

A trilha sonora na sala de aula: um relato de experiência no contexto do Ensino Médio

Flávio Denis Dias Veloso

Universidade Federal do Paraná
flavio.d.veloso@hotmail.com

Flávia de Andrade Campos Silva

Universidade Federal do Paraná
flavia_a_c@hotmail.com

Victor Lucas Bento

Universidade Federal do Paraná
victorlucab@hotmail.com

Modalidade: relato de experiência

Resumo: esta apresentação relata a experiência de um estágio realizado na disciplina de Artes/Música em três turmas de 1º ano do Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (Campus Curitiba-PR) no período de dois meses. O estágio consistiu na regência de seis aulas semanais, planejadas a partir de um eixo-temático que assegurou unidade e coerência no desenvolvimento das atividades de tirocínio docente. Desse modo, foi idealizado o seguinte eixo-temático: “Trilhando: contribuições da trilha sonora para a educação musical”. A partir da definição do eixo norteador do estágio, foi possível definir o objetivo central: a construção de conhecimentos relacionados à arte musical sob a perspectiva dos elementos que constituem a trilha sonora aplicados em diferentes contextos, em aulas fundamentadas na criação, execução e apreciação musical. Para esta apresentação, salientamos as atividades nas quais foram trabalhados os conceitos de sonoplastia, *foley*, *sound effects* e o ruído aplicado a trilha sonora. Os objetivos deste estágio foram alcançados de maneira satisfatória a partir do trabalho colaborativo entre três licenciandos em música responsáveis pela elaboração de um plano de ensino e seis planos de aula.

Palavras-chave: estágio docente; ensino médio; trilha sonora.

Introdução

O termo estágio é utilizado na área da formação de professores para designar as atividades realizadas nos espaços de ensino baseadas em observações e regências de aulas, visando o tirocínio docente (MATEIRO, 2006). Segundo Gonçalves e Costa (2006, p. 148), por meio do registro das atividades realizadas em um estágio é possível avaliar o desempenho do professor em formação no confronto com o campo de estágio, além de ser uma forma de

exteriorização do pensamento do licenciando na qual “pode-se salientar não só as ações realizadas, mas também as reflexões sobre elas”. Neste sentido, o presente texto consiste no registro e relato de um estágio desenvolvido por três licenciandos(as) do 4º ano do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná na disciplina “Prática de Docência – Ensino de Música II”¹.

Este estágio consistiu na observação de cinco aulas de disciplinas diversas e duas aulas da disciplina de Artes/Música, na qual posteriormente realizou-se a regência de seis aulas semanais. Tais atividades foram realizadas no período matutino nos meses de março à maio de 2016. Definiu-se como o campo de estágio o Instituto Federal do Paraná – IFPR (Curitiba-PR). Atendendo as diretrizes da disciplina na qual o estágio foi realizado, trabalhamos com três turmas de Ensino Médio na modalidade técnico². Embora o plano de ensino e os planos de aula tenham sido elaborados cooperativamente, cada estagiário responsabilizou-se por uma única turma e as aulas foram ministradas individualmente.

De acordo com Romanelli (2014, p. 140), no desenvolvimento do estágio de docência “é fundamental orientar o planejamento a partir de um grande eixo temático que se subdivida em eixos temáticos para cada aula” afim de assegurar unidade e coerência. Para a realização deste estágio delineamos o seguinte eixo-temático: “*Trilhando: contribuições da trilha sonora para a educação musical*”, apresentando os conceitos e elementos subjacentes à trilha sonora como temáticas centrais para a elaboração dos planos de aula. A partir da definição do eixo norteador do estágio, foi possível também definir o seguinte objetivo geral: promover a construção de conhecimentos relacionados à arte musical sob a perspectiva dos elementos que constituem a trilha sonora (a trilha musical, o ruído, o uso da voz e o silêncio), aplicados em diferentes contextos (teatro, dança, cinema e demais produções audiovisuais), em aulas fundamentadas na criação, execução e apreciação musical.

¹ O estágio docente do curso de Licenciatura em Música da UFPR é desenvolvido em duas disciplinas de carácter obrigatório denominadas “Práticas de Docência – Ensino de Música (I e II)” que buscam atender o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio. Tais disciplinas encontram-se alocadas no sexto e sétimo período do curso (que totaliza oito períodos dispostos ao longo de quatro anos).

² Para fins de contextualização do campo de estágio, importa destacar que as turmas possuíam em média 38 alunos matriculados. Durante o período de realização do estágio, os alunos matriculados compareceram integralmente, excetuando as ausências esporádicas.

Visando fundamentar teoricamente nossas práticas pedagógicas, buscamos dialogar com referenciais da área do cinema e trilha sonora (MAXIMO, 2003; BERCHMANS, 2006; ALVES, 2012) e educação musical, com ênfase nas proposições de Keith Swanwick (2014). A esse respeito, adotou-se o Modelo (C)L(A)S(P) que prevê as modalidades de “composição”, “apreciação” e “*performance*” (execução) como eixos centrais para o ensino de música e as “habilidades técnicas” e a “literatura” como modalidades de caráter subsidiário.

1. Fundamentação das Práticas Pedagógicas

1.1 Conceitos da Trilha Sonora e do *Sound Design*.

Como já destacado, este estágio foi norteado por um eixo-temático que auxiliou na delimitação dos objetivos e forneceu os conteúdos abordados ao longo das seis aulas. Intitulado “Trilhando: contribuições da trilha sonora para a educação musical”, o eixo norteador foi idealizado com base nos aportes oferecidos pelo campo da trilha sonora considerando a versatilidade, o caráter interdisciplinar, a proximidade com o público alvo (adolescentes) e o quadro conceitual amplo e dinâmico inerente ao *Sound Design* e a trilha sonora.

Propondo a intersecção entre as teorias da trilha sonora e a educação musical, adotamos a concepção de trilha apresentada por Alves (2012), considerando-a como a integração de todo o universo sonoro que compõe determinada obra, destacando também a relevância do silêncio como elemento que confere dramaticidade e favorece as cesuras. Importa enfatizar as diferenças entre “trilha sonora” e “trilha musical”, conceitos equivocadamente tratados como sinônimos. Enquanto a trilha sonora não faz distinção em relação ao caráter dos sons concebidos na produção (música, ruídos e vozes), a trilha musical limita-se ao conjunto das obras musicais utilizadas em determinada produção. Conforme sugere Berchmans (2006), a trilha sonora é todo o conjunto sonoro das produções audiovisuais, peças de teatro, espetáculos de dança, games, entre outros, incluindo a música, os efeitos sonoros e os diálogos.

1.1.1 Os quatro elementos que constituem a trilha sonora

Alves (2012) apresenta uma síntese das possibilidades de exploração sonora no desenvolvimento de trilhas a partir de quatro elementos: a voz, os ruídos, a música e o silêncio. Segundo este autor, tais elementos articulam-se com a imagem de modo a intervir na qualidade, na espacialidade e na força narrativa de um determinado produto.

FIGURA 1 – Os quatro elementos constituintes da trilha sonora (ALVES, 2012)

A VOZ	OS RUÍDOS	A MÚSICA	O SILÊNCIO
Representada na: • Fala: diálogos e narração. • Efeitos sonoros: ruídos vocais e massas sonoras.	Na forma de ruídos: • De ambiente: paisagem sonora (Schafer, 2009). • De efeito. • De estúdio: <i>foley</i> .	Responsável pela: • Dramaticidade. • Comunicação emocional. • Movimento, fluxo das cenas.	Favorecendo a: • Dramaticidade. • Retenção da atenção. • Cesuras.

Fonte: os autores.

- I. **A voz:** representada pela palavra falada (diálogos ou narrações) ou pelo uso dos sons vocais de maneira não-convencional (a exemplo de gritos, suspiros e murmúrios), a voz está presente na trilha sonora por meio dos diálogos, da narração e das massas sonoras vocais. Segundo Souza (2010, p. 52), “a voz passa a desempenhar papel fundamental na estrutura da narrativa, sendo assumida como o elemento de maior importância na trilha sonora, possuindo a mesma relevância que a figura humana desempenha na imagem”.
- II. **Os ruídos:** na trilha, os ruídos são concebidos como “sons que não sejam claramente musicais ou linguísticos” (ALVES, 2012, p. 92) e dividem-se em três categorias: ruídos de ambiente, ruídos de efeito e ruídos de estúdio, este último associado a técnica do *foley*.
 - a) *Ruídos de ambiente:* dizem respeito aos sons da “paisagem sonora”, isto é, “o ambiente acústico (...) o campo sonoro completo onde quer que estejamos” (Schafer, 2009, p. 14). São os sons criados pela geografia e que dificilmente são percebidos conscientemente.
 - b) *Ruídos de efeito (sound effects):* são os ruídos oriundos de uma fonte sonora específica comumente não-humana, a exemplo do som de automóveis, explosões e tiros.

c) *Ruídos de estúdio (técnica de Foley)*: Segundo Alves (2012, p. 93), este termo é utilizado “para denominar o processo de recriação de ruídos e criação de sons especiais em estúdio, sobretudo sons relacionados a movimentos e ações dos atores (passos, socos, tapas, o ato de sentar, lavar louça, arrastar uma cadeira, bater uma porta, etc.)”. O mesmo autor destaca que o termo “*foley*” refere-se a Jack Foley (1891-1967), um dos pioneiros na arte de criar efeitos sonoros manipulando materiais em estúdio.

III. A música: na condição de um dos mais importantes elementos das produções audiovisuais, a música ocupa uma posição de destaque na trilha sonora. As discussões a respeito de trilha sonora no âmbito acadêmico frequentemente apresentam a música como um elemento associado a comunicação emocional. Segundo Sloboda (2008), do ponto de vista cognitivo, uma das razões pelas quais nos engajamos em realizações musicais é o fato de que a música desperta em nós emoções profundas e significativas. No contexto da trilha sonora, um exemplo é quando uma passagem musical, com suas pistas acústicas particulares (modo, andamento, articulação, instrumentação, caráter rítmico, melódico e harmônico), é utilizada com vistas a potencializar a dramaticidade da cena ou sugerir/reforçar o estado emocional dos personagens. De acordo com Chion (2011 apud ALVES, 2012), existem duas formas de a música criar no cinema uma emoção específica em determinada situação:

Numa das formas, a música exprime diretamente a sua participação na emoção da cena, dando o ritmo, o tom e o fraseado adaptados, isto evidentemente em função dos códigos culturais da tristeza, da alegria, da emoção e do movimento. “(...)” Na outra, pelo contrário, a música manifesta uma indiferença ostensiva relativamente à situação, desenrolando-se de maneira igual, impávida e inexorável, como um texto escrito (CHION, 2011 apud ALVES, 2012, p. 94).

IV. O silêncio: na atualidade, o uso recorrente do silêncio no cinema é comumente associado às estéticas modernas e experimentais. Desse modo, representando uma “quebra dos padrões clássicos em que a voz e a música tendem a predominar na trilha sonora, o aproveitamento de momentos de silêncios – como afirma Costa (2008) – é uma forma de realçar para o espectador situações fundamentais para a compreensão desejada da narrativa” (ALVES, 2012, p. 94).

Os estudos sobre trilha sonora no Brasil felizmente têm crescido em número e qualidade nos últimos anos. Discorrer sobre o cinema e os seus sons amplia as possibilidades de reflexão e auxilia no esclarecimento de equívocos, a exemplo da compreensão da banda sonora para além do material musical abrangendo todo universo de sons explorados em determinada produção, filmática ou não (ALVES, 2012). Por fim, ressaltamos as contribuições que os elementos e conceitos relativos à trilha podem oferecer às aulas de música e salientamos a relevância de abordagens que, a exemplo da trilha sonora, privilegiem a interdisciplinaridade no diálogo com múltiplas propostas artísticas, ampliando e enriquecendo a bagagem de conhecimentos e experiências dos alunos.

1.2 A música na escola: reflexões a partir das propostas de Keith Swanwick (1931-).

Abordagens essencialmente práticas com uma fundamentação teórica consistente em aulas que contemplem a criação, a apreciação e a execução musical. A partir destas concepções – defendidas por muitos educadores musicais da modernidade, dentre eles o inglês Keith Swanwick (1931-) – os planejamentos deste estágio foram elaborados. Inicialmente, foi levada em consideração a realidade sociocultural dos alunos bem como suas preferências e vivências musicais dentro e fora da escola. Para tal, realizou-se uma avaliação diagnóstica utilizando como instrumento um questionário sobre as experiências musicais prévias dos alunos³. De acordo com Swanwick (2010), os interesses musicais dos alunos variam significativamente: enquanto alguns preferem apenas ouvir música, outros se interessam pela composição e/ou propõem-se a cantar e tocar.

A avaliação diagnóstica que antecede o início das aulas mostra-se imprescindível, considerando que por meio dela se pode prever as consequências de certas ações e planejar atividades que atendam efetivamente as demandas dos alunos, suas expectativas, anseios e necessidades. Importa ressaltar que esta proposta não deve significar a restrição dos

³ A esse respeito, uma parcela significativa dos alunos afirmou vivenciar experiências de prática musical (vocal e/ou instrumental) no espaço escolar, destacando projetos musicais mantidos pelo próprio IFPR a exemplo do MusIF (iniciativa que promove a interação musical entre alunos instrumentistas e cantores no campus nos horários de almoço) e a banda da própria instituição. Ambos os projetos são mantidos pelos alunos e supervisionados pelos professores. Além disso, muitos alunos salientaram as suas vivências musicais fora da instituição, destacando ambientes como a igreja, aulas particulares e bandas autônomas.

repertórios e atividades às preferências musicais dos aprendizes, privando-os assim de conhecer novas manifestações musicais. Por outro lado, tal proposta deve ser orientada ao desenvolvimento da criticidade e do engajamento musical consciente e reflexivo (ELLIOT e SILVERMAN, 2015).

Em um esforço epistemológico para a construção de uma teoria do desenvolvimento musical de base psicológica, Swanwick atribuiu relevância tanto à *intuição* quanto ao *pensamento lógico*, destacando como fatores centrais para o desenvolvimento o *ambiente* (considerando a imprescindível variabilidade contextual em termos físicos e socioculturais), a *exploração e experimentação* (visto que é por meio da ação que a criança compreende o mundo que a cerca) e a visão de *desenvolvimento musical como um processo cumulativo e contínuo*, no qual os fatores qualitativos podem ser observado em diferentes idades e fases da vida (SWANWICK, 2003; 2014; FRANÇA e SWANWICK, 2002; FONTEERRADA, 2008). Obviamente as concepções de desenvolvimento defendidas por este autor não se limitam a estes aspectos. Para um aprofundamento teórico a esse respeito, recomendamos Swanwick (2014), especialmente no que concerne a Teoria do Espiral, proposta por Swanwick e Tillman em 1979.

A partir da teorização sobre o desenvolvimento e a natureza psicológica das experiências musicais, Swanwick (1979 apud SWANWICK, 2014) apresentou o Modelo (C)L(A)S(P), sigla que aglutina os termos (C)*omposition*, (L)*iterature*, (A)*ppreciation*, (S)*kill* e (P)*erformance*. Esta proposta oferece diretrizes para a elaboração de currículos, subsidia e fundamenta as práticas docentes e amplia as discussões a respeito da avaliação em música, suscitando reflexões ou mesmo respondendo as seguintes indagações: o que e como podemos ensinar na disciplina de música? É possível avaliar o fazer musical dos alunos? Se sim, como podemos fazê-lo de maneira criteriosa e coerente? É importante esclarecer que este modelo não consiste em um “método” de educação musical, tampouco pode ser interpretado como um inventário de práticas pedagógicas. Por outro lado, trata-se de um compilado de concepções filosóficas sobre o ensino de música, oferecendo uma ênfase no que é central e o que é periférico (embora necessário) e destacando implicações curriculares e avaliativas para os contextos de ensino formal (FRANÇA e SWANWICK, 2002).

Na sigla (C)L(A)S(P), os elementos simetricamente dispostos entre parênteses (composição, apreciação e *performance* – execução) tratam das modalidades centrais no ensino e aprendizagem musical que devem, portanto, nortear as ações docentes e institucionais em música. Os elementos restantes (literatura – a exemplo de aspectos históricos e sociais, e habilidades técnicas) são as modalidades subsidiárias que oferecem suporte aos exercícios de composição (incluindo atividades de improvisação), apreciação (em diferentes níveis de sistematização) e execução (considerando as realizações musicais em termos práticos).

Neste estágio o espaço para as discussões com a literatura foi explorado de modo a embasar e significar as práticas propostas, além de promover as contextualizações históricas e sociais. Manteve-se o cuidado em equilibrar as cinco modalidades apresentadas pelo Modelo (C)L(A)S(P) considerando que, embora se articulem, cada eixo apresenta funções específicas do ponto de vista pedagógico, não sendo coerente a exclusão de um em detrimento de outro (a exemplo de priorizar atividades de escuta sem conferir importância à criação ou execução musical). Por mais cômodo que pareça, uma aula de música não pode resumir-se na exposição de conteúdos puramente históricos ou sessões apreciativas descontextualizadas. É preciso fornecer aos alunos suporte para que vivenciem a arte musical em sua integralidade.

2. Planejamento e relato das práticas pedagógicas

Segundo Romanelli (2014) os planejamentos das práticas de estágio docente consistem na sistematização dos procedimentos que serão desenvolvidos visando assegurar coerência e unidade na condução das atividades. Conforme destaca este autor, “é fundamental que o planejamento apresente os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino relacionando as exigências educacionais com a realidade dos alunos”, além de apresentar-se suficientemente “flexível, permitindo uma constante atualização em função dos resultados educacionais verificados” (p. 134).

Na realização deste estágio, foram consideradas duas categorias de planejamento: (1) o *plano de ensino* – um planejamento geral do estágio que atua como uma “espinha

dorsal”, desempenhando a função de estruturar as práticas realizadas e (2) os *planos de aula*, que dizem respeito às unidades menores de planejamento e representam a sistematização de cada aula. A seguir, apresentaremos aspectos do plano de ensino, indicando os objetivos, os conteúdos, os recursos e os procedimentos avaliativos adotados neste estágio.

2.1 O plano de ensino

2.1.1 Objetivo, conteúdos e recursos.

O plano de ensino foi norteado pelo seguinte objetivo geral: promover a construção de conhecimentos relacionados à arte musical sob a perspectiva dos elementos que constituem a trilha sonora (a trilha musical, o ruído, o uso da voz e o silêncio), aplicados em diferentes contextos (teatro, dança, cinema e demais produções audiovisuais), em aulas fundamentadas na criação, execução e apreciação musical. Por meio do diálogo com o domínio da trilha sonora foram definidos os conteúdos-base para as seis aulas deste estágio, a saber: (a) introdução ao conceito de “trilha sonora”; (b) diferenças conceituais entre “trilha sonora” e “trilha musical”; (c) o conceito de “paisagem sonora” associado a trilha; (d) o conceito de “sonoplastia” – a comunicação por meio de sons; (e) os “*Sound Effects*” e a aplicação de ruídos na trilha sonora; (f) a técnica de “*foley*”; (g) exercícios de escuta: “limpeza de ouvidos” e “apreciação musical direcionada”; (h) exercícios de composição e execução musical no processo de criação de trilhas.

Entre os recursos e materiais previstos pelo plano de ensino, destacamos o uso do suporte tecnológico (micro-computador, projetor data show e caixas de som – recursos fornecidos pela instituição), instrumentos musicais (percussão de pequeno porte) e fontes sonoras não-convencionais (objetos diversos como utensílios de cozinha e o uso do corpo como objeto sonoro). Os instrumentos musicais foram providenciados pelos professores estagiários e os objetos sonoros pelos alunos, que se dispuseram a levar materiais diversos como utensílios de cozinha. Estes recursos foram explorados principalmente nas atividades que envolveram a captação de sons por meio da técnica de *foley*.

2.1.2 Aspectos avaliativos

Conforme esclarecem Andrade e colaboradores (2008), a avaliação é um elemento norteador nos processos educacionais. Por meio dela, verifica-se a efetivação da aprendizagem na perspectiva dos alunos e obtém-se informações sobre (e para) o exercício docente. Diferentes propostas avaliativas foram utilizadas neste estágio com o intuito de regular e orientar o exercício docente e oferecer aos alunos um *feedback* objetivo acerca de seus desempenhos. Desse modo, as avaliações consideraram os seguintes aspectos: (1) o desempenho dos alunos na realização dos exercícios propostos com base nos assuntos trabalhados nas aulas; (2) o desempenho dos alunos nas atividades essencialmente práticas envolvendo criação e interpretação musical; (3) a realização de atividades extraclasse; (4) as reflexões autoavaliativas empreendidas pelos alunos. Assim, ao término de cada atividade, os professores buscavam relacionar os objetivos iniciais com aspectos do processo conduzido e com os resultados obtidos, incitando os alunos a emitirem suas opiniões de modo a valorizar suas produções e indicar mudanças em situações futuras. A respeito dos processos autoavaliativos na aprendizagem musical, Veloso e Araújo (2017, p. 6) esclarecem que:

De acordo com Rosário e Polydoro (2014: 37), a autoavaliação compreende a comparação de informações a partir da observação do desempenho com os objetivos inicialmente estabelecidos. Neste caso, o indivíduo “analisa a sua própria atuação com a finalidade de identificar as decisões (...) que podem ter sido tomadas de maneira inapropriada ou ineficaz” (SIMÃO; FRISON, 2013: 8).

2.2 Os planos de aula: duas atividades realizadas.

A fim de relatar de maneira detalhada algumas das experiências realizadas neste estágio, apresentaremos duas das atividades realizadas descrevendo seu caráter, os conteúdos abordados, os objetivos, os materiais utilizados, o desenvolvimento da atividade e os resultados obtidos.

I. (Re)elaboração de diálogos para uma cena, modificando o gênero da trama.

a) Caráter da atividade: ênfase nos processos de criação.

- b) Conteúdos abordados: a voz como componente da trilha sonora e suas três aplicações neste contexto – diálogos, narração e massa sonora vocal (ALVES, 2012);
- c) Objetivos: elaborar um roteiro e definir novos diálogos para uma pequena cena; alterar o gênero da cena por meio da manipulação da voz na trilha, com destaque para os diálogos.
- d) Materiais utilizados: (I) suporte audiovisual: vídeo de cena-base para a realização da atividade nas versões com e sem áudio; (II) fontes sonoras: uso da voz; (III) suporte tecnológico: micro-computador, projetor data show e caixas de som.
- e) Desenvolvimento da atividade: foi proposta a construção de um novo roteiro (com ênfase nos diálogos) para uma cena da série de televisão estadunidense “*Todo mundo odeia o Chris*” (2005-2009) que retrata uma discussão entre o casal de protagonistas Julius e Roxele; foi solicitada a mudança do gênero (drama, ação, suspense, terror, romance, entre outros – exceto comédia, gênero original) por meio da manipulação dos diálogos; a turma foi dividida em quatro grupos para a realização da atividade; cada grupo escolheu dois representantes para a reconstituição da cena, realizada em sala de aula.
- f) Resultados: observou-se um excelente aproveitamento. Todos os alunos puderam contribuir na criação dos diálogos de alguma maneira: desenvolvendo o novo enredo, elaborando as falas ou reconstituindo a cena. No processo de socialização das produções os grupos interagiram e contribuíram mutuamente com sugestões e críticas.

II. O uso do ruído na trilha sonora por meio da técnica do *foley*: sonorização de uma animação.

- a) Caráter da atividade: ênfase nos processos de criação e execução.
- b) Conteúdos: o uso do ruído na constituição da banda sonora – ruídos de ambiente, de efeito e de estúdio (ALVES, 2012); introdução ao conceito de sonoplastia; a técnica de *foley*.
- c) Objetivos: apresentar os conceitos relacionados ao ruído na trilha sonora, enfatizando os ruídos de estúdio e a apresentação da técnica do *foley* (ALVES, 2012); sonorizar uma animação por meio do recurso do *foley*, com a utilização de materiais levados pelos alunos (objetos que possibilitaram a exploração sonora) e com um kit de instrumentos de pequena percussão disponibilizado pelo professor.

- d) Materiais utilizados: (I) suporte audiovisual: vídeo de demonstração da produção de *Foley*; animação que ilustra a realização de uma receita de bolo; (II) fontes sonoras: instrumentos de percussão; utensílios de cozinha potencialmente sonoros; (III) suporte tecnológico: micro-computador, projetor data show e caixas de som.
- e) Desenvolvimento da atividade: a turma foi dividida em dois grupos para a apresentação da proposta da atividade; apresentou-se a animação para a turma ao menos duas vezes, pausando de modo a viabilizar a assimilação dos detalhes do vídeo; sugeriu-se a construção de um roteiro detalhado indicando a minutagem de cada evento constituinte da animação; o processo de captação utilizando a técnica de *foley* foi realizado em sala de aula com equipamentos disponibilizados pelo professor; a atividade se encerrou com a exibição do material sonoro elaborado pelos alunos sincronizado com a animação; o resultado foi compartilhado com os alunos visando a promoção de reflexões avaliativas acerca dos processos criativos.
- f) Resultados: observamos um excelente aproveitamento. Todos os alunos se engajaram na realização da atividade e puderam contribuir na sonorização da animação de alguma maneira: na construção do roteiro (anotando a minutagem e os eventos que constituíam a animação), na exploração sonora a partir dos recursos disponíveis ou na execução dos sons durante o processo de captação, exercendo a função de artistas de *foley*.

Considerações finais

O confronto com as atividades de estágio aqui relatadas esteve relacionado com inúmeros desafios. A formulação do plano de ensino e dos planos de aula demandou intensa pesquisa. Fez-se necessária a ampliação da bagagem de conhecimentos a respeito dos principais referenciais teóricos em educação musical, dos assuntos vinculados ao eixo temático escolhido e do repertório de atividades a serem aplicadas em sala de aula, considerando a necessidade de proporcionar exercícios prazerosos e ao mesmo tempo enriquecedores, deflagrando processos motivacionais nos alunos e despertando neles o gosto pelo fazer musical. Desta forma, considerando os desafios enfrentados e os resultados obtidos nas atividades vinculadas a este estágio, podemos concluir que:

- Os objetivos inicialmente definidos foram alcançados de maneira satisfatória, a partir de um trabalho colaborativo entre os três estagiários responsáveis pela elaboração do plano de ensino e dos planos de aula.
- A escolha dos referenciais teóricos e das propostas pedagógicas adotadas favoreceu o bom desempenho das tarefas, assegurando o êxito no alcance dos objetivos estipulados.
- Foi possível confirmar a eficácia da adoção da temática “trilha sonora” como objeto de interesse das práticas docentes neste estágio, considerando a amplitude, o dinamismo e a versatilidade desta temática. Destacamos de modo especial o carácter interdisciplinar desta proposta, sobretudo no que concerne a aproximação entre diversas manifestações artísticas, a exemplo da música, do cinema, das artes cênicas e da literatura.
- O *feedback* dos alunos em cada aula e a observação de seus desempenhos por meio das avaliações sugeriram um bom aproveitamento, considerando que os aprendizes mostraram-se dispostos a realizar as atividades propostas e conscientes dos resultados ao término das aulas.
- Os estagiários mantiveram uma boa relação com as turmas, sem a ocorrência de problemas disciplinares ou de qualquer outro evento que tenha prejudicado o andamento das aulas.

A partir das experiências aqui relatadas, podemos seguramente afirmar que as atividades de estágio no âmbito da educação musical oferecem ao licenciando um contato enriquecedor e imprescindível com o ambiente escolar, sendo “um dos componentes curriculares mais importantes e valiosos dentro dos programas de formação docente” (MATEIRO, 2014, p. 31).

REFERÊNCIAS

- ALVES, B. M. Trilha sonora: o cinema e seus sons. In: *Revista Novos Olhares*. São Paulo: USP, 2012.
- ANDRADE, M. A.; WEICHSELBAUM, A. S.; ARAÚJO, R. C. Critérios de avaliação em música: um estudo com licenciandos. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v.3, p. 53-67, 2008.
- BERCHMANS, T. *A música do filme: tudo o que você gostaria de saber sobre a música de cinema*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.
- ELLIOTT, D. J.; SILVERMAN, M. *Music Matters: a philosophy of music education*. Ed. 2. New York: Oxford University Press, 2015.
- FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Ed. 2. São Paulo: Unesp, 2008.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. In: *Em Pauta*, v. 13, n. 21, 2002, p. 5-41.
- GONÇALVES, L. N., COSTA, M. C. S. O portfólio como uma proposta de documentação, registro e avaliação na prática de ensino em música. In: MATEIRO, T., SOUZA, J. (org.) *Práticas de ensinar música*. Ed. 3. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 147-161.
- MATEIRO, T. A prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: MATEIRO, T., SOUZA, J. (org.) *Práticas de ensinar música*. Ed. 3. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 19-33.
- MÁXIMO, J. *A música do cinema: os 100 primeiros anos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- MEC. Portal do professor: sugestões de aula. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/buscarAulas.html>. Acessado em: 01/09/2015 as 19h22.
- ROMANELLI, G. G. B. Educação musical no Brasil: conquistas e desafios. In: SCHMID, A. L. (org.) *Espaços para aprender e ensinar música*. Brasília: MinC e MEC, 2013, p. 7-11.
- ROMANELLI, G. G. B. Planejamento de aulas de estágio. In: MATEIRO, T., SOUZA, J. (org.) *Práticas de ensinar música*. Ed. 3. Porto Alegre: Sulina, 2014, p. 133-146.
- SCHAFER, R. M. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, J. B. G. *Procedimentos de trabalho na captação de som direto no longa metragem brasileiro Contra todos e Antônia: a técnica e o espaço criativo*. Tese (Doutorado). USP. São Paulo, 2010.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SWANWICK, K. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>. Acessado em: 20/11/2015 as 14h28.

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

VELOSO, F. D. D.; ARAÚJO, R. C. Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas. In: *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.2, 2017, p.1-19.