

A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música

The AME approach: element of mediation between theory and practice in music teacher education

Zuraida Abud Bastião

Faculdades Olga Mettig (Famettig)
zuraida_ab@uol.com.br

Resumo. Este artigo se baseia nos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a influência de uma proposta de formação docente no desenvolvimento de articulações entre teoria e prática durante o estágio de uma estudante do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia, Brasil. Usando um estudo de caso, a pesquisa desenvolveu e aplicou uma abordagem de ensino com ênfase em apreciação musical, intitulada abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – tomando a abordagem Pontes como referencial teórico. Dados foram coletados em uma escola do ensino fundamental de Salvador, Bahia. Após cruzar os métodos (autobiografia, entrevista, relatório, questionários, memorandos, diários de campo, registros em vídeo) e fontes de dados (pesquisadora, estagiária, estudantes do ensino fundamental, dirigentes escolares, professores da banca examinadora), nas 22 cenas analisadas, comprovou-se que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática durante a experiência de estágio da estudante.

Palavras-chave: apreciação musical, articulações pedagógicas, formação de professor

Abstract. This article is based on the results of a doctoral research that investigated the effect of a program for the preparation of teachers, aiming the development of articulations between practice and theory during the field experience of a student at Music Education Course of the Federal University of Bahia, Brazil. Using a case study, the research developed and applied a teaching approach with emphasis in music appreciation, entitled AME approach – Expressive Musical Appreciation – taking the Pontes approach as a theoretical reference. Data was collected in an elementary school in Salvador, BA. After cross-referencing the methods (autobiography, interview, report, questionnaires, memoranda, field diaries, video registers) and data sources (researcher, student-teacher, elementary students, school leaders, teachers of the examination board), in the twenty two scenes analyzed, it became evident that the teaching orientation based in the AME approach significantly influenced the process of articulations between theory and practice during the field experience of the student.

Keywords: music appreciation, pedagogical articulations, teacher preparation

Escolha do tema

Grandes desafios se apresentam no panorama da educação musical no Brasil, levando os professores a rever suas práticas pedagógicas e buscar soluções para as novas demandas dos diversos contextos educacionais. Passados 13 anos da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/96 (Brasil, 1996) –, que extinguiu a educação artís-

tica dos cursos superiores e escolas regulares, introduzindo a área de arte, ainda existem muitos empecilhos para a prática da educação musical na rede oficial de ensino, principalmente nas escolas públicas brasileiras.

Observa-se, através de contatos feitos com estagiários e professores de música da rede es-

tadual e municipal de Salvador, que são raras as escolas que incluem a disciplina Música em seu projeto pedagógico (Almeida, 2007; Braga, 2005; Menezes, Costa, Bastião, 2007). Acrescenta-se a esses resultados o fato de que os professores de música da educação básica tendem a ensinar teoria musical, conteúdos isolados e desconectados da própria música. Em programa de avaliação de professores da área de arte de todo o Estado da Bahia, realizado pela Agência de Certificação da Fundação Luís Eduardo Magalhães (Flem),¹ verificou-se que existem muitas concepções metodológicas centradas apenas na transmissão de fatos e conceitos sobre música. Nem sempre exemplos musicais são utilizados em sala de aula, ou seja, os professores costumam falar sobre música, ao invés de “fazer” música com seus alunos.

Diante dessa realidade, diversos setores artísticos, culturais e institucionais da sociedade mobilizaram-se através das Câmaras Setoriais de Cultura, órgão consultivo vinculado ao Conselho Nacional de Políticas Culturais, para reivindicar, expor as dificuldades e traçar políticas públicas para a área de música. O trabalho realizado nos diversos grupos em todo o Brasil resultou no lançamento de um manifesto, e posteriormente na elaboração do Projeto de Lei nº 2.732/08 (Brasil, 2008b) em defesa da obrigatoriedade do ensino de música, e não mais de arte, na educação básica brasileira, desde que a flexibilidade de escolha entre as quatro modalidades artísticas – música, artes visuais, teatro e dança – não garantiu nesses 13 anos que a música estivesse presente nas escolas de forma sistemática. Em 15 de agosto de 2008 o projeto foi sancionado pelo presidente da República e publicado no *Diário Oficial da União* – Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008a) –, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Esta mais recente lei também estipula o prazo de três anos para o sistema de ensino se adaptar a tal exigência legal, o que gera uma demanda em potencial por professores de música para as escolas.

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

A realidade exposta está diretamente associada ao desempenho dos cursos de licenciatura em música, que visam a preparar os estudantes para o exercício da docência na educação básica. A disciplina Prática de Ensino (MUS 185) integra as disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e tem um papel importante no processo de formação docente. Essa disciplina tem como premissa básica promover a articulação entre os pressupostos teóricos estudados ao longo do curso e a intervenção prática na realidade escolar durante o estágio curricular supervisionado.

Um formato bastante comum dos cursos de licenciatura em música no Brasil ainda tem sido a separação entre disciplinas teóricas sobre metodologias de ensino, ministradas no início dos cursos, e disciplinas práticas, como é o caso do estágio curricular, vivenciadas nos últimos semestres do curso. Esse formato de curso de formação de professores não privilegia a participação dos estudantes como agentes ativos e reflexivos do processo de ensino e aprendizagem musical.

Quanto aos espaços de atuação docente foi constatado, em levantamento realizado nos relatórios anuais de estágio (Bastião, 2006), arquivados na Biblioteca da Escola de Música da UFBA, que o estágio curricular supervisionado continua acontecendo, predominantemente, no próprio âmbito universitário. As Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior de Música (Brasil, 2004) destacam a necessidade de buscar o equilíbrio e a integração entre teoria e prática, como também de formar profissionais com competência musical e pedagógica para atuar de forma articulada nos diferenciados espaços culturais e instituições de ensino específico de música.

Portanto, o tema principal abordado neste artigo, baseado em minha pesquisa de doutorado (Bastião, 2009), trata da articulação entre teoria e prática no processo de formação do estudante do curso de Licenciatura em Música da UFBA, matriculado na disciplina Prática de Ensino, visando a orientá-lo no estágio curricular supervisionado em escolas do ensino fundamental de Salvador.

Apreciação musical como elemento de mediação entre teoria e prática

No Brasil, a apreciação musical é um tema que não tem ocupado, com frequência e com ênfase necessárias, as discussões curriculares sobre o ensino de música nas escolas da educação básica. Freire (2001, p. 70) argumenta que a apreciação

musical “[...] não é utilizada como efetiva atividade de construção de conhecimento musical, mas como atividade ilustrativa, superficial e periférica às demais atividades de educação musical”.

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

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

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

Portanto, as escolas deveriam promover programas de música com enfoques diferenciados, como aulas de instrumento, coral ou conjunto instrumental, atividades estas que interessam muito aos alunos. No entanto, devido à ausência de materiais e espaços adequados para esse tipo de atividade e falta de preparo dos professores para atuar com apreciação musical no contexto do ensino básico, em geral a metodologia utilizada na aula de música baseia-se na transmissão de conceitos “[...] sobre música que não está presente” (Bastião, 1995, f. 31, grifo da autora), o que se pode considerar como um ensino de música não musical. Reimer (apud Halpern, 1992, p. 45, tradução minha) ressalta que “quando os professores promovem experiências de música não musicais... eles estão sendo educadores não musicais e estão produzindo pessoas não musicais”. Nesse caso, o mais provável é que as atividades em classe não prendam a atenção dos

alunos e a aula de música se transforme numa batalha do professor *contra* uma turma de alunos confusos, inquietos e desmotivados.

A Lei nº 9.394/96, por meio do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sugere que a apreciação seja trabalhada de forma significativa, isto é, através da “Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical” (Brasil, 1998, p. 84). Entretanto, para haver uma aprendizagem significativa em apreciação musical, é necessário que o professor saiba adaptar os conhecimentos da área de música aos interesses dos alunos e do contexto educacional. A preocupação com o fortalecimento da articulação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é ressaltada em diversos documentos oficiais. No entanto, as leis não podem, por si só, resolver os problemas concretos da educação musical no Brasil. O processo de formação docente na atualidade inclui competências desafiadoras para a academia. O fato de os cursos de licenciatura em música estruturarem seus currículos em disciplinas de cunho teórico e prático não garante que os alunos desenvolvam competências entre o pensar e o fazer, entre os conhecimentos aprendidos e as situações reais que se apresentam em sala de aula.

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

Torna-se, portanto, de importância crucial que os professores orientadores trabalhem com os licenciandos “pontes de articulação”, conceito que vem sendo desenvolvido e pesquisado por Alda Oliveira em diferentes situações de ensino e aprendizagem da música, e que, segundo a autora

[...] consiste em uma maneira de customizar a práxis (teoria e prática) da educação musical. Oferece uma fundamentação teórica e prática de educação musical para orientar a formação de professores de música, fazendo-os sentirem-se preparados para lidar com diferenças de cultura, de desenvolvimento, de competências sociais e cognitivas, e também com suas preferências e estilos de aprendizagem. (Oliveira, 2009, p. 151, tradução minha).

Essa forma de conceber o processo de formação docente foi denominada de abordagem Pontes (Positividade, Observação, Naturalidade, Técnica, Expressividade e Sensibilidade), por apontar características individuais e competências pedagógicas importantes para a formação do professor de música em termos das criações e adaptações que ele pode desenvolver dentro do seu planejamento didático, para aproximar os objetivos, as atividades, os repertórios musicais e conteúdos da aula de música aos interesses e conhecimentos prévios dos alunos nos seus contextos educacionais.

Desde 2001, Oliveira vem desenvolvendo pesquisas no ensino de música em contextos escolares e não escolares, na educação inclusiva e em trabalhos interdisciplinares.² A primeira fase de sua pesquisa (2003-2006),³ financiada pelo CNPq, compreende as histórias de vida dos mestres da cultura popular, e a segunda (2007-2010),⁴ em desenvolvimento, se concentra na verificação da aplicabilidade da abordagem Pontes na formação continuada de professores de música. Na concepção de Oliveira et al. (2007, p. 22), a abordagem Pontes tem por objetivo

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

Como o tema principal do estudo realizado (Bastião, 2009) trata da articulação entre teoria e prática, e a apreciação musical mostra-se como um recurso viável para o processo de ensino e aprendizagem da música na educação básica, adotei na pesquisa o referencial teórico da abordagem Pontes para desenvolver, testar e analisar os resultados da aplicação de uma abordagem de formação de professores com ênfase na atividade de apreciação musical, que pretende proporcionar ao estagiário da disciplina Prática de Ensino um suporte teórico-prático para a sua práxis pedagógica em escolas do ensino fundamental de Salvador. Essa aborda-

2 Além da pesquisa de doutorado (Bastião, 2009) que utiliza o referencial teórico da abordagem Pontes para avaliar o processo de formação de uma estagiária em música, a citada abordagem tem sido sistematicamente estudada no Programa de Pós-Graduação da Emus-UFBA, pelos seguintes professores: Rejane Harder, Angelita Vander Broock, Mara Menezes, Harue Tanaka, Amélia Dias e Vilma Fogaça.

3 “Espaços de formação musical: a educação musical entre o formal e o informal. Mestres de Música da Bahia”. CNPq, processo 303621/2003-6. Pesquisa concluída.

4 “Mestres de música da Bahia: o efeito da aplicação do modelo Pontes na formação continuada de professores de música”. CNPq, processo 310720/2006-0. Projeto de pesquisa em andamento.

gem foi denominada de AME – Apreciação Musical Expressiva –, porque visa a aproximar o professor em formação e os alunos do ensino fundamental de formas expressivas de reagir a um repertório musical amplo e diversificado.

A abordagem AME e suas características

O termo “AME”, sigla cuja grafia é em si um evidente estímulo afetivo, decorre do desejo de suscitar o gosto e o prazer pela apreciação musical na educação básica, contexto que raramente tem se configurado como um espaço que possibilita o desenvolvimento da sensibilidade cultural e artística dos estudantes.

Lewis e Schimdt (1991, p. 319, tradução minha) traçam um perfil bastante peculiar do ensino de apreciação musical ao afirmar que “o formato usual numa aula de apreciação musical é frequentemente alguma combinação de palestra, discussão e audição realizadas enquanto os alunos sentam quietos”. Os autores salientam que “[...] uma ênfase demasiada em tal intelectualização pode fazer da audição musical uma experiência mais clínica que estética” (Lewis; Schmidt, 1991, p. 318-319, tradução minha).

Essa concepção, como a de outros pesquisadores citados na revisão de literatura da pesquisa de doutorado (Bastião, 2009),⁵ me motivaram a desenvolver uma abordagem para a formação de professores que parte do pressuposto de que o ouvinte pode ser expressivo no ato de apreciar. O termo “expressividade” é utilizado na pesquisa para se referir às respostas ou reações do ouvinte ao transmitir o que sente, pensa e vivencia em sua experiência pessoal e única com as músicas escutadas.

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

[...] música tem um componente *afetivo*, baseado nos sentimentos que não podem ser avaliados com exatidão. Contudo, música envolve experiências *cognitivas* (inte-

5 Campbell e Scott-Kassner (1995), Cunha (2003), Del Ben (1997); Elliot (1995); França e Swanwick (2002), Halpern (1992), Hentschke (1994/1995), Kerchner (2004), Nye et al. (1992), Palheiros e Hargreaves (2001), Souza et al. (2002), Subtil (2006), Swanwick (1979, 2003), Wood e Burns (2001) e Wuytack e Palheiros (1995).

lectual) e *psicomotoras* (físicas) e é aprendida através da integração dessas três áreas de aprendizado, uma vez que nenhuma delas existe isoladamente. (Nye et al., 1992, p. 5, grifo dos autores, tradução minha).

Assim, a abordagem AME procura aliar o aspecto ativo da audição a uma atitude expressiva do ouvinte ao apreciar música, considerando as suas capacidades afetivas, cognitivas e psicomotoras. O incentivo à expressão é um requisito importante na construção do conhecimento musical em sala de aula, sobretudo na educação básica. Campbell e Scott-Kassner (1995) sugerem um programa de audição musical ativa que inclui movimentos corporais, *performance* (instrumental, vocal ou corporal) e leitura (convencional ou não). Nessa mesma perspectiva, de um envolvimento mais efetivo do estudante com a música apreciada, Nye et al. (1992, p. 314, tradução minha) afirmam:

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

Considerando o exposto, a AME enfatiza três modalidades de expressão: corporal, visual e verbal. A expressão corporal é trabalhada estimulando o ouvinte a movimentar-se de forma livre ou conduzida ao apreciar as músicas, explicitando com o corpo os elementos musicais percebidos (ritmo, melodia, timbre, dinâmica, forma, caráter, entre outros). Na expressão visual estimula-se o ouvinte a representar a música apreciada e seus elementos por meio de notações não convencionais, expressas em desenhos ou gráficos sonoros. A expressão verbal é trabalhada através de estímulos às impressões faladas e escritas do ouvinte sobre as músicas apreciadas e contextualizadas em situações de sala de aula e em concertos didáticos ao vivo, fazendo-o relatar que elementos musicais lhe chamaram a atenção, o que sentiu e o que imaginou.

Nas escolas do ensino fundamental a expressão corporal não só dinamiza a aula, como estimula o desenvolvimento do sentido rítmico e a criatividade dos alunos. A expressão visual é uma das atividades prediletas das crianças. Muitas vezes, pode-se perceber nos desenhos infantis os conteúdos programáticos sugeridos pela música ou elementos referentes à sua estrutura rítmica, melódica ou formal. A expressão verbal estimula a imaginação, o senso crítico e estético, desenvolve o vocabulário técnico musical e a produção textual.

A dificuldade de avaliar a atividade de apreciação musical através da expressão verbal é verificada por diversos autores, já que não se trata de um produto claramente observável, como é o caso da execução e da composição. Segundo Hentschke (1994/1995, p. 32), “isto se deve essencialmente ao alto grau de subjetividade envolvido, aliado à dependência da expressão verbal como meio de avaliação”. A autora considera que “[...] o que constitui o produto musical não é a apreciação em si, mas sim os subprodutos da percepção musical global, que podem ser representados através de palavras, cartões de figuras e desenhos, entre outros” (Hentschke, 1994/1995, p. 32). Para Elliot (1995, p. 105, tradução minha):

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

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

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

É relevante esclarecer que a expressão vocal/instrumental é também valorizada na abordagem AME, uma vez que na pesquisa é considerada a inter-relação das atividades de composição, literatura, apreciação, técnica e execução, expostas no modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979). Assim, a ação de apreciar pode abranger formas de responder performática e criativamente à música escutada, ou seja, ao apreciar músicas o aluno pode tocar instrumentos, cantar, criar coreografias e arranjos instrumentais. Além disso, o modelo C(L)A(S)P é um bom exemplo de articulação entre teoria e prática,

ao demonstrar que as formas de relacionar-se com a música – compondo, executando e apreciando – são permeadas por elementos de técnica e literatura musical.

Procedimentos metodológicos

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

No decorrer da pesquisa foi coletado um extenso material referente ao processo de formação da estagiária, matriculada na disciplina Prática de Ensino (MUS 185), cujo estágio foi realizado em uma escola particular sob a minha supervisão, contando com a participação de 35 alunos na faixa etária de 9 a 12 anos, pertencentes à 5ª série do ensino fundamental. Por motivos éticos não se identifica nominalmente a estagiária, a qual é mencionada no estudo pelo pseudônimo Alice, por ela mesma escolhido.

Considerando a forma de abordar o problema, a pesquisa, de natureza qualitativa, constitui-se como um típico estudo de caso único. A fim de conferir maior validade à pesquisa, como também “[...] minimizar as visões tendenciosas resultantes da condição humana do pesquisador”. (Flick, 2004, p. 237-238), procurou-se coletar dados mediante vários instrumentos, a saber: documentos pessoais (narração autobiográfica, memorandos e diários de campo), entrevista semiestruturada, relatório de estágio, questionários e registros em vídeo.

O formato da análise de dados utilizada procurou contrastar as opiniões, reflexões e diários de campo da estagiária; dados dos alunos do ensino fundamental; dirigentes escolares e professores da banca examinadora da disciplina Prática de Ensino com as minhas interpretações, provenientes do processo de orientação e acompanhamento do estágio. Bogdan e Biklen (1994, p. 252) destacam:

Um bom trabalho qualitativo é documentado com boas descrições provenientes dos dados para ilustrar e substantiar as asserções feitas. Não existem convenções formais para estabelecer a verdade de um artigo de investigação qualificativa. A tarefa que tem em mãos consiste em convencer o leitor da plausibilidade do que expõe. Citar os sujeitos e apresentar pequenas seções das notas de campo e de outros dados ajuda a convencer o leitor e a aproximá-lo das pessoas que estudou. As

citações não só descrevem as afirmações dos sujeitos, como também a forma como as transmitiram e a sua maneira de ser.

Devido à grande quantidade de dados obtidos nessa investigação, foram selecionadas 22 cenas ocorridas no ambiente escolar,⁶ que pudessem demonstrar com clareza ao leitor as articulações desenvolvidas na práxis pedagógica da estagiária, orientada por mim através da abordagem AME com apoio do referencial teórico da abordagem Pontes.

Resultados

Após cruzar os diversos métodos (autobiografia, entrevista, relatório, questionários, memorandos, e registros em vídeo) e fontes de dados (pesquisadora, estagiária, estudantes do ensino fundamental, dirigentes escolares e professores da banca) nas 22 cenas analisadas, pode-se constatar que a orientação docente baseada na abordagem AME influenciou significativamente o processo de articulação entre teoria e prática durante o estágio curricular de Alice. Todo o processo de orientação, direcionado a uma práxis pedagógica articulada, contribuiu para o desenvolvimento profissional da estagiária e da orientadora, para o crescimento musical dos estudantes, para a qualidade da aula de música no contexto da escola regular, como também para uma inclusão mais significativa da música no projeto pedagógico da escola selecionada para a pesquisa.

O apoio do referencial teórico da abordagem Pontes foi fundamental para a práxis pedagógica da estagiária, ou seja, para aproximar, estreitar as relações, fazer com que Alice estabelecesse contatos didáticos eficientes com o contexto educacional, com os estudantes em sala de aula, como também

6 Cena 1 – Dinâmica de apresentação dos participantes; Cena 2 – Conversa de interação; Cena 3 – Assistindo e relatando impressões sobre filmes de música; Cena 4 – Da conversa de interação para uma melhor compreensão do *Carnaval dos Anímaís*; Cena 5 – Escutando e criando sons com o corpo; Cena 6 – Pontes dentro e fora da sala de aula; Cena 7 – Música de cena: o suave amanhecer numa manhã tumultuada; Cena 8 – Valorizando o discurso musical dos alunos; Cena 9 – Aproximando a aula de música à rotina escolar: exercícios dirigidos, lápis e papel, leitura em voz alta; Cena 10 – Desenvolvendo atitudes positivas nos alunos; Cena 11 – Onc! Onc! Muuu! Rinch! Rinch! Cena 12 – E a revista velha transforma-se numa *Revista de Música*; Cena 13 – Aproximando os alunos da música erudita e das versões populares; Cena 14 – Indisciplina: tema que se repete; Cena 15 – Apreciando, cantando e tocando em sala de aula; Cena 16 – O olhar do outro professor; Cena 17 – Problemas com o som, com as apostilas; Cena 18 – O desafio da escuta de músicas de outras culturas; Cena 19 – Apreciando um concerto de orquestra ao vivo; Cena 20 – A formação repentina de um coral para se apresentar num evento escolar; Cena 21 – A música popular brasileira que o Brasil desconhece; Cena 22 – Momentos finais do estágio.

para que ela refletisse sobre a sua própria prática através da elaboração de diários de campo, memorandos e relatório final de atividades.

Os dados apresentaram situações que envolveram conexões da estagiária com os funcionários, diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas do currículo, pais dos alunos e com as características e possibilidades existentes no contexto educacional (cenas 3, 6, 7, 9, 14, 17, 19, 20 e 21). A estagiária desenvolveu e aplicou articulações relacionadas com os elementos da música, a vivência auditiva e as expressões verbal, corporal e visual dos alunos (cenas 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 19, 20, 21 e 22), assim como articulou ações e conteúdos com as situações de sala de aula, apresentando sinais visíveis de positividade, observação, naturalidade, técnica de ensino, expressividade e sensibilidade (cenas 4, 10, 12, 16, 18 e 20). Esse processo também favoreceu interações de Alice com os conhecimentos e vivências prévias dos alunos (cenas 5, 8, 10, 13, 16, 21 e 22) e com os seus próprios relatos orais e escritos e atuação na prática, o que representa uma coerência entre o dito e o feito (relação entre os diários de campo transcritos nas 22 cenas analisadas, dados presentes na entrevista, autobiografia, memorandos e relatório final de atividades do estágio). Detectou-se a necessidade de maior grau de aprofundamento nas articulações da estagiária com os seus conhecimentos prévios em execução musical (cenas 17, 18, 20, 21 e 22).

Com efeito, comprovou-se, através das cenas analisadas na pesquisa, que a apreciação musical pode ser um elemento de mediação entre teoria e prática no estágio curricular do curso de Licenciatura em Música da UFBA. No entanto, para que se tenha um resultado de pesquisa mais crítico, sistemático e apurado, torna-se necessário considerar as evidências que deram sustentação não somente à resposta à questão da pesquisa, mas também aos desafios encontrados no percurso do estágio. Dentre os resultados apresentados emergiram evidências de maior ou menor facilidade da estagiária para realizar pontes na práxis educativa. Pode-se considerar que houve “pontes frágeis” entre teoria e prática – analisadas do ponto de vista da qualidade e não quantidade de cenas – quando conhecimentos prévios em execução musical foram necessários para que Alice pudesse aliar a apreciação musical ao trabalho de condução de vozes e instrumentos.

Novos caminhos se abrem para a educação musical no Estado da Bahia com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008) e com a proposta de re-

estruturação curricular para a licenciatura na Emus/UFBA. No entanto, mostra-se crucial a necessidade de conscientização por parte dos professores do curso quanto à relevância da inserção, no novo currículo, de disciplinas e procedimentos didáticos que propiciem aos estudantes meios para vencer os desafios que se apresentam em sua formação profissional, especialmente aqueles que acontecem durante o estágio curricular supervisionado.

A falta de infraestrutura para o ensino de música nos diversos contextos socioculturais brasileiros, bem como os resultados das pesquisas realizadas em escolas do ensino fundamental no país, estão sinalizando que os cursos de licenciatura em música carecem de conhecimentos teóricos e práticos em apreciação musical com base em repertórios amplos e diversificados. Portanto, o movimento em torno da reestruturação curricular na Emus/UFBA deve também valorizar a apreciação musical, não só como uma disciplina da licenciatura, mas como uma atividade intimamente ligada às demais disciplinas do currículo, as quais, por sua vez, também devem estar articuladas umas com as outras.

Reflexões e recomendações

Visando a contribuir para o processo de formação de outros estagiários em música, para a organização, funcionamento e adaptações nas disciplinas Prática de Ensino e Apreciação Musical no curso de Licenciatura em Música da UFBA, e para a inserção da apreciação musical no contexto da escola regular brasileira, são apresentadas as seguintes reflexões e recomendações, fruto da experiência de orientação do estágio de Alice:

- Torna-se necessário que o processo de formação docente na disciplina Prática de Ensino inclua o desenvolvimento de habilidades referentes às transições (pontes), que precisam ser feitas entre o orientador, o estagiário, o planejamento do curso, as características do contexto escolar, os perfis dos alunos, o espaço da sala de aula, os recursos disponíveis das escolas, o contato com os professores de outras disciplinas, o sistema de avaliação de aprendizagem, e outros fatores que se apresentam no cotidiano da escolar regular.
- A abordagem AME recomenda a utilização de um repertório musical amplo e variado nas escolas do ensino fundamental, pois, assim como os limites entre os diversos estilos musicais são cada vez mais estreitos, não se deve impor barreiras para o uso da diversi-

dade musical em sala de aula, e sim levar os alunos a perceber diferenças e semelhanças entre as músicas existentes no mundo e evitar qualquer tipo de preconceito.

- Ao utilizar basicamente músicas gravadas, a abordagem AME visa a propiciar modelos de qualidade estética e enriquecer o ambiente escolar com um bom padrão de qualidade sonora.

- Os alunos podem escutar uma mesma música, repetidas vezes, numa mesma aula ou em várias, sem que a atividade se torne cansativa. Isso decorre do fato de os professores estabelecerem focos de atenção a cada vez que a música é escutada.

- Para “entrar em cena” em escolas de ensino fundamental, o professor de música precisa ter uma postura “cênica”, isto é, deve incorporar um personagem que se articule, que interaja com vitalidade e com humor, a partir das situações que se apresentam em sala de aula.

- É imprescindível que o professor de música, ao elaborar o seu planejamento de ensino, dedique uma parte de seu tempo à pesquisa, a fim de conhecer o contexto das peças apreciadas em classe, seus elementos estruturais e seus compositores.

- Ao considerar a concepção de formação docente e características metodológicas apontadas na abordagem Pontes, não há como o orientador ser neutro, não interferir, não se articular dentro da grande teia de relações complexas que envolvem o estágio curricular supervisionado.

- Na abordagem AME é sugerido ao professor em formação que ele não se atenha à transmissão de conceitos musicais desconectados da escuta musical, mas procure “extrair” dos alunos aquilo que eles percebem – com os seus corpos, com as suas palavras, com os seus desenhos – em relação aos elementos presentes nas músicas apreciadas.

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

e assim por diante. Mas também é verdade que muitos professores acomodam-se e nada fazem para mudar tal situação.

- O canto e a execução instrumental são atividades que interessam muito aos alunos e podem ser boas aliadas da apreciação musical.

- Para o professor de música estimular os alunos a se expressar corporalmente, ele precisa ser um bom modelo de expressividade.

- A ocorrência de dois professores em sala de aula não é a situação real que o docente recém-formado em música vai encontrar nas escolas. Por isso, no período do estágio o licenciando deve ser preparado pelo seu orientador a entrar no ambiente escolar “munido” de estratégias ou pontes de articulação para solucionar os problemas advindos do contexto educacional em que está atuando.

- Não é uma tarefa simples estruturar produções na área de música dentro de uma escola regular, com ensaios realizados no próprio espaço da sala de aula; com a curta duração das aulas; com 35 alunos querendo falar, movimentar-se, tocar ao mesmo tempo; com deslocamento de instrumentos musicais, equipamentos de som e materiais didáticos pelos corredores da escola.

- O fato de a audição de músicas gravadas ser uma prática recorrente na maioria das aulas baseadas na abordagem AME não impede que, na ausência do equipamento de som, o professor desenvolva outras práticas musicais inspiradas na vivência auditiva dos alunos.

- Escutar uma boa interpretação musical facilita a compreensão do caráter, do ritmo, da métrica, do arranjo vocal e instrumental de uma determinada melodia, mas o professor de música, baseado nos conhecimentos aprendidos durante o curso de licenciatura, deve demonstrar um domínio técnico em execução vocal/instrumental e condução de vozes infantis, para propor novas interpretações e arranjos de uma canção tradicional a partir das possibilidades musicais dos alunos e dos recursos disponíveis no ambiente escolar.

- Apreciar um concerto de orquestra ao vivo é uma experiência cultural rica e significativa,

pois os alunos têm a oportunidade de fixar os conteúdos musicais trabalhados em sala de aula e desenvolver atitudes positivas em relação à música (respeito aos diferentes estilos musicais, ao maestro, aos instrumentistas que compõem os naipes da orquestra, às regras da sala de concerto).

- O velho discurso negativo, segundo o qual o professor de música não é um recreador, que ele não deve abrir mão de seu planejamento para preparar festas comemorativas do calendário escolar, vai de encontro às novas demandas da interdisciplinaridade no ensino básico. Isso não quer dizer que o professor deva abandonar o seu planejamento, mas sim aproveitar as oportunidades festivas para também tornar público o trabalho que desenvolve em sala de aula com os alunos.

- O desafio de trabalhar com músicas tradicionais no âmbito da educação básica, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio familiar e a indisciplina em sala de aula certamente são fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem musical. Mas são essas situações difíceis, de tensão pedagógica, que devem, ao invés de desestimular, impulsionar

o professor a criar soluções didáticas para vencer esses desafios.

- O estágio constitui uma experiência coletiva e “dividir a batuta” é um termo apropriado para definir a relação entre o orientador e o estagiário na disciplina Prática de Ensino.

Espera-se que os conhecimentos produzidos nesse estudo possam beneficiar outros estagiários que pretendem desenvolver propostas de ensino e aprendizagem de música com foco na atividade de apreciação musical. No que concerne ao desenvolvimento da área de educação musical, o presente estudo vem a ser a primeira pesquisa a aplicar a abordagem Ppntes na formação de professores de música. Nesse sentido, são relevantes as contribuições desse referencial teórico para o desenvolvimento da abordagem AME, assim como dos resultados da abordagem AME para o desenvolvimento da abordagem Pontes. Essa parceria acadêmica entre especialistas, visando à melhoria significativa do processo de formação docente em música, torna-se cada vez mais necessária para propiciar à área de conhecimento diferentes formas de atender às necessidades inerentes aos diversos contextos socioculturais no Brasil e em várias partes do mundo.

Referências

- ALMEIDA, P. C. de. *Educação musical na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- BASTIÃO, Z. A. *Reações dos alunos ao ensino de música: análise de comportamentos registrados em vídeo decorrentes da aplicação de um planejamento para 1ª série do 1º grau*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1995.
- _____. Memória da prática de ensino: uma pesquisa documental. In: SOUZA, J.; MATEIRO, T. (Coord.). *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 159-175.
- _____. *A abordagem AME – Apreciação Musical Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música*. Tese (Doutorado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.
- BRAGA, P. D. A. *O desenvolvimento de competências para o ensino musical em 4ª séries de escolas municipais de Salvador: um estudo a partir da realidade de três professoras*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, 1998.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho de Educação Superior. *Resolução nº 02, de 08 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em: 30 de nov. 2005.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2009.
- _____. Senado Federal. *Projeto de Lei nº 2.732, de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2009.

- CAMPBELL, P. S.; SCOTT-KASSNER, C. *Music in childhood: from preschool through the elementary grades*. New York: Schirmer Books, 1995.
- CUNHA, E. da S. e. A avaliação da apreciação musical. In: SOUZA, J.; HENTSCHKE, L. (Org.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.
- DEL BEN, L. *A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Música)—Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.
- ELLIOT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Tradução de Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 7-41, dez. 2002.
- FREIRE, V. L. B. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 69-72, set. 2001.
- HALPERN, J. Effects of historical and analytical teaching approaches on music appreciation. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 40, n. 1, p. 39-46, 1992.
- HENTSCHKE, L. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 9/10, p. 32-43, dez. 1994/abr. 1995.
- KERCHNER, J. *A world of sound to know and feel: exploring children's verbal, visual, and kinesthetic responses to music*. Comunicação de pesquisa apresentada no 14º Seminário Internacional MISTEC, Granada, Espanha, jul. 2004. Disponível em: <<http://mistec2004.ugr.es>>. Acesso em: 1 jun. 2004.
- LEWIS, B. E.; SCHMIDT, C. P. Listeners' response to music as a function of personality type. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 39, n. 4, p. 311-321, 1991.
- MARQUES, E. F. L. *Discurso e prática pedagógica na formação de alunos de Licenciatura em Música, em Salvador, Bahia, 1998*. Dissertação (Mestrado em Música)—Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1999.
- MENEZES, M.; COSTA, M.; BASTIÃO, Z. A educação musical na Bahia. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Org.). *A educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 235-249.
- NYE, R. E. et al. *Music in the elementary school*. 6th ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1992.
- OLIVEIRA, A. A South American melting pot and Brazilian socio-educational-cultural scenario. In: MANS, M. *Living in worlds of music: a view of education and values*. New York: Springer, 2009. p. 147-155.
- OLIVEIRA, Alda et al. Construindo pontes significativas no ensino de música. *Ictus*, Salvador, v. 8, n. 2, p. 21-34, 2007. Disponível em: <<http://www.ictus.ufba.br/index.php/ictus/article/viewFile/146/110>>. Acesso em: 16 set. 2008.
- PALHEIROS, G. B.; HARGREAVES, D., J. Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, Cambridge, v. 18, n. 2, p. 103-118, 2001.
- SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola?: concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa da Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, 6).
- SUBTIL, M. J. D. *Música midiática & o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: UEPG, 2006.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer-Nelson, 1979.
- _____. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WOOD, R. H.; BURNS, K. J. predicting music appreciation with past emotional responses to music. *Journal of Research in Music Education*, Reston, v. 49, n. 1, p. 57-70, 2001.
- WUYTACK, J.; PALHEIROS, G. B. *Audição musical activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995. Livro do professor.

Recebido em 29/01/2010

Aprovado em 12/03/2010