programa elementar de música incluem a habilidade de detectar eventos musicais quando eles ocorrem, e descrever aqueles eventos para outros. Materiais visuais na forma de mapas de audição podem servir para focar a atenção dos alunos nos eventos musicais.⁶

Para Vasconcellos (2004, p. 117), torna-se necessário que o estudante seja capaz de “[...] expor os vários níveis de relações que conseguiu estabelecer sobre o objeto de conhecimento, seu significado, bem como a generalização, a aplicação (teórica ou prática) em outras situações que não as estudadas.” E acrescenta:

A expressão do conhecimento que o aluno vem construindo poderá se dar de forma oral (argumentação, diálogo, debate), gestual (dramatização), gráfica (desenho, esquema), escrita (dissertação, resumo) ou prática (experiência, construção material, maquete). (p. 122).

O Projeto de Lei 2.732 (BRASIL, 2008b), que altera a Lei 9.394/96 no que se refere à obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, dá ênfase à expressividade dos alunos perante as músicas escutadas, pois considera:

É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a

⁶ Moving to music is the initial response of very young children, but it also provides an effective cue for listening and responding for older students and adults. Other skills to be developed in the elementary music program include the ability to detect musical events when they occur, and to describe those events to others. Visual materials in the form of listening maps may serve to focus student attention on the musical events.

escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados.

Nas escolas do ensino fundamental a expressão corporal não só dinamiza a aula, como estimula o desenvolvimento do sentido rítmico e a criatividade dos alunos. Conforme Stokoe e Harf (1987, p. 16), “a expressão corporal está integrada ao conceito de dança.” As mesmas autoras salientam que os objetivos da dança agregam-se a uma “organização temporal-espacial-energética” (p. 16), relacionados respectivamente as seguintes variações: da velocidade do movimento; do porte, da forma e do lugar onde se realiza o movimento; e da força com que o movimento é efetuado. Por outro lado, o objetivo da atividade corporal na abordagem AME está a serviço da música e de seus elementos. Os métodos ativos de educação musical (Dalcroze, Willems, Orff, Kodaly) partem do concreto para o abstrato, da prática para a teoria, privilegiando a experiência e a vivência direta da criança com a música. O pedagogo brasileiro Gazzi de Sá (1990, p. 18) afirma:

A musicalização do escolar caminha sempre da experiência com o fato sonoro para a consciência desse fato. Em outras palavras, o sentimento despertado pela vivência do escolar com a música o conduz por etapas à consciência dos elementos nela contidos.

Jaques Dalcroze, criador da eurtimia, que quer dizer “movimento harmônico expressivo” (McDONALD e SIMONS, 1989, p. 146)⁷, “parte do pressuposto que os ‘sons são percebidos por outras partes do organismo humano além do ouvido’.” (JAQUES-DALCROZE apud SANTOS, 1994, p. 43).

A expressão visual, representada por meio da notação não convencional (desenhos ou gráficos sonoros), é uma das atividades prediletas das crianças no ambiente escolar. No entanto, o objetivo desta atividade na abordagem AME não é pendurar os desenhos nos murais, atitude comum nas escolas, mas possibilitar às crianças mais uma forma de se expressar perante o estímulo musical. Muitas vezes, pode-se perceber nos desenhos infantis os conteúdos programáticos sugeridos pela música ou elementos referentes à sua estrutura rítmica, melódica ou formal. As transmissões em vídeos e DVDs de concertos, shows e manifestações culturais, bem como a ida a concertos didáticos ao vivo, também atraem o interesse dos estudantes, pois eles têm a oportunidade de visualizar, através de gravações ou eventos culturais representativos, aqueles conteúdos que estão sendo vivenciados em sala de aula.

A expressão verbal, ou seja, os comentários falados e escritos dos estudantes sobre o

⁷ Harmonious and expressive movement.

que percebem, sentem e vivenciam durante a audição, estimula a imaginação, o senso crítico e estético, desenvolve o vocabulário técnico musical e a produção textual. A dificuldade de avaliar a atividade de apreciação musical através da expressão verbal é verificada por diversos autores, já que não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição. Segundo Hentschke (1995, p. 32), “isto se deve essencialmente ao alto grau de subjetividade envolvido, aliado à dependência da expressão verbal como meio de avaliação.” A autora considera que “[...] o que constitui o produto musical não é a apreciação em si, mas sim os subprodutos da percepção musical global, que podem ser representados através de palavras, cartões de figuras e desenhos, entre outros.” (p. 32). Para Elliot (1995, p. 105):

A natureza obscura da audição cria um dilema óbvio em termos de avaliação. O que o ouvinte é capaz de dizer ou escrever sobre os resultados do seu pensamento-em-ação auditivo é, na melhor das hipóteses, um relato secundário da sua habilidade auditiva. E isto não é ‘inteligentemente justo’.⁸

Diante de tais concepções, convém a utilização de diferentes métodos de obter informações acerca da atividade de apreciação musical. Cunha (2003, p. 68) salienta que, “em relação à natureza da apreciação musical, pode-se dizer que existem várias maneiras de responder à música: de forma verbal, escrita, corporal ou gráfica.” É o que, com outras palavras, diz Kerchner (2004, p. 3):

A experiência musical é um encontro complexo: é impossível imaginar que um único método de representação musical (mapas visuais, gestos cinestésicos, ou relatos verbais) possa servir como metáfora completa e definitiva para a experiência musical. Entretanto, é concebível que considerando-se uma combinação de diferentes métodos de obter informações dos alunos, poder-se-ia ganhar *insights* úteis sobre o processo pelo qual os estudantes criam seu entendimento pessoal musical. Aquilo que é virtualmente inefável torna-se representado metaforicamente através de outros modos de expressão. Embora isso só seja um olhar parcial sobre a experiência de audição musical de crianças, leva-nos mais perto do que poderíamos estar se nunca considerássemos esses análogos da percepção e da cognição musical combinados.⁹

⁸ The covert nature of listening creates an obvious dilemma in terms of evaluation. For what a listener is able to say or write about the results of her aural thinking-in-action is, at best, a secondhand account of her listening ability. And it is not "intelligence-fair."

⁹ Musical experience is a complex encounter; it is impossible to imagine that a single method of representing music (visual maps, kinesthetic gestures, or verbal reports) could serve as complete and definitive metaphors for musical experience. However, it is conceivable that by considering a combination of different methods of obtaining information from students one might gain useful insights into the process by which students create their personal music understanding. That which is virtually ineffable becomes metaphorically represented in other modes of expression. Although this is only a partial glimpse into the children's music listening experience, it takes us a step closer than we would be if we never considered these analogues of musical perception and cognition in combination.

É relevante para o presente estudo esclarecer que a utilização das expressões corporal, visual e verbal não tem o propósito de trabalhar as artes de forma integrada, nem promover o trabalho polivalente na escola. A visão da polivalência foi e tem sido rejeitada pela área de educação musical assim como pelas demais áreas artísticas, pois possibilita o uso dos conteúdos das diversas linguagens artísticas, mas não os aprofunda. As três modalidades de expressão artística — corporal, visual e verbal — podem ser consideradas como processos metafóricos de representação da experiência musical (KERCHNER, 2004), ou seja, como possibilidades de compartilhamento com as outras formas simbólicas (SWANWICK, 2003).

Da mesma forma, a abordagem AME identifica-se com os princípios da educação musical desenvolvidos por Swanwick (2003), ou seja: 1) considerar a música como discurso; 2) considerar o discurso musical dos alunos; 3) fluência no início e no final. O primeiro princípio é explorado na AME ao se evitar transmitir conceitos musicais descontextualizados da visão do todo no ato da escuta musical. Fucks (1995, p. 28) salienta que, “[...] entende-se o discurso musical não unicamente como uma forma de expressão verbal sobre a música mas, principalmente, a própria música como discurso.” O segundo princípio é explorado ao se valorizar as respostas corporais, visuais e verbais dos alunos à música escutada. Apesar de a fluência instrumental ou vocal não ser o foco da AME, pode-se considerar que o terceiro princípio também é utilizado nesta abordagem ao se trabalhar a apreciação no nível do fazer musical, considerando a inter-relação das atividades de composição, literatura, apreciação, técnica e execução, expostas no Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Conforme o autor, “muitos educadores musicais certamente acreditam que compor, tocar e escutar são atividades que se reforçam mutuamente (Leonhard House 1959; Mills 1991; Plummeridge 1991; Swanwick 1979).” (SWANWICK, 2003, p. 95). Assim, a ação de apreciar pode abranger formas de responder performática e criativamente à música escutada, ou seja, ao apreciar músicas o aluno pode tocar instrumentos, cantar, criar coreografias e arranjos instrumentais. Além disso, o Modelo C(L)A(S)P é um bom exemplo de articulação entre teoria e prática, ao demonstrar que as formas de relacionar-se com a música — compondo, executando e apreciando — são permeadas por elementos de técnica e literatura musical.

Existe, portanto, na AME um “[...] forte senso de intenção musical relacionado com propósitos educacionais: as técnicas são usadas para fins musicais, o conhecimento de fatos informa a compreensão musical.” (SWANWICK, 2003, p. 58). O autor argumenta: “um professor que ensina musicalmente [...] vai moldar e procurar formas expressivas no tocar e cantar dos seus alunos.” (p. 62). A pesquisadora identifica-se plenamente com essa concepção e acrescenta que o professor que ensina a “apreciar música musicalmente” também estará

moldando e procurando formas expressivas para a escuta musical de seus alunos. Este é o grande propósito da Apreciação Musical Expressiva.

3.3 AS IMPLICAÇÕES DA ABORDAGEM AME NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: O PLANEJAMENTO DE ENSINO

Na AME o professor em formação é considerado um agente ativo na elaboração do planejamento de ensino para a educação básica. Esta abordagem está apoiada nas seguintes concepções de ensino de música e propostas educacionais: a) modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979), por sugerir um desenvolvimento musical equilibrado através do envolvimento dos estudantes em atividades de técnica, execução, composição, literatura e apreciação¹⁰; b) conceitos musicais expostos de forma didática e compreensível por McDonald e Simons (1989)¹¹; c) sugestões de Nye e colaboradores (1992) para um ensino de audição musical eficaz¹²; d) finalidades e benefícios da audição musical apontadas por Wuytack e Palheiros (1995a)¹³; e) os quatro pilares da educação no século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) (DELORS, et al., 2004), que apresenta uma concepção ampla de educação com base no desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes¹⁴.

Como se trata de uma abordagem de ensino de apreciação musical, a seleção do repertório musical¹⁵ é um dos tópicos mais importantes do planejamento das aulas. Com o crescente avanço dos meios de comunicação, o repertório musical para as aulas de música na educação básica pode ser redimensionado, considerando as necessidades do currículo, dos estudantes e do contexto sociocultural. Portanto, a AME recomenda a utilização de exemplos de gêneros musicais populares e eruditos, da tradição oral e escrita brasileira e estrangeira.

Com relação ao gênero popular, esta abordagem propõe a utilização de músicas de tradição oral e músicas comerciais. Como o próprio nome já diz, a música de tradição oral é transmitida através da oralidade, de geração para geração, podendo ter variações na melodia ou na letra, a depender do lugar e de quem a ensinou. Sua autoria é desconhecida, tem raízes antigas, e é, geralmente, de origem rural. Costuma ter uma função específica, motivo pelo qual está associada a contextos religiosos, lúdicos, de trabalho, ou outros. Conforme os

¹⁰ Ver exemplos de atividades sugeridas na AME inspiradas no Modelo C(L)A(S)P no Apêndice A desta tese (p. 185).

¹¹ Ver tabela de MacDonald e Simons no Anexo H desta tese (p. 274).

¹² Ver listagem de Nye e colaboradores no Anexo I desta tese (p. 276).

¹³ Ver listagem de Wuytack e Palheiros no Anexo J desta tese (p. 277).

¹⁴ Ver exemplos de conceitos, habilidades e atitudes sugeridos na AME no Apêndice B desta tese (p. 187).

¹⁵ Ver sugestão de repertório da AME no Apêndice C desta tese (p. 189).

resultados da primeira fase da pesquisa “Mestres de Música da Bahia” (OLIVEIRA, 2003, p. 8):

No Brasil, os estudos sobre os contextos não-escolares de educação musical parecem surgir a partir do interesse nas formas de transmissão do conhecimento musical nas manifestações “folclóricas” (até a década de 80) e mais recentemente nas manifestações culturais. O crescimento das ações das organizações não-governamentais, das mudanças da legislação (nova LDB) e documentos decorrentes, assim como a partir das relações acadêmicas entre educação musical e etnomusicologia na pós-graduação deram um forte impulso no aprofundamento destas temáticas.

Em 1998, equipes da TV Educativa da Bahia (TVE) e o etnomusicólogo Fred Dantas realizaram uma importante pesquisa no contexto da música de tradição oral denominada *Bahia singular e plural*. Foram 52 mil quilômetros percorridos em diversos municípios da Bahia para registrar as diversas manifestações culturais existentes neste Estado. O projeto *Música do Brasil* (2000), coordenado pelo antropólogo Hermano Viana, veio também contribuir para ampliar o repertório de músicas tradicionais, mediante o registro do trabalho de mais de cem grupos musicais, percorrendo 80 mil quilômetros do território nacional. Registrou-se uma variedade de gêneros musicais¹⁶ em quatro CDs, foram gravados quinze programas de TV e editado um livro com fotografias. Os professores em formação devem ser orientados a valorizar este rico acervo cultural, fruto de árduo e minucioso trabalho de campo, para incorporar ao repertório de sala de aula exemplos de cantos de trabalho, danças dramáticas, canções de roda, brincadeiras infantis, manifestações estas impregnadas de elementos indígenas, africanos e portugueses, que são as principais matrizes da cultura brasileira.

A outra vertente da música popular refere-se à música comercial, que tem autor definido e é veiculada pelos meios de comunicação. No entanto, os limites entre as músicas de tradição oral e as músicas comerciais são, cada vez mais, estreitos e complementares. Viana (2000) argumenta que “o caminho que conduz elementos do folclore para a música comercial tem mão dupla. Os grupos sempre usam idéias que captam da mídia, por exemplo, mas nem por isso perdem a vitalidade.”¹⁷ Nesta categoria são sugeridos exemplos de samba, chorinho, baião, música romântica, música instrumental, entre outros gêneros da música popular

¹⁶ Coco, pastoril, baião, samba-de-pareilha, forró, choro, dobrado, cantiga, música sertaneja, valsa, choro, samba, samba-de-roda, cururu, siriri, fornada, tambor-de-taboca, tambor-de-mina, fandango, caxambu, candomblé, batuque, folia de reis, caroço, brincadeira-de-boi, bumba-meu-boi, maracatu, marabaixo, pagode alagoano, entre outros. Qual é a música? **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2000. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 1.

¹⁷ Qual é a música? Manifestações sonoras vivem em mutação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2000. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 5.

brasileira e estrangeira. Certamente existem muitas outras formas musicais como *rock*, *rap*, *reggae*, *hip-hop*, *funk*, que são fortemente veiculadas pela mídia e exercem uma grande influência no gosto musical dos jovens na fase escolar. A pesquisa de Subtil (2006, p. 87) sobre a influência da música midiática no gosto musical de estudantes entre 9 e 12 anos da quarta série do ensino fundamental de Ponta Grossa, PR, constata:

[...] a mídia estabelece não apenas um padrão, mas o próprio conceito de música, ao produzir um contexto de fruição com elementos extra-musicais como a imagem, os efeitos visuais, a platéia, os cenários, os bordões de linguagem [57] (*preparada, de elite, vai negão, cachorra, é o tchan, baba baby, pocotó*, etc.) e, acima de tudo, os gestos e a dança. Essa objetivação/figuração (Moscovici, 1978) dá a entender que, para as crianças, a música, reconhecida como tal, resulta de todo o contexto midiático (luzes, cores, sons, palco, artistas e bordões), daí a dificuldade de situá-lo no espaço da sala de aula. Tal visão obscurece também a compreensão da música como construção técnica, passível de ser estudada em seus aspectos formais e históricos como qualquer outra área de conhecimento. Nessa dimensão está implícita a prática musical como pura fruição. Embora essa seja a forma por excelência da aprendizagem musical, não se pode desconsiderar outros mecanismos de apreensão, como a compreensão das letras, a reflexão sobre seu significado e o entendimento de aspectos formais.

Outro fato que também merece atenção, segundo a autora,

[...] são as músicas de caráter religioso que celebram sentimentos de união e solidariedade, compostas por grupos religiosos, usadas em diferentes eventos tanto nas escolas públicas quanto particulares. Esse tipo de canção, denominada por uma professora como *música-mensagem* (mais ou menos no estilo *gospel*), constitui-se um fato relativamente novo nas escolas e decorre da ascensão das igrejas e movimentos religiosos na mídia. (p. 83).

O educador, ao realizar o seu planejamento de ensino, precisa estar sempre atento às músicas que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes na sociedade a que pertencem, tentando suspender provisoriamente o seu julgamento de valor acerca do que é bom ou ruim, rico ou pobre, interessante ou desinteressante para o processo de ensino e aprendizagem da música nas escolas. Oliveira (2008, p. 16), remetendo-se às dez funções da música na sociedade¹⁸, mencionadas por Allan Merriam no seu livro *The anthropology of music* (1964), argumenta que a música tem um importante papel na educação, mas o educador não pode ignorar “[...] que a música tem outras funções relevantes para a sociedade.”

O estudo de Palheiros e Hargreaves (2001, p. 105), sobre o significado de ouvir música na vida de crianças inglesas e portuguesas na faixa etária de 9 a 14 anos, demonstra

¹⁸ A saber: 1) função de expressão emocional, 2) função de prazer estético, 3) função de recreação e lazer 4) função de comunicação, 5) função de representação simbólica, 6) função de reação física, 7) função de impor conformidade as normas sociais, 8) função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, 9) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, 10) função de contribuição para a integração da sociedade.

que “a aprendizagem musical das crianças é determinada pelo contexto social e cultural em que ocorre [...]”¹⁹. Os autores ressaltam:

Poderíamos sugerir que ouvir música em casa e em outros contextos informais parece ter principalmente funções *emocionais* e *sociais*, uma vez que na escola tende a ter principalmente uma função *cognitiva*. As funções emocionais não parecem ser salientadas na escola, no entanto, o prazer de ouvir e o estado emocional foram as principais funções de ouvir música em casa atribuídas pelas crianças. Em casa, as crianças desenvolvem uma identidade pessoal e social, enquanto desfrutam o prazer de ouvir com a família e os amigos, com quem estabelecem fortes ligações emocionais. Na escola, entretanto, elas interagem com os professores e os colegas. A ênfase mais forte que as crianças atribuem às funções emocionais e sociais da música em casa poderia constituir uma das principais razões para não gostarem de música na escola.²⁰ (PALHEIROS e HARGREAVES, 2001, p. 115).

Considera-se que o desinteresse das crianças em ouvir música no contexto escolar tem relação com o fato de a escola enfatizar prioritariamente as funções cognitivas e dar pouca atenção às impressões ou sentimentos que a música suscitou nos estudantes, bem como às possibilidades práticas de interagir com a audição musical. Swanwick (2003, p. 50) também faz referência aos problemas decorrentes do ensino formal de música. Para ele, “a educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada.” Assim, espera-se que o professor em formação encontre o caminho do meio na escolha do repertório para utilizar na educação básica, diminuindo a distância que separa a música da mídia, vista como objeto de diversão e entretenimento, da música da escola, vista como objeto de conhecimento. Subtil (2006, p. 90) ressalta que “a questão é que não há uma epistemologia das mídias no espaço escolar: ou são aceitas incondicionalmente ou são negadas e escamoteadas.” A mesma autora adverte:

Dizer que músicas como o *funk*, *fórró* e *pagode* ou do grupo É o tchan (e suas decorrências) são de baixa qualidade, não são educativas e possuem componentes eróticos é apenas reforçar uma certa característica intrínseca à própria música. O que pode ser questionado é o uso sistemático e voluntário dessas características para gerar mercadorias de consumo massivo. (p. 49).

A melhor estratégia para lidar com o poder que a mídia exerce nas crianças e jovens

¹⁹ Children’s music learning is determined by the social and cultural context which it takes place [...].

²⁰ We might suggest that music listening at home and in other informal contexts seems to fulfil primarily *emotional* and *social* functions, whereas that at school tends to have mainly a *cognitive* function. Emotional functions do not seem to be emphasised at school, yet enjoyment of music and emotional mood were the main functions attributed by children to music listening at home. At home, children develop a personal and a social identity, as they enjoy listening to music with their family and friends, with whom they have strong emotional ties. At school, however, they interact with their teachers and classmates. The stronger emphasis on the emotional and social functions of music at home might therefore be one of the most important reasons for disliking school music.

é procurar ampliar o repertório musical dos estudantes, proporcionando-lhes novas experiências e novas visões com outros padrões musicais, além daqueles que eles estão mais familiarizados. Como propõe Schafer (1991, p. 23), “sejam curiosos em relação à música. Não se contentem em ficar só nas suas preferências musicais, pois, ninguém está traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos.” Comprovou-se também na pesquisa realizada por Subtil (2006, p. 150) com estudantes do ensino fundamental que

[...] a ação da escola interfere, pelo menos parcialmente, na produção do gosto. Das músicas citadas pelas crianças como preferidas e que não eram ‘do momento’, a maioria havia sido trabalhada em sala de aula pelos professores.

Convém lembrar, que também na avaliação do projeto “FaçoMúsica” (OLIVEIRA et al., 2006b), mais da metade dos alunos do ensino fundamental de uma escola particular de Salvador, BA, afirmaram gostar de ouvir música em sala de aula, referindo-se ao próprio repertório do projeto, que incluía diversos gêneros de música popular e erudita.

Na AME procura-se desmistificar o conceito de música erudita, que, por mais elaborada que seja sua escrita, conforme determinadas teorias composicionais, precisa ser escutada e trabalhada, para que possa estar mais próxima do cotidiano do estudante e fazer parte de suas preferências musicais. O fato de ser chamada de música erudita não necessariamente pressupõe a necessidade de um grau elevado de erudição²¹ para apreciá-la. O termo “música clássica”, de uso corrente, é mais apropriado para se referir a um determinado período da história da música ocidental, o Classicismo, estilo este que foi sugerido na AME, juntamente com obras dos períodos Barroco, Romântico e Contemporâneo. No entanto, cumpre lembrar que também os limites entre o popular e o erudito são tênues, já que existem influências de gêneros populares nas obras de compositores eruditos como Villa-Lobos, Béla Bartók, George Gershwin, Leonard Bernstein, Claude Debussy, entre outros. Interpretações de árias de ópera por cantores líricos renomados como Pavarotti e Plácido Domingo, em eventos públicos de grande representatividade, como Copas do Mundo de Futebol e Jogos Olímpicos, também contribuíram para estreitar os laços que unem esses dois estilos aparentemente distantes. Em sentido inverso, pode-se constatar a influência da música erudita em gêneros populares: “entre os muitos exemplos, podem enumerar-se os grupos de *rock sinfônico* e as óperas *rock*, nos anos 70.” (WUYTACK e PALHEIROS, 1995a, p. 49).

Além disso, não se pode perder de vista que o professor em formação, ao selecionar e

²¹ De acordo como o *Novo dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1975, p. 547) erudição significa “instrução vasta e variada, adquirida sobretudo pela leitura. Qualidade de erudito”.

organizar o repertório para sua prática de ensino, deve proporcionar aos estudantes a compreensão de estilos e gêneros musicais de outras culturas do mundo. Na Declaração de Valores da ISME (McCARTHY, 2004, p. 178) está exposto que “todos os aprendizes devem ter a oportunidade de estudar e participar da(s) música(s) de sua(s) cultura(s) e de outras culturas de outras nações e do mundo.”²² Historicamente, a troca cultural de hábitos e costumes já é uma prática bastante antiga no mundo, como lembra Leymarie (1991, p. 5):

Foi mediante processos de empréstimos, plágio, osmose e aculturação que as civilizações de todos os tempos se tornaram mais ricas. [...] Já no século VIII formou-se uma das maiores correntes de sincretismos musicais do planeta: a partir da Índia, a música irradiou-se, de um lado pela Ásia Central, o Irã e o Afeganistão, e de outro, pela Turquia e o Oriente Médio, onde influenciou a música árabe. Esta, por sua vez, propagou-se pelo Magreb e depois pela Espanha, onde deu origem ao flamenco, e após a expulsão dos árabes da península Ibérica, retornou ao Magreb, dando origem à música andaluza.

Atualmente, a facilidade de acesso às músicas de várias partes do mundo, proporcionada pelas tecnologias digitais, é uma realidade nas escolas brasileiras e abre um leque de possibilidades para o educador musical. A esse respeito, Solbu (1998, p. 29) alerta que:

Hoje em dia é muito mais fácil cruzar fronteiras do que era há cem anos. Viajamos pelas fronteiras nacionais, aprendemos outras línguas — algumas palavras pelo menos, comemos comidas que uma vez já foram estrangeiras para nossa cultura, vemos tesouros culturais em museus e coleções de arte de cada um de nós, adquirimos discos e CDs com músicas do mundo inteiro. Tomamos consciência de que existe muito mais do que o nosso, e ousamos nos aproximar mais e mais daquilo que pertence a outros.²³

Considerando o exposto, a AME recomenda que o educador utilize um repertório musical amplo e variado nas escolas do ensino fundamental, pois, assim como os limites entre os diversos estilos musicais são cada vez mais estreitos, não se deve impor barreiras para o uso da diversidade musical em sala de aula, e sim levar os alunos a perceber diferenças e semelhanças entre as músicas existentes no mundo e evitar qualquer tipo de preconceito.

No entanto, Nettle (1998) atenta para as dificuldades de se trabalhar com o ensino de músicas do mundo nos diversos sistemas de educação musical, pois é necessário perceber a música em sua moldura cultural, compreender não somente sua estrutura — escalas, ritmos,

²² All learners should have the opportunity to study and participate in the music(s) of their own culture(s) and the other cultures of their own nations and of the world.

²³ Crossing borders is much more common for people today than it was a hundred years ago. We travel across national boundaries, we learn other languages — a few words at least, we eat food that once was foreign to our culture, we view each other's cultural treasures in museums and art collections, we purchase records and CDs with music from the entire globe. We realize there is so much more than what is ours, and we dare more and more to approach what belongs to others.

instrumentos, práticas de performance — mas também o que a sociedade pensa sobre o que é música, sua função social, como ela pode ser usada, e os tipos de eventos nos quais é executada. Na AME é imprescindível que o professor em formação, ao elaborar o seu planejamento de ensino²⁴, dedique uma parte de seu tempo à pesquisa, a fim de conhecer o contexto das peças apreciadas em classe, seus elementos estruturais e seus compositores. O resultado do estudo de Halpern (1992) demonstra que os professores que acham irrelevante falar sobre a vida e a obra dos compositores em aulas de apreciação podem estar prejudicando os seus estudantes, negando-lhes a oportunidade de criar respostas positivas à música. Por outro lado, Wuytack e Palheiros (1995a) afirmam que é importante não limitar à audição musical à mera apresentação de dados biográficos dos compositores, e que o professor deve saber selecionar os dados que têm relação direta com a obra a ser escutada, e, sobretudo, saber apresentá-los no momento oportuno.

Acrescenta-se à questão do repertório que a abordagem AME utiliza basicamente músicas gravadas, vídeos e DVDs. Eis o que diz Elliot (1995, p. 176):

Embora gravações proporcionem fácil acesso para ilimitadas repetições de todas as formas de música, essas características positivas têm consequências negativas para alunos de música quando os professores as empregam inapropriadamente.²⁵

A preocupação do autor é que as gravações substituam a prática musical em sala de aula. Segundo ele, “quando educadores musicais permitem que músicas gravadas ocupem o lugar do genuíno fazer musical no currículo de música geral, a individualidade dos alunos e dos trabalhos musicais é desvalorizada.”²⁶ (p. 176). O argumento de Elliot é válido para aqueles professores que apenas colocam músicas para os estudantes ouvirem e não sabem como tirar proveito da audição, o que é uma prática ainda muito comum nas escolas brasileiras.

Em suma, a AME utiliza um repertório amplo e diversificado de músicas gravadas visando a propiciar modelos de qualidade estética e enriquecer o ambiente escolar com um bom padrão de qualidade sonora, a fim de que o fazer musical aconteça em diversas dimensões.

²⁴ Ver exemplo de plano de aula desenvolvido na abordagem AME no Apêndice D desta tese (p. 192).

²⁵ Although recordings provide easy access to and limitless repetitions of all forms of music, these positive features have negative consequences for music students when teachers employ recordings improperly.

²⁶ When music teachers permit recorded music to overwhelm or replace genuine music making in the general music curriculum, the individuality of music students and musical works is devalued.

3.4 AS ARTICULAÇÕES NA PRÁXIS PEDAGÓGICA: A ABORDAGEM PONTES

Como já foi mencionado anteriormente, o conteúdo dos livros e materiais didáticos em apreciação musical, bem como o conteúdo das disciplinas teóricas e das disciplinas práticas, ministradas no início e no final dos cursos de licenciatura em música respectivamente, não parecem ser suficientes para preparar os professores para a docência.

Ao longo da atividade docente da pesquisadora nas disciplinas Apreciação Musical e Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Música da UFBA, observa-se que os licenciandos têm dificuldade para articular os conceitos, métodos e planejamentos de ensino aprendidos durante o curso com atividades práticas que promovam uma aprendizagem significativa nos estudantes da educação básica.

O fato de se planejar uma aula para o ensino fundamental, por exemplo, não garante que essa aula aconteça como se planejou, visto que eventos inesperados ocorrem a todo instante. É quando se torna necessário criar mecanismos mediadores entre o que se pretende ensinar e o que os alunos estão sinalizando. Este é um dos principais problemas enfrentados por muitos estagiários ao cursarem a disciplina Prática de Ensino, ou seja, eles passam muito tempo planejando atividades, selecionando recursos e materiais didáticos, e quando a aula realmente acontece, eles acabam se desestimulando, pois não conseguem aplicar em sala de aula tudo aquilo que planejaram.

Por aprendizagem significativa entende-se aquela que é relevante para o estudante e que contribui para o seu desenvolvimento, na medida em que lhe possibilita utilizar seus conhecimentos prévios para compreender e dar significado ao novo conhecimento trazido pelo professor (BARBOSA, 2005). A autora ressalta que, “considerando o que o aluno já domina, o professor vai auxiliá-lo na compreensão de saberes mais elaborados, contribuindo para a sua aprendizagem e elevando seu nível de conhecimento.” (p. 208).

Jerome Brunner (1978, p. 28), autor da teoria construtivista, enfatiza que:

[...] o conhecimento adquirido por alguém sem suficiente estrutura a que se ligue, é um conhecimento fadado ao esquecimento. Um conjunto desconexo de fatos não tem senão uma vida extremamente curta em nossa memória.

É esta *estrutura de ligação* que dá significado ao ensino e pode ser comparada a *pontes*, metáfora utilizada por Alda Oliveira (2001, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008) para abordar o processo de formação docente em música. Oliveira (2008, p. 5) define “pontes” como “[...] ações pontuais que conduzem, ligam, conectam, fazem a transição entre os atores e sujeitos participantes do processo de articulação pedagógica e os saberes que estão sendo

trabalhados.” A autora assim explica a utilização do termo:

O uso da metáfora pontes foi escolhido para inspirar professores a desenvolver e construir padrões de pensamento e específicas transições de conhecimento que podem facilitar ou motivar o desenvolvimento dos alunos. Isso pode auxiliar os professores de música a articular os diferentes aspectos que envolvem o processo ensino/aprendizagem, especialmente aqueles relacionados às interfaces culturais, tais como as características pessoais do aluno, os elementos e essência do contexto sociocultural, o conhecimento do aluno e suas prévias experiências musicais, e o novo conhecimento a ser aprendido.²⁷ (OLIVEIRA, 2005, p. 209).

A abordagem criada por Oliveira, denominada PONTES, é fruto de pesquisas da autora ao longo de sua trajetória acadêmica. Em artigo de 1979 sobre formação do professor, intitulado “A atividade do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística”, Oliveira já ressaltava a necessidade de uma educação específica para o docente que considerasse as próprias atividades do estudante como ponto de partida para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Nesse mesmo artigo, a autora enfatizou que o professor precisava exercitar a flexibilidade para adaptar-se a novas situações, assim como conhecer as diferentes etapas do processo criativo dos estudantes e relativizar temporariamente o julgamento dos produtos criados por eles. À luz dessa percepção, Oliveira recomendou uma prática de ensino que estimulasse a criatividade, ações e atividades de empatia (percepção e imitação da atividade do participante), desenvolvimento das idéias iniciadas pelos alunos e estimulação de novas idéias, ações e produtos.

No que concerne à sua motivação pessoal para a construção da abordagem PONTES, Oliveira (2008, p. 15) afirma:

Desde 1965 houve uma ativa e variada rede de trabalhos didáticos na Escola de Música e na Escola de Dança da UFBA, de cursos de formação de professores, de trabalhos artísticos e pedagógicos produzidos para crianças e jovens, tendo a autora participado dessas vivências, passando a conhecer mais tarde a literatura produzida em pesquisas e materiais didáticos, que na época eram escassos. Neste momento o país vivenciava o final da era do Canto Orfeônico e a prática dos métodos ativos de iniciação musical, influenciados por Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems.

Mais tarde, através da etnomusicologia, a autora tomou consciência da relevância do professor conhecer e identificar as várias funções que a música tem na sociedade, para desenvolver melhor o seu poder de articulação com alunos dos vários contextos socioculturais, surgindo assim o interesse nas relações entre cultura e educação musical. A partir daí, começa a questionar

²⁷ The use of the *pontes* metaphor was chosen to inspire teachers to develop and build paths of thoughts and specific knowledge transitions that may facilitate or motivate the development of the student. It may help music teachers to articulate all the different aspects that surround the teaching–learning process, especially those related to cultural interfaces, such as the student’s personal characteristics, the elements and essence of the sociocultural context, the student’s knowledge and previous musical experiences, and the new knowledge to be learned.

sequenciamentos metodológicos, pertinência e adequação de repertórios às faixas etárias, questões de nivelamento e organização de turmas de alunos, duração das aulas, e outros assuntos.

Em 2001, Oliveira sistematizou a sua forma de conceber o processo de formação docente apresentando a abordagem PONTES e suas características. Desde essa época a autora vem desenvolvendo pesquisas no ensino de música em contextos escolares e não escolares, na educação inclusiva e em trabalhos interdisciplinares. A primeira fase de sua pesquisa (2003-2006) compreende as histórias de vida dos mestres da cultura popular, e a segunda (2007-2010), em desenvolvimento, se concentra na verificação da aplicabilidade da abordagem PONTES na formação de educadores, através do estudo intitulado “Efeito da aplicação do modelo PONTES na formação continuada de professores de música”.

Na concepção de Oliveira e colaboradores (2007, p. 22) a abordagem PONTES tem por objetivo

[...] contribuir para atuação competente de professores de música, nos aspectos teóricos e práticos, no sentido de analisar, desenvolver, construir e aplicar ‘dicas’, sugestões, palpites, idéias e transições (‘costuras’) didáticas significativas, visando estabelecer contatos didáticos eficientes com os alunos.

A revisão de literatura da abordagem PONTES está apoiada em autores que correlacionam a aprendizagem significativa à competência do professor em articular os objetivos da aula aos interesses dos estudantes e do contexto sociocultural. Oliveira e colaboradores (2007, p. 22) ressaltam:

A abordagem PONTES[3] inspirou-se em autores como Paulo Freire (1975, 1980, 1996), Keith Swanwick (2003), Lev Vigotsky (*apud* CRAIN, 1992, p. 193-221), assim como nos saberes e vivências de professores e mestres das manifestações da cultura popular, que valorizam as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, as experiências anteriores de vida e os saberes do aluno, os novos conhecimentos a serem vivenciados e aprendidos pelos participantes do processo educativo.

Para facilitar a ocorrência dessas articulações, Oliveira (2008, p. 22) aponta as principais características de sua abordagem, representadas por meio do seguinte acróstico²⁸:

POSITIVIDADE na relação educacional e pessoal entre o professor e o educando, entre o professor e a turma; perseverança, poder de articulação e habilidade de manter a motivação do aluno acreditando no seu potencial para aprender e se desenvolver.

OBSERVAÇÃO cuidadosa do desenvolvimento do educando e do contexto

²⁸ De acordo como o *Novo dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1975, p. 32), acróstico significa uma “composição poética na qual o conjunto das letras iniciais (e às vezes as mediais ou finais) dos versos compõe verticalmente uma palavra ou frase”.

sociocultural, das situações do cotidiano e da realidade de sala de aula, os repertórios musicais e as representações.

NATURALIDADE nas ações educativas e musicais; simplicidade nas relações com o aluno, com o conteúdo curricular e com a vida, com as instituições, contexto e participantes, tentando compreender o que o aluno expressa ou quer saber e aprender.

TÉCNICA pedagógica adequada (e não mecânica), ao ensino e aprendizagem em cada situação específica; habilidade para desenhar, desenvolver e criar novas estruturas de ensino e aprendizagem (de diferentes dimensões); habilidade de usar estratégias didáticas, modos de usar os diversos materiais (incluindo a voz) e instrumentos musicais para refinamento das ações e expressões dos alunos, visando a comunicação das idéias, conteúdos e significados de forma artística, musical e expressiva; técnica usada como elemento facilitador da expressão humana.

EXPRESSIVIDADE musical e criatividade artística; esperança e fé na capacidade de desenvolvimento da expressividade e aprendizagem do aluno.

SENSIBILIDADE às diversas manifestações musicais e artísticas das culturas do mundo, do contexto sociocultural e do educando; a sensibilidade se refere à capacidade docente para potencializar os talentos de cada aluno, de burilar artisticamente e encaminhar as aptidões humanas.

Além da presente pesquisa, que utiliza o referencial teórico da abordagem PONTES no processo de formação do estagiário em música, outros pesquisadores (BROOCK, CANDUSSO, MENDES, MENEZES, d'AVILA, HARDER, 2007)²⁹ se baseiam na citada abordagem para avaliar a ocorrência de articulações pedagógicas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música, como por exemplo: no ensino de música para crianças de 0 a 4 anos em cursos de extensão universitária; na formação de capoeiristas; na formação de congadeiros e aprendizagem da viola machete; no ensino de teoria musical no Curso Básico da EMUS/UFBA, como também na formação de professores experientes de flauta transversal no ensino superior, graduação e pós-graduação. O estudo de Harder (2008, p. 305-306), que é a primeira tese concluída tendo como referencial teórico a abordagem PONTES, aponta os seguintes resultados:

[...] as análises dos casos estudados mostram diferentes propostas de articulações personalizadas e customizadas pelos professores, considerando os novos saberes e habilidades a serem transmitidas aos seus alunos, assim como a realidade do contexto artístico, educativo e social dos mesmos. A pesquisa partiu desta conceituação atual, ou seja, do ensino customizado, que define um processo metodológico de ensino de música (dentro das demais variedades de métodos e abordagens para o referido ensino), que se adapta às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e de aprendizagem, habilidades e talentos específicos. Foi observado, portanto, que os professores estudados colocaram em prática os princípios contidos no referencial teórico adotado

²⁹ Ver OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino de música. *Ictus*: periódico do PPGMUS/UFBA, Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>. Acesso em: 16 set. 2008.

na pesquisa, em diversas situações de ensino.

Oliveira (2004, p. 8) ressalta que a abordagem PONTES “[...] pode ser útil para formação de professores, no sentido de que aponta para uma formação que insere o professor como ator criativo, curioso e que busca ser competente em cada situação que se apresenta.” A autora observa:

A Abordagem PONTES apresenta características que podem ajudar o professor, em especial o estagiário de prática do ensino de música, em qualquer fase de trabalho, amenizando o seu trabalho diante dos vários desafios, pois insere a análise das características do contexto onde vai trabalhar durante a fase de planejamento e concepção curricular, durante a sua atuação na sala de aula e na avaliação do seu próprio ensino. (OLIVEIRA, 2008, p. 32-33).

Portanto, da mesma forma que a concepção de formação docente e características sugeridas na abordagem PONTES (baseadas na positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade) facilitaram as articulações pedagógicas realizadas por professores de instrumento com alunos do curso superior, parece provável que também possam ser úteis para auxiliar o professor em formação a utilizar a abordagem AME em seu estágio no contexto do ensino fundamental e realizar articulações pedagógicas entre teoria e prática, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e as situações que se apresentam em sala de aula. Eis o que, a esse respeito, Oliveira (2008, p. 6) argumenta:

O professor é visto como uma das principais figuras para a arquitetura da articulação pedagógica em música, especialmente na formação de crianças e adolescentes. São os professores que têm a tarefa de formular e criar situações de ensino e de aprendizagem na teoria e na prática, mas em especial na *práxis* educacional, para articular de maneira significativa esse processo de desenvolvimento musical, ajudando-os a se aproximarem dos assuntos, habilidades, atitudes, pessoas, repertórios, ambientes e de todas as situações novas de forma construtiva e significativa. Isso implica em movimentos em direção ao uso de processos mentais de solução de problemas, de postura crítica e política diante das diversas situações, e numa mentalidade de produção de conhecimento através da atitude de pesquisa na prática, ou seja, instalando uma relação íntima entre teoria e prática, entre arte e ciência, entre indivíduo e sociedade, entre formal e informal, entre tradição e inovação, entre o regional e o internacional.

As características da abordagem PONTES são bastante pertinentes à atividade de apreciação musical. Por exemplo, para que o professor estimule os alunos a ser expressivos durante a audição musical, ele tem que desenvolver determinadas posturas, atitudes ou ações docentes que favoreçam essa expressividade. Pode-se perceber a adequação das características da abordagem PONTES à abordagem AME a partir do esquema abaixo sugerido pela pesquisadora:

POSITIVIDADE — acredite no potencial dos alunos para se desenvolver musicalmente através da apreciação de um repertório musical amplo e variado.

OBSERVAÇÃO — observe atentamente as reações dos alunos às músicas apreciadas.

NATURALIDADE — tenha abertura suficiente para compreender as resistências dos alunos ao novo repertório e as formas de expressão.

TÉCNICA — possua um bom domínio vocal e instrumental e saiba criar focos de atenção durante a apreciação musical.

EXPRESSIVIDADE — procure expressar-se em termos corporais, verbais e visuais, para que possa estimular os alunos à compreensão das músicas apreciadas através destas expressões.

SENSIBILIDADE — saiba perceber e reagir à forma pela qual os componentes básicos da música dialogam nos diversos estilos e gêneros selecionados.

Espera-se que, no âmbito do contexto escolhido para o estágio — ensino fundamental —, estudantes do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculados na disciplina Prática de Ensino, possam tirar proveito da concepção de formação docente e características da abordagem PONTES para articular teoria e prática no ensino de música com foco no que propõe a abordagem AME. Os dados desta pesquisa foram colhidos através de diversos procedimentos, detalhados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

UM CAMINHO PARA APLICAÇÃO DA ABORDAGEM AME

Este capítulo apresenta a forma pela qual a pesquisa foi realizada visando a obter evidências empíricas para responder à seguinte questão: Como a orientação docente, fundamentada numa abordagem de ensino de música com ênfase na atividade de apreciação musical, influenciou o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFBA, realizado no âmbito do ensino fundamental de Salvador, BA?

Para isso, são apresentados os principais componentes teóricos que deram sustentação à investigação empírica do estudo, a saber: a natureza e a caracterização da pesquisa; os instrumentos de coleta de dados; as considerações sobre os participantes do estudo e contexto do estágio; as etapas da pesquisa e os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Devido à forma da questão investigada optou-se pela pesquisa de natureza qualitativa. Uma das dificuldades para Triviños (2007) de traçar uma definição para este enfoque de pesquisa diz respeito à abrangência do conceito e especificidade de sua ação. Segundo Denzin e Lincoln (2008, p. 36), “pesquisa qualitativa possui histórias distintas e separadas na educação, trabalho social, comunicações, psicologia, história, estudos organizacionais, ciência médica, antropologia, e sociologia.”¹ Eles consideram que

Uma família complexa e interconectada de termos, conceitos e suposições cerca o termo *pesquisa qualitativa*. Isto inclui tradições associadas com fundamentalismo, positivismo, pós-fundamentalismo, pós-positivismo, pós-estruturalismo, e as muitas perspectivas de pesquisa qualitativa, e/ou métodos conectados a estudos culturais e interpretativos [...] ² (DENZIN e LINCOLN, 2008, p. 3).

Os mesmos autores acrescentam que “qualquer definição de pesquisa qualitativa tem de trabalhar dentro desse complexo campo histórico. *Pesquisa qualitativa* significa coisas

¹ Qualitative research has separate and distinguished histories in education, social work, communications, psychology, history, organizational studies, medical science, anthropology, and sociology.

² A complex, interconnected family of terms, concepts, and assumptions surround the term *qualitative research*. These include traditions associated with foundationalism, positivism, postfoundationalism, postpositivism, poststructuralism, and the many qualitative research perspectives, and/or methods connected to cultural and interpretive studies [...].

diferentes em cada um desses momentos.”³ (p. 4). No entanto, apesar da importância de vincular a pesquisa qualitativa aos fundamentos teóricos de cada momento em sua história, Bogdan e Biklen (1994) apontam algumas características pertinentes a esse tipo de pesquisa na área educacional, relacionada ao ambiente das escolas, comunidades, famílias, entre outros, como fonte direta de coleta e interpretação de dados pelo principal instrumento de investigação, que é o pesquisador; os dados são descritos em forma de palavras ou imagens e não de números; os pesquisadores valorizam mais o processo do que o produto, clarificando a idéia de que as expectativas do professor se refletem nas atividades dos estudantes; os dados são analisados de forma indutiva e não dedutiva, ou seja, sua coleta não tem o objetivo de confirmar hipóteses previamente traçadas, e sim de construir abstrações à medida que os dados forem sendo agrupados; mostra-se relevante o interesse do pesquisador no significado que os acontecimentos têm para as pessoas e como elas dão sentido às suas vidas.

As características descritas acima são pertinentes à presente pesquisa, visto que os dados foram coletados e descritos pela própria pesquisadora no ambiente escolar no qual os participantes investigados atuavam. Não houve hipóteses prévias, o que “[...] não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13). Além disso, pode-se verificar a pertinência da abordagem qualitativa a esta pesquisa pelo fato de ela ter adquirido forma à proporção que os dados foram emergindo, o que muitas vezes acarretou o confronto com novas situações, sendo necessário alterar ou adicionar novos elementos à estrutura inicial da pesquisa.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo de caso é um dos tipos mais relevantes de pesquisa qualitativa, que tem antecedentes históricos no campo da medicina, mas com o passar do tempo tornou-se uma das modalidades mais utilizadas nas áreas de psicologia, sociologia, antropologia, economia, história, educação, entre outras ciências humanas e sociais.

Segundo Stake (1995, p. xi), “estudo de caso é o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, vindo compreender sua atividade dentro de circunstâncias importantes.”⁴ O autor acrescenta que, “geralmente, os casos de interesse em educação e serviço social são pessoas e programas.”⁵ (p. 1).

³ Any definition of qualitative research must work within this complex historical field. *Qualitative research* means different things in each of these moments.

⁴ Case study is the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances.

⁵ For the most part, the cases of interest in education and social service are people and programs.

O estudo de caso é apropriado à pesquisa educacional devido aos tipos de perguntas que permite o investigador explorar. Em geral, “faz-se uma questão do tipo ‘como’ ou ‘por que’ sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos, sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.” (YIN, 2005, p. 28).

Esta modalidade de pesquisa tem sido muitas vezes criticada porque “[...] fornece uma base muito frágil para a generalização.” (GIL, 2002, p. 55). Entretanto, Yin (2005, p. 29-30) argumenta que “[...] os estudos de caso, da mesma forma que os experimentos, são generalizáveis a proposições teóricas, e não a populações ou universos.” Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 19) afirmam:

O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas ‘generalizações naturalísticas’. Em lugar da pergunta: este caso é representativo de quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? A generalização naturalística (Stake, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais.

Assim, os resultados encontrados numa pesquisa de natureza qualitativa são apresentados como uma interpretação, que toma forma à medida que o leitor se engaja com o texto e estabelece relações e comparações com aquilo que ele conhece e tem experienciado, no caso em foco, com os assuntos referentes ao processo de formação do profissional em música.

Por outro lado, um dos aspectos mais significativos e consistentes do estudo de caso refere-se à possibilidade de obter dados mediante procedimentos diversos. Gil (2002, p. 140-141) argumenta:

Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Desta maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. Convém lembrar que, nos experimentos e nos levantamentos, antes da coleta de dados, são realizados testes para garantir validade e fidedignidade aos instrumentos; o que não costuma ocorrer nos estudos de caso. A utilização de múltiplas fontes de evidência (Yin, 2001) constitui, portanto, o principal recurso de que se vale o estudo de caso para conferir significância a seus resultados.

No decorrer da presente pesquisa foi coletado um extenso material referente ao processo de formação de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculada na disciplina Prática de Ensino (MUS 185), o que constitui portanto, um estudo de caso único.

4.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A abordagem AME foi desenvolvida no contexto do curso de Licenciatura em Música da UFBA, mais especificamente no estágio curricular da disciplina Prática de Ensino. A professora orientadora — no caso a própria pesquisadora —, em concordância com as normas da citada disciplina, acompanhou o trabalho da licencianda no local escolhido para o estágio, realizando intervenções pontuais diante das necessidades apresentadas.

A fim de conferir maior validade à presente pesquisa de cunho qualitativo, como também “[...] minimizar as visões tendenciosas resultantes da condição humana do pesquisador.” (FLICK, 2004, p. 237-238), procurou-se coletar dados mediante vários instrumentos, a saber: documentos pessoais (narração autobiográfica, memorandos e diários de campo), entrevista semi-estruturada, relatório, questionários e registros em vídeo.

4.3.1 Documentos pessoais

As autobiografias, cartas, memorandos e diários de campo, são tipos de documentos pessoais de grande importância na pesquisa qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 176), “[...] servem como fontes de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo.” Os autores assim explicam:

Na maior parte das tradições de investigação qualitativa, a frase documentos pessoais é usada de forma lata para se referir a qualquer narrativa feita na primeira pessoa que descreva as ações, experiências e crenças do indivíduo (Plummer, 1983; Taylor e Bogdam, 1984). O critério para chamar o material escrito documentos pessoais é de que é auto-revelador da visão que a pessoa tem de suas experiências (Allport, 1942). O objectivo de recolher este tipo de materiais é de ‘obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus actores e quais os significados que vários factores têm para os participantes’ (Angell, 1945, p. 178). (BOGDAM e BIKLEN, 1994, p. 177).

Como ponto de partida do processo de coleta de dados da presente pesquisa, solicitou-se em 11 de janeiro de 2005 que a estagiária escrevesse a sua autobiografia⁶, procurando enfatizar a importância da música em seu projeto existencial. Durante o processo das aulas de orientação com a pesquisadora, a estagiária escreveu memorandos⁷, em 20/04/05 e 22/09/06, nos quais relatou as suas impressões sobre os encontros de orientação.

Outro procedimento adotado diz respeito a documentos pessoais em forma de

⁶ Ver autobiografia da estagiária no Anexo L desta tese (p. 278).

⁷ Ver memorandos da estagiária no Anexo M desta tese (p. 282).

anotações ou diários de campo, o que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 150), significa “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualificativo.”

De acordo com Vasconcellos (2005, p. 151), “é preciso resgatar este hábito de escrever sobre a prática (*Diário de bordo*), tendo em vista a possibilidade de uma reflexão mais sistemática.” Devido à natureza investigativa da presente pesquisa, que tem como questão básica a relação entre teoria e prática no contexto do estágio curricular da EMUS/UFBA, o diário de campo assume um papel relevante, pois, quando o professor escreve dados pessoais num diário, ele está racionalizando ou teorizando acerca da sua vivência prática. Zabalza (2004, p. 17) ressalta que “[...] os diários permitem aos professores revisar elementos do seu mundo pessoal que freqüentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho.”

Este procedimento foi solicitado à estagiária, no intuito de orientá-la sobre a necessidade de descrever com minúcias as impressões de sua própria aula no ambiente do estágio propriamente dito, ou melhor, o que funcionou e o que não funcionou na aula, o que ela planejou, mas não foi possível realizar, como os alunos reagiram às atividades propostas, em suma, tudo aquilo que Bogdan e Biklen (1994, p. 150) detalham com muita precisão, ao se referir à “[...] descrição das pessoas, objectos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registrará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem.”

Como bem observam Lüdke e André (1986), não existem regras fixas para a realização de notas de campo, mas algumas sugestões práticas podem ser úteis para o investigador e os participantes de uma pesquisa de natureza qualitativa. Por exemplo, uma das sugestões das autoras é que as anotações sejam feitas o quanto mais próximo possível do momento da observação “[...] para que não precise confiar muito na memória, sabidamente falível.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 32). Assim, as anotações feitas pela estagiária participante desta pesquisa foram realizadas logo após a aula, a maioria das vezes no próprio contexto escolar.

Ressalte-se que, diante da quantidade bastante extensa de anotações de campo realizadas pela estagiária, optou-se por apresentá-las na medida em que os dados foram sendo analisados, incluindo àquelas que mais se aproximaram do objeto da pesquisa, ou seja, que se referiram à influência da abordagem AME no processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular supervisionado. As notas de campo da estagiária podem ser visualizadas na íntegra no seu relatório de estágio.

4.3.2 Entrevista semi-estruturada

As entrevistas semi-estruturadas ou semi-padronizadas são recursos amplamente utilizados na pesquisa qualitativa. Como o próprio nome já sugere, este tipo de entrevista é mais livre e “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 199), “em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal.” Flick (2004, p. 89) argumenta que o interesse por esse tipo de entrevista

[...] está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário.

Foi realizada uma entrevista semi-estruturada com a estagiária, em 19/01/05, na EMUS/UFBA, com a finalidade de conhecê-la melhor e entender o que ela pensava acerca de diversos assuntos de interesse da pesquisa, que podem ser sintetizados em tópicos como: formação musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, experiência profissional, perfil do educador musical, importância do ensino de apreciação musical na educação básica, entre outros. A vinculação dos tópicos da entrevista ao objeto da pesquisa é ressaltada por Triviños (2007, p. 146) ao afirmar que, em geral, a entrevista semi-estruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes. Dessa maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Quanto ao processo de transcrição das entrevistas, Gorgean e Saviani (2000) explicam que, quando este processo de transcrição não é realizado pelos próprios autores entrevistados, podem ocorrer distorções no conteúdo dos textos falados. Por esse motivo, a pesquisadora foi bastante cuidadosa na transcrição das entrevistas para “[...] preservar o estilo oral das exposições.” (GORGEAN e SAVIANO, 2000, p. 11-12). A entrevista realizada com a estagiária pode ser visualizada no Anexo N desta tese (p. 283).

4.3.3 Relatórios

O relatório utilizado no processo de coleta de dados da presente pesquisa refere-se

especificamente ao “Relatório Anual da Disciplina Prática de Ensino” do curso de Licenciatura em Música da UFBA, cujas normas de elaboração podem ser visualizadas no Anexo G desta tese (p. 258).

O citado relatório é considerado um documento escrito que tem o propósito de registrar e documentar a experiência do estágio curricular supervisionado no contexto educacional escolhido pelo licenciando. Conforme levantamento da pesquisadora (BASTIÃO, 2006), o arquivamento do relatório na Biblioteca da EMUS/UFBA tornou-se uma prática obrigatória a partir do ano de 1982, servindo como um importante instrumento de avaliação da disciplina Prática de Ensino, juntamente com a aula prática ministrada no final do ano letivo na presença de uma banca examinadora.

Conforme as normas da disciplina Prática de Ensino, os relatórios devem ser construídos progressivamente durante o período do estágio sob a orientação do professor que a leciona. Não há rigidez quanto a seu formato, porém, os estagiários devem procurar seguir os critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), incorporando ao documento os seguintes elementos: pré-textuais (capa, folha de rosto, termo de aprovação, dedicatória, agradecimentos, epígrafes e sumário); textuais (introdução, contexto do estágio e caracterização da turma, fundamentação teórica, metodologia, avaliação e conclusão); e pós-textuais (referências bibliográficas, apêndices e anexos). Em meio ao processo de construção desses itens, o estagiário expõe as suas reflexões, sentimentos e inquietações oriundas dos conhecimentos vivenciados ao longo de sua trajetória acadêmica e a realidade apresentada no ambiente do estágio propriamente dito.

No presente estudo, a estagiária elaborou o seu relatório sob a orientação da pesquisadora e professora da disciplina Prática de Ensino, à luz do enfoque metodológico das abordagens AME e PONTES, servindo assim de dado relevante para investigar as articulações entre teoria e prática realizadas no período do estágio curricular em uma escola do ensino fundamental em Salvador, BA. Este relatório encontra-se arquivado na Biblioteca da EMUS/UFBA.

4.3.4 Questionários

Os questionários são instrumentos de coleta de dados amplamente utilizados em pesquisas qualitativas. Conforme Gil (2002, p. 114), “por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” O autor esclarece que “a elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos

da pesquisa em itens bem redigidos.” (p. 116).

No caso desta pesquisa, foram aplicados questionários a alunos do ensino fundamental e a dirigentes escolares. Foram aplicados dois questionários aos alunos: um de sondagem diagnóstica no início do ano letivo para verificar as preferências, experiências musicais e conhecimentos prévios; e outro de avaliação somativa no final do ano no intuito de verificar o aprendizado musical. Como esta pesquisa valorizou o contexto educacional em que o estágio ocorreu, solicitou-se à equipe técnica da escola selecionada que respondesse a um questionário no final do ano letivo para avaliar o trabalho da estagiária e o resultado percebido nos alunos. Os modelos dos questionários podem ser visualizados no Apêndice E desta tese (p. 195) e os questionários foram anexados no Relatório Anual da Disciplina Prática de Ensino da estagiária participante desta pesquisa.

4.3.5 Registros em vídeo

O registro de gravações em vídeo ou DVD é um recurso muito útil para as pesquisas de cunho qualitativo. O estudo de mestrado da pesquisadora, intitulado “Reações dos alunos ao ensino de música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau”, permitiu observar e analisar detalhadamente “[...] as palavras, as ações, as fisionomias, as relações dos alunos com a professora, com os colegas, com o objeto ou fenômeno em questão.” (BASTIÃO, 1995, p. 26). Para Madsen e Madsen (1980, p. 45), “a avaliação de qualquer procedimento instituído para induzir mudanças comportamentais é virtualmente impossível sem registros.”⁸ Da mesma forma, Abeles, Hoffer e Klotman (1984) consideram que o uso de recursos mecânicos como videoteipe é um bom procedimento para sistematizar a coleta de dados.

Devido à natureza da questão investigada neste estudo, optou-se pelas descrições minuciosas das aulas em forma de diários de campo. Gravações em vídeo foram feitas no início da aplicação da abordagem AME para registrar as expressões dos alunos (corporal, verbal e visual) às músicas escutadas, e em algumas aulas no final do ano letivo, sem a preocupação, entretanto, de documentar todos os encontros pedagógicos, pois se considerou que as fontes escritas coletadas já eram suficientes para a pesquisa.

⁸ Evaluation of any procedure instituted to induce behavioral change is virtually impossible without records.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Como a presente pesquisa trata do processo de formação docente de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculada na disciplina Prática de Ensino, seus participantes foram os seguintes: a pesquisadora e a estagiária, das quais provém a maioria dos dados colhidos na investigação, os alunos da escola de ensino fundamental onde se realizou o estágio, os dirigentes escolares, bem como os professores de música que fizeram parte da banca examinadora da disciplina Prática de Ensino.

A pesquisadora, no papel de professora da disciplina Prática de Ensino, procurou orientar e acompanhar todo o processo de planejamento e aplicação das aulas no local escolhido para o estágio e também a elaboração do relatório final da disciplina. Dessa forma, no início do processo de coleta de dados a pesquisadora explicou à estagiária que o objetivo da pesquisa era descrever detalhadamente a sua prática de ensino, focada na atividade de apreciação musical em uma escola de ensino fundamental de Salvador, BA. Para dar efetividade a essa experiência, foi solicitado que ela assinasse um termo de participação e compromisso com o estágio e a pesquisa.

O processo de seleção da estagiária se deu mediante a exposição do projeto de pesquisa da autora numa turma da disciplina Iniciação Musical II (MUS 181), que é pré-requisito da disciplina Prática de Ensino (MUS 185). Após a exposição, uma estudante que já havia cursado a disciplina Apreciação Musical com a própria pesquisadora, interessou-se pela proposta apresentada e espontaneamente comprometeu-se a participar da pesquisa e realizar o estágio focado na abordagem AME com alunos do ensino fundamental. Por motivos éticos não se identifica nominalmente a estagiária, a qual é mencionada no decorrer desta tese pelo pseudônimo Alice, por ela mesmo escolhido.

A abordagem AME foi elaborada para aplicação em qualquer turma do ensino fundamental. A pesquisa se realizou em uma escola particular de educação básica de Salvador, BA, e contou com a participação de 35 alunos na faixa etária de 9 a 12 anos, 19 dos quais meninos e 16 meninas. Para isso, procedeu-se à solicitação escrita aos dirigentes escolares da escola selecionada, autorizando o compromisso de participação da escola e dos alunos com o estágio da licencianda da UFBA e com a pesquisa. Os modelos dos termos de compromisso da estagiária e da equipe técnica podem ser visualizados no Apêndice F desta tese (p. 196).

De acordo com as Normas da Disciplina Prática de Ensino (2006), os estagiários devem ser avaliados por uma banca examinadora em dois momentos do estágio (no meado e no final do ano letivo). Portanto, a pesquisadora solicitou dois professores ao Departamento

de Composição, Literatura e Estruturação Musical (CLEM), no caso, as professoras Leila Dias e Heloísa Leone, para avaliar o desempenho da estagiária na citada disciplina, na pré-banca realizada em junho de 2005 e na banca final realizada em novembro de 2005.

4.5 CONTEXTO DO ESTÁGIO

Diante das necessidades do atual contexto educacional, um dos critérios mais importantes para a escolha da escola foi que ela pertencesse à rede oficial do ensino. Em decorrência do precário sistema de transporte urbano em Salvador, procurou-se selecionar uma escola que fosse próxima à residência da estagiária. Obteve-se a informação, através de professoras de escolas regulares, que o Colégio 2 de Julho — localizado próximo à residência de Alice — estava necessitando de professor de música e, dessa forma, a pesquisadora e a estagiária entraram em contato com a equipe técnica dessa instituição, marcaram uma reunião e explicitaram a proposta do estágio. Os coordenadores e vice-diretora do colégio apoiaram a proposta de ensino de música com foco na atividade de apreciação musical e propuseram que o estágio fosse realizado na turma da 5ª série A, a qual não tinha professor de música.

A carga horária do estágio supervisionado, de acordo com as normas da disciplina Prática de Ensino, corresponde ao total de 68 horas aulas durante o ano letivo escolar, podendo ser distribuídas em aulas de 45 minutos duas vezes por semana, ou então em aulas de 90 minutos uma vez por semana. No entanto, essa carga horária pode se adequar às normas de funcionamento das escolas. Visto que, a duração de cada aula no Colégio 2 de Julho é de 50 minutos, as aulas de música teriam que acontecer duas vezes, o que foi permitido pela direção do estabelecimento.

O Colégio 2 de Julho é uma instituição particular, com uma boa estrutura física, localizado no Palácio dos Arcos — tombado pelo Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional —, à rua Leovigildo Filgueiras, n. 81, no bairro do Garcia, na capital baiana. Conforme os registros do livro *Memória histórica: Colégio 2 de Julho, 1927–1997* (ROSADO, 1997), edição comemorativa de seus 70 anos de existência, o atual Colégio 2 de Julho foi fundado em 18 de outubro de 1927 com a denominação de Escola Americana. As origens desta instituição de ensino estão associadas aos interesses do casal de missionários Peter Garret Baker e Irene Hight Baker, pertencentes à Missão de Igrejas Presbiterianas da América do Norte. Entretanto, Rosado (1997, p. 49) ressalta que, “embora de origem presbiteriana, tanto os Bakers quanto os demais diretores e administradores não se atrelaram à formação religiosa no processo de seleção dos docentes.” Em 1939 essa instituição passou a

chamar-se Colégio 2 de Julho, em homenagem ao dia da Independência da Bahia. Um importante dado referente à ação educativa de Irene Baker, na década de 1930, refere-se à inserção da atividade de bandinha rítmica nas classes infantis desse colégio (MENEZES, COSTA e BASTIÃO, 2007). O Colégio 2 de Julho oferece cursos para os níveis da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Segundo Rosado (1997, p. 35), a filosofia do colégio é orientada pelos seguintes princípios:

- Processo de amadurecimento e aprofundamento da consciência dos direitos e deveres do indivíduo como participante de uma comunidade.
- Respeito à dignidade e liberdades fundamentais da pessoa humana, na busca da edificação de uma sociedade realmente democrática.
- Desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões: transcendental, intelectual, política, social, afetiva, física.
- Formação do indivíduo para a participação da obra de construção do bem-estar coletivo através do uso e/ou dos recursos científicos e tecnológicos, no sentido de possibilitar melhores condições de vida às populações.
- Reflexão e questionamento das prerrogativas e responsabilidades do Cidadão, do Estado, da Família, da Escola e das demais instituições que integram a sociedade.
- Preservação e expansão do patrimônio cultural, entendido como um bem do povo;
- Condenação de qualquer tratamento desigual, por motivo de convicção religiosa, filosófica, de classe social, de sexo e de raça.
- Reconhecimento de que a educação é um direito de todos.

4.6 ETAPAS DA PESQUISA

As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- Viabilização de uma estrutura de orientação docente na disciplina Prática de Ensino (MUS 185), como parte do Programa de Pós-Graduação da EMUS/UFBA (PPGMUS). O Tirocínio Docente é uma atividade obrigatória do PPGMUS que tem como objetivo preparar docentes para atuar no ensino superior. O procedimento é o de que o pós-graduando deve assumir uma turma numa determinada disciplina do curso superior de música e ser orientado por um professor titular, representante da disciplina escolhida. Assim, a pesquisadora matriculou-se na disciplina Tirocínio Docente no primeiro semestre de 2005 e solicitou ao Departamento de CLEM a disciplina Prática de Ensino (MUS 185) para realização de sua pesquisa de doutorado. Após permissão do

Departamento, a representante da disciplina Prática de Ensino, professora Leila Dias, assumiu a orientação da atividade do tirocínio. O passo seguinte foi apresentar a proposta da pesquisa aos alunos da disciplina Iniciação Musical II (MUS 181), os quais iriam realizar os seus estágios no ano subsequente. Esse encontro aconteceu em novembro de 2004, quando a estudante Alice espontaneamente comprometeu-se a realizar o seu estágio focado na atividade de apreciação musical (abordagem AME) e ao mesmo tempo atuar como participante da pesquisa.

- Formação específica da estagiária com base na abordagem AME (BASTIÃO, 2005) tomando com referencial teórico a abordagem PONTES (OLIVEIRA, 2001). Antes do início oficial da disciplina Prática de Ensino houve 12 encontros com Alice na Biblioteca da EMUS/UFBA e na residência da pesquisadora, a fim de esclarecer sobre os compromissos que ela estava assumindo como estagiária e como participante da pesquisa. Nesses encontros, foram discutidos vários textos que tratavam de tópicos relacionados à atividade de apreciação musical, às articulações pedagógicas entre teoria e prática e ao ensino de música na educação básica, visando ao planejamento das atividades do estágio nas escolas do ensino fundamental. Nessa etapa da pesquisa Alice e a pesquisadora visitaram a escola selecionada para o estágio, a fim de conhecê-la *in loco* e participar de reuniões da coordenação.
- Orientação de todo o processo de planejamento das aulas e acompanhamento de sua aplicação à turma de alunos do ensino fundamental. A disciplina Prática de Ensino é anual e tem uma carga horária correspondente a 136 horas, sendo 68 horas de atividades em campo no estágio escolhido e 68 horas de aulas com o professor orientador. Nas aulas de orientação foram realizados os seguintes procedimentos: pesquisa e seleção de repertório; elaboração dos planos de aula tendo como foco a atividade de apreciação musical (abordagem AME); debate e aprofundamento dos conteúdos dos textos referentes à temática do estágio; avaliação e reflexão crítica das situações que emergiram na aplicação da aula; criação de possíveis estratégias para solucionar os problemas da prática a partir das características apontadas na abordagem PONTES (positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade); e orientação para a elaboração dos itens do relatório de estágio. Nas atividades de campo na escola de ensino fundamental foram realizados os seguintes procedimentos: aplicação das aulas planejadas sob a supervisão e intervenção da pesquisadora, que esteve presente em mais de 50% do total das aulas ministradas pela estagiária; elaboração, após a aula, do diário de campo da estagiária, contendo a

descrição minuciosa de tudo que ocorreu em classe; participação da pesquisadora e da estagiária em reuniões de coordenação e eventos festivos escolares.

- Coleta de dados mediante diversos instrumentos, a saber: documentos pessoais (narração autobiográfica e diários de campo), entrevista semi-estruturada, relatório, questionários e registros em vídeo. Nessa etapa da pesquisa, que aconteceu concomitantemente ao processo de orientação e acompanhamento do estágio, a pesquisadora procurou dar todas as orientações à estagiária quanto a seu compromisso e responsabilidade em relação a tudo que envolve a coleta de dados.
- Análise e interpretação dos dados coletados com base na fundamentação teórica da pesquisa (detalhamento no tópico a seguir).

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Analisar dados numa pesquisa de cunho qualitativo “[...] significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 45). No entanto, esse “trabalho” é árduo e exige muita determinação por parte do pesquisador. Para Yin (2005, p. 135), “analisar as evidências de um estudo de caso é uma atividade particularmente difícil, pois as estratégias e as técnicas não têm sido bem definidas.” O autor afirma que muitos de seus colegas de profissão “[...] simplesmente ignoraram os dados do estudo de caso por vários e vários meses, por não saber o que fazer com as evidências coletadas.” (p. 138). Da mesma forma, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) ressaltam que “[...] na literatura sobre investigação qualitativa, a análise nunca recebeu a atenção suficiente.” E acrescentam, que

Para quem nunca empreendeu uma tarefa destas, a análise afigura-se monstruosa, sendo o seu primeiro impulso evitá-la, continuando a recolha de dados no campo de investigação quando já a deveria ter terminado. A ansiedade aumenta: ‘Não consegui encontrar nada de jeito.’ ‘Foi uma perda de tempo.’ ‘Este trabalho é impossível.’ ‘A minha carreira vai acabar com este monte de notas de campo por analisar em cima da minha secretária.’. Esses medos já nos assolaram a todos, na primeira vez que fomos confrontados com a análise. (p. 205).

A própria pesquisadora admite ter vivenciado todas essas dificuldades expostas pelos autores, além de avanços e retrocessos na escrita desta tese, tendo passado não somente meses, mas anos tentando encontrar uma saída para analisar os dados obtidos através dos diversos procedimentos de coleta utilizados. Foi necessário ter muita persistência para aprender a lidar com “pilhas” de dados que por muito tempo não pareciam levar a

pesquisadora a lugar algum. Uma das formas encontradas para vencer esses obstáculos foi procurar se basear nas proposições teóricas, uma das estratégias apontadas por Yin (2005, p. 140-41) para guiar a análise do estudo de caso:

Evidentemente, a proposição ajuda a pôr em foco certos dados e ignorar outros (um bom teste para isso seria decidir quais dados devem ser mencionados se você tiver apenas cinco minutos para sustentar uma proposição em seu estudo de caso). Ela também ajuda a organizar todo o estudo de caso e definir explicações alternativas a serem examinadas. Proposições teóricas sobre relações causais — respostas a questões do tipo ‘como’ e ‘por que’ — podem ser muito úteis para orientar a análise do estudo de caso dessa maneira.

Assim, dentre os diversos dados coletados mediante autobiografia, memorando, entrevista, questionários, relatórios e diários de campo, foram destacadas partes significativas daqueles que indicavam sinais de relação causal entre a orientação docente baseada na abordagem AME e as articulações (pontes) entre teoria e prática no estágio curricular da estagiária participante desta pesquisa.

O formato da análise utilizada pela pesquisadora procurou contrastar as opiniões, reflexões e diários de campo da estagiária, dados dos alunos, dirigentes escolares e professores da banca examinadora, com as interpretações da pesquisadora, provenientes do processo de orientação e acompanhamento do estágio, considerando o referencial teórico da abordagem PONTES. Bogdan e Biklen (1994, p. 252) destacam:

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substanciar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um artigo de investigação qualificativa. A tarefa que tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas secções das notas de campo e de outros dados ajuda a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou. As citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como as transmitiram e a sua maneira de ser.

Uma das técnicas usadas para confrontar ou cruzar dados numa pesquisa de cunho qualitativo é a triangulação, que segundo Martins (2001, p. 49) “[...] é uma forma de acrescentar confiança na validade ou autenticidade dos dados e em sua interpretação.” As diferentes formas de realizar a triangulação, segundo Patton (apud MARTINS, 2001, p. 49), são:

triangulação de analistas (vários analistas revêem os mesmos dados);
 triangulação de métodos (checando a consistência de dados obtidos por meio de diferentes métodos de coleta);
 triangulação de fontes (checando a consistência de diferentes fontes de dados dentro do mesmo método);

triangulação de teorias/perspectivas, utilizando diferentes perspectivas ou teorias para interpretar os dados. (Esta modalidade de triangulação apresenta aplicabilidade restrita).

Nesta pesquisa foram utilizados dois tipos de triangulação, técnica também designada de “*exame cruzado*, ou *validação cruzada*” (RODRIGUES, 1999, p. 42). São elas: a triangulação de métodos, que confronta dados colhidos mediante entrevista, memorando, questionários, relatórios e diários de campo; e a triangulação de fontes, que confronta os dados dos diversos participantes da pesquisa: a pesquisadora e a estagiária, das quais provém a maior quantidade de dados coletados, bem como os alunos, os dirigentes da escola onde se realizou o estágio, e os professores integrantes da banca examinadora da disciplina Prática de Ensino.

O objetivo de triangular os dados provenientes de diferentes fontes e métodos foi, por um lado, procurar evidências de articulações entre teoria e prática no estágio curricular da estagiária participante desta pesquisa, e, por outro, diminuir os sinais de tendenciosidade na seleção e na análise dos dados. A relação entre teoria e prática permeia todo o processo de formação docente, tanto nas aulas de orientação no ambiente universitário quanto nas aulas do estágio propriamente dito no ambiente escolar escolhido. Nas aulas de orientação com a pesquisadora e professora da disciplina Prática de Ensino, a estagiária selecionou o repertório musical, planejou a aula que daria, refletiu sobre as aulas já dadas, discutiu os textos lidos, testou atividades, construiu materiais didáticos e construiu progressivamente o relatório das atividades do estágio. Nas aulas na escola de ensino fundamental a estagiária aplicou o planejamento previamente elaborado sob a supervisão da pesquisadora e escreveu os seus diários de campo. Toda essa teia de articulações entre teoria e prática caracteriza o conhecimento desenvolvido na disciplina Prática de Ensino.

Devido à grande quantidade de dados obtidos nesta investigação, foram selecionadas cenas que pudessem demonstrar com clareza ao leitor as articulações desenvolvidas na práxis pedagógica da estagiária Alice, orientada pela pesquisadora através da abordagem AME com apoio do referencial teórico da abordagem PONTES. É o que será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5

A ABORDAGEM AME NO ESTÁGIO DE ALICE

Neste capítulo, apresenta-se a análise dos dados colhidos nesta investigação de cunho qualitativo, que foram considerados adequados para explicar como a orientação docente fundamentada na abordagem AME influenciou o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular supervisionado de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculada na disciplina Prática de Ensino (MUS 185). Dentre as diversas fontes de dados coletados foram destacadas partes significativas daqueles que são mais relevantes para responder à questão da pesquisa a partir do referencial teórico da abordagem PONTES, como de outros autores considerados pertinentes à análise. Inicialmente, é apresentado o perfil de Alice a partir dos dados presentes em sua autobiografia, entrevista e memorando. Em seguida, são apresentados exemplos de situações da práxis pedagógica no Colégio 2 de Julho, onde a maioria dos dados concerne aos diários de campo da estagiária em confronto com as descrições e interpretações da pesquisadora. Nessas situações da práxis escolar também são incluídos dados dos demais participantes da pesquisa.

5.1 A ESTAGIÁRIA ENCANTADA PELO CHORINHO

O perfil de Alice é o de uma jovem mulher que viveu, dos 6 aos 23 anos de idade, na cidade de Feira de Santana, interior do Estado da Bahia, escutando músicas de cinema, de Luiz Gonzaga, das rodas de choro e bandas de pífano. Ao escrever a sua autobiografia, Alice mencionou o repertório preferido do seu pai, de quem herdou o apreço pela música:

Não posso falar de minha história e descoberta da música sem pronunciar o meu pai, meu maior incentivador. Com ele comecei a ouvir, a apreciar a música. Não tocava nada, mas era absolutamente seletivo no que ouvia. Sua coleção de LP's, os 'Long Play' que se tornaram antigos e inadequados nas últimas duas décadas, foram os veículos de minha musicalização. [...] Dos títulos que mais marcaram as minhas descobertas musicais, incentivadas por meu pai, estão os grandes temas do cinema orquestrados por Henry Mancini – A Música Maravilhosa do Cinema, Orquestra e Coro; e os tantos títulos de "Músicas Inesquecíveis": Johnny Mathis, Andy Williams, Tony Bennett, Ray Conniff, Percy Faith, Elton John, The Platters, Orquestra de Gianni Ferrio; Temas como Exodus, Dr. Jivago, Bonequinha de Luxo, Enio Morriconi e sua orquestra e ainda, uma vasta coleção de Billy Vaughn, sua orquestra e coro – o meu preferido é o "You are the sunshine of my life". Ainda tem mais: Luiz Gonzaga (meu pai era pernambucano, forte influência) e claro, muito, muito chorinho. Este último foi o decisivo: queria entender e estudar, conhecer, saber tocar um violão; o chorinho tinha me enfeitado! Me lembro que na infância, muito dividida entre Bahia e

Pernambuco, via, nas festas juninas, as bandas de Pífanos animando as festas nas praças do interior, em Ibimirim, mas ainda era o chorinho que circulava em minhas idéias. (Autobiografia, 11.01.05).

Pode-se notar na fala da estagiária que o modelo de seu pai influenciou bastante a sua trajetória na música. Alice tem formação católica e aprendeu a tocar violão aos onze anos, participando de encontros de crianças e jovens na igreja que freqüentava. Entretanto, ela ressaltou em sua autobiografia que buscava uma outra maneira de tocar violão:

Participando de grupos das crianças me aproximei mais ainda do violão; queria um. Estava mais que decidido! Aos 11 anos ganhei um violão e, na igreja aprendi os primeiros acordes. Pouco depois já tocava nas missas ‘das crianças’ – cargo alto para uma criança de 12 anos. Mais este não era o ‘violão’ que eu buscava! Faltava algo e eu não sabia o que era! Mas eu queria aquele violão dos discos de chorinho! Descobri que o que faltava era um estudo de música mais ‘erudito’; leitura de partitura! Comecei na igreja a ter as primeiras aulas de teoria, mas não duraram o suficiente para eu tocar o violão ‘do disco’. (Autobiografia, 11.01.05).

Alice desejava tocar o violão dos “LPs” de chorinho que ouviu durante sua infância e adolescência. Aos 16 anos ela iniciou os seus estudos nos Seminários de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com relata em sua autobiografia: “[...] comecei, enfim, a estudar o violão clássico: o caminho para os chorinhos!” No entanto, quando Alice terminou o segundo grau, fez vestibular para Licenciatura em Matemática na mesma Universidade, escolha essa atribuída ao fato de sempre ter sido uma boa aluna de ciências exatas e constatar que, naquele momento de sua vida, ela não tinha condições de aperfeiçoar os estudos de música, nem vir estudar em Salvador. Mas Alice não teve êxito em sua escolha:

Aconteceu o pior: o curso de Matemática não me completava em nada, e comecei a não acompanhar o curso, trabalhei fora, entre Salvador e Santo Amaro, trancando a faculdade por um ano. Nesse período, até o violão ficou para trás. Mas ainda não era o que eu queria. A todo momento, todos os meus colegas, professores e até os ex, do segundo grau me incentivavam: ‘vá fazer o que gosta! Faça a ‘sua’ música!’ (Autobiografia, 11.01.05).

Alice seguiu o seu coração e os conselhos que ouviu, prestando então outro vestibular em 2001 para Licenciatura em Música, no qual foi aprovada. A essa altura ela já havia sido contratada como professora de música em sua cidade natal. Ao entrar na Escola de Música da UFBA cursou a disciplina Prática de Conjunto Instrumental I, cuja professora, Leila Dias, dividia a carga horária com o professor Paulo Emílio, que estava desenvolvendo a sua dissertação de mestrado sobre o choro. Alice não escondeu o seu encantamento pela disciplina, quando afirmou:

Nesta disciplina fui apresentada à Roda de Choro e ao violão de 7 cordas: este é o violão “do disco”! não deu outra: queria estudar 7 cordas! Imediatamente, liguei para meu pai contando esta decisão e ele mais uma vez me apoiou! Era agosto de 2001, finalização da disciplina, na Roda de Choro do Teatro Vila Velha. O grupo que toco até hoje, era parte da turma que fez a apresentação na roda, e logo após descer do palco decidi continuar. Estamos juntos até hoje e o grupo tem nome: Z BRASIL. Pedi à Paulo Emílio que me indicasse um professor de 7 cordas e ele o fez: Carlito Chenaud. Liguei para ele e marcamos de nos conhecermos na próxima roda de choro [...] Em março do ano seguinte, 2002, comprei meu violão de 7 cordas. Na realidade, 2002 foi o ano do Chorinho: toquei em todas as rodas de choro daquele ano, conheci Altamiro Carrilho e dele me veio o convite para ir ao Rio de Janeiro. Não desperdicei esta oportunidade; em novembro daquele ano, fui e conheci os grandes nomes do choro, inclusive a Nilze Carvalho: a bandolinista dos discos de choro que meu pai escutava! (Autobiografia, 11.01.05).

Em setembro de 2001 o pai de Alice faleceu e ela relatou em sua autobiografia: “Na missa de sétimo dia, meu grupo foi tocar um choro em sua homenagem: Vou Vivendo, de Pixinguinha. Homenagem àquele que me apresentou à música.” E Alice continuou a sua vida com a certeza de que queria tocar chorinho e ser educadora musical para trabalhar em escolas regulares. Ela também já havia cursado a disciplina Apreciação Musical, ministrada pela pesquisadora e conhecia alguns de seus textos. Sua experiência na disciplina parece ter sido significativa, pois, como se pode perceber nos dados de sua autobiografia, ela encontrou propostas pedagógico-musicais para o ensino fundamental que não estava encontrando no curso como um todo:

Descobri, no meio de tantos, o artigo sobre Apreciação Musical na Escola Regular, da professora Zuraida Abud, que havia sido minha professora em uma disciplina com o mesmo título (Apreciação). Lembro-me que esta disciplina me ajudou na escola que trabalhei. Na época, o direcionamento de Zuraida foi um dos pontos que me fizeram acordar para a educação, o que fez eu me incomodar com o direcionamento pedagógico da escola. Encontrei Zuraida, dia desses nos corredores da Escola e comentei com ela sobre o artigo dela e meu interesse em comum pela Escola Regular. Surge então a oportunidade de mais uma vez estar com ela, agora como orientanda, numa disciplina imprescindível à minha formação. (Autobiografia, 11.01.05).

A disciplina Apreciação Musical possibilitou que Alice ampliasse o seu universo musical com audições de gêneros populares e eruditos e obtivesse orientações quanto à produção de atividades e materiais didáticos para trabalhar com apreciação musical no contexto da escola regular. Os dados da sua entrevista reforçam a contribuição desta disciplina em sua primeira experiência de ensino:

[...] foi a primeira vez que eu estava ensinando... estava meio perdida porque a coordenadora me orientava pelo direcionamento pedagógico da

escola, mas o específico eu não tinha orientação... aí na disciplina foi que eu fui encontrando alguns... foi onde eu defini mesmo essa idéia que eu defendo que casou muito bem com essa proposta do incentivo da apreciação e de levar adiante isto. (Entrevista, 19.01.05).

A estagiária acreditava no valor da vivência auditiva para o desenvolvimento musical infantil, ao afirmar na entrevista: “*Como eu vim de um incentivador por apreciação musical, aí eu aposto nisso, que daí as crianças se descobrem musicais ou não. Que meu pai não tocava, ele só ouvia e me incentivava. Foi pela apreciação que eu comecei.*” Ao ser indagada sobre como seria sua primeira aula de apreciação numa turma de ensino fundamental, Alice afirmou que, o que importava para ela era

[...] saber o que... qual a vivência deles... o que eles já têm... o que eles podem me oferecer também... e daí trocar algo que eu tenha para eles e pegar o comum ou até... as diferenças e justamente fazer uma grande mostra... mostrar que eu tenho coisas novas e diferentes e aproveitar coisas novas e diferentes que eles têm, porque todo mundo tem uma bagagem que seja né?... [...] para não chegar logo de cara com um pacote pronto: eu trouxe isso porque nós vamos apreciar isso... não! Tem que saber o que é que eles têm, o que eles curtem, como é que estão, se estão abertos mesmo, e se não estiverem... incentivar a estar. (Entrevista, 19.01.05).

A estagiária demonstrou ter consciência da diversidade de gostos e interesses existentes no contexto das escolas regulares, salientando a importância da educação musical a partir dos conhecimentos trazidos pelos alunos. Questionada sobre a abordagem de apreciação musical da pesquisa que ela estava se propondo a participar, Alice demonstrou ainda um pouco de insegurança no assunto, mas afirmou que o seu interesse vinha

[...] do que a gente vai aproveitar do repertório deles, porque eles são muitos heterogêneos, cada turma tem um perfil, cada turma tem um questionamento, são pessoas que estão vindo com bagagens diferentes e eu acho que a preparação que a gente ... que eu pelo menos estou tentando absorver é neste nível... de utilizar essa ferramenta para esse despertar musical, e aceitando e aproveitando tudo que eles trazem para a gente também. (Entrevista, 19.01.05).

Alice também relatou que se sentia confortável como participante da pesquisa:

Inclusive eu fiquei muito feliz com o nosso encontro... porque eu já estava pensando em como é levar isso adiante mesmo... porque é o meu objetivo... a escola regular é o meu objetivo... a questão da apreciação me interessa e assim foi... realmente era o que eu queria e foi um dos momentos... uma das questões que eu debati justamente em sala de aula, quando eles me propuseram outra coisa... não! Outra coisa não me interessa. (Entrevista, 19.01.05).

Quanto ao conhecimento sobre articulações pedagógicas (pontes), Alice parecia ter pouco conhecimento do assunto. Ao ser questionada sobre o que entendia sobre pontes

educacionais, ela afirmou:

[...] que a gente vem com o nosso planejamento... a gente planeja os tópicos da aula... a gente não vai planejar os acontecimentos da aula... e é saber estar atento e direcionar esses acontecimentos para produção do que venha a ser o tópico. Que a gente não conclua todos os tópicos religiosamente, mas que a gente consiga dentro de cada abordagem tirar alguma coisa interessante e que vai chegar ao objetivo final que é a questão da apreciação, do aprendizado, da abertura mesmo pra música. [...] Mas quando fala nesse quesito de pontes é a questão das ligações... de como manter sempre as ligações próximas, né? Aluno, tema, a gente está sempre vinculado pra não... não desprender... eu chegar, dar aula, o menino está olhando o que quer, o tema está rolando e ninguém direciona, nem fecha, nem nada, não chega a lugar algum. Acho que é sempre essa... essa conexão mesmo de estar todo mundo interagindo. (Entrevista, 19.01.05).

Durante as aulas de orientação com a pesquisadora, a estagiária expôs em seu memorando as suas primeiras impressões sobre o estágio, quando afirmou: “*Ainda tenho dúvidas, mas também tenho a sensação de que estou na sintonia correta.*” (Memorando, 20.04.05). Portanto, os dados da autobiografia, entrevista e memorando, colhidos na etapa inicial do estágio, demonstraram que, apesar das dúvidas, Alice apresentava uma capacidade de aproximação pedagógica e musical com as abordagens focalizadas na presente pesquisa. Tendo sido seu pai o grande incentivador de sua carreira musical, Alice desenvolveu as suas concepções sobre música e estabeleceu as bases para a realização de seu estágio na escola regular. De certa forma, estas experiências aproximaram a estagiária da futura professora orientadora e do tipo de trabalho que desejava para o seu estágio, ou seja, uma prática de ensino na escola regular com foco na atividade de apreciação musical. A seguir são apresentados exemplos de situações da sua práxis pedagógica na escola selecionada para o estágio.

5.2 CENAS DO ESTÁGIO NUMA ESCOLA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cada exemplo analisado a partir deste tópico é nomeado pelo termo “cena”, porque as atuações em sala de aula e no ambiente escolar podem ser vistas como representações pedagógico-musicais, nas quais o orientador, o professor em formação, seus alunos e demais participantes são atores em um determinado contexto sociocultural. Note-se que uma cena não corresponde necessariamente aos acontecimentos de uma aula apenas. Foram selecionados episódios ocorridos em tempos diversos do estágio que tiveram relação com a temática da cena, para ilustrar as articulações entre teoria prática e esclarecer a questão da pesquisa, podendo conter elementos de uma, duas ou várias aulas.

5.2.1 Cena 1 — Dinâmica de apresentação dos participantes

Alice descreveu detalhadamente uma dinâmica de apresentação dos alunos na primeira aula de música no Colégio 2 de Julho:

Ceguei cedo e encontrei a professora de inglês da 8ª, Schubach, que me fez companhia e me orientou sobre os procedimentos e calendário. Entramos, eu e Zuraida, em sala, às 07hs 10min. Fui informada que, excepcionalmente hoje, a aula seria prolongada devido à programação de recepção dos alunos. A turma tinha inicialmente uns trinta alunos e a sala estava arrumada de forma convencional. As crianças estavam muito ansiosas e curiosas. Começamos com a dinâmica de apresentação, explorando a criatividade dos alunos na canção ensinada ('Sou eu sou eu'). Zuraida dava vários exemplos cantando e marcando a pulsação num tambor enquanto andava pela sala. Em determinados momentos parava em frente a um aluno e sugeria que ele cantasse. Se ele aceitasse, ela entregava o tambor para que ele marcasse a pulsação enquanto cantava, e assim por diante. As crianças gostaram da atividade, embora a grande maioria estivesse com muita vergonha de cantar. Íamos cantando e escolhíamos algum aluno aleatoriamente. João, Mariana Queiroz, Maria Clara, Fagner e Felipe se propuseram a cantar a música. (Diário, 15.02.05).

Como se pode observar, houve uma boa interação entre a estagiária e a orientadora no primeiro dia de aula. Alguns professores podem achar essa interação prejudicial para a estagiária, por argumentar que ela deve ter autonomia e liberdade para assumir a direção total de sua aula. No entanto, ao considerar as características da abordagem PONTES, entende-se que o professor orientador de estágio também precisa estar aberto para perceber o momento certo de delegar o controle completo da aula ao estagiário. Conforme Oliveira (2008, p. 4), a abordagem PONTES “[...] visa ajudar na formação de professores de música, desenvolvendo uma atitude docente interativa e colaboradora, através de articulações pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem.” Esse era o primeiro momento de contato da estagiária com aquele grupo de estudantes da 5ª série do Colégio 2 de Julho, e percebia-se, que, assim como os estudantes, Alice estava curiosa e ansiosa quanto aos possíveis acontecimentos do primeiro encontro.

De acordo com os trabalhos desenvolvidos nas aulas de orientação da disciplina Prática de Ensino acerca da seleção do repertório musical, a canção “Sou eu sou eu” é provavelmente originária de um canto de saudação da capoeira. A articulação entre o esquema rítmico e melódico dessa canção e a prática da improvisação vocal não foi tão bem exemplificada pela estagiária e compreendida pelos estudantes. Neste caso, considera-se muito importante que o professor orientador saiba interagir com o estagiário na proporção devida, para não expô-lo a uma situação constrangedora perante uma turma de alunos de uma

escola regular.

De certa forma, esta dificuldade que se apresentou nesse primeiro dia de aula levou a orientadora a desenvolver ações como o intuito de demonstrar à estagiária Alice as possibilidades de articular a teoria (uma estrutura rítmico-melódica da capoeira) com a prática da improvisação vocal. São exemplos de articulações realizadas: criação de várias frases compatíveis com o esquema da canção apresentada para estimular os alunos a improvisar; reforço positivo para os alunos que conseguiam imitar e inovar com base nos exemplos dados; inserção de um instrumento musical (tambor) para os alunos marcarem o pulso ou o ritmo da canção; movimentação pelo espaço da sala de aula para circular entre todos os alunos e interagir com eles.

A partir dessas articulações, Alice começou a estabelecer contatos com alguns estudantes, cujos nomes ela conseguia lembrar (João, Mariana Queiroz, Maria Clara, Fagner e Felipe), considerando que aquele era o primeiro dia de aula e na turma havia 35 alunos. Eles demonstraram satisfação, pois, em um dado momento, Alice falou que haveria duas aulas por semana e então alguns vibraram dizendo “oba!”. Essa verdadeira demonstração de alegria pode ser um forte sinal de que as crianças encontraram nas professoras apoio para expressar o que pensam, sentem e vivenciam em sua experiência pessoal com a música trabalhada.

A lembrança dos acontecimentos da aula e dos nomes de alguns alunos foi facilitada devido à sugestão da orientadora de que, logo após o término da aula, Alice registrasse essa experiência em seu diário de campo na sala dos professores daquela escola. Assim, ela não esqueceria o que tinha acontecido e seria uma oportunidade de conhecer e trocar idéias com os outros professores. Pode-se perceber que a orientação docente a partir da abordagem AME, apoiada no referencial da abordagem PONTES, inclui também o acompanhamento, apoio pedagógico e emocional à estagiária, num ambiente da escola onde ela se sentia confortável e segura para refletir sobre a sua atuação em sala de aula.

5.2.2 Cena 2 — Conversa de interação

Alice registrou de forma explícita em seu diário uma conversa de interação:

Passamos então para uma conversa de interação. Zuraida falou sobre o carnaval, festas e acontecimentos deste ano. Contou a história do pianista Ricardo Castro, que tocou piano no trio elétrico neste carnaval. Na atividade da música Carnaval dos Animais as crianças ouviram com bastante atenção e, em algumas peças, sentimos a necessidade de uma segunda audição. (Diário, 15.02.05).

Quando Alice denominou a conversa de “conversa de interação”, estava se referindo às articulações feitas entre elementos significativos na vida dos alunos, como o período de férias, o carnaval — especialmente quando se trata do carnaval da cidade do Salvador —, e a peça *Carnaval dos animais* do compositor Saint-Saëns. Ela disse aos alunos que Saint-Saëns era um compositor francês do século XIX e que escutar a sua obra era como fazer uma viagem musical ao zoológico. Em seguida, solicitou que eles representassem cada música escutada com os desenhos dos animais que a música lhes sugeria.

De acordo com o estudo do repertório, o aspecto sugestivo dessa peça é evidenciado nos contastes de altura, timbre, intensidade, andamento, forma e textura. Por exemplo: na peça *Galinhas e galos*, os instrumentos de cordas e os pianos imitam galinhas cacarejando e ciscando, anunciando a chegada do canto dos galos pelos clarinetes; em *Elefante*, os passos lentos e pesados desse grande animal são demonstrados através dos sons de instrumentos também grandes e, portanto, graves, como é o caso dos contrabaixos acompanhados de ornamentos ao piano; em *Aquário*, a idéia de peixes nadando é proporcionada pelos pianos, cordas e outro instrumento, no caso uma harmônica de vidro, em que copos de diferentes tamanhos são mergulhados numa calha com água; em *Viveiro de aves*, o ar que impulsiona a produção do som nos instrumentos de sopro, no caso uma flauta transversal acompanhada pelas cordas e pianos, sugere a idéia de aves voando; em *Cuco*, o som característico emitido por esse animal é representado por um intervalo de terça menor realizado pelo clarinete, em meio aos sons sombrios da floresta, traduzidos pelo piano; em *Fósseis*, o timbre e o ritmo marcante dos xilofones são destacados, e uma série de canções antigas (“fósseis musicais”) é relembrada.

Essa cena de aula traduz a articulação entre a peça *Carnaval dos animais*, seus elementos constitutivos e o estímulo à expressão visual dos alunos. Tal articulação foi facilitada e iniciada por outro tipo de articulação estabelecida entre um elemento marcante do contexto sociocultural (Carnaval de Salvador) e o novo conhecimento presente na obra de Saint-Saëns. Alice também demonstrou observar atentamente os alunos, já que percebeu a necessidade de repetir algumas músicas. Isso evidenciou que as articulações realizadas resultaram numa aprendizagem significativa e num maior interesse e satisfação dos alunos pelas atividades propostas.

5.2.3 Cena 3 — Assistindo e relatando impressões sobre filmes de música

Alice relatou a sua chegada à escola, onde naquele dia ia apresentar alguns filmes

sobre música aos alunos. Para que tudo funcionasse a contento ela chegou bem cedo e teve a iniciativa de procurar o responsável pelos aparelhos que fariam a exibição, o que demonstra uma clara noção de responsabilidade, observação, sensibilidade, técnica pedagógica e consideração pelos participantes:

Cheguei ao Colégio às 06hs 40min e pedi ao porteiro que me informasse sobre Denílson, responsável pela sala de ÁUDIO/VÍDEO da Escola. Denílson providenciou o equipamento de vídeo e o aparelho de som. Entramos em sala e pedimos que as crianças presentes nos acompanhassem até o mini-auditório, onde seria exibido o filme. (Diário, 17.02.05).

Nesse dia, ao entrar na escola a orientadora logo encontrou Denílson, o responsável pelo equipamento de som e vídeo, pois já havia falado com ele, na aula anterior, que seria necessário o uso contínuo desse equipamento naquele horário da aula. A orientadora encontrou Alice saindo da sala dos professores e decidiu ir junto com ela para conduzir a turma ao mini-auditório. Ao entrar no mini-auditório com Alice e os alunos a orientadora entregou o vídeo a Denílson que já estava a postos com todo equipamento pronto.

Os filmes apresentados aos alunos eram três pequenos desenhos animados com duração total de 32 minutos: *Pedro e o lobo*, *O namoro proibido* e *A orquestra maluca de Mickey*. Havia uma boa tela e um bom equipamento de som no mini-auditório. Todos os filmes demonstravam os instrumentos musicais e a relação deles com os personagens.

Conforme o estudo do repertório, Sergei Prokofiev escreveu *Pedro e o lobo* para o teatro infantil de Moscou em 1936. Na peça, o passarinho (Sacha) é representado pela flauta transversal; a pata (Sônia), pelo oboé; o gato (Ivan), pelo clarinete; o avô de Pedro, pelo fagote; os caçadores, pelos tímpanos; o lobo, pelas trompas, e finalmente, o grande herói da história, Pedro, é representado pelo quarteto de cordas. Os alunos assistiram a *Pedro e o lobo* com bastante atenção devido ao próprio suspense do filme, ou seja, o desejo de Pedro e seus amigos de capturar o temível lobo.

O desenho *O namoro proibido* mostra a rivalidade entre o “mundo da sinfonia” (predominância de instrumentos de cordas) e o “mundo do jazz” (predominância de instrumentos de sopro). Mas no final feliz do desenho, ou seja, no casamento da viola com o saxofone, as cordas sinfônicas mostram que podem conviver em harmonia com os sopros jazzísticos. Esse tema que aborda um confronto de idéias entre mundos aparentemente opostos, é um bom estímulo para desenvolver nos alunos atitudes e valores positivos referentes à padrões de convivência, inclusão e interação social. Durante a exibição desse desenho os alunos se agitaram um pouco. Um deles entrou na sala atrasado e caiu no chão e outros riram muito, tirando a atenção do filme. Alice também descreveu, em seu diário de

campo dessa segunda aula, esse momento de dispersão durante a exibição do filme: “As crianças começaram a se manifestar e a se agitar. Alguns especulavam sobre a história, outros sobre as figuras dos instrumentos.” (Diário, 17.02.05).

No entanto, a atenção deles voltou à atividade através da motivação da própria narrativa do filme, levando-os a aplausos no final. No último desenho, *A orquestra maluca de Mickey*, eles vibraram muito com os personagens Pateta, Mickey, Pato Donald, numa grande e engraçada apresentação da orquestra sinfônica sob a batuta de Mickey. O desenho trata da criatividade dos músicos da orquestra (Pato Donald, Pateta, etc.) em tirar sons de instrumentos danificados, levando o público ao delírio.

Logo após a exibição dos filmes, os alunos foram conduzidos de volta à sala de aula. Alice registrou em seu diário de campo:

Assim que os desenhos acabaram, conduzi as crianças para a sala, acompanhada por Zuraida. Entramos, fiz a chamada e começamos a indagá-los sobre os desenhos. Perguntamos: Que desenho vocês mais gostaram? A grande maioria respondeu o 1º e 3º, e alguns falaram que gostaram de todos. Perguntando sobre Pedro e o Lobo, recapitulando sobre que instrumento representava cada personagem, muitos lembravam da imagem e do som, mas demonstravam não ter tanta familiaridade com instrumentos de orquestra. Quanto ao segundo desenho, falamos sobre a diferença de estilos representada pelas personagens, mas não aprofundamos. O terceiro foi muito bem aceito, e falamos sobre a criatividade dos personagens. Como a aula encerrou, não pudemos continuar com a discussão, que será retomada no próximo encontro. (Diário, 17.02.05).

O relato de Alice demonstrou uma visão consciente da necessidade de avaliação após uma audição, mesmo que tenha sido através de filmes, isto é, incorporando sons, imagens e narrativas. Percebe-se que ela tinha consciência do que as crianças aprenderam, como também da necessidade de retomar as perguntas no próximo encontro para assegurar que todos fixaram o aprendizado.

A orientadora ficou bastante satisfeita com a exibição do filme e com a boa qualidade do som e da imagem. O apoio competente e a boa-vontade de Denílson foram essenciais, destacando ainda que ele permaneceu no auditório durante toda a exibição do filme. Na sala dos professores, dois deles, de Geografia, muito simpáticos, perguntaram que disciplina Alice lecionava. Ela respondeu que era professora de música e eles demonstraram alegria e entusiasmo, dizendo que queriam fazer uma prova só com letras de músicas que se relacionavam com Geografia. Alice ficou de pesquisar e trazer as canções para a escola, caso encontrasse.

Torna-se necessário que o processo de formação docente na disciplina Prática de

Ensino inclua o desenvolvimento de habilidades referentes às transições (pontes), que precisam ser feitas entre o orientador, o estagiário, o planejamento do curso, as características do contexto escolar, os perfis dos alunos, o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis das escolas, o contato com os professores de outras disciplinas, o sistema de avaliação de aprendizagem, e outros fatores que se apresentam no cotidiano da escolar regular.

Verificou-se, que, através dos filmes exibidos, houve uma ponte eficaz entre a teoria (timbres, formas e categorias dos instrumentos da orquestra) ilustrada pelos desenhos lúdicos, alegres, coloridos e adequados ao mundo infantil e adolescente e a prática do estímulo à expressão verbal dos alunos (perguntas, diálogos, esclarecimentos sobre algum conceito não compreendido, complementação de informações). Tanto Alice quanto a orientadora foram para casa naquele dia com uma sensação gratificante e uma boa impressão dos funcionários e professores da escola.

5.2.4 Cena 4 — Da conversa de interação para uma melhor compreensão do *Carnaval dos animais*

Os alunos podem escutar uma mesma música, repetidas vezes, numa mesma aula ou em várias, sem que a atividade se torne cansativa. Isso decorre do fato de se estabelecer focos de atenção a cada vez que a música é escutada, pois nisso consiste o principal objetivo da abordagem AME. Por ter observado que os alunos estavam interessados numa nova audição da peça *Carnaval dos animais* de Saint-Saëns, Alice retomou a atividade dos desenhos e incluiu a expressão corporal em seu planejamento, assim relatando em no seu diário de campo:

As crianças estavam muito agitadas. Antes de tocar a sexta e última música para fechamento das atividades, as crianças pediram que tocássemos a quinta música. Escutamos a quinta e a sexta e em cada música ouvida, as crianças tinham um tempo estipulado para se expressarem através de desenhos. Então começamos a repassar as músicas. As crianças falavam sobre suas impressões em meio a muita conversa. Mesmo assim, quando falávamos de Saint-Saens, alguém citou Beethoven e alguns outros se manifestaram também. (Diário, 22.02.05).

Durante a realização dessa atividade, enquanto alguns alunos escutavam, ou melhor, tentavam escutar a música, outros pediam para beber água e ir ao banheiro, o que gerou uma certa instabilidade na aula. A orientadora avisou que eles deveriam fazer tudo isso antes de a aula começar. Regras de convivência precisam ser estabelecidas logo no início do trabalho de música, pois os alunos gostam de testar os novos professores e observar como eles reagem às normas e aos valores estabelecidos previamente pela instituição escolar.

A aula prosseguiu em meio às saídas e entradas dos alunos na sala de aula. Eles escutaram todas as músicas e escreveram no quadro de giz o nome do animal representado em cada peça. Os animais que desenharam não necessariamente coincidiam com os da peça de Saint-Saëns, mas este não era o objetivo do trabalho. Muitos acertaram o elefante, e na música *Personagem de longas orelhas* eles nomearam animais como burro, jegue e coelho. Nessa última música o primeiro e segundo violinos alternam um diálogo em que contrastam o registro agudo com o grave, conforme o trecho em destaque:

Personnages à longues oreilles

The image shows a musical score for the piece 'Personnages à longues oreilles' by Saint-Saëns. It features two systems of staves. The first system is for the 1st Violin and 2nd Violin. The 1st Violin part starts with a high note (G5) and the 2nd Violin part starts with a low note (G2). The music features a dialogue between the two instruments, with the first violin playing high notes and the second violin playing low notes, and vice versa. The score includes dynamic markings like 'ff' and 'f', and articulation marks like accents and slurs. A first ending bracket is visible in the second system.

Figura 1 — Trecho da música *Personagem de longas orelhas* — Saint-Saëns

Para uma melhor compreensão do movimento de subida e descida do som foi sugerido que os alunos levantassem os braços nos sons agudos e abaixassem nos sons graves, enquanto escutavam a música, imaginando que o animal abaixava e levantava as suas longas orelhas. Tudo isso foi realizado seguindo o andamento da música, ora lento, ora mais rápido.

Como os alunos ainda permaneciam inquietos e conversavam muito, a orientadora propôs que eles escrevessem num papel todos os sons do ambiente que conseguiram ouvir. Neste momento eles realmente fizeram silêncio e se concentraram nos sons. Alice deixou a mensagem que, em se tratando de música, o silêncio era tão importante quanto o som. Para ouvir era necessário aguçar a escuta e foi o que aconteceu: os alunos conseguiram ouvir vários sons dentro e fora do ambiente da sala de aula.

Apesar dos momentos de dispersão na aula houve várias escutas sonoras e musicais. E a teoria esteve sempre associada às práticas expressivas focalizadas na abordagem AME: os exemplos sugestivos da peça *Carnaval dos animais*, com suas melodias, ritmos, timbres, intensidades, andamentos, formas e texturas, eram representados por desenhos de animais; sons graves e agudos correspondiam a movimentos corporais ascendentes e descendentes; em meio a ruídos e sons musicais, os alunos verbalizavam as suas impressões das músicas

escutadas. Além dessas atividades, eles aguçaram suas escutas para os sons do ambiente e aprenderam que o silêncio era tão importante quanto o som.

Pode-se também notar que a visão avaliativa e reflexiva de Alice foi sendo desenvolvida ao longo do processo de orientação do estágio. Eis como ela percebe o que comprometeu a concentração dos alunos:

Apesar de muita agitação, que acho natural, já que eles começam a se acostumar com a rotina escolar, noto que as crianças estão ansiosas, curiosas e receptivas às atividades de apreciação musical, como é o caso do aluno Dorjan, que logo que entramos na sala, encostou na mesa para saber o que trouxemos para eles. Registro que Dorjan é uma criança receptiva à disciplina, mas com um comportamento hiper-ativo em sala. A qualidade do som comprometeu a aula, prejudicando a concentração dos alunos. (Diário, 22.02.05).

As conversas, saídas e entradas dos alunos, assim como a má qualidade do som poderiam ter sido fatores impeditivos do rendimento do grupo nessa aula, mas a naturalidade com a qual Alice encarou esses problemas — “*apesar de muita agitação, que acho natural [...]*” — contribuiu para conduzir a aula a outro patamar. Podia-se perceber olhares interessados, alunos que tiravam sua flauta da mochila e diziam que sabiam tocar a 9ª Sinfonia de Beethoven, outros que se levantavam para beijar e abraçar as professoras. Essa demonstração de afeto e sua ligação íntima com o assunto da aula ficaram evidentes.

5.2.5 Cena 5 — Escutando e criando sons com o corpo

Alice planejou trabalhar com ritmos corporais a partir da escuta do CD do Grupo Barbatuques. Ela relatou em seu diário:

Cheguei ao colégio e fui direto para a sala dos professores. Pouco antes de tocar o sinal Zuraida chegou. Entramos em sala e iniciamos pela atividade de respiração e alongamento. Realizei alguns movimentos e as crianças imitaram. Zuraida completou a atividade com exercícios de alongamento. Começamos, assim, a falar de sons produzidos pelo corpo. Zuraida realizou uma célula rítmica explorando partes do corpo (batidas no peito, palma e estalo) e as crianças imitaram com satisfação. Algumas queriam mostrar algum movimento que sabiam. Geraldino e Welton foram à frente ensinar para os colegas outro batimento rítmico que também incluíam batidas no peito, estalos e palmas. Ouvimos a música ‘Barbapapa’s Groove’ e as crianças vibraram com as possibilidades de sons corporais desta música. (Diário, 01.03.05).

Ao chegar à escola a orientadora ficou bastante satisfeita porque Denílson já estava na entrada da sala com o equipamento de som na mão. Isso demonstra a preocupação da equipe técnica da escola em suprir as necessidades dos professores de música, uma atitude

não muito comum. Ao iniciar a aula Alice sugeriu que os alunos levantassem e fizessem um exercício de alongamento corporal dando ênfase à respiração. Eles, porém, achavam tudo aquilo engraçado e conversavam muito. Faltava expressividade nos gestos de Alice para atrair a atenção do grupo. Ao perceber a sua postura de hesitação na condução do exercício de alongamento, a orientadora decidiu prosseguir a atividade, trabalhando movimentos circulares com a cabeça, ombros, cintura, joelhos e pés, introduzindo sons e ritmos marcados com palmas, estalos e batidas com as mãos no peito. Em seguida, colocou sílabas para cada movimento e entoou um pequeno motivo melódico com contrastes de dinâmica (forte/suave). A introdução desses elementos (ritmos corporais, motivos melódicos, contrastes de dinâmica) foi gradualmente atraindo a atenção dos alunos. Então a orientadora falou bem suavemente sobre vários tipos de sons (sons do ambiente, sons corporais, sons dos instrumentos) preparando assim o ambiente para a escuta do CD do Grupo Barbatuques. De acordo com os trabalhos desenvolvidos nas aulas de orientação, Barbatuques é um grupo de músicos paulistas, liderado por Fernando Barba, que desde 1988 vem realizando pesquisas na área de percussão corporal, inicialmente apenas como uma brincadeira, e mais adiante também como estudo. O trabalho do grupo explora todas as possibilidades de efeitos sonoros que o corpo pode produzir, reproduzindo sons, padrões rítmicos já existentes e criando várias combinações sonoras.

Os alunos escutaram atentamente a música *Barbapapa's Groove* tentando imitar os sons que eles reconheciam. Alice perguntou-lhes sobre os tipos de sons que ouviram e eles demonstraram através da linguagem corporal. Dois alunos, Geraldino e Welton, nomes lembrados no diário de campo de Alice, vieram à frente espontaneamente e criaram sons corporais utilizando batidas com as mãos no peito. Alice valorizou a atitude deles e a orientadora aproveitou o momento para pedir que eles ensinassem aquela estrutura rítmica-corporal para os colegas e para as próprias professoras.

A orientadora atuou praticamente na aula inteira, pois as atividades iam se conectando umas com as outras e não havia mais como parar. O trabalho corporal desenvolvido provocou respostas muito boas por parte dos alunos que demonstraram autonomia e liberdade para tirar sons de seus próprios corpos. A orientadora teve uma postura bastante teatral na aula para agir, falar, se movimentar, tentando atrair a atenção dos alunos. Ficou então claro que para “entrar em cena” em escolas de ensino fundamental, o professor de música precisa ter uma postura “cênica”, isto é, deve incorporar um personagem que se articule, que interaja com vitalidade e com humor, a partir das situações que se apresentam em sala de aula. Oliveira (2008, p. 6) enfatiza que “[...] a abordagem PONTES vê o professor (em

especial o de música) como um indivíduo que atua de maneiras criativas e expressivas com os diversos tipos de indivíduos.” E acrescenta:

As questões que surgem dentro da escola precisam ser olhadas nos seus vários lados e perspectivas. Assim, a sociologia, a antropologia, os psicólogos e artistas podem estar ajudando nesse mosaico de possibilidades, a encontrar respostas que podem ser testadas na prática escolar e repensadas, para que o marasmo e a rotina pela rotina sejam vitalizadas com inovações e posturas expressivas de geração de desenvolvimento. (p. 7).

Na sala dos professores, a orientadora comentou com Alice que tinha atuado bastante naquela aula e perguntou como ela se sentiu diante desse fato. Alice respondeu que, realmente ela não havia interagido com a turma como deveria, mas achou a aula excelente. A pesquisadora ressaltou que, logo no início do estágio gostaria de lhe mostrar como poderia ser a postura articulada do professor, como poderia explorar as atividades e diversificá-las, como poderia aplicar as atividades da abordagem AME segundo as características metodológicas apontadas na abordagem PONTES (positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade). O resultado da atuação da orientadora na realização das atividades daquela aula, que, na visão de Alice foi excelente, poderia ser um bom modelo de ensino para o seu futuro profissional. Essa ponte para atuações futuras também precisa ser construída, para tornar o ensino mais significativo.

Pode-se perceber que aconteceram articulações entre teoria e prática nessa aula (motivos rítmicos e melódicos foram associados à percussão corporal), que serviram de exemplos para Alice das várias possibilidades de trabalhar com a expressão corporal. A intenção da orientadora foi demonstrar que, para o professor de música estimular os alunos a se expressar corporalmente, ele precisa ser um bom modelo de expressividade. A escuta atenta e receptiva da música *Barbapapa's Groove* também contribuiu para o bom andamento da aula. Alice registrou em seu diário de campo:

Ouvimos a música 'Barbapapa's Groove' e as crianças vibraram com as possibilidades de sons corporais desta música. Felipe trouxe duas flautas. Ele tocou para a turma o tema de Titanic "My Heart Will Go On" – Celyne Dion, com uma das flautas (doce) e um trecho do tema da 9ª sinfonia de Beethoven com as duas flautas ao mesmo tempo. Foi muito aplaudido pelos colegas. Registro que Felipe informou-nos que aprendeu a tocar as flautas sozinho. (Diário, 01.03.05).

Vê-se, portanto, que os alunos estavam bastante motivados com a aula de música, sentindo que tinham espaço para se expressar musicalmente. Por reconhecer o valor do aprendizado do instrumento, no caso, o violão, que aprendeu a tocar aos 11 anos de idade, Alice sempre estimulava os alunos a demonstrar as suas habilidades nos instrumentos que já

sabiam tocar.

5.2.6 Cena 6 — Pontes dentro e fora da sala de aula

Alice e a orientadora se dirigiram ao setor administrativo para conversar com Rev. Celso Dourado, o diretor da escola, e entregar-lhe o programa do curso e a solicitação formal para a realização do estágio naquele estabelecimento. Foram bem recebidas pelo diretor, e ele aproveitou para elogiar os professores da UFBA, dizendo que levou vários músicos da EMUS para a cidade de Irecê, na Bahia, onde tinham desenvolvido um belo trabalho. Ao encontrar a diretora, Profa. Neuza, esposa do Rev. Celso, na saída da sala da diretoria, ela perguntou como iam as aulas de música. A orientadora e Alice disseram que o rendimento da turma estava sendo mais do que o esperado, e que Denílson tinha sido impecável na entrega do som, mas que a qualidade do equipamento não era boa e isto prejudicava muito a aula. Ela disse que não se preocupassem, pois um som novo seria providenciado. As atitudes dos diretores e do funcionário Denílson denotaram o valor atribuído aos recursos necessários ao bom funcionamento das aulas de música. Logo em seguida encontraram Jose, a coordenadora da 5ª série, e ela disse que queria reunir-se com a orientadora e a estagiária para tratar de avaliação, porque os alunos deveriam ter uma nota ao final do semestre. Esta foi outra atitude positiva, não pela nota em si, mas por colocar a música em pé de igualdade com as outras disciplinas.

Cumprir referir que, antes do início do ano letivo (em 17/12/04, 10/02/05 e 11/02/05), Alice e a orientadora participaram de três reuniões com a equipe técnica e corpo docente do Colégio 2 de Julho. Nas reuniões de 2005, a direção e equipe técnica apresentaram os princípios e filosofia do colégio, que naquele ano completava 78 anos e teria o tema “Educação para a Paz” como foco para o planejamento das atividades nas diversas disciplinas. O diretor falou sobre o bom nível do colégio em termos de aprovação dos alunos no Concurso Vestibular, os preços mais baixos da mensalidade em comparação com os de outros colégios particulares, como também mencionou sua tradição de reunir pessoas de diferentes condições sociais e religiões. Nessas reuniões, os professores foram apresentados uns aos outros pela vice-diretora e houve várias dinâmicas de integração.

Antes de iniciar um trabalho de música em uma escola regular é de fundamental importância que o estagiário procure conhecê-la, para que possa se familiarizar com a filosofia adotada, com o espaço físico, com os dirigentes, os funcionários e o corpo docente. Oliveira (2008, p. 33) ressalta a importância desse conhecimento prévio para construção do planejamento de ensino:

Outro ponto que pode ajudar no trabalho do professor é que, esforçando-se para conhecer a realidade antes de começar o seu trabalho, o professor pode explorar no seu planejamento estratégias, estruturas de ensino e aprendizagem para cada característica enfatizada na abordagem PONTES (positividade, observação, naturalidade, técnica pedagógica e musical, expresividade e sensibilidade). Nada melhor do que conhecer antes de colocar a mão na massa. A preparação anterior dará forças ao professor para enfrentar os desafios.

Na fase preliminar do estágio, Alice demonstrou curiosidade e vontade de conhecer mais de perto a instituição escolar, aceitando com boa-vontade todos os convites para participar de reuniões da coordenação.

5.2.7 Cena 7 — Música de cena: o suave amanhecer numa manhã tumultuada

Em primeiro lugar, é importante salientar que é muito gratificante para o professor orientador da disciplina Prática de Ensino trabalhar com uma estagiária responsável, assídua e pontual. Alice chegava sempre muito cedo à escola e procurava interagir com os demais professores antes do início da aula de música. Em seu diário de campo ela relatou:

Cheguei à escola e a orientadora Jaci e o prof. Jorge, de Música, me receberam brincando, dizendo que tudo estava arrumado para mim, em referência a homenagem ao Dia da Mulher que aconteceria antes do início da aula, pois eu fui a primeira professora a chegar na escola. No pátio, cadeiras arrumadas e o som instalado para o evento programado para as 06hs 45min. (Diário, 08.03.05).

Quando a orientadora chegou à escola, naquela manhã, viu logo uma grande quantidade de cadeiras no pátio. Os alunos corriam por todos os lados, vindo em sua direção para abraçá-la e parabenizá-la, mas ela ficou sem entender por algum tempo o que estava acontecendo.

O evento não começou no horário previsto e Alice iniciou a aula com a audição da música *Peer Gynt: Suíte n. 1, op. 46*, do compositor norueguês Edvard Grieg. Remetendo-se aos estudos do repertório realizados nas aulas de orientação, esse título se refere à peça escrita em 1867 pelo dramaturgo Henrik Ibsen — *Peer Gynt — O imperador de si mesmo* —, que toma como inspiração histórias tradicionais dos folcloristas e lingüistas Asbjorsen e Jorgen Moe. Esse tipo de música é denominado de “música incidental”, pois é composta para retratar uma cena, no caso, a cena do nascer do sol.

Na peça selecionada para a aula, há uma melodia bastante suave na flauta transversal, exemplificada no pequeno trecho em destaque:

conseguindo. A orientadora completou dizendo que João queria tocar e estava aguardando a atenção deles. Nesse momento, os alunos olharam com bastante atenção para Alice e para a orientadora, e, aos poucos, o silêncio foi se estabelecendo. João, embora estivesse ainda um pouco nervoso, pôde finalmente tocar, tendo sido aplaudido pelos colegas.

Nessa cena, pode-se notar que mais uma vez os alunos trouxeram os seus instrumentos de casa e se sentiram estimulados a se expressar musicalmente. Da mesma forma, Alice soube, mais uma vez, adaptar as necessidades do grupo à estrutura prévia de sua aula, conseguindo o controle de classe num momento de indisciplina. Conforme Oliveira (2008, p. 4), a abordagem PONTES

[...] insere as adaptações que o professor faz e cria para atender às características pessoais dos aprendentes, aos seus interesses e necessidades pessoais, comunitárias e profissionais, assim como também às suas preferências de repertórios, estilos artísticos e aprendizagem, suas habilidades e talentos artísticos.

A pesquisadora não recorda a música que João tocou, nem se foi citada por Alice no seu diário. Provavelmente o nervosismo de João estava associado ao medo de errar uma música que os colegas já conheciam. Aproveitando o momento de atenção da turma, e para deixar João mais à vontade, a pesquisadora sugeriu que ele tocasse livremente nos diversos registros do teclado (assunto já abordado por Alice em outras aulas). O grupo então identificaria se ele estava tocando no registro agudo, médio ou grave.

É muito importante que o professor orientador demonstre ao estagiário que, a partir da valorização do discurso musical de seus alunos, pode-se fazer uma ponte com o novo ou “revisitado” conhecimento.

5.2.9 Cena 9 — Aproximando a aula de música à rotina escolar: exercícios dirigidos, lápis e papel, leitura em voz alta

A abordagem AME valoriza a utilização de guias de audição musical como estímulo à expressão visual dos alunos. Os guias são roteiros, exercícios escritos ilustrativos que dirigem a atenção do ouvinte para a música que ele está escutando. O professor em formação precisa ser orientado a valorizar os recursos que são utilizados no dia-a-dia das escolas de ensino fundamental, como por exemplo, lápis, papel, cartazes, revistas, apostilas, entre muitos outros. Esses recursos dão um bom suporte didático à aula de música.

Em um dos encontros Alice aplicou um guia de apreciação musical¹, elaborado pela

¹ Ver o guia de apreciação no Apêndice G desta tese (p. 198).

orientadora, com base na obra *Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade — Fábula sinfônica, opus 65*, de Jorge Salgueiro. Conforme os estudos referentes ao repertório, Jorge Salgueiro é um compositor contemporâneo, nascido em 1969, na cidade de Porto, em Portugal. Trata-se de uma obra didática adequada à construção de um guia, pois inclui vários exemplos sonoros que vão desde a afinação da orquestra até a exposição individual de cada instrumento. Alice descreveu em seu diário:

Chovia muito, portanto saí de casa mais tarde, 06hs 50min. Não encontrei Denílson, como de costume, mas o som já estava disponível na sala dos professores. Entrei na sala e brinquei com as crianças, pois o número de alunos estava menor que o normal; disseram que era a chuva. Entreguei o Guia de Audição e começaram a brincar com o cabeçalho, dizendo que a “Pró Zuraida também é aluna”. Expliquei a eles que Pró Zuraida é aluna de Doutorado e eu era aluna dela de Graduação. Acharam graça, mas entenderam. Perguntaram se aquele ‘trabalho’ era para nota. Informei-os que não se tratava de um ‘trabalho’, e sim de um Guia de Audição, que continha explicações sobre os instrumentos de orquestra, que já vimos em imagens e documentário, e também continha um exercício dirigido no final. Felipe contou que ontem foi ao TCA assistir a Orquestra Jovem de Portugal (Apresentação da Série TCA 2005, realizada na noite do dia 28.03), e Laís disse que esteve no show de Zizi Possi e OSBA, na Concha Acústica, realizado no dia 18.03. (Diário, 29.03.05).

Alice explicou ainda que ela era estagiária e que o trabalho que estava realizando com eles fazia parte da formação dela como “pró de música”, e que a professora Zuraida era “pró” dela, era quem a orientava como devia preparar a aula e agir em sala de aula.

Na aplicação do guia de audição, Alice utilizou uma dinâmica de leitura em voz alta, isto é, um aluno lia as explicações sobre um determinado instrumento musical e passava para outro colega. Ela relatou:

As crianças se concentraram, e logo em seguida, começaram a indicar o instrumento que queriam ler. Muitos se manifestam favoráveis à leitura e a aula tornou-se muito participativa. De uma maneira geral, a grande maioria dos alunos leu algum parágrafo. Começamos então a ouvir os sons dos instrumentos, acompanhados pelo Guia. (Diário, 29.03.05).

Após a leitura em voz alta, teve início a primeira audição, quando os alunos passaram a escutar os sons dos instrumentos e visualizar as fotografias de cada instrumento, ao tempo em que acompanhavam o comentário escrito. Na segunda audição eles escutavam os sons dos mesmos instrumentos, mas em outra ordenação. A tarefa deles seria a de colocá-los na ordem em que se apresentavam. Ficaram então ansiosos à medida que começaram a escutar. Uns diziam que estava difícil, enquanto outros faziam gestos positivos dando a entender que estavam acertando.

A orientadora começou a perceber que Alice já apresentava um bom entrosamento

com a turma e já estava assumindo as atividades em sala de aula com maior competência e autonomia. Além disso, a estagiária também demonstrava grande interesse em coletar dados para esta pesquisa, fazendo o seu diário de campo, a cada encontro, no próprio contexto escolar, onde registrava dados significativos sobre a relevância das abordagens AME e PONTES para o planejamento, aplicação e reflexão das atividades de seu estágio, bem como para o desenvolvimento musical de seus alunos. Conforme Oliveira (2008, p. 25), para realizar articulações pedagógicas em sala de aula o professor

Precisa cultivar o gosto de pertencimento àquele grupo, querer ser amigo daquele aluno, querer aprender com aquela situação, contexto, pessoa, desafios. O professor precisa estar aberto para compartilhar conhecimentos, atitudes, valores com os alunos e com os integrantes da realidade do universo em que está atuando.

O guia de audição musical foi um recurso bastante útil para articular a teoria à prática, através de uma relação íntima entre a visão e a audição, ou seja, os alunos associavam o conhecimento aprendido no guia (texto escrito e ilustrações) ao timbre escutado de cada instrumento da orquestra.

5.2.10 Cena 10 — Desenvolvendo atitudes positivas nos alunos

Alice demonstrou sua capacidade de observar cuidadosamente os alunos, ao remeter-se em seu diário a uma situação anterior na qual dois deles queriam falar sobre suas impressões pessoais dos espetáculos musicais a que tinham assistido:

Sair de casa hoje parecia impossível, devido à chuva que não parava de cair. Cheguei à escola e fui enxugar meus sapatos e me preparar para a aula. Entrei na sala e fui recebida com beijos e abraços. Instalei o som e Zuraída chegou. Iniciei a aula passando a palavra para Laís e Felipe, que disseram na aula anterior que tinham ido a concertos de música ‘clássica’. Começaram a falar sobre as impressões que tiveram da orquestra: que acharam que ela estava desafinada, mas gostaram e disseram que querem ir mais vezes a concertos. Fagner, nesse momento, se manifestou dizendo que estava na mesma apresentação que Laís. (Diário, 31.03.05).

O afeto demonstrado pelos alunos em relação à Alice, como também o seu interesse de ir a espetáculos musicais evidenciam o quanto as aulas de música estavam significando para eles. Alice esclareceu o termo “música erudita”, usado por ela e pela orientadora, e disse que o termo “música clássica” não era errado, mas se referia mais especificamente a um determinado período da história da música. Ela acrescentou que houve outras denominações, como por exemplo: música medieval, música renascentista, música barroca, música do período romântico, música do século XX, e que essas músicas eram elaboradas segundo os

padrões de cada uma dessas épocas. A orientadora aproveitou para comentar que os alunos escutariam uma diversidade de estilos musicais durante o curso e certamente iriam se familiarizar com eles. Naquele momento, não cabia muitas explicações sobre estilos musicais, e não era essa a proposta do curso. O importante era ampliar o gosto musical, desenvolver atitudes positivas em relação à música, como as que já puderam ser verificadas com a ida dos alunos a concertos de músicas eruditas com seus pais. Russell (2005, p. 86) observa que

[...] os professores de música são peças-chave na cultura musical das comunidades; eles podem muito bem erguer a fundação para uma vida inteira repleta de hábitos musicais, valores e disposições entre os membros da comunidade.

Em meio à conversa Alice perguntou que tipos de músicas os alunos conheciam. Eles então mencionaram o forró, rock, hip hop, arrocha, pagode, entre outros. Ela aproveitou para citar o chorinho, um de seus gêneros musicais preferidos. Conforme o seu diário:

Neste momento, citamos o Chorinho (como gancho para as atividades programadas) falando sobre o contexto de grupos de “chorões” e como esta música atua no contexto ‘popular’ de apreciação musical. Neste momento, as crianças começaram a citar sobre a aula na qual demonstrei o violão de 7 cordas e falei com eles sobre o choro (aula nº 06). A partir daí, colocamos a música Vou Vivendo, e atentamos aos detalhes da forma e instrumentação. Numa primeira audição, as crianças se preocuparam em identificar os instrumentos. Numa segunda audição, listamos os instrumentos e sugerimos a elas que observassem a estrutura da música. Assim, pudemos perceber a forma desta música (AABBAACCAA). Numa terceira audição, eles perceberam como, a cada repetição de cada parte, ela se modificava. Falamos então dessa possível variação sobre cada parte da música, sem perder a forma original. (Diário, 31.03.05).

Alice mencionou a roda de choro que acontecia toda semana no Teatro Vila Velha, e usou o termo “gancho” para expressar as conexões ou pontes que ela realizou a fim de articular o conhecimento sobre o chorinho com outros gêneros citados pelos alunos. Articulações também foram feitas por eles ao se remeter a um encontro anterior, no qual a orientadora não estava presente, onde Alice levou o violão de sete cordas e eles fizeram muitas perguntas, ficaram curiosos e pediram que ela tocasse. A estagiária então lembrou que, também naquele dia, colocara alguns CDs de chorinhos para eles ouvirem, mas ficaram desatentos e ela teve de interromper a audição várias vezes.

Mesmo em meio às conversas da turma, Alice conseguiu suscitar o debate em sala de aula para que os alunos se expressassem verbalmente expondo suas dúvidas e curiosidades. Geralmente o choro tem um tema principal (A) que sempre retorna e alterna-se com seções contrastantes (B, C etc.). Esta estrutura pode ser explorada de diversas maneiras em sala de

aula. Como Alice era encantada pelo chorinho, levou para a sala de aula uma música que tinha grande valor emocional para ela: *Vou vivendo*, de Pixinguinha. Alice trabalhou com a identificação do timbre e a forma desta música, estimulando os alunos a perceber a composição instrumental do choro (flauta transversal, clarinete, violões, cavaquinho) e as partes que se repetiam e se contrastavam (ABACA).

A estagiária demonstrou capacidade de observar os alunos, naturalidade para lidar com o conhecimento musical e com as situações de conversas em sala de aula, e também sensibilidade aos diferentes estilos musicais. Alice comentou que nem tudo acontecera como ela havia programado. A orientadora acrescentou que a aula nem sempre acontece exatamente como se planeja, mas que isso podia ser visto como um sinal visível de que as características metodológicas apontadas na abordagem PONTES estavam sendo desenvolvidas em sala de aula.

5.2.11 Cena 11 — Onc! Onc! Muuu! Rinch! Rinch!

Além da utilização de músicas (sejam eruditas ou populares), a abordagem AME também utiliza outras fontes sonoras, valorizando os ruídos, os sons do cotidiano, os sons corporais, os sons da natureza, os efeitos sonoros. Conforme pesquisas realizadas em aulas de orientação, a peça *Quadros sonoros*, de Judith Akoschky, é baseada em efeitos sonoros produzidos por instrumentos criados com objetos do uso cotidiano, denominados cotidiáfonos. Cada cena evoca uma determinada situação.

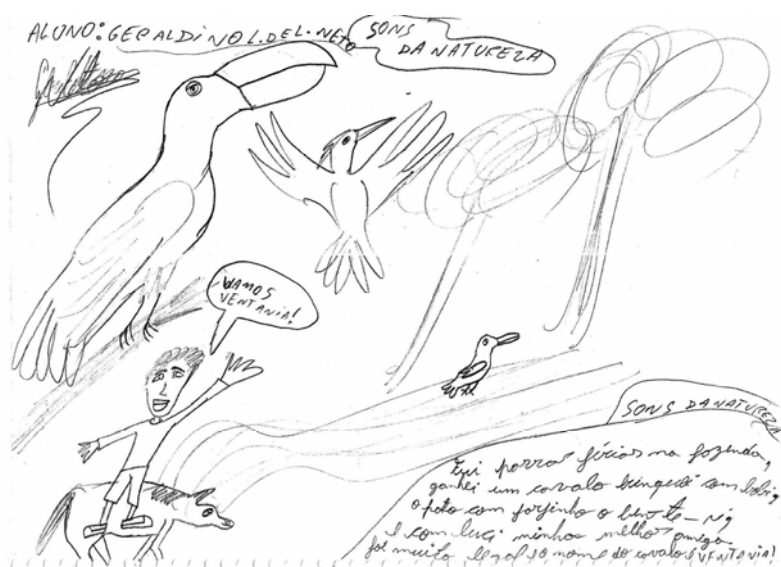
Na cena “Paisaje”, selecionada por Alice, pode-se apreciar sons de água corrente, cantos de passarinhos, trote de cavalos, sinos balançando no pescoço das vacas, entre muitos outros. Alice sugeriu que os alunos escutassem aquela cena (sem comentar os sons que eles ouviriam), e usassem a imaginação para compor e dramatizar a sua própria história. O aluno João Vítor deu o título de “Minha fazenda” à sua história, abaixo reproduzida:

Em uma Fazenda morava eu e meu tio Lucas. Eu gostava da fazenda, lá tinha pássaros tinha vacas e outros animais. Eu andava direto por lá. Eu tinha um cavalo por lá chamado Ricardo. Eu adorava meu cavalo pois sempre dava um passeio com ele depois do almoço. Pense todo dia eu acordava com o som dos pássaros, e depois eu quase todo dia ia tomar banho no meu riacho. Ricardo ia sempre tomar banho no Riacho, e na maioria das vezes quem dava banho nele era eu. Eu tinha três macacos de estimação e gostava muito deles. Eu gostava de passear e ver os outros animais. Ao anoitecer eu fui descansar para no outro dia me divertir de novo. (História, 03.05.05).

“Sons são essenciais para o mundo” era o título da história de André:

Na fazenda todos os animais estão felizes. Os pássaros cantam e voam alegremente, o vento sopra uma brisa gostosa, enquanto a vaca caminha feliz pelo pasto, o fazendeiro gosta tanto dos seus animais e da sua fazenda que resolveu dar nome aos seus animais. Primeiro, o fazendeiro André resolveu nomear seus cinco porquinhos que vieram correndo e fazendo ONC! ONC! Ele resolveu nomeá-los de: Leitão, Botijinho, Lingüiça, Torresmo e Gordinho. Depois, ele resolveu nomear a vaca que veio caminhando lentamente e fazendo MUUU! Ele deu a ela o nome de LUA. Teve também o cavalo que saiu do curral galopando e rinchando RINCH! RINCH! Como ele era muito rápido o fazendeiro deu a ele o nome de Cometa. O fazendeiro também tinha um cachorro muito lindinho que já tinha nome: Godofredo. As galinhas ganharam nome de Laís e Fernanda. Muitos animais moram na fazenda e agora estão mais felizes ainda. (História, 03.05.05).

Alguns alunos, em vez de escrever um texto corrido, retrataram suas histórias em forma de desenho em quadrinhos, incluindo os diálogos dos personagens, o que pode ser visualizado no exemplo abaixo referente à história composta por Geraldino:



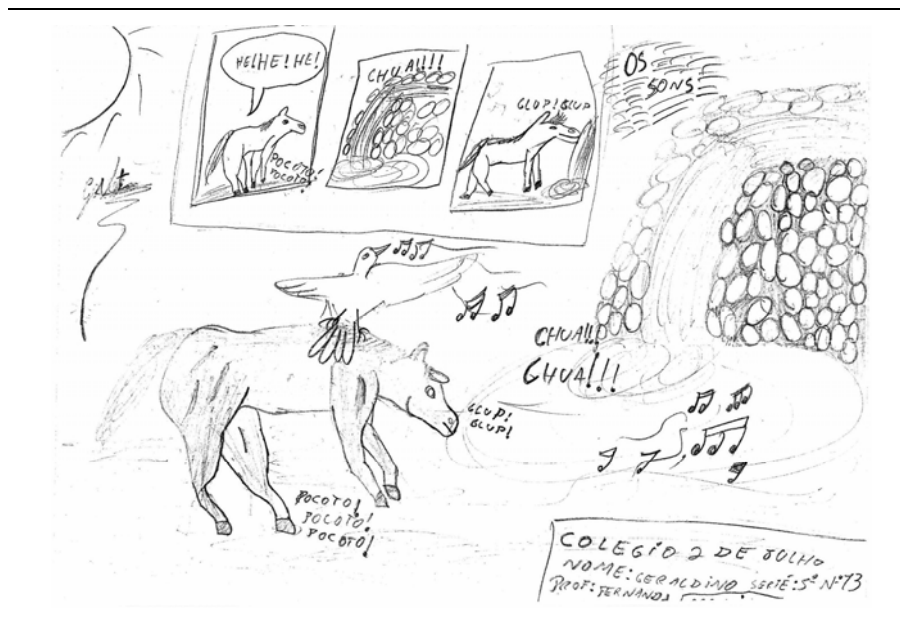


Figura 3 — Expressão visual, 03.05.05

Alice valorizou muito as histórias dos alunos e anexou todas elas em seu relatório final de estágio. Assim relatou em seu diário de campo: “*Surgiram histórias muito interessantes. No entanto, eles não utilizaram a expressão corporal para representar a história, como foi sugerido, mas enquanto liam realizavam efeitos sonoros com a voz.*” (Diário, 03.05.05).

O conhecimento sobre outras fontes sonoras foi associado à prática da composição e dramatização de histórias. Embora Alice tenha se referido em seu diário que não houve exploração do elemento corporal, o aspecto sugestivo dos textos escritos, os desenhos em quadrinhos com diálogos dos personagens, superou qualquer expectativa em termos de expressividade.

5.2.12 Cena 12 — E a revista velha transforma-se numa *Revista de Música*

Assim como as demais disciplinas do currículo escolar, a abordagem AME valoriza a distribuição de materiais escritos para os alunos em forma de apostilas sobre os conteúdos abordados em aula, exercícios escritos com questões abertas e de múltipla escolha, guias de audição e testes escritos para avaliação da aprendizagem.

A orientadora observou que, quando Alice pedia aos alunos que levassem para a sala de aula algum material escrito já distribuído, eles diziam que esqueceram ou que tinham perdido. Talvez ainda não estivessem acostumados a valorizar os materiais da aula de música, assim como faziam com as outras disciplinas.

A fim de organizar e armazenar o material já distribuído, e a ser distribuído durante o curso, a orientadora sugeriu que os alunos trouxessem uma revista (Veja, Época, Exame etc.) e todo o material de música que eles tivessem (exercícios de sala, apostilas, desenhos, histórias, guias, testes). A orientadora explicou que eles usariam a criatividade e transformariam a revista velha num livro de música, ou melhor, numa *Revista de Música*. O procedimento seria o seguinte: eles teriam que colar todo o material de música por cima de cada página da revista, e fariam uma nova capa colando uma folha de papel ofício em branco por cima da capa antiga, onde escreveriam *Revista de Música* e criariam um desenho para ilustrar a capa.

A sugestão da revista deixou Alice e os alunos bastante empolgados. Eles fizeram várias perguntas sobre o procedimento da construção da revista e a orientadora disse que entenderiam melhor quando começassem a vivenciar a atividade no próximo encontro. Para isso, eles teriam que trazer os materiais que foram distribuídos na aula de música, uma revista velha, um classificador de plástico, uma tesoura e cola.

Apesar da empolgação de todos, não foi uma tarefa simples lidar com a construção da *Revista de Música*. Muitos alunos não traziam a revista para sala de aula, outros não tinham as atividades para colar, outros colavam errado, outros não tinham cola em casa, entre outras situações. Em várias ocasiões, Alice destacou a suas dificuldades na construção da revista:

Começamos pedindo que apresentassem a Revista de Música para acompanharmos o andamento das colagens. Como prevíamos, algumas crianças não trouxeram o material. Zuraída trouxe algumas revistas e distribuímos para aqueles que ainda não tinham. Distribuímos as xerox das atividades para que as crianças colassem, seguindo o cronograma que copiei no quadro. Em meio a muita bagunça, a grande maioria se empolgou com a atividade, exagerando com a quantidade de cola e na maneira de montar a Revista. Mas mesmo contrariando a nossa orientação, eles conseguiram concluir esta etapa da montagem. (Diário, 05.05.05).

A primeira atividade programada era a montagem da 'Revista de Música'. Conferimos as atividades já coladas e verificamos que ainda havia alunos sem a revista. (Diário, 10.05.05).

Começamos a aula com a verificação da Revista, conferindo quem trouxe o material e entregando as atividades que estavam na minha mão. Fizeram um pouco de zoada, mas conseguimos entregar e conferir todo o material e o andamento da colagem. (Diário, 19.05.05).

Diante das dificuldades apresentadas, Alice demonstrou positividade, acreditando no potencial dos alunos para se desenvolver musicalmente através das atividades propostas na abordagem AME. Ela ressaltou a turma a importância da *Revista de Música* e percebeu o

resultado do seu esforço em alguns alunos, como registrou em seu diário: “A *Revista de Michelle me chamou a atenção pelo estado impecável. Percebi que algumas crianças, vendo a importância da atividade e o cuidado de alguns colegas, preferiram refazer a Revista, visando um acabamento melhor.*” (Diário, 28.07.05). Alice descreveu muito bem o propósito da *Revista de Música* ao fazer o seguinte comentário em um dos planos de aula de seu relatório:

A proposta de montar uma Revista de Música, iniciativa da prof^a orientadora Zuraida Abud, consiste em uma forma divertida de incentivar as crianças a preservarem todo o material utilizado ao longo do curso, numa espécie de portfólio, de modo que elas possam arquivar todas as atividades escritas, apostilas, desenhos e gráficos realizados, tendo assim um material, criado por eles próprios, que não só servirá de apoio para os estudos, mas também terá um valor emocional, ao suscitar lembranças das experiências musicais vivenciadas em sala. (Relatório, p. 101).

O orientador de estágio, ao ser um parceiro no processo de formação de seu estagiário, também participa da formação musical dos alunos de seu estagiário, processo no qual diversas articulações pedagógicas são desenvolvidas. No caso desta pesquisa, a orientadora teve o papel de construir articulações entre a abordagem adotada, a estagiária, os alunos e o contexto do ensino fundamental. Ao considerar a concepção de formação docente e características metodológicas apontadas na abordagem PONTES, não há como o orientador ser neutro, não interferir, não se articular dentro da grande teia de relações complexas que envolvem o estágio curricular supervisionado. Como afirma Oliveira (2008, p. 25), “o professor precisa estar aberto para compartilhar conhecimentos, atitudes, valores com os alunos e com os integrantes da realidade do universo em que está atuando.”

Os orientadores de estágio costumam se preocupar bastante com a elaboração, por parte de seus orientandos, do relatório final das atividades do estágio. Na concepção de Gonçalves e Costa (2008, p. 153):

São muitos os argumentos que têm sido utilizados para defender o uso dos portfólios tanto na aula de música como nos cursos de formação de professores em geral. O argumento principal em torno desse procedimento é o de que o uso dos portfólios com alunos em qualquer nível de escolaridade, seja do ensino fundamental ou dos cursos de formação de professores, rompe com a idéia tradicional de avaliação classificatória, punitiva e/ou pontual. Trabalhar com portfólio implica pensar no processo por que o aluno passa e não só no produto. O produto se materializa à medida que o aluno e o professor, como parceiros, vivenciam e trilham um caminho de aprendizagens ricas. Digamos que o professor e o aluno aprendem juntos e têm experiências multidimensionais, no âmbito da construção, da reflexão.

Portanto, a preocupação com o registro e documentação das atividades também

poderia ser um procedimento adotado com relação aos alunos do ensino fundamental. Talvez tenha sido este o propósito da *Revista de Música*.

5.2.13 Cena 13 — Aproximando os alunos da música erudita e das versões populares

Na abordagem AME é sugerido ao professor em formação que ele não se atenha à transmissão de conceitos musicais desconectados da escuta musical, mas procure “extrair” dos alunos aquilo que eles percebem — com os seus corpos, com as suas palavras, com os seus desenhos — em relação aos elementos presentes nas músicas apreciadas. É o que salienta Souza (2000, p. 180):

O falar e analisar sobre a música só tem sentido se estiver ligado à experiência, vivência auditiva, corporal e emocional. Deveríamos tentar criar na aula de música situações em que reconhecer, compreender, ter prazer, gostar da música estivessem interligados.

Outras pesquisas já citadas nesta tese indicam que o desinteresse das crianças em ouvir música no contexto escolar tem relação com o fato de a escola enfatizar prioritariamente as funções cognitivas, em detrimento das impressões ou sentimentos que a música suscitou nos alunos (PALHEIROS e HARGREAVES, 2001). Por isso, uma das sugestões dada à estagiária é que não iniciasse a aula explicando aos alunos conceitos musicais dissociados da prática da audição. O entendimento dos conceitos pode ocorrer a partir do que os alunos sinalizam com suas impressões sobre as músicas escutadas, ao representá-las corporal e visualmente. A partir dessas representações, os professores então fazem as “[...] transições ou costuras didáticas (conexões, explicações, esclarecimentos, exemplos, ‘empurrões’, ‘dicas’) [...]” (OLIVEIRA, 2008, p. 5) com relação ao novo conhecimento que ele traz para a sala de aula. Relembrando a afirmação de Barbosa (2005, p. 208), “considerando o que o aluno já domina, o professor vai auxiliá-lo na compreensão de saberes mais elaborados, contribuindo para a sua aprendizagem e elevando seu nível de conhecimento.”

Como se pode observar no diário de campo de Alice, as explicações das professoras advinham das próprias colocações dos alunos:

Tocamos o Concerto para Cravo de Bach e pedimos que as crianças anotassem as suas impressões. Alguns gritavam que era a música de “Cabocla”, novela do horário das 18hs que havia sido exibido há alguns meses. Não dissemos o nome da música. Ao final da audição, pedimos que eles ouvissem a próxima música, Céu de Santo Amaro, versão de Flávio Venturini para o concerto de Bach que ouvimos anteriormente. Quando a música começou a tocar, eles reconheceram. Perguntamos o que eles acharam da música ouvida. Começaram os relatos: que “a primeira era

suave e instrumental e a segunda, vocal”, que “não houve mudança na melodia e sim nos instrumentos”, etc. Então explicamos a eles que a primeira se tratava da música composta por Bach e a segunda, uma versão que Flávio Venturini fez para esta música de Bach. (Diário, 10.05.05).

Todos os alunos queriam falar ao mesmo tempo, demonstrando interesse pela relação entre as duas músicas. A pesquisadora anotou outras colocações, como esta, por exemplo: “As duas são muito bonitas e calmas... é uma música que acalma as pessoas e dá para embalar uma criança.”

Conforme estudos do repertório realizados nas aulas de orientação, a música *Céu de Santo Amaro*, de Flávio Venturini, com participação especial de Caetano Veloso, é uma adaptação do 2º movimento do *Concerto para cravo — BWV 1056*, de Johann Sebastian Bach. De acordo com Wuytack e Palheiros (1995a, p. 15):

Na opinião de alguns professores, o indivíduo não será capaz de apreciar um belo contraponto e Bach, sem possuir a arte do contraponto. No entanto, a criança prova-nos o contrário, entrando naturalmente em contacto com o mundo da música, sem um conhecimento prévio profundo, a nível técnico.

O critério de escolha das músicas foi trabalhar diferenças de estilo e interpretação, e assim estabelecer uma ponte entre o popular e o erudito, entre as experiências e vivências musicais anteriores dos alunos, sem dar muitas explicações sobre o assunto. As músicas falaram por si próprias.

5.2.14 Cena 14 — Indisciplina: tema que se repete

Alice estava sentindo dificuldade de começar a aula de música. Os alunos conversavam entre si, trocavam de lugar a todo instante, reclamavam do colega, pediam muitas vezes para beber água ou ir ao banheiro. Além disso, a aula de música era no primeiro horário do turno matutino, e muitos alunos chegavam atrasados, tirando a atenção do professor e dos colegas. Alice participou de todas as reuniões pedagógicas da escola e relatou para a orientadora que a indisciplina, a falta de interesse e concentração dos alunos eram temas recorrentes nessas reuniões. Em um de seus diários de campo anotou: “*Logo de início, Fagner e Emilly estavam brigando. Chamei a atenção deles e mais uma vez conversei com eles sobre atitudes, tema de todos os outros professores no Conselho de Classe.*” (Diário, 19.04.05).

É muito comum ouvir dos professores de música que os alunos são indisciplinados e não se interessam pelas atividades propostas, que a direção e a coordenação das escolas não valorizam o trabalho do professor de música, que não existem instrumentos musicais ou

equipamentos de som nas escolas, e assim por diante. Mas também é verdade que muitos professores acomodam-se e nada fazem para mudar tal situação.

Ao construir uma abordagem de ensino de música com base em um repertório novo e desconhecido da maioria dos alunos do ensino fundamental, a orientadora tinha consciência do desafio que estava se propondo junto à estagiária. Wuytack e Palheiros (1995a, p. 13) observam:

Mas os alunos parecem, freqüentemente, pouco interessados. É um fenômeno geral, o facto de os jovens não reconhecerem como valor o que lhes parece estranho. Aceitam melhor a música que compreendem e rejeitam a que não lhes é familiar. Por vezes, a primeira reacção a uma proposta de audição do professor, é negativa. É natural as crianças reagirem vivamente ao que lhes parece fora do comum, através de manifestações características, como o riso mal contido ou protestos explícitos. No entanto, o professor não deverá desanimar perante este tipo de reacção. Passados os primeiros momentos, a surpresa inicial pode transformar-se gradualmente em interesse.

Nas aulas de orientação do estágio foram discutidos assuntos referentes às reacções e comportamentos dos alunos diante das atividades propostas, e a orientadora sempre ressaltava que Alice não deveria se desanimar nem se retrair em situações assim, muito freqüentes no universo das escolas regulares. Eis o que Zeiger (apud Russell, 2005, p. 77) sugere ao professor em formação ou recém-formado:

[...] manter-se calmo e controlado, ignorar os comportamentos dos alunos ‘atrapalhadores’, meditar, manter uma atmosfera positiva, reforçar as regras, tomar as atitudes necessárias à manutenção da disciplina, estar preparado, mudar de direção quando necessário, realizar um período de orientação e salientar a importância da música.

Essas dificuldades, que se apresentam no universo das salas de aula de escolas regulares, também levaram a orientadora a adotar o referencial teórico da abordagem PONTES, visando a auxiliar o professor em formação a utilizar a abordagem AME no contexto do ensino fundamental e realizar articulações entre teoria e prática. Como já foi dito anteriormente, o estágio envolve uma grande teia de complexas relações. No entanto, como afirmam Sonnevile e d’Avila (2006, p. 113),

[...] complexo não significa complicado; complexo não é oposto de simples; mas o que é tecido junto. Do latim *plecto*, significa aquilo que é tecido, trançado, enlaçado. Da acepção da palavra o seu sentido primário: enlaçar, trançar, reunir elementos de um todo.

Muito apropriadamente Oliveira (2008, p. 6) comenta sobre a postura do professor de música diante das situações complexas e bastante comuns que ocorrem no ambiente educacional: “ao contrário da postura tradicional, o professor que adota a Abordagem

PONTES, ao dar aulas ou desenvolver planejamentos, tem uma visão de solucionar os problemas encontrados na realidade ou cotidiano dos indivíduos que estão naquele contexto.”

A autora acrescenta:

Em vez de culpar os outros, o contexto, os alunos, os materiais, o tempo, o repertório e outros fatores negativos e utilizar o seu tempo para ficar tentando corrigir os defeitos ou as disfunções e anomalias decorrentes da situação caótica apresentada no sistema educacional a trabalhar, a Abordagem PONTES recomenda trabalhar com positividade (atenção, não é positivismo). Ou seja, procurar trabalhar com as forças, as virtudes e talentos próprios dos indivíduos, com o potencial daquele universo de trabalho, com a motivação e com as capacidades humanas e institucionais que se apresentam nas diversas realidades e situações de trabalho. Em vez de se queixar das situações, procurar ressaltar o que existe de bom, de aproveitável, estudando formas de desenvolver o que pode ser desenvolvido. Recomendações da psicologia positiva enfatizam processos de trabalho com foco na prevenção, ou seja, tentar ‘compreender aquilo que leva indivíduos e sociedades a florescer e a expressar toda a sua potencialidade’ (Graziano, 2008, p. 11). (OLIVEIRA, 2008, p. 34).

As situações singulares que se apresentam numa turma de ensino fundamental podem indicar que a articulação entre teoria e prática não é sempre uma conseqüência das experiências vivenciadas pelos licenciandos em música nas diversas disciplinas do seu curso, e sim de um trabalho específico e relevante a ser feito na parceria orientador/orientando com base nas experiências “tecidas” no contexto educacional onde se realiza o estágio.

5.2.15 Cena 15 — Apreciando, cantando e tocando em sala de aula

O foco da abordagem AME é a apreciação de músicas gravadas. A esse respeito, eis a observação de Wuytack e Palheiros (1995a, p. 17), autores que têm contribuído para a formação contínua de educadores musicais na vertente da “audição musical ativa”:

A ênfase principal está em aprender a ouvir, o que implica algumas limitações na escolha de excertos musicais. É preferível por exemplo, utilizar música instrumental, uma vez que a intervenção de um texto literário projecta a questão num outro ângulo, sobretudo porque a concentração total num aspecto único instrumental constitui uma ajuda excelente para a aprendizagem da audição.

Entretanto os autores citados também reconhecem que

Acompanhar uma música cantando suavemente, é também uma actividade interessante. Quantas vezes não nos surpreendemos a cantarolar uma melodia conhecida, o que nos proporciona uma enorme satisfação? Não é isto uma prova de que o ouvinte deseja, de facto, participar activamente? (WUYTACK e PALHEIROS, 1995a, p. 39).

O planejamento de ensino da abordagem AME baseou-se no Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) e, por isso, valoriza a presença do canto e da execução instrumental em sala de aula. São destacados os seguintes objetivos no plano de curso:

- Identificar os elementos musicais presentes nas músicas escutadas (melodia, ritmo, timbre, andamento, estilo, caráter, forma etc.) explicitando-os através da voz, do corpo, de materiais sonoros e outras representações (desenhos, gráficos etc.).
- Cantar músicas populares brasileiras (MPB) e músicas brasileiras de tradição oral, atentando para a técnica de emissão vocal, para seu ritmo, melodia, dinâmica, e caráter.
- Tocar instrumentos de percussão de altura definida (metalofone) e indefinida (pandeiro, caxixi, tambor, clavas, agogô, berimbau, apito, reco-reco, entre outros) para acompanhar as músicas cantadas e escutadas.

Alice aproveitou a música *Céu de Santo Amaro*, tema de uma novela da TV Globo, para levar o canto para sala de aula. Ela descreveu em seu diário:

Cheguei mais cedo, pois hoje trouxe o violão para acompanhar a execução vocal da música Céu de Santo Amaro. Zuraida também chegou cedo, pois ela trouxe o teclado. Fui ao encontro dela para ajudá-la a carregar o instrumento. Paramos na secretaria para pegar as cópias impressas com Paula, já que era caminho para a sala de aula. Na secretaria encontramos Jose, que pediu maiores detalhes sobre a visita ao Concerto Vespéral, dia 08.06. O sinal tocou quando ainda estávamos com Jose. Fomos para a sala e Denílson nos encontrou no caminho carregando o violão, o teclado e os materiais. Ele se ofereceu para nos ajudar a carregar alguma coisa. Entramos na sala e arrumamos os instrumentos, enquanto Laís foi buscar o som, que tinha ficado na sala dos professores. As crianças correram para cima de nós para ver os instrumentos. João Vítor veio nos receber com um abraço e nos dizer que era o seu aniversário. (Diário, 19.05.05).

Os alunos ficaram muito atentos e sensibilizados ao escutar a melodia do compositor de música popular brasileira Flávio Venturini. Eles cantavam enquanto escutavam a música, acompanhando a letra², escrita num papel distribuído por Alice. O fato de essa música ter sido tema de abertura da novela *Cabocla* da TV Globo, bastante conhecida dos alunos, facilitou a articulação entre teoria e prática, já que diferenças de estilo e interpretação foram percebidas através da audição do *Concerto de cravo de Bach* (timbre do cravo, oboé, quarteto de cordas; tessitura leve, melodia apoiada em acordes simples no cravo), em contraste com a adaptação feita na canção *Céu de Santo Amaro* (timbre das vozes de Flávio Venturini e Caetano Veloso, piano, teclado, quarteto de cordas; adequação e compatibilidade entre a leveza da melodia e o romantismo poético da letra).

² Ver Anexo O desta tese (p. 288).

Após terem escutado e comparado o concerto original de Bach com a versão de Flávio Venturini, os alunos cantaram a última música sem a presença da gravação, mas com o acompanhamento de Alice ao violão e a orientadora ao teclado. Muitos não cantavam, pois ficavam observando atentamente o acompanhamento nos dois instrumentos. Pouco antes de terminar a aula, as professoras cantaram parabéns para João Vitor, que estava fazendo aniversário. Outro estudante (Gregório) pediu para tocar uma música (o tema da *9ª Sinfonia de Beethoven*), e mesmo ultrapassando um pouco o horário, Alice permitiu que ele tocasse. A professora de Ciências já estava na porta e então Alice e a orientadora arrumaram rapidamente os materiais e saíram da sala.

É importante ressaltar que o canto e a execução instrumental são atividades que interessam muito aos alunos e podem ser boas aliadas da apreciação musical. No entanto, existem muitas dificuldades para se trabalhar com estas atividades em escolas regulares que não possuem uma sala específica para as aulas de música. Para realizar as atividades descritas a orientadora e Alice tiveram que carregar o teclado, o suporte, uma sacola e uma bolsa por uma longa distância até chegar à sala da 5ª série A, além de contar com a ajuda de um dos alunos e de Denílson. Cumpre ressaltar que a aula de música tem duração de 45 a 50 minutos na maioria das escolas, e todas as atividades têm que ser realizadas em tempo hábil para não atrasar a disciplina do horário seguinte.

5.2.16 Cena 16 — O olhar do outro professor

Alice estava um pouco apreensiva, pois ia ser observada pelas professoras Leila Dias e Heloísa Leone, como parte da primeira avaliação da disciplina Prática de Ensino. Por motivo de força maior, a professora Leila Dias não pôde comparecer.

A apreensão de Alice também se relacionava com o fato de os alunos terem ficado duas semanas sem ter aulas de música devido à greve dos professores da rede particular de ensino. Alice descreveu todos os procedimentos da aula da pré-banca em seu diário de campo:

Ceguei pouco antes de Zuraida e, na sala dos professores, o som já estava à minha disposição. Zuraida chegou com Heloísa Leone. Leila Dias não compareceu. O sinal tocou e fomos para a sala de aula. Chegamos e arrumamos a sala em dois semicírculos. Apresentei pró Heloísa para a turma. Heloísa já conhecia a aluna Suzana. Zuraida disse que “estava de greve” e que só iria observar. Comecei pedindo que eles prestassem atenção na música. Após a primeira audição, pedi que eles falassem um pouco. Como já conheciam, muitos começaram a se manifestar. Luíza contou a história de Carmen e que a primeira parte tem a “marcha”. Por conta disso, Emilly completou que era uma ópera e daí explicou o final trágico. Christoffer disse que hoje intitularia a música de “Carmen March” e

também se referiram à marcha por causa do personagem D. José, que era um soldado. Todos começaram a dizer sobre as nuances da música, que passam do “alto” (forte) para o “suave”. Então comecei a explorar, como seria esta passagem. Emilly disse que na parte forte era “mais orquestrada” e, na suave, “menos orquestrada”. Coloquei estas informações no quadro e propus mais uma audição para verificarmos estes detalhes. Ao final, começaram a dizer que ouviram pratos na parte forte e cordas na parte suave. Então expliquei que esta variação de fraco para forte chamava-se de intensidade e tinha a ver com o caráter expressivo da música. Pedi que Heloísa e Zuraida escolhessem duas crianças para ir ao quadro. Heloísa citou dois números e, os correspondentes na caderneta foram ao quadro. Pedi que Luíza e Geraldino expressassem livremente com um gráfico essas passagens de dinâmica. Após a construção do gráfico, propus definirmos a forma e pedi que Emilly e Maria Clara fossem ao quadro. Enquanto elas estavam no quadro pedi à turma que fossem pensando em como representariam corporalmente cada parte da música. Deixei as anotações das meninas e enquanto o grupo, formado por João Vítor, Felipe, Geraldino, Mariana Pedral e Luíza, se expressavam, conferi as anotações. Maria Clara chegou próximo da forma da música, repetindo indevidamente uma parte, mas o grupo, em geral, expressou claramente cada parte, enfatizando, inclusive, a dinâmica a cada repetição. Encerrei a atividade para fazer um fechamento do semestre, já que seria nossa última aula para o recesso de São João, orientando-os sobre as atividades do retorno no dia 12.07 (a retomada da Revista e a avaliação da Unidade). Ao tocar o sinal eles se agitaram para a aula de Ciências, e eu, Zuraida e Heloísa nos dirigimos até a sala dos professores, onde elas iriam me dizer suas impressões acerca das observações da aula. (Diário, 16.06.05).

Alice iniciou a aula colocando o *Prelúdio da ópera Carmen* (Suíte n. 1 — Allegro giocoso), música que já havia sido trabalhada com os alunos em um encontro no qual a orientadora não estava presente. Segundo os trabalhos desenvolvidos na aula de orientação, trata-se de uma ópera do compositor francês Georges Bizet, baseada no romance de Prosper Mérimée. Essa obra narra o trágico romance ambientado em Sevilha, na Espanha, entre o soldado Don José e a cigana *Carmen*. É um exemplo de um rondó simples com seções claramente contrastantes. Um dos elementos que chamam a atenção do ouvinte são as mudanças nos níveis de dinâmica, como se pode perceber no trecho em destaque:



Figura 4 — Trecho do *Prelúdio da ópera Carmen* — Georges Bizet

A orientadora considerou relevante o fato de os alunos estarem motivados para escutar uma mesma música cinco vezes observando diversos aspectos. Era um sinal que a abordagem AME estava funcionando bem. Quanto à forma da música, Alice agiu corretamente em não dizer que um grupo tinha feito certo e o outro errado, pois o importante é como cada aluno percebia e sentia a música. Na parte C havia uma mudança de caráter no tema exposto (*legato* para *staccato*). Por este motivo um dos alunos achou que havia mais uma parte na música. Na opinião de Lehmann (1993, p. 19) sobre o aspecto subjetivo da música, “a vida está cheia de ambigüidades que os estudantes devem aprender a enfrentar. A música nos ensina muito bem. Existem ao menos várias soluções aceitáveis para um problema musical, ou várias diferentes interpretações de uma obra musical.”³

Após a aula, Heloísa comentou com Alice que gostou muito de sua postura firme e dinâmica e falou que as carteiras poderiam estar dispostas em um grande semicírculo, em vez de dois círculos, pois os alunos que se sentam atrás participam menos que os da frente. Falou também que a estagiária e a orientadora deveriam pensar numa forma de realizar uma apresentação ou aula aberta para demonstrar publicamente esse trabalho, que para ela era muito significativo. Disse, ainda, que uma apresentação pública aumentaria o interesse dos alunos pelo trabalho. Heloísa escreveu o seguinte comentário sobre a aula de Alice:

A estagiária é segura, parecendo ter experiência em sala de aula. Trabalhando com uma turma grande (mais de 30 alunos) numa escola particular, o que por si só já é uma outra realidade, demonstrou domínio de

³ La vida está llena de ambigüidades que los estudiantes deben aprender a enfrentar. La música nos lo enseña muy bien. Existen a menudo varias soluciones aceptables para un problema musical, o varias diferentes interpretaciones de una obra musical.

disciplina e conteúdo. É claro que a estrutura da sala e do material favoreceram a sua atuação, mas o número de alunos e o tempo limitado seriam fatores contra ela, não fosse sua organização, mesmo tendo dois encontros semanais com os alunos. OBS: Tenho curiosidade de saber como ela transforma em notas as avaliações feitas. Só tenho a ressaltar é que pelo tamanho da sala, uma só roda seria melhor para todos, pois evitaria que os mais tímidos ou “preguiçosos” se escondessem atrás dos alunos mais ativos. Espero, sinceramente, que o Colégio 2 de Julho a contrate, pois só assim será possível que ela desenvolva um trabalho de qualidade, já que é necessário um certo tempo para a criação de uma “cultura” de Música nas Escolas. Precisamos de pessoas jovens e comprometidas com a Ed. Musical nas Escolas Regulares.

A orientadora observou que, durante a aula, Alice conseguiu articular muito bem teoria e prática e utilizar as características apontadas na abordagem PONTES. Alice se envolveu bastante na aula, procurando articular, a todo instante, o conhecimento sobre forma, dinâmica, estilo, caráter, com a visão que os alunos possuem desses elementos. A maneira pela qual ela conduziu as atividades demonstrou o seu interesse pelo potencial que têm os alunos para aprender e para se desenvolver musicalmente. Ela observou cuidadosamente cada aluno e, a partir das falas deles, fez uma conexão natural com o novo conhecimento. A partir de um motivo gerador — o *Prelúdio da ópera Carmen*, de Bizet — Alice desenvolveu diversas situações de ensino e aprendizagem, demonstrando competência e habilidade para lidar com os conceitos musicais, com o conhecimento que os alunos já possuíam, com o tempo da aula e com atividades em diversas dimensões, como, por exemplo, discussões, reflexões, análises, representações gráficas e corporais. Alice possibilitou a compreensão da música através do estímulo à expressividade dos alunos, para falar de suas impressões pessoais sobre a música, para representar a música gráfica e corporalmente. Também procurou passar para os alunos as características da ópera e a sua história, valorizando a estética e a produção de Bizet.

O *Prelúdio da ópera Carmen* foi retomado em outro encontro no qual Alice fez o seguinte comentário: “*Tudo correu como planejado. O tempo parecia sobrar, devido à intensa participação e comportamento das crianças.*” (Diário, 18.08.05). Não é muito comum sobrar tempo em uma aula de 50 minutos, considerando que muitas vezes Alice levava aproximadamente 10 minutos ou mais tentando acalmar os alunos, diminuir as conversas paralelas, até que pudesse realmente começar a aula. Nesse mesmo dia, a estagiária registrou: “*Ainda sobrou tempo para desarmar o equipamento antes da professora de Ciências chegar à sala. Saí da sala com a impressão de uma aula participativa onde todos os conteúdos propostos foram percebidos pelas crianças.*”

5.2.17 Cena 17 — Problemas com o som, com as apostilas

A aula de música no contexto regular de ensino ainda é um grande desafio para o professor. Alice planejou sua aula para escutar diversas músicas e ler apostilas sobre os conteúdos musicais e sobre os compositores enfocados nas aulas. Mas dessa vez as coisas não aconteceram com ela havia planejado:

Como não havia encontrado Denílson com o som, e Paula com as apostilas, fui procurá-los enquanto Zuraida ficou na sala fazendo atividades de percussão corporal. Tanto Denílson quanto Paula foram difíceis de serem localizados; primeiro encontrei Denílson, que me informou que, devido ao recesso, outros setor da escola usou o som que utilizamos na aula, e ele ainda iria localizar em que setor estava e trazê-lo para nós. Retornei para a sala e Zuraida prosseguia na atividade de percussão corporal, agora com música de tradição oral. Como a aula avançava e nem o som, nem as apostilas eram entregues pelos funcionários responsáveis, fui procurar Jose e, no caminho encontrei Paula que me encaminhou à gráfica. Peguei as apostilas e fui para a sala. O som que Denílson disponibilizou, pois não havia encontrado o que utilizamos, não fez a leitura do Cd, de maneira que fomos obrigadas a interromper a atividade. (Diário, 12.07.05).

Durante a aula eventos inesperados ocorrem: Alice não podia imaginar que as apostilas não estariam prontas, pois ela havia entregue previamente à gráfica, nem tampouco contava com o desaparecimento do som, que até então vinha sendo providenciado pelo eficiente colaborador Denílson. Oliveira (2008, p. 25) ressalta:

Como a vida, como o ser humano, cada aula é única. É bem verdade que podemos antecipar situações de ensino, mas estas nunca são totalmente previsíveis ou acontecem totalmente iguais como o que previmos no plano. Por esta razão, o professor precisa estar sempre preparado para surpresas.

A ocorrência de dois professores em sala de aula não é a situação real que o docente recém-formado vai encontrar nas escolas. Por isso, o professor em formação deve se acostumar a entrar no ambiente escolar “munido” de estratégias ou pontes de articulação para solucionar os problemas advindos do contexto educacional em que está atuando. O fato de a audição de músicas gravadas ser uma prática recorrente na maioria das aulas baseadas na abordagem AME, não impede que, na ausência do equipamento de som, o professor desenvolva outras práticas musicais inspiradas na vivência auditiva dos alunos. Oliveira (2008, p. 25-26) acrescenta:

Por essa razão, o professor precisa ter em mente várias estratégias de ensino, jogos, estruturas de ensino já testadas na prática, precisa saber cantar e tocar várias músicas de diversos estilos e gêneros, precisa ter em mente boas justificativas e explicações claras para aquilo que pretende ensinar aos alunos. Essas competências ou saberes para resolver questões e desafios na

sua prática, de maneira calma, competente e natural, vão depender de sua segurança pessoal sobre o assunto e sobre as técnicas pedagógicas, de seu nível de abertura para aceitar e compreender cada realidade nova e sobretudo os alunos, além de ter uma atitude positiva (auto-estima) diante da vida e do ensino.

A orientadora vinha observando que Alice desenvolvia articulações importantes entre teoria e prática ao utilizar a apreciação musical como foco de suas aulas. Entretanto, em várias situações de aula, em que o som não funcionou ou estava num volume muito baixo, Alice poucas vezes utilizou sua expressão vocal ou instrumental para atrair a atenção dos alunos. Por isso, a orientadora sugeriu-lhe aliar a audição de músicas gravadas à prática de canções e arranjos instrumentais.

5.2.18 Cena 18 — O desafio da escuta de músicas de outras culturas

Conforme os estudos do repertório, no dialeto *Gullah*, que é uma mistura da língua inglesa e de uma língua africana, *Kum ba ya* quer dizer *Come by here*, ou seja, *Vem para aqui*. *Kumbaya* é uma canção religiosa de adoração a Deus cantada pelos povos afro-americanos. Como Alice não tinha a gravação dessa música e queria trabalhar mais o canto em sala de aula, ela ensinou a melodia aos alunos, mas encontrou resistência por parte deles. Assim descreveu em seu diário:

Explicamos que se tratava de canto espiritual dos negros americanos descendentes de Angola, e que era um canto de súplica e chamado de Deus. Christoffer e Rayane se referiram à 'macumba'. Conteí a eles que, assistindo uma aula de Fundamentos de Música, presenciei uma situação semelhante, em que ouvíamos cantos religiosos indígenas e africanos, e como não fazem parte da nossa cultura, causam estranhamento. Como estamos vivenciando a prática da Apreciação Musical, a nossa formação nos mostra como receber informações e músicas de outras culturas diferentes da nossa. Passamos então ao canto, onde tentamos formar um coro uníssono. As crianças riam e se dispersavam, ainda brincando com o termo angolano. Após cantarmos algumas vezes, encerramos esta atividade. Informeí-os que as apostilas, que darão subsídio à prova, serão entregues na próxima aula e que eles, a meu ver, não conseguem receber informações com o ouvido do apreciador, quando se trata de elementos distantes da nossa cultura. Encerramos a aula com a sensação de desafio e com um tom de reflexão sobre como trabalhar com a inserção de elementos de culturas distantes com estas crianças, que se mostram bloqueadas e preconceituosas a estas informações. (Diário, 12.07.05).

Canções que se remetem a divindades africanas costumam causar estranhamento, pois atualmente existem várias tendências religiosas (católicas e protestantes) dentro da sala de aula. No entanto, as atuais diretrizes para o ensino religioso nas escolas de ensino

fundamental — Leis 9.394/96 e 9.475/98 — asseguram a valorização da diversidade cultural religiosa do Brasil, país cuja grande parte da população é composta de afrodescendentes, o que também é valorizado pelo Colégio 2 de Julho, ao procurar aliar a sua tradição protestante a um ensino religioso ministrado de forma ecumênica (ROSADO, 1997).

Alice ensinou a música *Kumbaya* conforme a letra⁴ em inglês e procurou encarar com naturalidade a resistência dos alunos a esse cântico, ao dar um exemplo de outra situação semelhante de resistência a cantos religiosos por parte de estudantes do curso de graduação em música da UFBA. Alice foi positiva ao reforçar que a sua formação em apreciação musical tinha lhe mostrado “[...] *como receber informações e músicas de outras culturas diferentes da nossa.*” Ao que parece, o objetivo de Alice era também mostrar aos alunos do Colégio 2 de Julho como lidar com as informações e com a apreciação de músicas que têm funções específicas em outros contextos socioculturais.

Ela traduziu o texto para os alunos, mas eles já sabiam o significado de várias palavras. E ensinou-lhes a música de acordo com o texto em inglês, mas demonstrou dificuldade para expressar o ritmo correto da música, o fraseado, a forma de respirar e de emitir a voz. Seus gestos de regência eram imprecisos e ela parecia desconhecer que a música começava em *anacruse*, e não em tempo forte. Após a aula a orientadora comentou com Alice sobre a sua insegurança na condução da atividade vocal, mas ela não concordou, afirmando que aprendeu na aula de regência que não era necessário reger todos os tempos, mas sim dar as entradas. E era justamente onde ela estava falhando. A orientadora percebeu que o costume de utilizar músicas gravadas em sala de aula deixou Alice um tanto insegura quando ela mesma teve que servir de referência musical para os alunos. Oliveira (2008, p. 26) mostra que, para o professor realizar pontes em sala de aula, é necessário que ele tenha um nível de abertura para reconhecer o que sabe e o que ainda precisa aprender:

Assim como o professor precisa saber e conhecer, ele precisa estar aberto para aceitar o fato de que ele também pode não saber e não conhecer. Afinal é um ser humano. Mas a questão é saber conviver com as limitações humanas e saber sair-se satisfatoriamente das situações nos universos que ele não conhece, sendo honesto para com os alunos, e tentando descobrir como melhor fazer para que aquele não-saber possa também ser transformado em um saber para um ensino significativo.

Porém, a continuidade do trabalho com a música *Kumbaya* resultou em maior interesse e envolvimento dos alunos, pois, em um encontro posterior no qual a orientadora não estava presente, Alice relatou por telefone que um deles tinha levado um CD, o qual

⁴ Ver Anexo O desta tese (p. 288).

continha uma gravação de *Kumbaya* e que, após a audição, se motivaram para cantar. Esse fato foi relatado em seu diário:

Christoffer correu em minha direção para mostrar que ele tinha um Cd, comprado em seu país, Dinamarca, só com músicas espirituais africanas, e que neste cd tinha uma gravação do Kumbaya. [...] Fiquei muito feliz e liguei para Zuraida para contar esta novidade, afinal, foi muito difícil tentar inserir esta música no repertório. Os alunos, no dia em que a levamos, foram muito preconceituosos e não demonstraram interesse para cantá-la, e agora queriam ouvir e conhecer aquela versão. (Diário 30.07.05).

Escutar uma boa interpretação musical facilita a compreensão do caráter, do ritmo, da métrica, do arranjo vocal e instrumental de uma determinada melodia, mas o professor de música, baseado nos conhecimentos aprendidos durante o curso de licenciatura, deve demonstrar um domínio técnico em execução vocal/instrumental e condução de vozes infantis, para propor novas interpretações e arranjos de uma canção tradicional a partir das possibilidades musicais dos alunos e dos recursos disponíveis no ambiente escolar. É fato que a estrutura das escolas regulares ainda não favorece o bom funcionamento das aulas de música. Apesar de todo o apoio da equipe técnica do Colégio 2 de Julho, a orientadora ficou surpresa com o lugar no qual os instrumentos musicais (tambores, clavas, pandeiros, pratos, caxixis, coquinhos) estavam armazenados: a sala cheirava a mofo e tudo estava bastante empoeirado, provavelmente pela falta de uso. Mesmo com o apoio de Denílson, perdia-se muito tempo transportando os instrumentos de percussão para a sala de aula, onde o tempo disponível de 50 minutos poderia ser utilizado de modo mais eficaz, caso todos os recursos (equipamento de som, teclado, violão, instrumentos de percussão, entre outros) pudessem ficar arrumados numa sala específica para as aulas de música. Entretanto, os recursos não substituem a musicalidade e a criatividade do educador musical. Quanto a esse aspecto, Swanwick (2003, p. 57) afirma:

Tenho visto a música ser ensinada de forma não musical em condições onde o tempo e os recursos eram mais que suficientes, e tenho visto a música ser ensinada *musicalmente* em condições não promissoras. Esse não é, certamente, um argumento para não oferecer à educação musical recursos, mas um reconhecimento de que recursos, somente, não bastam.

5.2.19 Cena 19 — Apreciando um concerto de orquestra ao vivo

O hábito de freqüentar espetáculos musicais ao vivo (concertos, shows, óperas, peças teatrais, manifestações da cultura popular) faz parte dos conteúdos atitudinais trabalhados na abordagem AME. Por isso, os alunos foram convidados a assistir um concerto da Orquestra

Sinfônica da Bahia (OSBA) no Teatro Castro Alves (TCA) mediante uma solicitação por escrito⁵ encaminhada aos pais. A série de concertos didáticos denominados de Vespéral Sinfônica foi patrocinada pela empresa de telecomunicações TIM em parceria com o Governo do Estado da Bahia, Projeto Fazcultura e Fundação Cultural. Os concertos dessa série tinham entrada franca e aconteciam no turno vespertino. Alice demonstrou através do relato em seu diário que estava consciente das principais dúvidas dos alunos:

Como era a véspera da tão esperada ida ao concerto, resolvemos, ao entrar em sala, esclarecer logo as dúvidas, antes de começarmos as atividades. A principal dúvida das crianças era se iam pagar a entrada, pois não constava nenhuma referência na circular. Respondemos que não, e que os ingressos já estavam conosco e que foram cedidos pela direção da OSBA. Outra pergunta freqüente foi em relação a lanche. Respondemos que não poderiam consumir qualquer alimento dentro do teatro e que, pelo horário marcado para encontrarmos-nos na escola (15:15), poderiam fazer o lanche antes. Quanto à roupa, informamos, com base na orientação da coordenação, que seria o fardamento oficial do colégio. Recolhemos as autorizações e verificamos que só a metade da turma tinha trazido. Alguns alunos alegaram ter perdido o papel, e outros simplesmente esqueceram em casa. Já que restaram algumas cópias na pasta da sala, distribuímos aos que faltaram no dia anterior, e aos que perderam. Estes esclarecimentos acabaram tomando a aula praticamente toda. Quando pensamos em realizar algum objetivo da aula, verificamos que a turma ainda estava muito agitada e não havia 'clima' para cantar. (Diário, 23.08.05).

No dia do concerto Alice já tinha em mãos todas as autorizações dos pais. Ela chegou à escola no turno oposto ao que costumava freqüentar e já encontrou os alunos bastante animados na entrada principal, acompanhados por Jose e a vice-diretora Neuza. Alice descreve a ida ao concerto em seu diário:

Marcamos de chegar à escola às 15hs para sairmos às 15hs e 15min. Ao chegarmos, Jose e a prof^a Neuza já tinham organizado as crianças. Fizemos mais uma rápida orientação sobre como os alunos deveriam se comportar dentro do teatro e orientamos também sobre água, lanche e banheiro, sugerindo que eles providenciassem logo atender suas necessidades, pois ao entrar na sala do teatro, não poderiam mais se movimentarem, principalmente sozinhos. Separamos a turma em grupos e saímos pelo passeio, em fila, cada uma guiada por prof^a Neuza, Jose, Zuraida e eu. Ao chegarmos ao teatro, nos organizamos em um grupo e separamos os convites. Todas as crianças receberam o programa do concerto. Entramos e fomos orientados a sentar nas fileiras para aguardar o espetáculo. As crianças demonstravam ansiedade e nervosismo, pela emoção de assistir pela primeira vez a um concerto. Os alunos observavam atentos a todos os movimentos de músicos e maestro, tentando reconhecer os instrumentos e seus timbres. Perguntavam, sempre que podiam, a mim e a Zuraida, alguma informação, confirmando a fixação de conteúdos vistos em sala. Bruno, em determinado momento, sentou-se a meu lado para perguntar-me a todo momento pelo repertório, maestro, instrumentos, enfim, saciar sua

⁵ Ver modelo do termo de autorização no Apêndice H desta tese (p. 205).

curiosidade. Ao encerrar, retomamos os grupos para encaminhar as crianças para a escola, onde os responsáveis iriam buscá-las. As crianças comentavam que tinham gostado e se surpreendido com, o espetáculo. Prof^a Neuza e Jose também demonstraram muita satisfação com a participação da turma neste concerto. Saímos da escola satisfeitas com o resultado e contentamento das crianças por conhecerem um concerto. (Diário, 24.08.05).

As articulações de Alice com a equipe técnica da escola, com os pais dos alunos através do envio das autorizações, com a cobrança das autorizações aos alunos e orientações que lhes deu quanto à forma de se comportar durante o concerto, contribuíram para que tudo desse certo, desde o trajeto dos alunos para o teatro até o seu retorno para a escola, onde os pais os aguardavam.

Os alunos demonstraram grande satisfação em caminhar pelas ruas do bairro do Garcia, guiados pelas professoras e equipe técnica da escola. Tudo era novidade para eles. Durante o concerto ficaram bem atentos e não houve necessidade de chamar a atenção de nenhum deles por indisciplina. Os que sentaram próximos às professoras demonstraram curiosidade acerca dos instrumentos, do programa, dos músicos e do maestro, fazendo perguntas a todo instante. Muitos deles estavam deslumbrados com aquela experiência, pois nunca tinham entrado no TCA para assistir a um espetáculo musical.

Apreciar um concerto de orquestra ao vivo é uma experiência cultural rica e significativa, pois os alunos têm a oportunidade de fixar os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e desenvolver atitudes positivas em relação à música (respeito aos diferentes estilos musicais, ao maestro, aos instrumentistas que compõem os naipes da orquestra, às regras da sala de concerto). Conforme as considerações contidas no *site* “Educação aos Iniciantes”, da Orquestra Sinfônica de São Paulo (OESP)⁶, “diferentemente de outros gêneros musicais, a música de concerto valoriza pequenas sutilezas sonoras, detalhes e sons muito suaves; assim, o silêncio por parte da platéia é muito importante.” E Alice soube prepará-los previamente para comportar-se adequadamente naquele esperado concerto didático.

A OSBA executou o *Concerto n^o 1 para violino e orquestra*, de Béla Bartók, e a *Sinfonia n^o 7 em Lá Maior*, de Ludwig Van Beethoven, ambas em primeira audição em Salvador⁷. Apesar de os alunos não terem demonstrado sinais de cansaço durante a apresentação, o programa do concerto poderia ter sido mais apropriado às crianças e jovens da educação básica, público maior daquele evento. A orquestra poderia executar um repertório

⁶ Disponível em: <<http://www.osesp.art.br/educacao/iniciantes/>>. Acesso em: 10 de out. de 2008.

⁷ O programa do concerto pode ser visualizado no Anexo P desta tese (p. 292).

mais diversificado, contendo também músicas eruditas mais próximas do universo infantil, como aquelas escutadas em filmes e desenhos animados, ou mesmo alguma interpretação de uma música popular. Além disso, o regente Oliver Cuendet, de nacionalidade suíça, não falava bem português e quando queria dar alguma explicação sobre o repertório, os instrumentos e os naipes da orquestra sinfônica, pedia a um dos músicos para falar em seu lugar, o que acabou gerando conversas e ruídos na platéia, que também esperava daquela pessoa que dirige a orquestra, uma comunicação mais efetiva com o público, característica marcante dos concertos denominados “didáticos”.

5.2.20 Cena 20 — A formação repentina de um coral para se apresentar num evento escolar

Em uma das reuniões de coordenação Jose sugeriu a Alice a preparação de um coral para se apresentar na abertura da Feira de Ciências e Arte. Alice ficou meio confusa, pois o tempo era curto para preparar um coral e esse não era o foco de seu estágio. Na aula para elaboração do planejamento, a orientadora ressaltou que o estagiário devia ter flexibilidade para adequar o seu plano de curso, não só aos interesses dos alunos, mas também aos interesses do contexto educacional. O velho discurso negativo, segundo o qual o professor de música não é um recreador, que ele não deve abrir mão de seu planejamento para preparar festas comemorativas do calendário escolar, vai de encontro às novas demandas da interdisciplinaridade no ensino básico. Isso não quer dizer que o professor deva abandonar o seu planejamento, mas sim aproveitar as oportunidades festivas para também tornar público o trabalho que desenvolve em sala de aula com os alunos.

Ao adotar a abordagem PONTES como referencial teórico para o planejamento e aplicação das atividades propostas na abordagem AME, a orientadora e a estagiária pensaram juntas numa maneira de aliar o canto às atividades de expressão verbal, corporal e visual, trabalhadas nas aulas de apreciação musical. Alice registrou em seu diário:

Ao sair do Colégio, decidimos nos reunir para estudar e definir pontos sobre esta apresentação. Estudamos as músicas Aquarela, Kumbaya e What a Wonderful World. Pensamos em manter o arranjo de Aquarela. Zuraida disse-me que, ao final da aula, tinha sugerido a Geraldino tocar o metalofone, mas comentei com ela que achava Gregório mais seguro, até porque, ele está estudando música nos cursos livres da UFBA. Decidimos testar os dois na sala e ver quem se saía melhor para a apresentação. Pensamos que os cartazes poderiam ser mostrados por Mariana Pedral e os gestos fossem feitos por Emilly. Em Kumbaya, decidimos trabalhar a duas vozes e inserir um tambor, marcando a pulsação. Pensamos em dois alunos para narrar as estrofes, como uma declamação, a cada repetição do refrão. Em What a Wonderful World, decidimos manter o coro uníssono, com

mudança de caráter na 2ª parte, com uma idéia jazzística e os gestos propostos pelas professoras de Inglês Joseane e Schubach. (Diário, 04.08.05).

A inclusão no planejamento do curso da música citada está associada ao fato de Alice sempre chegar cedo ao colégio e se dirigir para a sala dos professores, mantendo um bom relacionamento com professores de outras disciplinas. Ela acatou a sugestão da professora Schubach de trabalharem juntas com a música *What a wonderful world*. Pode-se observar as articulações de Alice com a professora de inglês através das anotações em seu diário:

*Cheguei ao colégio e fui para a sala de professores. Lá encontrei Schubach e pedi que ela providenciasse a letra da música e sinalizasse quais gestos os alunos deveriam realizar na música *What a Wonderful World*, já que este é um trabalho de interdisciplinaridade. (Diário, 09.08.05).*

A música *What a wonderful world* é de autoria de George Weiss e Bob Thiele. No entanto, é mais conhecida na interpretação de Louis Armstrong, figurando como um dos grandes sucessos do final da década de 1960, cuja letra⁸ transmite aos ouvintes um sentimento de paz, de amor à vida, temática que estava sendo abordada pelos professores de inglês naquela etapa do planejamento escolar. Pela descrição no diário de Alice, pode-se observar que houve problemas nos ensaios que antecederam a apresentação:

Após ouvir a versão original da música, interpretada por Louis Armstrong, verificamos as diferenças entre as versões ouvidas (a original e a do disco que acompanha o livro de Inglês), e a execução da aula passada. Pedi que, ao ouvir a música, as crianças prestassem atenção na pronúncia e métrica das palavras, e que agora, eles marcassem a pulsação da música na carteira. Ouvimos uma terceira vez, agora acompanhando o Cd, cantando juntos. Pedi que as crianças formassem um semi-círculo em torno da mesa, pois o violão não tinha amplificação, e nesta disposição, a sonoridade ia alcançar todos os espaços. Comecei a tocar sozinha, para que as crianças ouvissem a altura. Após esta primeira apreciação, pedi que as crianças me acompanhassem. Começou uma bagunça generalizada; só conseguia ouvir poucos, no meio da conversa. Pedi que eles parassem e falei que eles não estavam entendendo que a apresentação se aproximava e não conseguiam visualizar a importância e responsabilidade deste trabalho. Depois de falar isto, retomei o canto e passamos a música até a aula encerrar. (Diário, 30.08.05).

A confusão gerada nesse ensaio pode ter sido atribuída à execução vocal e instrumental de Alice. Apesar de ser uma boa instrumentista, de tocar violão num grupo de chorinho, ela demonstrou dificuldade para entoar a melodia e elaborar um arranjo ao violão numa tonalidade mais cômoda para as crianças.

De acordo com os estudos do repertório, a criação de *Aquarela*, de Toquinho e

⁸ Ver Anexo O desta tese (p. 288).

Vinicius de Moraes, resulta da temporada na qual essa famosa dupla passou na Itália em contato com músicos italianos, como Maurício Fabrício e Guido Moro. Essa canção foi selecionada previamente devido às possibilidades expressivas de se trabalhar com a voz, com o corpo e com o elemento visual. Durante a audição da música interpretada por Toquinho os alunos permaneceram extremamente concentrados e muitos cantavam enquanto escutavam. Alice distribuiu a letra e sugeriu que eles, ao cantá-la, realizassem gestos como se estivessem desenhando as próprias imagens que a música sugeria. Por exemplo, na primeira estrofe da música há as seguintes frases: “De uma folha qualquer eu desenho um sol amarelo/E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo/Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva/E se faço chover com dois riscos tenho um guarda-chuva”⁹. Alice trouxe para a sala de aula cartazes com desenhos pintados, em tinta *guache* ou aquarela, dos elementos que apareciam na música (sol, castelo, luva, guarda-chuva, entre outros). O objetivo era que dois alunos fossem passando os desenhos à medida que o resto da turma cantava e realizava gestos que expressassem as imagens evocadas na música. Como a maioria deles não conseguiu cantar e realizar os gestos ao mesmo tempo, Alice sugeriu que outros dois alunos fizessem os gestos, colocando-se ao lado daqueles que iriam demonstrar os cartazes. Além do canto, da expressão corporal e visual, a orientadora sugeriu a Alice incluir uma introdução instrumental para metalofones, conforme trecho abaixo:



Figura 5 — Introdução instrumental para a música *Aquarela* — Toquinho e Vinicius

Enquanto alguns alunos treinavam o motivo ao metalofone, os demais permaneciam eufóricos querendo também aprender a tocar. Toda essa situação de ensaiar as vozes e treinar a parte instrumental gerava muita confusão e conversas em sala de aula. No entanto, o pequeno motivo instrumental atraiu bastante a curiosidade e o interesse dos alunos e serviu como um elemento de concentração e disciplina para iniciar o canto. A maioria deles queria tocar algum instrumento na apresentação, o que não foi possível devido ao número de instrumentos que a escola e os professores dispunham. Mas Alice soube administrar muito bem aquela situação em sala de aula, como declarou em seu diário:

Ao começarmos a citar os nomes que havíamos pensado, tendo o cuidado de verificar a relação da criança com a música, participação em sala e

⁹ Ver a íntegra da letra no Anexo O desta tese (p. 288).

desenvoltura, algumas crianças, como Iago Peixoto declarou haver protecionismo. Emilly e Rayane também se agitaram. Dorjan veio ao nosso encontro pedir para tocar tambor em uma das músicas, no caso Kumbaya. Geraldino lembrou-nos que havia pedido e que havíamos concordado. Ao vermos a agitação, lembrei a eles que subir num palco, num auditório para 500 pessoas requer uma familiaridade com os instrumentos, e que as escolhas foram pelas afinidades e habilidades que os alunos demonstraram. Lembrei-os também que, ao final, como somos um grupo, todos irão participar, dando a sua contribuição, seja no canto, nos instrumentos ou qualquer que seja a função. (Diário, 23.08.05).

Pode-se perceber no relato de Alice a sua capacidade de reflexão-na-ação ao enfrentar os constantes problemas em sala de aula, ou seja, “[...] certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas.” (SCHÖN, 2000, p. 29). Ao ouvir de um dos alunos que tinha havido protecionismo nas escolhas de quem ia tocar os instrumentos na apresentação, Alice valeu-se de sua capacidade de estar sempre observando os comportamentos e atitudes do grupo e foi positiva ao estabelecer relações entre as suas escolhas e outros fatores que ela já havia observado em sala de aula, quando se remeteu em seu diário ao cuidado de verificar a relação da criança com a música, participação em sala e desenvoltura, familiaridade, afinidades e habilidades que os alunos demonstraram com os instrumentos musicais. Além de todos esses aspectos importantes, Alice valorizou não só a dimensão do “saber fazer” (habilidades musicais), mas também a dimensão do “saber ser” (atitudes e valores), requisitos apontados nos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS, et al., 2004), reforçando atitudes positivas como a cooperação e contribuição de cada membro do grupo, “[...] seja no canto, nos instrumentos ou qualquer que seja a função.”

Conforme os estudos do repertório, Leroy Anderson, compositor norte-americano, costumava incorporar determinados dispositivos como instrumento solo em suas obras orquestrais, a exemplo do que fez na composição *A máquina de escrever*, criada em 1950. É uma música bastante animada que costuma atrair a atenção dos estudantes pelo timbre inusitado de uma máquina de escrever interagindo com instrumentos da orquestra, cujo título poderia ser *Concerto para máquina de escrever e orquestra*. As partes bem definidas dessa música (ABACA) facilitaram o trabalho corporal, desta vez com a inserção de uma máquina de escrever que Alice trouxe de casa para criar a seguinte performance: um dos alunos, sentado numa cadeira com a máquina de escrever no colo, se colocava à frente do grupo desempenhando o papel de solista e regente. Ele procurava extrair sons da máquina conforme o ritmo da música, e conduzia o grupo através de sinais com as mãos para realizar movimentos corporais — palmas, estalos, batidas das mãos nas pernas — representativos das diferentes partes da música.

Alice descreveu detalhadamente em seu diário o resultado de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula para a apresentação na abertura da Feira de Ciências e Arte:

A escola toda mobilizada em função deste evento tinha definido sua programação para a abertura no Palácio Conde dos Arcos, com a palavra do Reverendo Celso Dourado e logo após a este momento, passaríamos ao mini-auditório para dar prosseguimento ao evento com a apresentação da turma da 5ª série A. As crianças que chegaram cedo nos procuravam. Algumas queriam passar as músicas, e outras não. Decidimos não passar nada e aguardar a apresentação. Verificamos que a mesa do teclado não estava arrumada e não era a mesma que ensaiamos e que a mesa do metalofone não estava no auditório. Denílson nos socorreu. Verificamos todos os instrumentos; plugamos o teclado e o violão; afinei o violão; deixei a máquina de escrever arrumada; preparei as letras que forma a palavra PAZ, trazidas pela professora de Inglês para ser exibida na apresentação da música What a Wonderful World, e fomos para o pátio esperar as palavras do diretor. O evento começou pouco depois do horário previsto. Ouvimos as palavras iniciais do diretor, apontando a relevância deste projeto para a comunidade do Colégio Dois de Julho, bem como a relevância da participação das crianças. Ao finalizar, todos se dirigiram ao mini-auditório para acompanhar a apresentação da 5ª série. Jose pediu que esperasse um pouco até que todos os convidados se acomodassem. Ao sinal dela, iniciei a apresentação com uma palavra sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido com a turma, onde o foco é a Apreciação Musical explicando que esta apresentação era fruto do aprendizado significativo que as crianças vinham desenvolvendo. Após estas palavras iniciais começamos as apresentações. As crianças vinham à frente e faziam a contextualização do trabalho, falando do compositor e obra. Após cada fala, as crianças tomavam seus lugares e faziam suas apresentações musicais. Na hora da apresentação da música Aquarela, notei que as 'aquarelas' foram esquecidas por mim, Zuraida e Denílson. Expliquei ao público sobre esta falha e as crianças responsáveis pela apresentação se juntaram ao grupo para cantar. Encerramos as apresentações com a música Kumbaya, e após a apresentação feita pela criança, peguei o microfone para reforçar o convite da participação do público. Cantamos a música e na última repetição da última estrofe me virei para o público convidando-os a cantarem com o grupo. A reação do público foi de uma grande participação. Encerramos a apresentação muito aplaudidos e com muitos abraços de pais, alunos, professores, direção e coordenação. Todos relataram que estavam encantados com a apresentação. Eu e Zuraida nos abraçamos com uma sensação muito boa de dever cumprido e felizes por tantas pessoas fazerem questão de registrar a satisfação de assistirem ao produto do nosso trabalho. (Diário, 29.09.05).

Não é uma tarefa simples estruturar produções na área de música dentro da escola regular, com ensaios realizados no próprio espaço da sala de aula; com a curta duração das aulas; com 35 alunos querendo falar, movimentar-se, tocar ao mesmo tempo; com deslocamento de instrumentos musicais, equipamentos de som e materiais didáticos pelos corredores da escola. Os tão belos cartazes pintados em aquarela, que ilustraram todos os ensaios da música de Toquinho, foram esquecidos na sala de aula no momento da

apresentação, diante das tantas providências que precisavam ser tomadas para transportar todos os materiais para o mini-auditório.

Como se pode perceber no relato de Alice, a solicitação repentina da formação de um coral para se apresentar na Feira de Ciências e Arte, fato este que inicialmente intrigou a estagiária, poderia ter sido um entrave para cumprir o planejamento do curso com foco na atividade de apreciação musical. Mas o que se observou foi que Alice, junto à orientadora, soube criar “soluções didáticas” (OLIVEIRA, 2008) para lidar com os problemas que emergiram em sala de aula; para fazer com que a abordagem AME estivesse presente na diversidade do repertório musical apresentado, nas falas, nos gestos e demonstrações visuais dos alunos; para articular a teoria (melodia, ritmo, timbre, forma, gênero, estilo, caráter) com a vivência auditiva, com o canto e execução instrumental. E o resultado de tudo isso foi uma grande satisfação por parte de Alice, da orientadora, dos demais professores, da equipe técnica e dos pais dos alunos.

5.2.21 Cena 21 — A música popular brasileira que o Brasil desconhece

Uma das tendências atuais da educação musical é a valorização e inserção das músicas e manifestações da cultura oral nos contextos acadêmico e regular de ensino. A abordagem AME considera a importância de diversificar e ampliar o repertório musical dos alunos do ensino fundamental, dando uma atenção particular ao patrimônio das canções e manifestações culturais brasileiras. Conforme os resultados da pesquisa “Mestres de Música da Bahia” (OLIVEIRA, 2003, p. 7):

[...] as práticas educativas institucionalizadas de educação musical que ocorrem no interior das escolas não estão isoladas daquelas geradas em outros ambientes, por entender que, como afirma Brandão (2002), “tudo o que se passa no âmbito daquilo a que nos costumamos a dar o nome de *educação*, acontece também dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado *cultura*” (BRANDÃO 2002, p. 25). Ou seja, existe uma apropriação de alguns hábitos musicais adquiridos culturalmente em outros ambientes quer seja a família, os mestres da cultura, os amigos ou os meios de comunicação, que intencionalmente ou não se tornam parte de nós e confluem na nossa atuação profissional.

Apesar dessa constatação, ainda é uma prática bastante comum, no contexto da educação básica, a promoção de eventos como “Dia do Índio” ou “Dia do Folclore”, “[...] apresentações sem criatividade e/ou fantasia.” (LÜHNING, 1999, p. 55). A autora argumenta que “todas essas comemorações — quando comportam música — aplicam apenas modelos estereotipados muito longe da vivacidade que as manifestações naturalmente têm.” (p. 55).

Tomando como base a diversidade de manifestações culturais recolhidas pelos etnomusicólogos Hermano Viana (Série Música do Brasil) e Fred Dantas (Série Singular e Plural) no Brasil e na Bahia, respectivamente, Alice planejou a apresentação de um vídeo¹⁰ em que os alunos puderam se aproximar do contexto sociocultural no qual as manifestações acontecem, ouvir as explicações dos mestres da cultura, observar a maneira pela qual os personagens cantam, tocam, dançam, improvisam, se vestem, em meio às músicas características das religiões, dos folguedos, dos cantos de trabalho, dos repentes, das danças e do teatro popular. Alice descreveu essa atividade em seu diário:

A cada manifestação assistida, eu e Zuraida explicávamos e esclarecíamos algumas informações sobre como se procede, em que regiões acontecem e algumas características relevantes. Geraldino teceu um comentário preconceituoso sobre o Zambiapunga, se referindo aos mascarados como 'ladrões'. Chamei a atenção dele para esse comportamento (já verificado na apresentação da música Kumbaya). Algumas crianças faziam uma atividade de outra disciplina e então sinalizei para cada uma sobre a atenção ao vídeo. Michelle e Fernanda insistiam em fazer a atividade e então mais uma vez chamei a atenção delas e de quem mais continuava: Frederico, Ricardo e Renata. A cada manifestação cultural, as crianças ou demonstravam curiosidade ou desinteresse, de acordo com as diferentes caracterizações. O Bumba-meu-boi do Amazonas chamou a atenção deles, devido à grandiosidade da festa, que toma proporções de Escola de Samba. Expliquei que as manifestações de Boi acontecem de norte a sul do país, e cada região adapta a história à sua tradição. (Diário, 26.07.05).

O folguedo do bumba-meu-boi, por exemplo, desde a sua origem nos finais do século XVIII, nos engenhos de açúcar e fazendas de gado, vem adquirindo características peculiares a depender da época e do lugar onde se manifesta. Não há nenhum bumba-meu-boi igual ao outro. Cada grupo faz o seu boi como pode, dos mais simples aos mais suntuosos. E todos eles apresentam recriações, mudanças nos personagens, na estrutura do espetáculo e nos materiais de que é feito. Num dos programas da série Música do Brasil um dos personagens do reisado do Piauí argumenta: “Essa história é do reisado do Piauí. O outro reisado amanhã pode contar diferente.”

Hermano Viana enfatiza que “essas manifestações musicais não estão paradas no tempo, conservadas em formol. Essas músicas, por mais tradicionais que sejam, estão em mutação permanente.”¹¹ Em suas pesquisas pelo Norte a Sul do Brasil, ao deparar-se com o samba-de-roda em Santo Amaro, no interior da Bahia, ele observou que alguns grupos

¹⁰ A orientadora preparou um vídeo reduzido com cenas dos programas da série Música do Brasil produzidos pelo canal de televisão MTV (Music Television) e com cenas dos vídeos da série Singular e Plural produzidos pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb).

¹¹ Qual é a música? Manifestações sonoras vivem em mutação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2000. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 5.

substituíram a viola pela guitarra elétrica. “Um folclorista conservador certamente deixaria aquela manifestação de lado, porque ela não seria mais ‘verdadeira’.”¹² No entanto, Viana registrou o samba-de-roda eletrificado, para mostrar que este continuava exercendo, com muita vitalidade, a sua função naquela comunidade. É praticamente inevitável o processo de renovação da tradição. É o que assinala Anísio Teixeira (1969, p. 59), um dos mais importantes educadores brasileiros:

[...] estudar a educação pois, corresponde realmente a verificar em que grau a cultura de um povo está sendo mantida e nutrida para sua integração e renovação, como fenômeno histórico, dinâmico. A melhor compreensão do fenômeno social da educação nos leva a conceituar as instituições educativas como instrumento de transmissão da cultura, sua consolidação e sua renovação.

Foi com essa idéia de recriar e renovar, que Alice desenvolveu diversas articulações entre teoria e prática, considerando a sua experiência musical prévia com a manifestação *Zambiapunga* com alunos de outra escola onde ensinava. Ela aproveitou o interesse dos alunos pela força da atividade percussiva na citada manifestação popular, como também o fato de o Colégio 2 de Julho possuir uma variedade de instrumentos de percussão, para conectá-los musical e afetivamente com os conteúdos musicais que pretendia ensinar. Como já foi referido, este colégio mantém a tradição na formação de bandinhas rítmicas desde a época de sua fundação. Portanto, a estagiária soube observar essa realidade, com a qual se articulou para acentuar a aprendizagem dos alunos.

Conforme os estudos do repertório, *Zambiapunga* é uma cerimônia para afugentar os maus espíritos, originária de países africanos de etnia Banto. No município baiano de Nilo Peçanha, um grupo de mascarados acorda a população da cidade na madrugada do dia 1º de novembro — dia de Todos os Santos — com sons inusitados, ao transformar búzios gigantes em instrumentos de sopro, e enxadas em instrumentos de percussão. Outros instrumentos como tambores e “berra-boi” (tipo de cuíca) também fazem parte do conjunto. Os mascarados dançam e tocam sob o comando de um guia que indica a hora de mudar o padrão rítmico.

Diversas vezes Alice colocou a gravação do *Zambiapunga* contida no CD da série Música do Brasil para os alunos escutarem em sala de aula. O texto¹³ referente à faixa denominada “Zambiapunga de Taperoá — Toque do Zambiapunga” é o seguinte:

O zambiapunga é um grupo de mascarados que anima as festas de santo do litoral sul da Bahia. Seu instrumento principal é a enxada, tocada com

¹² Qual é a música? Manifestações sonoras vivem em mutação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2000. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 5.

¹³ Retirado do livreto que acompanha a caixa contendo os quatro CDs da série Música do Brasil.

‘ferrinhos’ por um batalhão de bincantes. O ritmo *heavy-metal* (esse é o autêntico metal nacional!) das enxadas é acompanhado pelo som de grandes búzios, transformados (através de um furo numa de suas extremidades) em instrumentos de sopro que eram usados pelos pescadores da região, com seus toques para anunciar que estavam chegando ao porto da cidade carregados de peixes.

Alice estimulou os estudantes a falar sobre o que tinham percebido na música. Eles destacaram a mudança nos padrões rítmicos e ela fez várias perguntas sobre quantas mudanças ocorreram, que instrumentos tocaram, e em que ordem os instrumentos eram apresentados. Eles pediram para escutar a música diversas vezes, para responder às perguntas, e Alice ia escrevendo as suas respostas no quadro de giz. Após atividades de exploração da expressão verbal, Alice propôs que os alunos dramatizassem a manifestação e chamou um grupo para tocar os instrumentos (tambores e pratos com baquetas, para simular o efeito das enxadas). Sugeriu que um dos alunos representasse o guia, ou mestre da manifestação, para indicar as mudanças nos padrões rítmicos. Eles fizeram três tipos de variações rítmicas e tocaram com muita desenvoltura e precisão.

Apesar das articulações feitas por Alice, a orientadora percebeu que ela estava desligada e sem energia para o trabalho, mas mesmo assim os estudantes tiveram uma boa performance musical guiados pelas imagens apreciadas no vídeo e pela vivência auditiva. A professora Leila Dias observou a aula de Alice e apontou os aspectos positivos e os aspectos que poderiam melhorar, deixando um registro escrito com as seguintes considerações:

Aspectos positivos: Atenta / Controle da Turma / Madura / Aproveita o material trazido pelo aluno / Dá chance ao aluno de falar / Vai direto ao assunto / Valoriza o aluno. Aspectos importantes para dar melhor qualidade à aula: Preparar o grupo todo para a aula com trabalhos corporais / Organizar melhor o envolvimento de todos com trabalhos de integração / Se envolver mais com a aula para que possa motivar os alunos / Envolver TODOS em todas as atividades (Ex: colocar vozes para os búzios) / Finalizar a aula de uma maneira clara e envolvente. Parabéns pelo trabalho!

Pelas considerações de Leila percebe-se que o processo de ensino e aprendizagem com base na abordagem AME era significativo para Alice e para os alunos, na medida em que o conhecimento ia sendo construído coletivamente em sala de aula. Alice procurou incluir em seu planejamento de aula a sugestão de Leila quanto ao uso de efeitos vocais para imitar os búzios, conforme os dados de seu diário:

Como na aula anterior, a professora Leila Dias sugeriu que o búzio do Zambiapunga fosse substituído pelas vozes da turma, aproveitei esta aula de preparação para este ensaio. Trouxe novamente para a sala toda a instrumentação para que os grupos ensaiassem e todos tivessem a

oportunidade de experimentar a prática instrumental. A turma estava muito agitada e de difícil controle comportamental, em função do final do ano letivo que se aproxima. Também estou muito nervosa e por vezes peço ajuda a Zuraida para acalmá-los. Passamos com muita dificuldade o toque do Zambiapunga, com as vozes do grupo. (Diário, 03.11.05).

A aproximação do final do ano letivo para os estagiários da disciplina Prática de Ensino é sempre muito estressante, pois além das aulas de planejamento, das aulas práticas nas escolas, eles têm que finalizar o seu relatório de estágio e se preparar para a avaliação final com a presença da banca examinadora. Além disso, Alice ainda estava cursando outras disciplinas do curso de licenciatura e tinha que se preparar para as avaliações finais. Ela demonstrava sinais de cansaço e impaciência com a indisciplina em sala de aula. Apesar deste fato, Alice sempre procurava manter um vínculo com a coordenadora do colégio e demais professores para dividir os problemas que enfrentava em classe. Ao comentar com Jose sobre o comportamento de alguns alunos, Alice ficou sabendo que esses passavam por problemas familiares, que seus pais eram omissos e não participavam das reuniões na escola. Os professores das demais disciplinas também tinham as mesmas queixas com relação aos mesmos alunos.

Ao aceitar outra sugestão da professora Leila quanto aos trabalhos corporais e de integração, e também para aliar o canto à apreciação musical, Alice colocou em outra situação de aula uma gravação da adaptação para piano da música tradicional *A maré encheu*, integrante do *Guia prático* de Heitor Villa-Lobos. Essa música tem duas partes (AB), a primeira mais expressiva, com predominância de colcheias em andamento moderado (*A maré encheu / a maré vazou / e os cabelos da morena / o riacho carregou*), e a segunda de caráter mais rítmico e percussivo, com predominância de semicolcheias (*Sete sete são quatorze / Com mais sete vinte um / Tenho sete namorados / Não me caso com nenhum*). Após a audição, quando os alunos puderam perceber a mudança de caráter entre as partes, Alice ensinou a letra¹⁴ e, em seguida, dividiu a turma em dois grupos, sugerindo que na parte A da música o primeiro grupo realizasse movimentos corporais ascendentes e descendentes com os braços para expressar as fases da maré (encher e esvaziar), e o segundo grupo marcasse o ritmo da parte B com instrumentos de percussão (clavas).

Como já foi verificado em outras situações, Alice teve problemas para conduzir as vozes e acompanhar a melodia ao violão. A orientadora, que estava filmando a aula, interrompeu a gravação para auxiliá-la, após suas várias tentativas de manter o controle da turma. Em um dado momento da aula, Alice pediu que uma das alunas trocasse de lugar

¹⁴ Ver a íntegra da letra no Anexo O desta tese (p. 288).

porque estava conversando bastante com os colegas. A aluna resistiu e não atendeu à solicitação de Alice, que, por sua vez, ficou bastante tensa e gritou, chamando a atenção de todos. Após a aula, a orientadora comentou com Alice que ela não deveria gritar em sala de aula. Sua resposta, porém, foi que agiu certo porque havia sido desrespeitada por tal aluna, que a olhou com desdém resistindo trocar de lugar. A insegurança de Alice ao ensinar a música *A maré encheu* pode ter gerado conversas e dispersão por parte dos alunos. No entanto, a indisciplina em sala de aula também pode ter razões que extrapolam a competência do professor de música. Na opinião de Vasconcelos (2004, p. 84):

A rigor, o educando deveria vir à escola já mobilizado, a partir de seu contato desafiante com a prática social. Ocorre, no entanto, que numa sociedade de classes como a nossa, a classe dominante mantém todo um aparato, tanto de infra-estrutura como de superestrutura, para esgotar e saciar os indivíduos, inserindo-os, no circuito de alienação. Dessa forma, os sujeitos que chegam à escola estão marcados por falsas necessidades e por ausência de questionamentos. O ‘inimigo’ pedagógico do professor — o desinteresse, a desatenção — está, portanto, relacionado a um inimigo muito maior: o processo de alienação. O professor que não percebe isto, fica perdido em suas lutas, tendendo a ver o inimigo no aluno.

É evidente que o aluno não deve ser considerado um inimigo do professor, mas este deve esforçar-se para ser uma referência, um modelo de atitudes positivas e criativas em relação à música e à vida. A fim de ilustrar a abordagem PONTES, Oliveira (2008, p. 27) apresenta exemplos de articulações realizadas na prática docente de professores de música. Em uma situação de sala de aula ocorrida em 1970, denominada por Oliveira de “cena da bagunça/estrutura sonora”, Ernst Widmer (apud Oliveira, 2008, p. 28-29) analisa a própria atuação da autora da abordagem PONTES:

Nas suas aulas de iniciação musical, Alda Oliveira, deparando-se com uma classe indisciplinada, chamou de repente todos para o quadro negro, dizendo-lhes que o que acabaram de fazer era música. Houve protestos, risadas e cochichos, mas a professora, inabalável, desenhou no quadro negro a anarquia que cada qual vinha fazendo passando depois à execução que, então, naturalmente, ficou sem o sabor do desafio à autoridade, mas com a nova conotação de consciência musical por mais incipiente que a estrutura tenha sido. Claro é que só podia fazê-lo conhecendo rudimentos da atual grafia musical sendo ela compositora e engajada em educação.

Como bem percebeu Widmer, que, junto à Alda Oliveira, contribuiu grandiosamente para o crescimento do cenário da educação musical na Bahia, no Brasil e no mundo, a bagunça em sala de aula não teve o sabor de desafio à autoridade, por causa das articulações pedagógicas realizadas pela citada professora, que, por sua vez, analisa a situação à luz da abordagem PONTES:

Neste exemplo, analisado hoje sob a perspectiva das articulações pedagógicas enfatizadas no presente texto, é possível observar que a professora, ao perceber que havia perdido o controle da turma, imediatamente abandonou seu plano inicial de aula e, a partir dos elementos fornecidos espontaneamente pelos alunos, articulou uma ponte (desenhou uma partitura com símbolos de música contemporânea) através da qual os mesmos puderam aprender sobre o uso da grafia contemporânea na composição. O ato de desenhar a partitura com símbolos de música contemporânea, a qualidade da ação musical e a sua intensidade são sinais do uso adequado da técnica músico-pedagógica, pois a professora conseguiu incorporar criativamente os gestos e atitudes dos próprios alunos. Esse processo de empatia, de incorporação de sugestões, bem como a capacidade de desenvolver e interpretar expressiva e musicalmente os elementos musicais presentes na estrutura sonora, demonstram sensibilidade e consciência da importância da expressividade na prática docente. (OLIVEIRA, 2008, p. 29).

A tentativa de Alice de resolver uma situação conflituosa no “grito”, não parece ter auxiliado a sua práxis pedagógica, pelo próprio reconhecimento da estagiária quando relata que *“a aula foi tumultuada, mas chegamos ao final, pelo menos com a música cantada em sala, não como deveria.”* (Diário, 08.11.05). O desafio de trabalhar com músicas tradicionais no âmbito da educação básica, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio familiar e a indisciplina em sala de aula, certamente são fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem musical. Mas são essas situações difíceis, de tensão pedagógica, que devem, ao invés de desestimular, impulsionar o professor a criar soluções didáticas para vencer estes desafios, a exemplo da estrutura sonora criada por Oliveira a partir da “bagunça” em sala de aula. Para isso, é conveniente que o professor em formação procure desenvolver articulações pedagógicas adequadas a cada situação específica que se apresenta em classe. Ao que parece, Alice poderia ter equilibrado a sua positividade, capacidade de observação, naturalidade e sensibilidade aos estilos musicais, a uma técnica vocal e instrumental mais competente e expressiva. Assim, a resistência em trocar de lugar e o olhar de desdém de uma das alunas poderiam ter ficado sem o sabor de desafio à autoridade do professor.

5.2.22 Cena 22 — Momentos finais do estágio

Como sempre, Alice chegou cedo à escola, acompanhada por seu namorado (atualmente marido), que veio para auxiliar na gravação da aula. Assim ela relata o último dia do estágio em seu diário:

Cheguei cedo, acompanhada de Filadelfo. Logo após, chegou Zuraida, acompanhada de Leila e Heloísa. Todo o material já estava preparado, e fomos para a sala. Só esperamos o toque do sinal para começarmos a aula.

*Relembrei à turma sobre a presença das professoras antes de começar. Iniciei a aula com o relaxamento, pedindo que todos ficassem de pés para cantarmos e movimentarmos com a música *Estou Presa*. Após este momento, pedi que, ainda de pés, acompanhássemos a música *Personagens de Longas Orelhas*, e desta forma, com o corpo, expressássemos os movimentos de agudo e grave. Pedi que eles falassem sobre o que ouviram, o que sentiram e o que puderam perceber. Eles contextualizaram a obra e o autor, pois já tinham muita vivência com este trabalho. Passei para *A Maré Encheu*, onde também teríamos a prática instrumental e canto, além de expressão corporal. Perdi alguns minutos para afinar o violão com a flauta. Começamos meio "frios", mas no decorrer das repetições, as crianças afinaram e participaram de uma maneira muito bacana, interagindo todo o trabalho e mostrando um resultado de vivência musical. Ao final, passamos para o toque do *Zambiapunga*, onde todos queriam tocar. Separei os grupos e começamos a prática. Neste momento, o 'guia' sugeria que a turma representasse os búzios. Antes do término, outro grupo revezou nos instrumentos e Fagner foi à frente ser guia. Foi menos séria, esta participação, mas a turma vibrou muito. Encerrei a aula com algumas palavras de agradecimento e falando sobre o trabalho desenvolvido durante o ano. Neste momento, Jose entrou na sala com flores para mim e Zuraida, em agradecimento pelo trabalho e anunciando à turma sobre a minha permanência na escola, para o ano letivo de 2006. Após abraços e fotos, encerrei a aula e fui, com Zuraida, Heloísa e Leila para a sala dos professores onde aconteceu a minha avaliação de estágio. (Diário, 29.11.05).*

Com base nas aulas de orientação, na observação participativa das aulas no contexto escolar por parte da orientadora, bem como nas considerações apontadas pelas professoras avaliadoras, Alice procurou incluir, em sua última aula do estágio, atividades já trabalhadas em momentos anteriores que aliavam a vivência auditiva à prática de canções e arranjos instrumentais. Para iniciar a aula, Alice pediu aos alunos para acordar o corpo, levantando-se e espreguiçando-se. Alice alongava todo o corpo esticando os braços em movimento ascendente e em seguida relaxava, soltando todo o corpo em movimento descendente. A partir desses movimentos a estagiária preparou os estudantes para entoar uma canção tradicional chamada *Estou presa*, cuja letra é a seguinte: “Estou presa meu bem estou presa / Estou presa por um cordão / me solta meu bem me solta / me solta que eu vou ao chão”. Algumas crianças não faziam os movimentos e Alice dizia que elas ainda não tinham acordado o corpo e sugeria que todos repetissem a canção e os gestos para os colegas que não estavam se movimentando. Muitas crianças chegaram atrasadas na aula, o que contribuiu para que houvesse dispersão nessa atividade de aquecimento corporal.

Os alunos escutaram a música *Personagem de longas orelhas* e a cada audição Alice sugeria uma atividade: falar sobre a obra e o autor, reconhecer os elementos musicais presentes na música e representá-los corporalmente. Eles lembraram que a música fazia parte do *Carnaval dos animais*, de Saint-Saëns, e mencionaram elementos musicais como altura,

andamento, timbre e dinâmica. Foi possível perceber, ao final do curso, que os alunos permaneciam mais atentos à audição musical e já incluíam vários termos musicais em suas falas e relatos escritos, como por exemplo: “*Eu aprendi sobre autores famosos e sobre suas obras além de aprender sobre a forma da música, a dinâmica, a harmonia, o timbre.*” (Questionário, Geraldino, 25.11.05). Constatou-se também uma ampliação do gosto musical dos alunos, ou seja, com base no questionário de sondagem realizado no início do ano letivo (Relatório de Alice, Anexo IV), os tipos de músicas mais citados dentre as preferências musicais deles foram o pagode e o rock, sendo que, ao final do curso, quase todo o grupo (com exceção de uma aluna) relatou que as aulas de música foram boas e interessantes, e que aprendeu a ouvir e a prestar atenção em músicas que não conhecia, citando os nomes das músicas populares e eruditas que escutou e interpretou durante o curso. Para ilustrar, segue alguns comentários dos alunos:

Eu achei as aulas de Música muito boas e interessantes porque em fizeram ouvir outros tipos de música que eu não ligava tanto nela. [...] A música que mais gostei de ouvir foi ‘A Máquina de escrever’ porque eu achei incrível e interessante pelo fato de L. A. [Leroy Anderson] incorporar dispositivo como instrumento solo. E Céu de Santo Amaro porque é muito bonita e interessante e Aquarela porque é bonita e dá uma idéia de liberdade. (Questionário, Gabriela, 16.11.05).

Eu achei as aulas de música boas, pois ensinaram a ouvir música de maneira diferente, observando vários aspectos. [...] Eu gostei de ouvir a música do Zabiapunga, pois é uma musica diferente. (Questionário, Gregório, 16.11.05).

Eu as achei muito interessantes não muito do conteúdo mas do jeito que ele é ensinado.[...] What a Wonderful World (Louis Amstrong) pois fala como o mundo é maravilhoso mesmo com a violência dos humanos. (Questionário, Christoffer, 16.11.05).

Eu achei as aulas de música interessantes, pois aprendi coisas novas. [...] A revoada das Valquírias, pois tem um ritmo do estilo que gosto. (Questionário, Felipe, 16.11.05).

Eu achei ótimas, pois eu ampliei meu conhecimento sobre instrumentos musicais, conheci novas músicas, novos compositores e estilos musicais que eu nunca tinha conhecido, achei ótimas. [...] As músicas Kumbaya e What a Wonderful World porque eu conheci um idioma novo e achei interessantes e bonitas essas músicas, também meu conhecimento de músicas de outro país. (Questionário, João Vítor, 16.11.05).

Os dados referentes às avaliações da expressão verbal dos alunos foram sintetizados nos seguintes comentários de Alice:

Nas expressões verbais, conseguimos verificar a ampliação do vocabulário, tomando por base os registros escritos e em vídeo das crianças sobre determinada música escutada. No decorrer do curso, verificamos como elas conseguiram inserir em seus textos e relatos uma gama de informações

técnicas com clareza, citando os elementos musicais (forma, dinâmica, timbre, andamento, etc.) trabalhados em sala. [...] Com as verificações escritas pudemos constatar um crescimento das notas ao final de cada Unidade (vide anexo). Este aproveitamento em médias finais na caderneta nos forneceu dados comprovando a evolução e desenvolvimento da linguagem musical de cada aluno. Dos 33 alunos que fizeram as três avaliações, 29 conseguiram atingir um aumento gradativo em sua média final, e 12 alunos conseguiram na III Unidade atingir média entre 9,0 e 10,0. As duas alunas que chegaram transferidas, uma já tinha as notas da I e II Unidades, referente a Artes, e a outra não fez apenas a primeira prova. [...] Ao final do curso fizemos um questionário de avaliação da expressão verbal, no qual as crianças relataram o que aprenderam, que atividades mais gostaram, e as mudanças que eles perceberam na maneira de ouvir música. Com base nos dados deste questionário (vide anexo) constatamos que as crianças conseguiram expandir seus conhecimentos musicais e se familiarizaram com outros estilos musicais que até então não conheciam. (Relatório, p. 185-186).

Quanto ao desempenho na expressão corporal, os alunos reagiram corporalmente durante a audição da música *Personagem de longas orelhas* com maior desenvoltura e consciência da relação de seus gestos com as variações de altura e andamento da música, considerando o desempenho nessa mesma atividade no período inicial do estágio. No entanto, foi possível perceber ao longo do curso que houve dificuldades para trabalhar com a expressão corporal quando todos os 35 alunos eram requisitados para realizar os movimentos ao mesmo tempo no espaço reduzido da sala de aula. Por outro lado, os trabalhos corporais em grupo surtiram um melhor resultado, o que também foi avaliado por Alice em seu relatório:

Nas expressões corporais, as crianças partiram de movimentos desconexos à movimentação consciente referente às partes da música, sua dinâmica ou intensidade. Elas conseguiram definir através de gestos, os conteúdos estipulados para cada atividade. Em nossos registros, trabalhos em equipe demonstram como eles se articularam em relação ao grupo, realizando a performance com movimentos sugeridos e definidos pelo grupo. (Relatório, p. 185).

Embora atividades de expressão visual não tenham sido requisitadas nos momentos finais do estágio, ao longo do curso foi possível verificar que os alunos representaram os elementos musicais percebidos nas músicas escutadas por meio de desenhos, gráficos, guias de audição e *Revista de Música*. Quanto à avaliação da expressão visual, Alice esclareceu em seu relatório que, “*nas expressões visuais, as crianças partiram do desenho livre ao som da música à representação gráfica de elementos como dinâmica, forma, timbre, etc. Isto foi constatado através dos seus próprios relatos sobre os desenhos.*” (Relatório, p. 186), o que pode ser verificado no gráfico de Michele, abaixo reproduzido:



Figura 6 — Expressão visual, 20.10.05

A prática do canto e do instrumento foi agregada às atividades de apreciação musical resultando em apresentações públicas no próprio colégio. A partir dos toques do *Zambiapunga* apreciados em vídeo, os alunos puderam dramatizar essa manifestação cultural em sala de aula, interpretando e criando padrões rítmicos com tambores, pratos, baquetas e vozes, conforme os comandos dos próprios colegas que faziam o papel do “guia”. Eles demonstraram prazer e vibração pela prática instrumental e tocaram com bastante energia e precisão rítmica. A atividade com a música *A maré encheu* foi retomada com uma introdução na flauta doce, executada por um dos alunos que demonstrou habilidade nesse instrumento no decorrer do curso. Como em diversas situações de aula já descritas, Alice expressou mais uma vez a sua capacidade de observar a turma e valorizar as experiências e habilidades prévias de cada aluno. Na conclusão de seu relatório, afirmou:

A preparação para estas apresentações foi mais um fator que comprovou a necessidade da repetição do repertório em sala de aula, até que se tivesse uma melhor assimilação das músicas e segurança no trabalho vocal, corporal e instrumental, principalmente quando o produto final deste trabalho resulta em apresentações públicas. As respostas das crianças aos estímulos em sala de aula refletiram na qualidade do trabalho desenvolvido, que foi recebido pelo corpo técnico e administrativo, pelos pais, pelos alunos e professores do Colégio Dois de Julho com muita aceitação, reforçando a minha opção por lecionar em escolas regulares, fortalecendo e ampliando a minha atuação e formação profissional. (Relatório, p. 187).

Em relação às observações da banca examinadora sobre a aula, Heloísa ressaltou a segurança e o domínio de classe da estagiária ao trabalhar com 35 estudantes em sala de aula e o equilíbrio entre atividades de apreciação (audição comentada), execução (canção e instrumentação) e criação (gestos e padrões rítmicos). Entretanto, observou que o espaço da sala não foi bem utilizado e que Alice passou muito tempo para afinar o violão com a flauta, gerando conversas paralelas e dispersão na aula. Leila comentou sobre o comprometimento de

Alice com o estágio, a sua prontidão nas atividades da aula e a diversificação do repertório utilizado. Também se referiu à falta de organização e alinhamento dos alunos no espaço da sala de aula e ao fato de que alguns deles não participavam das atividades propostas, ficando até de costas para a professora. Como já foi observado pela orientadora em situações anteriores, a sala de aula de uma escola de ensino básico não é apropriada para as atividades corporais, vocais ou instrumentais que costumam acontecer numa aula de música, tendo o estagiário que lidar simultaneamente com situações desafiantes, não só no espaço, mas também no tempo reduzido da aula. Quanto aos desafios do professor em sua experiência inicial com o ensino de música, Oliveira (2008, p. 19) ressalta:

Quando o professor começa a ensinar música, tudo parece muito complicado, e a atenção parece ser requisitada ao máximo. O estagiário fica muito alerta, sensível e às vezes chega a não dar conta de tantos problemas que acontecem ao mesmo tempo. Então, com o passar do tempo, o professor de música vai ganhando experiência pedagógica e musical, e consegue tocar um instrumento, ligar o CD, atender a dois ou três meninos de vez, atender o diretor, cantar e tocar instrumentos, escrever no quadro e perceber o que está acontecendo no fundo da sala, fazer e responder as perguntas dos seus alunos.

Alice iniciou o seu estágio ainda um pouco insegura com relação à forma de aplicar a abordagem AME numa turma de 35 alunos dessa escola regular. Mas com pouco tempo de aula ela já havia gravado o nome de todos eles e observava detalhadamente as suas reações às músicas escutadas. Ao explorar a atividade de expressão verbal, a estagiária foi gradativamente incluindo os conteúdos musicais selecionados no planejamento do curso a partir das próprias falas dos alunos, da forma pela qual eles identificavam os elementos musicais presentes nas músicas escutadas. Em nenhuma situação de aula observada pela orientadora, Alice mencionou que as opiniões dos alunos estavam “erradas”, fato este que, ao invés de limitar, contribuiu para ampliar o vocabulário deles. Na expressão visual, Alice percebeu que os alunos, inicialmente, passavam muito tempo desenhando, sem necessariamente focar a atenção na música que estavam escutando. Então, ela começou a delimitar o tempo dessa atividade e requisitar que, ao invés de desenhar livremente, eles procurassem registrar graficamente os elementos musicais (altura, duração, intensidade, timbre, forma, caráter) já vivenciados em sala de aula. A estagiária também observou que era importante que os próprios alunos escrevessem junto aos gráficos que elemento(s) eles queriam representar. Ela demonstrou certa dificuldade para lidar com a atividade de expressão corporal, considerando que as condições da sala e o tempo da aula não eram favoráveis a esse tipo de trabalho. Porém, no decorrer dos encontros, soube facilitar as respostas corporais

durante a audição musical ao promover atividades em grupo, o que não foi observado nas últimas aulas do estágio, talvez por tensão ou cansaço, fatores característicos da etapa de conclusão da prática de ensino.

Em diversos momentos do estágio Alice também enfrentou dificuldades para realizar articulações ou pontes entre teoria e prática, sobretudo quando foi necessário demonstrar a sua habilidade para trabalhar com a voz e com instrumentos, atividades que se integram à vivência auditiva na abordagem AME. Nesses casos, e em outros, a orientadora interveio para demonstrar possíveis articulações que poderiam ser feitas entre o conhecimento musical e o que os alunos estavam sinalizando em sala de aula. No entanto, essas interferências não tiveram o objetivo de intimidar a estagiária ou mesmo enfraquecer a sua relação com os alunos. Muito pelo contrário. Alice afirmou em seu memorando:

Zuraida é muito participativa, outro grande diferencial. Cada aula que dividimos a 'batuta' dessa regência me fortalece no compromisso da Educação Musical. Desde o preparo de cada material de aula até a aplicação do plano, tudo é debatido, sugerido, criticado e avaliado. (Memorando, 20.04.05).

O estágio constitui uma experiência coletiva e “dividir a batuta” é um termo apropriado para definir a relação entre o orientador e o estagiário na disciplina Prática de Ensino, o que, na visão de Fialho (2006, p. 63) “[...] caracteriza-se por ser uma relação de cumplicidade, parceria e, sobretudo, comprometimento com a prática pedagógica.”

Observações relevantes também foram feitas pela equipe técnica do Colégio 2 de Julho que apoiou Alice durante todo o período de seu estágio, o que culminou com a notícia da sua contratação como professora de música da escola. O reconhecimento da importância do trabalho realizado por Alice junto à orientadora foi também verificado no questionário preenchido pelos dirigentes do colégio. Ao ser interrogadas sobre as aulas de música ministradas na turma da 5ª série A; a proposta pedagógica e prática docente; e sobre as sugestões, caso o curso de música tivesse continuidade, a vice-diretora Neuza e a coordenadora Jose deram os respectivos depoimentos:

Um trabalho bastante enriquecedor e oportuno para os nossos alunos da 5ª série, pois percebemos entusiasmo e participação de todos os alunos durante o processo do ano letivo de 2005. [...] A proposta pedagógica caminhou na linha que o Colégio 2 de Julho desenvolve. A prática docente podemos classificar de ótima, pois os resultados finais foram excelentes. [...] Que continuasse neste mesmo sentido e proposta didática, com bastante envolvimento dos alunos, apresentações musicais e tendo oportunidade de apreciação musical. (Questionário, 24.11.05).

Gostei muito do trabalho que foi realizado durante as aulas de Música com os alunos da 5ª série A. Pude observar e ouvir de cada estudante um retorno

positivo. As aulas foram interessantes, dinâmicas e envolventes, levando-os a participar de forma espontânea, interagindo com os colegas e com as professoras. [...] Uma proposta pedagógica inovadora, onde os alunos puderam perceber e experimentar estilos musicais variados, vivenciando com seu próprio corpo, ritmos e movimentos que propiciaram novos saberes e novas visões. Houve por parte das professoras empenho e disponibilidade durante todo o trabalho, tendo por base um planejamento prévio e cuidadoso, atuando em parceria com o colégio. [...] Que continuem com o mesmo entusiasmo e vontade de acertar, acreditando e fazendo a diferença, estabelecendo vínculos que fortalecem e facilitam o processo ensino-aprendizagem. Parabéns as professoras pelo trabalho desenvolvido junto aos alunos da 5ª série A que, em seus depoimentos destacam o valor das atividades vivenciadas durante as aulas e agradecem o carinho, o respeito e a atenção que receberam. (Questionário, 24.11.05).

Ao final do ano letivo, Alice concluiu o seu relatório de atividades, um documento bastante extenso que demonstrou a sua capacidade de conscientização, registro e documentação do que vivenciou durante o estágio. Este capítulo finda com as próprias palavras de Alice, que sempre fez uso da primeira pessoa do plural para se referir à “sua”, ou melhor, “nossa” prática de ensino:

Estamos finalizando mais um ano letivo no Colégio Dois de Julho que teve na disciplina Música um direcionamento voltado para a Apreciação Musical com aulas ministradas por mim, sob a orientação da professora Zuraida Abud Bastião. Durante este período, participamos ativamente das atividades pedagógicas proporcionadas pelo colégio e interagimos com professores de outras disciplinas, realizando trabalhos interdisciplinares, e assim, promovendo uma nova possibilidade para o ensino de música na escola regular. Enfrentamos os desafios que vão desde uma sala com 35 alunos às expectativas geradas pelas aulas de música, na qual a cobrança por um material para apresentar à comunidade do Colégio Dois de Julho nos direcionou a apresentações musicais em que os alunos demonstraram verbalmente e corporalmente, além do canto e prática instrumental, suas habilidades desenvolvidas ao longo do ano. Estas atividades mostraram a mim o quão significativo é a persistência em práticas educacionais, acreditando que a partir da Apreciação Musical podemos desenvolver a expressividade musical dos alunos. A preparação para estas apresentações foi mais um fator que comprovou a necessidade da repetição do repertório em sala de aula, até que se tivesse uma melhor assimilação das músicas e segurança no trabalho vocal, corporal e instrumental, principalmente quando o produto final deste trabalho resulta em apresentações públicas. As respostas das crianças aos estímulos em sala de aula refletiram na qualidade do trabalho desenvolvido, que foi recebido pelo corpo técnico e administrativo, pelos pais, pelos alunos e professores do Colégio Dois de Julho com muita aceitação, reforçando a minha opção por lecionar em escolas regulares, fortalecendo e ampliando a minha atuação e formação profissional. A prática pedagógica partindo da Apreciação Musical nos permitiu ampliar o repertório musical dos alunos, colocando-os em contato com músicas de diversos estilos e épocas. Pudemos perceber que, através da repetição, necessária quando se trata de apreciação musical, podemos fixar e proporcionar vivências em cada conteúdo estudado. Também, é válido ressaltar que a repetição das músicas vem da necessidade de compreendê-

las, pois podemos sugerir diversos focos de atenção a cada vez que a música é escutada. Por este motivo, e devido ao tempo restrito de aulas, algumas músicas tiveram que ser suprimidas do repertório. Com a finalização das atividades, fui convidada pela direção do Colégio Dois de Julho para fazer parte do quadro de professores no próximo ano, e assim, dar continuidade as atividades musicais. Sinto-me incitada a buscar cada vez mais a inovação e adequação de procedimentos metodológicos, que contribuam com a formação musical de alunos de escolas regulares a partir da Apreciação Musical. (Relatório, p. 187-188).

CAPÍTULO 6

CONCLUSÃO

Pode-se constatar, após apresentação de vinte e duas cenas da prática de ensino de Alice, que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática no estágio curricular desta estagiária, realizado em uma escola de ensino fundamental em Salvador, BA. O apoio do referencial teórico da abordagem PONTES foi fundamental para a práxis pedagógica da estagiária, ou seja, para aproximar, estreitar as relações, fazer com que Alice estabelecesse contatos didáticos eficientes com o contexto educacional, com os alunos em sala de aula e demais participantes da pesquisa, como também para que a estagiária refletisse sobre a sua própria prática através da elaboração de diários de campo, memorandos e relatório final de atividades.

Os resultados do estudo mostraram que a estagiária, em parceria com a orientadora, tomou decisões acertadas que puderam ampliar qualitativamente as possibilidades pedagógicas e musicais de articular a teoria à prática em aulas de apreciação musical. Todo o processo de orientação, direcionado a uma práxis pedagógica articulada, contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora, para o crescimento musical dos alunos, para a qualidade das aulas de música no contexto da escola regular, bem como para uma inclusão mais significativa da música no Projeto Pedagógico da escola selecionada para esta pesquisa. Muitos progressos visíveis ocorreram durante o estágio de Alice, que superou as expectativas da pesquisadora e orientadora da disciplina Prática de Ensino. No início da pesquisa a estagiária ainda não tinha familiaridade com as formas expressivas de responder às músicas escutadas e ainda não estava consciente quanto à relevância das conexões pedagógico-musicais para a qualidade do ensino de música. Porém, no processo de formação propiciado pelo estágio, Alice desenvolveu e aplicou gradativamente os princípios das abordagens AME e PONTES em sua práxis, realizando articulações em diversas perspectivas.

Os dados apresentaram situações que envolveram conexões da estagiária com os funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas do currículo, pais dos alunos e com as características e possibilidades existentes no contexto educacional. A estagiária desenvolveu e aplicou articulações relacionadas com a vivência auditiva, os elementos da música e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos, assim como articulou ações e conteúdos com as situações de sala de aula, apresentando sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade. Este processo também favoreceu interações de Alice com os conhecimentos e

vivências prévias dos alunos e com os seus próprios relatos orais e escritos e atuação na prática. Detectou-se a necessidade de maior grau de aprofundamento nas articulações da estagiária com os seus conhecimentos prévios em execução musical.

Com efeito, comprovou-se, através das cenas analisadas nesta pesquisa, que a apreciação musical pode ser um elemento de mediação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFBA, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma proposta de formação de professores de música na especialidade de apreciação musical, para o desenvolvimento da abordagem PONTES e para a inserção qualificada e sistemática da atividade de apreciação musical no planejamento de ensino de música no contexto da educação básica brasileira.

Ressalte-se, que múltiplos olhares podem ser lançados sobre as atividades realizadas durante um estágio na área de música, especialmente quando se documentam e analisam articulações pedagógicas, as quais também podem ser entendidas como quaisquer tipos de relações que os seres humanos estabelecem com as suas próprias situações de vida. Entretanto, esta investigação procurou deter-se na interpretação dos dados mais significativos encontrados nas cenas já apresentadas, que são retomadas a seguir, para mostrar como os aspectos teóricos e práticos foram significativamente articulados a partir da orientação pedagógica dada pela pesquisadora.

Sob a perspectiva das articulações pedagógicas de Alice com os funcionários, os diretores, os coordenadores, os professores de outras disciplinas do currículo, os pais dos alunos e características do contexto educacional, observou-se na cena 3 que, para que tudo funcionasse a contento, a estagiária chegou bem cedo à escola e teve a iniciativa de procurar o responsável pelos aparelhos que fariam a exibição de um filme, o que demonstrou uma clara noção de responsabilidade, observação, sensibilidade, técnica pedagógica e consideração pelos participantes. Ainda na mesma cena, a estagiária interagiu com os professores de Geografia e, a pedido deles, ficou de pesquisar letras de música que se relacionassem com esta disciplina. Na cena 6 Alice demonstrou curiosidade e vontade de conhecer mais de perto a instituição escolar, aceitando com boa-vontade todos os convites para participar das reuniões da coordenação. A cena 7 retratou a responsabilidade, assiduidade e pontualidade de Alice em seu ambiente de trabalho e sua interação com os demais professores do colégio antes do início da aula de música. Na cena 9 Alice ligou a aula de música à rotina escolar mediante o uso de exercícios dirigidos, lápis, papel e leitura em voz alta. Na cena 14 a estagiária informou a orientadora que havia participado de uma reunião da coordenação, na qual a falta de interesse e concentração dos alunos foi um tema recorrente. Na cena 17 Alice contactou

previamente os funcionários do setor gráfico do colégio para que as apostilas de música ficassem prontas no dia em que ela as usaria em sala de aula. Na cena 19 Alice fez vários contatos com a equipe técnica da escola e com os pais dos alunos, através do envio e cobrança de autorizações para a ida das crianças a um concerto da Orquestra Sinfônica da Bahia no Teatro Castro Alves, o que contribuiu para que tudo desse certo, desde o trajeto dos 35 estudantes, na faixa etária entre 9 a 12 anos, pelas ruas movimentadas do Garcia, um dos bairros mais tradicionais de Salvador, até o retorno para a escola onde os pais os aguardavam. Na cena 20 Alice atendeu a solicitação repentina da equipe técnica do colégio para a formação de um coral para se apresentar na Feira de Ciências e Arte. Inicialmente este fato intrigou a estagiária, mas o que se observou, foi que Alice, junto à orientadora, soube criar soluções didáticas para cumprir o planejamento do curso com foco na atividade de apreciação musical e com produções musicais que incluíssem atividades vocais e arranjos instrumentais. Assim, o trabalho musical apresentado resultou em grande satisfação por parte de Alice, da orientadora, da equipe técnica, dos pais dos alunos e de todo corpo docente da escola. Essa mesma cena mostrou que, o fato de a estagiária chegar sempre cedo ao colégio e se dirigir para a sala dos professores, também resultou em um bom relacionamento com os docentes de outras disciplinas e em projetos interdisciplinares, a exemplo do trabalho desenvolvido com a música *What a wonderful world*, trabalhada em parceria com a professora de inglês. Na cena 21 Alice demonstrou interesse em manter um vínculo com a coordenadora para debater e se informar sobre os problemas comportamentais e familiares de alguns alunos. Nesta mesma cena, Alice soube conectar-se com a tradição do colégio na formação de bandinhas rítmicas, para utilizar a quantidade e variedade de instrumentos de percussão disponíveis na criação de arranjos instrumentais para as músicas trabalhadas em sala de aula.

Sob a perspectiva das articulações pedagógicas de Alice com a vivência auditiva, os elementos da música e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos, na cena 2 a estagiária apresentou o compositor francês Saint-Saëns aos estudantes e falou que escutar a obra *Carnaval dos animais* era como fazer uma viagem musical ao zoológico. Em seguida, solicitou-lhes que representassem com os desenhos o animal que cada música sugeria para eles. Na cena 3 a estagiária demonstrou uma visão consciente sobre a necessidade de avaliar o aprendizado após a apreciação dos filmes *Pedro e o lobo*, *O namoro proibido* e *A orquestra maluca de Mickey*. Ela percebeu que era necessário retomar as perguntas sobre os filmes em um próximo encontro, no qual os alunos foram estimulados a dar as suas impressões acerca dos conteúdos musicais — timbres, formas e categorias dos instrumentos de orquestra — trazidos nos desenhos lúdicos e adequados ao mundo infantil. Na cena 4 Alice observou que o

grupo estava interessado na audição da peça *Carnaval dos animais* e, em uma mesma aula — um pouco tumultuada devido à agitação dos alunos — ela conseguiu estimulá-los a se envolver com os três tipos de expressões, isto é, eles escreveram no quadro de giz o nome do animal que achavam que o compositor estava se remetendo em cada música, desenharam os animais, e representaram corporalmente os sons graves e agudos destacados pelos violinos. Alice ainda deixou a mensagem de que, em se tratando de música, o silêncio é tão importante quanto o som. Através dos registros apresentados na cena 5, o grupo escutou atentamente a música *Barbapapa's Groove* tentando imitar os sons que reconhecia e Alice soube levá-lo a demonstrar o reconhecimento desses sons por meio da linguagem corporal. Dois alunos sentiram-se estimulados a vir espontaneamente à frente da sala para criar sons corporais, e Alice valorizou essa atitude. Na cena 9 a estagiária aplicou um guia de apreciação musical baseado na obra *Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade* e utilizou elementos da rotina escolar ao sugerir uma dinâmica de leitura em voz alta, na qual os alunos ao utilizar os sentidos da visão e audição, associaram o conhecimento aprendido sobre os instrumentos musicais contidos no guia (texto escrito e ilustrações) ao timbre escutado de cada instrumento da orquestra. Na cena 10 Alice possibilitou um debate em sala de aula em torno de um de seus chorinhos preferidos (*Vou vivendo*), levando os alunos a perceber a composição instrumental e a forma da música. Na cena 11 a estagiária sugeriu que a turma escutasse a composição *Quadros sonoros* e associou o conhecimento sobre outras fontes sonoras à prática da composição e dramatização de histórias, criadas pelos próprios alunos, muitas delas com desenhos e ilustrações dos efeitos sonoros escutados. Nas cenas 13 e 15 Alice focalizou a atividade de apresentação do tema central do concerto de Bach, aproveitado como trilha sonora em uma telenovela brasileira de grande sucesso, na versão de Flávio Venturini. Nestas cenas, a estagiária demonstrou ter plena consciência do tempo de aula necessário para a escuta, reflexão e atividade vocal dos alunos, ao comparar os dois exemplos musicais. Alice fez com que o grupo desse a sua impressão sobre as diferenças de estilo e interpretação entre o concerto e sua versão popular, e ainda possibilitou que todos cantassem sem a presença da gravação, com o acompanhamento dela ao violão, e a parceria da orientadora ao teclado. Na cena 16, através dos focos diferenciados sugeridos por Alice durante a audição musical, evidenciou-se que os alunos ficaram motivados para escutar o *Prelúdio da ópera Carmen* cinco vezes observando diversos aspectos. Ela possibilitou a compreensão da música através do estímulo à expressividade dos alunos para falar sobre esse prelúdio e representá-lo gráfica e corporalmente. Pelo fato de Alice não ter classificado como certa ou errada as respostas dos alunos quanto à forma da música, notou-se que ela tinha uma aproximação com a pedagogia

da apreciação musical, isto é, que a percepção da obra de arte é pessoal e única. A cena 19 retratou as articulações de Alice quanto à ida dos alunos a um concerto da OSBA no TCA, onde eles tiveram a oportunidade de tirar suas dúvidas e fixar os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula, além de desenvolver atitudes positivas em relação à música, como por exemplo, respeito aos diferentes estilos musicais, ao maestro, aos instrumentistas que compõem os naipes da orquestra e às regras da sala de concerto. A solicitação repentina da administração escolar para a formação de um coral para se apresentar na Feira de Ciências e Arte, relatada na cena 20, fez com que Alice, em parceria com a orientadora, criasse soluções didáticas para aliar as expressões trabalhadas na abordagem AME às músicas cantadas. A música *Aquarela* foi selecionada para trabalhar com a voz, com uma introdução ao metalofone, com gestos e com cartazes representativos dos elementos apresentados na letra da canção. O repertório incluiu também as músicas *Kumbaya*, *What a wonderful world* e *A máquina de escrever*. As partes bem definidas dessa última música facilitaram o trabalho corporal com a inserção de uma máquina de escrever que Alice trouxe de casa para acrescentar à performance. Por meio da diversidade do repertório musical apresentado, das falas, dos gestos e demonstrações visuais dos alunos, Alice conseguiu articular a teoria (melodia, ritmo, timbre, forma, gênero, estilo, caráter) à vivência auditiva, ao canto e execução instrumental. Evidências também foram coletadas na cena 21, em que a estagiária planejou a exibição de um vídeo, o qual contribuiu para o grupo se aproximar do contexto sociocultural das manifestações, ouvir as explicações dos mestres da cultura, observar a maneira pela qual os personagens cantam, tocam, dançam, improvisam, se vestem, em meio às músicas características das religiões, dos folguedos, dos cantos de trabalho, dos repentes, das danças e do teatro popular. Nessa mesma cena Alice aproveitou o interesse dos alunos pela força da atividade percussiva da manifestação popular *Zambiapunga* para estimulá-los a falar sobre o que tinham percebido na música. Eles pontuaram a questão da mudança nos padrões rítmicos e ela fez várias perguntas sobre quantas mudanças ocorreram, que instrumentos tocaram, e em que ordem os instrumentos eram apresentados. Eles pediram para escutar a música diversas vezes a fim de responder às perguntas, e Alice ia escrevendo as suas respostas no quadro de giz. Após atividades de exploração da expressão verbal, ela propôs que os alunos dramatizassem a manifestação e chamou um grupo para tocar os instrumentos (tambores e pratos com baquetas para simular o efeito das enxadas). Sugeriu que um deles representasse o guia, ou mestre da manifestação, para indicar as mudanças nos padrões rítmicos. Os alunos executaram três tipos de variações rítmicas e tocaram com muita desenvoltura e precisão. Na última cena (22) Alice retomou atividades que havia desenvolvido

ao longo do curso. Os alunos escutaram a música *Personagem de longas orelhas* e a cada audição Alice sugeria uma atividade: falar sobre a obra e o autor, reconhecer os elementos musicais presentes na música e representá-los corporalmente. Eles lembraram que essa música fazia parte do *Carnaval dos animais*, de Saint-Saëns, e mencionaram elementos musicais como altura, andamento, timbre e dinâmica. Foi possível perceber, ao final do curso, que os alunos permaneciam mais atentos à audição musical, incluíam vários termos musicais em suas falas e relatos escritos, e reagiam corporalmente durante a audição da música com maior desenvoltura e consciência da relação de seus gestos com as variações de altura e andamento, considerando o desempenho nessa mesma atividade no período inicial do estágio.

Sob a perspectiva das articulações pedagógicas de Alice em situações de sala de aula onde houve sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade, na cena 4 observou-se o registro de Alice sobre as conversas, saídas e entradas dos alunos, assim como a má qualidade do som, fatores que poderiam ter prejudicado o rendimento dos alunos naquela aula, mas a naturalidade com que a estagiária encarou esses problemas, contribuiu para conduzir a aula a um outro patamar. Alice soube conviver pacientemente com os alunos, ignorando as conversas paralelas, para não interromper o andamento geral da aula e as atividades planejadas. Com isso, pôde-se perceber olhares interessados, motivação e afeto por parte dos alunos. Na cena 10 a estagiária demonstrou capacidade de observar todo o grupo e cada aluno em particular, naturalidade para lidar com o conhecimento musical e com as situações de conversas em sala de aula, como também sensibilidade aos diferentes estilos musicais. Alice percebeu que nem tudo tinha acontecido com ela havia planejado e a orientadora ressaltou que a aula raramente acontecia exatamente como se planejava, mas que isso podia ser visto como um visível sinal de que as pontes estavam sendo desenvolvidas. Na cena 12 Alice enfrentou muitos problemas na construção da *Revista de Música* e registrou os acontecimentos de forma minuciosa em seu diário: muitos alunos não traziam a revista para a sala de aula, outros não tinham as atividades para colar, outros colavam errado, outros não tinham cola em casa etc. Diante das dificuldades apresentadas, a estagiária demonstrou positividade, acreditando que o grupo tinha potencial para se desenvolver musicalmente através da atividade de expressão visual. Ela reforçou para os alunos a importância da *Revista de Música* e percebeu o resultado de seu esforço no trabalho desenvolvido por alguns deles. Na cena 16 conseguiu desenvolver diversas situações de ensino e aprendizagem a partir da audição do *Prelúdio da ópera Carmen*. A maneira pela qual ela conduziu as atividades demonstrou o seu interesse pelo potencial que os estudantes possuíam para aprender e para se desenvolver musicalmente. Ela observou cuidadosamente

cada estudante e, a partir das falas deles, fez uma conexão natural com o novo conhecimento; demonstrou competência técnica e sensibilidade para lidar com os elementos musicais presentes na música, com as características da ópera e sua história, valorizando a estética e a produção de Bizet; e possibilitou a compreensão da música através do estímulo à expressividade dos alunos, ao suscitar discussões, reflexões, análises, representações gráficas e corporais. Na cena 18 Alice procurou ver com naturalidade a resistência dos alunos à canção *Kumbaya (spiritual)* ao dar um exemplo de outra situação de resistência a cantos religiosos por parte de estudantes do curso de graduação em música da UFBA. Alice foi positiva ao lembrar que a sua formação em apreciação musical tinha lhe mostrado “[...] *como receber informações e músicas de outras culturas diferentes da nossa.*” Provavelmente, seu objetivo era também mostrar aos alunos como lidar com as informações e com a apreciação de músicas que têm funções específicas em outros contextos socioculturais. A cena 20 retrata a capacidade de reflexão-na-ação da estagiária ao enfrentar situações inesperadas em sala de aula. Ao ouvir de um dos alunos que estava existindo protecionismo nas escolhas de quem ia tocar os instrumentos de percussão na introdução da música *Aquarela*, Alice não só se valeu de sua capacidade de estar sempre observando os comportamentos e atitudes da turma, como foi positiva ao estabelecer relações entre as suas escolhas e outros fatores que ela já havia observado em sala de aula, quando se remeteu em seu diário ao cuidado de verificar a relação da criança com a música, participação em sala e desenvoltura, familiaridade, afinidades e habilidades que os alunos demonstraram com os instrumentos musicais. Além de todos esses aspectos importantes, Alice valorizou tanto o “saber fazer” (habilidades musicais), quanto o “saber ser” (atitudes e valores), requisitos apontados nos quatro pilares da educação para o século XXI (DELORS et al., 2004), reforçando atitudes positivas como a cooperação de cada membro do grupo nas atividades musicais desenvolvidas em sala de aula.

Sob a perspectiva das articulações pedagógicas de Alice com os conhecimentos e vivências prévias dos alunos, nas cenas 5 e 8 a estagiária soube adaptar as necessidades dos alunos ao planejamento de sua aula, pois conseguiu o controle e a atenção da turma em situações nas quais alguns alunos demonstraram que já sabiam tocar flauta doce e teclado. Nessas cenas, pôde-se notar que todo o grupo estava motivado para a aula de música e percebeu que tinha espaço para se expressar musicalmente. Na cena 10 Alice utilizou o termo “gancho” para indicar e nomear a conexão que ela havia estabelecido entre as músicas mais citadas pelos alunos (forró, rock, hip hop, arrocha, pagode) e o chorinho, um dos gêneros preferidos da estagiária. Na cena 13, suas explicações sobre as diferentes formas de interpretar uma mesma música, advinham das próprias falas dos alunos ao comparar o concerto de Bach

com a versão popular de Flávio Venturini. Na cena 16 Alice procurou articular, a todo instante, o conhecimento sobre forma, dinâmica, estilo e caráter com a visão que os alunos já possuíam desses elementos. Nas cenas 21 e 22 ela aproveitou a sua experiência musical prévia com a manifestação popular *Zambiapunga*, em outra escola onde ministrava aulas, e a vivência prévia e fascínio dos alunos do Colégio 2 de Julho pela atividade percussiva, para conectá-los musical e afetivamente com os conteúdos musicais que pretendia ensinar. A partir dos toques do *Zambiapunga*, apreciados em vídeo, os alunos puderam dramatizar essa manifestação cultural em sala de aula, interpretando e criando padrões rítmicos com tambores, pratos, baquetas e vozes, conforme os comandos dos próprios colegas que faziam o papel do “guia”. Ainda na cena 22 a atividade com a música *A maré encheu* foi retomada com uma introdução na flauta doce, executada por um dos alunos que demonstrou habilidade nesse instrumento no decorrer do curso. Em geral, eles demonstraram habilidade, desenvoltura e afinidade (palavras utilizadas por Alice) com o uso dos metalofones na introdução da música *Aquarela*. A estagiária expressou mais uma vez a sua capacidade de valorizar as experiências e habilidades prévias que os alunos traziam para a escola, para conectá-las com saberes mais elaborados.

Foi na perspectiva das articulações pedagógicas de Alice com os seus conhecimentos prévios em execução musical que a estagiária demonstrou necessitar de maior grau de aprofundamento, entendendo-se que uma professora de música precisa deste tipo de conhecimento e capacitação para poder comunicar-se musicalmente com os alunos ao trabalhar com a pedagogia da apreciação musical. Embora Alice tenha tocado violão, cantado, feito arranjos e regido em algumas situações de aula e apresentações musicais, considera-se que não existiu uma completa autonomia por parte da estagiária no aspecto da performance. Numa situação em que o equipamento de som reservado para a aula de música não foi encontrado, e que as apostilas para o trabalho de contextualização das músicas trabalhadas não ficaram prontas, retratada na cena 17, Alice não soube dar uma referência musical ao vivo para os alunos, usando as suas próprias habilidades vocais ou instrumentais para atrair a atenção deles em sala de aula. Por isso, a orientadora sugeriu-lhe aliar a audição de músicas gravadas à prática de canções e arranjos instrumentais. Na cena 18 a estagiária demonstrou dificuldade para expressar o ritmo correto da música, o fraseado, a forma de respirar e de emitir a voz em *Kumbaya*. Seus gestos de regência eram imprecisos e ela parecia desconhecer que a música começava em *anacruse*, e não em tempo forte. Após a aula a orientadora comentou com Alice sobre a sua insegurança na condução da atividade vocal, mas ela não concordou, afirmando que aprendeu na aula de regência que não era necessário reger todos os

tempos, mas sim dar as entradas. E era justamente onde ela estava falhando: nas entradas. A orientadora percebeu que o costume de utilizar músicas gravadas em sala de aula deixou Alice um tanto insegura quando ela mesma teve que servir de referência musical para os alunos. Através da descrição na cena 20 pode-se perceber que a confusão gerada no ensaio pode ter sido atribuída à execução vocal e instrumental de Alice. Apesar de ser boa instrumentista, de tocar violão num grupo de chorinho (Grupo Z Brasil), ela demonstrou algumas dificuldades para entoar a melodia e elaborar um arranjo ao violão numa tonalidade mais cômoda para as crianças. A cena 21 evidenciou o cansaço da estagiária e dos alunos devido às atribuições características do final do ano letivo. Como já foi verificado em outras situações, Alice teve problemas para conduzir as vozes e acompanhar uma melodia ao violão. A orientadora, que estava filmando a aula, interrompeu a gravação para auxiliá-la, após suas várias tentativas de manter o controle da turma. Em um dado momento da aula Alice pediu que uma das alunas trocasse de lugar pelo fato de estar conversando bastante com os colegas. A aluna ignorou o pedido de Alice, que, por sua vez ficou bastante tensa e gritou, chamando a atenção de todos. Após a aula, a orientadora comentou com Alice que ela deveria evitar gritar em sala de aula e ela respondeu que agiu certo porque aquela aluna a desrespeitara. A insegurança de Alice ao ensinar a música *A maré encheu* pode ter gerado conversas e dispersão por parte dos alunos. A tentativa de resolver uma situação conflituosa no “grito”, não parece ter auxiliado a sua práxis pedagógica, ao reconhecer que *“a aula foi tumultuada, mas chegamos ao final, pelo menos com a música cantada em sala, não como deveria.”* Ao que parece, Alice poderia ter equilibrado a sua positividade, capacidade de observação, naturalidade e sensibilidade aos estilos musicais, a uma técnica vocal e instrumental mais competente e expressiva. Dessa forma, a indisciplina de uma das alunas poderia ter ficado sem o sabor de desafio à autoridade do professor. Na cena 22 Alice também teve problemas para afinar o violão com a flauta, gerando conversas paralelas e dispersão na sua aula final com a banca examinadora.

Sob a perspectiva das articulações pedagógicas de Alice com os seus registros orais e escritos e atuação na prática, a estagiária demonstrou capacidade de reflexão, conscientização e documentação, antes, durante e após o estágio, através dos registros sobre os seus conhecimentos e experiências prévias em música, suas expectativas em relação ao estágio, sua vivência no contexto real da sala de aula de uma escola de ensino básico e sua avaliação do estágio. Após cada aula que ministrou no Colégio 2 de Julho, Alice fazia o devido registro em diário de campo, ainda no próprio ambiente escolar, ou melhor, na sala dos professores, onde costumava permanecer antes e depois das aulas em interação com seus colegas. Além dos dados de sua autobiografia, entrevista e memorandos, Alice elaborou um relatório bastante

extenso das atividades realizadas durante o seu estágio, onde demonstrou capacidade de reflexão e avaliação de sua atuação na disciplina Prática de Ensino, como foi retratado na cena 22. Cumpre salientar, que todas as articulações já apresentadas nos tópicos precedentes foram possíveis de ser percebidas e interpretadas não só devido às observações das aulas e anotações feitas pela orientadora, mas também porque são detalhadas e minuciosas as descrições de Alice nas vinte e duas cenas analisadas, razão pela qual é desnecessário reproduzi-las nesta conclusão, já que ocupam os dois últimos capítulos da tese. Considera-se, portanto, que as opiniões, reflexões e anotações de Alice corresponderam às suas ações em sala de aula e no ambiente escolar, o que demonstrou, em termos da investigação realizada, que houve articulação entre teoria e prática, entre o dito e o feito.

Para que se tenha um resultado de pesquisa mais crítico, sistemático e apurado, torna-se necessário considerar as evidências que deram sustentação não somente à resposta à questão da pesquisa, mas também aos desafios encontrados no percurso do estágio. Dentre os resultados apresentados emergiram evidências de maior ou menor facilidade da estagiária para realizar pontes na práxis educativa. Na visão de Oliveira (2008, p. 23), “vários fatores podem influenciar na construção de PONTES significativas, especialmente no início da formação de professores de música.” A autora menciona os seguintes fatores:

- a) o nível de auto-estima e relacionamento humano do professor com o grupo;
- b) o repertório acumulado pelo professor em termos de conhecimentos pedagógico-musicais;
- c) o nível de consciência teórica e curricular do professor para a construção de pontes;
- d) o nível de percepção do professor sobre a relevância do momento pedagógico em foco;
- e) o nível de desenvolvimento do professor em termos cognitivo, afetivo e psicomotor;
- f) o nível de flexibilidade e aceitação para um trabalho com a diversidade;
- g) nível de flexibilidade e de aceitação do local (contexto), da política e da administração institucional onde o professor trabalha;
- h) disponibilidade dos meios (espaço disponível, livros, discos, som, vídeo, etc.) e dos participantes. (OLIVEIRA, 2008, p. 23-24).

Conforme o exposto, houve poucas evidências (“pontes frágeis”) de articulações entre teoria e prática no item b, referente ao repertório acumulado pelo professor em termos de conhecimentos pedagógico-musicais, sobretudo quando conhecimentos prévios em execução musical foram necessários para que Alice pudesse aliar a apreciação musical ao trabalho de condução de vozes e instrumentos. Retomando o esquema sugerido pela

pesquisadora no Capítulo 3, quanto à adequação das características da abordagem PONTES à abordagem AME, verificou-se que a estagiária:

POSITIVIDADE — acreditou no potencial dos estudantes para se desenvolver musicalmente através da apreciação de um repertório musical amplo e variado.

OBSERVAÇÃO — observou atentamente as reações dos alunos às músicas apreciadas.

NATURALIDADE — teve abertura suficiente para compreender as resistências dos alunos ao novo repertório e as formas de expressão.

TÉCNICA — soube criar focos de atenção durante a apreciação musical, ainda que necessite de maior aprofundamento no trabalho de condução de vozes infantis e acompanhamento instrumental.

EXPRESSIVIDADE — soube exprimir-se verbal e visualmente, embora tivesse dificuldade para lidar com a atividade de expressão corporal, considerando-se, porém, que as condições da sala e o tempo da aula não foram favoráveis a esse tipo de trabalho.

SENSIBILIDADE — demonstrou ser capaz de perceber e reagir à forma na qual os componentes básicos da música dialogam nos diversos estilos e gêneros selecionados.

Possivelmente, as frágeis articulações realizadas por Alice no âmbito da técnica vocal e instrumental podem estar relacionadas à sua formação no curso de Licenciatura em Música da UFBA. De acordo com a experiência docente da pesquisadora no referido curso, participação nas reuniões para concepção da nova matriz curricular e investigações realizadas na disciplina Prática de Ensino, observou-se que a realidade do curso é bem diferente do que está proposto em termos do processo de articulação entre teoria e prática nos novos paradigmas educacionais e documentos oficiais citados no Capítulo 2. Embora os atuais professores do curso de Licenciatura da EMUS/UFBA procurem acompanhar o movimento das novas tendências da educação musical, o curso ainda está alicerçado em enfoques tradicionais, uma vez que é regido por um currículo defasado para as demandas atuais da sociedade, considerando-se os seguintes fatos: as atividades teóricas são oferecidas no início do curso durante as disciplinas Iniciação Musical I (MUS 180) e Iniciação Musical II (MUS 181) e o estágio curricular, no final do curso, no decorrer da disciplina Prática de Ensino (MUS 185), favorecendo a dicotomia existente entre teoria e prática; o currículo ainda vigente, nos moldes que foi concebido, oferece poucas atividades práticas para o licenciando; o curso não possui um corpo permanente de professores especialistas que possam acompanhar o desenvolvimento do aluno durante o curso, motivo pelo qual se realizam concursos para professor substituto a cada ano.

Novos caminhos se abrem para a educação musical no Estado da Bahia com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica e com a proposta de reestruturação curricular para a licenciatura na

EMUS/UFBA. No entanto, aliada à reforma curricular, mostra-se crucial a necessidade de conscientização por parte dos professores do curso quanto à relevância da inserção, no novo currículo, de disciplinas e procedimentos didáticos que propiciem aos estudantes meios para o desenvolvimento de articulações direcionadas às variáveis que se apresentam em sua formação profissional, especialmente aquelas que acontecem durante a sua práxis no estágio. O estagiário precisa trabalhar as várias maneiras criativas, pontuais e eficazes, de vencer os desafios, auxiliado pelo seu orientador. Conforme os resultados desta pesquisa, o aprendizado resultante da parceria entre a estagiária e a orientadora talvez tenha sido um dos primeiros exemplos de articulação pedagógica que caracterizou a aprendizagem significativa da futura professora, que foi contratada pela escola onde realizou o seu estágio.

A falta de infra-estrutura para o ensino de música nos diversos contextos socioculturais brasileiros, bem como os resultados das pesquisas realizadas em escolas do ensino fundamental no país, estão sinalizando que os cursos de licenciatura em música carecem de conhecimentos teóricos e práticos em apreciação musical com base em repertórios amplos e diversificados. Portanto, o movimento em torno da reestruturação curricular na EMUS/UFBA deve também valorizar a apreciação musical, não só como uma disciplina da licenciatura, mas como uma atividade intimamente ligada às demais disciplinas do currículo, as quais, por sua vez, também devem estar articuladas umas com as outras.

Visando a contribuir para o processo de formação de outros estagiários em música, para a organização, funcionamento e adaptações nas disciplinas Prática de Ensino e Apreciação Musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, e para a inserção da apreciação musical no contexto da escola regular brasileira, são apresentadas as seguintes reflexões e recomendações, extraídas das cenas descritas e analisadas neste trabalho:

- Torna-se necessário que o processo de formação docente na disciplina Prática de Ensino inclua o desenvolvimento de habilidades referentes às transições (pontes), que precisam ser feitas entre o orientador, o estagiário, o planejamento do curso, as características do contexto escolar, os perfis dos alunos, o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis das escolas, o contato com os professores de outras disciplinas, o sistema de avaliação de aprendizagem, e outros fatores que se apresentam no cotidiano da escolar regular.
- Os alunos podem escutar uma mesma música, repetidas vezes, numa mesma aula ou em várias, sem que a atividade se torne cansativa. Isso decorre do fato de se estabelecer focos de atenção a cada vez que a música é escutada.
- Regras de convivência precisam ser estabelecidas logo no início do trabalho de

música, pois os alunos gostam de testar os novos professores e observar como eles reagem às normas e aos valores estabelecidos previamente pela instituição escolar.

- Para “entrar em cena” em escolas de ensino fundamental, o professor de música precisa ter uma postura “cênica”, isto é, deve incorporar um personagem que se articule, que interaja com vitalidade e com humor, a partir das situações que se apresentam em sala de aula.
- Para o professor de música estimular os alunos a se expressar corporalmente, ele precisa ser um bom modelo de expressividade.
- Antes de iniciar um trabalho de música em uma escola regular é de fundamental importância que o estagiário procure conhecê-la, para que possa se familiarizar com a filosofia adotada, com o espaço físico, com os dirigentes, os funcionários e o corpo docente.
- É muito importante que o professor orientador demonstre ao estagiário que, a partir da valorização do discurso musical de seus alunos, pode-se fazer uma ponte com o novo ou “revisitado” conhecimento.
- O professor em formação precisa ser orientado a valorizar os recursos que são utilizados no dia-a-dia das escolas de ensino fundamental, como por exemplo, lápis, papel, cartazes, revistas, apostilas, entre muitos outros. Esses recursos dão um bom suporte didático à aula de música.
- Ao considerar a concepção de formação docente e características metodológicas apontadas na abordagem PONTES, não há como o orientador ser neutro, não interferir, não se articular dentro da grande teia de relações complexas que envolvem o estágio curricular supervisionado.
- Na abordagem AME é sugerido ao professor em formação que ele não se atenha à transmissão de conceitos musicais desconectados da escuta musical, mas procure “extrair” dos alunos aquilo que eles percebem — com os seus corpos, com as suas palavras, com os seus desenhos — em relação aos elementos presentes nas músicas apreciadas.
- É muito comum ouvir dos professores de música que os alunos são indisciplinados e não se interessam pelas atividades propostas, que a direção e a coordenação das escolas não valorizam o trabalho do professor de música, que não existem instrumentos musicais ou equipamentos de som nas escolas, e assim por diante. Mas também é verdade que muitos professores acomodam-se e nada fazem para mudar tal

situação.

- As situações singulares que se apresentam numa turma de ensino fundamental podem indicar que a articulação entre teoria e prática não é sempre uma consequência das experiências vivenciadas pelos licenciandos em música nas diversas disciplinas do seu curso, e sim de um trabalho específico e relevante a ser feito na parceria orientador/orientando com base nas experiências “tecidas” no contexto educacional onde se realiza o estágio.
- O canto e a execução instrumental são atividades que interessam muito aos alunos e podem ser boas aliadas da apreciação musical. No entanto, existem muitas dificuldades para se trabalhar com estas atividades em escolas regulares que não possuem uma sala específica para as aulas de música.
- A ocorrência de dois professores em sala de aula não é a situação real que o docente recém-formado vai encontrar nas escolas. Por isso, o professor em formação deve se acostumar a entrar no ambiente escolar “munido” de estratégias ou pontes de articulação para solucionar os problemas advindos do contexto educacional em que está atuando.
- O fato de a audição de músicas gravadas ser uma prática recorrente na maioria das aulas baseadas na abordagem AME, não impede que, na ausência do equipamento de som, o professor desenvolva outras práticas musicais inspiradas na vivência auditiva dos alunos.
- Escutar uma boa interpretação musical facilita a compreensão do caráter, do ritmo, da métrica, do arranjo vocal e instrumental de uma determinada melodia, mas o professor de música, baseado nos conhecimentos aprendidos durante o curso de licenciatura, deve demonstrar um domínio técnico em execução vocal/instrumental e condução de vozes infantis, para propor novas interpretações e arranjos de uma canção tradicional a partir das possibilidades musicais dos alunos e dos recursos disponíveis no ambiente escolar.
- Apreciar um concerto de orquestra ao vivo é uma experiência cultural rica e significativa, pois os alunos têm a oportunidade de fixar os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e desenvolver atitudes positivas em relação à música (respeito aos diferentes estilos musicais, ao maestro, aos instrumentistas que compõem os naipes da orquestra, às regras da sala de concerto).
- O velho discurso negativo, segundo o qual o professor de música não é um recreador, que ele não deve abrir mão de seu planejamento para preparar festas comemorativas

do calendário escolar, vai de encontro às novas demandas da interdisciplinaridade no ensino básico. Isso não quer dizer que o professor deva abandonar o seu planejamento, mas sim aproveitar as oportunidades festivas para também tornar público o trabalho que desenvolve em sala de aula com os alunos.

- Não é uma tarefa simples estruturar produções na área de música dentro da escola regular, com ensaios realizados no próprio espaço da sala de aula; com a curta duração das aulas; com 35 alunos querendo falar, movimentar-se, tocar ao mesmo tempo; com deslocamento de instrumentos musicais, equipamentos de som e materiais didáticos pelos corredores da escola.
- O desafio de trabalhar com músicas tradicionais no âmbito da educação básica, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio familiar e a indisciplina em sala de aula, certamente são fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem musical. Mas são essas situações difíceis, de tensão pedagógica, que devem, ao invés de desestimular, impulsionar o professor a criar soluções didáticas para vencer estes desafios.
- O estágio constitui uma experiência coletiva e “dividir a batuta” é um termo apropriado para definir a relação entre o orientador e o estagiário na disciplina Prática de Ensino.

Espera-se que, os conhecimentos produzidos neste estudo, possam beneficiar outros estagiários que pretendem desenvolver propostas de ensino e aprendizagem de música com foco na atividade de apreciação musical. Mesmo aqueles que não possuam experiências prévias em escolas regulares, poderão aplicar a abordagem AME com outros repertórios, outros tipos de população ou outros contextos educacionais.

No que concerne ao desenvolvimento da área de educação musical, o presente estudo vem a ser a primeira pesquisa a aplicar a abordagem PONTES na formação de professores de música. Neste sentido, são relevantes as contribuições deste referencial teórico para o desenvolvimento da abordagem AME, assim como dos resultados da abordagem AME para o desenvolvimento da abordagem PONTES. Esta parceria acadêmica entre especialistas, visando à melhoria significativa do processo de formação docente em música, torna-se cada vez mais necessária para propiciar à área de conhecimento diferentes formas de atender às necessidades inerentes aos diversos contextos socioculturais no Brasil e em várias partes do mundo.

REFERÊNCIAS

ABELES, Harold; HOFFER, Charles; KLOTMAN, Robert. **Foundations of music education**. New York: Schirmer Books, 1984.

ALMEIDA, Poliana Carvalho de. **Educação musical na escola pública**: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

APEL, Willi. **Harvard dictionary of music**. 2. ed. rev. London: Heinemann Educational Books, 1983.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda A. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Andréa Haddad. Educador e educando: uma relação compartilhada na construção do conhecimento significativo. In: BERBEL, Neusi Aparecida N.; GOMES, Daniel Fernando M. (Org.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 207-211.

BASTIÃO, Zuraida Abud. (Org.). **Cadernos de apreciação musical**. Salvador: UFBA, 1997. Trabalho não publicado.

_____. Elaboração, aplicação e análise de uma proposta metodológica em apreciação musical direcionada ao curso de Licenciatura em Música da UFBA. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. 1 CD-ROM.

_____. Memória da Prática de Ensino: uma pesquisa documental. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 159-175.

_____. **Reações dos alunos ao ensino de música**: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau. 1995. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.

_____. Respostas à música no âmbito da apreciação musical: uma proposta pedagógica. **Ictus**: periódico do PPGMUS/UFBA, Salvador, n. 4, p. 83-99, dez. 2002.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, set. 2001.

BESSOM, Malcolm E.; TATARUNIS, Alphonse M.; FORCUCCI, Samuel L. **Teaching music in today's secondary schools**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

BOGDAM, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BRAGA, Paulo David A. **O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador**: um estudo a partir da realidade de três professoras. 2005. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L5692.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2005.

_____. _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 30 nov. 2005.

_____. _____. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 ago. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.732, de 21 de maio de 2008. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF, 21 maio 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 776/97, de 03 de dezembro de 1997**. Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 03 dez. 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCS77697.pdf>>. Acesso em: 15 de set. 2005.

_____. _____. **Parecer nº 09, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 08 maio 2001a. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.

_____. _____. **Parecer nº 146/02, de 03 de abril de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Brasília, DF, 03 abril 2002a. Disponível em: http://www.musica.ufrn.br/licenciatura/PAR_CNE_CES_1462002%20.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2005.

_____. _____. **Resolução nº 02, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 dez. 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.

_____. _____. **Resolução nº 28, de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2 out. 2001b. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. **Resolução nº 02, de 08 de março de 2004.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF, 02 mar. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997b. v. 6.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998c.

BRUNER, Jerome. **O Processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

CALDEIRA FILHO, João da Cunha. **Apreciação musical**: subsídios técnico-estético. São Paulo: Fermata do Brasil, 1971.

CAMPBELL, Patrícia Shehan; KASSNER-SCOTT, Carol. **Music in childhood**: from preschool through the elementary grades. New York: Schirmer Books, 1995.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998. PARIS, FRANÇA; UNESCO; CONSELHO DE REITORES DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Tendências da educação superior para o século XXI**: anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. 2. ed. Brasília (DF): UNESCO: CRUB, 1999.

COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

CUNHA, Elisa da Silva e. A avaliação da apreciação musical. In: SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane (Org.). **Avaliação em música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.

DEL BEN, Luciana. **A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro**. 1997. Dissertação (Mestrado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DENZIN Norman K; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **Collecting and interpreting qualitative materials**. 3th ed. Londres: SAGE, 2008.

ELLIOT, David J. **Music matters**: a new philosophy of music education. New York: Oxford University Press, 1995.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. 9. ed. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERNANDES, José N. Música na escola regular pública — aceitação ou rejeição? **Revista Pesquisa e Música**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 59-76, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FIALHO, Vânia Malagutti. A orientação do estágio na formação de professores de música. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 52-64.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**: periódico do PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 7-41, dez. 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Vanda. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.

FUCKS, Rosa. A educação musical da era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Coord.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P& A, 2007. p. 18-22.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 2, p. 27-34, jun. 1995.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GEMBRIS, Heiner. The development of musical abilities. In: COWELL, R. (Ed.), **Handbook of Research on Music Teaching and Learning**. New York: Schirmer Books, 2002. p. 487-508.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOERGEN, Pedro; SAVIANI, Demerval (Org.). **Formação de professores**: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. 2. ed. São Paulo: NUPES, 2000.

GOHN, Daniel. A apreciação musical na era das tecnologias digitais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 17., 2007, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPPOM, 2007. 1 CD-ROM.

GONÇALVES, Lilia Neves; COSTA, Maria Cristina Souza. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 143-158.

GORDON, Edwin. **Learning sequences in music: skill, content, and patterns: a music learning theory.** Chicago: GIA Publications, Inc., 1997.

HAAK, Paul. The acquisition of music listening skills. In: COWELL, R. (Ed.), **Handbook of Research on Music Teaching and Learning.** New York: Schirmer Books, 1992. p. 451-471.

HALPERN, Jessica. Effects of historical and analytical teaching approaches on music appreciation. **Journal of Research in Music Education**, Reston, v. 40, n. 1, p. 39-46, 1992.

HARDER, Rejane. **A abordagem AME no ensino de instrumento: três estudos de caso.** 2008. Tese (Doutorado em Música) — Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

HARRISON, Sidney. **Como apreciar la musica.** Tradução de Rafael Lassaletta. Madrid: EDAF, 1981.

HENTSCHKE, Liane. A adequação da teoria espiral como teoria de desenvolvimento musical. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Fundamentos da educação musical.** Porto Alegre: ABEM, p. 47-70, maio 1993. (Série Fundamentos, 1).

_____. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. **Em Pauta:** revista do PPGMUS/UFRGS, Porto Alegre, n. 9/10, p. 32-43, dez. 1994/abr. 1995.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (Org.). **Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.** São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

HENTSCHKE, Liane et al. **A orquestra tintim por tintim.** São Paulo: Moderna, 2005.

_____. **Em sintonia com a música.** São Paulo: Moderna, 2006.

KAMIEN, Roger. **Music: an appreciation.** New York: McGraw-Hill Book Company, 1980.

KERCHNER, Jody. **A world of sound to know and feel: exploring children's verbal, visual, and kinesthetic responses to music.** Comunicação de pesquisa apresentada no 14th Seminário Internacional MISTEC, Granada, Espanha, jul. 2004. Disponível em: <<http://mistec2004.ugr.es>>. Acesso em: 01 de jun. 2004.

KRIEGER, Elisabeth. **Descobrimo a música.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007. (Coleção Músicas).

LEHMANN, Paul R. Panorama de la educación musical en el mundo. In: GAINZA, V. H. de. (Ed.), **La educación musical frente al futuro.** Buenos Aires: Guadalupe, 1993. p. 13-23

LEONHARD, Charles; HOUSE, Robert W. **Foundations and principles of music education.** New York: Mcgraw — Hill Book Company, 1959.

LEWIS, Barbara E.; SCHMIDT, Charles P. Listeners' response to music as a function of personality type. **Journal of Research in Music Education**, Reston, v. 39, n. 4, p. 311-321, 1991.

LEYMARRIE, Isabelle. Músicas do mundo: o grande sincretismo. **Correio da Unesco**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, p. 4-7, maio 1991.

LIPSCOMB, Scott D. The cognitive organization of musical sound. In: Hodges, D.A. (Ed.). **Handbook of Music Psychology.** San Antonio: IMR Press, 1996. p. 133-175.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas; SANTANA, Isnaia Veiga. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses.** 4. ed. rev. e amp. Salvador: EDUFBA, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜHNING, Angela Elizabeth. A educação musical e a música da cultura popular. **Ictus: periódico do PPGMUS/UFBA**, Salvador, n. 1, p. 53-61, dez. 1999.

LUNDQUIST, Barbara e SZEGO, C. K. (Ed.). **ISME world musics cultural policy statement.** Nedlands, W. Australia: ISME/CIRCME, 1998. p. 17-19.

MADSEN, Clifford K.; MADSEN, Charles H. **Teaching Discipline: a positive approach for educational development.** Raleigh: Contemporary Publishing Company, 1980.

MARCONI, Marina de A; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Eduardo Frederico Luedy. **Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998.** 1999. Dissertação

(Mestrado em Música) — Programa de Pós Graduação em Música, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.

MARTINS, Maria Cezira F. N. **Humanização das relações assistenciais: a formação do profissional de saúde.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MASCARENHAS, Margarida de Carvalho. **Anotações da educação musical na Bahia.** Salvador: Gráfica Central, 1991.

MATEIRO, Tereza. **Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso.** Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco, España, 2003.

_____. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.** Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 15-27.

McCARTHY, Marie. **Toward a global community: The International Society for Music Education 1953-2003.** The University of Western Australia: Uniprint, 2004.

McDONALD, Dorothy T.; SIMONS, Gene M. **Musical growth and development: birth through six.** New York: Schirmer Books, 1989.

McLEISH, Kenneth; McLEISH, Valerie. **Guia do ouvinte de música clássica.** Tradução de Enio Silveira e Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986. Parte brasileira a cargo de Luiz Paulo Horta.

MENEZES, Mara; COSTA, Marineide; BASTIÃO, Zuraida. A educação musical na Bahia. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Org.). **A educação musical no Brasil.** Salvador: P&A, 2007. p. 235-249.

NETTL, Bruno. Three perspectives on musics of the world's cultures in music education. An ethnomusicological perspective. In: LUNDQUIST, Barbara e SZEGO, C. K. (Ed.). **Music of the world's cultures: a source book for music educators.** Nedlands, W. Australia: ISME/CIRCME, 1998. p. 23-28.

NYE, Robert E. et al. **Music in the elementary school.** 6. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.

OLIVEIRA, Alda. Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística. **Universitas,** Salvador, n. 25, p. 47- 63, 1979.

_____. Currículos de Música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO

BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABEM, 1999. p. 17-38.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 14, p. 25-34, mar. 2006.

_____. Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: Cursos de Extensão – Salvador – Bahia. **Revista da Abem**, Salvador, n. 1, p. 53-56, maio 1992.

_____. **Espaços de formação musical:** a educação musical entre o formal e o informal. Mestres de Música da Bahia. CNPq, processo 303621/2003-6. Pesquisa concluída.

_____. La enseñanza de la música: América Latina y el Caribe. In: Fajardo, V. & Wagner, T. (Org.). **Métodos, contenidos y enseñanza de las artes en América Latina y el Caribe**. Paris: UNESCO, 2001, p. 27-30.

_____. **Mestres de música da Bahia:** o efeito da aplicação do modelo PONTES na formação continuada de professores de música. CNPq, processo 310720/2006-0. Projeto de pesquisa em andamento.

_____. Music teaching as culture: introducing the pontes approach. **International Journal of Music Education**, Nedlands, W. Australia, v. 23, n. 3, p. 205-216, 2005.

_____. Pontes educacionais em música: relações entre o formal e o informal. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ARTE E EDUCAÇÃO, 18., 2004, Montenegro. **Anais...** Montenegro: FUNARTE, 2004. p. 72-87.

_____. **Pontes educacionais em música.** Texto-resumo apresentado e distribuído no 17º Encontro Anual da ABEM, São Paulo, 8 -11 out. 2008. Salvador: P&A. No prelo.

OLIVEIRA, Alda; OLIVEIRA, Jamary; BASTIÃO, Zuraida; MENEZES, Mara. **Projeto FaçoMúsica.** Programa de musicalização para alunos da alfa à quarta série do nível básico. Salvador: Sonare, 2006a. Trabalho não publicado.

OLIVEIRA, Alda; OLIVEIRA, Jamary; BASTIÃO, Zuraida; MENEZES, Mara. **Projeto FaçoMúsica.** Relatório anual de atividades do Colégio S. Paulo. Salvador: Sonare, 2006b. Trabalho não publicado.

OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino de música. **Ictus:** periódico do PPGMUS/UFBA, Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 16 de set. 2008.

OLIVEIRA, Inês B. de. **Currículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PALHEIROS, Graça Boal; HARGREAVES, David, J. Listening to music at home and at school. **British Journal of Music Education**, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 103-118, 2001.

PAREJO, Enny. **Módulos pedagógicos**. Módulo I – Audição e Expressão Corporal. São Paulo, [s/d].

_____. **Estorinhas para ouvir**: aprendendo a escutar músicas. São Paulo: Irmãos Vitale, 2007.

PENNA, Maura. A orientação geral para a área de arte e sua viabilização. In: _____. (Coord.). **É este ensino de artes que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA. PPGE, 2001a. p. 31-55.

PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: _____. (Coord.). **É este ensino de artes que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA. PPGE, 2001b. p. 113-134.

PEREGRINO, Yara R.; SANTANA, Arão Paranaguá. Ensinando Teatro: uma análise crítica da proposta dos PCN. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este ensino de artes que queremos?** Uma Análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: CCHLA. PPGE, 2001. p. 97-112.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Apreciação Musical**: catálogo didático. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/ Conservatório Brasileiro de Música, 2000. (Série Didática).

RANDEL, Don Michael. **The new Harvard dictionary of music**. New York: Harvard University Press, 1986.

REIMER, Bennet; EVANS JR, Edward, G. **The experience of music**. London: Prentice Hall, 1972.

RIGONELLI, Yolanda; BATALHA, Ivette V. **Lições de análise e apreciação musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 1972.

RODRIGUES, Pedro. O debate metodológico na avaliação curricular. In: ESTRELA, Antonio; NÓVOA, António (Org.). **Avaliações em educação**: novas perspectivas. Porto: Porto, 1999. p. 15-76.

ROSADO, Rita de Cássia S. de Carvalho. **Memória histórica**: Colégio 2 de Julho, 1927 — 1997. Salvador: Colégio 2 de Julho, 1997.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 12, p. 73-88, mar. 2005.

_____. Preparando professores de música especialistas para as escolas de língua inglesa no Québec: questões de identidade profissional e prática. In: SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de ensinar música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 176-193.

SÁ, Gazzi Galvão de. **Musicalização**: método Gazzi de Sá. Rio de Janeiro. Os Seminários de Música Pró-Arte, 1990. (Obras completas de Gazzi de Sá, n. 6)

SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. In: Associação Brasileira de Educação Musical. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, p. 7-112, jun. 1994. (Série Fundamentos, 2).

SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SINAPEM. **Relatório do Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil**. Redação final, organização e revisão de Ilza Maria Costa Nogueira. Universidade Federal da Paraíba — Departamento de Música. Apoio: MEC (SESu/CAPES) – CNPQ, 1987.

SIQUEIRA, Márcia Fernanda Leal. **Relatório anual da disciplina Prática de Ensino (MUS 185)**. Salvador: UFBA, 2005. (Relatório Técnico).

SONNEVILLE, Jacques; D'ÁVILA, Cristina. A formação de professores na contemporaneidade. In: Jr. LIMA, Arnaud Soares; HETKOWSKI, Tânia Maria. **Educação e contemporaneidade**: desafios para a pesquisa e a pós-graduação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. p. 107-119.

SOLBU, Einar. Three perspectives on musics of the world's cultures in music education. A performance perspective. In: LUNDQUIST, Barbara e SZEGO, C. K. (Ed.). **Music of the world's cultures**: a source book for music educators. Nedlands, W. Australia: ISME/CIRCME, 1998. p. 29-37.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. Atuação profissional do educador musical: a formação em questão. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 8, p. 107-109, mar. 2003.

SOUZA, Jusamara. Da formação do profissional em música nos cursos de licenciatura. In: **I Seminário sobre o ensino superior de artes e design no Brasil**, Salvador, 1997. p.13-20.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola?** Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa da Pós-Graduação em Música — Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, 6).

STAKE, Robert, E. **The art of case study research**. New York: Sage Publications, 1995.

STEFANI, Gino. **Compreender a música**. Tradução de Maria José Vilar de Figueiredo. Porto: Presença, LDA, 1985.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1987. (Novas buscas em educação, v. 30).

STRINGHAM, John E. **Listening to music creatively**. 2. ed. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1959.

SUBTIL, Maria José D. **Música midiática & o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: NFER-NELSON, 1979.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação musical no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANA, Hermano. Qual é a música? Manifestações sonoras vivem em mutação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 16 mar. 2000. Folha Ilustrada, Caderno E, p. 1-5.

WILLEMS, Edgard. **As bases psicológicas da educação musical**. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.

WOOD, Robert. H.; BURNS, Kimberly J. Predicting Music Appreciation with Past Emotional Responses to Music. **Journal of Research in Music Education**, Reston, v. 49, n. 1, p. 57-70, 2001.

WUYTACK, Jos; PALHEIROS, Graça Boal. **Audição musical activa**. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995a. Livro do professor.

_____. _____. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995b. Livro do aluno.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, Antoni. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES:

A — ABORDAGEM AME: EXEMPLOS DE OBJETIVOS INSPIRADOS NO MODELO

C(L)A(S)P

B — ABORDAGEM AME: EXEMPLOS DE CONCEITOS, HABILIDADES E ATITUDES

C — ABORDAGEM AME: SUGESTÃO DE REPERTÓRIO

D — ABORDAGEM AME: EXEMPLO DE PLANO DE AULA

E — ABORDAGEM AME: MODELOS DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS E EQUIPE

TÉCNICA

F — ABORDAGEM AME: MODELOS DOS TERMOS DE COMPROMISSO DA ESTAGIÁRIA

E EQUIPE TÉCNICA

G — ABORDAGEM AME: GUIA DE APRECIÇÃO MUSICAL

H — ABORDAGEM AME: MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO AOS PAIS

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE MÚSICA

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOUTORANDA: Zuraida Abud Bastião

PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira

MATERIAL: Abordagem AME — Exemplos de objetivos para aulas de música com foco na atividade de apreciação musical inspirados no modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979)

OBJETIVOS EM CRIAÇÃO

Improvisar livremente em instrumentos de percussão variados ao apreciar as músicas.

Criar coreografias para as músicas apreciadas.

Criar instrumentações para acompanhar as músicas apreciadas.

Construir instrumentos percussivos (chocalhos, pau de chuva etc.) para acompanhar as músicas apreciadas.

OBJETIVOS EM LITERATURA

Conhecer os elementos da grafia musical (pentagrama, claves, notas musicais, figuras musicais, sinais de dinâmica e intensidade, entre outros).

Conhecer dados sobre os compositores e intérpretes dos diversos estilos e gêneros musicais selecionados.

Conhecer dados sobre o funcionamento de grupos musicais: orquestras, bandas, quartetos, trios, duos etc.

OBJETIVOS EM APRECIÇÃO

Apreciar músicas de diversos estilos e gêneros, da tradição oral e escrita.

Conhecer dados sobre os compositores e intérpretes das músicas apreciadas.

Identificar os elementos musicais presentes nas músicas apreciadas (melodia, ritmo, timbre, dinâmica, andamento, estilo, caráter, forma) explicitando-os através da voz, do corpo, de materiais sonoros e outras representações (desenhos ou gráficos).

Assistir concertos didáticos da Orquestra Sinfônica da UFBA — OSBA.

Assistir DVDs sobre temas musicais.

OBJETIVOS EM TÉCNICA

Conhecer técnicas de expressão vocal e corporal.

Conhecer a maneira correta de tocar instrumentos de percussão de altura definida e indefinida.

OBJETIVOS EM EXECUÇÃO

Cantar músicas populares brasileiras (MPB) e músicas brasileiras de tradição oral, atentando para a técnica de emissão vocal, para seu ritmo, melodia, dinâmica e caráter.

Tocar instrumentos de percussão de altura definida (metalofone) e indefinida (pandeiro, caxixi, tambor, clavas, agogô, berimbau, apito, reco-reco, entre outros) para acompanhar as músicas apreciadas.

Locomover-se livremente ou de forma conduzida ao apreciar as músicas do repertório selecionado.

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE MÚSICA

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOCTORANDA: Zuraida Abud Bastião

PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira

MATERIAL: Abordagem AME — Exemplos de conceitos, habilidades e atitudes a ser explorados nas aulas de música com foco na atividade de apreciação musical

CONCEITOS

Ritmo: sons curtos e longos, pulsação/ritmo, modalidades rítmicas, organização métrica, ostinatos.

Melodia: sons graves, médios e agudos, movimento ascendente e descendente do som, intervalos (“passos” e “saltos”), motivos, temas.

Timbre: tipos de vozes, sons característicos dos instrumentos populares, regionais e de orquestra (âmbito, partes constituintes, possibilidades de execução, acessórios), sons do ambiente, sons corporais, efeitos sonoros.

Dinâmica: sons fortes, fracos e gradações (meio-fraco, meio-forte), sinais de dinâmica.

Andamento: sons rápidos, moderados e lentos, termos que representam o andamento e suas alterações (acelerando/retardando).

Forma: início/desenvolvimento/fim, pergunta/resposta, contraste/repetição, partes que a compõem a música (AB, ABA, ABA', ABC, ABACA).

Caráter expressivo: o extra-musical na música, o imaginário infantil, as impressões, os sentimentos, termos que descrevem o caráter e a expressão (alegre/triste, agitado/calmo, dramático, dançante, heróico, enérgico etc.).

Textura: leve/pesada, melodia acompanhada e não acompanhada, combinação das vozes e instrumentos.

Harmonia: acordes, cânones, bordões.

Gênero: categorias de composições vocais e instrumentais.

Estilo: música erudita (Barroco, Clássico, Romântico, Música do séc. XX), MPB, música popular estrangeira, música de tradição oral (brasileira e estrangeira).

Técnica: manuseio dos instrumentos, forma de tocar, emitir a voz e expressar-se corporalmente.

Literatura: gráficos e representações visuais (altura, movimento sonoro, duração, forma, textura), desenhos representativos das músicas escutadas, textos, partituras, fotografias, vídeos, cartazes, elementos da história da música, dados acerca da vida e obra dos compositores selecionados, exercícios dirigidos, avaliações, guias de apreciação.

HABILIDADES

Apreciar músicas de vários estilos e gêneros, da tradição oral e escrita, atentando para os seus elementos constitutivos.

Realizar exercícios de respiração, relaxamento e alongamento corporal.

Escutar atenciosamente e anotar os sons do ambiente.

- Marcar a pulsação e o ritmo das músicas apreciadas e cantadas.
- Entoar motivos melódico-rítmicos presentes nas músicas apreciadas.
- Cantar músicas populares brasileiras e músicas brasileiras de tradição oral do repertório selecionado, atentando para a técnica de emissão vocal, para o ritmo, a melodia, a dinâmica e o caráter das canções.
- Dramatizar o conteúdo simbólico de determinadas manifestações culturais brasileiras (danças, cantigas de roda, cantigas de trabalho, jogos e brinquedos cantados).
- Sugerir novos títulos para as composições escutadas.
- Improvisar versos com base nas canções tradicionais.
- Apreciar interpretações distintas de uma mesma música.
- Criar histórias a partir de sons do cotidiano.
- Acompanhar guias de apreciação.
- Ler e ouvir explicações sobre as músicas apreciadas, seus elementos constitutivos e contextuais.
- Ler e ouvir explicações sobre a vida e obra dos compositores enfocados no curso.
- Realizar exercícios e avaliações escritas para fixação dos conteúdos trabalhados.
- Responder a questionários que abordam questões relacionadas a mudanças de valores e preferências musicais.
- Perceber e discriminar:
 - . os diversos timbres de vozes e instrumentos populares, regionais e de orquestra;
 - . a duração e altura dos sons;
 - . o andamento das músicas e suas alterações;
 - . os diversos estilos e gêneros musicais e suas características básicas;
 - . os diferentes níveis de intensidade sonora;
 - . as partes que formam uma música;
 - . o caráter expressivo e a textura das músicas apreciadas.

ATITUDES

- Capacidade de reagir à música apreciada por meio das expressões corporal, verbal e visual.
- Respeito às peculiaridades das diversas culturas e suas músicas.
- Prazer pela escuta sonora e musical.
- Interesse pelos diferentes estilos musicais e compositores.
- Valorização da cultura musical local e estrangeira.
- Hábito de freqüentar espetáculos musicais ao vivo (concertos, shows, óperas, peças teatrais, manifestações da cultura popular).
- Atenção, interesse e participação nas aulas.
- Capacidade de integrar-se e cooperar com o grupo.
- Cordialidade e boa relação com o professor e colegas.
- Ampliação do gosto musical.
- Cuidado no manuseio e utilização dos instrumentos musicais.

APÊNDICE C

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE MÚSICA

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOCTORANDA: Zuraida Abud Bastião

PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira

MATERIAL: Abordagem AME — Repertório selecionado para o estágio

- | | |
|---|---|
| . Carnaval dos animais | Camille Saint-Saëns |
| . Pedro e o Lobo | Sergei Prokofiev |
| . Sou eu, sou eu | Tradição oral |
| . Paisaje | Judith Akoschky |
| . Passarinho: Que Som é Esse? | Hélio Ziskind |
| . Os Instrumentos da Orquestra | Jorge Salgueiro |
| . Guia de Orquestra para Jovens
(Variação e Fuga sobre um Tema de Purcell) | Benjamin Britten |
| . A Máquina de Escrever | Leroy Anderson |
| . Barbapapa's Groove | Fernando Barba (Grupo Barbatuques) |
| . Prelúdio da Ópera Carmem
Allegro giocoso | Georges Bizet |
| . Bachianas Brasileiras nº 4
Toccata (O Trenzinho do Caipira) | Heitor Villa-Lobos |
| . O Trenzinho do Caipira | Letra de Ferreira Gullar/Interpretação de Diana Pequeno |
| . Choro nº 1 | Heitor Villa-Lobos |
| . As Quatro Estações - Concerto nº 1
em Mi, RV 269 (Primavera) - Allegro | Antonio Vivaldi |
| . Pulsar | Caetano Veloso/Augusto de Campos |
| . Peer Gynt: Suíte nº 1 | Edvard Grieg |
| . Aquarela | Toquinho e Vinicius |
| . As Aventuras de Mercúrio
(Banho de Graça) | Eric Satie |
| . Dança das Caveiras | Tradição oral (Grupo Barra Manteiga) |
| . Concerto para cravo, BWV 1056
2º movimento | Johann Sebastian Bach |
| . Céu de Santo Amaro | J. S. Bach/ adaptação e arranjo
de Flávio Venturini |
| . The Children's Album (excertos) | Piotr Ilch Tchaikovsky |
| . Tico-tico no Fubá | Zequinha de Abreu |
| . Renascer | Saint Saens/Altay Veloso |
| . Toque do Zambiapunga | Tradição oral |
| . Vou Vivendo | Pixinguinha |
| . A Folia é Cirandar | Mariana Caribé (Grupo Barra Manteiga) |
| . A Maré encheu | Adaptação de Heitor Villa-Lobos |
| . What a Wonderful World | George Weiss/Robert Thiele |

. Brincadeira tem hora	Tradição oral (Cantiga de Capoeira)
. Que tem Maria (Bata do Feijão) e da Mandioca	Tradição oral
. Caboclinhos	Tradição oral
. Kumbaya My Lord	Tradição oral (Spiritual)
. Sinfonia n. 9 “Coral”	L. V. Beethoven
. Variações sobre “Ah! Vous Dirai-je Maman“, K 265	W. A. Mozart
. Cavalgada das Valquírias	Richard Wagner
. História do soldado: Marcha real	Stravinsky

SUGESTÕES DE CDS:

Abra a Roda Tin dô lê lê. n. AB 0001400 BRI 001-2. Brincante Produções Artísticas, 2007. CD-ROM.

Aquarela. n. 813.458-14. Ariola, 1983. CD-ROM.

Bahia Singular e Plural. Governo da Bahia. 2 CD. IRDEB, 1998. CD-ROM.

Baile do Menino Deus. n. 935038, Gravadora Eldorado, 1996. CD-ROM.

Barra Manteiga. n. 990050201. Emergentes da Madrugada. WR Discos. CD- ROM.

Britten. The Young Person’s Guide to the Orchestra. n. 8573890822. BBC Symphony Orchestra. Apex, 1991. CD-ROM.

Cantigas de Capoeira. Produção Independente. UCA. United Capoeira Association, 2000. CD-ROM.

Cantigas. Diana Pequeno. n. 7898085054024. Philips, 2001. CD-ROM.

Clássicos Divertidos. n. 446.850-2. Globo Polydor, 1995. CD-ROM.

Clássicos Divertidos. n. 446911-2. 2 CD. Philips, 1995. CD-ROM.

Fantasia. n. 5008714259. 2 CD. Walt Disney Company, 1990. CD-ROM.

Brincando de roda. n. 7899083311454. Eldorado. CD-ROM.

Brincadeiras de Roda, Estórias e Canções Infantis. n. 7899083311447. Eldorado. CD-ROM.

Edvard Grieg. n. 02894691422. Panorama, 1994. CD-ROM.

Iniciação e Sensibilização Musical Pré-escolar. Enny Parejo. Módulo I Disco 1. Prod.

Independente. CD-ROM.

Iniciação e Sensibilização Musical Pré-escolar. Enny Parejo. Módulo I Disco 2. Prod. Independente. CD-ROM.

Meu pé meu querido pé. Canções infantis de Helio Ziskind. n. 789806.0831169. World Music. Fundação Padre Anchieta, 1997. CD-ROM.

Mozart. Greatest Hits. n. 5099703943627. Sony Music, 1969. CD-ROM.

Peter and the Wolf (Prokofiev) Carnival of the animals (Saint-Saëns). St. Petersburg Orchestra. & TV Symphony Orchestra. Regente Stanislav Gorkovenko. n. 747.010/2-057234. Sony Music, 1993. CD-ROM.

Velô. Caetano Veloso. n. 1385161. Polygram. 1989. CD-ROM

Porque não tínhamos bicicleta. Flávio Venturini. n. 7898133068195. Trilhos Arte, 2003. CD-ROM.

Erick Satie. New London Orchestra. Regência Ronald Corp. n. CDA 66365. Hyperion, 1989. CD-ROM.

Série Grandes Compositores. Villa-Lobos. n. CGM 441. 2 CD. 263-2. Abril Music, 1987. CD-ROM.

Série Grandes Compositores. Vivaldi. n. GCM-13A. 2 CD. Abril Music, 1983. CD-ROM.

Symphony nº 9 “ Choral” . Beethoven. n. 7896410614387. Naxos, 2001. CD-ROM.

Tchaikovsky. The Children’s Album. Moscow Virtuosi. Regente Vladimir Spivakov. n. 09026-61964-2. RCA Victor Red Seal, 1994. CD-ROM.

Valsa Brasileira. Zizi Possi. n. 7896378502009. Velas produções artísticas, 1994. CD-ROM.

Villa-Lobos para Crianças. Seleção do Guia Prático. Coro Infantil do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. Regente Elza Lakschevitz, piano Inês Rufino. n. 7891916320138. Acervo Funarte Música Brasileira. Ministério da Cultura-Funarte. Instituto Cultural Itaú, 1997. CD-ROM.

SUGESTÕES DE VÍDEOCASSETES OU DVDs:

. Pedro e o Lobo / O Namoro Proibido / A Orquestra Maluca de Mickey.

. Séries: Música do Brasil (MTV), Bahia Singular e Plural (TV E) e Quem tem Medo de Música Clássica (TV SENADO).

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE MÚSICA

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOCTORANDA: Zuraida Abud Bastião

PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira

MATERIAL: Abordagem AME — Exemplo de plano de aula aplicado pela estagiária Alice no Colégio 2 de Julho

TURMA: 5ª série A

REPERTÓRIO:

1. Prelúdio do 1º ato da ópera *Carmen* — Allegro giocoso (George Bizet)
2. Aquarela (Toquinho / Vinicius de Moraes)

CONTEXTUALIZAÇÃO:

Prelúdio do 1º ato da ópera *Carmen* — Allegro giocoso — (Georges Bizet) — Georges Bizet nasceu em Paris, em 1838. Iniciou seus estudos musicais com seus pais, que eram músicos, e, antes de completar 10 anos, ingressou no Conservatório de Paris, onde transformou-se em um brilhante pianista.

Bizet ganhou a vida fazendo arranjo para outros compositores e dando aulas de piano.

Entre composições fracassadas, ataques cardíacos e seguimentos religiosos, Bizet seguia sua carreira musical. Compôs então o que viria a ser sua obra prima: *Carmen*. A maneira como ele conduz o ritmo, a harmonia e instrumentação, para descrever a cigana Carmen, é notável. Esta ópera tem a realização suprema que segue o caminho da paixão, ciúme e morte. Entretanto, o trabalho foi condenado e criticado como erudito escuro e obscuro. Diante de tamanha rejeição, Bizet sofre mais dois ataques cardíacos que culminam em sua morte. Após a morte de Bizet, *Carmen* foi relida, mantendo a escrita original de Bizet, e transformou-se em uma obra-prima.

Carmen, romance do escritor francês Prosper Mérimée (1803-1870), serviu de argumento para Georges Bizet (1838-1875) criar sua obra mais popular.

Esta obra conseguiu superar a popularidade do livro que narra o trágico romance ambientado em Sevilha, na Espanha, entre o soldado Don José e a cigana Carmem, voluptuosa, que desperta o ciúme do soldado, revelando seu declínio que passa por insubordinação, deserção, contrabando, até chegar ao assassinato da cigana, que na ópera, acontece no último ato.

Aquarela - (Toquinho/Vinicius de Moraes) - Marcus Vinicius da Cruz de Melo Moraes nasceu no Rio de Janeiro (RJ) em 19 de Outubro de 1913. Em 1941, conseguiu cargo burocrático no Instituto dos Bancários e começou a se preparar para prestar exame no Itamaraty, sendo aprovado em 1943. Em 1946, após dois anos de estágio, assumiu seu primeiro posto diplomático, indo para Los Angeles, EUA, como vice-cônsul. Publica então o livro *Poemas, sonetos e baladas* e, no ano seguinte lançou a revista *Filme*. Em 1967, após a estréia do filme *Garota de Ipanema*, no Rio de Janeiro, afastou-se um pouco das atividades musicais, organizando festival de arte em Ouro Preto, MG. Em 1968 foi punido pelo Ato Institucional n.º 5 com aposentadoria compulsória do Itamaraty,

depois de 26 anos de serviços prestados.

Em 1969, tornou-se parceiro de Toquinho. Em 1971, as primeiras composições desta parceria foram lançadas em LP pela RGE. A partir de então, iniciaram grandes atividades artísticas, apresentando-se em *shows* pelo Brasil e exterior. Vinícius faleceu no Rio de Janeiro em 09 de Julho de 1980.

Antonio Pecci Filho nasceu em São Paulo, no dia 6 de julho de 1946. Na primeira infância, a mãe o chamava de "meu toquinho de gente". E o apelido "Toquinho" permaneceu, identificando-o depois como um dos mais expressivos artistas da música popular brasileira. Começou cedo a se interessar pelo violão; aos 14 anos já tinha aulas com Paulinho Nogueira, que o introduziu no caminho do violão que compreende a descoberta da passagem do acompanhamento para o solo. No ano de 1966 experimenta a emoção de ter seu primeiro LP gravado pela Fermata, um LP instrumental: "O Violão do Toquinho". Durante sua permanência na Itália, em 1969, Toquinho deixa a qualidade de seu violão registrada no LP "La Vita, Amico, É L'Arte Del'Incontro", cantando músicas de Vinicius de Moraes, tudo em italiano, numa homenagem ao grande poeta brasileiro. Baseado nesse trabalho do violonista, Vinicius de Moraes convidou-o, em junho de 1970, para acompanhá-lo, ao lado de Maria Creuza, numa série de shows na boate La Fusa, em Buenos Aires. Esse encontro profissional entre Vinicius de Moraes e Toquinho se alastraria por 11 anos de uma parceria que encantou o Brasil e o mundo com uma constante produtividade nos mais variados sentidos da música: criaram cerca de 120 canções, gravaram em torno de 25 LPs no Brasil e no exterior, atuaram em mais de 1000 shows por palcos brasileiros, europeus e latino-americanos. Em 1983, gravou no Brasil o LP *Aquarela*, pela Ariola, o 35º disco de sua carreira, e que mostra seu relacionamento descontraído com a música e a fonte de sua arte: o violão.

A música *Aquarela*, na realidade, é fruto da temporada que Toquinho passou na Itália e da parceria com músicos italianos, como Maurício Frabizo e Guido Moro. A letra é muito sugestiva e tem um carisma impressionante.

OBJETIVOS:

Escutar atentamente o *Prelúdio da ópera Carmen* e marcar a pulsação.

Falar sobre a música escutada, relatando as suas impressões pessoais.

Escutar a música mais uma vez atentando para a forma e a dinâmica da mesma.

Expressar corporalmente as partes da música.

Representar a forma e a dinâmica da música através de um gráfico.

Ouvir comentários acerca da vida e obra do compositor, do estilo, da forma, do caráter, da dinâmica e do andamento da música.

Ouvir comentários sobre o que foi expresso corporal e visualmente.

Visualizar no quadro todos os elementos que foram percebidos na música escutada.

Cantar a música *Aquarela* realizando instrumentação no metalofone, movimentos corporais e desenhos representativos da música.

CONTEÚDOS:

Ritmo: pulsação e métrica.

Timbre: instrumentos de orquestra; colorido especial do naipe da percussão na parte A do prelúdio da ópera *Carmen*; voz de Toquinho com acompanhamento de violão, teclado, percussão, baixo.

Dinâmica: contrastes nos níveis de intensidade entre as diversas partes do prelúdio; parte A — fortíssimo (*ff*); parte B — piano e crescendo (*cresc.*); parte C — pianíssimo (*pp*); piano (*p*),

crescendo (*cresc.*), forte (*f*) e fortíssimo (*ff*).

Estilo: música erudita (Período Romântico); música popular brasileira.

Gênero: ópera (acompanhamento orquestral — recitativos e árias); canção popular brasileira (voz — acompanhamento instrumental).

Caráter expressivo: dramático; mudança de caráter na parte C do prelúdio da ópera *Carmen* — *legato* (ligado) — *staccato* (destacado); conteúdo lúdico e sentimental da letra de *Aquarela*.

Forma: partes que compõem a música; prelúdio da ópera na forma AABACC'A.

Técnica: manuseio do metalofone; expressão vocal e corporal.

Literatura: libreto (texto da ópera *Carmen*) baseado na adaptação de um romance do escritor francês Prosper Mérimée; dados sobre a vida e a obra de Bizet; letra e desenhos representativos da música *Aquarela*.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

1º momento: Farei a proposta da audição da música, com atenção, sem fazer nenhum comentário sobre a mesma, mas sugerindo que eles marquem o andamento, da forma que desejarem.

2º momento: Pedirei que eles façam relatos acerca das impressões obtidas com a apreciação desta música. Enquanto falam, anotarei no quadro algumas sugestões deles, sobre o que sentiram, pensaram e perceberam ao ouvir a música.

3º momento: Escutaremos a música mais uma vez, e identificaremos a sua forma. Pedirei que alguns alunos se expressem corporalmente, representando as partes identificadas enquanto a música é tocada. Outro aluno representará a forma da música no quadro por meio de letras ou números. Simultaneamente, um outro aluno construirá um gráfico expressando a forma e a dinâmica da música. Procurarei não interferir na construção do gráfico.

4º momento: Falarei dos conteúdos que foram citados nas falas dos alunos, atentando para os dados sobre o compositor, a obra, o estilo, a forma, o caráter, a dinâmica e o andamento da música.

5º momento: Farei um comentário sobre o que foi executado (expressão corporal e gráficos).

6º momento: Farei uma síntese, anotando no quadro os conteúdos verificados e percebidos no prelúdio da ópera, visando a fixação destes elementos.

7º momento: Convidarei os alunos para cantarem a música *Aquarela* e a Profa. Zuraida para acompanhar no teclado, conforme o arranjo trabalhado em sala (com Gregório no metalofone, Mariana Pedral e Laís apresentando as 'aquarelas' e Maria Clara fazendo os gestos).

MATERIAIS NECESSÁRIOS:

- aparelho de áudio;
- CD;
- teclado;
- metalofone;
- aquarelas.

APÊNDICE E**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****ESCOLA DE MÚSICA****DOCTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL****DOUTORANDA: Zuraida Abud Bastião****PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira****MATERIAL: Abordagem AME – Modelo dos questionários de sondagem aplicados aos estudantes do ensino fundamental e equipe técnica do Colégio 2 de Julho****Questionário dos estudantes**

1. Você já teve aulas de música na sua escola ou em outro local?
2. Que tipo de música você costuma ouvir na sua comunidade?
3. Qual a sua preferência musical?
4. Que tipo de música você não gosta de ouvir?
5. Em que bairro você mora?
6. Tem algum músico na sua família?
7. Você toca ou já tocou algum instrumento?
8. Você participa ou já participou de algum grupo de canto?
9. O que você espera desta aula?
10. Que músicas você gostaria de ouvir durante as nossas aulas?

Questionário da equipe técnica

1. Qual a sua opinião sobre as aulas de música ministradas na 5ª série A?
2. A proposta pedagógica e a prática docente atenderam as suas expectativas?
3. O que você achou do material didático utilizado durante o curso?
4. Você percebeu alguma mudança no interesse e motivação dos alunos pelas aulas de música no decorrer do ano?
5. Que sugestões você daria, caso o curso de música tivesse continuidade?

APÊNDICE F**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****ESCOLA DE MÚSICA****DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL****DOUTORANDA: Zuraida Abud Bastião****PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira****MATERIAL: Modelo dos termos de compromisso da estagiária e equipe técnica**

Prezada estagiária da disciplina Prática de Ensino da Música (MUS 185):

Meu nome é Zuraida Abud Bastião, sou educadora musical e atualmente estou fazendo o curso de Doutorado em Educação Musical na Escola de Música da UFBA. Ao longo dos anos venho trabalhando em prol da valorização do ensino de música na escola regular.

O meu projeto de pesquisa tem como objetivo descrever o processo de formação de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA com base numa abordagem de ensino de música para a educação básica focada na atividade de apreciação musical (Apreciação Musical Expressiva – AME, BASTIÃO, 2005).

Solicito, pois, permissão para incluir na minha tese de doutorado a descrição e interpretação da sua prática de ensino em uma escola de ensino fundamental de Salvador-Bahia. Informo que serão coletados dados mediante os seguintes procedimentos: documentos pessoais (autobiografias, memorandos e diários de campo) entrevistas e registros em áudio-vídeo.

Em caso de concordância, favor assinar abaixo este termo de participação e compromisso.

TERMO DE PARTICIPAÇÃO E COMPROMISSO

Eu, _____ estagiária da disciplina Prática de Ensino (MUS 185) regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA sob o número _____, me comprometo a participar da pesquisa de Doutorado da Profa. Zuraida Abud Bastião, e autorizo a inclusão dos dados coletados no período da pesquisa mediante documentos pessoais (autobiografias, memorandos e diários de campo) entrevistas e registros em áudio-vídeo.

Salvador, 21 de fevereiro de 2005.

Estagiária

Pesquisadora e professora da disciplina Prática de Ensino (MUS 185)

Prezado Sr. Celso Dourado,
Diretor do Colégio 2 de Julho

Meu nome é Zuraida Abud Bastião, sou educadora musical e ex-aluna desta instituição. Atualmente estou fazendo o curso de Doutorado em Educação Musical e venho ao longo dos anos trabalhando em prol da valorização do ensino de música na escola regular.

O meu projeto de pesquisa tem como objetivo descrever o processo de formação de uma estagiária do curso de Licenciatura em Música da UFBA com base numa abordagem de ensino de música para a educação básica focada na atividade de apreciação musical (Apreciação Musical Expressiva – AME, BASTIÃO, 2005).

Solicito, portanto, permissão para incluir na minha tese a descrição e interpretação de todo processo de ensino de apreciação musical ministrado pela estagiária Alice aos alunos da 5ª série A, assim como relatos escritos sobre as músicas escutadas, exercícios dirigidos, desenhos e representações gráficas, entrevistas, questionários de avaliação, registros em áudio-vídeo e observações de diário de campo.

Caso o Senhor concorde que os alunos da 5ª série A participem desta pesquisa, favor assinar este termo de participação e compromisso.

Cordialmente,

Zuraida Abud Bastião
Professora Orientadora em 2005 da disciplina Prática de Ensino da Música (MUS 185)

Autorizo a inclusão na tese de Doutorado da Profa. Zuraida Abud Bastião os dados coletados sobre o processo de ensino e aprendizagem de apreciação musical aos alunos da 5ª série A do Colégio 2 de Julho.

Sr. Celso Dourado - Diretor

APÊNDICE G

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL
DOUTORANDA: Zuraida Abud Bastião
PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira
MATERIAL: Guia de apreciação musical
CLIENTELA: Estudantes da 5º série A do Colégio 2 de Julho
Professora estagiária: Alice (pseudônimo)

Caros estudantes:

Neste guia de apreciação vocês poderão ler algumas informações sobre a orquestra sinfônica e os instrumentos que a compõem. Estes dados baseiam-se nas explicações contidas no CD *Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade* de Jorge Salgueiro.

Por orquestra entende-se um conjunto de instrumentos, ou um conjunto de músicos tocando seus instrumentos. Na Antiguidade Grega o nome orquestra referia-se ao local onde os músicos se situavam no Teatro Grego.

A composição da orquestra varia conforme a época, a localidade, o tipo de música e as combinações de timbres empregues. Existem orquestras sinfônicas, orquestras de câmara, orquestras de jazz, orquestras ligeiras, etc...

Os instrumentos da orquestra sinfônica estão organizados em naipes ou famílias. São elas: família das cordas, família dos sopros de madeira, família dos sopros de metais e família da percussão. Todos os instrumentos da orquestra podem produzir sons graves, médios e agudos dentro do seu âmbito.

A afinação da orquestra é muito importante para que todos os instrumentos possam tocar em conjunto. A orquestra é afinada a partir da nota *la*, dada pelo oboé.

Na orquestra, os violinos estão divididos em primeiros violinos e segundos violinos. Cada um destes instrumentos tem quatro cordas esticadas que ao vibrarem produzem som. A forma mais comum de por as cordas destes instrumentos em vibração é friccionando com um arco. O arco é constituído por uma vara de madeira onde estão presas as cerdas feitas de crina de cavalo com resina, que friccionam as cordas. Por isto, estes instrumentos são classificados como instrumentos de cordas friccionadas.

Vamos saber mais sobre os principais instrumentos da Orquestra Sinfônica?



Família das cordas:

Violino – menor instrumento da família das cordas. É, portanto, o instrumento que produz sons mais agudos. O violinista segura o violino apoiando no ombro e no lado esquerdo do queixo.



Viola – é um pouco maior que o violino, e por isso, produz sons mais graves.



Violoncelo – apesar de ser muito parecido com o violino, o violoncelo é muito maior, e conseqüentemente, produz sons muito mais graves. Devido a sua dimensão não pode ser tocado como o violino e a viola. O violoncelista tem que estar sentado com o violoncelo apoiado entre os joelhos e o espigão de metal assentado no chão.



Contrabaixo – maior instrumento da família das cordas, e o que produz sons mais graves. Tal como o violoncelo, o contrabaixo está assentado num espigão de metal. No entanto, o contrabaixista pode tocar de pé, ou apoiado num banco alto.

Família dos sopros de madeira:



Flautim – instrumento mais agudo da orquestra. O som é produzido ao soprar para dentro de um tubo cônico em direção a aresta de um pequeno orifício oval. Segura-se o flautim transversalmente para a direita em relação a posição do instrumentista.



Flauta transversal – toca-se como o flautim, mas é mais comprida. Portanto, produz sons mais graves. Hoje em dia as flautas transversais são normalmente feitas em prata. Podem, no entanto, ser construídas em ligas metálicas, em ouro ou platina.



Clarinete – ao soprar por este instrumento põe-se em vibração uma palheta simples que bate contra a boquilha, fazendo vibrar a coluna de ar dentro do tubo cilíndrico. É construído em madeira, geralmente ébano. Ao contrário do flautim e da flauta transversal, o clarinetista segura o clarinete para a frente.



Oboé – ao soprar por este instrumento põe-se em vibração uma palheta dupla que consiste em duas palhetas que batem uma contra a outra, fazendo vibrar a coluna de ar dentro do tubo cônico. É geralmente construído em ébano.



Fagote – é o maior instrumento da família dos sopros de madeira, sendo por isso, o que produz sons mais graves. Tal como o oboé, tem uma palheta dupla, só que mais larga. Toca-se o fagote em uma posição oblíqua em relação ao fagotista.

Família dos sopros de metais:



Trompete – tem um bocal em forma de taça e um tubo cilíndrico normalmente

com três pistões. O trompetista toca segurando o trompete para a frente, na horizontal.



Trompa – tem um bocal cônico e um tubo muito comprido cônico, que está enrolado e que termina numa campânula. O trompista segura a trompa para baixo com a mão esquerda nos pistões e a mão direita dentro da campânula.



Trombone – é o único instrumento da família dos sopros de metais que tem varas. As varas são dois tubos encaixados um no outro em forma de *U* que deslizam para aumentar ou diminuir o comprimento do tubo, de modo a produzir sons graves ou agudos. É mais comprido que o trompete, por isso produz sons mais graves. O trombonista segura o trombone para a frente, deslizando a vara com a mão direita.



Tuba – é o instrumento mais grave de todos os metais porque tem o tubo e o bocal maiores. O tubo é cônico e termina na campânula. Segura-se a tuba na vertical com a campânula virada para cima.

Família da percussão:



Xilofone – é constituído por um conjunto de barras de madeira, de diferentes tamanhos, que estão dispostas na horizontal, dos sons mais graves para os mais agudos. Ao serem percutidos por baquetas, vibram, produzindo sons com alturas determinadas.



Glockenspiel – produz sons com alturas definidas e é similar ao xilofone, só que as barras são de metal.



Vibrafone – também possui alturas definidas e as barras de metal são maiores que a do glockenspiel. Por isso, produz sons mais graves. Por baixo de cada barra do vibrafone existem tubos, que funcionam como caixas de ressonância que amplificam os sons. Estes tubos têm discos rotativos que podem ser movidos por um motor elétrico, que quando acionados produzem um efeito de ondulação do som.



Triângulo – não tem uma altura determinada. É feito de uma barra de metal dobrada em forma de triângulo, e é percutido com uma pequena haste metálica.



Carrilhão (chime) – é constituído por um conjunto de tubos metálicos de vários tamanhos, suspensos verticalmente numa barra. Ao serem agitados com a mão, os tubos chocam-se entre si e produzem sons de alturas indeterminadas.



Pratos – são discos metálicos que se seguram por uma pequena correia de couro, presa num orifício ao centro do prato. Produzem som de altura indefinida ao chocarem-se um contra o outro. Podem ser percutidos com diversos tipos de baquetas.



Tímpanos – possuem altura definida e são constituídos por uma membrana ou pele esticada, que envolve uma caixa de cobre ou fibra de vidro com uma forma mais ou menos esférica, que pode ter vários tamanhos. Dispõem-se em semi-círculo à frente do percussionista, o maior e mais grave à esquerda, e o menor e mais agudo à direita. São tocados com vários tipos de baquetas. Na orquestra podem se utilizar vários tímpanos, normalmente de dois a cinco. Eles podem ser afinados esticando-se mais ou menos a membrana através de parafusos ou com o pedal. É com o pedal que se consegue produzir o efeito de *glissando*.



Bombo – tem duas grandes membranas esticadas que se percutem com uma baqueta própria. Não tem altura definida, possui uma forma cilíndrica, e apóia-se num suporte que permite colocá-lo em qualquer posição.



Tom-tom – tem uma pele esticada que se percutem com duas baquetas e não tem altura definida. Está apoiado num tripé, tem uma forma cilíndrica e pode ter vários tamanhos.



Caixa de rufo – tem duas membranas esticadas, uma superior onde se toca com duas baquetas de madeira, e outra inferior. Tem uma forma cilíndrica, apóia-se num tripé e pode ser tocado numa posição ligeiramente inclinada ou na horizontal. Um dos efeitos mais característicos da caixa é o *trémulo*, vulgarmente conhecido por *rufo*. O rufo consiste em percutir a membrana com as duas baquetas, de uma forma alternada e muito rápida.



Pandeireta – tem normalmente uma pele fixa a um aro cilíndrico que pode ser de

madeira, metal ou plástico, com várias fendas, onde estão os pequenos pares de discos de metal. Não tem uma altura definida e o som é produzido pela percussão da membrana com a mão, que ao mesmo tempo faz chocar os pares de discos de metal.

GUIA DE APRECIÇÃO MUSICAL

Agora que vocês já conhecem os instrumentos vamos ouvir o timbre de cada um separadamente. Inicialmente ouviremos a orquestra afinando os seus instrumentos, e em seguida, cada instrumento tocando separadamente. Esta apresentação é feita com temas extraídos da fábula sinfônica *A quinta da amizade* de Jorge Salgueiro.

O que você terá que fazer é acompanhar o que está sendo tocado conforme a listagem abaixo:

- | | |
|--------------------------|-------------------|
| 1. Afinação da Orquestra | 2. Violinos |
| 3. Violas | 4. Violoncelos |
| 5. Contrabaixo | 6. Flautim |
| 7. Flauta transversal | 8. Clarinete |
| 9. Oboé | 10. Fagote |
| 11. Trompete | 12. Trompa |
| 13. Trombone | 14. Tuba |
| 15. Xilofone | 16. Glockenspiel |
| 17. Vibrafone | 18. Triângulo |
| 19. Chime | 20. Pratos |
| 21. Tímpanos | 22. Bombo |
| 23. Tom-tom | 24. Caixa de rufo |
| 25. Pandeireta | |

Desta vez você ouvirá os mesmos instrumentos tocando, porém, em outra ordem. Você terá que numerá-los na ordem que ouviu:

- | | |
|---------------------------|-------------------|
| () Afinação da Orquestra | () Violinos |
| (1) Violas | () Violoncelos |
| () Contrabaixo | () Flautim |
| () Flauta transversal | () Clarinete |
| () Oboé | () Fagote |
| () Trompete | () Trompa |
| () Trombone | () Tuba |
| () Xilofone | () Glockenspiel |
| () Vibrafone | () Triângulo |
| () Chime | () Pratos |
| () Tímpanos | () Bombo |
| () Tom-tom | () Caixa de rufo |
| () Pandeireta | |

Jorge SALGUEIRO. **Os instrumentos da orquestra e a quinta da amizade.** Fábula sinfônica, opus 65. Orquestra Didáctica da Foco Musical.

APÊNDICE H

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE MÚSICA

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO MUSICAL

DOUTORANDA: Zuraida Abud Bastião

PROFESSORA ORIENTADORA: Alda Oliveira

MATERIAL: Modelo do termo de autorização para a ida ao Concerto Didático da OSBA no TCA

Prezados pais:

Estamos ministrando um curso de Apreciação Musical nesta escola. Este curso faz parte do estudo de Doutorado da pesquisadora Zuraida Abud Bastião. O nosso objetivo é estimular a escuta musical através de experiências significativas que conduzam o estudante ao desenvolvimento da sua expressividade e interatividade com as músicas escutadas. Por sua vez, este trabalho estimulará a sensibilidade estética e o senso crítico dos estudantes, colocando-os em contato com músicas e manifestações culturais de diferentes épocas e estilos.

Gostaríamos de proporcionar aos nossos estudantes a oportunidade de assistir a um espetáculo de música erudita ao vivo, para que estes tenham a oportunidade de vivenciar uma atividade integrada e significativa, onde os conteúdos musicais aprendidos nas aulas serão apresentados ao vivo e integrados em um evento cultural representativo. No dia 08 de junho próximo haverá um concerto gratuito com a Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA) no Teatro Castro Alves. Será uma excelente oportunidade para que o seu filho ou a sua filha participe e amplie os seus conhecimentos musicais.

O concerto terá início às 16:00 horas com duração máxima de 1:30 minutos. Após o concerto retornaremos para a escola. Gostaríamos de pedir a sua autorização para que seu filho ou sua filha participe deste espetáculo de suma importância para o seu desenvolvimento musical.

Atenciosamente,

Coordenadora da pesquisa

Professora estagiária

.....
Termo de Autorização

Autorizo _____ a ir ao concerto da Orquestra Sinfônica da Bahia no dia 08 de junho no Teatro Castro Alves às 16: 00 horas.

Salvador, _____ de junho de 2005

ANEXOS:

A — ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALDA OLIVEIRA

B — ARTINHA DE WIDMER

C — GUIA DE BRITTEN

D — GUIA DOS ESTUDANTES DA DISCIPLINA APRECIACÃO MUSICAL

E — CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA

F — NOVA MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA

G — PROGRAMA E NORMAS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO (MUS 185)

H — TABELA DE McDONALD E SIMONS

I — LISTAGEM DE NYE E COLABORADORES

J — LISTAGEM DE WUYTACK E PALHEIROS

L — AUTOBIOGRAFIA DA ESTAGIÁRIA ALICE

M — MEMORANDOS DA ESTAGIÁRIA ALICE

N — ENTREVISTA COM A ESTAGIÁRIA ALICE

O — LETRAS DE MÚSICAS POPULARES

P — PROGRAMA DO CONCERTO DA OSBA

ANEXO A**ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALDA OLIVEIRA****1. O que a senhora poderia falar sobre o surgimento do curso de Licenciatura em Música da UFBA?**

Este curso foi iniciado por Ernst Widmer. O Widmer já era um excelente professor de Piano, quando chegou na Bahia. Depois ingressou pelo curso de Composição. Mas o seu talento, a meu ver, sempre foi o de Educador Musical. Widmer sempre se interessou por cada aluno seu, dando liberdade para eles desenvolverem o que imaginavam. Acho que esse foi o seu principal talento. Ele nos ajudava a questionar a qualidade, o estético, mas não se importava tanto com os processos que usávamos para fazer as coisas. Ele queria ver o que estávamos fazendo e avaliava severamente, nos fazendo pensar e refletir sobre o que fazíamos. Após ter tido contato com Edgar Willems, ele trouxe para Salvador vários exemplares de seus cadernos, algumas sirenes, e objetos sonoros interessantes. Lembro do nosso primeiro contato sobre a área de educação musical. Apesar de ter graduado no Instituto de Música aos 17 anos (1962), nessa época em que Widmer me estimulou para a ed. Musical eu ainda era aluna do curso de Piano nos antigos Seminários de Música da UFBA (aluna de Fernando Lopes). Widmer me perguntou se eu tinha interesse em dar aulas a crianças na escola. Disse que sim e ele me entregou os cadernos de Willems. Comprei a sirene, pois achei o som muito bonito, e fazia os movimentos sonoros de subidas e descidas de som. Comecei imediatamente a dar aulas a crianças. As turmas eram pequenas (sete ou oito crianças). Havia armários grande, baixos, com metalofones, xilofones, e muitos outros instrumentos típicos da percussão brasileira (exceto atabaques; estes eu mesma introduzi no curso, mais tarde, no IMIT). Havia também um servente que ajudava a guardar os instrumentos após cada aula, além de também ajudar a receber as crianças na sala. Uma beleza. Foi assim que comecei a me entrosar na área de educação musical. Matriculei-me no curso estudando com Widmer. Ele me introduziu também desde o início à pesquisa na ed. Musical. Eu nem tinha técnicas no assunto, mas ele sempre incentivava a minha criatividade e principalmente, me dava toda a liberdade para desenvolver tudo que imaginava. Fiz na época várias inovações, como usar escala cromática tanto no ensino (somente de forma oral) como em materiais didáticos, apliquei processos interdisciplinares (uso de dança, artes visuais e ação dramática), desenvolvi estruturas sonoras usando gráficos de música contemporânea, etc. Isso tudo em torno de 1965-1970. Quando Widmer fez uma viagem à Europa, Carmem o substituiu, e assim fiz aulas com ela por algum tempo. Foi ótimo, pois Carmem era bem mais sistemática. E seguia o método Willems à risca. Mas o meu processo iniciado com Widmer foi o que me deu mais asas à imaginação e segui o meu próprio caminho, mais ligado à investigação, à observação, e também à apreciação musical e à busca de processos metodológicos que dessem à educação musical um perfil mais brasileiro.

Acho que foi em torno do ano de 1969 que a escola começou a fazer a sua reforma curricular para entrar no sistema de toda a Universidade. Veiga e Jamary trabalharam nesse processo todo. Acho que o novo currículo só foi entrar em vigor em 1971. Nesse período de reformulações curriculares, dei aulas de educação musical na escola a crianças (todo o tempo de graça, sem receber nada, apenas como prática curricular). O processo de adaptação curricular de cada aluno, assim como o

meu, foi analisado por Veiga, e concluí o meu curso de educação musical, com aula pública e banca examinadora. Lembro que Widmer elogiou muito toda a aula: ficou realmente impressionado com a movimentação corporal das crianças (entre 6 e 9 anos de idade), com a percepção auditiva deles, e com a alegria com que participavam de todas as atividades. Foi nesse período que compus as canções do Passeio no Zoológico, O Foguete, as peças para flauta doce e pratos de porcelana, etc. Foram minhas colegas: Malinha e Melinha (de Belo Horizonte), Carmen Mettig Rocha (BA), Aída Zollinger (BA), Tereza Dias (do Ceará), Maria da Graça Santos (do Maranhão), Ida Meirelles (de S. Paulo).

Como fui contratada pela Escola de Dança (por Dulce Aquino) em 1966, como pianista para aulas de dança moderna, acumulei estas duas tarefas por um tempo, mas depois fiquei somente na Dança, pois o horário ficou difícil de cumprir. Mais tarde o professor Rolf Gelewski e a Profa. Dulce Aquino me incentivaram a entrar como professora na pesquisa de “Uma metodologia para o ensino de Integração Artística”, que era feita na Escola de Teatro, mas participavam professores de cada linguagem artística (Dança, Teatro, Música, Artes Visuais), separadamente. A integração era incentivada, porém em relação aos trabalhos dos alunos. A meu ver, era realmente um trabalho mais ligado a processos interdisciplinares. Foi muito bom para a minha experiência como educadora musical. Este processo de relacionamento entre as áreas artísticas foi muito positivo nessa época, pois nos colocava em estrito relacionamento com as demais escolas de arte da UFBA. Isso é o que me recordo sobre o início do curso na EMUS.

2. Juntamente com a senhora que outros professores influenciaram na implantação do curso?

Não sei responder ao certo, acho porque fui participante do processo, indiretamente, como aluna/professora da prática. Talvez estes foram os principais incentivadores para a sua criação: Widmer, Carmem, Manuel Veiga, Jamary Oliveira. Nessa época eu estava envolvida com a prática do ensino de música para crianças, orientada por Widmer. Na minha visão, ele foi o responsável principal. Carmem e eu fomos alunas dele e acho que contribuímos para o desenvolvimento do curso mais ao longo do seu processo de consolidação. Pessoalmente atribuo esse início a Widmer. Veiga e Jamary devem ter ajudado na sua estruturação curricular dentro da reforma universitária de 1969. Depois Carmem começou a ensinar sistematicamente o método Willems, curricularmente, como professora do curso de licenciatura em música, ministrando as disciplinas Iniciação Musical e Prática de Ensino. Como eu havia sido contratada pela Escola de Dança, me dediquei mais a tocar piano para aulas de Dança, acompanhando dançarinos famosos como Roger George, Rolf Gelewski, Clyde Morgan, e outros. Também ministrava aulas de música para a pesquisa “Uma metodologia para o ensino da Educação Artística”, coordenada por Dulce Aquino. Durante este trabalho, eu desempenhava na universidade, funções de técnica e de professora. Depois de seis anos trabalhando na Escola de Dança, surgiu a oportunidade de escolher ficar na Dança ou fazer concurso para transferência para a EMUS. Escolhi fazer o concurso e comecei a ensinar no curso de Licenciatura em Música na escola. A partir daí comecei a desenvolver ações docentes que hoje relaciono com uma postura mais investigativa e de semelhança com os processos desenvolvidos na pós-graduação. Em vez de ensinar métodos, eu dava os dados históricos desses métodos e estimulava a busca de novos procedimentos didáticos entre os alunos. Proporcionava muito ações de incentivo a uma prática de qualidade e uma prática diversificada, incluindo vários contextos, não somente a prática de ensino na EMUS. Também estimulava a documentação desses processos. Acho que daí surgiu a necessidade da criação dos relatórios sobre os estágios, que eram feitos na escola mesmo, visando

não somente garantir uma excelente qualidade de ensino (laboratório de educação musical), mas também para reverter fundos de manutenção das atividades e equipamentos da própria Escola de Música da UFBA, que quase sempre estava ameaçada de fechar pela universidade. As principais razões eram que a escola tinha poucos alunos nos cursos superiores (a maioria dos alunos eram dos cursos Preparatório e de Extensão), não tinha cursos de pós-graduação e a manutenção dos equipamentos e órgãos extensionistas como Madrigal e Orquestra Sinfônica, custavam muito caro à própria universidade. Assim, não víamos outra alternativa senão cuidar de desenvolver projetos que dessem sustentação à própria escola. De uma certa forma, a meu ver, o curso de Licenciatura sempre o que mais proveu de recursos a EMUS, em toda a sua história. Especialmente no período em que eu e Carmem estivemos na ativa nos cursos de Extensão Universitária. Outros professores da área também contribuíram e contribuem até hoje para isso, como Maria da Graça, Celina Silva, Leila Dias (que foi minha aluna um ano), Regina Cajazeira, Zuraida Bastião, Marineide Marinho, etc.

3. Como parte do grupo de fundadores, como a senhora avalia o curso de Licenciatura em Música ao longo da sua experiência na Escola de Música da UFBA?

Avalio como um curso pioneiro e inovador, que deu base para a estruturação de muitos outros cursos no país. Daqui surgiram práticas de ensino de música, especialmente no nível de iniciação musical, incorporando não somente os processos ligados ao método Willems (que na época era uma grande novidade no país), quanto à criatividade musical, à integração de outras linguagens artísticas, e em processos de ensino associados aos diversos contextos socioculturais, com base na cultura baiana, e brasileira. Dentro desse mesmo curso, quando coordenava o Colegiado do Curso de Licenciatura em Música da escola, criei as Semanas de Educação Musical, que ficaram pequenas para a procura pela população local. Esta estrutura possibilitou a criação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM - em 1991, sob nossa coordenação na EMUS/UFBA, que hoje é uma das maiores associações brasileiras na área de música no país. Em 1989 criamos o curso de Mestrado em Música, com especialidade em Educação Musical, sendo este o segundo curso de mestrado na área no país. Politicamente também, a nossa atuação dentro da ABEM e da Direção da Escola de Música da UFBA no período de 1992-1996, possibilitou o convite do Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Superior (SESU), para integrar a Comissão de Especialistas na área de ARTES. Ocupamos a Presidência dessa comissão mista, durante dois anos, e depois conseguimos não somente desenvolver documentos importantes para a área, como também o apoio do governo para a criação da Comissão de Especialistas em MÚSICA, da qual ocupamos novamente a Presidência durante mais dois anos consecutivos. Nesse período não somente criamos vários documentos importantes de avaliação para os cursos superiores em Música, como também contribuimos para o esclarecimento para todo o país, sobre a atual legislação (LDB e os PCNs) que consiste na substituição da Educação Artística pelo ensino de ARTE, incluindo cada área específica (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais). Para maiores esclarecimentos ver publicação do MEC sobre a realização do “I Seminário sobre o Ensino Superior de Artes e Design no País”, realizado em Salvador, Bahia, em 1997. Estas comissões de especialistas também aplicaram e testaram os documentos de avaliação de cursos de Música no país, ajudando no seu processo de revitalização e qualificação.

Em decorrência da nossa participação ativa dentro do país, a participação internacional também veio. Participamos da ISME como membro da Comissão de Pesquisa, chegando à presidência desta comissão, desenvolvemos vários trabalhos de “teacher empowerment” na África. Organizei e presidi o I Encontro Latinoamericano de Educação Musical, que foi realizado aqui em Salvador em

1997. Finalmente ocupamos uma posição no Conselho Diretor da ISME (2002-2004/2004-2006) e também fizemos a indicação de Liane Hentschke para a função de Presidente da ISME, o que foi aprovado. Neste sentido, contribuímos para a eleição da primeira presidente brasileira da ISME. Sem modéstia, isso significa que o nosso curso, através da nossa intervenção e atuação de liderança, sempre teve uma posição significativa no cenário nacional, apesar do modesto reconhecimento em nível local e interno.

4. A partir de que ano se começou a documentar as atividades dos alunos do curso de Licenciatura em Música? Por que?

Sempre considerei a documentação importante para o processo de formação docente em música, por várias razões: a) é necessário refletir sobre o que se faz; b) sempre considerei o plano de aula um roteiro ou um mapa para a prática, na qual o professor e os alunos interagem e são os principais atores; c) o estagiário sempre cria ações de improviso durante a sua prática que permitem verificar quais são os principais problemas na sua ação docente dentro daquela instituição; estas ações podem estar resolvendo problemas ou criando problemas específicos que precisam ser descritos e avaliados depois da prática ter sido efetuada, para corrigir erros e substanciar as soluções encontradas; d) a documentação permite tornar a prática mais sistemática, pois permite que o aluno/professor apliquem e desenvolvam não somente o lado cognitivo do ensino/aprendizagem, mas também o lado da emoção, do afetivo, que envolve todo o processo de avaliação da sua prática reflexiva; e) permite ao professor orientador uma melhor verificação do desenvolvimento musical e geral do seu orientando, durante o período em que faz o estágio; f) a documentação permite a reflexão sobre o que foi praticado no futuro e pode servir de base para outros trabalhos de outros praticantes.

Não posso garantir que ajudei a criar os relatórios para o curso de licenciatura em Música da UFBA, mas posso afirmar que sempre defendi o relato por escrito da prática docente, para ajudar no processo de reflexão e avaliação do estágio. Os primeiros relatos foram feitos no estilo de diário de campo, e eram entregues após as aulas, como trabalhos de classe. Depois de um certo tempo, este procedimento foi incorporado formalmente no curso, sendo inclusive aprovado pelo Colegiado do Curso, assim como a prova final com banca examinadora, após um ano de prática docente, dentro ou fora da Escola de Música.

Apesar da ênfase do estágio dentro da Escola, sempre tive o pensamento de criar projetos de interface com o sistema educacional vigente, apesar da relação entre prefeitura e Estado com a UFBA nunca ter sido muito propiciadora para desenvolvermos ações significativas durante o estágio dos nossos alunos. Tive alguns alunos que fizeram estágio fora da escola, como por exemplo, Roberto Castro, que estagiou em uma escola da rede pública, e se dedicou deste então à construção de instrumentos para a iniciação musical, como metalofones, xilofones e outros objetos sonoros. Juracy “Bemol” foi também meu aluno e fez o estágio com o ensino de música através da Filarmônica. Lara Morelli e Ilma nascimento praticaram sob minha orientação, durante um ano, o ensino de música em projeto que criei dentro da comunidade do Calabar. Vários alunos meus praticaram procedimentos dentro da área de Apreciação Musical dentro do projeto Maratona Musical, na realização conjunta da Prefeitura de Salvador e da EMUS, que foi realizada durante dois meses em várias escolas, e teve a final no Balbininho. Participaram em torno de seiscentas crianças. Este projeto faz parte do texto que apresentei em Encontro Anual da ANPPOM, com o título “Educação Musical: uma perspectiva estruturalista”, que foi publicado na Revista OPUS n. 3, ISSN 0103-7412, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, pp. 36-48 (1991).

5. Como se deu o processo de documentação dos relatórios de estágio?

Foi aos poucos se desenvolvendo. Inicialmente eram apenas tarefas de classe, depois tomaram forma de relatórios meio informais, depois foram incorporados às exigências curriculares pelo Colegiado de Licenciatura em Música, como parte da avaliação do estágio. Isso tudo foi sendo desenvolvido durante o processo de reconhecimento deste curso dentro da própria Escola de Música. Quando entrei como professora deste curso na escola, apesar da excelente orientação e da qualidade das aulas para as crianças nos projetos de iniciação musical, os alunos destes cursos eram chamados literalmente de “lixo”. Foram muitas ações desenvolvidas sob a nossa orientação e muitos anos de discussões e defesas, até que conseguimos elevar o nível e termos uma certa isonomia entre todos os cursos. Muitas foram as lutas travadas: conseguimos organizar o vestibular com prova específica para Ed. Musical, organizar bancas específicas da área de educação musical (antes era banca mista, onde professores de instrumento, voz e composição usavam o nosso curso para tornar possível o ingresso de seus futuros alunos), conseguimos permissão da direção da escola e da Reitoria para retornar uma certa porcentagem de fundos financeiros oriundos dos projetos de iniciação musical para fomentar a aquisição de instrumentos musicais para os próprios projetos e para fornecer bolsas para alunos carentes, e realizamos e desenvolvemos projetos e seminários específicos da área dentro dos Seminários Internacionais e também em outros momentos, que foram realizados dentro da escola, mas com o incentivo para a participação de diretores e professoras da rede de ensino da cidade, conseguimos também a participação em eventos significativos da cidade, a participação da política de consolidação da área de Música no país, através de relacionamentos administrativos com os principais órgãos do governo federal como CAPES, SESU/MEC, CNPq. Desta forma de trabalho em conjunto com líderes das demais áreas dentro da Escola de Música e também de outros estados, é que participamos efetivamente da criação da Associação Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, em 1989, em Brasília.

6. Que outros documentos foram produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura, mais especificamente pelos alunos da disciplina Prática de Ensino da Música?

Foram produzidos pelos alunos: a) análises das suas ações docentes durante a prática de ensino como tarefas de classe, b) avaliações do progresso dos seus alunos, com preenchimento de formulários de avaliação processual e emissão de parecer final sobre o seu desenvolvimento musical e geral durante o ano; c) foram produzidos trabalhos práticos, ou produções como o “Boi Bonito”, “Criança Canta Capoeira” e inúmeras outras apresentações didáticas dentro das atividades do estágio, que foram apresentados em teatros da cidade e na Reitoria da UFBA (muitas foram registradas em vídeo); d) foram registradas as aulas públicas realizadas durante o ano para pais e familiares dos alunos das turmas de iniciação musical da escola.

É interessante também notar que foram produzidos pelos professores orientadores do curso de licenciatura em Música da UFBA, pareceres finais escritos sobre o relatório final (documento escrito), e sobre o seu desempenho durante a prova final, por todas as bancas examinadoras após os exames finais dos estagiários, para constar das suas fichas de avaliação curricular. Além desses materiais, durante a prática de ensino de Adálvia Borges e Kátia Cucchi no IMIT, nós fizemos um livrinho com distribuição para os pais dos alunos, intitulado “Criança Criando”, que continha as músicas inventadas por eles, transcritas por mim. Foi bem interessante este trabalho. As crianças adoraram. Eu tenho comigo um exemplar desse livrinho que foi publicado em xerox, e tenho

também as fitas em vídeo do "Boi Bonito" e de "Criança Canta Capoeira", que foram realizados durante o estágio de Marialva Rios e outras alunas que não lembro agora.

7. Conforme levantamentos que realizei nos oitenta e seis relatórios de estágio arquivados na Biblioteca da EMUS/UFBA, verifiquei que de 1982 a 2006 só havia três propostas de estágio focadas na atividade de apreciação musical. O que a senhora poderia falar das experiências em apreciação musical na EMUS/UFBA?

Muitas experiências em apreciação musical foram desenvolvidas na EMUS/UFBA desde a sua fundação, onde a apreciação musical era encarada como uma área de formação musical ativa que envolvia desde a simples exposição a todos os tipos de música, à audição e compreensão crítica, estimulando a capacidade de dimensionar os significados que a obra musical tinha não só para o ouvinte como para o contexto sociocultural. Quando entrei na Escola em 1962, quem dava aula de apreciação musical para os alunos novos era Adam Firnekaes, um fagotista alemão. Ele dava aulas tradicionais de audição, mas o repertório colocado era muito variado e abrangia muitos estilos. Depois tive aulas com Yulo Brandão, professor de Estética e História das Artes. Ele tinha uma metodologia interessante: começava pela música étnica de diversos povos, traçando similaridades com a música contemporânea, em geral, a música concreta, por exemplo, música das civilizações antigas e música moderna, depois música da Idade Média e música clássica, etc. Como ele era um esteta, fazia sempre comparações entre as artes, e incluía muitos exemplos musicais que ninguém conhecia e nem havia ouvido falar aqui no Brasil. Depois da saída de Koellreutter da Escola, Widmer foi o principal professor de apreciação musical. Fui aluna dele também. A sua prática incluía, além das audições das obras de vários estilos, a prática de ensino em apreciação para os alunos de Licenciatura em Música. Como a disciplina era oferecida tanto para os alunos de Licenciatura como de outros cursos, isso tornava interessante o intercâmbio de experiências simultâneas de audição em diversos níveis. Pessoas que nunca tinham tido consciência de certos elementos como clusters, música dodecafônica, eletroacústica, concreta, Stravinsky, Monteverdi, Canto Gregoriano, tinham que comentar e reagir às diversas músicas ouvidas em classe. Nós, alunos de licenciatura, dávamos aulas a eles também, preparando planos de aula com Widmer. Depois das aulas, tínhamos uma sessão de comentários crítico-analíticos do que aconteceu. Isso aguçava ainda mais o senso crítico pedagógico de todos. Tanto Widmer como nós estagiários fazíamos sempre exercícios práticos, onde os participantes, além de ouvir a música tocada, faziam estruturas sonoras usando alguns elementos das músicas ouvidas, ou então faziam paródias musicais, análises harmônicas, acompanhamentos novos para as melodias, ou coisas semelhantes. Widmer sempre enfatizava a necessidade da suspensão de julgamentos no início do processo de ensino e aprendizagem. Ao anular questões relativas a bom/ruim, bonito/feio e de relativizar e questionar o julgamento do que seria fácil/difícil, tanto o professor como os alunos ficavam mais livres para apreciar as obras musicais. Desafiando o credo da maioria, de que os métodos de ensino devem partir do fácil para o difícil, Widmer organizava o ensino ou as atividades de apreciação musical desconsiderando os critérios usualmente praticados nas escolas de música. Outros professores desta etapa da EMAC/UFBA também tiveram a sua influência na produção, como Rolf Gelewski e outros bons músicos que trabalhavam na mesma direção. Através de contatos frequentes com Pierre Klose e Rolf, professores com grande experiência em música e dança, influenciados pela metodologia dalcroziana, incentivaram muitos compositores e educadores. Nessa época, a disciplina Rítmica, ministrada por Gertrud Piffel, era básica para os alunos de quase todos os cursos. A metodologia usada espelhava os princípios dalcrozianos, pois era quase uma aula de dança

moderna. Widmer trabalhou o conteúdo da disciplina Literatura e Estruturação Musical — LEM, com alunas de dança, intitulando a disciplina de “LEM Aural”. Widmer apresentava as gravações das obras, as alunas ouviam, dançavam de forma improvisada e desenhavam a estrutura das peças seguindo o estilo de notação dos professores Widmer e Rolf. Em seguida, os alunos faziam comentários críticos às improvisações corporais para cada obra selecionada, processo este que possibilitava, além da audição de obras, a análise de todos os aspectos e elementos musicais vivenciados através da expressão corporal.

ALDA DE JESUS OLIVEIRA

Professora Orientadora do PPGMUS/UFBA (em atividade após 1995 até os dias atuais) do curso de Educação Musical (Mestrado e Doutorado)

Ingresso como Professora da UFBA em 1967, e aposentada desde 1995 (curso de Licenciatura em Música e coordenadora de cursos de Extensão Universitária em Educação Musical)

Pesquisadora nível IA no CNPq, com Bolsa de Produtividade em Pesquisa (www.memuba.com.br)

ANEXO B

CURSO SÓBRE MÚSICA CONTEMPORÂNEA (II FESTIVAL DE MÚSICA ERUDITA/UFGO)
ARTINHA

CONCEITO	R	M	H	F	SON.
M ALEATORIA	(X)	(X)	X		A LIVRE ESCOLHA DO INTÉRPRETE/ALEA=DADO
M ATONAL		X			AUSÊNCIA DA TONALIDADE
M BITONAL		X			DUAS TONALIDADES SIMULTÂNEAS
M CONCRETA				X	APROVEITAMENTO DE SONS E RUÍDOS CORRIQUEIROS
M ELETRÔNICA				X	PRODUZIDA COM MEIOS ELETRÔNICOS/ARMAZENADA EM FITA MAGNÉTICA
M ESTOCÁSTICA	(X)	(X)	X		BASEADA NA LÓGICA DA PROBABILIDADE DOS ACONTECIMENTOS
M HOMOFÔNICA		X			A VÁRIAS VOZES DE RITMO IGUAL
M MONÓDICA		X			A UMA VOZ
M POLIFÔNICA		X			A VÁRIAS VOZES DE RITMO DIFERENTE
M POLIRRÍTMICO	X				RITMOS ANTAGÔNICOS SIMULTÂNEOS (2:3), (3:4), (3:5), (5:7) etc.
M POLITONAL		X			VÁRIAS TONALIDADES SIMULTÂNEAS
M SERIAL		X			BASEADA EM PARÂMETRO(S)
CLUSTER		X			CACHO DE SONS/"ACORDE" FORMADO DE GRAUS CONJUNTOS DIATÔNICOS, CROMÁTICOS OU MICROTONAIS
CONTRAPONTO		X			CORRELAÇÃO HARMÔNICO-RÍTMICA DE VÁRIAS MELODIAS SIMULTÂNEAS
ESTRUTURA			X		ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESSENCIAIS DE UMA OBRA
HARMONIA		X			CORRELAÇÃO MELÓDICO-RÍTMICA DOS ACORDES (ENCADEAMENTO)
HETEROFONIA		X			VARIANTES SIMULTÂNEAS DE UMA MELODIA
INVERSÃO I		X			"DE CABEÇA PARA BAIXO"/INVERSÃO DOS INTERVALOS EM TÓRNO DE UM EIXO
INVERSÃO DO RETRÓGRADO IR	(X)	X			INVERSÃO E REVERSÃO MELÓDICAS + REVERSÃO RÍTMICA
MASSA		X			CONSTANTE DA ESTRUTURA HARMÔNICA
METAMORFOSE			X		TRANSFORMAÇÃO RADICAL
OSTINATO	X	(X)			REPETIÇÃO OBSTINADA DE CONFORMAÇÃO ESTRUTURAL
PARÂMETRO	X	X			CONSTANTE CARACTERÍSTICA DE UM ELEMENTO (INCLUSIVE DINÂMICA)
RETRÓGRADO R	(X)	X			"DE TRAZ PARA A FRENTE" REVERSÃO MELÓDICO-RÍTMICA
RUÍDO BRANCO		X			PRESENÇA DE TÔDAS AS FREQUÊNCIAS (COMPARÁVEL À LUZ BRANCA)
SÍNCOPE		X			NÃO COINCIDÊNCIA ENTRE APÓIOS RÍTMICOS E MÉTRICOS
TIMBRE					RIQUEZA SONORA DEPENDENTE DO NÚMERO DE SONS HARMÔNICOS, DA(S) FONTE(S) SONORA(S)
VARIAÇÃO	(X)	(X)	X		TRANSFORMAÇÃO PARCIAL

R=RITMO M=MELODIA H=HARMONIA F=FORMA

ANEXO C

"GUIA DE ORQUESTRA PARA A JUVENTUDE"

Variações e Fuga sobre um tema de Purcell
Benjamin Britten (1913-1976)

Como o título sugere, esta peça foi escrita para demonstrar os instrumentos que normalmente tocam juntos na Orquestra Sinfônica. Este é um bom exemplo de música sinfônica.

PARTE I - Você ouvirá a melodia ... vezes. Seu trabalho será determinar qual dos grandes grupos de instrumentos, algumas vezes chamados famílias ou seções, estão tocando. Há uma pequena transição entre cada parte. Você reconhecerá a melodia cada vez que ela voltar.

A. _____	Escolhas:
B. _____	Metais
C. _____	Percussão
D. _____	Cordas
E. _____	Madeiras
F. _____	Orquestra (Tutti)

PARTE II - Agora, cada instrumento da seção de madeiras, vai sendo apresentado normalmente em pares. Palavras chaves lhe ajudarão a se situar.

Leia as questões antes de ouvir a música:

- 1 - Tocando música rápida e aguda, os violinos, harpa e triângulo, acompanham as (os) _____.
- 2 - O tempo fica mais lento e enquanto as cordas tocam um suave acompanhamento, as (os) _____ tocam um dueto.
- 3 - Com a tuba predominando e as cordas tocando suavemente, as (os) _____ tocam uma melodia interessante.
- 4 - Em seguida, enquanto as cordas tocam, duas (dois) _____, um tocando num registro agudo e o outro no grave, são apresentados.

Escolhas: Fagotes
Clarinetas
Flautas e Pícolo
Oboés

PARTE III - Parte das cordas. Siga as mesmas instruções da Parte II.

5 - Enquanto os metais tocam um tipo de acompanhamento latino, as (os) _____ entram.

6 - O tempo fica mais lento novamente e as (os) _____ tocam, soando maiores e mais profundas.

7 - Quando os instrumentos acompanhantes começam a tocar notas longas em vez de curtas, o grupo solista muda para _____. Ouça cuidadosamente.

8 - As madeiras introduzem as (os) _____ nos seus solos.

9 - As cordas adcionam um fundo, tocando trêmulos para o solo das (dos) _____.

Escolhas: Contrabaixos Violoncelos
 Harpas Violas
 Violinos

PARTE IV - Secção dos metais. Siga as mesmas instruções.

10 - No diálogo com as violas e cellos, as (os) melodiosas (os) _____ anunciam sua presença.

11 - Galopando, as (os) _____ seguem.

12 - Isto é seguido pelo pomposo som das (dos) _____.

Escolhas: Trompas
 Trombones e Tuba
 Trompetes

PARTE V - Agora você ouvirá os instrumentos de percussão. Há uma pequena transição entre um instrumento e outro na qual o tímpano sempre retornará.

G. _____
 H. _____
 I. _____
 J. _____
 L. _____
 M. _____
 N. _____
 O. _____

Escolhas: Castanholas e gongo
 Pratos e Grande Caixa
 Caixa clara e Woodblock
 Pandeiro e Triângulo
 Tímpano
 Chicote
 Xilofone
 Toda a percussão

PARTE VI - Nesta parte final, cada instrumento de sopro e corda que ouvimos, um após o outro, toca uma nova melodia. Abaixo está uma lista de instrumentos na ordem correta. O que você terá de fazer é acompanhar o instrumento que está tocando uma nova melodia. Fácil? Bem, não tanto, porque depois que cada instrumento toca a melodia e passa para o próximo, o instrumento continua tocando algo diferente. Então logo em seguida terá tanta coisa acontecendo que você terá que ouvir atentamente para saber quem está tocando a melodia.

Picolo Flautas Oboés Clarinetas Fagotes (Secção das _____)
 Violinos Violas Cellos Baixos Harpa (Secção das _____)
 Trompas Trompetes Trombones e Tuba (Secção dos _____)

13 - Depois de um curto toque de toda a orquestra com a adição da percussão, a secção das (dos) _____ toca juntamente a melodia original, enquanto o resto da orquestra madeiras/metals toca outras melodias.

14 - A percussão marca o clímax final e a peça termina.

Purcell foi um compositor inglês que escreveu música entre 1680 e 1695. Olhe o subtítulo da peça "Variações e fuga sobre um tema de Purcell". Uma variação é um tipo de composição na qual uma melodia ou _____ é tocada (o) várias vezes. Mas, a cada vez, uma pequena modificação é feita. Também algumas notas extras são acrescentadas, ou o ritmo é alterado ou talvez a _____. A lista de _____ forma/melodia transformações é quase interminável.

Fuga é um tipo de composição na qual uma melodia curta, geralmente chamada _____ é repetida em alturas mais agudas ou mais graves _____ coda/ritmo/sujeito

do que a primeira vez que foi tocada. Uma fuga começa com o tema do sujeito sem acompanhamento. Em seguida as outras apresentações do tema aparecem, a primeira voz com outra melodia, fazendo a coisa toda soar bastante complexa. Em "Guia de Orquestra para a Juventude" teve uma fuga no _____.

começo/final

O Guia de Orquestra para Jovens de Benjamin Britten foi traduzido pela Dra. Alda Oliveira do livro *Surviving in General Music* (Bennet, 1980) e fazia parte do programa da disciplina "Apreciação Musical" na Escola de Música da UFBA, quando ministrada pela professora Celina Lopes.

ANEXO D

GUIA DE APRECIÇÃO MUSICA

Elaborado pelo estudante Pedro Kroger como parte dos requisitos da disciplina *Apreciação Musical* (UFBA-MUS 182) — 1996

**Aspectos psicológicos na música
(ou o extramusical no discurso musical)**

Desde os tempos primevos da música compositores têm-se preocupado em inserir, de alguma forma, elementos extramusicais em suas composições. Assim, encontramos nos cantos gregorianos certas relações entre os intervalos da melodia e o texto cantado. No barroco J. S. Bach utilizou-se de diversas associações entre a música e o texto nas suas cantatas, ou ainda Vivaldi, com suas sugestões de elementos da natureza (portanto extramusicais) nas *Quatro Estações*. No período clássico diversas sinfonias tinham subtítulo pictóricos, como nas sinfonias de J. Haydn como *A Caça*, *O Filósofo*, *O Relógio*, etc...

Mas foi no período romântico, notadamente no pós-romântico com o surgimento da música programática e da ópera da nova escola alemã que esse tipo de associação chegou ao seu mais alto ponto de elaboração e profundidade. Diversos compositores do período podem ser citados, como F. Lizst, R. Wagner e R. Strauss. Em Lizst, o criador do poema sinfônico, encontramos uma música que descreve sem palavras, o estado psicológico geral das personagens (como na *Sinfonia Fausto*, onde cada movimento descreve psicologicamente três personagens, fausto, Gretchen, e Mefistóles). Já em Wagner, quase que exclusivamente um compositor de óperas, encontramos uma música que reflete e acentua a dramaticidade do texto, tendo cada personagem caracterizado por seu leit motiv, ou seja, motivo condutor, que serve para elaboração de todo o tecido orquestral durante a ópera.

Enquanto Lizst ficou no campo da música programática e Wagner no terreno da ópera, Strauss utilizou seu talento nos dois gêneros. Primeiramente escrevendo seus poemas sinfônicos, que se tornaram clássicos, como *Don Juan*, *Macbeth*, *Uma Vida de Herói*, *Uma Sinfonia dos Alpes*, e *Assim Falava Zaratustra*, depois de ter levado o gênero à perfeição, voltou seu talento para a ópera. *Salomé*, baseado na peça homônima de Oscar Wilde, *Elektra*, e *O Cavaleiro da Rosa*, ambos com libreto por Hugo von Hofmannsthal, são exemplos de suas melhores óperas.

Nesse guia utilizaremos quatro excertos, dois de *Uma Vida de Herói*, e dois de *Elektra*, e procuraremos identificar os estados psicológicos que eles transmitem. Como pode ser observado este é uma guia subjetivo, não existem respostas necessariamente verdadeiras. Procuraremos observar se nos ouvintes é transmitida a emoção pretendida pelo compositor.

Esse guia foi elaborado para amantes da música e músicos em geral, notadamente aqueles com conhecimentos mais aprofundados de história da música. As palavras grifadas referem-se a verbetes que podem ser pesquisados para maior entendimento e/ou aprofundamento.

Ouviremos quatro trechos de duas músicas de R. Strauss, dois de *Uma Vida de Herói*, dois de *Elektra*. Descreva em cada trecho a sensação que lhe é transmitida. Procure identificar aquilo que o compositor lhe passa.

1. *Uma Vida de Herói* (1º trecho)

2. *Uma Vida de Herói* (2º trecho)

3. *Elektra* (1º trecho)

4. *Elektra* (2º trecho)

GUIA DE APRECIÇÃO MUSICAL
Elaborado pela estudante Katharina Doring como parte dos requisitos da disciplina
Apreciação Musical (UFBA-MUS 182) — 1996

A Voz

O Canto

A origem da música é a voz do ser humano.

O primeiro e o único instrumento que todos são capazes de manusear é a própria voz.

A primeira música surgiu do canto.

Do canto deriva toda a música que conhecemos, ouvimos, estudamos, apreciamos etc...

No canto se manifesta a alma do ser humano.

Um dos primeiros prazeres do neném é de produzir sons com a própria voz de altura e dinâmica variada.

A voz e o canto do ser humano é algo fascinante que nunca perde seu brilho, seu valor e seu recado em todas as culturas e durante todos os séculos. O que varia são os conceitos sobre o canto, os conceitos sobre o que é belo, de valor artístico, ou de valor cultural/religioso numa determinada sociedade.

Em todo mundo existem inúmeros estilos e maneiras diferentes de cantar e de empostar a voz. Na cultura ocidental prevalece o “belcanto” da escola italiana que se formou no auge da ópera. Entretanto, o canto negro africano que na avaliação ocidental não passa de ser uma “coisa primitiva”, de pouco valor, deu origem ao jazz e influenciou também outros estilos.

Aguçando os ouvidos e apreciando vários tipos de vozes e cantos, poderíamos chegar à conclusão que a escola do canto ocidental tem como princípio forjar a voz dentro de um padrão estrito e de certa forma limitado, mas que também tem sua própria beleza. No entanto, não podemos esquecer a personalidade e expressividade do cantor (a) que é capaz de marcar certas músicas para sempre.

Eu gostaria de convidar-lhes a ouvir 10 trechos de músicas cantadas e anotar as suas impressões. Se você tivesse que descrever estas músicas para alguém o que você diria?

Lembrete: A página seguinte só deverá ser lida após ter feito as suas próprias anotações.

1) BRIGITTE FASSBENDER: ZIGEUNERLIED

Uma cantora alemã famosa na interpretação do “*lied*” que passou a ser considerada uma especialista neste gênero de música, e de fato merece, porque tem uma voz sutil, aprimorada e refinada.

2) BILLY HOLIDAY: LADY SINGS THE BLUES (1956)

Billy Holiday foi uma cantora americana muito conhecida e também muito sofrida. Cantou Blues de forma incomparável. Ela sofreu muito com o racismo vindo a falecer cedo devido ao consumo de drogas. Deixou uma grande obra de músicas tocantes. Sempre cantou com muita convicção.

3) OUMOU SANGARÉ (MALI): SAA MAGNI (1993)

Ela é uma cantora africana moderna que é admirada dentro e fora do país de Mali, sendo bastante conhecida na Europa. Oumou Sangaré tem as suas próprias composições e uma banda de música africana moderna. No seu canto sentimos os problemas que o povo africano enfrenta nos dias de hoje.

4) JOAN BAEZ: DIAMONDS AND RUST (1975)

Cantora americana que ganhou fama pelo seu ativismo político. Protestou contra a participação dos EUA na guerra do Vietnã. Sua música retrata a luta pela paz e direitos humanos.

5) PAVAROTTI: NESSUM DORMA (1989)

Um dos mais belos e inimitáveis tenores do mundo. Luciano Pavarotti tem se transformado na personificação da ópera nos nossos tempos. No entanto, sua música transcende as barreiras entre o popular e o erudito. Durante a década de 80 tornou-se ídolo tanto do público operístico quanto do público não operístico, alcançando o apogeu da fama em 1990 quando cantou “*Nessum Dorma*” da ópera *Turandot* de Puccini em conexão com a Copa do Mundo de Futebol.

6) PAULO TAPAJÓS: LUA BRANCA (1971)

Cantor, compositor, radialista e pesquisador da música popular. Criou e dirigiu a Turma do Sereno, conjunto brasileiro de serenata. Sua voz, cheia de lirismo e sentimento, cantou as modinhas da “*Época de Ouro*” da MPB.

7) FAIRUZ: TEBKA BELADENA (1988)

É considerada uma diva do mundo árabe. Sua voz, celestial e misteriosa tem encantado o povo árabe desde a década de 50 até os dias atuais. Suas canções expressam os sentimentos de amor, perda e patriotismo.

8) IBRAHIM FERRER: AQUELLOS OJOS VERDES (1999)

Sua voz há muito tempo tem sido apreciada por músicos e entusiastas de Cuba mas o reconhecimento artístico de Ibrahim Ferrer só veio a partir de sua apresentação no projeto coletivo “*Buena Vista Social Club*”.

9) TEREZA SALGUEIRO: A VONTADE DE MUDAR (1990)

Cantora de timbre encantador integrante do grupo Madredeus. Sua voz está impregnada da nostalgia do fado e da suavidade tão característica da música portuguesa. O grupo Madredeus tornou-se uma referência da nova música portuguesa, propondo-se a fazer um trabalho acústico, que resgate o antigo e o tradicional de sua terra através de uma leitura contemporânea, numa formação nada usual de violoncelo, acordeão, sintetizador e violão.

10) MILTON NASCIMENTO: BEATRIZ (1982)

Cantor e compositor da MPB. Sua voz eclode nos nossos corações e sua música está profundamente conectada com a sua terra, sua negritude e religiosidade. A música *Beatriz* faz parte da trilha sonora do *Grande Circo Místico*, um dos espetáculos de dança mais famosos do Brasil encenado pelo Balé Teatro Guáira.

Obs: Devido à perda da qualidade sonora da fita cassete ao longo dos anos, algumas músicas foram acrescentadas pela professora da disciplina.

GUIA DE APRECIÇÃO MUSICAL

Elaborado pelo estudante Yan Freire como parte dos requisitos da disciplina Apreciação Musical (UFBA-MUS 182) — 1996

BE-BOP

O be-bop é um estilo de *jazz* surgido nos anos 40. É considerado um estilo revolucionário, pois, muitas mudanças no jeito de tocar, nas harmonias utilizadas, aconteceram nesta época.

Os músicos mais importantes do *be-bop* foram **Charlie Parker** - saxofonista, **Thelonious Monk** - pianista e **Dizzi Gillespie** - trompetista.

Em termos de instrumentação, o **bop** chegou ao seu formato ideal, que seria o quinteto básico do jazz moderno ao longo de duas décadas : (**piano + baixo + bateria + trompete + saxofone**).

Era uma fórmula rigorosa, mas admitia variações ou acréscimos, incluindo o trombone, a guitarra e o vibrafone. O grande deserdado do be-bop foi a clarineta, virtualmente banida do cenário. Sua sonoridade simplesmente não se enquadrava nos padrões da nova música, pois também em matéria de timbre o **bop** tinha os seus regulamentos.

O tema típico do **be-bop** era rápido e exposto em uníssono pelos sopros; a seguir, vinham os solos, geralmente reservados ao trompete, ao sax e ao piano. Terminados os solos, antes da retomada do tema, os instrumentos às vezes “trocam compassos”, ou seja, o trompete solava oito, ou quatro compassos; o saxofone outros tantos; cada instrumento procurando dar seqüência à frase do outro; destas convenções, piano, baixo e bateria, também participavam às vezes.

Vamos ouvir a música **YARDBIRD SUITE**, composição de Charlie Parker.

1- O primeiro instrumento que identificamos fazendo a introdução é:

o piano a guitarra

2- Logo em seguida ouvimos a apresentação da primeira parte da melodia pelo:

trompete saxofone ambos

3- Na segunda parte, apenas um instrumento toca a melodia. Ele é o:

trompete saxofone-alto

4- Em seguida alguns instrumentos tocam a parte final do tema e começam os improvisos na seguinte ordem:

trompete > saxofone-alto > saxofone-tenor > piano > guitarra

trompete > saxofone-tenor > guitarra > saxofone-alto > piano

saxofone-alto > trompete > saxofone-tenor > piano > guitarra

saxofone-tenor > piano > guitarra > saxofone-alto > trompete

5 - Depois dos improvisos, o final do tema é rerepresentado para a conclusão da gravação. Quantos instrumentos de sopro você consegue identificar?

um dois três

6- Além dos instrumentos citados, indique os que também participaram desta gravação:

trombone e bateria

clarineta e vibrafone

bateria e contrabaixo

contrabaixo e vibrafone

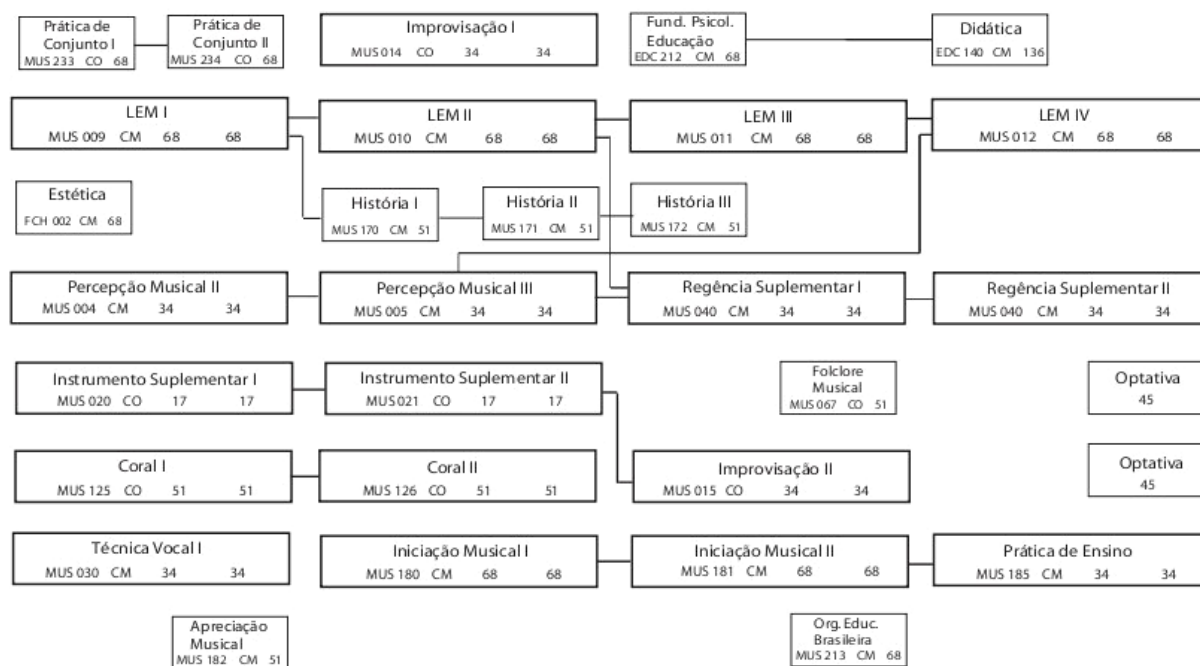
ANEXO E

CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA UFBA

UFBA SUPAC	CURSO MÚSICA - LICENCIATURA	INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR CARGA HORÁRIA	CM	CO	OP	EL	TOTAL	DURAÇÃO EM ANOS	MÍNIMO 03 MÉDIO 04 MÁXIMO 07
---------------	--------------------------------	--	----	----	----	----	-------	--------------------	------------------------------------

SEMESTRES

	01	02	03	04	05	06	07	08
a) horas / semana	21	19	19	19	21	19	19	15
b) horas / semestre	315	285	285	285	315	285	285	225



ÁREA V

Currículo do Curso de Música

- **PROFISSIONAL** - O curso de Licenciatura em Música forma professores de Educação Musical, que lecionam música no ensino do 1º e 2º graus.
- - Para graduação do curso de música, o aluno deverá perfazer o total de 142 créditos, equivalentes à carga horária de 2.400 horas, integralizadas no mínimo de três anos, médio de quatro e no máximo de sete anos.
- **BASE LEGAL** - Parecer nº 1.284/76 e Resolução nº 10 de 10/10/69 - C.F.E..

Elenco de Disciplinas - Licenciatura

Disciplinas do Currículo Mínimo (CM)

COD

FCH 002	Estética I	
MUS 009	Licenciatura e Estruturação Musical I	
MUS 010	Licenciatura e Estruturação Musical II	
MUS 011	Literatura e Estruturação Musical III	
MUS 012	Licenciatura e Estruturação Musical IV	(3)
MUS 170	História da arte I (Música)	
MUS 171	História da Arte II (Música)	
MUS 172	História da Arte III (Música)	
MUS 180	Iniciação Musical I	
MUS 181	Iniciação Musical II	
MUS 182	Apreciação Musical	
MUS 040	Regência Suplementar I	
MUS 041	Regência Suplementar II	
MUS 030	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I	
MUS 185	Prática de Ensino (Música)	(1) (4)
EDC 140	Didática I	
EDC 212	Psicologia Aplicada à Educação	
EDC 213	Estrutura e Funcionamento do Ensino I	

Disciplinas Complementares Optativas (OP)

COD

Pré - Requisitos:

MUS 025	Instrumento Suplementar VI	-
MUS 024	Instrumento Suplementar V	-
MUS 013	Literatura e Estruturação Musical V	MUS 011, 005
MUS 031	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal II	-
TEA 060	Elementos de Teatro I	-
DAN 062	Elementos de Dança I	-
TEA 085	Dicção I	-
MUS 104	Instrumentação e Orquestração I	MUS 011
MUS 120	Prática de Orquestra I	-
MUS 121	Prática de Orquestra II	MUS 120
MUS 122	Prática de Orquestra III	MUS 121
MUS 123	Prática de Orquestra IV	MUS 122
MUS 187	Psicologia Musical I	-
MUS 220	Música de Câmara I	-
MUS 221	Música de Câmara II	MUS 220
MUS 222	Música de Câmara III	MUS 221
MUS 223	Música de Câmara IV	MUS 222
MUS 224	Música de Câmara V	MUS 223
MUS 225	Música de Câmara VI	MUS 224
MUS...	Composição Suplementar (qualquer nível)	-
LET...	Língua Instrumental I	-

ESPECIALIZAÇÃO EM BANDA

MUS 022	Instrumento Suplementar III	(1)	
MUS 023	Instrumento Suplementar IV	(1)	MUS 022
MUS 042	Regência Suplementar II		MUS 041

Disciplinas Complementares Obrigatórias (CO)

COD

MUS 004	Percepção Musical II	
MUS 005	Percepção Musical III	(2)
MUS 014	Improvisação I (Música)	
MUS 015	Improvisação II (Música)	
MUS 020	Instrumento Suplementar I	(1)
MUS 021	Instrumento Suplementar II	(1)
MUS 067	Folclore Musical	
MUS 125	Canto Coral I	
MUS 126	Canto Coral II	
MUS 233	Prática de Conjunto Instrumental I	
MUS 234	Prática de Conjunto Instrumental II	

Disciplinas Eletivas (EL)

-
- (1) A Creditação da disciplina equivale à carga horária efetiva, cumprida pelo aluno, incluindo os estudos individuais. Para fins de integralização curricular só está computada a carga horária relativa às aulas teóricas.
- (2) Compreende um exame qualificado de Percepção para o programa integrado de Literatura e Estruturação Musical IV
- (3) Inclui o exame final abrangente do programa integrado de Literatura e Estruturação Musical.
- (4) Sujeita a recomendação do professor da matéria principal e do Juri de Controle. Compreende o exame final abrangente.
-

ANEXO F



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA**

PROJETO PEDAGÓGICO

CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Salvador, 04 de dezembro de 2008

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA**

**Diretor
Horst Schwebel**

**Vice-Diretor
Lucas Robatto**

Comissão de Elaboração

**Brasilena Pinto Trindade
Eric Barreto
Flavia Candusso
Heloísa Leone
Leila Miralva Dias
Mara Menezes
Marialice Regis
Marineide Costa
Zuraida Abud Bastião**

**Revisão e Ajustes
Cristina Tourinho e Mara Menezes**

Sumário

1. Justificativa	
1.1.Histórico do Curso de Licenciatura em Música	04
1.2.Reestruturação Curricular	05
1.3.Princípios e orientações filosófico-pedagógicos	07
2. Base Legal	10
3. Objetivos	10
4. Perfil do Egresso	11
5. Competências e Habilidades	12
6. Titulação	12
7. Modalidades	12
8. Dados de Ingresso	12
8.1.Periodicidade.....	12
8.2.Vagas por Período.....	12
8.3.Entrada por Semestre.....	12
8.4.Formas de Acesso ao Curso.....	12
9. Sistema de Avaliação do Curso	13
10. Sistema de Avaliação do Ensino e Aprendizagem	13
11. Normas do Trabalho de Conclusão do Curso	13
12. Atividades Complementares	14
13. Quadro curricular	15
14. Elenco de componentes curriculares	17
15. Normas de funcionamento do curso	20
16. Normas de adaptação curricular	21
17. Quadro de equivalência	21
18. Ementário de componentes curriculares novos	24
19. Anexos	29

1 JUSTIFICATIVA

1.1 Histórico do Curso de Licenciatura em Música da UFBA

A Escola de Música foi criada nos I Seminários Internacionais de Música, em 1954, durante a gestão do Reitor Edgar Santos. Foi convidado o compositor alemão J. Kollereutter para assumir a direção. Em seu discurso no encerramento do evento, afirmou:

criaremos um ambiente orientado pelo respeito à produção artístico- intelectual de todos os tempos, um centro de estudo, pesquisa e investigação, onde cada um poderá expor suas idéias livremente, quaisquer que sejam suas tendências estéticas ou filosóficas. Um centro onde o jovem poderá alcançar uma formação musical de sólidos conhecimentos, através de cursos essenciais para o estudo musical, reunindo um corpo docente permanente e de comprovado valor, como também pedagogos e mestres de renome (Koellreutter apud Bastianelli, 2004).

A convivência entre professores de origem européia e brasileira deu vida a um movimento de vanguarda que originou o Grupo de Compositores da Bahia. Neste momento foi implantado o Curso de Licenciatura sob a orientação do Professor Ernst Widmer.

A Educação Musical no então “Seminários Livres de Música”, que depois se passou a “Seminários de Música”, se dava através de encontros significativos, especialmente durante os vários Seminários Internacionais que ofereceram os seguintes cursos: em 1954 – “Pedagogia e Iniciação Musical”, ministrado pela Professora Rosita Salgado Góes e “Introdução à Pedagogia da Polifonia Pianística”, ministrado pela Professora Maria da Conceição B. Carneiro; em 1955 e 1956 - “Pedagogia e Iniciação Musical” ainda ministrado pela Professora Rosita; em 1957 – “Pedagogia e Educação Musical” e “A Obra Pedagógica de Carl Orff”, ministrados pelo Professor Arthur Hartmann (Alemanha); em 1963, o pedagogo musical Edgard Willems (Suíça) apresentou o seu método, considerado ativista, pois valorizava a vivência musical antecedendo a teoria. Deste curso participaram cerca de 30 professores interessados além de um grupo de 15 crianças.

O Curso de Licenciatura em Música foi criado pelo Decreto nº 43/804 de 23/05/1958, pelo Parecer nº 1.284/76 e Resolução nº 10 de 10/10/1969, tendo o ingresso da primeira turma ocorrido em 1969, com o 1º exame de seleção na modalidade vestibular. O modelo curricular vigente no Curso de Licenciatura em Música, implantado na década de 60, espelhava o ensino conservatorial da Música, voltado para a formação virtuosística do intérprete, sem considerar a formação pedagógica do professor. Os vestibulares privilegiaram muitas vezes o “talento” e preconizava o âmbito de atuação do licenciando ao mundo infantil. Desta forma, previa como disciplinas principais a iniciação musical e o virtuosismo instrumental (piano), embora a sociedade da época, em especial os jovens, passasse por um clima tenso e angustiante com a ditadura militar, quando todas as emoções eram refletidas nas músicas e nas artes em geral mostradas nos festivais, onde a

juventude com sua irreverência subia aos palcos em protesto.

A concepção filosófica do curso baseava-se nos princípios de Edgard Willems e de outros pedagogos da música, considerados ativistas, que defendiam a vivência como base para a construção do conhecimento teórico musical. Ainda no ano de 1968, com a reforma Universitária, os Seminários de Música deixam de ser uma escola e passam a ser um Departamento da “Escola de Música e Artes Cênicas”, a nova unidade criada.

Diferente da maioria dos cursos constituídos no Brasil, o curso previsto na Escola de Música não se adequou à LDB de 1971, que instituiu o ensino da Educação Artística nas escolas públicas, pelo fato de acreditar que cada uma das linguagens de Arte tem os seus conteúdos e objetivos específicos. Como atividades complementares, os encontros de Educação Musical continuavam anualmente, agora organizados pela Associação de Professores de Educação Musical da Bahia - APEMBA, fundada em 1972, tendo como sua primeira Presidente a professora Carmem Maria Mettig Rocha, docente do curso de Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA (EMAC-UFBA). Em 1980 foi implantada pela Professora Alda Oliveira a “I Semana de Educação Musical”, que aconteceu na EMAC-UFBA, durante o “Festival de Arte da Bahia”, sendo posteriormente incorporada às atividades do Colegiado do Curso de Licenciatura. A partir de 1989 a Semana de Educação Musical passou a ser realizada dentro dos eventos dos Seminários Internacionais, sempre com objetivo de ampliar as opções de formação do educador musical, desmistificando a concepção de que esse profissional lidava apenas com a iniciação musical a nível elementar e principalmente com crianças.

Os professores do Curso de Licenciatura em Música lideraram a fundação da Associação de Professores de Educação Musical da Bahia – APEMBA, da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, além da implantação da Pós-Graduação em Música, que oferece atualmente cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Musical.

1.2 Reestruturação Curricular

O currículo atual ainda data de 1974 e foi elaborado naquela época pela necessidade de formar professores especializados em Música, considerando que até então a Escola de Música e Artes Cênicas oferecia até 1969 somente cursos de bacharelado em instrumento. Sua estrutura integralizada e interdisciplinar foi organizada em: a) currículo mínimo, formado por disciplinas da área de Música, Educação, Filosofia e Psicologia; b) disciplinas complementares obrigatórias na área de Música; c) disciplinas complementares optativas nas áreas de Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas. Gradativamente as disciplinas, embora sem reformas curriculares, foram sendo ministradas de forma a atender a novas demandas, expandido o atendimento a várias faixas etárias e acompanhando novas exigências de mercado, mantendo pouca conexão com as ementas registradas oficialmente.

A presente reestruturação curricular do Curso de Licenciatura em Música busca responder às transformações ocorridas no cenário atual, que impõem um olhar renovado nas perspectivas e nas demandas da área, bem como se adequar à legislação decorrente das reformas educacionais a partir da LDB nº 9.394 de 1996, isto é, Pareceres (CNE/CP nº 9 de 2001; CNE/CP nº 195 de 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Música (Resolução CNE/CES nº 2 de 2004) e de Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1 e 2 de 2002), Normas da Câmara de Ensino de Graduação da Ufba (Resolução nº 5 de 2003), bem como se adequar ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007¹, que tem como objetivo:

Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior.

A sociedade contemporânea vem passando por inúmeras e rápidas mudanças científicas, tecnológicas, sociais e culturais. A informática, os meios de comunicação, a globalização econômica e a diversidade cultural tem introduzido novas formas de aprender e ensinar, bem como ampliado o campo de atuação profissional. Carneiro (2000) afirma que

A revolução científica e tecnológica, enquanto fato global, mudou os paradigmas de produção e transformou, radicalmente, o cotidiano das pessoas. A rápida evolução dos padrões de comunicação e a aplicação universal da informática geraram um formidável impacto sobre a produção e circulação de bens. Mudaram os conceitos de espaço e tempo e, portanto, também, de aprendizagem (CARNEIRO, 2000, p. 9).

Diante desta realidade, a escola não é mais lugar exclusivo de aprendizagem, e o ensino de música neste contexto está começando a ser novamente reconhecido com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que introduz o ensino de arte na educação básica com conteúdos específicos para cada linguagem artística – artes visuais, música, dança e teatro. Em maio de 2008 a aprovação do Projeto de Lei nº 2.732 reafirma o compromisso da obrigatoriedade do ensino de música, e não mais de arte, já que nesses doze anos passados da implantação da Lei 9.394/96 observou-se que são raras as escolas em Salvador – Ba que incluem a disciplina Música no seu Projeto Pedagógico (MENEZES, COSTA, BASTIÃO, 2007). Além disso, “a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.” (PROJETO DE LEI nº 2.732/2008). Nesse mesmo documento está estipulado o prazo de três (3) anos para

¹Documento preliminar elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º parágrafo 2º do decreto Presidencial nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal, gerando assim uma demanda em potencial de professores de música para a educação básica.

Da mesma forma, a área de educação musical expandiu-se em várias direções: faixas etárias, espaços de atuação, modalidades e metodologias. Se até pouco tempo entendia-se o ensino de música principalmente voltado para as crianças, hoje são contempladas todas as idades: desde os recém-nascidos até a terceira idade. Surgiram novos espaços e outros ganharam reconhecimento: além do ensino específico de música (cursos de extensão universitária, conservatórios, cursos técnicos e de graduação) e as escolas regulares públicas e particulares, entraram em cena as ONGs, os projetos sociais, o ensino a distância, o ensino de música para portadores de necessidades especiais, as manifestações da cultura popular, entre outros. As modalidades, inicialmente voltadas para a musicalização infantil, passam a compreender qualquer tipo de conjunto instrumental, vocal ou misto, aulas de cunho mais teórico e a formação de professores. Às metodologias ativistas se juntaram outras abordagens.

1.3 Princípios e Orientações Filosóficas e Pedagógicas

Esta expansão implica, para a nova concepção do Curso de Licenciatura em Música, considerar a complexidade da área, sua interdisciplinaridade intrínseca e, conseqüentemente, uma ampliação dos conhecimentos, metodologias e competências necessárias para uma atuação profissional eficaz e significativa.

Do ponto de vista das reformas educacionais, para a LDB nº 9.394 de 1996, o ensino superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (art. 43).

De acordo com o artigo nº 4 da Resolução nº 2 de 2004, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música, espera-se do formando as seguintes competências e habilidades para:

- I - intervir na sociedade de acordo com suas manifestações culturais, demonstrando sensibilidade e criação artísticas e excelência prática;
- II - viabilizar pesquisa científica e tecnológica em Música, visando à criação, compreensão e difusão da cultura e seu desenvolvimento;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações musicais, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferenciados espaços culturais e, especialmente, em articulação com instituição de ensino específico de Música;
- V - estimular criações musicais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico.

Neste panorama, novas competências são exigidas dos novos profissionais, que precisam saber articular aspectos musicais e pedagógicos, a teoria com a experiência prática, lidar com as novas tecnologias, a pesquisa, a produção cultural e, ao mesmo tempo, promover os valores éticos da sociedade democrática em prol da afirmação da cidadania. Segundo o Parecer CNE/CP 9 de 2001,

É necessário ressignificar o ensino de crianças, jovens e adultos para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir e distribuir bens, serviços, informações e conhecimentos e tecnologias (p. 7).

Considerando que um currículo se torna vivo e eficaz na prática a partir do momento em que é discutido e construído coletivamente, foi elaborado um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos estudantes do curso de Licenciatura em Música, conhecer o que consideram importante aprender, quais competências, atitudes e valores são relevantes para a atuação profissional e levantar, desta forma, horizontes através dos quais direcionar a proposta curricular.

Os resultados dos questionários apontaram que o perfil do estudante do Curso de Licenciatura é composto por jovens de idade entre 21 e 30 anos, que já atuam tanto como músicos (em bandas, em eventos, na noite) quanto como professores de música, ministrando aulas particulares, em ONGs e em colégios particulares. Em relação ao que eles consideram importante aprender ao longo do curso foram priorizadas a metodologia e a didática da educação musical, a fundamentação teórica e a proficiência no próprio instrumento. Entre as competências necessárias para um bom desempenho na prática docente foram indicadas a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, a organização, a comunicabilidade e o pensamento reflexivo. Da mesma forma, a responsabilidade, a paciência, o respeito, a ética e a objetividade foram os valores e as atitudes apontadas como relevantes para a profissão. Vislumbrando perspectivas futuras, a maioria pretende atuar na área de educação musical em vários tipos de contextos, dos quais os mais mencionados são o ensino fundamental particular e as ONGs.

A presente reestruturação curricular procurou, portanto, articular as recentes tendências educacionais, as demandas da área e as exigências apontadas pelos estudantes, reformulando a concepção de disciplinas existentes e introduzindo outras que pretendem apresentar ao licenciando uma panorâmica da área e inseri-lo no dia-a-dia dos diferentes espaços. Desta forma, as disciplinas “Iniciação Musical I” e “Iniciação Musical II” se transformaram em “Fundamentos da Educação Musical” e “Metodologia da Educação Musical”. As atividades semestrais “Análise de Práticas da Educação Musical 1 e 2” foram introduzidas para fornecer ferramentas baseadas no diálogo entre a observação crítica da prática docente em diferentes contextos e a literatura específica. “Metodologia de Pesquisa em Educação Musical” passou a fazer parte do currículo com intuito de aprender a ter uma mentalidade crítico e analítica voltada para a produção de conhecimento.

Este conjunto de disciplinas e atividades serão pré-requisito para a realização da atividade semestral “Estágio Supervisionado 1, 2, 3 e 4”, nos quais o licenciando terá a possibilidade de colocar em prática em diversos espaços os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e apresentá-los em forma de relatório ou monografia através da elaboração de um “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC). Ele representa o ponto culminante de todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido ao longo do curso, seja ele de caráter pedagógico em geral, e/ou musical, visando à prática profissional e a inserção do educando nos contextos das atividades de extensão e/ou de pesquisa científica.

2 BASE LEGAL

O curso de Licenciatura em Música da Escola de Música da UFBA, que foi criado através do Decreto nº 43/804 de 23/05/1958, pelo Parecer nº 1.284/76 e Resolução nº 10 de 10/10/1969 C.F.E, está legalmente respaldado pelos seguintes documentos:

- LDB n.º 9.394 de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Introduz a disciplina Arte como componente curricular obrigatório
- CNE/CP Parecer nº 9 de 2001: Parecer sobre a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura
- CNE/CP Resolução nº 1 de 2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura
- CNE/CP Resolução nº 2 de 2002: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura
- CNE/CES Parecer nº 0195 de 2003: Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Artes, entre os quais, Música.
- CNE/CES Resolução nº 2 de 8 março de 2004: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Música
- Ufba/Câmara de Ensino de Graduação Resolução nº 5/2003: dispõe sobre o ordenamento administrativo dos processos de reestruturação de curso de graduação da Ufba

- Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007

- Projeto de Lei nº 2.732 de maio de 2008 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Habilitar os estudantes do Curso de Licenciatura para o exercício da prática docente nos diversos contextos e espaços de ensino e aprendizagem de música;

3.2 Objetivos Específicos

- 4 Atender à demanda da área no que se refere a professores licenciados em música para a atuação profissional;
- 5 Possibilitar a formação de educadores musicais comprometidos com valores como a ética, a responsabilidade, o respeito e a solidariedade;
- 6 Proporcionar uma formação sólida e abrangente da área, visando a atuação do licenciando em diferentes contextos do ensino de Música;
- 7 Desenvolver no licenciando a capacidade de atuar profissionalmente, de forma interdisciplinar e multicultural, contemplando na sua prática as diferenças sócio-culturais dos educandos, assim como suas eventuais necessidades educativas especiais;
- 8 Incentivar uma postura crítica e reflexiva do licenciando, visando uma atuação política, social e culturalmente consciente;
- 9 Incentivar a pesquisa científica enquanto problematização, reflexão e estudo de questões referentes à Educação Musical;

4 PERFIL DO EGRESSO

O Curso de Licenciatura em Música da UFBA encontra-se em consonância com a Resolução CNE/CES 02/2004, a qual estabelece:

O curso de graduação em Música deve ensinar, para o perfil desejado do formando, capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área de música. (CNE/CES, Resolução 02/2004 Art.3)

Desta forma, espera-se que o egresso do referido curso seja capaz de:

- Conceber, construir e administrar situações de ensino e aprendizagem em música em diferentes espaços educacionais, culturais e sociais;
- Reconhecer a educação musical como área de conhecimento no domínio das ciências humanas;
- Articular os conhecimentos teóricos e práticos da área de música com os conhecimentos específicos e interdisciplinares da educação musical;
- Exercer uma capacidade crítica e reflexiva na sua área em consonância com as transformações sociais, culturais e políticas do seu contexto social;
- Dominar os conhecimentos musicais relativos teoria e execução musical pela prática de um instrumento harmônico;
- Desenvolver atividades enquanto músico, pesquisador, agente-cultural e outras especificidades do campo da música

5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

- Organizar e dirigir o ensino de música em diversos contextos de Educação Musical;
- Atuar como educador musical consciente do seu papel artístico, social, cultural e político, compreendendo a prática educativa de forma ampla, contextualizada e interdisciplinar;
- Dominar um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos para a prática docente em Educação Musical compromissado, além disso, em administrar sua própria formação continuada;
- Considerar e contemplar na prática docente a diversidade cultural dos educandos nas diversas situações e contextos de ensino e aprendizagem de música;
- Considerar e contemplar na prática docente as características individuais dos educandos nas diversas situações contextos de ensino e aprendizagem de música;
- Conhecer as especificidades das diversas faixas etárias nos processos de ensino e aprendizagem em música;
- Elaborar, aplicar e avaliar estratégias e materiais didáticos para a prática docente;
- Elaborar e implantar projetos de educação musical em diferentes espaços e contextos;
- Saber lidar com as novas tecnologias enquanto ferramenta de ensino e aprendizagem de música;
- Realizar pesquisas em Educação musical considerando as necessidades da área frente às constantes transformações educacionais e culturais do nosso contexto social;

6 TITULAÇÃO

O estudante que completar todos os requisitos do curso receberá o título de Licenciado em Música.

7 MODALIDADES

O curso será oferecido em uma única modalidade: Licenciatura em Música.

8 DADOS DE INGRESSO

O curso será oferecido em uma única modalidade: Licenciatura em Música.

- **Periodicidade:** anual
- **Vagas por período:** anualmente serão oferecidas 20 (vinte) vagas para o Curso de Licenciatura em Música.
- **Entrada por semestre:** As entradas serão feitas apenas anualmente
- **Formas de Acesso ao Curso:** O acesso ao curso será feito mediante aprovação no concurso Vestibular específico do curso de Licenciatura em Música.

9 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO CURSO

No ato de cada matrícula semestral os alunos deverão responder a um questionário onde avaliará os diversos aspectos do curso como: carga horária, fluxograma, oferta de disciplinas, orientação acadêmica, funcionamento do colegiado, infra-estrutura das salas, materiais e outros.

10 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme o Regulamento de Ensino de Graduação, (CONSEPE, 15/12/2005), a avaliação da aprendizagem será compreendida como “o processo de apreciação e julgamento do rendimento acadêmico dos alunos, com o objetivo de acompanhamento, diagnóstico e melhoria do processo de aprendizagem, bem como com a finalidade de habilitação do aluno em cada componente curricular”(cap.VI, art. 96).

Quanto ao processo de avaliação, prevalecerá as normas estabelecidas no cap VI do Regulamento do Ensino de Graduação aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que se encontra em anexo.

Além disso,

- Será utilizado o score dos alunos para uma primeira análise: essa, portanto seria classificatória e apenas com a intenção de investigar o número de alunos que tiveram score abaixo, acima ou na média.
- Os professores farão relatórios de avaliação das turmas. Assim teremos por escrito a avaliação das turmas de cada disciplina. Isso significa que teremos informações quanto ao número de alunos de uma disciplina específica ficaram abaixo da média, o que nos permitirá identificar e isolar certos problemas.

- Será aplicado um questionário em todas as turmas ao final de cada semestre com questões reflexivas sobre a aprendizagem, as dificuldades, as metodologias utilizadas e outras.

11 NORMAS DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será componente curricular obrigatório no Curso de Licenciatura em Música, com carga horária de 102 horas, representando o ponto culminante de todo o processo de ensino-aprendizagem ocorrido ao longo do curso, seja ele de caráter pedagógico em geral, e/ou musical, visando à prática profissional e a inserção do educando nos contextos das atividades de extensão e/ou de pesquisa científica.

Para a Conclusão do Curso o aluno deverá elaborar uma monografia durante a disciplina TCC. Esse trabalho deverá ser orientado por um professor docente da área de Licenciatura em Música. Será facultado ao licenciando a escolha de um orientador ou co-orientador de uma área afim, se assim se fizer necessário, desde que supervisionado por um professor da área de Educação Musical.

O referido trabalho deve ser apresentado ao final do curso, em formato de monografia ou Relatório de Prática de Ensino. Em ambos, suas apresentações escritas deverão obedecer, rigorosamente, as orientações de pesquisa científica em educação/educação musical e as normas atualizadas da ABNT. Este trabalho deverá ser defendido publicamente sob a avaliação de uma banca composta por três professores.

Ao TCC será regulamentado em suas especificidades pelo Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical, devendo ser periodicamente avaliada de forma a contribuir efetivamente para a qualidade da formação do aluno.

12 ATIVIDADES COMPLEMENTARES

As Atividades Complementares do Curso de Licenciatura em Música deverão perfazer a carga horária obrigatória de 100 horas.

Para ser requerer o aproveitamento de atividades já realizadas, o aluno deverá apresentar ao departamento os documentos originais que comprovem tais atividades com antecedência mínima de 60 (sessenta) dias da data em que pretende ter essas atividades registradas em seu histórico escolar.

Serão consideradas Atividades Complementares as seguintes atividades:

I – atividades de extensão universitária, realizadas na EMUS, nas seguintes categorias:

- a) participação ativa em projetos de extensão universitária, como bolsista remunerado ou voluntário, devidamente registrados nos órgãos competentes
- b) participação em comissão coordenadora ou organizadora de evento de extensão isolado, devidamente registrado nos órgãos competentes

c) participação como agente passivo em cursos, seminários e demais atividades de extensão universitária, excluídas as atividades de prestação de serviços que envolvam remuneração de servidores docentes e/ou técnico-administrativos da EMUS

II – atividades de iniciação científica, realizadas no âmbito da EMUS

III – atividades de monitoria em disciplinas da EMUS

IV – atividades de representação discente junto aos órgãos da Universidade, mediante comprovação de, no mínimo 75% de participação efetiva

V – disciplinas eletivas, quando excedentes ao número de créditos eletivos exigidos pelo Curso, facultativas, obrigatórias alternativas ou adicionais, excedentes às exigidas pelo currículo, cursadas com aproveitamento.

VI – estágios extracurriculares desenvolvidos com base em convênios firmados pela EMUS

VII – disciplinas de outros cursos/habilitações ou ênfases da EMUS, ou de instituições de ensino superior nacionais ou estrangeiras, cursadas com aproveitamento.

VIII – participação efetiva e comprovada em semanas acadêmicas, programas de treinamento, jornadas, simpósios, congressos, encontros, conferências, fóruns, atividades artísticas, promovidos pela EMUS, ou por outras instituições de ensino superior, bem como por conselhos ou associações de classe.

IX – atividades desenvolvidas como Bolsa Permanência ou Bolsa Trabalho, no âmbito da EMUS

X – atividades de extensão promovidas por outras instituições de ensino superior ou por órgão público

XII – outras atividades propostas pelo estudante, em qualquer campo de conhecimento.

13. QUADRO CURRICULAR

As disciplinas estão divididas em Básicas, Profissionalizantes+Práticas e Optativas. Os estudantes ainda terão que cumprir 100 horas de atividades acadêmico-científico-culturais e mais 408 horas de estágios supervisionados.

Na tabela 1 pode-se ver um resumo de número de disciplinas (56+ACC), cargas horárias e o total de carga horária do curso.

Natureza	No. Disciplinas	CH por CC	Total CH
Básicos	8	68	544
	7	34	119
	4	17	68
	3	51	153
Profissionalizantes	9	68	612
	1	34	34
	5	102	510
	1	136	136
	1	51	51
Optativos	6	68	408
	8	34	272
	2	51	102
	1	17	17
Atividades ACC	Várias	-	100
TOTAL HORAS DO CURSO	56+ACC	-	3126

A seguir estão discriminadas as disciplinas por semestre:

1º semestre 22 hs (306 hs)	2º semestre 27 hs (391hs)	3º semestre 29 hs (459hs)	4º semestre 25 hs (357hs)
MUS ... Literatura e Estruturação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 2 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 3 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 4 4 hs (68 hs)
MUS ... Percepção Musical 1 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 2 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 3 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 4 2 hs (34 hs)
MUS ... Prática de Conjunto: Coral 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Prática de Conjunto: Coral 2 4 hs (68 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68 hs)
MUS ... Fisiologia da Voz e Técnica Vocal 1 2 hs (34hs)	MUS... Prática de Conjunto Instrumental I 4 hs (68hs)	MUS ... OPTATIVA 4 hs (68hs)	
MUS ...	MUS ...	MUS ...	MUS ...

Instrumento Harmônico Suplementar I Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar. II Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar III Piano/violão 1 h (17 hs)	Instrumento Harmônico Suplementar VI Piano/violão 1 h (17 hs)
MUS ... Fundamentos da Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Fundamentos da Educação Musical 2 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia da Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia da Educação Musical 2 4 hs (68 hs)
MUS ... OPTATIVA 1 h (17 hs)	EDC ... Organização da Educação Brasileira 4 hs (68 hs)	EDC ... Fundamentos Psicológicos da Educação 4 hs (68 hs)	MUS ... Metodologia de Pesquisa em Educação Musical 2 h (34 hs)
		MUS ... Análise de Práticas em Educação Musical 1 4 hs (68 hs)	MUS ... Análise de Práticas em Educação Musical 2 4 hs (68 hs)

5º semestre 25 hs (425hs)	6º semestre 23 hs (391)	7º semestr 19 hs (442)	8º semestre 20 hs (425hs)
MUS ... Literatura e Estruturação Musical 5 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 6 4 hs (68 hs)	MUS ... Literatura e Estruturação Musical 7 3 hs (51 hs)	
MUS ... Percepção Musical 5 2 hs (34 hs)	MUS ... Percepção Musical 6 2 hs (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)
MUS ... História da Música 1 3 hs (51 hs)	MUS ... História da Música 2 3 hs (51 hs)	MUS ... História da Música 3 3 hs (51 hs)	Comp. Disc. OPTATIVA 2 HS (34hr)
	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)
MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)	MUS ... OPTATIVA 2 h (34 hs)
	MUS ... OPTATIVA 4 HS (68hr)	MUS ... OPTATIVA 3 hrs (51 h)	MUS ... OPTATIVA 3 HS (51hr)
EDC ... Didática e Práxis Pedagógica1 8 hs (136hs)		MUS . Apreciação Musical 1 3 hrs (51 h)	MUS ... Trabalho de Conclusão de Curso - TCC 6 hs (102 h)
MUS ... Estágio Supervisionado 1 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 2 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 3 6 hs (102 hs)	MUS ... Estágio Supervisionado 4 6 hs (102 hs)

Resumo das disciplinas:

Básicos	1054
Profissionalizantes	476
Práticas	459
Estágio supervisionado	408
Conteúdos complementares	799
Total	3196

- Não estão incluídas no cálculo acima por não constar no fluxograma, já que não são disciplinas, as 100 horas de atividades acadêmico-científicas-culturais.

14. ELENCO DE COMPONENTES CURRICULARES

A seguir vamos elencar os componentes curriculares, discriminando-os por função. As seguintes legendas servirão para orientar o leitor.

Legenda:

Modalidade (Mod): Disciplina (D), Atividade (A), Módulo Interdisciplinar (M)

Função (Fun): Básica (B), Profissional (P), Complementar ©

Natureza (Nat): Obrigatória (OB), Optativa (OP)

S/A: semestral ou anual

H/S: Horas semanais

C.H.: Carga horária

Componentes Curriculares Básicos

Componentes Curriculares Básicos – ordenados por semestre	Pré	Módulo	Função	Nat.	S/A	H/S	CH
Literatura e Estruturação Musical 1		30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 1		15	Obr	S	2	34	CLEM
Prática de conjunto – Canto Coral 1		60	Obr	S	2	68	CLEM
Inst. Harmônico Supl.1 - Piano		4	Obr	S	1	17	CLEM
Inst. Harmônico Supl.1 - Violão		4	Obr	S	1	17	CLEM
Literatura e Estruturação Musical 2	LEM 1	30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 2		15	Obr	S	2	34	CLEM
Prática de conjunto – Canto Coral 2		60	Obr	S	4	68	DMA
Fisiologia da Voz e Técnica Vocal 1		15	Obr	S	2	34	DMA
Inst. Harmônico Supl.2 - Piano	IHS/P 1	4	Obr	S	1	17	DMA
Inst. Harmônico Supl.2 - Violão	IHS/V 1	4	Obr	S	1	17	DMA
Literatura e Estruturação Musical 3	LEM 2	30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 3		15	Obr	S	2	34	CLEM
Inst. Harmônico Supl.3 Piano	IHS/P 2	4	Obr	S	1	17	DMA
Inst. Harmônico Supl.3 - Violão	IHS/V 2	4	Obr	S	1	17	DMA
Literatura e Estruturação Musical 4	LEM3	30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 4		15	Obr	S	2	34	CLEM
Inst. Harmônico Supl.4 - Piano	IHS/P 3	4	Obr	S	1	17	DMA
Inst. Harmônico Supl.4 - Violão	IHS/V 3	4	Obr	S	1	17	DMA
Literatura e Estruturação Musical 5		30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 5	PER 4	15	Obr	S	2	34	CLEM
História da Música 1		30	Obr	S	3	51	CLEM
Literatura e Estruturação Musical 6	LEM 5	30	Obr	S	4	68	CLEM
Percepção Musical 6	PER 5	15	Obr	S	2	34	CLEM
História da Música 2		30	Obr	S	3	51	CLEM
Literatura e Estruturação Musical 7		30	Obr	S	3	51	CLEM
História da Música 3		30	Obr	S	3	51	CLEM

COMPONENTES CURRICULARES BÁSICOS, HORAS

Componentes Curriculares Profissionalizantes

Componentes Curriculares Profissionalizantes/Práticas – ordenadas por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	CH	Dep.
Fundamentos da Educação Musical 1		30	p	Obr.	S	4	68	CLEM
Análises de Práticas em Educação Musical 1		15	pp	Obr.	S	4	68	CLEM
Prática de Conjunto Instrumental 1		15	p	Obr.	S	4	68	CLEM
Fundamentos da Educação Musical 2	FEM1	30	p	Obr.	S	4	68	CLEM
Metodologia de pesquisa em Educação Musical		30	p	Obr.	S	2	34	CLEM
Análise de Práticas em, Educação Musical 2	AEM1	15	pp	Obr.	S	4	68	CLEM
Metodologias de Educação Musical 1		30	pp	Obr.	S	4	68	CLEM
Organização em Educação Brasileira		20	p	Obr.	S	4	68	EDC
Estágio Supervisionado 1	MEM1	5	p	Obr.	S	6	102	CLEM
Metodologia da Educação Musical 2		30	pp	Obr.	S	4	68	CLEM
Fundamentos Psicológicos da Educação		20	p	Obr.	S	4	68	EDC
Estágio Supervisionado 2	MEM1	5	p	Obr.	S	6	102	CLEM
Didática e Prática Pedagógica	?	20	pp	Obr.	S	8	136	EDC
Estágio Supervisionado 3		5	p	Obr.	S	6	102	CLEM
Estágio Supervisionado 4		5	p	Obr.	S	6	102	CLEM
Apreciação Musical 1		30	pp	Obr.	S	3	51	CLEM
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	ES4	5	p	Obr.	S	6	102	CLEM

P – PROFISSIONALIZANTES, 476 HORAS

PP – PROFISSIONALIZANTE PRÁTICAS, 459 HORAS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 408 HORAS

Componentes Curriculares Básicos

Componentes Curriculares Optativos – ordenados por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	C	Depto
Apreciação Musical 2	AM1	30	PROF.	OPT	S	3	51	CLEM
Música e Cultura		30	COMP.	OPT	S	2	34	CLEM
Princípios Práticos de Informática 1		15	COMP	OPT	S	1	17	CLEM
Princípios Práticos da Informática 2	PPI 1	15	COMP.	OPT	S	1	17	CLEM
Prática de Conjunto Coral 3	PCC2	60	COMP.	OPT	S	4	68	DMA
Prática de Conjunto Coral 4	PCC3	60	COMP	OPT	S	4	68	DMA
Prática de Conjunto Instrumental 2	PCI 1	15	PROF.	OPT	S	4	68	CLEM
Improvisação Experimental		15	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Improvisação ao Teclado	IE	15	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Fisiologia da Voz e Técnica vocal 2	FVTV1	15	COMP.	OPT	S	2	34	DMA
Educação Musical Especial Inclusiva		30	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Tópicos Especiais em Educação Musical		30	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Regência Suplementar I		12	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Regência Suplementar 2	RS 1	12	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Regência Suplementar 3	RS 2	12	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Regência Suplementar 4	RS 3	12	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Composição Suplementar 1		30	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Composição Suplementar 2	CS 1	30	PROF.	OPT	S	2	34	CLEM
Percepção Musical 7	PM 6	15	COMP	OPT	S	2	34	CLEM
Percepção Musical 8	PM 7	15	COMP	OPT	S	2	34	CLEM
História da Música 4	HM 3	20	COMP	OPT	S	3	51	CLEM
Música Popular Brasileira 1		15	COMP	OPT	S	3	51	CLEM
Música Popular Brasileira 2	MPB1	15	COMP	OPT	S	3	51	CLEM
Instrumento Suplementar 5 – piano	ISH/P 4	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 6 – piano	ISH/P 5	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 7 – piano	ISH/P 6	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 8 – piano	ISH/P 7	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 5 – violão	ISH/V 4	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 6 – violão	ISH/V 5	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 7 – violão	ISH/V 6	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 8 – violão	ISH/V 7	2	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – violino	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – violino	IS 1 viol.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Componentes Curriculares Optativos – ordenados por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	C	Depto

Instrumento Suplementar 3 – violino	IS 2 viol.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – violino	IS 3 viol.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – viola	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – viola	IS 1 viola	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – viola	IS 2 viola	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – viola	IS 3 viola	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – violoncelo	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – violoncelo	IS 1 violonc.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – violoncelo	IS 2 violonc.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – violoncelo	IS 3 violonc.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – contrabaixo	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – contrabaixo	IS 1 cbx.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – contrabaixo	IS 2 cbx	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – contrabaixo	IS 3 cbx	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – flauta transversal	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – flauta transversal	IS1 fl. transv.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – flauta transversal	IS 2 fl. transv.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – flauta transversal	IS 3 fl. transv.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – clarinete	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – clarinete	IS 1. Cl.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – clarinete	IS 2. Cl.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – clarinete	IS 3. Cl.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – oboé	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Componentes Curriculares Optativos – ordenados por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	C	Depto

Instrumento Suplementar 2 – oboé	IS 1. Ob.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – oboé	IS 1. Ob.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – oboé	IS 1. Ob.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – saxofone	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – saxofone	IS 1. sax.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – saxofone	IS 1. sax.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – saxofone	IS 1. sax.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – fagote	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – fagote	IS 1. fag.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – fagote	IS 1. fag.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – fagote	IS 1. fag.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – trompa	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – trompa	IS 1. trpa.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – trompa	IS 1. trpa.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – trompa	IS 1. trpa.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – trompete	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – trompete	IS 1. trpte	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – trompete	IS 1. trpte.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – trompete	IS 1. trpte.	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – trombone	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – trombone	IS 1. trbne	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – trombone	IS 1. trbne	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – trombone	IS 1. trbne	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Componentes Curriculares Optativos – ordenados por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	C	Depto

Instrumento Suplementar 1 – tuba	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – tuba	IS 1 tuba	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – tuba	IS 2 tuba	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – tuba	IS 3 tuba	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – harpa	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – harpa	IS 1 harpa	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – harpa	IS 2 harpa	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – harpa	IS 3 harpa	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – cravo	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – cravo	IS 1 cravo	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – cravo	IS 2 cravo	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – cravo	IS 3 cravo	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – flauta doce	ISH P/V 4	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – flauta doce	IS 1 fl. dc	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – flauta doce	IS 2 fl. dc	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – flauta doce	IS 3 fl. dc	1	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 1 – percussão	ISH P/V 4	6	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 2 – percussão	IS 1 perc.	6	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 3 – percussão	IS 2 perc	6	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Instrumento Suplementar 4 – percussão	IS 3 perc	6	COMP	OPT	S	1	17	DMA
Arranjo Musical 1	LEM IV	15	COMP	OPT	S	2	34	DMA
Arranjo Musical 2	AM 1	15	COMP	OPT	S	2	34	DMA
Música de Câmara 1		5	COMP	OPT	S	2	34	DMA
Filosofia da Música		15	COMP	OPT	S	2	34	CLEM
Psicologia da Música		30	COMP	OPT	S	2	34	CLEM
Componentes Curriculares Optativos – ordenados por semestre	Pré	Mód.	Função	Nat.	S/A	H/S	C	Depto

Estética I		20	COMP	OPT	S	4	68	FCH
Expressão corporal I		20	COMP	OPT	S	4	68	DANÇA
Dicção I		15	COMP	OPT	S	3	51	TEATRO
Elementos de Teatro I		20	COMP	OPT	S	3	51	TEATRO
Elementos de Dança I		20	COMP	OPT	S	3	51	DANÇA
Instrumentação e Orquestração I		15	COMP	OPT	S	2	34	CLEM
Oficina de Produção Cultural		15	COMP	OPT	S	4	13 6	FACOM
Gestão Cultural			COMP	OPT	S			ADM

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVOS, HORAS

15. NORMAS DE FUNCIONAMENTO DO CURSO

1. O Curso de Licenciatura é estruturado em 4 (quatro) anos letivos ou 8 (oito) semestres, sendo constituído por componentes curriculares anuais e semestrais desdobrados em Disciplinas e Atividades; estas modalidades apresentam conteúdos básicos, profissionalizantes e complementares. São classificadas também como obrigatórias ou optativas.
2. As escolhas dos componentes curriculares optativos são livres, permitindo ao aluno um leque variado de disciplinas distribuídas em seis áreas afins (EDC, DAN, TEA, FFCH, ICS, ADM, FACOM), acrescidas das optativas de Música (MUS).
3. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) será componente curricular obrigatório, prevendo a elaboração de uma Monografia ou um Relatório de Prática de Ensino, que será orientada por um docente da área de Licenciatura em Música. Será facultado ao licenciando a escolha de um orientador ou co-orientador de uma área afim, se assim se fizer necessário, desde que supervisionado por um professor da área de Educação Musical. Em ambos, suas apresentações escritas deverão obedecer, rigorosamente, às orientações de pesquisa científica e às normas atualizadas da ABNT. Este trabalho deverá ser defendido publicamente sob a avaliação de uma banca examinadora composta por três professores, entre os quais o orientador. O TCC será regulamentado em suas especificidades pelo Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical, devendo ser periodicamente avaliado de forma a contribuir efetivamente para a qualidade da formação do aluno.
4. Quando o aluno possuir domínio dos conteúdos de uma disciplina, lhe é facultada a possibilidade de avançar no cumprimento do currículo, reduzindo o tempo de duração do Curso. Uma Comissão de Avaliação, constituída de três professores, solicitada pelo Colegiado do Curso ao Departamento, comporá e aplicará uma Prova. O parecer final, emitido pela Comissão, será encaminhado ao Colegiado para registro no histórico escolar do aluno (LDB, art.47, § 2).
5. Os Estágios Supervisionados – com carga horária total de 408 horas, semestrais e em número de quatro - serão efetivados a partir do quinto semestre e se concretizarão em diferentes contextos, definidos pelo professor da Atividade e o estagiário/aluno durante um período não superior a dois semestres consecutivos numa mesma Instituição; nesse momento, o aluno deverá firmar um Termo de Compromisso de cumprimento do Estágio com as instituições contatadas e acordadas.
6. O Colegiado, integrado com os Departamentos CLEM e Música Aplicada, disponibilizará Orientação Acadêmica aos alunos na sua trajetória curricular a cada semestre letivo.
7. Considerando a Resolução CNE/CP 2 de 2000 de que “os alunos que exerçam atividade docente

regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”, é facultado ao Colegiado uma avaliação de cada caso mediante a apresentação de documentos comprobatórios e entrevista.

16. NORMAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

- Os alunos com ingresso até 2006, que optarem pelo novo currículo, assinarão termo, no ato de inscrição, declarando conhecer as regras de adaptação curricular.
- Alunos que cursam o currículo anterior ou novo poderão cursar disciplinas que tenham sua equivalência estabelecida.
- O oferecimento, para os alunos em adaptação curricular, das disciplinas obrigatórias e sem equivalência, do novo currículo, será feito gradativamente, obedecendo os critérios de maior antiguidade e maior coeficiente.
- Todas as disciplinas optativas do currículo anterior que não estejam no elenco de optativas do novo currículo serão aproveitadas como optativas.
- Quanto à transferência interna de curso, todas disciplinas obrigatórias dos cursos de Canto, Composição e Regência e Instrumento que não tenham equivalência no novo currículo de Licenciatura, serão aproveitadas como optativas.
- O prazo de oferecimento de disciplinas do currículo anterior será até 2011.1

17. QUADRO DE EQUIVALÊNCIA

COMPONENTES CURRICULARES BÁSICOS OBRIGATÓRIOS

Antigos		Novos			
MUS009	Literatura e Estruturação Musical I	MUS	Literatura e Estruturação Musical 1		
		MUS	Literatura e Estruturação Musical 2		
MUS010	Literatura e Estruturação Musical II	MUS	Literatura e Estruturação Musical 3		
		MUS	Literatura e Estruturação Musical 4		
MUS011	Literatura e Estruturação Musical III	MUS	Literatura e Estruturação Musical 5		
		MUS	Literatura e Estruturação Musical 6		
MUS011	Literatura e Estruturação Musical IV	MUS	Literatura e Estruturação Musical 7		
MUS003	Percepção Musical I	MUS	Percepção Musical 1		
		MUS	Percepção Musical 2		
MUS004	Percepção Musical II	MUS	Percepção Musical 3		
		MUS	Percepção Musical 4		
MUS005	Percepção Musical III	MUS	Percepção Musical 5		
		MUS	Percepção Musical 6		
MUS020	Piano Suplementar I	MUS	Instrumento	Harmônico	Suplementar:
			Piano/Violão I		
		MUS	Instrumento	Harmônico	Suplementar:
			Piano/Violão II		
MUS021	Piano Suplementar II	MUS	Instrumento	Harmônico	Suplementar:
			Piano/Violão III		
		MUS	Instrumento	Harmônico	Suplementar:
			Piano/Violão IV		

MUS125	Canto Coral I	MUS	Prática de Conjunto: Canto Coral 1
		MUS	Prática de Conjunto: Canto Coral 2
MUS170	História das Artes I (música)	MUS	História da Música 1
MUS171	História das Artes II (música)	MUS	História da Música 2
MUS172	História das Artes III (música)	MUS	História da Música 3

NOVAS

Introdução à Pesquisa I

Princípios Práticos de Informática em Música I

COMPONENTES CURRICULARES PROFISSIONAIS OBRIGATÓRIOS

Antigos		Novos	
MUS180	Iniciação Musical I	MUS	Fundamentos da Educação Musical 1
		MUS	Fundamentos da Educação Musical 2
MUS181	Iniciação Musical II	MUS	Metodologia da Educação Musical 1
		MUS	Metodologia da Educação Musical 2
MUS185	Prática de Ensino	MUS	Estágio Supervisionado I
		MUS	Estágio Supervisionado II
		MUS	Estágio Supervisionado III
		MUS	Estágio Supervisionado IV
MUS030	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I	MUS	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal I
EDC140	Didática I	EDC	Didática e Práxis Pedagógicas I
EDC212	Psicologia Aplicada à Educação	EDC	Fundamentos da Psicologia da Educação
EDC213	Estrutura e Funcionamento do Ensino I	EDC	Organização da Educação Brasileira
MUS	Prática de Conjunto I	MUS	Prática de Conjunto Instrumental 1
		NOVAS	
		MUS	Apreciação Musical 1
		MUS	Metodologia de Pesquisa em Educação Musical
		MUS	Análise de Práticas em Educação Musical 1
		MUS	Análise de Práticas em Educação Musical 2
		MUS	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)

COMPONENTES CURRICULARES COMPLEMENTARES E OPTATIVOS

Antigos		Novos	
MUS	Percepção Musical IV	MUS	Percepção Musical 7
		MUS	Percepção Musical 8
MUS	História das Artes IV (música)	MUS	História da Música IV
MUS 020	Instrumento complementar I	MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: Piano 1
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: Piano 2
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: violão 1
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: violão 2
MUS 021	Instrumento complementar II	MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: Piano 3
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: Piano 4
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: violão 3
		MUS	Instrumento Harmônico Suplementar: violão 4
MUS 022	Instrumento complementar III	MUS	Instrumento Suplementar 5 - piano

MUS	Instrumento Suplementar 5 - violão
MUS	Instrumento Suplementar 6 - piano
MUS	Instrumento Suplementar 6 - violão
MUS	Instrumento Suplementar 1 - violino
MUS	Instrumento Suplementar 1 - viola
MUS	Instrumento Suplementar 1 - violoncelo
MUS	Instrumento Suplementar 1 - contrabaixo
MUS	Instrumento Suplementar 1 – flauta transv
MUS	Instrumento Suplementar 1 - clarinete
MUS	Instrumento Suplementar 1 - oboé
MUS	Instrumento Suplementar 1 - saxofone
MUS	Instrumento Suplementar 1 - fagote
MUS	Instrumento Suplementar 1 - trompa
MUS	Instrumento Suplementar 1 - trompete
MUS	Instrumento Suplementar 1 - trombone
MUS	Instrumento Suplementar 1 - tuba
MUS	Instrumento Suplementar 1 - harpa
MUS	Instrumento Suplementar 1 - cravo
MUS	Instrumento Suplementar 1 - flauta doce
MUS	Instrumento Suplementar 2 - violino
MUS	Instrumento Suplementar 2 - viola
MUS	Instrumento Suplementar 2 - violoncelo
MUS	Instrumento Suplementar 2 - contrabaixo
MUS	Instrumento Suplementar 2 – flauta transv
MUS	Instrumento Suplementar 2 - clarinete
MUS	Instrumento Suplementar 2 - oboé
MUS	Instrumento Suplementar 2 - saxofone
MUS	Instrumento Suplementar 2 - fagote
MUS	Instrumento Suplementar 2 - trompa
MUS	Instrumento Suplementar 2 - trompete
MUS	Instrumento Suplementar 2 - trombone
MUS	Instrumento Suplementar 2 - tuba
MUS	Instrumento Suplementar 2 - harpa
MUS	Instrumento Suplementar 2 - cravo
MUS	Instrumento Suplementar 2 - flauta doce
MUS 023	Instrumento suplementar IV
MUS	Instrumento Suplementar 7 - piano
MUS	Instrumento Suplementar 7 - violão
MUS	Instrumento Suplementar 8 - piano
MUS	Instrumento Suplementar 8 - violão
MUS	Instrumento Suplementar 3 - violino
MUS	Instrumento Suplementar 3 - viola
MUS	Instrumento Suplementar 3 - violoncelo
MUS	Instrumento Suplementar 3 - contrabaixo
MUS	Instrumento Suplementar 3 – flauta transv
MUS	Instrumento Suplementar 3 - clarinete
MUS	Instrumento Suplementar 3 - oboé
MUS	Instrumento Suplementar 3 - saxofone
MUS	Instrumento Suplementar 3 - fagote
MUS	Instrumento Suplementar 3 - trompa
MUS	Instrumento Suplementar 3 - trompete
MUS	Instrumento Suplementar 3 - trombone
MUS	Instrumento Suplementar 3 - tuba
MUS	Instrumento Suplementar 3 - harpa
MUS	Instrumento Suplementar 3 - cravo
MUS	Instrumento Suplementar 3 - flauta doce
MUS	Instrumento Suplementar 4 - violino
MUS	Instrumento Suplementar 4 - viola
MUS	Instrumento Suplementar 4 - violoncelo
MUS	Instrumento Suplementar 4 - contrabaixo

MUS041	Regência Suplementar II	MUS	Instrumento Suplementar 4 – flauta transv
MUS031	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal II	MUS	Instrumento Suplementar 4 - clarinete
MUS182	Apreciação Musical	MUS	Instrumento Suplementar 4 - oboé
MUS067	Folclore Musical	MUS	Instrumento Suplementar 4 - saxofone
MUS	Música Popular Brasileira I	MUS	Instrumento Suplementar 4 - fagote
MUS	Música Popular Brasileira II	MUS	Instrumento Suplementar 4 - trompa
MUS187	Psicologia da música I	MUS	Instrumento Suplementar 4 - trompete
MUS014	Improvisação I	MUS	Instrumento Suplementar 4 - trombone
MUS015	Improvisação II	MUS	Instrumento Suplementar 4 - tuba
MUS104	Instrumentação e Orquestração	MUS	Instrumento Suplementar 4 - harpa
MUS120	Prática de Orquestra I	MUS	Instrumento Suplementar 4 - cravo
MUS121	Prática de Orquestra II	MUS	Instrumento Suplementar 4 - flauta doce
MUS122	Prática de Orquestra III	MUS	Regência II
MUS123	Prática de Orquestra IV	MUS	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal III
MUS220	Música de Câmara I	MUS	Fisiologia da Voz e Técnica Vocal IV
MUS221	Música de Câmara II	MUS	Apreciação Musical 2
MUS222	Música de Câmara III	MUS	Música e Cultura
MUS223	Música de Câmara IV	MUS	Música Popular Brasileira I
MUS224	Música de Câmara V	MUS	Música Popular Brasileira II
MUS225	Música de Câmara VI	MUS	Psicologia da música
MUS	Composição Suplementar		
FCH002	Estética I	FCH	Estética I
TEA085	Dicção I	TEA	Dicção I
TEA060	Elementos de Teatro I	TEA	Elementos de Teatro I
DAN062	Elementos de Dança I	DAN	Elementos de Dança I
			NOVAS
		MUS	Introdução à Pesquisa II
		MUS	Educação Musical Especial / Inclusiva
		MUS	Tópicos Especiais em Educação Musical
		DAN	Expressão corporal
		MUS	Música, cultura e sociedade
		FAC	Oficina de Produção Cultural
		ADM	Gestão Cultural
		MUS	Percussão Suplementar 1
		MUS	Percussão Suplementar 2
		MUS	Percussão Suplementar 3
		MUS	Percussão Suplementar 4

ANEXOS

ANEXO 1 - Regulamento de Ensino de Graduação, Cap. VI – **Da avaliação da Aprendizagem** (CONSEPE, 15/12/2005)

“**Artigo 97** - A avaliação de aprendizagem far-se-á por período letivo, semestral ou anual, compreendendo:

- I – a apuração das frequências às aulas, atividades e aos trabalhos escolares;
- II – a atribuição de notas aos alunos em avaliações parciais através de trabalhos escolares e no exame final quando for o caso.

Artigo 98 - As avaliações de aprendizagem através de trabalhos escolares e do exame final serão expressas sob a forma de notas numéricas, até uma casa decimal, obedecendo a uma escala de zero (0) a dez (10).

Parágrafo 1º - A metodologia de avaliação da aprendizagem será definida pelo professor ou grupo de professores de cada componente curricular no respectivo plano de curso, aprovado pelo plenário do Departamento e encaminhado ao(s) Colegiado(s) do(s) Curso(s) para conhecimento.

Parágrafo 2º - Até o final da segunda semana letiva, a metodologia da avaliação da aprendizagem será divulgada aos alunos em sala de aula.

Artigo 99 - Os trabalhos escolares para avaliações parciais de aprendizagem são obrigatórios, conferindo-se nota zero (0) ao aluno que não os fizer.

Parágrafo 1º - O aluno que faltar ou não executar trabalho escolar, ao qual será atribuída nota para fins de aprovação ou reprovação, terá direito à segunda chamada, se a requerer ao professor responsável pela disciplina, até dois dias úteis após a sua realização, comprovando-se uma das seguintes situações:

- I - direito assegurado por legislação específica;
- II – motivo de saúde comprovado por atestado médico;
- III – razão de força maior, a critério do professor responsável pela disciplina.

Parágrafo 2º - A nota atribuída em segunda chamada substituirá a nota zero (0).

Parágrafo 3º - A falta à segunda chamada implicará na manutenção automática e definitiva da nota zero (0).

Parágrafo 4º - A avaliação da aprendizagem em segunda chamada será feita pelo próprio professor da turma, em horário por este designado, com, pelo menos, três (3) dias de antecedência, consistindo na execução de trabalhos similares àqueles aplicados na primeira chamada.

Artigo 100 - Ao longo do período letivo, deverão ser atribuídas a cada aluno, com base nos trabalhos escolares, no mínimo duas (2) e no máximo seis (6) notas.

Artigo 101 - O exame final constará de prova escrita e/ou prática e/ou oral e/ou execução de um trabalho, versando sobre assunto da matéria lecionada no período.

Parágrafo 1º - O exame de que trata o caput deste artigo deverá realizar-se, no mínimo, uma semana após o encerramento do curso.

Parágrafo 2º - Aplicam-se ao exame final as disposições dos parágrafos 1o, 2o, 3o e 4o do artigo 99 desde regulamento.

Artigo 102 - A nota final do aluno, em cada componente curricular, será determinada pela média aritmética ponderada dos dois valores seguintes:

- I – média aritmética simples, sem aproximação, dos valores das notas obtidas pelo aluno nas avaliações parciais de aprendizagem, com peso seis (6);
- II – nota obtida no exame final, com peso quatro (4).

Parágrafo 1º - A nota final correspondente ao valor obtido de acordo com os incisos I e II deste artigo será expressa sob a forma de números inteiros ou fracionários, até uma casa decimal, numa escala de zero (0) a dez (10).

Parágrafo 2º - Será dispensado do exame final, salvo se o requerer dentro das vinte e quatro (24) horas que precedem o exame, o aluno que, durante as avaliações parciais da aprendizagem, houver alcançado média mínima igual ou superior a sete (7), sem aproximação, média esta que corresponderá à nota final.

Artigo 103 - Será considerado inabilitado ou reprovado, em cada componente curricular, o aluno que alternativa ou cumulativamente:

I – deixar de cumprir a frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) às aulas e às demais atividades escolares de cada componente curricular, ficando, conseqüentemente, vedada a realização das avaliações subseqüentes ao estudante que tenha faltado mais de 25% da carga horária do componente curricular;

II – não obtiver nota igual ou superior a um vírgula sete (1,7) resultante da média das avaliações parciais de cada componente curricular, ficando conseqüentemente vedada a prestação do exame final;

III – não obtiver nota final igual ou superior a cinco (5), sem aproximação, resultante da média das avaliações parciais e do exame final de cada componente curricular.

Artigo 104 - Os trabalhos escolares aos quais sejam atribuídas notas, para fins de aprovação ou reprovação dos alunos, deverão ser marcados com pelo menos uma semana de antecedência e, preferencialmente, figurar no plano de curso do componente curricular, respeitados os dias e horários destinados ao ensino do mesmo.

Parágrafo 1º - O resultado de cada avaliação parcial de aprendizagem deverá ser divulgado ao aluno antes da realização da avaliação seguinte com no mínimo quarenta e oito (48) horas de antecedência.

Parágrafo 2º - Os trabalhos escolares referidos no caput deste artigo deverão ser comentados pelo professor, em sala de aula, após a divulgação das notas, eliminando as dúvidas por parte dos alunos.

Artigo 105 – O trabalho escolar poderá ter sua nota reavaliada em primeira instancia pelo professor que a atribuiu e em segunda instancia por uma banca examinadora composta por três (3) professores inclusive o professor responsável pela turma, mediante solicitação escrita e fundamentada pelo aluno, se a encaminhar até três (3) dias úteis após o dia da divulgação do resultado, ao Departamento respectivo, instancia definitiva.

Parágrafo único - Quando a nota a ser reavaliada tiver sido atribuída por mais de um professor, constituir-se-á nova banca examinadora a qual deverá integrar o docente responsável pela turma.

ANEXO G



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA**

**PROGRAMA E NORMAS DA DISCIPLINA
PRÁTICA DE ENSINO — MUS 185**

ANO 2006

Elaboração

Leila Dias
Marialice Regis
Mara Menezes
Marineide Costa
Zuraida Bastião
Cristina Tourinho
Brasilena Trindade
Luiz César Magalhães
Heloisa Leone

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
CURSO: Licenciatura em Música
DISCIPLINA: Prática de Ensino – Mus 185

Carga horária anual: 136 horas - 68 horas de aulas práticas no estágio escolhido e 68 horas de aulas teóricas com o professor orientador.

PROGRAMA DA DISCIPLINA

EMENTA: Estudos aprofundados das atuais metodologias, teorias e abordagens em Educação Musical. Construção dos materiais didático-musicais. Aperfeiçoamento do projeto de estágio, do plano de curso e dos planos de aula. Estágio de ensino supervisionado. Elaboração do Relatório final. Estudo das referências em Educação Musical (livros, teses, periódicos, revistas, jornais, Cds, websites, vídeos e outros).

OBJETIVO GERAL:

Realizar o estágio supervisionado em Educação Musical.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Implantar e implementar o projeto de estágio realizado em Iniciação Musical II;
Avaliar periodicamente o processo de ensino-aprendizagem nas diversas etapas do estágio;
Elaborar o relatório de estágio;
Ministrar uma aula prática e defender o relatório perante uma banca examinadora.

CONTEÚDOS:

Realização do estágio supervisionado: participação nas aulas teóricas, elaboração do relatório, avaliação processual, estudo das teorias e métodos de ensino trabalhados nas disciplinas Iniciação Musical I e Iniciação Musical II a serem aplicados, estudo dos temas atuais e relevantes em Educação Musical tais como: PCN, Educação Musical Especial/Inclusiva, Educação Musical por Oralidade, Educação Musical em diversas faixas etárias, Acompanhamento Instrumental na Educação Musical, Educação Musical com introdução a instrumentos, Ensino de Instrumentos, Educação Musical com canto e/ou canto coral, Educação Musical no ensino básico e Mercado de Trabalho.

AValiação:

Com o professor orientador:

Desempenho nas aulas teóricas;

- Desempenho no estágio supervisionado;
- Desempenho na elaboração do relatório;

- Frequência e participação em seminários, encontros, congressos e apresentações artístico-musicais, e outras atividades afins.

Com banca examinadora

Exame final mediante banca examinadora que deverá ser realizado na penúltima ou última aula do ano letivo, no mesmo local e turma onde o estágio foi realizado. Esse exame consta de:

- Aula prática de no mínimo 50 (cinquenta minutos).
- Análise do relatório apresentado anteriormente.

NORMAS A SEREM CUMPRIDAS:

Norma n.01: O relatório do estágio deverá ser construído progressivamente durante o ano letivo.

Norma n.02: O prazo para a entrega dos relatórios deverá ser de **20 (vinte)** dias corridos antes da data fixada para a banca examinadora.

Norma n.03: Os relatórios deverão ser entregues em 3 (três) vias, sendo uma para o professor orientador e as outras para os professores convidados a participarem da banca.

Norma n.04: Os dois professores convidados para a banca examinadora, serão designados pela equipe de professores de Educação Musical. No entanto, o aluno estagiário poderá sugerir um nome a ser submetido à aprovação da equipe referida.

Norma n.05: No final do primeiro semestre será realizada uma pré-banca a título de avaliação processual para acompanhar o crescimento do estagiário durante o ano letivo. Os professores para esta pré-banca não precisam ser, necessariamente, os mesmo que participarão do exame final.

Norma n.06: A data provável para o exame final com a banca examinadora deverá ser definida no final do primeiro semestre, já prevendo o prazo de correção do relatório para antes do fechamento das cadernetas.

Norma n.07: O professor orientador deverá comunicar ao Departamento os dados referentes à banca examinadora de cada estagiário, constando dos nomes dos professores examinadores, data, local e hora da banca.

Norma n.08: Os relatórios corrigidos serão entregues aos estagiários no dia do exame para que estes façam a versão final em 3 (três) vias, sendo uma para o aluno, uma para o professor orientador e outra para a Biblioteca da Escola.

Norma n.09: O exame final constará de uma aula prática presencial ministrada pelo aluno licenciando diante da banca examinadora, onde os professores apontarão aspectos relevantes presentes nos relatórios e na aula prática.

Norma n.10: Os professores da banca avaliarão o desempenho dos estagiários com 2 (duas) notas de 0 (zero) a 10 (dez), sendo uma para o relatório e a outra para a aula prática.

Norma n.11: O professor orientador deverá receber a ficha de avaliação do departamento, devolvê-la devidamente preenchida e assinada pela banca para a validação da nota do estagiário.

Norma n.12: O professor orientador juntará a nota da banca à sua avaliação referente ao

desempenho do estagiário nas aulas práticas e teóricas durante o ano letivo. Os pesos das notas serão considerados em 2 (dois) para o relatório, 3 (três) para aula prática e 5 (cinco) para o desempenho junto ao professor orientador.

Norma n.14: A média final só será enviada ao Departamento após a entrega das duas cópias do relatório devidamente corrigidas (uma para o orientador e outra para a biblioteca da escola,) o que deverá ocorrer até o dia do fechamento das cadernetas segundo o calendário semestral da UFBA.

Norma n.15: O professor orientador deverá entregar ao Departamento não só a nota final, mas também a ficha de avaliação fornecida pelo Departamento devidamente preenchida e assinada pela banca.

APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO:

O aluno estagiário, juntamente com seu professor orientador deverá elaborar o relatório segundo os critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Quanto ao estilo do relatório, os mesmos poderão combinar singularidades próprias. No entanto, no entanto, serão referidos os itens (pré-textual, textual, e pós-textual) que fazem necessários ao cumprimento das normas estabelecidas pela equipe.

Pré-textual

- Capa
- Folha de rosto
- Termo de aprovação
- Dedicatória (opcional)
- Agradecimentos (opcional)
- Epígrafes (opcional)
- Sumário

Textual

- INTRODUÇÃO
- FUNDAMENTAÇÃO
- METODOLOGIA
- CARACTERIZAÇÃO DA TURMA
- PLANO DE CURSO
- CRONOGRAMA
- PLANOS DE AULA
- AVALIAÇÃO
- LISTA DE FREQUÊNCIA
- CONCLUSÃO

Pós-textual

- REFERÊNCIAS (bibliográficas, discografia e videográfica)
- APÊNDICES (produções internas, fotos, materiais não publicados)
- ANEXO (produções editadas)

PRÉ-REQUISITOS:

O aluno que pretende cursar essa disciplina deverá desenvolver sua prática de ensino escolhendo inicialmente a classe que realizará o estágio e apresentar um anteprojeto à professora da disciplina de Iniciação Musical II, especificando faixa etária e área de interesse para trabalhar tais como: Iniciação Musical, Iniciação Musical ao Teclado, Iniciação Musical ao Violino, Projeto de Corais, Oficina de Violão, Oficina de Piano, Oficina de Canto, Educação Musical em escolas do ensino básico, terceiro setor e outros.

Se o estágio for realizado na EMUS, o mesmo deverá estar vinculado a um dos projetos oficiais desta instituição.

O aluno poderá escolher o professor orientador, desde que o mesmo se encontre disponível e seja aprovado pelo Departamento. Só então, o Departamento designará o professor orientador, entre os professores em Educação Musical, de acordo com a área de interesse escolhida pelo aluno estagiário. Em algumas exceções, poderão ser aceitos professores fora dessa equipe, desde que tenha como co-orientador um educador musical.

O futuro estagiário deverá confirmar os dados com a então coordenadora da disciplina, professora Leila Dias, para garantir a confirmação do estágio pelo Departamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries):** Arte. Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries):** Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e bases da educação.** Lei nº 9394. Brasília, 1996.

COLL, C. **Os conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira

HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L.(org.). **Ensino de Música** – propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L. e SOUZA, J.(org.). **Avaliação em Música:** reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo acadêmico:** monografias, dissertações e teses. 2ª Ed. rev.e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

PENNA, M. (Coord.). **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte.** João Pessoa: Universitária, 1998.

PENNA, M.; PEREGRINO, Y. R.; et al. O Ensino de Artes que Queremos: construção, e não conclusão. **É Este Ensino de Artes que Queremos?** Uma Análise das Propostas dos

Parâmetros Curriculares Nacionais. Penna, M. (COORD.). João Pessoa: CCHLA. PPGE, p. 163-170, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

SWANWICK, K. **Musica, Pensamiento y Educacion**. Madri: Morata y Ministério de Educacion y Ciência, 1991.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Oliveira, A. e Tourinho, C. São Paulo: Moderna, 2003.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA**

**PLANO DE CURSO E NORMAS DA DISCIPLINA PRÁTICA DE ENSINO —
MUS 185**

ANO 2008

Elaboração

Flávia Candusso
Mara Menezes
Zuraida Abud Bastião
Luiz César Magalhães
Jaqueline Leite

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE MÚSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA
MATERIAL: Plano de Curso e Normas da Disciplina Prática de Ensino

01 EMENTA: Estudos aprofundados das teorias, métodos e abordagens de ensino trabalhadas nas disciplinas Iniciação Musical I e Iniciação Musical II. Diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música. Aperfeiçoamento do projeto de estágio, do plano de curso e dos planos de aula. Construção de materiais didático-musicais. Articulação entre teoria e prática na realização do estágio curricular supervisionado. Elaboração do relatório anual do estágio.

02 COMPETÊNCIAS

Aprofundar os conhecimentos sobre as recentes metodologias, teorias e abordagens em educação musical.

Articular as teorias estudadas com a realidade do contexto do estágio.

Elaborar o relatório anual do estágio.

Conscientizar-se da importância do estágio curricular supervisionado no processo de formação do educador musical, agindo com responsabilidade e respeito às normas da disciplina e ao grupo de trabalho.

03 OBJETIVOS

Geral:

Capacitar-se para o exercício da docência em música através da articulação dos pressupostos teóricos da educação musical com a prática de ensino no estágio curricular supervisionado e na elaboração do relatório anual de atividades.

Específicos:

Aprofundar os conhecimentos sobre as recentes metodologias, teorias e abordagens em educação musical com base nas principais fontes de referências em educação musical (livros, relatórios, teses, periódicos, revistas, jornais, Cds, websites, vídeos e outros).

Implantar e implementar o projeto de estágio realizado na disciplina Iniciação Musical II.

Articular os pressupostos teóricos da educação musical com a prática de ensino no estágio curricular supervisionado.

Avaliar periodicamente junto à orientadora o processo de ensino e aprendizagem da música nas diversas etapas do estágio.

Realizar seminários sobre o estágio para os diversos professores e alunos da disciplina Prática de Ensino.

Elaborar gradativamente o relatório anual no decorrer do estágio.

Ministrar uma aula prática no final do estágio e defender o relatório perante uma banca

examinadora.

04 CONTEÚDOS

Conceituais:

Estudo aprofundado dos pressupostos teórico-práticos da educação musical.

Fontes de referências em educação musical (livros, relatórios, teses, periódicos, revistas, jornais, Cds, websites, vídeos e outros).

Diferentes contextos de ensino e aprendizagem da música (ex: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e inclusiva, escola especializada, ONGs, entre outros).

Procedimentais:

Implantação e implementação do estágio curricular supervisionado.

Articulação dos pressupostos teóricos da educação musical com a prática de ensino no estágio curricular supervisionado.

Avaliação periódica junto à orientadora do processo de ensino e aprendizagem da música nas diversas etapas do estágio.

Realização de seminários sobre o estágio para os diversos professores e alunos da disciplina Prática de Ensino.

Elaboração gradativa do relatório anual do estágio.

Realização de uma aula prática no final do estágio e defesa do relatório perante uma banca examinadora.

Atitudinais:

Conscientização da importância do estágio curricular supervisionado no processo de formação do educador musical.

Responsabilidade e respeito às normas da disciplina e ao grupo de trabalho.

05 METODOLOGIA

A carga horária anual da disciplina corresponde a 136 horas - 68 horas de aulas práticas no estágio escolhido e 68 horas de aulas teóricas (orientação) com o professor orientador.

Nas aulas teóricas com o professor orientador o aluno deve expor questões relacionadas ao seu estágio, planejar e avaliar as aulas, e apresentar, ao longo do curso, a construção do relatório anual do estágio. Ao realizar as leituras indicadas, o aluno deve destacar aspectos importantes para ser discutidos em sala.

Algumas aulas práticas serão supervisionadas pelo professor orientador no local onde o estágio for realizado.

06 SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A avaliação do aluno será feita ao longo do curso pelo professor orientador, e no final do curso por uma banca examinadora previamente escolhida.

O professor orientador se baseará nos seguintes critérios para avaliar o aluno:

- Desempenho nas aulas teóricas.
- Desempenho no estágio supervisionado.
- Desempenho na elaboração do relatório.
- Frequência e participação em seminários, encontros, congressos e apresentações artístico-musicais, e outras atividades afins.

A banca examinadora avaliará o exame final do aluno que consta:

- De uma aula ministrada na penúltima ou última aula do ano letivo, com duração de no mínimo 50 (cinquenta minutos), no mesmo local e turma onde o estágio foi realizado.
- Da análise do relatório do estágio.

07 RECURSOS

Humanos: professores, alunos e funcionários.

Físicos: sala de aula, biblioteca e instituições educacionais.

Didáticos: livros, periódicos, relatórios, CDs, DVDs, fitas de vídeo.

Materiais (permanentes/equipamentos): cadeiras, mesas, aparelho de som, TV, vídeo, DVD, retroprojektor, aparelho de Data-show

Materiais (de consumo): marcador para quadro branco, quadro branco com pauta e sem pauta.

08 PRÉ-REQUISITOS

O aluno que pretende cursar a disciplina Prática de Ensino deverá apresentar um anteprojeto à professora da disciplina Iniciação Musical II, especificando a área do seu interesse, tais como: Iniciação Musical, Iniciação Musical ao Teclado, Iniciação Musical ao Violino, Projeto de Corais, Oficina de Violão, Oficina de Piano, Oficina de Canto, Educação Musical em escolas do ensino básico, terceiro setor e outros.

Se o estágio for realizado na EMUS, o mesmo deverá estar vinculado a um dos projetos oficiais desta instituição.

O orientador deverá ser definido ainda no ano anterior ao estágio.

O aluno poderá escolher o professor orientador, desde que o mesmo se encontre disponível e seja aprovado pelo Departamento. Só então, o Departamento designará o professor orientador, entre os professores de Educação Musical, de acordo com a área de interesse escolhida pelo aluno estagiário. Em algumas exceções, poderão ser aceitos professores de outras áreas, desde que tenha como co-orientador um educador musical.

Não serão permitidos estágios realizados fora do município de Salvador.

O futuro estagiário deverá confirmar os dados com o(a) coordenador(a) da disciplina em exercício, para garantir a confirmação do estágio pelo Departamento.

APRESENTAÇÃO DO RELATÓRIO

O aluno estagiário, juntamente com seu professor orientador deverá elaborar o relatório segundo os critérios da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Quanto ao estilo do relatório, os mesmos poderão combinar singularidades próprias. No entanto, serão referidos os itens (pré-textual, textual, e pós-textual) que fazem necessários ao cumprimento das normas estabelecidas pela equipe:

Pré-textual

Capa
Folha de rosto
Termo de aprovação
Dedicatória (opcional)
Agradecimentos (opcional)
Epígrafes (opcional)
Sumário

Textual

INTRODUÇÃO
CONTEXTO DO ESTÁGIO (em caso de estágio fora da Emus) e CARACTERIZAÇÃO DA TURMA
FUNDAMENTAÇÃO
METODOLOGIA
 PLANO DE CURSO
 CRONOGRAMA
 PLANOS DE AULA
AVALIAÇÃO
CONCLUSÃO

Pós-textual

REFERÊNCIAS (bibliográficas, discográficas e videográficas)
APÊNDICES (produções internas, fotos, materiais não publicados)
ANEXO (produções editadas)
 1. LISTA DE FREQUÊNCIA

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA, Secretaria da Educação. **Orientações curriculares estaduais para o ensino médio:** área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Salvador: Secretaria da Educação, 2005.

BERBEL, NEUSI Aparecida Navas; Gomes, Daniel Fernando Matheus (Orgs.). **Exercitando a reflexão com conversas de professores**. Londrina: GRAFCEL, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades especiais**. MEC/SEF/SEESP, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2 ed. S. Paulo: Peirópolis, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries): Arte**. Vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e bases da educação**. Lei nº 9394. Brasília, 1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2 ed. S. Paulo: Peirópolis, 2003.

COLL, C. **Os conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLL, César; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo arte**. S. Paulo: Ática, 1999.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. S. Paulo: Cortez, 2004. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 11 ed. S. Paulo: Papirus, 2005. (Coleção magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FERREIRA, M. **Como usar a música na sala de aula**. 3 ed. S. Paulo: Contexto, 2003. (Coleção como usar na sala de aula).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23 ed. S. Paulo: Paz e Terra. (Coleção leitura)

HENTSCHKE, L. e DEL BEM, L.(org.). **Ensino de Música – propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, L. e SOUZA, J.(org.). **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo:

Moderna, 2003.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental**. S. Paulo: Papyrus, 2003. (Coleção Papyrus Educação)

LUBISCO, Nídia M.L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de Estilo acadêmico**: monografias, dissertações e teses. 2ª Ed. rev.e ampl. Salvador: EDUFBA, 2003.

MARINHO, Mousinho Vanildo; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. (Organizadores). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: UFPB, 2005.

PENNA, M. (Coord.). **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Concepções de Arte**. João Pessoa: Universitária, 1998.

PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito**: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003.

PENNA, M.; PEREGRINO, Y. R.; et al. O Ensino de Artes que Queremos: construção, e não conclusão. **É Este Ensino de Artes que Queremos?** Uma Análise das Propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Penna, M. (COORD.). João Pessoa: CCHLA. PPGE, p. 163-170, 2001.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. S. Paulo: Cortez, 2004.

SHAFER, R. M. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **O Ouvido Pensante**. Trad. Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHE, Liane; WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. **Música para professores**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Metrópole, 2004.

SOUZA, Jusamara; MATEIRO, Tereza (Coord.). **Práticas de Ensinar Música**: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

SWANWICK, K. **Musica, Pensamiento y Educacion**. Madri: Morata y Ministério de Educacion y Ciência, 1991.

_____. **Ensinando Música Musicalmente**. Trad. Oliveira, A. e Tourinho, C. São Paulo: Moderna, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 15 ed. S. Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 14 ed. S. Paulo: Libertad, 2005.

ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NORMAS A SEREM CUMPRIDAS

Responsabilidade dos Orientandos

Norma n.01: Respeitar o calendário da instituição onde o estágio será realizado, adequando as aulas do estágio às datas de início e término das aulas da instituição, assim como seu período de recesso.

Norma n.02: Participar das atividades da instituição como reuniões de coordenação, reuniões de pais, projetos interdisciplinares, eventos e festividades do calendário escolar.

Norma n.03: Entregar para a instituição uma cópia do relatório final como uma documentação do trabalho realizado, assim como para servir de referência a futuros projetos da instituição.

Norma n.04: Fazer o **exame de qualificação** no final do primeiro semestre, onde deverá apresentar os aspectos principais do seu estágio para os professores e alunos da disciplina Prática de Ensino.

Norma n.05: Realizar o estágio dentro da região metropolitana de Salvador.

Norma n.06: Entregar os relatórios até **20 (vinte)** dias corridos antes da data fixada para a banca examinadora. Não haverá banca final sem a entrega prévia das cópias dos relatórios no prazo citado.

Responsabilidade dos Professores Orientadores

Norma n.07: Ministrando o conteúdo programático contido na ementa da disciplina.

Norma n.08: Comunicar ao Departamento os dados referentes à banca examinadora de cada estagiário, constando dos nomes dos professores examinadores, data, local e hora da banca.

Norma n.09: Receber a ficha de avaliação do departamento, devolvê-la devidamente preenchida e assinada pela banca para a validação da nota do estagiário.

Norma n.10: Entregar ao Departamento não só a nota final, mas também a ficha de avaliação fornecida pelo Departamento devidamente preenchida e assinada pela banca.

Norma n.11: Solicitar ao Departamento que envie um ofício de agradecimento a instituição onde aconteceu o estágio, por ter possibilitado a realização do estágio em seu espaço, assim como a participação dos alunos e a colaboração dos professores e funcionários.

O Exame de Qualificação

Norma n.12: O exame de qualificação é **obrigatório** para todos os alunos matriculados na disciplina Prática de Ensino.

Norma n.13: O mesmo deverá acontecer no final do primeiro semestre no formato de seminário, no qual o orientando apresentará os aspectos principais do seu estágio, para os professores e alunos da disciplina Prática de Ensino como forma de acompanhar o crescimento do estagiário durante o ano letivo.

Norma n.14: O orientando deverá entregar para os professores da banca cópias de 2 (dois) planos de aula. Estes devem ser de diferentes momentos do semestre.

Norma n.15: Cada aluno disporá de 15 (quinze) minutos assim distribuídos: 10 para a apresentação e 5 (cinco) para perguntas, que poderão ser feitas pela banca e pelos colegas.

Norma n.16: Dentre os dados apresentados sobre o estágio deverão conter:

Local, dia, horário, faixa etária,

Modalidade o estágio: ex. musicalização, coral, oficina, curso, etc.

Metodologia utilizada

Resultados obtidos até então

Aspectos positivos

Aspectos negativos e possíveis soluções

Conclusão

O Relatório

Norma n.17: O relatório do estágio deverá ser construído progressivamente durante o ano letivo.

Norma n.18: O relatório deverá conter os itens pré-textuais, textuais e pós-textuais estabelecidos no programa da disciplina.

A banca examinadora

Norma n.19: O exame final constará de uma aula prática presencial ministrada pelo aluno licenciando diante da banca examinadora, onde os professores apontarão aspectos relevantes presentes nos relatórios e na aula prática.

Norma n.20: O orientando deverá entregar cada professor da banca o Plano de Aula da aula a ser ministrada, assim como os planos das aulas dadas depois da entrega do relatório para a banca e que não constam no mesmo.

Norma n.21: Os dois professores convidados para a banca examinadora serão professores efetivos ou substitutos da EMUS, designados pela equipe de professores de Educação Musical. No entanto, o aluno estagiário poderá sugerir o nome de outros professores, que serão submetidos à aprovação da equipe referida.

Norma n.22: A data provável para o exame final com a banca examinadora deverá ser definida no final do primeiro semestre, já prevendo o prazo de correção do relatório para antes do fechamento das cadernetas.

Norma n.23: Os professores da banca avaliarão o desempenho dos estagiários com 2 (duas) notas de 0 (zero) a 10 (dez), sendo uma para o relatório e a outra para a aula prática.

Norma n.24: O professor orientador juntará a nota da banca à sua avaliação referente ao desempenho do estagiário nas aulas práticas e teóricas durante o ano letivo. Os pesos das notas serão considerados em 2 (dois) para o relatório, 3 (três) para aula prática e 5 (cinco) para o desempenho junto ao professor orientador.

A entrega do Relatório Final

Norma n.25: O aluno deverá entregar o relatório final em 3 (três) vias, sendo uma para o professor orientador e as outras para os professores convidados a participarem da banca.

Norma n.26: Os relatórios corrigidos serão entregues aos estagiários no dia do exame para

que estes elaborem a versão final em 3 (três) vias, sendo uma para o professor orientador, uma para a Biblioteca da Escola e, eventualmente, outra para a instituição onde o estágio foi realizado. O aluno deverá também entregar uma cópia do relatório em formato pdf.

Norma n.27: A média final só será enviada ao Departamento após a entrega das duas cópias do relatório devidamente corrigidas (uma para o orientador e outra para a biblioteca da escola), o que deverá ocorrer antes do dia do fechamento das cadernetas segundo o calendário semestral da UFBA.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____ aluno da disciplina Prática de Ensino regularmente matriculado no curso de Licenciatura em música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia sob o número _____, estou ciente e comprometo-me a cumprir integralmente todas as normas desta disciplina estabelecidas e aprovadas pelo Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical.

Salvador, _____ de _____ de 2008.

Aluno

Professor Orientador

ANEXO H

CONCEITOS BÁSICOS A SEREM ADQUIRIDOS POR JOVENS APRENDIZES (Mc DONALD e SIMONS, 1989, p. 80-81)

Conceito	Características Importantes
Timbre	1. As qualidades singulares dos sons são determinadas pelo tipo de instrumento ou voz que os produz.
	2. Os instrumentos musicais ou as vozes podem ser reconhecidos e identificados pelos seus sons característicos.
	3. Quando os instrumentos ou vozes são tocados ou utilizados de maneiras diferentes, a qualidade do som (cor) produzido por eles pode ser diferente.
Dinâmica	1. Os sons musicais são relativamente fortes ou fracos, ou podem se tornar gradualmente ou subitamente, fortes ou fracos.
	2. O caráter de uma canção ou de uma composição é de alguma forma dependente do nível e das mudanças de dinâmica produzida pelo(s) executante(s).
Ritmo	1. Na maioria das músicas existe um pulso identificável – uma “pulsção” que pode ser executada ou percebida.
	2. As pulsações que se repetem regularmente podem ser rápidas ou lentas, ou podem apressar ou retardar à medida que a composição progride.
	3. As pulsações rítmicas são percebidas usualmente em grupos de duas ou três, definindo uma organização métrica.
	4. Padrões rítmicos resultam de combinações de sons e silêncios curtos e longos.
Melodia	1. Os sons musicais podem ser agudos ou graves, ou relativamente agudos ou graves em altura.
	2. As alturas musicais de uma melodia podem mover para cima ou para baixo ou podem permanecer no mesmo lugar por uma série de pulsações.
	3. As alturas musicais numa canção podem subir ou descer por “passos” ou “saltos”.
	4. Muitas melodias giram em torno de um “centro tonal”, que pode ser identificado auditivamente.
	5. Padrões melódicos podem ser repetidos numa canção ou composição; tal repetição pode ser reconhecida e identificada.
Forma	1. Uma idéia ou pensamento musical reconhecível numa canção ou composição instrumental é denominada de frase; frases podem ser combinadas e formarem seções.
	2. Frases musicais ou seções podem ser iguais, quase iguais ou diferentes; a estruturação da maior parte das composições musicais é determinada pela combinação de frases ou seções iguais ou diferentes.
Textura e Harmonia	1. Dois ou mais sons musicais executados simultaneamente produzem harmonia.
	2. Harmonia pode ocorrer como acompanhamento para melodias - seja em forma de acordes, ostinatos (padrões rítmicos ou melódicos que se repetem), ou como bordões (um “som grave” produzido pela execução do primeiro e quinto graus de uma escala), por exemplo.

Obs: Esta tabela foi traduzida pela professora Diana Santiago no artigo “Ensinar ‘disposições’: o caminho do meio na Educação Musical pré-escolar” de autoria de Diana Santiago e Ilma nascimento (1996).

BASIC CONCEPTS TO BE ACQUIRED BY YOUNGEST LEARNERS

Concept	Important Characteristics
Timbre	1. The unique qualities of sounds are determined by the type of instrument or voice that produces them.
	2. Musical instruments or voices may be recognized and identified by their characteristic sound.
	3. When instruments or voices are played or used in different ways, the quality of sound (tone color) produced by them may be different.
Dynamics	1. Musical sounds are relatively loud or soft, or they may become gradually or suddenly louder or softer.
	2. The mood of a song or composition is somewhat dependent upon the level and changes in dynamics produced by the performer(s).
Rhythm	1. In most music there is an identifiable underlying pulse – a “steady beat” that may be sounded or sensed.
	2. Regularly recurring beats may be fast or slow, or they may quicken or slow as a musical composition progresses.
	3. Rhythmic beats are usually sensed in groups of twos or threes, defining a metrical organization.
	4. Rhythmic patterns result from combinations of long and short sounds and silences.
Melody	1. Musical sounds may be high or low, or relatively high or low in pitch.
	2. The musical pitches in a melody may move higher or lower or may remain the same for a number of beats.
	3. Musical pitches in a song may move higher or lower by “steps” or skips”.
	4. Many melodies revolve around, and end on, a “tonal center” that may be aurally identified.
	5. Melodic patterns may be repeated in a song or composition; such repetition may be recognized and identified.
Form	1. A recognizable musical idea or thought in a song or instrumental composition is called a phrase; phrases may be combined to form sections.
	2. Musical phrases or sections may be alike, nearly alike, or different; the structure of most musical compositions is determined by the combination of like and unlike phrases or sections.
Texture e Harmony	1. Two or more musical sounds produced simultaneously produce harmony.
	2. Harmony may occur in accompaniments to melodies – either as chords, as ostinati repeated rhythmic or melodic patterns) or as borduns (a “drone” produced by sounding the first and fifth tones of a scale simultaneously), for example.

McDONALD, Doroth T.; SIMONS, Gene M. **Musical growth and development: birth through six.** New York: Schirmer Books, 1989.

ANEXO I**SUGESTÕES PARA O ENSINO DE AUDIÇÃO (NYE et al., 1992, p. 314)**

No ensino de audição existem vários axiomas simples que ajudam a tornar o ensino eficaz.

1. Usar linguagem simples.
2. Fazer perguntas às crianças; não dizer para elas o que elas estão ouvindo.
3. Clarificar conceitos usando comparação e contraste.
4. Na escolha do enfoque e dos materiais, considerar a idade e o entendimento das crianças.
5. Fazer uso extensivo da repetição de passagens musicais curtas.
6. Distinguir entre música programática e música que comunica apenas idéias musicais.
7. Relacionar os conceitos musicais a uma peça particular, ao invés de fazer abstrações isoladas acerca da música em geral.
8. Explorar respostas visuais e cinestésicas dos alunos, como também respostas verbais.
9. Focar no envolvimento ativo dos alunos como o principal objetivo da audição, ao invés da fala, estudo, ou análises.

TIPS FOR TEACHING LISTENING

In teaching listening there are several simple axioms that help make lessons effective.

1. Use simple language.
2. Ask the students questions; do not tell them what they hear.
3. Clarify concepts by using comparison and contrast.
4. In choosing materials and approach, consider the listener's age and musical understanding.
5. Make extensive use of repetition of short musical passages.
6. Distinguish between program music and music that conveys only musical ideas.
7. Relate musical concepts to a particular work, rather than making isolated abstractions about music in general.
8. Seek visual and kinesthetic student responses as well as verbal ones.
9. Focus on active student involvement as the main goal of listening, rather than talk, study, or analysis.

ANEXO J**FINALIDADES DA AUDIÇÃO MUSICAL (WUYTACK e PALHEIROS, 1995, p. 11)**

- desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e apreciação da música;
- apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/ interpretação e a criação/composição;
- promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- desenvolver a audição interior e a memória musical;
- desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o carácter das músicas e as emoções que elas podem suscitar;
- estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas;
- promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multi-cultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português;²
- estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente, os timbres de instrumentos da orquestra;
- proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos por orquestras, bandas, grupos de música popular), levando a um conhecimento do meio musical envolvente.

² No caso da abordagem AME buscou-se a valorização das manifestações culturais brasileiras.

ANEXO L**AUTOBIOGRAFIA DA ESTAGIÁRIA ALICE**

Não posso falar de minha história e descoberta da música sem pronunciar o meu pai, meu maior incentivador. Com ele comecei a ouvir, a apreciar a música. Não tocava nada, mas era absolutamente seletivo no que ouvia. Sua coleção de LP's, os "Long Play" que se tornaram antigos e inadequados nas últimas duas décadas, foram os veículos de minha musicalização.

Posso citar os títulos que mais me incentivaram à música e que ainda fazem, pois ainda existem (e ainda ouço-os); antes contudo, deixo claro que, a cada vez que os ouço, em minhas idas à minha residência em Feira de Santana, onde passei dos 06 aos 23 anos, alimentando-me dessas músicas, tenho sempre lembranças de uma infância, adolescência e fase adulta cercada por uma família muito próxima e sempre presente. Também é sempre um momento em que posso ver meu pai deitado no sofá, aos sábados à tarde, descansando e ouvindo suas músicas... isso é muito importante, pois hoje ele já não está mais aqui... não me viu tocar chorinho no grupo. Mas isso vem mais adiante.

Dos títulos que mais marcaram as minhas descobertas musicais, incentivadas por meu pai, estão os grandes temas do cinema orquestrados por Henry Mancini – A Música Maravilhosa do Cinema. Orquestra e Coro; e os tantos títulos de "Músicas Inesquecíveis": Johnny Mathis, Andy Williams, Tony Bennett, Ray Conniff, Percy Faith, Elton John, The Platters, Orquestra de Gianni Ferrio; Temas como Exodus, Dr. Jivago, Bonequinha de Luxo, Enio Morriconi e sua orquestra e ainda, uma vasta coleção de Billy Vaughn, sua orquestra e coro – o meu preferido é o "You are the sunshine of my life".

Ainda tem mais: Luiz Gonzaga (meu pai era pernambucano, forte influência) e claro, muito, muito chorinho. Este último foi o decisivo: queria entender e estudar, conhecer, saber tocar um violão; o chorinho tinha me enfeitiçado!

Me lembro que na infância, muito dividida entre Bahia e Pernambuco, via, nas festas juninas, as bandas de Pífanos animando as festas nas praças do interior, em Ibimirim, mas ainda era o chorinho que circulava em minhas idéias.

Tive uma criação muito religiosa, dentro de conventos, em que dos 07 aos 18 anos frequentei todos os tipos de grupos de crianças e jovens da comunidade. Descobri o idioma italiano vendo as freiras conversarem com as madres superiores em italiano e fiquei fascinada: queria falar italiano e conversar com elas em italiano, também!

Participando de grupos das crianças me aproximei mais ainda do violão; queria um. Estava

mais que decidido! Aos 11 anos ganhei um violão e, na igreja aprendi os primeiros acordes. Pouco depois já tocava nas missas “das crianças” – cargo alto para uma criança de 12 anos.

Mas este não era o “violão” que eu buscava! Faltava algo e eu não sabia o que era! Mas eu queria aquele violão dos discos de chorinho!

Descobri que o que faltava era um estudo de música mais “erudito”; leitura de partitura! Comecei na igreja a ter as primeiras aulas de teoria, mas não duraram o suficiente para eu tocar o violão “do disco”.

Quando já estava no início do segundo grau, curso técnico, então com 16 anos, me matriculei nos Seminários de Música da Universidade Estadual de Feira de Santana e comecei, enfim, a estudar o violão clássico: o caminho para os chorinhos!

Nas escolhas de repertório, passado a fase inicial do curso, quando já estava na prática violonística, escolhia sempre choro para violão solo ou duo, aos quais tocava com minha professora Goreti Figueredo. Foi um período de muita dedicação e tocava com Goreti em vários lugares que ela tocava.

Na escola, todos sabiam que eu tocava e sempre tinham um violão para me ouvirem.

Quando terminei o segundo grau, fui direto para a faculdade cursar Licenciatura em Matemática. Era uma boa aluna de exatas e Matemática estava mais acessível do que música. Não tinha condições de vir estudar em Salvador.

Aconteceu o pior: o curso de Matemática não me completava em nada, e comecei a não acompanhar o curso, trabalhei fora, entre Salvador e Santo Amaro, trancando a faculdade por um ano. Nesse período, até o violão ficou para trás. Mas ainda não era o que eu queria. A todo momento, todos os meus colegas, professores e até os ex, do segundo grau me incentivavam: “vá fazer o que gosta! Faça a “sua” música!”.

Voltei para Feira e ao estudo de Música, quando soube que uma escola, a que eu estudei na infância estava precisando de professor de Música. O curso do Seminário tinha um estágio em sala de aula. Uma amiga que estudou comigo nesta escola, e que estava trabalhando nela como coordenadora me indicou. Resolvi arriscar. A escola me contratou. No início, a coordenação me disse como a escola funcionava, em música e me direcionava. Era a minha primeira experiência como professora de música. Foi muito difícil!

Como já estava trabalhando, decidi encarar o vestibular de 2001 para Música. Meu pai, como sempre, me deu total apoio. Só que, enquanto estudava em casa para o vestibular, tentava levar mais um semestre de Matemática. Deu certo: passei!

A escolha por Licenciatura, *a priori*, se deu pelo fato de ter parado de tocar por dois anos, então não me achava pronta para estudar Instrumento, e como já estava ensinando, era o

caminho mais curto para a Formação em Música.

Chegando na UFBA, logo de primeiro semestre, no “pacote pronto” de disciplina para calouros, Prática de Conjunto Instrumental I, ministrada por Leila Dias que divida a carga horária com Paulo Emílio, como tirocínio de mestrado, foi muito oportuna: a tese dele era justamente o Choro!

Nesta disciplina fui apresentada à Roda de Choro e ao violão de 7 cordas: este é o violão “do disco”! não deu outra: queria estudar 7 cordas! Imediatamente, liguei para meu pai contando esta decisão e ele mais uma vez me apoiou! Era agosto de 2001, finalização da disciplina, na Roda de Choro do Teatro Vila Velha.

O grupo que toco até hoje, era parte da turma que fez a apresentação na roda, e logo após descer do palco decidiu continuar. Estamos juntos até hoje e o grupo tem nome: Z BRASIL. Pedi a Paulo Emílio que me indicasse um professor de 7 cordas e ele o fez: Carlito Chenaud. Liguei para ele e marcamos de nos conhecermos na próxima roda de choro, na semana seguinte. Ainda não tinha o violão, mas as aulas iniciaram mesmo assim.

O grupo começava a se arvorar em apresentações na roda de choro. Mas em setembro daquele ano, meu pai adoeceu e em dezembro, não resistiu e morreu. Na missa de sétimo dia, meu grupo foi tocar um choro em sua homenagem: Vou Vivendo, de Pixinguinha.

Homenagem àquele que me apresentou à música. Ele sempre acompanhou meus passos na música, embora não tivesse a oportunidade de me ver tocar...

Em março do ano seguinte, 2002, comprei meu violão de 7 cordas. Na realidade, 2002 foi o ano do Chorinho: toquei em todas as rodas de choro daquele ano, conheci Altamiro Carrilho e dele me veio o convite para ir ao Rio de Janeiro. Não desperdicei esta oportunidade; em novembro daquele ano, fui e conheci os grandes nomes do choro, inclusive a Nilze Carvalho: a bandolinista dos discos de choro que meu pai escutava! Muito importante para mim!

Continuei a dar aulas na escola, mas algo começou a me incomodar. A escola trabalhava a música para servir aos calendários festivos. Não é essa a música que eu queria apresentar a meus alunos! Não foi assim que descobri a música em minha vida! Pela primeira vez, me dei conta que eu queria ser Educadora.

Foi nesse momento que a Licenciatura começou a se fazer parte de minha escolha de vida. Saí desta escola no final de 2002, e passei o ano de 2003 totalmente dedicado à faculdade.

Em 2004 recebi um convite para lecionar em uma escola em Salvador e aceitei. Agora a Educação já era algo totalmente decidido e direcionado. Já havia passado por disciplinas importantes que me prepararam para ter uma postura mais consciente de meu papel de Educadora. É hora de estágios e observações.

Uma coisa já era muito clara do que eu queria em Educação Musical: a Escola Regular. Um desafio para nós educadores, por não sermos tão valorizados. Pedi orientação a Cristina Tourinho, visando o mestrado e ela assim o fez: livro, artigos e muito material para ser lido, estudado, fichado.

Descobri, no meio de tantos, o artigo sobre *Apreciação Musical na Escola Regular*, da professora Zuraida Abud, que havia sido minha professora em uma disciplina com o mesmo título (*Apreciação*). Lembro-me que esta disciplina me ajudou na escola que trabalhei. Na época, o direcionamento de Zuraida foi um dos pontos que me fizeram acordar para a educação. O que fez eu me incomodar com o direcionamento pedagógico da escola.

Encontrei Zuraida, dia desses nos corredores da Escola e comentei com ela sobre o artigo dela e meu interesse em comum pela Escola Regular. Surge então a oportunidade de mais uma vez estar com ela, agora como orientanda, numa disciplina imprescindível à minha formação.

O violão de 7 cordas prossegue, embora me afastei dele por alguns meses, por motivos de saúde. Mas é só voltar a tocar que tenho muito vivo o por que não posso deixar de tocar 7 cordas: porque é parte da minha formação como ser humano, apresentada por uma pessoa única em minha vida, meu pai e orientada por um grande mestre que tive a oportunidade de ser (e continuar sendo) sua aluna, que é Chenaud.

ANEXO M**MEMORANDO 1 DA ESTAGIÁRIA ALICE**

Desde o encontro no corredor da escola de Música até a última aula dada, 05.05.05, tudo que eu posso é afirmar o cuidado e a atenção de Zuraida.

Recebo orientações e sugestões de procedimentos metodológicos inerentes a qualquer orientador de estágio, mas existe um diferencial, que distancia este Estágio de qualquer outro: o amor dedicado a este projeto. Mais que objetivos pessoais (de estágio, para mim, e doutorado, para Zuraida) existe o encontro de ideais.

Zuraida é muito participativa, outro grande diferencial. Cada aula que dividimos a “batuta” dessa regência me fortalece no compromisso da Educação Musical.

Desde o preparo de cada material de aula até a aplicação do plano, tudo é debatido, sugerido, criticado e avaliado.

Existiram aulas em que ela tomou a frente, o que para mim, serviu de espelho, assim como existiram aulas que ela não participou. O que lamento é ela não ter visto o meu desempenho.

Também há aulas que ela restringe a participação. O que é muito importante para as duas.

Ainda tenho dúvidas, mas também tenho a sensação de que estou na sintonia correta. Tendo uma orientação segura e minimalista, o que me obriga a ter mais atenção e cuidado em detalhes que pareceriam desnecessários.

A prática do relato está sendo primordial para a compreensão deste trabalho. Hoje, olhar para os relatos das primeiras aulas, mostram-me claramente o que foi feito e permite clareza para melhorar as falhas futuras, preservar o que deu certo e reviver a experiência daquele momento.

MEMORANDO 2 DA ESTAGIÁRIA ALICE

Nesta reunião, definimos pontos importantes sobre o andamento do trabalho, inclusive as datas de entrega de relatório e aula da banca avaliadora.

Definimos caminhos e atividades que serão postas em prática no decorrer das aulas, assim que cumprirmos apresentações e avaliações já datadas pela escola.

Zuraida disponibilizou material bibliográfico para dar suporte à fundamentação que está sendo muito difícil de ser redigida, causando um incômodo em ambas as partes, pois o dia da entrega do material já está marcado e próximo.

Esclarecemos junto à Lia, uma dúvida sobre a forma da música A Máquina de Escrever, mas em termos práticos, não há mais tempo para possíveis mudanças.

Excetuando as entregas de planos e atualizações de observações, o direcionamento das aulas chega a uma previsão satisfatória em material e atividades a serem postas em prática.

Acho válida e proveitosa cada reunião, pois é o espaço de planejar, esclarecer, compartilhar e experimentar as possibilidades da prática.

ANEXO N

ENTREVISTA COM A ESTAGIÁRIA ALICE

1)(P)³ Onde você nasceu?

(E) Feira de Santana

(P) É...você ficou lá até... por quanto tempo você ficou lá?

(E) Eu fiquei lá da infância, adolescência... eu saí mesmo aos 23 anos quando passei na UFBA.

(P) Você acha que toda atividade musical que você teve em Feira, influenciou na sua escolha pra estudar música aqui?

(E) Sim...eu não diria por Feira mas necessariamente por meu pai. Meu estudo por música veio por meu pai, que não era músico, ele era um apreciador. Coleções inteiras de orquestra, de clássicos, de música de cinema e de chorinho. Então eu comecei desde pequena a ouvir chorinho... por conta disso aí. Daí eu comecei a estudar música... decidi depois de muito tempo a fazer vestibular. Mas ainda assim sempre vinha estudando música, sempre vinha buscando, ouvindo muito.

(P) Seu pai foi uma... (E) Foi o incentivador principal... (P) O incentivador principal... (E) Começou com ele.

(P) E quando você começou a estudar música em algum curso mesmo? Antes do vestibular você começou a estudar violão, por exemplo?

(E) Sim... eu comecei a estudar música... desde pequena eu escutava muito chorinho... eu queria música, aí eu participava de muitos eventos de Igreja, muito religiosos, música de convento, e comecei a aprender violão e tocar, mas ainda não era o que eu queria. Eu queria estudar, entender o violão que era no chorinho... aí na adolescência que eu estudei, entrei no Seminário de Música e estudei violão clássico... aí eu fiz quatro anos de estudos só de violão clássico... aí finalmente eu me encontrei... defini que mais tarde eu iria fazer faculdade... mas antes de fazer música eu ainda fiz matemática... quatro anos até...

(P) Completou o curso?

(E) Não, larguei, eu atrasei algumas disciplinas, mas paralelo a isso eu sempre vinha com a hipótese de fazer música.

(P) Aqui em Salvador?

(E) Sim, Matemática eu fiz em Feira.

(P) Em Feira...

(E) Fiz quatro anos.

(P) Você veio para aqui mesmo com 23 anos?

(E) Foi.

(P) Hoje você está com a idade...

(E) 27

2) (P) Porque você escolheu o curso de Licenciatura em Música?

(E) Bom... começou porque... eu estudei o violão clássico e por coincidência este Seminário, o último ano, ele também tinha uma disciplina que a gente ia para sala de aula... tudo bem... parei de tocar uns dois anos, parei o violão, e estudando Matemática... uma escola que eu tinha estudado na adolescência, na infância, tinha vaga para música e a minha a coordenadora foi minha colega de colégio mesmo e ela sabia que eu estudava música e que eu tinha feito esta formação no Seminário... aí me perguntou, me indicou se eu tinha interesse. Aí eu... é... eu aceito... foi um risco que eu resolvi aceitar... foi quando eu defini mesmo que eu ia largar... foi o ano que eu larguei Matemática e fiz vestibular para Música, para Licenciatura. E

³ Legenda: P=Pesquisadora; E=Estagiária.

também pesava o fato de que como eu tinha parado de estudar clássico... eu fiz: não! Eu já estou ensinando e não tenho condições de voltar a estudar um instrumento para ser uma concertista e estou dentro da sala de aula.

(P) Fazer o curso de instrumento não era... (E) Não, não era a minha opção... (P) Possível no momento.

(E) E já vinha de Licenciatura em Matemática... eu já vinha de Educação.

(P) Você já vinha de uma Licenciatura...

(E) De uma Licenciatura... aí tudo pesou... eu disse não, vai ser Licenciatura, vai ser o curso.

3) (P) Você já teve alguma experiência ministrando aulas de música?

(E) Já... eu... neste sentido já porque foi nessa escola que eu comecei a... acabei aceitando a proposta só que era assim... eu trabalhava direcionado pelo... pela proposta pedagógica da escola, e depois que eu dei aulas de violão.

(P) E que escola é essa?

(E) A de violão? Foi aqui em Salvador e a escola que eu ensinei foi até o ensino fundamental... é a Escola Dalle Nogare em Feira de Santana.

(P) E agora? Atualmente você também está ensinando?

(E) Tô ensinando no Miró.

(P) Ensino fundamental.

(E) Isso. 1ª a 4ª.

4) (P) Você prefere trabalhar com alunos de que faixa etária? Você tem alguma preferência?

(E) Olha, eu estou tendo uma experiência muito boa, 1ª a 4ª. Nesta escola de Feira eu trabalhei de 1ª a 8ª. Então pra mim o ensino fundamental é o alvo principal pra eu continuar.

5) (P) Na sua opinião qual o papel do educador musical atualmente?

(E) Atualmente? Bom eu vou pelo o que eu tenho de experiência em sala de aula... é incentivar... a gente está em sala de aula... eu não posso formar um músico... eu não posso dar uma aula até porque é uma turma muito heterogênea... tem criança que quer... tem criança que não quer... então é incentivar... é despertar o interesse por ele... deles pela música... daí eles se encontrem lá adiante. Como eu vim de um incentivador por apreciação musical, aí eu aposto nisso, que daí as crianças se descobrem musicais ou não. Que meu pai não tocava, ele só ouvia e me incentivava. Foi pela apreciação que eu comecei.

(P) Aí eu entendo um pouco porque você também tem interesse nessa área, porque de repente eu te encontrei no corredor e as coisas aconteceram.

(E) Justamente.

6) (P) E qual a sua visão a respeito do curso de Licenciatura em Música da UFBA? O que é que você pensa dele? Quais são os prós e contras deste curso?

(E) Tem muito prós... agora assim o que eu acho de contra necessariamente é justamente este direcionamento... pelo menos eu encontrei assim algumas sugestões de que a gente estaria formando em Licenciatura para ensinar música e num âmbito mais fechado, tipo Escola de Música, uma coisa mais direcionada, mais na (figurinha?) e tal. Foi aí que eu levantei o questionamento em sala de aula: sim! Mas não me interessa uma escola de música. Me interessa uma escola de ensino fundamental, uma escola regular. E aí? Quem me prepara? Eu não posso buscar isso na vida se eu tenho um curso preparatório. Então tem... eu acho esse ponto... ela deixa meio que a pessoa solta (P) A desejar... (E) A desejar neste sentido.

7) Você cursou a disciplina Apreciação Musical?

(E) Sim.

8) O que você achou dela?

(E) Eu achei... ela foi uma das grandes incentivadoras, foi no período inclusive que eu cursei ela eu estava na escola de Feira. E me ajudou muito... (P) Você aplicava... (E) Justamente porque eu estava... foi assim... foi a primeira vez que eu estava ensinando... estava meio

perdida porque a coordenadora me orientava pela direcionamento pedagógico da escola, mas o específico eu não tinha orientação... aí na disciplina foi que eu fui encontrando alguns... foi onde eu defini mesmo essa idéia que eu defendo que casou muito bem com essa proposta do incentivo da apreciação e de levar adiante isto.

9) (P) Quais suas preferências musicais? Isto é uma pergunta aberta demais, mas... (Risos...)

(E) Aberta e fechada... (P) E fechada também... (E) Como educadora eu incentivo a música... agora como ouvinte eu gosto muito do chorinho... é... tanto é que eu me dediquei ao 7 cordas por conta disso no chorinho que eu ouvi... eu gosto muito do erudito e eu gosto muito de que eu aprendi ouvindo com meu pai... são as orquestras que tocam músicas como tema de filmes, essas músicas mais populares... que é a formação erudita, os instrumentos eruditos, aquela parte toda erudita executando uma coisa mais popular, eu acho também que funciona de uma maneira.

(P) É... mas você fez uma diferença: como ouvinte eu gosto disso... como o que? (E) Educadora... (P) A gente tem que ouvir..

(E) Tem que ouvir e ser imparcial, eu não posso... (P) O que os meninos querem também né?

(E) Justamente, justamente, eu não posso ficar... olha: eu não gosto disso, eu não vou trabalhar, não ouça porque não presta... não posso... mas como ouvinte eu particularmente gosto da música brasileira de preferência década de 80 e o instrumental de uma maneira geral: choro, erudito, o erudito na formação européia... porque o choro é um erudito também... (P) Claro... (E) Eu considero... mas é isso...eu gosto... particularmente meu repertório é este.

10) (P) Para você qual o principal objetivo da apreciação musical?

(E) Olha... tem o primeiro momento... pode ser em sentido até de informação, de conhecimento, de me apresentar algo pra eu começar a despertar o interesse por aí... e ao segundo plano é apreciar o que você gosta... você gosta de estar ouvindo e vendo e pegando e estar perto do que você gosta... então você... a partir do momento que você já conheceu, que você descobriu uma afinidade, é ouvir pela beleza mesmo né? Pelo gosto de se fazer ouvir... tem esse primeiro plano que é a apresentação, o acesso, e depois pelo gosto (P) Desenvolver o gosto pela música... (E) Exatamente.

11) (P) Você acha importante o ensino de apreciação musical na educação básica?

(E) Com certeza. Eu acho que é o veículo que nós temos de despertar e de descobrir músicos não necessariamente talentosos ou não, mas... apresentar... o contato maior da música é através da apreciação né? A gente não vai gostar nem conhecer se não tiver acesso e a apreciação é um grande veículo para isso.

12) (P) Como seria sua primeira aula de apreciação numa turma de 5ª série do Colégio 2 de Julho?

(E) (Risos...) Nossa! Ainda não pensei como será essa aula (risos...) (P) Fale alguma coisa...

(E) Algo realmente disso... de saber o que... qual a vivência deles... o que eles já têm... o que eles podem me oferecer também... e daí trocar algo que eu tenha para eles e pegar o comum ou até... as diferenças e justamente fazer uma grande mostra... mostrar que tenho coisas novas e diferentes e aproveitar coisas novas e diferentes que eles têm, porque todo mundo tem uma bagagem que seja né? (P) Claro, então eu acho que este primeiro encontro seria mesmo ver quem é... (E) Justamente... (P) O que é que eles gostam e tudo mais, fazer uma sondagem do grupo, para depois ver como você vai inchertando... (E) Para não chegar logo de cara com um pacote pronto: eu trouxe isso porque nós vamos apreciar isso... não! Tem que saber o que é que eles têm, o que eles curtem, como é que estão, se estão abertos mesmo, e se não estiverem... incentivar a estar.

13) (P) Na sua opinião para ser um bom educador é necessário ser um bom instrumentista?

(E) Olha... eu acho que você tem que saber sim um instrumento... agora ser um bom instrumentista (.....?) ser concertista não defendo não, até muito pelo contrário, quem é

exímio instrumentista não é bom educador (risos...). Não desfazendo dos instrumentistas... acho que saber sim, mas eu não preciso ter um concerto pronto, limpo, na mão, pois eu acho que a meta não é essa. Se eu quiser isso, por um lado particular, ótimo, mas no quesito educação acho que não é principal. É bom você saber sim um instrumento... (P) Claro... (E) Ou conhecer como funcionam os instrumentos, timbragem, essas coisas assim... eu não preciso tocar todos os instrumentos que existem... eu preciso saber deles. Acho que funciona pra educação.

(P) Você toca violão... (E) Toco violão... (P) E toca alguma coisa de piano? (E) Olha... meu piano é assim algo que eu... bem parco mesmo (risos...) (P) Mas no violão você se vira... (E) Justamente... inclusive... é como eu falei o violão me oferece ferramentas que o piano também, então... (P) Exatamente, é um instrumento harmônico... (E) Harmônico... também pode ser melódico... (P) Mobilidade muito maior... (E) Muito maior inclusive... então... P) Para estar na sala de aula... sentar junto com os alunos (E) Inclusive tem esse fator... que é o piano é lindo, maravilhoso, mas tem o fator do distanciamento... infelizmente né? (P) É...

14) (P) O que você poderia falar sobre a abordagem de apreciação musical da pesquisa que você vai participar?

(E) Falar sobre a abordagem? (P) De alguma coisa que você já leu sobre isso... do pouco que você já sabe pelos textos que você já leu... essa abordagem que eu estou propondo de apreciação?

(E) É... eu vi algumas coisas que... dos textos... teve um que me chamou atenção... foi a questão da diferença da escola pública e escola particular, mas eu acho o que está girando mais também vem do que a gente vai aproveitar do repertório deles, porque eles são muitos heterogêneos, cada turma tem um perfil, cada turma tem um questionamento, são pessoas que estão vindo com bagagens diferentes e eu acho que a preparação que a gente... que eu pelo menos estou tentando absorver é neste nível... de utilizar essa ferramenta para esse despertar musical, e aceitando e aproveitando tudo que eles trazem para a gente também.

15) Você se sente confortável participando desta pesquisa durante a sua prática de ensino?

(E) Me sinto, inclusive eu fiquei muito feliz do nosso encontro (risos com satisfação...) porque eu já estava pensando em como é levar isso adiante mesmo... porque é o meu objetivo... a escola regular é meu objetivo... a questão da apreciação me interessa e assim foi ... (P) Foi se encaixando (E) Realmente era o que eu queria e foi um dos momentos... uma das questões que eu debati justamente em sala de aula, quando eles me propuseram outra coisa... não! Outra coisa não me interessa. (P) Foi um encontro importante... quando eu não sabia de nada disso... (E) Foi... eu comentei né... olhe, li seu artigo, achei muito interessante, é o que me interessa... Achei muito bacana... (P) Com fé em Deus vai dar tudo certo.

16) (P) O que você poderia falar sobre as pontes educacionais? Se você lembra um pouquinho assim de algum texto que você tenha lido? (E) Sim... (P) Sobre as pontes educacionais, uma proposta metodológica que Alda Oliveira desenvolveu?

(E) Olha, o que mais ficou marcado é uma coisa que a senhora deixou assim muito interessante que é aquilo de... que a gente vem com o nosso planejamento, mas como eu falei a gente planeja os tópicos da aula... a gente não vai planejar os acontecimentos da aula... e é saber estar atento e direcionar esses acontecimentos para produção do que venha a ser o tópico. Que a gente não conclua todos os tópicos religiosamente, mas que a gente consiga dentro de cada abordagem tirar alguma coisa interessante e que vai chegar ao objetivo final que é a questão da apreciação, do aprendizado, da abertura mesmo pra música. (P) Sim. Pontes educacionais... essa palavra... que outros sinônimos você poderia dar? Que outro termo você poderia usar? O que essa palavra está querendo dizer mais? Pontes... vão ser pontes de que?

(E) Tem até a tradução dela... não consigo me lembrar. Mas quando fala nesse quesito de

pontes é a questão das ligações... De como manter sempre as ligações próximas né? Aluno, tema, a gente está sempre vinculado pra não... não desprender... eu chegar, dar aula, o menino está olhando o que quer, o tema está rolando e ninguém direciona, nem fecha, nem nada, não chega a lugar algum. Acho que é sempre essa... essa conexão mesmo de estar todo mundo interagindo.

(P) Você queria falar alguma coisa mais? É... porque... minhas perguntas... pra mim está bom, esta é a nossa primeira entrevista, se você tiver alguma dúvida...

(E) Não... a princípio não... é assim a expectativa da gente começar a prática né? Porque os objetivos ideais já são muito comuns... a gente já viu que já temos algo bem próximo, bem parecido mesmo, é começar para ver como são as reações, agora porque a gente está lidando com pessoas, são reações, aí que vem para fortalecer esses ideais, como vão reagir, vão estar atentos, como vão receber essa proposta?

(P) Muito bem. Ficamos por aqui. Muito obrigada.

ANEXO O**CÉU DE SANTO AMARO**

Johann Sebastian Bach / Adaptação e arranjo de Flávio Venturini

Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo
Da imensidão do universo em nós
A força desse amor
Nos invadiu
Com ela veio a paz
Toda beleza de sentir
Que para sempre uma estrela vai dizer
Simplesmente amo você

Meu amor
Vou lhe dizer
Quero você
Com a alegria de um pássaro em busca de outro verão
Na noite do Sertão
Meu coração
Só quer bater por ti
E eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo carinho que sonhei
Nós somos Rainha e Rei

Na noite do Sertão
Meu coração
Só quer bater por ti
E eu me coloco em tuas mãos
Para sentir todo carinho que sonhei
Nós somos Rainha e Rei

Olho para o céu
Tantas estrelas dizendo
Da imensidão do universo em nós

A força desse amor nos invadiu
Então
Veio a certeza de amar
Você

KUM B A YA
Spiritual

Kumbaya, my Lord, Kumbaya!
Kumbaya, my Lord, Kumbaya!
Kumbaya, my Lord, Kumbaya!
Oh, Lord, Kumbaya!

Someone's crying, my Lord, Kumbaya!
Someone's crying, my Lord, Kumbaya!
Someone's crying, my Lord, Kumbaya!
Oh, Lord, Kumbaya!

Someone's singing, my Lord, Kumbaya!
Someone's singing, my Lord, Kumbaya!
Someone's singing, my Lord, Kumbaya!
Oh, Lord, Kumbaya!

Someone's praying, my Lord, Kumbaya!
Someone's praying, my Lord, Kumbaya!
Someone's praying, my Lord, Kumbaya!
Oh, Lord, Kumbaya!

AQUARELA
Toquinho e Vinícius de Moraes

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno
Da mão e me dou uma luva
E se faço chover
Com dois riscos
Tenho um guarda-chuva

Se um pinguinho de tinta
Cai num pedacinho
Azul do papel
Num instante imagino
Uma linda gaivota
A voar no céu

Vai voando
Contornando a imensa
Curva Norte e Sul
Vou com ela
Viajando Havaí

Pequim ou Istambul
Pinto um barco a vela
Branco navegando
É tanto céu e mar
Num beijo azul

Entre as nuvens
Vem surgindo um lindo
Avião rosa e grená
Tudo em volta colorindo
Com suas luzes a piscar

Basta imaginar e ele está
Partindo, sereno e lindo
Se a gente quiser
Ele vai pousar

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio
De partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida

De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente
O futuro está

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela

Que um dia enfim
Descolorirá

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
(Que descolorirá!)
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
(Que descolorirá!)
Giro um simples compasso
Num círculo eu faço
O mundo
(Que descolorirá!)

A MARÉ ENCHEU Tradição oral

A maré encheu
A maré vasou
Os cabelos da morena
O riacho carregou

Sete sete são quatorze
Com mais sete vinte um
Tenho sete namorados
Não me caso que nenhum

Em cima daquela serra
Tem um velho gaioleiro
Quando vê moça solteira
Faz gaiola sem ponteiro

ANEXO P



ORQUESTRA SINFÔNICA DA BAHIA

Piecha Técnica

Diretor

Salomão Rabinovitz

Maestro

Olivier Cuendet

SpallaSalomão Rabinovitz
Alexandre Casado**Primeiros Violinos**Teodoro R. Salles (concertino)
Ana Margarida C. Lima e Lima
Tatiana Onnis
Rogério Laborda Fernandes
Alexandre Magno de A Loureiro
Milton de Souza Cavalcanti
Juan Maria Braceras
Ático Razera**Segundos Violinos**Dora Rabinovitz*
Mário Gonçalves A. Júnior
Uibitu Smetak
Ruth Karen da Veiga
Raul Bermudez Gallardo
Geraldo Guima
Márcia Branco
Antônio P. Amorim**Violas**Alexandr Cichilov (principal)
Luiz César M. Magalhães
Margareta Cichilova
Roberto Quintela Urpia
Luis Ibarra Chevarria
Marcos Antonio Maciel
Dilson Alves Peixoto**Violoncelos**Christian G. Knop (assistente)
Maria Cândida Vieira Lobão
Cláudio Luz do Val
Maurício Kowalski
Karina Martins Seixas
Djalma do Nascimento**Contrabaixos**Juracy Cardoso
Antônio Abdon Sarquis
Orley Francisco de Souza
Luiz Almiro Possídio Santos**Flautas**Lucas Robatto (principal)
André Becker Denovaro
Elena Rodrigues dos Santos**Flautas e Flautim**Antônio Carlos P. da Silva (assistente)
Andréa Bandeira de C. Pereira**Oboé**Diana Abadjieva
Gustavo Seal Carvalho**Clarinete**Pedro Robatto (principal)
João Paulo de Araújo**Clarinete e Clarone**

Clóvis Rodrigues Carvalho

Clarinete e Requinta

Solamy Roccio Oliveira

FagoteClaudia Ribeiro Sales (principal)
Ilza Santana da Cruz (licença)
Jean Marques***Trompas**Josely de Souza Saldanha (assistente)
João Luis Magalhães
Davi da Silva Brito
Og Luis Faskomy (licença)
Adelson Lemos da Silva**Trompetes**Heinz Karl Schwebel (principal)
Joatan Mendonça do Nascimento (assistente)
Juracy Celestino Pereira
Emerson de Souza Araujo**Trombones**Jorge Alves Dias (principal)
Gerson Silva Barbosa (assistente)**Trombone Baixo**

Leví Góes Leite

Tuba

Renato Costa Pinto

TecladosEduardo Torres
Larissa Martins***Percussão**Oscar Mauchle (principal)
Jorge Sacramento de Almeida (assistente)
Paulo Roberto C. Silva
Gilberto Gil da Silva Santiago
Humberto Monteiro Fernandez

*Músicos Convidados

CORPO ADMINISTRATIVO**Administração**

Verônica Dourado Rocha e Maria de Fátima Moraes

Produção Executiva

Ana Lúcia Rodrigues Alijó

Formação de Platéia

Rita Perez

Assistente de Arquivo

Ana Maria Moura Soares

Inspetor

Gerson Sena Marques

Montadores

Geraldino C. Lima, José Jorge A. de Souza e Agnelo Neto

Governo do Estado da Bahia
Paulo Souto
 Secretaria da Cultura e Turismo
Paulo Gaudenzi
 Superintendência da Cultura
Sônia Bastos
 Fundação Cultural do Estado da Bahia
Armindo Bião
 Teatro Castro Alves
Theodomiro Queiroz