

Cartas de licenciados em música: (re)contando o vivido para centrar a aula no aluno

Music education student's letters: (re) telling living experiences to center the class in the pupils

Ana Lúcia de Marques e Louro

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
analooock@hotmail.com

Resumo. Neste texto é feita uma reflexão sobre a aula centrada no aluno a partir da análise de dados de uma pesquisa que tem como dados principais cartas trocadas entre licenciandos de um curso de música de uma universidade pública em uma disciplina de prática de ensino. Algumas considerações sobre a aula centrada no aluno podem ser realçadas da análise de dados desenvolvida neste texto. Em primeiro lugar, surge o contar e (re)contar do vivido tanto por parte dos alunos-professores em formação quanto por parte dos seus alunos. Além desse modo de reflexão estar associado à metodologia das cartas adotada pela pesquisa, ele também demonstra uma estratégia na busca de construir uma relação de parceria com os alunos. Pesquisas como essa ganham relevância para estimular o debate sobre relevância e significado de metodologias de ensino e de formação de professores. Considero que as reflexões contidas neste texto podem auxiliar tanto na área da educação musical como na área da educação.

Palavras-chave: licenciados em música, narrativas de si, cartas

Abstract. Based on the data analysis of a research which has as main data source letters exchange between music education students attending to a course on teacher practicing in music at a public university in Brazil, this paper deals with the teacher style centered in students experiences This style is revised through tell of the leaving experience, both the teacher-students and their own students. This approach is associated with the methodology of research which is the exchange of letters and it is also put as a strategy to build a partnership between teacher and students. This research is also important to stimulate the debate of relevance and meaning about teaching methodologies and teacher training. Therefore, I hope that this paper might help researchers on the field of Music Education and on the field of Education as well.

Keywords: music education students, self telling, letters.

Acredito ter sido muito importante o espaço de reflexão, pois me permitiu repensar não somente minhas práticas ligadas à disciplina, mas também aquelas que estão fora dela. Assim, posso me tornar uma professora melhor, podendo auxiliar meus alunos, e desenvolvendo a cada dia mais a capacidade de aprender com eles. (Márcia,¹ carta 4, 2007).

Refletindo por escrito

Refletir por escrito sobre as práticas pedagógicas executadas é um grande desafio para qualquer professor. Mas como fugir ao simples relatório “burocrático”? Não que relatórios não sejam impor-

¹ Os nomes dos alunos-professores em formação são pseudônimos.

tantes, mas surge uma necessidade de narrar o vivido, aquilo que para além do cumprimento puro e simples de tarefas se materializa na reflexão sobre a intersecção dos atos profissionais de professor de música e a vida própria do sujeito que ensina. Essa metodologia de narrar o vivido se mostra particularmente interessante dentro de uma perspectiva que valoriza a subjetividade dos professores. Dessa forma ao longo de três anos procurei estimular os alunos de Práticas Educativas, disciplina de práticas de ensino do curso de Licenciatura em Música da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) a realizarem reflexões por escrito sobre suas práticas. Essa disciplina está organizada em dois semestres consecutivos, e tem como objetivo exercer uma prática de ensino supervisionado, diferenciado do estágio curricular, uma vez que pode ser feito em espaços de ensino diferentes da disciplina Música ou Educação Artística inseridas no currículo da escola de formação básica. Ela foi ofertada pela primeira vez no segundo semestre de 2005. No semestre par a disciplina tem 4h semanais, sendo a metade desse tempo utilizado para uma orientação presencial em grupo. O tempo de trabalho dos licenciandos em campo é de aproximadamente oito aulas de 1h cada por semestre. No semestre ímpar a disciplina tem 5h semanais, com uma carga horária de orientações em grupo de 2h semanais e igual tempo de trabalho dos licenciandos em campo. Inquietada pela diversidade de práticas e desafios apresentados pelos alunos-professores em formação, propus inicialmente uma pesquisa que tinha como metodologia principal a análise de diários de aula dos alunos-professores, baseada no trabalho de Zabalza (2004), focalizando os escritos dos professores que ministraram aulas junto a um projeto social. No entanto, durante a execução da coleta de dados, no segundo semestre de 2006, notei a dificuldade de dar um acompanhamento individualizado aos alunos, dificuldade essa que é também apontada por Freitas e Paniz (2007).

A partir do contato com outras pesquisas, em especial Parker (2008), passei a contemplar a idéia de solicitar que os diários de aula fossem feitos em forma de cartas transmitidas eletronicamente de um aluno-professor em formação para o outro, o que veio a configurar um novo projeto de pesquisa que ainda está em andamento. Como comenta Lauro “que boa idéia essa das cartas, a gente não se distrai pensando em como escrever e sim no que escrever!” (Lauro, carta 1, 2007). “O que” escrever foi a orientação aos licenciandos para que refletissem por escrito sobre suas identidades de professores, seus posicionamentos e os dilemas que surgiam ao longo de suas práticas pedagógicas.

Metodologia: as cartas como estratégia de ação

Como fundamentação teórica da metodologia, a pesquisa tem como base argumentação de autores como Zabalza (2004) e Freitas e Paniz (2007) de que os escritos narrativos de professores em formação são uma fonte rica para o estudo dos processos de construção de identidades profissionais dos professores. Esses autores podem ser localizados numa linha de investigação que valoriza a pessoa do professor e suas decisões quanto a problemas relacionados ao cotidiano da sala de aula. Para além do uso do diário de aula, como descrito por Zabalza (2004), ou DPP, diário da prática pedagógica como utilizado por Freitas e Paniz (2007), autores como Parker (2008) argumentam que escrever cartas para os seus pares proporciona uma liberdade de expressão maior para os professores em formação. Com isso, torna-se possível que os alunos-professores em formação dialoguem uns com os outros num nível de atenção individualizado superior ao que é possível ser fornecido pelo professor formador.

A partir disso, foi proposto à turma da disciplina Práticas Educativas II que eles escrevessem cartas uns para os outros sobre as suas experiências pedagógicas ligadas a essa disciplina no primeiro semestre de 2007. Foram 12 alunos divididos em seis grupos de dois alunos cada. Cada grupo deveria escrever quatro cartas com respostas, totalizando 24 cartas com comentários iniciais e respostas. A correspondência foi feita por *e-mail*. Neste texto serão citados trechos das cartas de Gilberto, Márcia, Lauro, Daniel, João, Carolina e Marina. Gilberto, Márcia, Lauro e Daniel lecionaram em laboratórios de ensino da universidade, no Laboratório de Ensino Vocal e Instrumental do Departamento de Música e no Laboratório de Educação Musical do Departamento de Metodologia de Ensino. Gilberto ministrou aulas iniciais de teoria musical, Márcia deu aulas de “linguagem musical” (uma aula que se assemelha a teoria, mas busca ser menos tradicional em sua configuração). Lauro realizou aulas de percussão e Daniel ministrou aulas de “vivências musicais” (semelhante a uma aula de musicalização, porém realizada com alunos adultos). João deu aulas em grupo de teclado em uma escola pública, Carolina ministrou aulas de canto coral em uma escola particular e Marina lecionou aulas de música em uma instituição especializada ao apoio de crianças com câncer. João ministrou aulas em São Pedro do Sul e os demais na cidade de Santa Maria, ambas no Estado do Rio Grande do Sul.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar as construções identitárias presentes nas cartas dos alunos-professores em formação e suas relações com a formalização e encaminhamento de dilemas que emergem em suas práticas educativas. E como objetivos específicos: localizar dilemas narrados pelos alunos-professores em formação; desvelar nas narrativas construções de identidades profissionais de professor na área de música; apontar relacionamentos entre as identidades de professores com identidades musicais; analisar a relação entre as construções identitárias com as estratégias de encaminhamento dos dilemas vivenciados.

Análise de dados

As categorias de análise derivam dos objetivos e são: construções identitárias dos alunos-professores, dilemas enfrentados e descritos, relações entre construções identitárias e dilemas. Além dessas categorias derivadas dos objetivos os dados foram analisados a partir de categorias que emergiram ao longo do processo.

Os alunos-professores em formação parecem resgatar em suas narrativas o contar de suas experiências, do seu vivido, pois, como afirma Martinazzo (2000), é necessário (res)significar as experiências vividas. Este autor comenta:

As aprendizagens escolares que antes se faziam no sentido de preparação para uma hipotética vida futura, hoje [...] se devem enraizar na experiência de vida dos alunos, nos saberes prévios deles [...] Por isso, o já aprendido porque já vivido necessita tematizar-se e ser dito, ser narrado para que alunos e professores saibam o que mais querem aprender e como tornar significativo os saberes que buscam. (Martinazzo, 2000, p. 7).

Essa linha metodológica apontada por Martinazzo (2000) se refere primeiramente ao aprendizado por parte dos alunos. No entanto, nessa pesquisa olho para a aprendizagem dos alunos-professores do “como ser professor” da mesma ótica, ou seja, onde o vivido ganha importância na medida em que é objeto de reflexão. Nesse sentido os comentários de Daniel sobre o acúmulo de experiências ganha realce. Primeiramente este aluno-professor considera que o modo de ensinar de Lauro, sua dupla nas cartas, é uma soma de suas experiências:

Podes somar todas as tuas experiências, o processo criativo da banda na qual te tornastes um músico, tua forma de dar aula como professor de violão e guitarra, tudo que tu “adquiriu” aqui no curso, tudo que tu “já viu” nos programas de música e na internet. Isso tudo faz a diferença, quanto mais experiências mais formas de ensinar teremos em mente. (Daniel, carta da expectativa, 2007).

Por outro lado, Daniel pondera que sua própria maneira de ensinar é derivada de suas experiências:

Esse trabalho eu uni várias experiências minhas, designer (instrumentos musicais, caderno de música, layout do programa), programador (programa desenvolvido em Flash para auxiliar a escolha do repertório usando os tubos), artesanato (instrumentos musicais), música (bandas, programas de música, teoria musical, acústica, práticas instrumentais em uma cítara quando eu era criança), até as experiências dos familiares eu explorei, minha mãe sabe costurar bem e ela fez os tapetes que uso para poder indicar a cor dos tubos a serem tocados. Então essa soma de experiências é que faz um profissional trabalhar tranquilamente. Quanto mais áreas o profissional conhece, mais idéias ele terá e mais potencial ele terá para realizar-las. (Daniel, carta da expectativa, 2007).

Porém, apesar do acúmulo de experiência ser importante para a análise da construção das imagens de professores nas cartas analisadas, surge que nem sempre é suficiente para a resolução das questões enfrentadas durante as aulas. Muitos dos problemas relatados pelos alunos se constituem em verdadeiros dilemas, no sentido reflexivo que Zabalza (2004) dá a esse termo. Dessa forma um dos dilemas descritos pelos alunos-professores está no “o que ensinar”. Como pondera Márcia:

Uma das dificuldades com relação a oficina de linguagem, uma vez que foi estabelecida como minha prática, era **o que ensinar** numa aula de linguagem. Acredito que seja importante trabalhar conteúdos que não são sempre acessíveis ou que lhe pareçam mais difíceis do que realmente são. Entretanto, é importante levar em consideração o que um aluno que procura essa oficina está buscando. Por isso, pensei em trabalhar alguma coisa referente à teoria, mas não me limitar a ela. (Márcia, carta da expectativa, 2007).

Para enfrentar o dilema do “o que ensinar” Márcia se volta para a perspectiva de “levar em consideração o que um aluno que procura essa oficina está buscando”, portanto para uma metodologia centrada no aluno.

A aula centrada no aluno

Glaser e Fonterrada (2006, p. 94) apontam que a aula centrada no aluno, segundo Carl Rogers, significa “colocar seus interesses e perspectivas como ponto principal no eixo professor-programa-aluno, que move o processo de ensino-aprendizagem”. A questão da aula centrada no aluno foi discutida ao longo do desenvolvimento da disciplina Práticas Educativas II, aparecendo recorrentemente nas cartas analisadas. Para centrar a aula nos alunos é necessário primeiro conhecer os seus conhecimentos musicais prévios. Como é descrito por João:

Perguntei para os dois alunos qual o repertório que eles querem aprender ou qual estilo de música que eles escutam mais, o que eles esperam das aulas de teclado, se já tiveram contato com a prática musical e se tinham interesse em aprender a ler partitura. Um deles já faz aulas de teclado, então já possui algum conhecimento musical, o outro respondeu que é o primeiro contato com a prática musical, ambos preferem músicas populares, gaúchas, bandinhas, enfim, são bastante ecléticos. (João, carta da expectativa, 2007).

Burnard (2004), entre outros autores da área de música, descreve a importância de se olhar para o significado da aprendizagem para o aluno. Tal conceito, já bastante trabalhado na área da educação, se contextualiza de forma diferenciada na área da educação musical por causa das tradições de ensino presentes na cultura de ensino-aprendizagem historicamente construída. Em especial a relação mestre-aprendiz do ensino individual de instrumento dos conservatórios de música. Para esta autora o que parece importante para os alunos estudados na sua pesquisa

são os aspectos de participação e engajamento do aprendiz. Para esses alunos, por dentro da sua fala sobre aprendizagem estão idéias sobre certas qualidades da aprendizagem. O que domina a maioria das discussões é *quando* as oportunidades de aprendizado acontecem (ou seja, quando participam de atividades coletivas, quando trabalham com amigos, quando você está no controle, quando ativamente fazendo alguma coisa) e a ênfase (e a preocupação com) *onde* a maioria dos aprendizados ocorre (esta é percebida através de quando a participação é mais intensa e quando o contexto de aprendizagem significativamente influencia a aprendizagem) (Burnard, 2004, p. 24, tradução minha, grifo da autora).

Burnard (2004) enfatiza em seu texto que a perspectiva sobre aprendizado dos alunos e da professora analisados são bem diferentes. Os alunos, como aparece nesse trecho, se preocupam mais com as interações entre os pares na hora de aprender do que com o conteúdo propriamente dito. Isso contrasta fortemente com uma visão onde o professor é a única fonte do conhecimento, pois nesse caso a aprendizagem por pares é muito significativa. Os alunos-professores em formação da presente pesquisa parecem olhar mais para a aprendizagem individual dos conteúdos do que para a interação entre os pares. Como está refletido nos escritos de Gilberto durante sua aula sobre teoria musical:

Então usei o piano para exemplificar melhor, e conseqüentemente mostrando os acordes, com exceção desta aluna todos entenderam com facilidade, e então prometi que na próxima aula retomaremos este assunto com mais exemplos... (Gilberto, carta da expectativa, 2007).

Burnard (2004) também realça a importância que tem para os alunos estudados em sua pesquisa

de estarem à frente da iniciativa de suas aprendizagens. Lauro é um dos alunos-professores da pesquisa que se aproxima dessa postura de dar a iniciativa da aprendizagem para os alunos. Ele comenta em sua carta: "Me sinto muito mais mediador de um interesse, um orientador pra'quilo que o cara tá procurando do que um professor que vai ensinar o que está certo e o que está errado." (Lauro, carta 2, 2007).

Por outro lado, é possível se localizar uma tendência de identidade profissional de professor relacionada à tradição de ensino de mestre-aprendiz dos conservatórios de música. Muito embora seja possível localizar essa tendência de ensino, Vasconcelos (2002) é um dos autores que aponta para a multiplicidade de processos de ensino e aprendizagem dessas instituições. Este autor comenta:

As características de uma aula individual são uma amálgama plurifacetada de comportamentos verbais e não verbais, auditivos, visuais, cinestésicos e artísticos em que o professor é o modelo a imitar pelos alunos e em que estes se apropriam da técnica e da estética do professor (Vasconcelos, 2002, p. 70).

O que chama a atenção nesse trecho é a questão da imitação. O trajeto do conhecimento vai do professor para aluno, nessa maneira tradicional de se proceder na aula individual dos conservatórios de música. Márcia localiza os contextos tradicionais de ensino de música:

Eu relembro as aulas de piano que tive quando criança, explicando colcheias: "lembra do 1 e 2 e...". Engraçado. Curioso também falar de assimilar. Isso remete a uma aula bem expositiva, tradicional. (Márcia, carta 3, página 1).

Vasconcelos (2002, p. 71) aponta para a presença nos conservatórios de música de uma outra tendência pedagógica "em que o modo de racionalidade não está na relação de dependência 'mestre-aluno', mas sim numa racionalidade tutorial de parceria".

A relação de parceria passa pela possibilidade de serem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem tanto professores como alunos. Parece que para essa possibilidade ser alcançada é interessante se estabelecer um "clima" de informalidade. Tal clima é descrito por Daniel como "semelhante a uma rodinha de violão". Este aluno-professor pondera que a participação dos alunos fica mais presente através de "um pouco de prática musical com um caráter informal onde não há muitas cobranças, muito semelhante a uma rodinha de violão de festinha e aos poucos o aluno irá perceber os resultados e isso já é o começo de tudo". (Daniel, carta 1, 2007).

Dessa forma a prática musical “descontraída” gera a participação mais ativa dos alunos possibilitando a relação de parceria que conduz a uma aula onde o aluno se encontra no centro do eixo professor-programa-aluno (Glaser; Fonterrada, 2006). Para reforçar essa centralidade é necessário olhar para as histórias de vida dos alunos num contínuo diálogo. Reaproximando o “contar de histórias” dos professores daquele dos alunos (Martinazzo, 2000). Como é narrado por Márcia:

Nas últimas aulas reapareceu uma aluna que só havia assistido à primeira aula, a Nathália. A história dela é interessante: ela é adventista, portanto de uma igreja com forte tradição no campo da música. Além disso, tocava violino quando pequena, mas depois de um tempo parou e nunca mais retomou. Atualmente ela cursa pedagogia e procurou as aulas porque deseja incluir música nas aulas de sua futura prática docente. Assim, a partir do momento em que ela retorna, reforçamos o objetivo de aprender a ler partituras musicais, para que ela possa aplicar isso na sua prática futura. Aprendemos a equilibrar as necessidades de cada aluno. (Márcia, carta 4, 2007).

No entanto, é preciso ponderar que o “clima descontraído” e o “contar do vivido” não funcionam perfeitamente em todas as circunstâncias de ensino-aprendizagem. Dessa forma Marina pondera que nas escolas particulares, como em outros ambientes onde é necessário administrar a disciplina da turma, o ensino centrado no aluno deve ser introduzido à medida que uma relação de confiança entre alunos e professores for estabelecida. Essa aluna-professora comenta em sua carta-resposta às indagações de sua dupla Carolina:

Eu também trabalho em escola particular, e para mim essas questões são “sempre” desafiadoras, pois se você propõe atividades em que os alunos terão uma participação ativa, como na hora de criar e compor, muitas vezes fica difícil administrar a turma, pois sempre aparecem os alunos que confundem a liberdade com bagunça. Acho que é um contexto social, onde as pessoas no meio de tanta liberdade acabam não sabendo lidar com ela. Penso que esta docência centrada no aluno, que aconteça a partir dos interesses dele, deva fazer parte de um processo, onde o professor primeiramente deve conquistar a turma, proporcionando um conhecimento de ambas as partes: o professor deve conhecer bem a turma para saber lidar com cada aluno em suas particularidades e o aluno tem que conhecer o professor, sabendo como relacionar-se com ele, ou seja, acho que para que este trabalho aconteça, é preciso haver respeito mútuo. (Marina, carta da expectativa, 2007).

Marina estabelece um diálogo com a sua dupla Carolina. Esse diálogo entre as alunas-professo-

ras se torna ocasião de uma reflexão mais aprofundada sobre a temática da disciplina como desafio ao professor de música que opta por uma metodologia ativa nas suas aulas.

Considerações finais

Algumas considerações sobre a aula centrada no aluno podem ser realçadas da análise de dados desenvolvida neste texto. Em primeiro lugar surge o contar e (re)contar do vivido (Martinazzo, 2000) tanto por parte dos alunos-professores em formação quanto por parte dos seus alunos. Além desse modo de reflexão estar associado à metodologia das cartas (Parker, 2008) adotada pela pesquisa, ele também é realçado como uma estratégia na busca de construir uma relação de parceria com os alunos (Vasconcelos, 2002). Para a construção dessa relação de parceria, apontada por Vasconcelos (2002) como um dos modos de ensino que estão presentes no conservatório de música, são também revisados os escritos de Glaser e Fonterrada (2006) e Burnard (2004).

Glaser e Fonterrada (2006) ajudam na delimitação do que seria uma aula centrada no aluno, onde o interesse do aluno é colocado em evidência na relação professor-aluno-programa. Burnard (2004) aponta algumas circunstâncias onde o aprendizado entre pares e a atividade de protagonista dos alunos fica à frente do conteúdo; a partir de exemplos de cartas da pesquisa são ilustradas circunstâncias nas quais os alunos-professores centralizaram em si e no programa ou buscaram colocar os interesses dos alunos em primeiro lugar. Além disso, é trazida a reflexão de que o “clima” de aprendizado informal facilitaria o estabelecimento dessa relação de parceria. Posteriormente, também é ponderada a dificuldade que uma metodologia centrada no aluno apresenta em circunstâncias onde é preciso lidar com a disciplina da turma.

Parece que a reflexão sobre a importância de (re)pensar o vivido para ensinar e de centrar a aula do aluno ganha destaque na área da educação musical por causa da forte tradição de ensino do mestre-aprendiz presente na nossa história. Dessa forma, pesquisas como a relatada neste artigo ganham relevância para insuflar o debate sobre metodologias de ensino e de formação de professores. Considero que as reflexões contidas neste texto podem auxiliar tanto a nossa área da educação musical como a área da educação.

Referências

- FREITAS, D. S.; PANIZ, C. M. A construção da reflexividade do profissional professor por meio do diário da prática pedagógica In: FREITAS, D. S.; GIORDANI, E. M.; CORRÊA, G. C. *Ações educativas e estágios curriculares supervisionados*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2007. p. 48-60.
- BURNARD, P. Pupil-teacher conceptions and the challenge of learning: lessons from a year 8 music classroom. *Improving Schools*, Edinburgh, v. 23, n. 7, p. 23-34, 2004.
- GLASER, S.; FONTEERRADA, M. Ensaio a respeito do ensino centrado no aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 15, p. 91-100, 2006.
- MARTINAZZO, C. J. (Org.). *História de vida de professores: formação, experiências e práticas*. Ijuí: Ed. Unijuiú, 2000.
- PARKER, D. C. *Teacher candidates' literacy narratives: a professional writing practice towards induction*. 2008. Disponível em: <<http://ocs.sfu.ca/fedcan/index.php/csse/csse2008/paper/viewFile/464/337>>. Acesso em: 10 jul. 2008.
- VASCONCELOS, A. A. *O conservatório de música – professores, organização e política*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002.
- ZABALZA, M. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

Recebido em 10/07/2008

Aprovado em 09/08/2008