



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
CURSO DE MÚSICA**

JEFFERSON BORGES CORDEIRO

**ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA ESCOLA: APONTAMENTOS
BIBLIOGRÁFICOS E A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

São Luís - MA
2016

JEFFERSON BORGES CORDEIRO

**ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA ESCOLA: APONTAMENTOS
BIBLIOGRÁFICOS E A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Música – Licenciatura, da Universidade
Federal do Maranhão como requisito parcial para a
obtenção do grau de Licenciado em Música.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Mazzini Bordini.

São Luís - MA
2016

Cordeiro, Jefferson Borges.

Ensino de instrumentos musicais na escola: apontamentos bibliográficos e a experiência do estágio supervisionado / Jefferson Borges Cordeiro .__ São Luís, 2016.

30f.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Mazzini Bordini.

Artigo Científico (Graduação) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Música, 2016.

1. Ensino de instrumentos musicais. 2. Revistas da ABEM. 3. Estágio Supervisionado. I. Título.

CDU 78 : 37

JEFFERSON BORGES CORDEIRO

**ENSINO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS NA ESCOLA: APONTAMENTOS
BIBLIOGRÁFICOS E A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso, modalidade Artigo Científico, apresentado ao Centro de Ciências Humanas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Música.

Aprovado em: 08 de Abril de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Mazzini Bordini – UFMA (orientador)

Prof^ª Dr^ª. Maria Verónica Pascucci – UFMA (1^a examinadora)

Prof^ª. Me. Mônica Luchese Marques – UFMA (2^o examinadora)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	6
2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS.....	8
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	12
4 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NAS REVISTAS DA ABEM.....	14
5 ENSINO DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS DE CAMPO DE ESTÁGIO..	17
5.1 O campo de estágio na educação infantil.....	18
5.2 O ensino de música no estágio da educação infantil.....	18
5.3 O campo de estágio no ensino fundamental.....	23
5.4 O ensino de música no estágio do ensino fundamental.....	23
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28

ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NA ESCOLA: APONTAMENTOS BIBLIOGRÁFICOS E A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Jefferson Borges Cordeiro

Universidade Federal do Maranhão

Resumo. O presente artigo tem como foco a perspectiva da inserção de instrumentos musicais na educação básica como recurso possível para o conteúdo de música. Teve como objetivo refletir sobre a ausência ou presença do referido ensino nas atividades de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Música - licenciatura da UFMA, realizadas em escolas campos de estágio. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizaram a pesquisa bibliográfica levantando os estudos publicados nas Revistas da ABEM que contemplassem o tema escolhido, bem como o estudo de caso relatado por meio da experiência com o ensino de música durante o estágio na educação infantil e no ensino fundamental. Sem a intenção de generalizar as reflexões e discussões, os resultados apontam que o ensino de instrumentos musicais tanto nas publicações das Revistas da ABEM, quanto nas escolas campos de estágio, ainda é uma realidade distante da prática e permeada de desafios e resistências.

Palavras-chave: Ensino de instrumentos musicais. Revistas da ABEM. Estágio.

MUSICAL INSTRUMENTS OF EDUCATION IN SCHOOLS: BIBLIOGRAPHICAL NOTES AND STAGE EXPERIENCE SUPERVISED

Abstract. This article focuses on the perspective of the inclusion of musical instruments in basic education as a possible resource for music content. It aimed to reflect on the absence or presence of that teaching in supervised stage activities I and II of the Course of Music – degree of UFMA, held in stage fields schools. Therefore, the methodological procedures used the literature up studies published in ABEM Periodicals that addressed the theme chosen, as well as the case study reported by experience with music education during the internship in kindergarten and elementary school. Without the intention to generalize the reflections and discussions, the results indicate that the teaching of musical instruments both in the publications of the Journals of ABEM, as in stage fields schools, is still a distant reality of practice and fraught with challenges and resistance.

Keywords: Teaching musical instruments. ABEM Periodicals. Supervised stage.

1 INTRODUÇÃO

Discorrer sobre as perspectivas para o ensino de instrumentos musicais na educação básica, significa refletir sobre a organização dos currículos do componente de Arte, sobretudo, do que se espera do conteúdo de Música para esse contexto. Inerente a essa realidade, sobressaem também as expectativas dos professores de Música, mas também daqueles que estão em processo de formação aguardando com ansiedade o campo de trabalho: os estagiários das Licenciaturas em Música. A partir dessas inquietações, despertou-me o interesse pelo tema, de modo que as experiências junto ao Estágio Supervisionado do curso de Música – Licenciatura, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), abriram novas possibilidades de entendimento sobre o que se espera de uma licenciatura e o que se observa na prática.

Dessa forma, a compreensão mais aprofundada dos desafios oriundos das expectativas das crianças, adolescentes e jovens, estudantes da educação básica, sobre o ensino e aprendizagem de instrumentos na escola poderá iluminar e redirecionar as atuais práticas pedagógico-musicais na educação básica. As expectativas, por sua vez, constituíram os principais motivos para levar adiante o estudo realizado. Nesse sentido, as presentes reflexões, apontamentos e discussões figuram no sentido de que, estagiários, professores e alunos da educação básica podem dialogar, modificar e transformar suas próprias realidades, no tocante ao ensino de música sem abandonar o estudo de instrumentos musicais.

Nisso consistiu o objetivo deste trabalho: refletir sobre a ausência ou presença do ensino de instrumentos musicais nas atividades de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Música - Licenciatura da UFMA, realizadas em escolas de campos de estágio. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas Revistas da ABEM a fim de identificar publicações que tratassem do tema escolhido. Por se tratar de uma publicação de referência da área de Música, cujos estudos são de significativa relevância temática que têm sido apresentados à comunidade científica há décadas, pensou-se ser uma escolha favorável que pudessem haver contribuições outrora também para o tema escolhido neste trabalho. Ressalta-se ainda que o estudo de caso foi a abordagem de pesquisa adotada para que se pudesse apresentar, por meio da experiência com o ensino de música junto aos Estágios I e II, a realidade tal como se encontra em contexto real de escolas de campos de estágio em São Luís – MA.

É notório que, com a promulgação da Lei nº 11. 769 de 2008, intensificaram-se as discussões que têm como foco o ensino de Música como conteúdo obrigatório do componente

curricular de Arte nas escolas regulares de educação básica. Por outro lado, percebe-se que ainda não há um consenso entre os estudiosos e professores da área sobre os conteúdos de Música que serão contemplados nos programas da referida disciplina de Arte, em todos os níveis da educação básica. Entretanto, os estudos têm apontado para temáticas possíveis de serem adotadas no ensino de Música na educação básica, tais como: musicalização, composição, canto, improvisação, dentre outros. Mas, as publicações têm deixado à margem as discussões sobre as possibilidades de inserção do ensino de instrumentos musicais para tais contextos escolares.

Quanto às propostas dos documentos oficiais, Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, não se observa uma definição clara quanto ao ensino de música na escola regular. Tendo como base a experiência realizada na atividade Estágio Supervisionado I e II, durante o primeiro semestre do ano de 2014 e também no primeiro semestre do ano de 2015, pode-se afirmar que as práticas musicais nas escolas campos de estágio (tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental) restringiram-se às atividades de musicalização e ritmo corporal. Esporadicamente, os estagiários puderam utilizar instrumentos musicais como recursos propícios ao engajamento direto com a música.

Há a necessidade premente de se definir conteúdos de Música para as etapas da Educação Básica, bem como estruturar as escolas regulares a fim de que se possa efetivar o ensino de música nesses espaços. Apesar da iniciativa de se trabalhar a iniciação musical, por meio da sensibilização e conscientização das crianças ou adolescentes, com o movimento corporal, a utilização do corpo como instrumento, ou explorando sons ao entorno, sobretudo, acredita-se que não se pode excluir a possibilidade do ensino de instrumentos na escola regular. Ainda com base na experiência do Estágio, percebe-se que a inserção do estagiário de música em campo, provoca a expectativa dos educandos no que tange ao desejo de aprender a tocar um instrumento, de modo que para estes, o ensino de música está associado ao próprio ensino do instrumento.

Dessa maneira, não se considera possível compreender o fenômeno do ensino de música na escola, sem que haja experiências mais profundas com a prática dos instrumentos musicais. Assim, ciente da atual situação em que se encontram as escolas onde o Estágio Supervisionado do curso de Música foi realizado, que não há instrumentos musicais para que se possa concretizar um conteúdo de música para a escola, espera-se que a inserção dos

instrumentos sejam uma constante nas futuras propostas pedagógico-musicais e que se construa uma nova história para a consolidação da música nas escolas maranhenses.

2 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS

O ensino de instrumentos musicais tem sido uma abordagem frequentemente investigada nos estudos da área de Música, principalmente, no tocante aos seus espaços específicos de educação. Historicamente, por exemplo, os Conservatórios constituíram importantes espaços de formação de músicos e cujas práticas vigoram por longos anos no Brasil, inclusive nos dias atuais. Destacam-se por suas incontáveis contribuições para a formação do músico em nível técnico, bem como são responsáveis pela organização de grupos e formações musicais como: orquestras, corais, quartetos de cordas, violões, dentre outros.

Por outro lado, em nível superior, destacam-se as graduações em Música: bacharelados e licenciaturas, estas tem habilitado principalmente o professor da educação básica e aqueles têm contribuído para a formação do músico *virtuose* em diversos instrumentos ou no canto. Vale lembrar, que os cursos de licenciaturas em Música não têm como função formar o instrumentista, mas não exclui a possibilidade do ensino e aprendizagem de instrumentos musicais ou do canto em seus currículos, pois compreende que é fundamental para a formação integral do docente.

Considerando ainda as demandas mais recentes da sociedade, percebe-se que há uma expansão para o ensino de instrumentos em outros espaços de educação, como: as Escolas Livres de Música, os Projetos Sociais, bem como as Organizações não Governamentais, enfim, o Terceiro Setor. Dessa maneira, com as transformações ao longo dos anos, percebe-se a notória descentralização do modelo de ensino tradicional dos Conservatórios para a tendência da educação musical ativa, com as diversas abordagens de Jaques-Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Paynter, Schafer, dentre outros. Fato este que não deveria descartar o ensino “tradicional”, mas ampliar o ensino da música numa perspectiva mais abrangente, experimentando e vivenciando práticas musicais diversas, para depois se tocar um instrumento.

Tendo como foco a proposta ativa para o ensino de música, segundo Penna (2012, p. 20), “tais propostas pedagógicas carregam uma concepção de mundo, uma concepção de música; selecionam e organizam conteúdos, propondo procedimentos para abordá-los”. Antes

de tudo, é preciso esclarecer que não se refutam tais propostas pedagógicas, se adequadas a determinado contexto de ensino e aprendizagem musical. Mas, teme-se que a ênfase demasiada aos métodos ativos, e somente a eles, possam estigmatizá-los como as únicas alternativas metodológicas possíveis de serem ensinadas nas escolas, excluindo ou impossibilitando o ensino de instrumentos musicais, argumenta ainda que,

podemos, sim, reapropriar-nos de propostas de construção de exercícios dos vários métodos na condição de, compreendendo os princípios que embasam tais propostas, redirecioná-las para as metas que almejamos. Dessa forma, por exemplo, propostas do método Orff para trabalhar a fala podem embasar a elaboração de exercícios que explorem diversos estilos musicais que fazem uso da fala ritmada e/ou entoada no universo artístico da contemporaneidade, como o *rap*, a embolada ou o repente. [...] dentro de uma prática reflexiva, os métodos pedagógicos podem constituir um quadro para pensar e realizar a prática educativa. (SANTOS, 2012, p. 21 – 22).

Muito embora a referida autora reafirme a necessidade de que a prática seja reflexiva, tem-se observado que a escolha para determinadas práticas ativas têm levado vários professores a repetirem exercícios pouco criativos e descontextualizados com a realidade dos educandos. Além de tornar o ensino de música monótono, por deixar o estudante na expectativa de que um dia terá acesso ao instrumento musical e a experiências mais aprofundadas do ensino “tradicional” da música. Santos (2011) revela quão envolvente e prazeroso pode ser para os estudantes o ensino de instrumentos musicais, uma vez que não é possível dissociá-los do ensino da música, assim compreende que,

ir direto à prática do instrumento significa envolver-se de imediato com música, considerando a centralidade da *performance*. Essa prática imediata pode ser geradora de gratificação, sentimento de satisfação e realização pessoal (SANTOS, 2011, p. 43, grifo da autora).

Concebe-se a escola, em sua natureza e função, como um espaço de formação do saber sistematizado, de modo que não está alheia às mudanças intensas em todas as áreas da sociedade. Todavia, não se compreende como um espaço no qual a Arte e a Música devem ser componentes curriculares obrigatórios, como prevê a Lei nº 11.769/2008. Além do mais, reitera-se que não é possível compreender a música como um conteúdo de Arte, que por sua vez requer organicidade, dadas às especificidades e singularidades que a definem como área de conhecimento. Assumindo tal realidade, acredita-se que é praticamente impossível discutir o tema ensino de Música, excluindo o próprio ensino de instrumentos musicais em distintos contextos educacionais, principalmente, numa perspectiva mais atual: nas escolas da educação básica.

Considerando ainda a reflexão sobre o ensino de música no Brasil, da perspectiva histórica, concorda-se com Santos (2012, p. 215) quando diz que:

precisamos entender que conjunto de valores e práticas nos anima, o que acaba se constituindo como traços de uma mesma mentalidade desses sujeitos históricos hoje, o que temos de comum, mesmo entre conflitos e tensões, e que nos anima no projeto de mudanças para a implementação da música como conteúdo obrigatório do componente Arte no currículo da escola básica e como conhecimento de entretenimento.

Conquistar o reconhecimento quanto ao espaço que deve ter a Música nos currículos escolares, depende então, do conjunto de valores que se agregam à mesma (SANTOS, 2012). Nesse processo além da conquista, precisa-se ter ciência da importância real e fundamental do significado da Música para, a partir das experiências com estagiários e professores da área, o que requer conscientização e articulação entre os envolvidos e as ações para efetivação do mesmo.

No mesmo intuito, Swawick (1979) defende o envolvimento musical por meio das seguintes atividades: composição, apreciação e performance/execução, subsidiados pela literatura “lidar com as informações sobre música” e pela aquisição técnica, formando o modelo C(L)A(S)P (SWANWICK, 1979). Vale ressaltar que a experiência com o ensino de instrumentos está presente em pesquisa do referido autor durante o final da década de 1980, de modo que o tema em questão não é novo em países europeus, por exemplo como aponta a pesquisa realizada junto ao projeto de ensino de instrumentos de cordas *Tower Hamlets*, desenvolvido em várias escolas primárias do leste de Londres para ensinar instrumentos de cordas para crianças. A reflexão a se fazer é que ao discutir sobre ensino de música na educação básica, muito embora prevendo o ensino de instrumentos, ela se configura como uma realidade ainda distante de ser alcançada. Considerando a magnitude das distintas regiões brasileiras, no tocante às questões de carência de professores de Música nas escolas, falta de espaços adequados, falta do próprio instrumento musical a ser trabalhado, bem como carga horária disponível para o ensino de música, são outros agravantes comuns que dificultam a efetivação de práticas musicais diversas, como ocorre em várias escolas públicas de São Luís, MA, foco do presente estudo.

Por outro lado, vale destacar a presença da música em escolas de educação básica no Brasil, incluindo o ensino de instrumentos musicais dentre outras atividades. Como se pode atestar, por exemplo, no Colégio Pedro II no Estado do Rio de Janeiro, RJ, que mesmo antes da Lei nº 11.769/2008, a música está presente e integra o currículo desde a fundação da

referida instituição em 1837. Com destaque, inclusive, para o ensino de flauta doce, grupos instrumentais e mistos de diversos tipos.¹

Ademais, há outras escolas de capitais brasileiras como São Paulo, Salvador, João Pessoa e Florianópolis, que possuem aulas de música incluindo o ensino de instrumentos, todavia, a mesma realidade não pode se manifesta em outros Estados e regiões brasileiras, pois as desigualdades são inúmeras e expressivas em cada contexto possuindo desafios e problemas bastante específicos.

Vale, no entanto, ressaltar outras propostas para o ensino de música na escola regular das quais algumas podem ser mencionadas: o *rap* na escola (FIALHO; ARALDI; 2009), o coro na escola (COSTA, 2009) e o canto (SCHMELING; TEIXEIRA, 2010), o repentismo na sala de aula (REIS, 2010). Mas, é notório que pouca atenção tem sido destinada ao ensino e aprendizagem de instrumentos na educação básica, como evidencia Tourinho (2008), a necessidade de estudos mais aprofundados e com sugestões de metodologias específicas para que se possa abarcar essa realidade de tornar a educação musical capaz, por meio ainda da inserção do ensino de instrumentos musicais neste contexto.

A atual realidade para o ensino de música na educação básica brasileira segundo aponta o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que trata das *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*, é que:

a presença da música nas escolas tem, em muitos casos, sido reduzida à realização de atividades pontuais, projetos complementares ou extracurriculares, destinados a apenas alguns estudantes; relegada a uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de outras disciplinas; utilizada muitas vezes como rituais pedagógicos de rotinização do cotidiano escolar, tais como marcação dos tempos de entrada, saída, recreio, bem como das festas e comemorações do calendário escolar. (BRASIL, 2013).

No tocante aos Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos oficiais que sugerem conteúdos e objetivos para o ensino de música no ensino fundamental e médio, por outro lado, deixam dúvidas e lacunas a serem satisfeitas. Como ressalta Fonterrada (2008, p. 277) que “no caso dos documentos governamentais RCN e PCN, o modelo de ensino trazido pelo governo, não obstante o cuidado com que foi feito, não é capaz de dar conta da diversidade nacional e regional”. Também, as indefinições da área e das competências desses profissionais precisam de mais clareza quanto às propostas a fim de saber como lidar com a situação, bem como a de contemplar a diversidade das demandas e a adequação ao tipo de abordagem dos

¹ Colégio Pedro II. <https://www.cp2.g12.br/UAs/se/departamentos/musica/pagina_nova/index.htm>. Acesso em 23 de maio 2016.

conteúdos previstos nos referidos documentos. Para o ensino fundamental, o documento enfatiza composições, improvisações e interpretações como produtos musicais, de forma que,

qualquer proposta de ensino que considere essa diversidade precisa abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção (BRASIL, 1998, p. 53).

Salienta-se que práticas musicais para o ensino fundamental segundo os estudos da área, têm-se configurado durante os processos de ensino e aprendizagem os métodos ativos de ensino de música. Destacam-se ainda as contribuições da abordagem do violinista e professor Suzuki em que o aprendizado se dá por meio de etapas como: a audição, apreciação, contato positivo de estímulo pelos esforços alcançados ou não alcançados, a formação da memória antes de ler a peça proposta e outros fundamentos não explorados como um todo. De fato, a importância da sistematização na repetição e memorização de Suzuki é um ponto forte na sua metodologia, mas expressa também pela forma lúdica no qual é inserido o ensino da música. Cabe ao professor de Música, possibilitar experiências significativas de educação musical trazendo “a consciência musical [do educando] do último para o primeiro plano” (SWANWICK, 2003, p. 57). Nessa perspectiva, Swanwick (2003, p. 57 – 69) propõe três princípios de ações que podem subsidiar o ensino de música em distintos espaços e contextos de ensino e aprendizagem, da educação básica à Universidade, sendo: considerar a música como discurso; considerar o discurso musical dos alunos; fluência no início e no final.

Com a “obrigatoriedade” da inserção do conteúdo de Música nos currículos escolares, mesmo que timidamente, tem sido marcada principalmente por atividades de musicalização e do canto. Até mesmo o conceito de musicalização enfatiza esta prática como entendem Lima e Stencel (2010, p. 91) “musicalizar é tornar a música acessível a todos, usando a música elementar que está inserida no movimento e na palavra. É fazer com que as crianças amem a música [...]”. Valoriza-se ainda o movimento corporal, o ritmo da palavra dentre outras atividades que têm como base traços da corrente pedagógico-musical ativa do início do século XX: Dalcroze, Orff, dentre outros.

Nesse contexto, é importante salientar o cuidado que deve ter o docente em não reduzir a experiência musical das crianças, adolescentes e jovens, apenas às atividades de musicalização, mas permitir que as práticas sejam abrangentes, incorporando aos currículos escolares o ensino de instrumentos desde a educação infantil. Assim, concepções como as ressaltadas parecem denotar que os conteúdos de música nos espaços escolares não devem ser tratados em toda a sua dimensão. Embora os documentos oficiais contemplem o ensino de

instrumentos musicais, por outro lado, parecem excluí-lo de cada realidade ou contexto escolar, selecionando apenas algumas escolas regulares de regiões brasileiras para que o mesmo possa se consolidar.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Subsidiado pelo método da pesquisa bibliográfica, considerou-se pertinente levantar as principais publicações da área de Música que tratam do fenômeno e que poderão fornecer subsídios teóricos acerca dos estudos já realizados sobre as possibilidades do ensino de instrumentos musicais na escola, ou melhor, na educação básica em todos os níveis de ensino. O referido estudo se justificou pelo fato de que, uma compreensão mais acurada do estado desta questão, que trata da inserção do ensino de instrumentos nas escolas brasileiras, poderia contribuir para definir o conteúdo de Música na prática do Estágio, mas também pensar a organização desse conteúdo nos currículos escolares. Para Gonçalves (2005, p. 58), a pesquisa bibliográfica é o passo inicial em qualquer procedimento metodológico de pesquisa, assim a autora enfatiza que,

o motivo da revisão bibliográfica ou revisão de literatura, [...] consiste em um levantamento do que existe sobre o assunto e em conhecer seus autores. Acrescentando-se ainda a necessidade do estado da arte (verificação do que já se produziu e publicou até o momento sobre o assunto). (GONÇALVES, 2005, p. 58).

Não se tratou apenas de fazer um levantamento da quantidade de Revistas que tratam da questão em foco, mas sim de adotar posicionamentos e interpretações sobre as produções encontradas, conforme entende Penna (2012). Para esta pesquisadora, “a revisão bibliográfica é um processo de pesquisa bibliográfica, envolvendo localizar, selecionar, ler, estudar, analisar e refletir sobre trabalhos publicados a respeito de seu problema/question de pesquisa” (PENNA, 2012, p. 74).

Com esse entendimento, foram pesquisados 186 Artigos das 17 Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), desde o ano 2008 até o ano de 2015. No tocante aos estudos produzidos em Educação Musical, a escolha pelas Revistas da ABEM foi pautada no fato de que têm publicado ao longo dos anos resultados significativos de pesquisas para a área, apontado novos rumos para o ensino de música em distintos espaços educacionais. Ressalta-se ainda que a tem expandido a área quanto a outras abordagens temáticas, mais recentemente, contemplando outras subáreas da grande área de Música.

Por sua vez, reitera-se que o foco deste estudo ficou limitado aos artigos que tratavam do ensino de instrumentos na educação básica. Até mesmo porque as publicações após a Lei nº 11.769/2008 poderiam revelar concepções e tendências mais atualizadas para o ensino de Música na escola. Desse modo, o esperado era que houvesse várias produções que contemplassem, sobretudo, o tema deste estudo: o ensino de instrumentos musicais na escola. A crença era de que, compreendendo com mais clareza as perspectivas dos referidos estudos, se pudesse contribuir também para a formação acadêmica do egresso da licenciatura em Música.

Com base nos apontamentos da literatura selecionada, pode-se verificar as tendências para o ensino de instrumentos nas escolas brasileiras. A partir de tal compreensão, buscou-se relatar a experiência do Estágio Supervisionado, sob a perspectiva das práticas reais ocorridas no contexto local dos campos de Estágio, ou seja, em duas escolas da cidade de São Luís, MA. Então, considerando as experiências com o ensino de música realizadas durante os Estágios I (Educação Infantil) e II (Ensino Fundamental) no primeiro semestre do ano de 2014 e primeiro semestre do ano de 2015, respectivamente, optou-se pela metodologia do estudo de caso. Segundo Geertz (1973 *apud* ADELMAN; KEMP, 1995, p. 111),

o estudo de caso é uma descrição minuciosa [...] de um aspecto de uma cultura atual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e suas relações internas e externas.

Por fim, a presente investigação se caracterizou pela abordagem qualitativa sendo, pois, um tipo de pesquisa descritiva cuja intenção foi compreender o fenômeno sem manipulá-lo (GONÇALVES, 2005). Além do mais, a escolha por tal abordagem qualitativa, possibilitou uma compreensão mais acurada do fenômeno de pesquisa, haja vista que seu objeto tratou de uma realidade extremamente próxima do educando e futuro professor de Música: o ensino de instrumentos musicais na educação básica.

4 APONTAMENTOS SOBRE ENSINO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS NAS REVISTAS DA ABEM

Os estudos oriundos das Revistas da ABEM, do ano de 2008 a 2015 foram tomados como parâmetros, haja vista que a Lei nº 11.769 foi homologada em 2008, prevendo o conteúdo de música para a educação básica. O esperado era que se tivessem avançado os

estudos acerca do tema do uso de instrumentos musicais nas escolas, por se tratar deste um dos conteúdos de domínio dos Conservatórios e, principalmente, das graduações em Música, fator este que diz respeito à formação do professor de música.

O levantamento revelou que, dos 186 artigos das 17 Revistas consultadas, apenas 1 artigo foi contemplado nessa perspectiva do Ensino de Instrumentos na Educação Básica (EIEB).

Considerando os temas abordados nesse levantamento bibliográfico, observa-se que não há uma atenção voltada para o ensino de instrumentos, encontrados somente em propostas isoladas e não a partir de um conteúdo programático organizado no currículo. Como se pode atestar, o único artigo identificado das Revistas (Tabela 1), Cuervo e Maffioletti (2009, p. 21) se intitula: “Musicalidade na Performance: uma investigação entre estudantes de instrumento”. A referida publicação, aponta o ensino da flauta doce em projeto de extensão em escola pública de Porto Alegre (RS), desenvolvido com alunos do ensino fundamental e médio. Apesar de os resultados do estudo não acentuarem a permanência do instrumento na escola, é notório que o ensino de instrumentos desenvolva a musicalidade dos estudantes do projeto em quatro dimensões, conforme apontam: “a construção do repertório; prática coletiva e estudo individual; acesso à técnica, criação e leitura musical; contexto sociocultural” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 40 – 41); elementos que permitem um engajamento direto do estudante com o conhecimento musical específico.

Como exemplo, se pode atestar na prática coletiva e estudo individual, o fator de um objetivo final a ser alcançado que seria a apresentação musical na escola, de tal maneira que a repetição do estudo do instrumento não seria enfadonha para a prática musical. Tanto é que durante a investigação foi constatado que “a repetição exaustiva do estudo e execução da mesma peça não era um empecilho para a aula, já que os alunos desejavam muito superar suas dificuldades e realizar uma boa apresentação musical” (CUERVO; MAFFIOLETTI, 2009, p. 40).

Justificar a ausência de estudos que tratem da perspectiva ou da inserção do ensino de instrumentos musicais na educação básica brasileira, por falta de espaços e recursos é preocupante, haja vista que deve avançar no tocante à diversidade de práticas musicais e repertório. A tradição não nega o ensino de instrumento, relegado muitas vezes aos espaços dos Conservatórios e que vem delineando e contribuindo para o perfil de formação de músicos técnicos. Por outro lado, acaba estabelecendo um juízo sobre a impossibilidade do mesmo na educação básica. A intenção desse recorte de pesquisa é que não se questionam ou nem se quer mencionam possibilidades distintas sobre uma demanda que é desconhecida, ou

simplesmente ignorada quando se associa o ensino da música articulada ao estudo de instrumentos. A interpretação é que parece trata-se de uma educação de tempos longínquos e tradicional, além de ultrapassada. Não se reflete que as abordagens metodológicas atuais para o ensino da música abandonaram completamente a história da educação musical.

Certamente que a intenção não seria formar músicos profissionais, mas de fato trazer a realidade vivenciada e muitas vezes ignorada pelos docentes que sinalizam e defendem a inclusão e as relações interpessoais, mas não o fazem na prática. Como se pode atestar em vários autores da área de Educação que apontam essa realidade no discurso, mas não se comprometem em consolidar suas próprias reflexões e teses. Ressalta-se ainda a necessidade de se observar a presente pesquisa como algo a se testar a fim de apontar possíveis mudanças para que o ensino de música nas escolas da educação básica, não se tornem meramente encontros de diversão e brincadeiras. Conforme aconteceu com este estagiário, acerca das atividades desenvolvidas com o uso do corpo como instrumento e que foram amplamente defendidas nos discursos e na prática do estágio em música, resumindo-se o próprio ensino de música.

O que se vem percebendo nas possíveis e novas propostas para o conteúdo de Música na educação básica, é que parece haver um abandono do ensino tradicional de música em detrimento ao novo. Por razões desconhecidas, ou talvez pela compreensão equivocada que a teoria e a tradição tecnicista seriam um empecilho para aprendizagem musical dos educandos. Assim, buscando através da musicalização uma outra perspectiva de compreender a música, mas que na verdade observa-se um certo equívoco em que não se chega ao denominador comum, ou seja, se repercutir sempre a ação do improviso, justificado pelo fato de que a escola não possui estrutura física e financeira. Mas, toma-se como solução a única estratégia de construções de instrumentos de matérias reaproveitáveis e, conteúdos em que não trate diretamente da teoria musical, bem como do ensino de instrumento. Desse modo, por vezes, não se pode jamais pensar na teoria e no ensino de instrumento porque já se têm respostas previstas para todos os problemas que surgem, ou seja, julgamentos estabelecidos com resistência pelos professores de Arte das escolas, que são contrários ao ensino dos mesmos: realidade que se reflete no recorte bibliográfico do período de 2008 a 2015, conforme apontado. Nem sequer há um cuidado em testar as possibilidades a respeito deste ensino tradicional de instrumentos adequando-o ao contexto da educação básica, mas rotulam que o formato de ensino é ultrapassado, como pude perceber na experiência pessoal no Estágio Supervisionado.

Considerando ainda, como parâmetro para a discussão, o estudo encontrado pelas autoras mencionadas acerca do ensino de flauta doce, acredita-se que a proposta é adequada para a educação básica, pois “outra questão que diferencia o trabalho com a flauta doce na escola é que a aula de música é o centro da proposta, um conceito mais amplo que o de “aula de flauta”. Isto é, a flauta doce é um dos recursos a ser utilizado no fazer musical, não o único” (BEINEKE, 2003, p. 86). Considera-se com a própria autora, quando afirma que aulas de Música são o centro da proposta e que o ensino do devido instrumento não seria o único fazer musical. Ora, se a defesa do fazer musical é mais amplo do que as aulas de flauta, então o que seria esse fazer musical? O que se compreende é que um instrumento como a flauta no qual se exploram inúmeras possibilidades: teóricas, técnicas e expressivas em sua execução, causa muitas dúvidas no que se deseja romper nessa lógica da tradição, que nos revela e vem revelando ao longo da história da música. Assim, diante dos fatores apontados não se observa que com o ensino de instrumentos não possa realizar o fazer musical, porque na tradição dos conhecimentos em que se perpetuam, contribuíram e contribuem até os dias atuais, com os aportes da tradição para o avanço do conhecimento, em específico para repensar o universo do ensino musical nas escolas.

5 ENSINO DE INSTRUMENTOS NAS ESCOLAS DE CAMPO DE ESTÁGIO

O interesse em pesquisar o ensino de instrumentos nas escolas, ou suas possibilidades, surgiu com base nas próprias experiências com o Estágio Supervisionado do curso de Música, Licenciatura, durante dois semestres. O primeiro realizado na Educação Infantil, em uma Unidade de Educação Básica (UEB) de São Luís – MA, durante o 1º semestre do ano de 2014. O segundo Estágio desenvolvido no 1º semestre, semestre do ano de 2015, em um Colégio também na mesma cidade. Assim sendo, passar-se-á a discorrer sobre a questão do ensino de música com foco nas possibilidades do uso de instrumentos nas escolas, tendo como base as experiências vivenciadas nessa etapa de formação como licenciando e estagiário do Curso de Licenciatura em Música da UFMA.

5.1 O campo de estágio na educação infantil

A escola campo de Estágio Supervisionado I (educação infantil) e na qual se efetivou tal atividade constitui-se uma das Unidades de Educação Básica (UEB) do município de São Luís – MA. Esta Unidade possui onze anos de existência e funciona nos turnos matutino e

vespertino, tendo aproximadamente cento e vinte alunos. Além de trinta e um funcionários, dentre: professores, cozinheira, zeladores, porteiro, diretor geral, dois coordenadores responsáveis por cada turno de funcionamento, um que trabalha pela manhã e outro pela tarde. Seu espaço físico está distribuído em seis salas de ensino (duas para a creche e quatro para o infantil), dois banheiros, bebedouros, uma secretaria e um refeitório.

Com os primeiros acessos à escola e o início das atividades de estágio, percebeu-se que a UEB desprovia de salas específicas para o ensino de Música. Até mesmo as salas de aula não possuíam espaço para realizar as práticas e nem mesmo carteiras (sem apoio) para o desenvolvimento de atividades musicais mais específicas, fato esse bastante conhecido no contexto da educação pública brasileira. Reitera-se ainda, que no período de realização do Estágio I (primeiro semestre do ano de 2014), a escola atravessava ainda diversas dificuldades no que tange às suas condições estruturais para o devido funcionamento as quais se pode evidenciar: períodos de forte chuva em que o muro desabou, falta de abastecimento de água e energia elétrica, além da eminente greve de professores das escolas municipais de São Luís, conseqüentemente da UEB campo de estágio. Por fim, também a greve de professores dessa escola acarretou na redução das aulas e no desenvolvimento das práticas de estágio realizadas.

5.2 O ensino de música no estágio da educação infantil

O Estágio Supervisionado, obrigatório, teve como objetivo ampliar o processo de formação do discente na perspectiva das práticas musicais aplicadas junto aos estudantes do ensino fundamental em campo específico de estágio. Nesse intuito, os conhecimentos adquiridos no curso de Licenciatura em Música, aliado às experiências pessoais, propiciariam aos estagiários a formação de competências necessárias à prática de ensino.

Reitera-se que, a inserção em campo de estágio para graduandos, é regido por legislação federal Lei nº 11.788/2008. Esta traça orientações para os discentes das graduações no Brasil e se justifica tanto em cumprimento à Lei, mas sobretudo, objetivando contribuir para a formação dos acadêmicos. Recorda-se, todavia, que cada universidade possui autonomia para elaborar suas Resoluções de Estágio e as graduações são responsáveis pelas Normas Complementares e específicas para cada tipo de Estágio (obrigatório ou não obrigatório). No tocante ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão, até o ano de 2013, o Estágio foi regido pela Resolução nº 684/2009 – CONSEPE, e a partir do ano de 2014, pela Resolução nº 1.191 de 2014 – CONSEPE. Por sua vez, o Estágio no curso de Música adotou como Normas Complementares até 2014, a que fora

aprovada pelo Colegiado do Curso em 31 de maio de 2010, para a atividade de Estágio realizada até o segundo semestre de 2014; e as Normas Complementares aprovadas em 11 de dezembro de 2014, para os Estágios realizados a partir do primeiro semestre de 2015. Dessa maneira, a atividade de Estágio Supervisionado (de natureza obrigatória) é pré-requisito essencial para a integralização do curso de Música, devendo o licenciando cumprir integralmente todas as etapas dessa atividade, a fim de fortalecer sua experiência e desenvolvimento prático no campo em que se insere, como forma de qualificação para o ingresso profissional, em consonância com a Lei nº 11.788/2008. (BRASIL, 2008).

Por outro lado, no que diz respeito ao ensino de Música na educação infantil - primeira etapa do Estágio Supervisionado I da Licenciatura em Música da UFMA -, é propício afirmar que essa se faz presente no universo da criança desde muito cedo: em brincadeiras, jogos, danças, em casa ou nas comemorações escolares. Dessa maneira, a Música constitui e integra sua própria cultura, e a partir dessas relações com a criança têm início as incontáveis descobertas do mundo sonoro que a envolve. Concorda-se com Brito (2009) que por meio dos experimentos e manipulações de objetos sonoros, e a depender do meio em que estão inseridas, é que têm início as primeiras descobertas das crianças. Tais vivências desprovidas de interesse poderão, de certa forma, influenciar significativamente as suas escolhas musicais no futuro. Nesse sentido, é possível concordar com Brito (2009, p. 28):

o contínuo processo de auto-organização, a influência decisiva da educação na formação dos indivíduos e a interação com o ambiente (e todos os subsistemas que contém, incluindo o musical) provocam mudanças contínuas, que direcionam a relação com a música para o território dos planos das alturas e durações definidas, da construção de melodias e ritmos, dos pulsos e compassos, das frases e períodos seccionados, da técnica, etc.

Com base em alguns estudos, entende-se que desde o ventre materno as crianças ouvem aos sons internos do corpo da mãe e, de alguma forma, respondem aos estímulos que lhes são dados. Dessa forma, através de experimentos tendo feito uso de microfones minúsculos em úteros maternos foi constatado que, “[...] os bebês não são passivos aos sons do ambiente acústico uterino; muito pelo contrário, os mesmos estão muito atentos ao ambiente sonoro, aprendendo sons diversos, de música e de linguagem” (ILARI, 2002, p. 84).

Com base nos estudos e reflexões apresentados, acerca dos experimentos e vivências musicais do universo das crianças, foi possível aprofundar a compreensão sobre os processos de ensino e aprendizagem de música no Estágio I: educação infantil. Conforme aponta os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, “o contato intuitivo e

espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização” (BRASIL, 1998, p. 48). Todavia, deve-se cuidar para que o referido termo, tão amplamente utilizado para esta etapa da educação básica, se pouco refletido em seu conceito, pode conduzir a práticas musicais reduzidas à exercícios de “musicalização” tais como o de movimento corporal.

Quanto ao uso de instrumentos o mesmo documento evidencia que uma das práticas musicais realizadas no contexto da educação infantil

tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. (BRASIL, 1998, p. 47).

É notório que o Referencial, ao apontar o uso das “bandinhas rítmicas” na etapa da educação infantil, acentua a possibilidade de que o ensino de instrumento pode se tornar uma “tentativa frustrante” para as crianças, quando não vivenciado de maneira musical. Tal experiência, pode comprometer o não desenvolvimento musical das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos e de psicomotricidade. Portanto, pensar o ensino de instrumentos musicais como um dos conteúdos importantes da Música nas escolas, requer do educador conhecimentos específicos nessa área, além de uma formação abrangente para lidar com distintas realidades e estratégias de ensino e aprendizagem.

Com base nas reflexões levantadas, relata-se que no contexto da UEB campo de estágio, vários desafios estiveram presentes desde as primeiras observações que antecederiam as regências de aulas as quais se conduziria. Na turma de “Educação Infantil I” (de vinte e quatro alunos com faixa etária de quatro anos de idade), por exemplo, presenciou-se como a professora realizava suas atividades junto às crianças. Tendo em mãos uma gama de músicas infantis, a professora da turma fazia com que as crianças cantassem uma após a outra desde o início da aula. Não se observava nenhum momento de reflexão ou de estímulo naquela proposta e que motivasse as crianças a explorarem os elementos musicais com o intuito de formular conceitos sobre os mesmos. Por consequência, todas as crianças da turma apenas cantavam seguindo seu próprio ritmo, com palmas, gestos e coreografias imitando em uníssono a professora e sem se preocupar com a afinação ou mesmo com os cuidados necessários com a voz para esta fase da infância. Sobre esta realidade Brito (2003, p. 87) alerta que um trabalho adequado não deve comprometer a qualidade vocal das crianças de

forma que,

o educador deve considerar que, ao falar e cantar com as crianças, atuará como modelo e um dos responsáveis por seu desenvolvimento vocal; assim deve formar bons hábitos, tais como não gritar, não forçar a voz, inteirar-se da região (tessitura) mais adequada para que as crianças cantem, respirar tranquilamente, manter-se relaxado e com boa postura.

Desse modo, o ato de cantar as músicas selecionadas pela professora da UEB tornou-se uma atividade descontextualizada de uma orientação pedagógica em Música aprofundada. Percebe-se, porém que essa tem sido uma das estratégias utilizadas por vários professores da educação infantil, mas sem formação na área de Música. Por sua vez, contemplar atividades de canto sem ressignificá-las como propostas estritamente musicais e comprometidas com um ensino de música que observe regras e condutas específicas, pode trazer sérias consequências e até mesmo danos vocais para crianças nessa fase do desenvolvimento. Como já se esperava, rotineiramente, o ensino de música realizado pela mesma professora nas turmas sob sua responsabilidade, era reduzido sempre aos cantos de diversos compositores de músicas infantis. Depois dessa prática, da imitação das canções, a professora seguia seu curso de aula desenvolvendo outros conteúdos (não musicais), conforme planejara. Vale ressaltar ainda que além do fator “falta de formação em Música” (no caso da professora da escola), o domínio em algum instrumento musical é fundamental para a condução de aulas de Música, dada as distintas possibilidades de explorar elementos da Música tendo como suporte os recursos oferecidos pelo instrumento, principalmente, quando o mesmo é harmônico.

Nos dias subsequentes, iniciou-se a regência de aula por este estagiário o qual conduziria conteúdos de Música. Na ocasião, foi desenvolvido o tema dos parâmetros da Música: altura, intensidade, duração e timbre, conforme o plano de aula elaborado. Constando de conteúdos práticos utilizando brincadeiras, jogos e apreciação de canções desenvolvidas para movimentos, além de percepção do som (forte ou fraco; agudo ou grave; timbre no reconhecimento da voz de seus colegas de turma). Pode-se perceber também que, diante dos esforços das crianças para o cumprimento das tarefas propostas, algumas se destacaram por sua extrema capacidade de memorização e entendimento da amostra desse universo sonoro. De fato, as impressões das crianças foram relevantes, mas o que despertou mais a atenção como estagiário, foi o interesse de imediato das crianças em conhecer e explorar o instrumento utilizado em sala: o violão. Imediatamente reconhecido pelas crianças, estas expressavam-se argumentando que seus pais possuíam o instrumento, ou que o tio tocava, ou que tinha na casa dos avós, dentre outros testemunhos.

Naquele momento, foi solicitado que ficassem sentados para que ouvissem o estagiário tocar o instrumento. Escolheu-se canções infantis conhecidas do contexto cultural dos alunos, de modo que ficaram nitidamente motivados. Depois pediu-se os alunos formassem uma fila para que pudessem um a um, por um momento, experimentar o violão. A experiência que para algumas daquelas crianças foi único em suas vidas mostrou quão significativo e enriquecedor pode ser ampliar as possibilidades do ensino de música por meio do ensino de instrumentos musicais. Aliás, ao traçar orientações para os professores da educação infantil e elencar várias propostas de ensino de música para o mesmo, o Referencial Curricular não classifica como “melhor ou pior” e nem exclui a possibilidade do uso e do ensino de instrumentos musicais nessa etapa, compreendendo que, em princípio todos os instrumentos musicais podem ser utilizados no trabalho com a criança pequena, procurando valorizar aqueles presentes nas diferentes regiões, assim como aqueles construídos pelas crianças. Podem ser trabalhadas algumas noções técnicas como meio de obter qualidade sonora, o que deve ser explorado no contato com qualquer fonte produtora de sons (BRASIL, 1998, p. 60).

Esse recorte da experiência vivenciada durante o Estágio I, foi de suma importância pois motivou o autor deste trabalho ao avaliar seu percurso antes, durante e depois das aulas de Música na educação infantil. No sentido de que foi relevante, desde o primeiro dia na escola e com o passar dos dias de estágios, a abertura para novas possibilidades de um fazer musical motivador e significativo com o uso do instrumento musical. Apesar de ter se tornado praticamente um “tabu” para o contexto de educação em foco, é altamente possível no espaço escolar. Diante de toda uma estrutura em que a escola não propiciava devidas condições para a prática do instrumento, certamente a formação do professor que atua na educação infantil influenciará todo o processo de ensino e aprendizagem da música na escola utilizando-se de vários recursos possíveis, principalmente, do instrumento. Portanto, é preciso que os docentes que atuam nessa etapa da educação básica, tenham conhecimentos também sobre Música e se ainda não há espaço para o licenciado em música, que ao menos o professor unidocente possa ter conhecimentos mais aprofundados para conduzir o conteúdo de música na escola.

5.3 O campo de estágio no ensino fundamental

O Estágio Supervisionado II - Ensino Fundamental -, ocorreu durante o primeiro semestre do ano de 2015, em um Colégio que atende ao público do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e médio, e está localizado na cidade de São Luís (MA). Contudo, a efetivação do

referido estágio se concretizou com o exercício do estagiário junto às turmas de alunos do 7º e 8º ano do ensino fundamental, ministrando o conteúdo de Música na disciplina de Artes do currículo dessa escola. Ressalta-se que, cada turma, tem de 25 a 35 alunos e que estes se dirigem à “sala de música” de acordo com os horários previstos no cronograma.

Salienta-se, desde já, que a realidade do estágio no ensino fundamental aplicada à compreensão do ensino de Música e, especificamente, no tocante ao ensino de instrumentos, não se configurou com modificações. Comparando-se com o Estágio I na educação infantil, permaneceu imutável quanto às possibilidades do uso de instrumentos como ferramenta para as aulas de Música. Mesmo que tendo uma infraestrutura mais apropriada, com sala exclusiva para as referidas aulas, foi notável que o profissional responsável pela disciplina de Artes, deixou a desejar no trabalho com o conteúdo de Música, haja vista que faltava-lhe qualificação quanto à sua formação na área para o exercício efetivo da profissão.

5.4 O ensino de música no estágio do ensino fundamental

O início das atividades do estágio nas turmas de 7º e 8º anos do ensino fundamental se deu primeiramente obedecendo à carga horária prevista segundo as *Normas Complementares de Estágio do Curso de Música*. Contemplando *a priori* a visita ao Colégio e as observações das aulas de Artes como momentos propícios para conhecer e organizar os planejamentos semanais das atividades a serem realizadas. Posteriormente, vieram as regências das aulas de Música as quais se configuraram sob as seguintes abordagens: aulas expositivas, dialogadas e práticas coletivas.

Para o planejamento das primeiras aulas, foram selecionados exercícios de alongamentos e aquecimento do corpo e em seguida desenvolvidas práticas musicais com o movimento corporal. A intenção seria que os discentes entendessem os conceitos básicos da Música como: andamento, intensidade, altura e ritmo. Contudo, percebeu-se nas exposições deste estagiário e no depoimento de alguns colegas que, ensinar os conteúdos previstos por meio de movimentos corporais, mas sem os fundamentar “teoricamente” não se pode promover uma articulação entre a prática realizada e os conceitos que deveriam ser compreendidos e formulados. Desse modo, os alunos demonstravam que não haviam compreendido, dada as respostas por partes dos mesmos e ao invés de se formar conhecimentos musicais a aula se tornou mais um momento de diversão e dispersão dos educandos da escola.

Com base nessa experiência, reflete-se sobre a necessidade de redirecionar até mesmo as práticas do estágio, com a seleção de conteúdos estritamente musicais, ampliando-as também para o ensino de instrumentos na escola. Swanwick (2003) defende o ensino integrado da música com atividades de apreciação, composição e *performance* apoiado na “ideia de um currículo musical integrado, segundo o qual o aluno compõe, toca e responde à música como apreciador”. (SWANWICK, 2003, p. 113).

Tendo em conta as atividades exercidas em sala de aula destacam-se ainda práticas coletivas como: a apreciação de canções relacionadas ao cotidiano dos alunos da escola e a contextualização histórica dos compositores em seus respectivos gêneros musicais. Para Tourinho (2008, p. 36) a abordagem das aulas coletivas “não se trata de ‘atividades em grupo’, mas de aulas compartilhadas, onde a interação e auto-observação são imprescindíveis”. Já a articulação da abordagem coletiva com o universo da execução instrumental, teve como intuito conduzir os discentes à assimilação dos gêneros musicais estudados e se sustentou, para o estagiário, com o uso de instrumentos como recursos didáticos, a saber: o violão, o triângulo, os tambores e outros os quais foram utilizados como forma de acompanhamento durante as atividades realizadas em aulas de música.

Sabe-se que o ensino de instrumentos durante as atividades de música reforça o aprendizado e o engajamento dos aprendizes com o fazer musical, ampliando saberes e conhecimentos específicos. Conforme atesta Swanwick (2003, p. 57) quando entende que não basta apenas reconhecer os recursos, mas “é importante compreender as qualidades essenciais da música, tem de haver um senso do que seja engajar-se em transações musicais vivas”.

Vale evidenciar que no decorrer do Estágio II, dois empecilhos contribuíram ainda para o não desenvolvimento de atividades e práticas mais aprofundadas com o uso de instrumentos musicais, primeiro: a carga horária reduzida da disciplina de Artes (2 horários semanais); segundo, o planejamento pedagógico consolidado do docente responsável pelo componente de Artes do Colégio, o que não permitiu a inserção de novo conteúdo programático para o ensino de Música. Nessa dimensão, do planejamento, Romanelli (2008, p. 133) considera importante salientar que

existem escolas com professores específicos da área de música que seguem um planejamento estruturado, no qual o aluno estagiário da disciplina poderá se apoiar sem fragmentações à parte do programa já desenvolvido. No entanto, essa situação é rara e não representa a maioria das experiências de estágio.

Por isso, sugere-se planejar atividades de Música sistematicamente organizadas e desenvolver junto aos estudantes o planejamento previsto para as aulas de Música no período de cada estágio, principalmente, quando o professor de Arte da escola não possui formação em Música. Até porque, em se tratando da diversidade dos gostos musicais dos alunos do Colégio e de suas percepções acerca do repertório que a mídia oferece, os educandos solicitaram aos estagiários aulas de Música que contemplem o uso de instrumentos como: violão, flauta, percussão, dentre outros. Por fim, endossar os conteúdos programáticos que já existem no plano de ensino da disciplina de Artes, recomendados pela escola, foi uma constante no Estágio II, fator que limitou a autonomia e a formação de novas competências no exercício da docência em Música e que poderia ampliar os saberes do estagiário.

Certamente que se trata de um estágio da Licenciatura em Música da UFMA, não se podendo generalizar a experiência para outros espaços educacionais na cidade de São Luis. Entretanto, com base em outras situações de ensino e aprendizagem, pode-se afirmar que a presente realidade se repete em outros contextos educacionais deste município, principalmente, quando se tratam de escolas públicas. Pode ser que daqui há alguns anos, com concursos públicos cujas vagas serão específicas para docentes de música, a atual realidade se transforme com a valorização dos profissionais desta área, assim como de outras áreas (Artes Visuais, Dança, Artes Cênicas).

Assim, considerando as práticas relatadas e adotadas nas escolas de campo de estágio, acentua-se a seguinte realidade: que o ensino de música tem se restringido às práticas rítmico-corporais, atividades de musicalização e canto. Esporadicamente, alguns instrumentos musicais têm sido utilizados como recursos didáticos pelos estagiários, mas sem fins de fazer com que os estudantes aprendam a tocá-los como uma das práticas de verdadeiro engajamento musical.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as experiências suscitadas por meio dos Estágios Supervisionados I e II, reflete-se que o conteúdo de Música ainda está ausente nesses espaços, principalmente, pela ausência de professores com formação em Música. Por outro lado, dada a presença do professor de Arte na escola e ausência do ensino de Música, reforça a impossibilidade desse docente

dominar os conhecimentos em música se não possui formação para tanto. Por conseguinte, reitera que a escolha por uma formação polivalente para o professor de Arte não é viável, em conformidade com os aspectos históricos da educação musical brasileira. Também não se exclui a preocupação com as demais realidades de outras escolas públicas de educação básica de São Luis (MA), quanto às dificuldades e desafios para a inserção do ensino de Música nos currículos da educação básica.

Apontar os motivos que dificultam ou impedem o ensino de Música nas escolas maranhenses é uma questão que vai além das pretensões deste trabalho de tal forma que a contribuição do recorte dessa realidade diz respeito apenas a duas experiências vivenciadas e relatadas: na educação infantil e em duas turmas do ensino fundamental. Todavia, a relevância do tema deste estudo, pode conduzir a novas reflexões, discussões e ações para a comunidade científica e professores da área. Uma vez que toca na questão da formação do professor de Música, um assunto de responsabilidade dos profissionais e estudiosos da área. No contexto de São Luís, os professores das escolas de campo de estágio não possuíam formação em Música e nunca estudaram Música durante o processo de formação, como aconteceu tanto na atividade de Estágio I quanto no Estágio II.

É premente ainda repensar o Estágio Supervisionado como componente curricular da Licenciatura em Música da UFMA, pois limitar o ensino da Música a práticas ilusórias ou imaginárias porque as escolas não possuem recursos para tanto, significa formar um egresso sem bases sólidas para o campo de trabalho. Como tem sido justificada a ampliação de atividades de musicalização e de ritmos corporais e o distanciamento para a inserção do ensino de instrumentos musicais nesse contexto, como se este fosse algo do passado ou de uma tradição de tempos longínquos e impossível para o espaço da escola de educação básica. Concebe-se que lidar com o ensino e aprendizagem de instrumentos musicais é uma forma direta de se engajar com a Música e os conhecimentos que estão ao seu entorno.

Quanto ao levantamento bibliográfico, sobre as produções das Revistas da ABEM do ano 2008 até o atual momento (2016) que contemplavam a inserção do ensino de instrumentos na educação básica, deixaram a desejar. Apenas uma publicação apontou para as possibilidades de inserção dos instrumentos como um recurso favorável ao ensino de música na educação básica. A interpretação é que, por vezes, não há interesse ou há resistência dos professores da área, no que tange à adoção do referido recurso. Contudo, não é possível generalizar este estudo de caso, pois é notório que outros fatores também impedem o ensino efetivo da música na educação básica, por exemplo, a natureza da formação dos professores

de Arte. Recomenda-se que sejam realizados estudos com foco nessa temática, antes de recusar qualquer proposta pedagógica de ensino de instrumentos musicais sem antes testar.

Apesar de o ensino instrumental na escola se constituir de suma importância para a efetivação do ensino do conteúdo de Música, é importante explorar também outras metodologias a fim de atender aos anseios dos educandos. A experiência nos Estágios I e II, contribuiu para se obter um conhecimento um pouco mais aprofundado da receptividade dos alunos com a Música e entender um pouco dos seus comportamentos para lidar didaticamente com os mesmos. Mas, o olhar crítico sobre a realidade é fundamental para um processo sensível e contextualizado do educador musical, no que tange a organização de currículos possíveis para o ensino da Música na educação básica, incluindo o ensino dos instrumentos.

Por fim, apesar dos vários fatores que contribuíam para a ausência tanto da Música, quanto do ensino de instrumentos nas escolas de campo de estágio, é necessário transcender as dificuldades e resistências. Como aconteceu no Estágio I, no primeiro momento de observação das aulas, o que se pode diagnosticar foi que, apesar das professoras da escola não possuírem formação para trabalhar com o conteúdo de Música para a educação infantil, também não estavam abertas ao “novo”; às práticas musicais que seriam inseridas naquele contexto. Portanto também, espera-se que os apontamentos deste estudo possam colaborar tanto para a formação do estagiário da Licenciatura em Música da UFMA, quanto para pensar o ensino de Música para a educação básica, sobretudo, não desanimar diante dos muitos desafios que se impõem nestes espaços.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, Clem; KEMP, Anthony E.. Estudo de Caso e Investigação-Ação. In: KEMP, Anthony E.. **Introdução à Investigação em Educação Musical**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. p. 12-153. Tradução de: Ilda Alves Ferreira e Fernanda Magno Prim.

BEINEKE, Viviane. O ensino da flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003, p.86-100.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação /Câmara de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 12/2013**. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 dez. 2013.

_____. BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Lex**. Brasília, DF.

_____. BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**: Arte. Brasília: DF, 1998.

_____. BRASIL. **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: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1>. Acesso em: 08 dez. 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, (1998). Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, v. 3. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2016.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, 25-34, mar. 2009.

_____. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

COSTA, Patrícia. Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade? **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009, p. 83 - 92.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. **Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, 35-43, mar. 2009.

FIALHO, Vânia Malagutti; ARALDI, Juciane. Fazendo rap na escola. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v. 1, n.1, 2009, p. 76 - 82.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

ILARI, Beatriz Senoi. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010, p. 88 – 103.

_____. A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes: 2012.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p.7-19, set. 2002.

REIS, Tarcísio. O repentismo na sala de aula: trova gaúcha, pajada, rap e embolada nordestina. *Música na educação básica*. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2010, p. 63 – 73.

ROMANELLI, Guilherme G. B.. Planejamento de Aulas de Estágio. In: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. **Práticas de Ensinar Música**. Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 130-142.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **O menino do violão: a escola e a educação musical em família**. 2011. *Revista da ABEM*, p. 41 - 42. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista25/revista25_artigo4.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2014.

SANTOS, Regina Marcia Simão et al. **Música, Cultura e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia. Explorando possibilidades vocais: da fala ao canto. *Música na educação básica*. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v. 2, n.2, 2010, p. 74 – 87.

SWANICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

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

TOURINHO, Cristina. **O ensino coletivo violão na educação básica e em espaços alternativos: utopia ou possibilidade?** (2008). Disponível em: <http://www.jacksonsavitraz.com.br/abemco.ida.unb.br/admin/uploads/pdf/forum2_cristina_tourinho.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **Resolução nº 1.175-CONSEPE, de 21 de julho de 2014**. p. 1-51. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portaUFMA/edital/6HYe2HO9IDVTg9X.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.