

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/MÚSICA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gislene Marino¹

Fernando Macedo Rodrigues²

Resumo

Este texto pretende descrever ações e reflexões do Subprojeto PIBID/Música desenvolvido pela Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, destacando a relevância do projeto para a formação do professor de música e para a implantação da música em escolas de educação básica. Os trabalhos desenvolvidos tiveram como norte a perspectiva sociológica juntamente com os conceitos das práticas informais de aprendizado musical, da paisagem sonora e do modelo C(L)A(S)P. Como principais resultados alcançados podemos considerar: o fortalecimento das relações entre universidade e escola básica; a busca de maior interação entre teoria e prática; uma compreensão e aceitação da música como conhecimento pela comunidade escolar e o estímulo dos licenciandos para a docência.

Palavras-chave: PIBID/Música. Formação docente. Música na escola. Apreciação e prática musicais. Práticas Informais.

CONTRIBUTIONS OF PIBID/MUSIC PROJECT FOR TEACHER TRAINING AND FOR MUSIC TEACHING IN BASIC SCHOOL

Abstract

This paper aims to describe actions and reflections of Subproject PIBID/Music developed by the School of Music of the State University of Minas Gerais, highlighting the importance of the project for the formation of music teacher and the implementation of music in elementary schools. The activities developed were based on the sociological perspective along with the concepts of the informal practices of musical learning, the sound landscape and the C(L)A(S)P model. As main results, we can consider: the strengthening of relations between university and primary school; the search for greater interaction between theory and practice; an understanding and acceptance of music as knowledge by the school community and the encouragement of music students to teaching.

Keywords: PIBID/Music. Teacher Education. Music in school. Appreciation and musical practice. Informal practices.

1. Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG0), Doutoranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contato: gislene.marino@uemg.br

2. Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG). Doutor em Música/Educação Musical pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Contato: fernando.rm.us@hotmail.com

1 Introdução

Este artigo apresenta as ações e reflexões realizadas pelos integrantes do Subprojeto PIBID/Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, em escolas públicas de Belo Horizonte. O principal objetivo do projeto é contribuir para a formação do professor de música, proporcionando exercício da docência por meio do diálogo entre universidade e escola básica.

A formação docente tem sido alvo de intensos estudos, especialmente a partir dos anos de 1980. Tardif (2012) afirma que as reformas referentes à formação de professores e à profissão docente têm dominado o setor educacional nas últimas décadas. A necessidade de repensar a formação para o magistério, levando-se em conta “os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p. 23) é a ideia base dessas reformas. Elas expressam, entre outros objetivos, “a vontade de encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em* suas práticas cotidianas” (TARDIF, 2012, p. 23).

Muitos cursos de licenciatura em música, no Brasil, são relativamente recentes e os mais antigos têm em sua história momentos de conflito e redefinição de seus objetivos e do perfil de seus egressos, visto as grandes mudanças que ocorreram nas concepções sobre a formação do professor de música no país nas últimas décadas. Depois de quase quarenta anos de ausência do ensino de música nos currículos escolares brasileiros, ele retorna à educação básica, trazendo implicações às concepções sobre o papel da música na escola, nas estruturas curriculares, na formação do professor de música e nas práticas docentes, entre outros. Podem-se destacar alguns momentos importantes que caracterizam o percurso da formação de professores de Música no Brasil, a partir do século XX, conforme a seguir.

- a) O professor de canto orfeônico: formação do professor para atuar no projeto de canto orfeônico³, realizada pelo curso de Pedagogia e canto orfeônico, além de cursos de reciclagem intensivos, a cargo da Superintendência Musical e Artística (SEMA) (PAZ, 2000, p. 13).
- b) O professor licenciado em música: formação de professores de acordo com a fórmula conhecida como “3 + 1”, nos quais as disciplinas de conteúdo específico de música (três primeiros anos) justapõem-se às disciplinas pedagógicas (um ano) (Parecer nº 383 de dez./1962).
- c) O professor de educação artística: formação do professor polivalente para atuar no ensino de educação artística nos currículos de 1º e 2º graus (Lei 5692/71). Com a oficialização da prática da arte-educação, promoveu-se a integração das linguagens artísticas nos currículos escolares e, em decorrência disso, em 1973, foram implantados os primeiros cursos de licenciatura em educação artística no país, cuja proposta era a formação do professor de arte com caráter polivalente para atuar nas múltiplas linguagens artísticas: artes plásticas, artes cênicas, música e desenho (PIRES, 2003, p. 83).
- d) O professor licenciado em música: formação específica do professor na área de música. Com base na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº9394/96, que coloca a Arte como disciplina obrigatória na Educação Básica e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte (1997/98), que dividem a área de Arte nas subáreas – dança, teatro, música e artes visuais (BRASIL, 1997, p. 15), os cursos de licenciatura em educação artística são, paulatinamente, substituídos pelas licenciaturas em música, abandonando-se a concepção da polivalência e buscando-se o aprofundamento necessário dos conhecimentos específicos em música para a formação dos professores da área. Com a promulgação da Lei 11.769 (2008), que inclui a música como conteúdo obrigatório na educação básica, ampliaram-se as discussões sobre a educação musical escolar e sobre a efetiva participação das instituições de ensino superior na formação do docente que vai atuar nesse contexto.

3. Projeto coordenado por Villa-Lobos nas décadas de 1930 e 1940 que visava o canto coletivo nas escolas públicas de todo o país (PAZ, 2000, p. 13).

Os estudos sobre a formação do professor de música no Brasil têm se intensificado especialmente em virtude da transição entre a formação do professor polivalente e do professor especialista nas linguagens artísticas. Busca-se delinear a nova identidade do professor de música, redefinir os objetivos da formação inicial desse professor, e modificar as práticas docentes, visando um ensino musical coerente com as realidades das escolas de educação básica. As Instituições de Ensino Superior (IES) têm reformulado, ao longo do tempo, seus projetos pedagógicos e currículos dos cursos de licenciatura na área de música, assim como, novos cursos têm sido criados para atender à demanda do ensino de música no país.

Nesse contexto, cria-se o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência) que vem, junto a outras iniciativas das IES, tornar-se uma importante estratégia para a inserção do licenciando no contexto escolar e, no caso específico da educação musical, contribuir para o retorno e consolidação do ensino de música nas escolas.

O Subprojeto PIBID/Música desenvolvido pela Escola de Música da UEMG desde 2012, contempla os licenciandos em música com habilitação em educação musical escolar (LEM) e em instrumento ou canto (LIM). Dessa forma, foram propostos dois eixos de trabalho buscando atender às especificidades das duas habilitações: um apoiado nos processos de musicalização e outro, com foco na prática instrumental/vocal.

2 Referencial teórico

Os projetos realizados no PIBID/Música fundamentam-se nos estudos de autores que discutem os contextos escolares numa perspectiva sociológica (ARROYO, 2000; SOUZA, 2004 e WRIGHT, 2008); a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical (GREEN, 2008); a paisagem sonora e a atuação do professor de música no mundo contemporâneo (SCHAFER, 2009, 2011); as modalidades de envolvimento com a música (SWANWICK, 1979).

Os estudos advindos da sociologia da educação musical têm contribuído para a construção de uma nova maneira de compreender os alunos e suas expectativas em relação à escola e ao mundo. Arroyo (2000) propõe que se lance “um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical” (p. 14), atentando-se para a necessidade de valorização dos contextos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos. O professor deve partir das experiências dos estudantes e trabalhar com a diversidade. A autora afirma que “há diferentes concepções de música e de fazeres musicais, inclusive no âmbito de um mesmo meio social, e que essas concepções são determinantes nas práticas de ensino e aprendizagem de música” (p. 14) para que as aulas de música se tornem mais significativas.

Para o olhar antropológico, o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas. Assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos socioculturais e aos processos de interação social que lhes deram origem. Em outras palavras, o olhar antropológico é relativizador, porque considera que todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes (ARROYO, 2000, p. 16).

Souza (2004) discute “a música como um fato social e suas relações com a educação musical, relatando que como fato social, a música não pode ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural” (p. 7). Dessa forma, há necessidade de valorizar a relação que os alunos, crianças e adolescentes, constroem com a música. Como sugestão, a autora declara que o professor deve proporcionar interação entre o conteúdo técnico específico de música com outras formas de aprendizagem, “capazes de relacionar aquelas experiências

multiculturais vividas no cotidiano ao conhecimento da escola, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem” (SOUZA, 2004, p. 11).

Wright (2008) parte do princípio que a música pode ser entendida como um meio de comunicação desde os primórdios da humanidade e que, como tal, pode ser concebida como uma necessidade humana básica. A autora destaca como um direito a todos o acesso a uma educação “que proporcione a participação musical de uma forma significativa e satisfatória podendo, portanto, ser defendida como um dos princípios básicos de nossos sistemas de educação” (WRIGHT, 2008, p. 20). Wright propõe uma observação mais cuidadosa com relação à importância desse tema para os professores de música, às questões particulares sobre a igualdade de oportunidades e aos meios de alcançar a justiça social na educação musical. Como propostas para atingir esses objetivos, a autora sugere, em relação à educação musical: a) o ato de “pensar globalmente e o agir localmente”, ou seja, como educadores devemos nos conscientizar sobre a consideração de uma educação para além da sala de aula e; b) A aprendizagem informal como pedagogia de sala de aula de música pode ser útil como uma ferramenta para “capacitar alunos e professores para desenvolver capacidades preexistentes atuando assim para esses fins” (WRIGHT, 2008, p. 20).

Green (2008) descreve a aplicação das práticas informais de aprendizagem musical previamente identificadas (GREEN, 2001) e as consequências dessas atividades em escolas de ensino médio da Inglaterra. A autora elaborou sete etapas, nas quais essas práticas foram abordadas com ênfase no repertório escolhido pelos alunos, na prática musical em grupo, na atividade de “tirar músicas de ouvido”, no aprendizado com os pares e levando em conta uma reflexão sobre a posição do professor diante destas práticas. Como principais resultados destacou a conquista pelos alunos de uma maior consciência e prazer na escuta e no seu fazer musical, bem como de uma autonomia na condução das suas práticas musicais. Os professores declararam que as práticas informais foram benéficas tanto para os alunos quanto para eles, fazendo que refletissem sobre a sua atividade docente.

As ideias de Schafer (2009, 2011) também sustentam as propostas de intervenção, abordando-se a poluição sonora, a educação do ouvido e o fazer musical criativo. O autor utiliza o termo *Paisagem sonora* para designar o ambiente acústico, considerando o campo sonoro completo de um determinado lugar. Segundo Schafer, o professor deve estar atento às sonoridades do mundo e trabalhar para que se aprenda uma nova postura de ouvir tanto os sons mais estridentes das grandes metrópoles quanto os sons suaves e até mesmo o silêncio.

O Modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979), vem ao encontro da necessidade de se fundamentar as atividades elaboradas, buscando-se a integração entre as modalidades de envolvimento com a música. Nesse Modelo, C é a composição; L, os estudos acadêmicos (*Literature studies*); A, a apreciação; S, as habilidades técnicas (*Skill acquisition*), e P, a performance. A composição, a apreciação e a performance são os pilares do modelo, pois proporcionam um envolvimento mais direto com música. Os estudos acadêmicos e as habilidades técnicas são considerados atividades subordinadas que vão apoiar e favorecer o maior desenvolvimento das três principais. A educação musical escolar não deve privilegiar a performance instrumental como, usualmente, é o caso das escolas especializadas. Assim sendo, o modelo C(L)A(S)P auxilia na organização das aulas, pois propõe que todas as modalidades sejam trabalhadas com equilíbrio e interação.

Acredita-se que uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música. Entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 8).

Os diversos conceitos e concepções apresentados foram levados aos licenciandos por meio de leituras e discutidos nos grupos de trabalho, a fim de que as intervenções nas escolas fossem elaboradas com fundamento em pesquisas atualizadas sobre educação musical.

3 O Subprojeto PIBID/Música

A equipe do Subprojeto PIBID/Música era composta por dois professores coordenadores (docentes da ESMU), quatro professores supervisores (das escolas básicas) e vinte e um licenciandos em música. As atividades foram realizadas em quatro escolas públicas, sendo três de ensino médio (rede estadual) e uma de ensino fundamental (rede municipal). Reuniões semanais foram realizadas nas dependências da universidade com a presença de todos os membros da equipe, nas quais desenvolviam leituras de referenciais teóricos acerca de temas de interesse; planejamento das ações a serem executadas nas escolas; reflexões das práticas e elaboração de relatórios. Aos coordenadores de área cabiam a organização do processo, indicando textos, conduzindo a programação das atividades e sua execução. Os supervisores eram responsáveis pelo acompanhamento dos licenciandos em sua prática na escola básica, dando-lhes suporte e intermediando sua relação com os estudantes, os professores, coordenadores e diretores. Os graduandos, por sua vez, participaram ativamente dos diversos procedimentos, associando os conhecimentos adquiridos na universidade à vivência de ações docentes em seu futuro campo de trabalho.

No período de 2012 até 2017, o Subprojeto PIBID/Música realizou vários projetos, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental das escolas parceiras. Destacamos alguns deles: a) *Do rap, de repente poesia* (2012), propôs o diálogo entre o *rap* (estilo musical da preferência dos alunos) e poesias de autores diversos, tendo como principal resultado a criação de letras e rimas que falam das diferentes realidades e contextos de alunos do ensino fundamental; b) *Criação de paisagens sonoras: hibridizando as linguagens artísticas em contextos educativos* (2012), desenvolvido no ensino médio, buscou a interação com a disciplina história da arte, valorizou as práticas musicais polissêmicas (música/imagem/movimento) características dos jovens, culminando na criação sonora e visual com o objetivo de compreender a comunidade na qual escola e alunos estavam inseridos; c) *Cultura afro-brasileira* foi um projeto realizado no ensino fundamental de duas escolas municipais (2013) que contemplou as manifestações populares da cultura afro-brasileira, privilegiando os ritmos do maracatu, do congado e do samba. Como um dos resultados, teve-se a ampliação das possibilidades de se trabalhar com o tema raça, utilizando-se os materiais disponíveis, mesmo com a carência de instrumentos musicais nas escolas; d) *Paisagem sonora* (2014), desenvolvido no ensino fundamental, utilizou os sons da escola e a diversidade musical trazida pelos alunos para se concentrar nos processos criativos e de apreciação ativa. Houve a construção de instrumentos alternativos e diversas atividades de cunho interdisciplinar que envolveram toda a escola; e) as atividades musicais do *Projeto reinventando o ensino médio*⁴ foram desenvolvidas em uma escola estadual (2014) nas aulas de *Tecnologia da informação e comunicação aplicada*. Foram propostas práticas de escuta musical criativa (SCHAFER, 1991) como parte central do projeto, por meio da escuta de músicas diversas, discussão sobre a formação dos gostos musicais e a realização de produções musicais nos mais variados formatos (videoclipes, trilhas para peças de teatro e pequenos filmes, etc.), utilizando os aparelhos disponíveis (celular, computador, corpo, voz, etc.). Como principais resultados, podemos salientar a ampliação da consciência, por parte dos alunos e bolsistas, acerca das muitas possibilidades de uso dos aparelhos eletrônicos tanto para a escuta quanto como ferramentas de auxílio na educação musical; f) o *Projeto*⁵ *do ensino médio* desenvolvido em 2014, em outra escola estadual,

4. O projeto *Reinventando o Ensino Médio* foi idealizado pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de Minas Gerais e consistia em aulas com conteúdo profissionalizante no 6º horário do turno da manhã.

5. Esse foi o contexto da pesquisa de doutorado do Prof. Fernando M. Rodrigues (EMUFMG), defendida em julho de 2017, na qual ele investigou as aplicações e adaptações das práticas informais em uma oficina de música no ensino médio.

ênfatezou a prática em conjunto com base em músicas trazidas pelos jovens, estudantes da escola. Essa atividade concedeu aos bolsistas a oportunidade da reflexão sobre os próprios gostos musicais e também sobre os gostos dos alunos, bem como sobre as possibilidades didáticas que uma música desconhecida, trazida por um aluno, pode oferecer.

Alguns projetos serão descritos, a seguir, com maior detalhamento: *Projeto oficina de música* (2015), em duas escolas de ensino médio (Escola 1 e Escola 2); *Projeto labirinto sonoro* (2015), no ensino fundamental I; *Projeto gincana musical* (2015), também no ensino médio; *Projeto Gêneros musicais: vivências no ensino fundamental I* (2017); *Projeto diálogos com a música*; *Projeto música de cinema e Oficina instrumental* (2016/2017).

O *Projeto oficina de música* deu sequência ao projeto de 2014, por causa da sua grande aceitação por parte dos alunos e bolsistas, com adaptações sugeridas pelos participantes. O horário disponibilizado na escola 1 foi o contraturno da tarde, adquirindo o formato de oficina de música, que segundo Fernandes (2000) é um espaço para o desenvolvimento de atividades musicais planejadas anteriormente, nesse caso, pelos bolsistas, porém flexíveis de acordo com a demanda/interesse dos alunos e a estrutura disponibilizada pela escola. As atividades desenvolvidas foram as citadas a seguir.

a) *Dinâmicas em grupo*: baseadas nos trabalhos “O passo” de Ciavatta (2015) e do grupo percussivo “Barbatuques” de Barba (2016). As atividades tiveram como principais objetivos aumentar a afinidade entre os participantes e trabalhar os quatro parâmetros do som: altura, intensidade, duração e timbre. De acordo com um dos alunos esse momento foi especial:

Aluno 4⁶: “Para mim, é a melhor parte do PIBID. Todo mundo junto, faz uma roda, canta, brinca, a gente aprende, a gente pode se soltar, a gente não precisa ter medo de errar, e nenhum sabe mais do que o outro, um ajuda o outro” (Entrevista concedida em 21/11/2014).

b) *Prática de instrumento*: essa atividade foi planejada para atender ao pedido dos próprios alunos que apresentaram certa habilidade com um instrumento. Os bolsistas separaram a turma em 4 grupos - 1 grupo de percussão; 1 grupo de flauta e teclado; 2 grupos de violão e guitarra, sendo um grupo com alunos que já tocavam o instrumento e outro com alunos que queriam começar a tocar. Tanto os alunos iniciantes quanto aqueles que já apresentavam alguma habilidade no instrumento utilizavam os encontros para esclarecer suas dúvidas.

Aluno 3: “É a parte que eu mais gosto, estudo em casa na Internet e às vezes fico com dúvida e não tem como perguntar. Aqui tiro as dúvidas e aprendo direito” (Entrevista concedida em 14/11/2014).

Na escola 2 seguiu-se a mesma estrutura, só que nesse caso com grupos de instrumentos diferentes: um grupo de flauta; um grupo de canto e dois grupos de violão divididos em alunos mais experientes e iniciantes. A escolha do repertório foi delegada principalmente aos alunos, com algumas sugestões dos bolsistas, tomando-se o cuidado para que houvesse escolha de músicas diferentes daquelas que estavam sendo trabalhadas na última parte da oficina, na qual todos tocariam o mesmo repertório.

c) *Prática em grupo*: atividades relacionadas às práticas informais, que de acordo com Green (2008) possuem as seguintes características - a) escolha da música pelos alunos, ou seja, uma música que eles gostam, apreciam e se identificam com ela; b) o estímulo à prática de “tirar músicas de ouvido”; c) o

6. Os depoimentos aqui mencionados são provenientes das entrevistas semiestruturadas realizadas em 2014, com 15 alunos participantes do Projeto PIBID em uma escola estadual de Belo Horizonte, como parte da pesquisa de doutorado do Prof. Fernando Rodrigues.

aprendizado com os pares, colegas e amigos envolvendo a aquisição consciente ou inconsciente e a troca de habilidades e conhecimentos, ouvindo, observando, imitando e conversando; d) o engajamento na aprendizagem pessoal, muitas vezes casual, sem orientação estruturada, o que, no caso dos alunos, às vezes ocorria em situações de encontro dos colegas, os quais um ou mais alunos estavam tocando e cantando as músicas da sua preferência; e) integração da escuta, performance, improvisação e composição em todos os aspectos do processo de aprendizagem e que tiveram como objetivo simular com maior fidelidade possível as situações em que essas práticas ocorrem.

Aluno 4: *“Esta atividade cria uma certa responsabilidade; a gente pega um grupo, tem que ensaiar, tem que pegar uma música em casa, tem que tocar, tem que pegar de ouvido, eu tenho que pegar esta música para tocar com o meu grupo... É uma oportunidade de mostrar aquilo que a gente aprendeu nas outras etapas [...] Mostra pra gente como a gente está tocando e sem crítica; ajuda a melhorar”* (Entrevista concedida em 14/11/2014).

Os alunos escolhiam as músicas que desejavam tocar, ensaiavam e apresentavam para os colegas. Nos meses de junho e dezembro de 2014, já contando com um repertório composto de algumas músicas, o grupo realizou apresentações no pátio da escola para todo o turno.

Com base nas atividades desenvolvidas, pode-se observar um conhecimento maior dos estilos populares, os quais são mais próximos da realidade dos adolescentes e com isso pode-se iniciar um planejamento e a elaboração de um material didático para os alunos baseado nesse repertório, associando a prática musical com o entendimento daquilo que está sendo tocado. Esse foi o principal objetivo do projeto em 2016.

O *Projeto labirinto sonoro* foi realizado com turmas do ensino fundamental I, cujos objetivos foram o contato dos alunos com diversas fontes sonoras; o reconhecimento de variados timbres e ambientes sonoros contrastantes e a vivência de sensações geradas por essas paisagens sonoras. Tendo-se em vista a poluição sonora na qual se vive no mundo contemporâneo, inclusive dentro das escolas, procurou-se despertar as crianças para as formas de produção e a utilização dos sons e para as inúmeras paisagens sonoras que podem ser identificadas e criadas. As propostas de atividades com os alunos foram fundamentadas nos conceitos de educação do ouvido, na apreciação musical ativa e no fazer musical criativo. Foram realizadas atividades com canções, percepção e reconhecimento de parâmetros sonoros, improvisações com instrumentos e objetos sonoros. Como encerramento do semestre foi realizado, então, o *Túnel sonoro*, que consistiu em um labirinto montado dentro de uma sala de aula, dividido em quatro ambientes que continham objetos sonoros e visuais, que remetiam a determinadas paisagens sonoras. Para cada ambiente, um tema foi escolhido entre os seguintes: a) natureza - sons de animais, árvores, rios, cachoeiras, vento, chuva, trovões, etc. Materiais utilizados: conchas, pau de chuva, placa de zinco, mensageiros do vento, paia de chaves/tampinhas; b) urbano - sons de buzina, motores de carros, helicópteros, metrô, maquinários de obras, sirenes, etc. Materiais utilizados: apitos, sons eletroacústicos, buzinas, etc.; c) retrô - fontes sonoras que fazem alusão à segunda metade do século XX, comparando-se a relação da sociedade com os sons musicais de antigamente – chiado de rádio, som da vitrola, telefones antigos, relógios antigos, entre outros, e com os que se utilizamos nos dias de hoje; d) percussão - fontes sonoras advindas de diversos materiais percussivos, sendo eles instrumentos musicais tradicionais e fontes sonoras provenientes de utensílios do cotidiano. Os alunos puderam realizar uma livre exploração dos objetos sonoros, destacando-se os seguintes sons: glissando de garrafas, baldes, bacias, agogôs, pandeiros, reco-recos, etc.

As crianças entraram em pequenos grupos e percorreram o Labirinto ouvindo e produzindo sons, experimentando, assim, as diferentes paisagens sonoras. Os principais resultados foram o (re)conhecimento

de variados timbres e ambientes sonoros como possibilidades musicais, e a conscientização dos alunos em relação à poluição sonora dos ambientes.

O *Projeto gincana musical* teve como principal objetivo desenvolver a integração entre os estudantes do ensino médio, a escola e os bolsistas do PIBID UEMG/Música por meio de uma atividade musical na escola. Ele foi realizado com estudantes de dez turmas de 1º e 2º anos do ensino médio. O eixo central foi a apreciação musical, buscando-se uma escuta ativa, a ampliação do repertório dos jovens e a compreensão de alguns elementos musicais. Durante um semestre, os bolsistas realizaram intervenções nas turmas, trabalhando de maneira prática e interativa, os seguintes temas: “Identificando os sons da música - instrumentos musicais”; “Trabalhando com os planos de altura e duração”; “O pulso e a intensidade na construção da dinâmica”; “Caráter expressivo, a emoção na música”; “O drama e a tensão no discurso musical”; “Os estilos e suas épocas”; “Gêneros musicais – o que escutamos?”; “Estrutura musical – a música e suas formas”; “Ritmo e melodia”; “Harmonia e arranjo”; “Aspectos sociais, históricos e geográficos da música”.

A culminância do projeto foi a realização da gincana no pátio da escola. Na abertura, houve uma apresentação musical de vários grupos de alunos e, em seguida a realização de tarefas pelas turmas, a saber: Caça-palavra, Palavra cruzada; Quiz; e Jogo de memória musical. Como resultados foram obtidos o envolvimento dos alunos com a sua participação em atividades vinculadas aos conteúdos musicais ensinados e praticados em aula; estímulo à prática de música na escola; a valorização dos saberes musicais dos estudantes e a consolidação da proposta do PIBID no desenvolvimento de atividades, articuladas pelos licenciandos, para o ensino musical no ensino médio.

O *Projeto gêneros musicais: vivências no ensino fundamental I* foi realizado em dez turmas de uma escola municipal com o objetivo de levar aos alunos elementos do repertório musical brasileiro por meio da realização de atividades lúdicas. Foram escolhidos três gêneros musicais e, ao longo das intervenções, buscou-se: a) desenvolver a apreciação musical ativa, utilizando músicas dos gêneros musicais samba, rock e forró; b) desenvolver habilidades de expressão corporal e performance musical; c) abordar elementos da linguagem e estrutura musical, por meio de atividades e repertório variado.

Para cada gênero musical estudado, foram previstas três aulas que abarcaram momentos distintos: atividades iniciais para socialização, como forma de conquistar a atenção dos alunos e favorecer a interação entre eles; atividades que trabalharam elementos da linguagem musical (pulsção, altura, timbres e densidades); atividades de performance utilizando instrumentos percussivos e corpo; atividades de apreciação musical, nas quais os bolsistas tocaram ao vivo para as crianças ou levaram gravações e atividades de improvisação ou criação coletiva, utilizando os elementos musicais explorados. Como encerramento do ano, houve uma apresentação dos alunos, que cantaram e realizaram ostinatos com batimentos corporais em músicas dos gêneros musicais trabalhados. Os bolsistas acompanharam as crianças tocando bateria, violão, clarineta e flauta transversal, possibilitando o acesso dos alunos a esses instrumentos. Nessa ocasião, a diretora da escola declarou que as atividades do PIBID têm modificado a postura das crianças, pois elas estão mais atentas e perceptivas a músicas e sons no cotidiano da escola. Ela destacou, também, a importância da parceria da universidade com a escola básica.

Os *Projetos diálogos com a música, Música de cinema e Oficina instrumental* foram desenvolvidos no segundo semestre de 2016 e ao longo de 2017, em duas escolas de ensino médio. Em ambas as escolas houve tanto o projeto que associou a música com outras disciplinas como língua portuguesa, geografia, história e química, quanto a modalidade de oficina de música (FERNANDES, 2000). Com base no conceito de interdisciplinaridade e da possibilidade de diálogo da música com os demais conteúdos (SILVA & MIRANDA, 2014) os bolsistas, juntamente com os respectivos professores das disciplinas, elaboraram atividades musicais para serem realizadas nas turmas de alunos: apreciação e composição de músicas, construção de instrumentos musicais, elaboração de arranjos e performance. A relação dessas práticas com os conceitos expostos nas disciplinas proporcionou aos alunos das escolas mais facilidade no entendimento dos conteúdos

lecionados. Na modalidade oficina de música (FERNANDES, 2000), na Escola 1 houve o trabalho com os instrumentos violão, percussão e voz, quando os bolsistas desenvolveram atividades relacionadas à apreciação e à prática instrumental. Na Escola 2, os bolsistas e o professor supervisor, fundamentados nos conceitos de “ouvir” e “escutar” (SOUZA & TORRES, 2009) trabalharam a relação entre a música e o cinema (LEMOS, 2008), propondo aos alunos um olhar mais atento para as funções da trilha sonora nos filmes. As atividades foram elaboradas com o objetivo de proporcionar a apreciação musical e a observação da associação do som e imagem.

Todos os projetos relatados contaram com a participação efetiva dos licenciandos, dos professores supervisores e coordenadores de área e só foram possíveis de ser realizados porque as escolas acolheram as propostas do PIBID/Música.

4 Conclusão

O PIBID tem sido importante espaço de reflexão e prática docente, especialmente para os licenciandos em música, nesse momento em que a música volta a integrar os currículos da educação básica, a partir da LDB 9394/1996 e da Lei 11.769/2008.

A integração da universidade com a escola básica possibilitou o contato da Escola de Música com as realidades dos ensinos fundamental e médio, vislumbrando-se um campo fértil para a atuação de seus licenciandos e realização de futuras investigações. Em contrapartida, as escolas parceiras aproximaram-se das atividades desenvolvidas pela universidade, atualizando-se sobre pesquisas e práticas relacionadas à educação musical.

Com relação aos coordenadores, a oportunidade de conduzir um projeto que associa docentes, discentes e educação básica, amplia sua percepção acerca do ensino de música na escola, corroborando para novas investigações sobre a formação de professores e sobre as práticas musicais em espaços escolares. A atuação dos professores supervisores é fundamental para o bom funcionamento do projeto, pois são eles os responsáveis pelo diálogo entre as escolas e, de forma mais próxima, com os bolsistas. Eles também têm a tarefa de fornecer um “*feedback*” sobre como a escola recebe o projeto e assim sugerir alterações de curso necessárias para sua melhoria.

Quanto aos alunos, observou-se um crescimento da conscientização da prática docente com o planejamento, da realização das atividades e das reflexões sobre as práticas, bem como a valorização dos referenciais teóricos que subsidiaram as atividades alcançando-se a desejável integração teoria-prática. Muitos licenciandos passaram a considerar a escola como futuro campo de trabalho, ampliando as perspectivas de crescimento da oferta de docentes especializados no ensino musical.

O PIBID tem oferecido oportunidade para a imersão dos licenciandos na escola, tanto na execução quanto no acompanhamento das atividades realizadas. Tem incentivado, também, a produção de textos acadêmicos pelos professores supervisores e bolsistas com base em suas reflexões e atuações. Os projetos desenvolvidos até então cumpriram seu objetivo principal que foi o de colocar o estudante de licenciatura em música em contato com situações reais de docência em escolas públicas, possibilitando a vivência significativa e complementando de forma positiva os conhecimentos adquiridos por esses alunos na universidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Margareth. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 5, p. 13–20, 2000.

BARBA, Fernando. **Curso Intensivo de Música Corporal**. Disponível em: <<http://barbatuques.com.br/pt/?p=1281#more-1281>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

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

_____. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008.

ClAVATTA, Lucas. **O conceito de posição**. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

FERNANDES, José. N. **Oficinas de música no Brasil: história e metodologia**. 2.ed. Teresina: Ed. Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

FRANÇA, Cecília C.; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5–42, dez./2002.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. **Revista da ABEM**, n. 4, p. 25–35, 1997.

_____. **Music , Informal Learning and the School : a new Classroom Pedagogy**. 1.ed. Hampshire – England: Ashgate Publishing Limited, 2008.

LEMOS, Gerson R. Escutando o Cinema. Disponível em: <<http://www.rua.ufscar.br/escutando-o-cinema/>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: Musimed, 2000.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 9, p. 81–88, set. 2003.

SCHAFER, R. Murray. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

_____. **O ouvido pensante**. 2.ed. atual. São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, Helena L.; MIRANDA, Vanessa R. E. A interdisciplinaridade como uma possibilidade de implementação da Lei n.11.769/08: reflexões a partir dos projetos Pibid-Música-UEMG. In: **PIBID: Construindo saberes e práticas docentes**. Barbacena. Ed: EdUEMG. p. 84–99. 2014.

SOUZA, Jussamara; TORRES, Maria C. A. Maneiras de ouvir música: uma questão para a educação musical com jovens. **Música na educação básica**. Porto Alegre. Ed. Abem. v. 1, n. 1, p. 46–59, 2009.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

WRIGHT, Ruth. Thinking Globally, Acting Locally: Informal Learning and Social Justice in Music Education. Music Education as Liberatory Education. In: **International Society of Music Education, World Conference**, Bologna, 2008, p. 20–25.