

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado

**ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música
na perspectiva de uma professora**

Marcia Puerari

**Porto Alegre
2011**

Marcia Puerari

**ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música
na perspectiva de uma professora**

Dissertação submetida como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Música,
Área de concentração Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre

2011

*Aos meus pais, Sebastião e Dosolina,
À minha irmã Karina,
Ao meu irmão Daniel (in memoriam)
E ao meu namorado Luiz Fabris.
A vocês, agradeço pelo que conquistei.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar essa oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, à minha irmã Karina e ao meu irmão Daniel (in memoriam), que sempre, com muito carinho, me apoiaram e incentivaram.

Ao meu namorado Luiz, por estar ao meu lado, pela sua paciência, carinho e apoio nesses dois anos.

A toda a minha família que de alguma forma colaborou com a minha formação.

À Prof^a Luciana Del Ben, pela amizade, paciência, disponibilidade, competência e sabedoria com que me mostrou o caminho para a realização deste trabalho.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), por contribuírem com a minha formação.

Aos colegas do PPGMUS, pelos conhecimentos trocados, pelos momentos em que compartilhamos nossos trabalhos e pela amizade.

A Delmary Vasconcelos de Abreu, pela sua amizade, companheirismo e por responder os meus inúmeros pedidos de socorro.

A todos os meus amigos e amigas que estiveram ao meu lado.

A Andréia Veber e a Cassiana Z. Vilela, pelos conhecimentos partilhados e por me orientarem no “estágio pré-mestrado”.

À Professora Marta, pela paciência e pelo tempo disponibilizado para a realização desta pesquisa.

À Escola e aos alunos, pelo carinho e atenção com que me receberam.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora. Os objetivos específicos buscaram: identificar conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; identificar as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e analisar as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino de música na escola. O referencial teórico desta pesquisa está fundamentado nos conceitos de escolarização e cultura escolar. O método escolhido foi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Como unidade de caso, foi escolhida uma professora de música da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, entrevista semiestruturada de estimulação de recordação, observações e análise de documentos. A análise dos dados foi construída a partir de categorias que focalizam a professora, a escola e o processo de ensinar música na Escola. Em cada uma delas, constam dimensões envolvidas no processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica. Os resultados da pesquisa sinalizam que é na interação de todas as dimensões que intervêm na prática educativo-musical da professora que a escolarização da música ocorre, o que aponta para múltiplas maneiras de ensinar música na escola.

Palavras-chave: Ensino de música na educação básica, escolarização da música, cultura escolar.

ABSTRACT

This work aimed at investigating the dimensions involved in the process of schooling music from the perspective of a music teacher. More specifically, it aimed at: to identify contents and teaching strategies, objectives and purposes of school music teaching; to identify the basis that sustains the process of selecting and organizing the curriculum contents; and to analyze the strategies used by the teacher to perform her music teaching practices in the school. The theoretical framework was constituted by the concepts of schooling and school culture. A qualitative case study with a school music teacher from the municipal educational system of Porto Alegre, RS, southern Brazil, was carried out. Data were collected through semi-structured interviews, semi-structured interviews of stimulation recall, observations and analysis of documents. Data analysis was built from categories that focused on the teacher, the school and the process of teaching music at the school. Each of them reveals dimensions involved in the process of transforming music into something to be taught at the school of basic education. The results show that it is in the interaction of all these dimensions that underlie music education practices that the schooling of music takes place, which suggests multiple ways of teaching music at school.

Keywords: Music teaching at schools of basic education, schooling of music, school culture.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
1.1.	O INTERESSE PELO TEMA	9
1.2.	SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA	11
1.3.	SOBRE ESCOLARIZAÇÃO	13
1.4.	SOBRE CULTURA ESCOLAR	15
1.5.	OBJETIVOS	20
1.6.	ESTRUTURA DO TRABALHO	21
2.	METODOLOGIA	23
2.1.	ABORDAGEM QUALITATIVA	23
2.2.	ESTUDO DE CASO	23
2.3.	A ESCOLHA DO CASO	24
2.4.	TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	25
2.4.1.	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	25
2.4.2.	OBSERVAÇÃO	26
2.4.3.	ANÁLISE DE DOCUMENTOS	27
2.5.	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	28
2.6.	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	29
3.	ANÁLISE DOS DADOS	31
3.1.	SOBRE A PROFESSORA MARTA	31
3.2.	SOBRE A ESCOLA	36
3.3.	SOBRE ENSINAR MÚSICA	41
3.3.1.	QUAIS CONHECIMENTOS MÚSICAIS? “A PRINCÍPIO, VAI FICAR MAIS VOLTADO PRAS QUESTÕES DO CANTO, DA LEITURA DE NOTAS, RITMOS, SENSIBILIZAÇÃO MUSICAL, REGISTROS”.	41
3.3.2.	COMO ORGANIZA O ENSINO DE MÚSICA? “A EDUCAÇÃO É UMA COISA MUITO FLUIDA, ELA É MUITO INCONSTANTE, A GENTE TEM QUE ESTAR SEMPRE SE RENOVANDO”.	47
3.3.3.	COMO SISTEMATIZA OS CONHECIMENTOS MÚSICAIS? “EU AINDA TÔ CONSTRUINDO O QUE EU ACREDITO QUE SEJA IMPORTANTE ENQUANTO CURRÍCULO NA ESCOLA”.	59
3.3.4.	QUAIS AS FINALIDADES DO ENSINO DE MÚSICA? “TER UMA OPORTUNIDADE DE VIDA, UMA OPÇÃO PROFISSIONAL”.	67
3.3.5.	RELAÇÃO PROFESSORA-ALUNOS	71
3.3.6.	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA	73
3.4.	SOBRE TRANSFORMAR A MÚSICA EM OBJETO DE ENSINO NA ESCOLA	78

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	97
APÊNDICE 1 – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	98
APÊNDICE 2 – TERMOS DE CONSENTIMENTO	105
APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS	107
APÊNDICE 4 – CARTAS DE CESSÃO DE DIREITOS	108
APÊNDICE 5 – CALENDÁRIO DE COLETA DOS DADOS	112

1. INTRODUÇÃO

1.1. O interesse pelo tema

O interesse pelo tema deste trabalho, o ensino de música na educação básica, remonta às angústias que senti quando me deparei com a tarefa de decidir o que iria ocupar o tempo das minhas aulas de música na escola. Isso teve início um mês após estar formada no curso de licenciatura em música, quando fui nomeada pela Prefeitura Municipal de Esteio/RS para atuar como professora de música nas séries finais do ensino fundamental. Essa foi a minha primeira experiência como professora de música na escola de educação básica. Apesar de, durante o curso de licenciatura, eu ter realizado o estágio curricular obrigatório numa escola da rede pública de ensino de Porto Alegre/RS, as atividades que desenvolvi se configuraram como uma oficina de musicalização através do violão, com grupos de cerca de quatro alunos.

Lembro, no meu primeiro dia de aula, quando me vi na sala, à frente de aproximadamente 30 alunos de uma turma de 5ª série, da sensação de não saber ao certo como agir, o que falar para os alunos, que conteúdos trabalhar. Nesse dia, percebi que os demais professores, que já atuavam na escola há mais tempo, estavam mais tranquilos do que eu, pois pareciam ter mais clareza quanto ao que trabalhar com os alunos. Lembro, ainda, que enviei mensagens para minha ex-orientadora de estágio na universidade e para uma colega, dizendo que eu não sabia o que fazer nas aulas e pedindo-lhes ajuda para planejar minhas aulas.

Isso ocorreu porque aquela era uma situação nova para mim, a estrutura da rede municipal de educação, a estrutura e o funcionamento da escola, os colegas e as turmas de alunos. Além de eu precisar conhecer todo esse contexto e me adaptar a ele, também precisava decidir o que iria ocupar o tempo das aulas de música em cada série (5ª a 8ª série) e como eu iria organizar os conteúdos em um período semanal por turma durante o ano letivo. No segundo semestre desse mesmo ano, também passei a atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, quando novos desafios se apresentaram, sendo o principal deles saber como abordar os conteúdos com alunos de outra faixa etária.

Nessa minha experiência como professora, meu maior desafio era a atividade de planejar as aulas, porque, a partir desse processo, eu refletia sobre como deveria ser o ensino de música na escola. Percebi que decidir o que ensinar nas aulas de música, elaborar objetivos e escolher as estratégias a utilizar para que os conteúdos fossem significativos e acessíveis aos alunos era um processo bastante complexo.

Ao fazer as escolhas sobre o que ensinar e como ensinar, também me questionava sobre o porquê das decisões que tomava. Assim, pensava no público para o qual eu estava planejando, pois a escola está inserida numa comunidade que tem sua cultura e, dentro da escola, cada turma tem suas características e seu desenvolvimento próprio.

Também era preciso considerar as especificidades da escola, como seu calendário, com datas específicas e definidas; a duração das aulas de música; o período em que a aula ocorria; o espaço físico da escola, mais especificamente das salas de aula; e os materiais de apoio disponíveis na escola.

Além disso, precisava pensar nos procedimentos de avaliação definidos no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, que deveriam ser adotados por todos os professores. Do mesmo modo, ao planejar as aulas, eu precisava refletir sobre os documentos que regiam a escola. Assim, pensava na conexão do meu planejamento com as finalidades da educação básica e com o planejamento do sistema municipal a que pertencia à escola, expressos no PPP da mesma.

Nesse contexto, passei a me questionar: como decidia quais conteúdos seriam contemplados nas aulas de música? Como construía os objetivos? Que dispositivos utilizava para atingir meus objetivos e tornar o conteúdo da aula acessível e significativo aos alunos? A que finalidades as aulas de música deveriam servir? Como estabelecia relações entre o planejamento das minhas aulas e as finalidades da educação básica expressas no PPP da escola? Em suma, o que estava em questão era o processo de escolarização da música, o processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica.

1.2. Sobre o ensino de música na escola

O ensino de música na escola de educação básica vem sendo tratado pela área de educação musical, no Brasil, a partir de diferentes perspectivas. Muitos estudos e discussões focalizam os aspectos legais e as políticas públicas (ver ÁLVARES, 2005; ANDRAUS, 2008; ARROYO, 2004; FERNANDES, 2004; PENNA, 2008a, 2008b, 2004a, 2004b; SOBREIRA, 2008; SANTOS, 2005), ressaltando, entre outros aspectos, a legislação pertinente ao ensino de música nas escolas de educação básica.

Outros estudos investigam a presença/ausência da música nas escolas. Seus resultados indicam que, apesar da ambiguidade da legislação, a música não desapareceu das escolas (ver ANDRAUS, 2008; DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005; HIRSCH, 2007; SANTOS, 2005; SOUZA et al., 2002). Souza et al. (2002) identificaram três formas pelas quais a música se faz presente no contexto escolar: “como atividade extracurricular, como disciplina obrigatória na grade curricular e como parte das atividades desenvolvidas pelos professores regentes das séries iniciais” (p. 47). O que alguns trabalhos ressaltam, no entanto, é que, em geral, a música é oferecida como atividade extracurricular e, na maioria das vezes, não está prevista no projeto político-pedagógico das escolas (DEL-BEN, 2005; DINIZ, 2005; HIRSCH, 2007; WOLFFENBÜTTEL, 2010).

Outra perspectiva encontrada na literatura é aquela que trata da formação e da atuação dos profissionais que trabalham com o ensino de música na escola de educação básica. Esses trabalhos vêm se ocupando tanto dos professores especialistas, que, geralmente, atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, quanto dos professores unidocentes, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (ver ABREU, 2011; BEAUMONT, BAESSE, PATUSSI, 2006; BEINEKE, 2001a; BELLOCHIO, 2002, 2001; DINIZ, 2005; FIGUEIREDO, 2005; FURQUIM, BELLOCHIO, 2010; MACHADO, 2004; PENNA, 2007; QUEIROZ, MARINHO, 2007; SANTOS, 2005; SPANAVELLO, BELLOCHIO, 2005; WERLE, BELLOCHIO, 2009).

Também é possível identificar um conjunto de trabalhos que procuram melhor compreender o que acontece nas escolas, seja por meio da investigação das funções que os membros da comunidade escolar atribuem à música e ao seu ensino

(ver HUMMES, 2004; LOUREIRO, 2004; SANTOS, C., 2009; SEEBBEN, SUBTIL, 2010; SOUZA et al., 2002; SPANAVELLO, BELLOCHIO, 2004; VEBER, 2009), seja por meio do exame das concepções e práticas de professores de música (ver ABREU, 2010; BARBOSA, FRANÇA, 2009; BEINEKE, 2008, 2001b; DEL-BEN, HENTSCHKE, 2002; GODOY, 2010; LOUREIRO, 2004; VEBER, 2009).

Dentre os trabalhos que tratam sobre as concepções e práticas dos professores, alguns se dedicam especificamente ao planejamento de ensino durante o estágio curricular nos cursos de licenciatura em música (ver BEINEKE, BELLOCHIO, 2005; MATEIRO, 2003; MATEIRO, TÉO, 2003a, 2003b, 2003c). Mateiro (2003) buscou compreender como se articulam as condições curriculares, organizacionais e pessoais da prática. A partir disso, realizou uma análise de três “parâmetros: (a) a importância, a duração e o momento das práticas; (b) os fundamentos e as questões básicas do planejamento; e (c) as modalidades de acompanhamento” (p. 9 - tradução minha) do estudante na sua prática de estágio. Já Mateiro e Téio (2003a, 2003b, 2003c), através dos relatórios de estágios, investigaram o desenvolvimento dos processos de planejamento, vistos sob a perspectiva dos fatores externos que o influenciam e também com relação à sistematização dos elementos que compõem o planejamento, demonstrando algumas das concepções de ensino de música dos estagiários. Em Beineke e Bellochio (2005), o foco está nos processos de planejamento como construção do conhecimento prático do estagiário.

Os trabalhos acima apontam o planejamento como forma de perceber as concepções de estagiários sobre o ensino de música e de entender as relações entre teoria e prática que os mesmos estabelecem. Revelam, também, aspectos envolvidos no processo de planejamento, como conteúdos, objetivos, estratégias, dentre outros. Esses procedimentos e aspectos, por sua vez, se pensados especificamente para os contextos escolares, também representam escolhas feitas sobre como ensinar música na escola.

Os resultados desses trabalhos sinalizam que são diversas as formas de pensar e realizar o ensino de música nas escolas, assim como podem ser diversos os sentidos atribuídos ao ensino de música na educação básica. Essas formas resultam, entre outros aspectos, de determinadas intencionalidades e aspirações, de certas concepções de educação, de um conjunto de metas e propósitos, de

processos de seleção e organização daquilo que se considera válido para ser ensinado, em contextos específicos e para grupos também específicos. Como salienta Del-Ben (2009),

pensar sobre os sentidos da música na educação básica envolve, necessariamente, refletir sobre processos de escolarização. E escolarizar a música, ou submetê-la ao processo de escolarização na educação básica, [...] é pensá-la de uma forma específica, para um contexto também específico (p. 130).

1.3. Sobre escolarização

A instituição escolar, como a conhecemos hoje, foi sendo construída ao longo do tempo por um conjunto de “peças que foram montadas” (PINEAU, 2007, p. 31). Algumas dessas “peças” que caracterizam a escola são: o uso do tempo e do espaço específico; a organização do ensino em níveis; as normas; “o estabelecimento da relação [...] entre professor e aluno; a geração de dispositivos específicos de cada disciplina; o estabelecimento de currículos [...]; a organização dos conteúdos; a geração de uma oferta e demanda impressa específica” (PINEAU, 2007, p. 31). Essa forma de definir a escola a partir de um conjunto de características também é apresentada por Soares (2003). Segundo a autora,

[...] a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.) que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão de conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, e o processo que a institui e que a constitui. (SOARES, 2003, p. 21 - grifo do autor).

Considerando as especificidades da escola, faz parte dela a “instituição dos saberes escolares que se constituem pela didatização ou pedagogização de conhecimentos e práticas culturais” (SOARES, 2003, p. 47). Esse processo de

didatização e pedagogização, definido por Soares (2003), é entendido de diferentes formas por outros autores.

Para Chervel (1990), a função da escola é dupla: a de instrução dos alunos, objetivo que sempre foi considerado como único, e “a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos” (p. 200). Para o mesmo autor, “o ensino escolar é essa parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente” (p.192). Além disso, os conteúdos de ensino são apenas meios para obter um fim, e uma disciplina não deve se limitar à apresentação dos mesmos. O autor afirma “que a disciplina é por sua evolução, um dos elementos motores da escolarização, e que se encontra sua marca em todos os níveis e em todas as rubricas da história tradicional do ensino” (CHERVEL, 1990, p. 220).

A escolarização, para Viñao Frago (2008), perpassa a constituição de uma disciplina escolar, pelo

esforço de transmutação didática que implica a escolarização e academização de um saber, em geral originado fora do ambiente escolar – ainda não sempre: também tem saberes estritamente escolares por sua origem –, que deve ser “transformado em objeto de ensino” (Julia, 2000, p. 47), quer dizer, sistematizado e seqüenciado por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto [...]. É nesse sentido que as disciplinas escolares podem ser concebidas como uma “alquimia”, um “trânsito” de espaços sociais de um determinado conhecimento ou saber ao “espaço social da escola”. Um “trânsito que, ao converter tal conhecimento em “uma questão de aprendizagem escolar”, implica “uma mudança no ordenamento mental” do mesmo a fim de adaptar-se “às exigências do horário escolar, às concepções sobre a infância, e às convenções e rotinas do ensino que impõe tal conhecimento no currículo escolar” (Popkewitz, 1994, p. 127) (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 204).

Já para Faria Filho (2007), a escolarização pode ser entendida em três sentidos. Primeiro,

pretende designar um estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, na maioria das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados (p. 194).

Num segundo sentido, “escolarização é entendida como a produção de representações sociais que têm na escola o *locus* fundamental de articulação e divulgação de seus sentidos e significados” (FARIA FILHO, 2007, p. 194).

Assim, essa segunda acepção de escolarização remete-nos à configuração e definitiva afirmação daquilo que Vincent, Lahire e Thin (2001) chamam de forma escolar, ou seja, de uma forma especificamente escolar de socialização da infância e da juventude. Segundo eles, a configuração e difusão da instituição escolar no mundo moderno, realiza-se, também, pela crescente ampliação da influência desta para muito além dos muros da escola (ibid., p. 194).

O terceiro sentido é “aquele que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Esse sentido da escolarização, relacionado aos outros dois sentidos, “permite articular a escolarização com a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando de *cultura escolar*”. Assim, os imperativos produzidos e colocados em funcionamento dentro da própria escola permitem que a mesma “funcione como uma agência criadora e conservadora da cultura por meio de intensas práticas de apropriação em relação às estruturas culturais mais gerais em que ela – a escola – está situada” (FARIA FILHO, 2007, p. 195).

1.4. Sobre cultura escolar

Para entender o processo de escolarização da música na escola de educação básica, tomo a cultura escolar como categoria de análise fundamental, pois ela “permite articular, descrever e analisar, de uma forma muito rica e complexa, os elementos chave que compõem o fenômeno educativo” (FARIA FILHO, 2003 apud FARIA FILHO et al. 2004, p.153). Para Faria Filho (2007), a cultura escolar é

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares (p.195).

Afirma o mesmo autor que essa categoria é adotada “como um constructo teórico que permite, metodologicamente, operacionalizar a pesquisa e, do ponto de vista analítico, organizar e compreender as múltiplas facetas da experiência escolar” (FARIA FILHO, 2007, p.196-197).

A categoria de análise cultura escolar vem sendo utilizada, desde 1980, por vários autores, como Jean-Claude Forquin, André Chervel, Dominique Julia e Antonio Viñao Frago, para compreender a escola através de suas práticas e normas e de seu funcionamento.

Jean-Claude Forquin, a partir de seus estudos sobre currículo, na perspectiva sociológica, define a cultura escolar de duas formas. Faria Filho et al. (2004) explicam que Forquin “caracteriza a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências fonte” (p.146). Assim, quanto à primeira e à segunda acepção, respectivamente, os autores citam os seguintes trechos de Forquin:

A educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico e unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais bem compreendida através da metáfora da bricolage (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p.15).

A cultura escolar apresenta-se assim como uma cultura segunda com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (FORQUIN, 1992, p. 33-34).

A partir da definição de cultura escolar como “cultura segunda com relação à cultura de criação”, Forquin (1992) salienta que

A educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num momento dado numa sociedade. Ela deve também, a fim de tornar efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis para as jovens gerações, se entregar a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de “transposição didática” (FORQUIN, 1992, p. 32).

A partir da seleção e reorganização dos saberes e diante da necessidade de transposição didática, Forquin identificou três imperativos didáticos. O primeiro deles é a transposição didática, onde o autor sustenta que o conhecimento científico precisa ser transformado para que seja acessível aos alunos. A interiorização é o segundo imperativo, pois “se trata não apenas de fazer compreender, mas também de fazer aprender” (FORQUIN, 1992, p. 33). Como terceiro imperativo, indica os imperativos próprios das instituições, que são aqueles decorrentes do contexto escolar.

A escola, para Forquin (1993), “é também um ‘mundo social’, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (FORQUIN, 1993, p. 167). É nessa perspectiva que Jean-Claude Forquin se aproxima de outros autores.

Para Chervel (1990), a cultura escolar é entendida a partir de seu trabalho sobre a história das disciplinas escolares, mais especificamente, sobre a ortografia francesa. O autor concebe as disciplinas escolares como uma construção da escola, tendo a sua origem na escola, e não como uma simplificação ou vulgarização dos conhecimentos a serem transmitidos aos alunos. Assim, criticava a forma de pensar a escola como simples transmissora dos conhecimentos produzidos fora dela, defendendo a ideia de escola como uma instituição que tem uma cultura própria, com saberes específicos que emergem do seu próprio espaço.

Afirma o mesmo autor que a “história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural” (p. 184). Isso desde que se entenda a noção de disciplina em toda sua amplitude e “se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina” (p. 184). Para Chervel (1990),

O estudo [das disciplinas] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos sub-produtos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular (CHERVEL, 1990, p. 184).

A partir da análise de textos normativos, Julia (2001) voltou-se para o interior da escola para se aproximar do que acontecia nesse espaço. Para o entendimento da cultura escolar, ele utilizou-se de três eixos: “interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola, [...] avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador, e, [...] interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares” (p. 19). Assim, a cultura escolar é entendida

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidade religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 2001, p. 10-11)

A escola, segundo Julia (2001), “não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus*” (p. 22). Também, “a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática que lhe seria imposta de fora” (JULIA, 2001, p. 33).

Já para Viñao Frago (1995), a cultura escolar “é a vida da escola como um todo: fatos e ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer” (p. 69 – tradução minha).

A cultura escolar, assim entendida, estaria constituída por um conjunto de teorias, idéias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo não postas em questionamento, e compartilhadas por seus atores, no seio das instituições educativas. (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73 – tradução minha).

Para Viñao Frago (2006), os principais elementos que compõem a cultura escolar são: “os atores, quer dizer, os professores, os pais, os alunos e o pessoal de administração e serviços [...]; os discursos, linguagens, conceitos e modos de comunicação utilizados no mundo acadêmico e escolar [...]; os aspectos organizativos e institucionais [...]; e, a cultura material da escola: seu entorno físico-

material e objetos (espaços edificados e não edificados, mobiliário, material didático e escolar, etc.)” (p. 74-75 – tradução minha).

Os professores são “o elemento chave tanto dos processos de reforma, inovação e mudança como na formação da cultura escolar, ou seja, das práticas e diretrizes que regem de fato a organização escolar e o ensino em sala de aula” (VIÑAO FRAGO, 2004, p. 76 – tradução minha). Por isso, o autor salienta que é importante

conhecer sua formação, modos de seleção, carreira acadêmica, categorias, estatus, associativismo, composição social, por idades ou sexo, idéias e representações mentais, entre outros aspectos, assim como seu grau de profissionalização em relação com umas matérias ou disciplinas dadas (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 74 – tradução minha).

A acepção cultura escolar, para Viñao Frago (2001), não é suficiente para designar a cultura das diferentes instituições, por isso, ele prefere utilizar a expressão no plural – culturas escolares. Além de existirem diferentes tipos de instituição, como as escolas de ensino fundamental e as de ensino médio, cada estabelecimento possui características específicas e sua própria cultura, não sendo possível expandir uma única cultura escolar a todas as instituições.

No Brasil, a cultura escolar vem sendo tratada, segundo Silva (2006), pelas “áreas da História, História da Educação e das Ciências Sociais, em interface com o currículo, os estudos culturais, a literatura, o livro didático, o gênero, as políticas educacionais, entre outros” (p. 215).

A categoria cultura escolar, além de ser utilizada em trabalhos numa perspectiva histórica, também vem sendo usada em trabalhos numa perspectiva atual para tratar sobre o currículo aqueles que vêm sendo desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “Observatório da Cultura Escolar” (ver PESSANHA, SILVA, 2007; SILVA, 2009, 2004). Segundo Pessanha e Silva (2007),

A cultura escolar configura o processo no qual o currículo se desenvolve, estabelecendo critérios de regulação que ocorrem por meio de categorias que constroem um certo tipo de escola e de ações no interior dela. Se o currículo é uma seleção da cultura, trata-se, portanto, de uma versão particular e tal particularidade se estabelece na relação currículo e cultura, no processo de escolarização, na consideração de que a cultura diz respeito a conteúdos, práticas ou tendências exteriores à escola e, o currículo, a conteúdos e processos internos (p. 36).

Nessa perspectiva, Silva (2006) reconhece “a escola como uma instituição ímpar, que se estrutura sobre processos, normas, valores, significados, rituais, formas de pensamento, constituidores da própria cultura, que não é monolítica, nem estática, nem repetível” (p. 205). Segundo a mesma autora,

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura (SILVA, 2006, p. 204).

Para os autores citados acima, a cultura escolar, como categoria de análise, permite pensar a escola a partir de suas características e particularidades, que emergem de contextos específicos. Para Faria Filho (2007), essa categoria é “uma forma de descrever a escola e os seus processos de organização e transmissão culturais” (p. 197). Assim, pensar o ensino de música na escola de educação básica, envolve pensá-lo de forma própria, contemplando as dimensões inerentes a esse espaço.

1.5. Objetivos

Considerando as peculiaridades da escola, o ensino de música, quando pensado especificamente para os contextos escolares, pode revelar não somente concepções e práticas de educação musical, mas, também, dimensões envolvidas nos processos de escolarização

Partindo dos meus questionamentos iniciais e da revisão de literatura, e tendo como base a definição do terceiro sentido da escolarização de Faria Filho (2007), “que nos remete mais diretamente ao ato ou efeito de tornar escolar” (p. 195), o presente trabalho teve como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir da perspectiva de uma professora. Como objetivos específicos, busquei: identificar conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; identificar as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino

de música na escola; e, analisar as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino de música na escola.

1.6. Estrutura do trabalho

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. Após esta introdução, em que apresento a revisão da literatura, que trata sobre o ensino de música na escola de educação básica, e os conceitos de escolarização e cultura escolar, que me iluminaram para que eu pudesse compreender como ocorriam as práticas educativo-musicais no interior da sala de aula, descrevo, no segundo capítulo, os caminhos metodológicos que percorri para investigar os processos de escolarização da música. Para atingir os objetivos deste trabalho, realizei um estudo de caso qualitativo com uma professora de música, que atua numa escola de educação básica da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre/RS. Estive em contato com a professora durante sete meses, período em que coletei dados por meio de quatro entrevistas semiestruturadas e uma entrevista semiestruturada de estimulação de recordação e onze observações de uma sequência de aulas, por meio das quais pude me aproximar da prática pedagógico-musical da professora. Também analisei alguns documentos produzidos pela professora, como diários de aula, prova e avaliação da disciplina. Ao final desse capítulo, descrevo os procedimentos que orientaram a minha coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados.

O capítulo seguinte, a análise dos dados, está subdividido em quatro partes. As primeiras três partes tratam da professora, da escola e do processo de ensinar música na Escola. Em cada uma delas constam dimensões envolvidas no processo de escolarização da música. A terceira parte é composta de seis subtemas, que abordam os conhecimentos musicais que a professora valoriza, a organização do ensino de música, a sistematização dos conhecimentos musicais, as finalidades do ensino de música, a relação professora-alunos e a estrutura e o funcionamento da Escola. Para finalizar o capítulo, na quarta parte, apresento um entrelaçamento das dimensões que emergiram dos dados e que são descritas ao longo desse capítulo.

Nas considerações finais, retomo os passos que segui para a realização deste trabalho, trato das principais dimensões envolvidas no processo de tornar a música objeto de ensino da escola de educação básica e, ao final, aponto as contribuições desta pesquisa para a área da educação musical.

Neste trabalho, estabeleci alguns critérios para a formatação do texto. A palavra escola no decorrer do texto foi escrita de duas formas: com todas as letras minúsculas, para me referir a escolas de forma geral, e com a primeira letra maiúscula, para me referir à Escola onde ocorreu a coleta de dados. As citações literais com mais de três linhas estão em recuo, formatadas em fonte dez. As falas da professora e os relatos do caderno de campo se diferenciam das citações de autores por estarem em itálico e formatadas em fonte onze. As demais citações literais com menos de três linhas, tanto da professora quanto dos autores, estão entre aspas no decorrer do texto.

2. METODOLOGIA

2.1. Abordagem qualitativa

Para conduzir esta pesquisa, optei por uma abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a abordagem qualitativa “procura investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em seu contexto natural” (p. 16). Também se privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

A investigação qualitativa, para Bogdan e Biklen (1994), é descritiva, pois o investigador analisa os dados coletados “em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (p.48). A maior preocupação do investigador nessa abordagem é com o processo decorrente da investigação, e não tanto com os “resultados ou produtos”.

Nessa abordagem, a análise dos dados tem a tendência de ser feita de forma indutiva, ou melhor, não pretende confirmar uma teoria ou uma hipótese. As questões importantes vão emergindo a partir da análise dos dados coletados. Os autores também salientam que “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). O pesquisador não é visto separadamente do investigado, pois dele depende o entendimento dos dados coletados.

2.2. Estudo de caso

O método escolhido foi o estudo de caso, o qual, segundo Triviños (1987), é “uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma *unidade* que se analisa aprofundadamente” (p. 133). Esse método consiste no estudo de um único caso, o qual pode ser o estudo de “uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio ou então fará referência a um acontecimento especial” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 155). Conforme afirmam os mesmos autores, o estudo

de caso permite ao pesquisador, no decorrer da pesquisa, adaptar seu instrumento para compreender com maior clareza o caso investigado.

A vantagem principal do estudo de caso, segundo Laville e Dionne (1999), consiste na possibilidade de aprofundamento das questões, pois o investigador não apenas descreverá o caso estudado, mas, sim, terá como objetivo compreender o mesmo.

Esse método não visa à generalização dos resultados, pois, a princípio, ele é válido somente para o caso investigado. Entretanto, para Laville e Dionne (1999), quando o investigador escolhe um caso, é porque “tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo” (p. 156).

2.3. A escolha do caso

O caso selecionado foi uma professora de música que atuava na educação básica, mais especificamente no ensino fundamental. Para a escolha do caso, inicialmente, estabeleci alguns critérios: a) a professora deveria atuar numa escola da região metropolitana de Porto Alegre/RS, para facilitar meu deslocamento para acompanhar suas atividades na escola; b) deveria trabalhar há, pelo menos, um ano na escola, como forma de garantir alguma familiaridade com a rotina da escola; c) deveria ter mais de três anos de atividade profissional, estando, segundo Huberman (1995), na “fase de estabilização¹” da carreira profissional; e d) deveria ter disponibilidade para participar da pesquisa.

Com base nesses critérios, em março de 2010, entrei em contato com a coordenadora da área de música da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da

¹ Para Huberman (1995), o ciclo de vida profissional do professor se divide em cinco fases: 1ª) entrada na carreira – é o confronto com a realidade e se caracteriza pelos primeiros três anos da vida profissional; 2ª) fase de estabilização – caracteriza-se por um crescente sentimento de competência pedagógica e significa, no ensino, “a pertença a um corpo profissional e a independência” (p. 40); 3ª) fase da diversificação – ocorre por volta dos 7 aos 25 anos de vida profissional onde o professor expressa suas qualidades e adota um estilo pessoal; 4ª) fase da serenidade – caracteriza-se pelo distanciamento afetivo perante os alunos e pela diminuição dos investimentos na vida profissional e 5ª) fase do desinvestimento – é a fase que ocorre após os 35 anos de vida profissional, quando o professor começa a recuar dos investimentos do trabalho para dedicar-se a sua própria vida.

cidade de Porto Alegre e solicitei uma lista com o nome de todos os professores de música que atuavam na rede naquele momento. Foi-me enviada uma lista, atualizada em 2009, com o nome dos professores e da(s) escola(s) onde os mesmos atuavam.

A partir da lista, pré-selecionei alguns professores através da indicação dos colegas da área da educação musical. Novamente, entrei em contato com a coordenadora na SMED para pedir o contato telefônico ou virtual desses professores indicados. Depois disso, encaminhei um e-mail para a primeira professora da lista pré-selecionada, convidando-a para participar da pesquisa e para saber se atenderia os critérios por mim estabelecidos. No mesmo dia, a professora respondeu ao e-mail dizendo que aceitaria participar da pesquisa.

A professora selecionada para esta pesquisa concluiu o seu curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2003. Na época da coleta de dados a professora, que possuía 31 anos de idade, estava atuando há quatro anos na RME de Porto Alegre/RS. Para manter a privacidade da entrevistada sugeri que escolhêssemos um pseudônimo. A professora propôs o nome Marta, dizendo-me que esse nome lembra uma personagem bíblica.

2.4. Técnicas de coleta de dados

Como forma de atingir o objetivo proposto, utilizei as seguintes técnicas de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação e análise de documentos.

2.4.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada consiste em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188), dando maior possibilidade de aprofundamento das questões. Essa técnica tem como vantagem a possibilidade do entrevistador mudar a ordem das questões e

acrescentar novas no decorrer da entrevista, a fim de esclarecer e aprofundar as questões do roteiro básico.

Neste trabalho, utilizei a entrevista semiestruturada de duas formas: quatro entrevistas semiestruturadas, sendo duas iniciais e duas paralelas às observações; e uma entrevista semiestruturada de estimulação de recordação, quando a professora assistiu a recortes das gravações em vídeo de algumas das aulas observadas.

As entrevistas semiestruturadas iniciais tiveram por finalidade entender como a professora seleciona e organiza os conteúdos de suas aulas de música na escola, quais são as bases que orientam esse processo e que finalidades atribui ao ensino de música. Nas entrevistas semiestruturadas realizadas paralelamente às observações, tive como objetivo esclarecer e aprofundar questões das observações e das entrevistas anteriores.

A entrevista semiestruturada de estimulação de recordação consiste numa entrevista que toma como base o registro em vídeo das aulas observadas. Segundo Pacheco (1995), essa técnica “permite uma explicitação e clarificação daquilo que o professor pensava no momento da ação” (p. 93). Nesse tipo de entrevista, espera-se que o professor recorde e emita “as suas opiniões e pontos de vista sobre o que [observa] no vídeo” (PACHECO, 1995, p. 93). Desse modo, tanto a professora pode interromper o vídeo a qualquer momento para fazer comentários, quanto a pesquisadora para fazer perguntas à professora.

Neste trabalho realizei uma entrevista semiestruturada de estimulação de recordação ao final da coleta, utilizando trechos das gravações em vídeo das últimas cinco aulas observadas. Essa entrevista teve como objetivo aprofundar minha compreensão sobre como a professora seleciona e organiza os conteúdos e estratégias e como define as finalidades e objetivos do ensino de música.

Todos os roteiros das entrevistas semiestruturadas se encontram no apêndice 1.

2.4.2. Observação

A observação, segundo Laville e Dionne (1999), “revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos,

orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas” (p. 176). Neste trabalho, as observações me proporcionaram, inicialmente, um momento de familiarização com a prática pedagógico-musical desenvolvida pela professora em sala de aula.

Foram realizadas onze observações, todas na mesma turma para que eu pudesse acompanhar o desenvolvimento das aulas de música do componente curricular durante o primeiro semestre letivo de 2010. Nas primeiras seis observações, apenas fiz registros no caderno de campo e, nas demais, também gravei as aulas em vídeo. O material coletado nas observações foi tomado como base para a elaboração das questões para as entrevistas semiestruturadas e para a realização da entrevista semiestruturada de estimulação de recordação.

2.4.3. Análise de documentos

A análise de documentos me auxiliou a compreender alguns aspectos identificados nas observações e nas entrevistas. Laville e Dionne (1999) apontam como documentos todas as fontes de informação escritas, visuais ou audiovisuais que possam contribuir para a pesquisa.

Nesta pesquisa, foram analisados documentos produzidos pela professora, como diários de aula, prova e avaliação da disciplina. Segundo Zabalza (2004),

O envolvimento pessoal na realização do diário é, portanto, multidimensional e afeta tanto a própria semântica do diário (nele aparece o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem: isso é na verdade o que torna o diário um documento pessoal) como o seu sentido (o diário é, antes de mais nada, algo que a pessoa escreve desde si mesma e para si mesma: o que se conta tem sentido, sentido pleno, unicamente para aquele que é, ao mesmo tempo, autor e principal destinatário da narração) (p.45-46).

Os documentos foram importantes para a coleta dos dados, principalmente porque auxiliaram a condução das entrevistas, pois serviram “como fonte de férteis descrições de como as pessoas que produziram os materiais pensam acerca do seu mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 176).

2.5. Procedimentos de coleta dos dados

A coleta de dados teve início em março de 2010, quando tive o primeiro contato pessoal com a professora. Foi nesse contato que ela assinou o termo de consentimento (ver apêndice 2). Logo após, entrei em contato com a Escola onde a professora trabalhava e obtive autorização da mesma para fazer as observações (ver apêndice 2). Devido à solicitação da Escola, também busquei autorização da SMED para a realização da pesquisa.

A turma escolhida pela professora Marta para que eu pudesse fazer as observações foi uma turma do terceiro ano do segundo ciclo. Ela justificou a escolha pelo comportamento da turma. Nessa turma, com cerca de 20 alunos, as aulas de música do componente curricular arte ocorriam na segunda e na terça-feira, no segundo período, das 8h30 até as 9h15.

Observei uma sequência de 11 aulas da professora Marta (ver apêndice 5). Na primeira semana de observações providenciei, junto aos alunos, a autorização de seus pais ou responsáveis para que eu pudesse gravar em vídeo as aulas (ver apêndice 3). Por isso, as primeiras seis observações apenas foram registradas no caderno de campo; e as demais também foram gravadas em vídeo. A sequência de observações foi interrompida por uma semana em função de uma situação de violência que aconteceu na comunidade onde a Escola está localizada.

Realizei quatro entrevistas semiestruturadas com a professora, num total de 134 minutos (ver apêndice 5). As entrevistas foram realizadas à noite, na casa da professora ou de sua mãe. Finalizando a coleta de dados em setembro de 2010, fiz a entrevista semiestruturada de estimulação de recordação, em que assistimos trechos das aulas que foram gravadas em vídeo (as cinco últimas observações). Esses trechos foram previamente selecionados por mim, tendo como base os objetivos deste trabalho. Durante a entrevista, interrompi o vídeo em alguns momentos para fazer perguntas à professora e também ela pediu para parar o vídeo para fazer comentários.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, literalmente transcritas por mim. Tanto as transcrições das entrevistas quanto os registros das observações digitados foram entregues à professora para que ela pudesse ler os dados e, posteriormente, assinar a carta de cessão de direitos (ver apêndice 4).

Além das entrevistas e das observações, meu contato com a professora também se deu por telefone, por email e na Escola, nos momentos que antecediam as observações. Nos dias de observação, eu chegava à Escola antes do início das aulas para me encontrar com ela na sala dos professores, pois, tanto na segunda quanto na terça-feira, ela tinha o primeiro período da manhã destinado ao planejamento. Nesses momentos, a professora me contava o que iria trabalhar com a turma ou me mostrava materiais que seriam utilizados nas aulas, além de seu caderno de anotações sobre atividades de anos anteriores.

Com os alunos minha relação foi pequena, pois as aulas de música aconteciam sempre no segundo período, entre outras aulas, o que impossibilitou um contato maior.

2.6. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), “é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados” (p. 205). Ainda segundo esses autores, esse processo compreende a “procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

O início da análise dos dados se deu ainda quando eu estava coletando os dados. Após transcrever cada entrevista, elas eram impressas e eu realizava uma primeira leitura das mesmas. Nessa leitura, eu anotava questões que achava relevantes e, também, questões que precisavam ser aprofundadas. Realizei esse mesmo processo depois de cada aula observada.

Após ter transcrito todos os dados coletados, organizei-os em um único caderno, que totalizou 194 páginas. O caderno foi composto por três partes: cópias do diário da professora, entrevistas e notas de campo, sendo dividida cada uma das transcrições por uma página em branco. O caderno foi organizado em ordem cronológica em fonte arial, tamanho 12 e com espaçamento duplo. Também anexe, ao final de algumas notas de campo, cópia dos materiais usados nas respectivas aulas, como prova, avaliação da disciplina, textos e partituras.

Na primeira leitura desse caderno, sublinhei trechos que me pareceram relevantes. Nas leituras seguintes, fiz a codificação dos dados das entrevistas semiestruturadas. Logo após, digitei todos os códigos resultantes dessa leitura e passei a agrupá-los em temas maiores referentes à professora, à escola e ao ensino de música. Esses códigos foram sendo reagrupados em subtemas, com base nas ideias contidas na categoria cultura escolar. Posteriormente, organizei os dados referentes a cada tema e subtema. Nesse processo, não realizei propriamente uma redução dos dados, mas tentei reorganizá-los, na tentativa de reconstruir o modo como a professora concebe e realiza o ensino de música na Escola. Em seguida, passei a redigir o capítulo da análise.

No decorrer da análise, percebi que alguns pontos precisavam de esclarecimentos. Organizei-os em forma de perguntas, que foram enviadas à professora Marta por e-mail e respondidas da mesma forma.

Categorizei e reorganizei os dados tentando entender as dimensões envolvidas no processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica. Nesse processo procurei não somente identificar essas dimensões, mas também buscar relações entre elas.

A ordem das categorias foi estabelecida a partir do momento em que tentei compreender como o ensino de música é concebido e organizado pela professora Marta no contexto escolar. No momento de construir o texto da análise, me chamou a atenção o que a professora valorizava como conhecimento a ser ensinado aos alunos. Como esse é um aspecto fundamental da escolarização, ele foi tomado como ponto de partida para a escrita da análise dos dados sobre as dimensões do ensinar música na Escola. Estabelecida a primeira categoria, a ordem das demais categorias foi sendo organizada a partir dos próprios dados.

O capítulo da análise está estruturado em três temas, que tratam da professora, da Escola e do processo de ensinar música na Escola. O tema que trata sobre ensinar música está reagrupado em seis subtemas, quais sejam: a) conhecimentos musicais que a professora valoriza; b) organização do ensino de música; c) sistematização dos conhecimentos musicais; d) finalidades do ensino da música; e) relação professora-alunos; e f) estrutura e funcionamento da Escola. Ao final, procuro estabelecer relações entre as dimensões que emergiram dos dados e que são apresentadas ao longo desse capítulo.

3. ANÁLISE DOS DADOS

3.1. Sobre a professora Marta

A professora Marta começou a estudar música aos sete anos de idade, numa escola de música. Nessa escola, onde estudou por 10 anos, aprendeu flauta doce, canto e violino. Também teve aulas coletivas de musicalização e participou de diversos grupos musicais, como coral infanto-juvenil, orquestra e conjunto de flautas. Como explica a professora, essas atividades ocorriam no turno inverso ao da escola de educação básica: “era fora da minha rotina escolar, o que eu achei bem legal, porque eu tinha uma rotina de escola e no [outro] turno, então [...], eu ia pras aulas de música”.

Na escola de educação básica, a experiência da professora Marta com a música foi pequena. No ensino fundamental, ela conta que não teve aulas de música como componente curricular. Ela se lembra de uma única atividade em que a turma cantou uma música e ela tocou.

Na escola não tive [aula de música], sabe que eu não tive nada? Eu me lembro de uma situação em que a professora quis trabalhar uma música e não deu muito certo. Era pra turma cantar e, aí, eu tinha que tocar, mas eu acho até que eu me ofereci pra tocar. Eu me lembro como se fosse hoje, da turma inteira, todo mundo atrás do paredão com a letra da música na cara, e eu na frente tocando e achando esquisitíssimo, porque eu já tinha uma vivência musical naquela época, eu já tinha uma vivência de apresentação, então, pra mim, foi natural.

No ensino médio, por um ano, na disciplina educação artística, Marta optou por aprender violão. Segundo ela, “foi por acaso, porque eu me inscrevi pra ter uma outra aula de educação artística, só que não tinha, foram preenchidas as vagas, e só sobrou o violão, daí eu entrei”. Nessa mesma escola, no conjunto vocal, Marta tocou “flauta uma vez, quando a menina que tocava flauta não podia tocar, a professora [da escola] me chamou pra substituí-la”.

Em 1997, a professora Marta ingressou no curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Seu instrumento principal durante a graduação foi a flauta doce. O

estágio docente obrigatório foi realizado em uma escola específica de música, com aulas de flauta doce.

Para Marta, sua formação musical ocorreu “fora da escola” de educação básica. Também foi voltada ao aperfeiçoamento da performance e ocorreu de forma “tradicional”, como ela ressalta:

Eu vim de um ensino de música bem tradicional, porque essas aulas de laboratório² que eu fiz foram poucas, foi pouco tempo. Então, eu aprendi música [na escola de música] na marra, vamos dizer assim, entre aspas, já tinha pauta, já tinha nota, já tava tudo completo. Então, eu vivenciei a música, durante anos, todo o meu ensino, educação formal de música, foi assim, lendo partitura. Eu experienciei pouco em termos de composição, de apreciação [e] de improvisação, só que eu vejo que é importante isso.

A professora Marta vem ampliando essa formação por meio de um curso de especialização em música. Ela explica porque decidiu fazer essa especialização: “primeiro, porque eu precisava dessa renovação pra dar aula e pra mim mesma, [e] pra eu ver o que dá pra eu crescer musicalmente”. Ela complementa: “fazendo esse curso, eu estou vendo a possibilidade de poder melhorar essa prática, trabalhar coisas que eu acho que são importantes que eu não tinha trabalhado ainda”.

Marta se mostrava muito motivada com a especialização, porque estava tendo a oportunidade de expandir sua formação.

Só agora que eu tô podendo aprender a como utilizar essa parte da música que eu nunca vivenciei e faz falta pro aluno, eu acho, principalmente dentro da sala de aula, que o foco não é exatamente o aperfeiçoamento da performance. Porque a minha educação musical foi muito voltada pra essa questão da performance, eu tinha que tocar o instrumento. E na sala de aula, não. A gente tá vivenciando, experienciando aquilo, [...] e também mexe com aquilo que eu penso sobre música. Então, por isso que tá sendo tão motivante estar estudando lá.

A professora possui aproximadamente 10 anos de experiência profissional, que inclui tanto aulas em escolas de educação básica, quanto aulas de instrumento em escola específica de música e em aulas particulares. Antes de concluir a graduação, a professora já atuava com o ensino de instrumento em aulas particulares.

² O Laboratório, segundo a professora Marta, “era uma musicalização”.

Também durante a graduação, a professora teve sua primeira experiência como professora na educação básica. Foi numa escola da rede privada, onde Marta atuou por cinco meses como professora de música nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi uma experiência difícil para a professora, pois ela teve que se adaptar às formas de organização da escola, suas normas e procedimentos, com os quais não estava familiarizada. Um dos aspectos que Marta ressaltou foi a distribuição do tempo das aulas de música, que exigiu que ela se adaptasse a somente um período semanal de curta duração por turma.

Ai, foi difícil [...] a primeira [experiência no ensino fundamental] foi numa escola particular [...] e eu tinha, se não me engano, era entre 1ª série, ou 2ª, ou 3ª, eu sei que eu tinha bem no início e eu me lembro que eu não tinha nenhuma experiência de sala de aula. Então, o primeiro contato com os alunos foi difícil. Eu tinha uns períodos curtos também, eu acho que eram 30 ou 40 minutos, uma vez por semana só, e a coordenação pedagógica da escola era muito exigente. Então foi complicado pra mim. Eu fiquei cinco meses trabalhando lá. E, ao mesmo tempo, foi bom. Depois que eu saí, depois que elas me demitiram e tal, é que eu pude perceber que isso foi importante, porque eu não conhecia essa realidade escolar, apesar de ser uma escola particular. Mas eu tinha pouco tempo com os alunos, era uma aula por semana e não sabia nem que tipo de material levar, que tipo de música eu ia ensinar. Então eu tive que rebolar pra conseguir fazer algum trabalho. Sei que não foi bom, não foi o melhor.

A professora Marta também teve que se familiarizar com os procedimentos de rotina da escola, como o acompanhamento do seu trabalho por parte da coordenação.

Por exemplo, os materiais, partitura. Eu vou levar uma música, vou levar o tema da Nona Sinfonia. Então, primeiro, a partitura era analisada pela supervisora da escola, que fazia uma avaliação se aquele material poderia ou não passar pras crianças. Não podia sair nenhuma folha, nenhum material da escola sem que tivesse o cabeçalho com o nome da escola. Isso foi tão forte pra mim que até hoje eu uso o cabeçalho com o nome das escolas. Porque, no fim, até é importante mesmo, porque é um material, é um documento que aquele aluno vai ter que ele estudou em tal lugar.

Marta também buscou estratégias para se sentir parte do coletivo escolar.

Como eu ia um dia só por semana, eu me sentia mais deslocada com relação às outras colegas, que na escola todos andavam de

uniforme, inclusive as professoras. Aí eu comprei um uniforme pra mim. Eu tenho até hoje esse uniforme, porque eu precisava, de alguma maneira, me sentir incluída naquele contexto.

Segundo a professora, como, na escola privada, os resultados do trabalho precisam aparecer de forma mais imediata do que na escola pública, ela precisava se adaptar às exigências institucionais num curto espaço de tempo.

Eu via que precisava ter uma coisa de resultados e eu conversei com a professora de música. Eu até acho que ela se colocou um pouco no meu lugar, no sentido de ver que eu não estava conseguindo dar conta dessas exigências, mas, ao mesmo tempo, eu estava tentando. Talvez, se eu tivesse um pouco mais de tempo, eu ia conseguir me encaixar, mas, como no serviço privado tu tens que mostrar serviço mais imediatamente, não deu. Isso pesou bastante.

Após essa primeira experiência na escola privada, por volta de 2001, a professora Marta passou a atuar na escola específica de música com aulas de instrumento.

A segunda experiência da professora na educação básica foi na RME de Porto Alegre, onde atua desde 2006. O que motivou a professora a fazer o concurso público foi a estabilidade, pois ela não conhecia a realidade escolar da RME.

Eu não tinha noção nenhuma, eu não me dei nem o trabalho de perguntar pra algum colega se ele conhecia: “ó, tu conhece alguém que trabalha no município? Sabe como é que é?”. Talvez, se eu soubesse antes, eu não teria feito. Ou teria feito, mas já ia entrar sabendo o que eu ia pegar. Mas eu não fiz isso, eu caí de pára-quedas ali. A única experiência profissional de sala de aula que eu tive foi numa escola particular, que foi bem difícil também, mas diferente, em termos de estruturação [e] de condições.

Quando foi nomeada, Marta já estava formada e se sentia mais segura, pois a educação básica não era mais uma novidade para ela, mas ela precisou se adaptar a um novo contexto educacional.

A segunda oportunidade que eu tive com o ensino fundamental já foi diferente, porque eu me lembrei [do] que eu passei [na primeira experiência]. E daí eu já fui com uma outra ideia no ensino fundamental, porém, numa escola do município onde não tinha material nenhum de trabalho, com alunos já adolescentes, que tinham uma ideia de música bem diferenciada [...]. Quando eu entrei no município, eu já me senti mais segura, apesar de que, claro, eu

tive que ter todo um conhecimento da escola, dos alunos. Mas eu não estava me sentindo tão inexperiente em relação àquela vez, porque lá, na [primeira experiência], eu não tinha tido nenhum contato com aquela faixa etária, nem com a escola, e era um serviço particular. Então, eu estava pisando em ovos, poderia ser demitida a qualquer momento, tanto que fiquei só cinco meses. E na prefeitura não, eu já tava concursada, eu já tinha me formado, então, eu já estava me sentindo mais preparada.

No seu primeiro ano como professora da RME, Marta atuava somente com aulas de música como parte do componente curricular arte. Mesmo já tendo experiência na educação básica, ela teve dificuldades para se adaptar a esse contexto escolar. Segundo ela,

Pegar turmas de adolescentes que eu nem escolhi nem nada. Simplesmente a professora que trabalhava antes de mim foi pra outra escola, então eu tinha que preencher aquela vaga. Não deu, não tive chance. Então, o primeiro ano foi barra. Daí, eu ainda peguei mais 20 horas de uma outra escola [...]. Então, nossa, eu chegava em casa exausta, parecia que eu tinha dado toda a energia, sabe? [Risos].

Durante os quatro anos em que a professora vinha atuando na RME, ela trabalhou em três escolas. Na Escola onde ocorreu a coleta de dados, a professora atuava há três anos. Nos dois primeiros anos, ela ministrava aulas nas oficinas de violino e de flauta doce no turno da tarde, como atividade extracurricular, que faziam parte do Projeto Cidade Escola. Esse Projeto

É uma proposta de educação integral na Rede Municipal de Ensino, contemplando atividades em turno inverso, prevendo a construção de parcerias com instituições da comunidade, a fim de ampliar e qualificar os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d).

No turno da manhã, ela atuava em outra escola da RME, ministrando aulas de música no componente curricular. No final de 2009, a professora Marta fez um pedido de remanejamento para ficar as 40 horas na Escola onde ministrava as oficinas, pois ela achava que “ficaria dando as aulas [somente] no Projeto Cidade Escola, mas com uma carga horária ampliada. Daria pra fazer mais coisas”.

Eu pedi pra sair lá da [outra escola], achando que a escola [da coleta de dados] continuaria do jeito que estava. Só que a secretaria, a

partir do mês de dezembro [de 2009], foi lá na escola e decidi que “você vão ter turno integral a partir de março”. E nesse meio tempo, eu já tinha feito meu pedido de remanejo. Então, já não dava mais pra voltar atrás. Agora, por causa disso, eu tô lá as quarenta horas. Que eu tenho quarenta horas: de manhã, no currículo, e à tarde, no projeto.

Em 2010, como a Escola passou a funcionar em tempo integral, Marta não conseguiu ampliar sua carga horária no Projeto Cidade Escola, por isso, continuou no turno da tarde ministrando aulas nas oficinas de flauta doce e violino e, no turno da manhã, passou a trabalhar no componente curricular arte.

3.2. Sobre a Escola

A Escola em que atua a professora Marta está localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre. Segundo o blog da Escola, ela foi fundada em 1996 com a finalidade de atender os alunos de uma comunidade que se constituiu a partir de assentamentos de vilas irregulares e de áreas de risco. Em 2010, a Escola atendia aproximadamente 300 alunos. A comunidade escolar, segundo a professora, “tem uma situação social muito complicada”, decorrente de problemas sociais, principalmente o tráfico de drogas.

A nossa escola é uma escola de periferia, que tem toda uma realidade social diferenciada. Eles [os alunos] muitas vezes rodam, eles ficam mais tempo na mesma série. Então, os alunos que eu tenho agora de 5ª, eles teriam idade já pra estar na 7ª, vamos supor.

Pude compreender a fala da professora a partir de uma situação vivida durante a coleta dos dados, quando a brigada militar e a guarda municipal estiveram na Escola num momento de insegurança na comunidade, causada pelo tráfico de drogas. Os policiais e os guardas entraram na Escola e orientaram a direção a cancelar o intervalo dos alunos no pátio. Segundo informações da professora Marta, nessa época, à noite, aconteciam alguns tiroteios. Devido a essa situação, taxistas me informaram que estavam proibidos pelos traficantes de “entrar na vila”. Para a professora, essa situação, “muitas vezes, prejudica a qualidade do ensino porque eles [os alunos] sofrem ‘n’ problemas”.

A Escola, como toda a RME de Porto Alegre, se encontra estruturada em ciclos³, e atende os três ciclos do ensino fundamental. No primeiro ciclo,

Os alunos têm um professor referência que ministra as aulas de Língua Portuguesa, Ciências, Sócio-históricas e Matemática e um professor itinerante (volante), a cada três turmas, que auxilia alunos com dificuldades nestes conteúdos. A Educação Física e as Artes são aulas dadas por professores especializados (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d).

Já no segundo ciclo,

As bases do currículo são as grandes áreas do conhecimento. Através da Matemática, da História, das Ciências, das noções de Economia e de diferentes formas de expressão, os alunos aprendem a interpretar o mundo que os cerca e seu papel na sociedade e na História. Nesses três anos, é, pouco a pouco, intensificado o ensino de línguas e cultura estrangeiras, bem como o estudo da Geografia e das questões sociais de ordem municipal, estadual, nacional e internacional. A equipe de professores deste Ciclo é composta por dois professores generalistas por turma, um professor itinerante (volante) a cada quatro turmas, um professor de Língua Estrangeira, um de Educação Física e um de Arte-Educação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d).

No terceiro ciclo,

Assim como nos Ciclos anteriores, desenvolve-se e aprofunda-se os conceitos e, nas diferentes áreas, são estudadas as dimensões históricas e as manifestações na sociedade tecnológica moderna. A informática passa a ser um conteúdo sistemático e não só de apoio a outras disciplinas, proporcionando maior compreensão das novas tecnologias e da organização atual do trabalho. O grupo de professores deste Ciclo é formado por um professor itinerante (volante) para cada cinco turmas, um professor de Língua Estrangeira (Francês, Inglês ou Espanhol), um de Arte-Educação (Artes Plásticas, Artes Cênicas, ou Música), um professor de Língua Portuguesa, um de Ciências, um de História, um de Geografia, um de Filosofia, um de Matemática e um de Educação Física (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d).

Em julho de 2006, a Escola foi escolhida pela SMED para implantar o Projeto Cidade Escola. Entre julho de 2006 e dezembro de 2009, as atividades do Projeto Cidade Escola aconteciam em turno inverso e não eram obrigatórias para os alunos.

³ Na escola organizada em ciclos, o ensino fundamental é agrupado em três ciclos de três anos cada um. A previsão é que o aluno inicie o primeiro ciclo aos 6 anos de idade e conclua o terceiro ciclo aos 14 anos. Consta no site da SMED que “o I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e, o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d).

Em março de 2010, a Escola foi escolhida pela SMED para implantar o “tempo integral⁴” na RME de Porto Alegre. Na Escola, o tempo integral ocorre da seguinte forma: no turno da manhã são ministradas as aulas dos diversos componentes curriculares e, à tarde, 16 oficinas. Essas oficinas fazem parte do Projeto Cidade Escola em parceria com a Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional (FECI) e com o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC).

O Projeto Cidade Escola abrange as oficinas de música, artes, dança, matemática e letramento que são ministradas pelos professores da RME. No núcleo FECI, quem atua são “monitores contratados pela FECI” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE, s/d). A professora não soube informar qual a formação desses monitores. No site SMED, a informação que consta é que os alunos passam por três áreas, que são “letramento, numeramento e ludicidade/corporeidade”.

Já o Programa Mais Educação abrange oficinas de judô, capoeira, hip hop e grafite, que são ministradas poricineiros. Segundo a Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 2007, artigo 2º, inciso I, esse Programa tem como uma de suas finalidades “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contra turno escolar” (BRASIL, 2007).

Os alunos permanecem na Escola das 7h30 até as 17h. No turno da manhã, os alunos frequentam as aulas dos diversos componentes do currículo, divididos em cinco períodos, sendo três antes do recreio e dois após o recreio, cada um deles com 45 minutos de duração. Por volta de 11h40, encerra o turno da manhã e os alunos almoçam. No turno da tarde, a partir das 12h, os alunos frequentam as oficinas do núcleo FECI até as 16h30. Após as 13h15, também frequentam as oficinas do Programa Mais Educação e do Projeto Cidade Escola, até as 17h.

⁴ Neste trabalho adoto o termo “tempo integral” por ter sido o termo utilizado pela professora. No site da SMED o que consta é “educação integral” e também “educação em tempo integral”. O termo educação integral, algumas vezes, segundo Veber (2009), “é confundido ou tomado como sinônimo de escola em tempo integral ou, ainda, de educação em tempo integral. No entanto, esses são conceitos diferenciados, já que a escola em tempo integral está relacionada basicamente com a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola” (p. 21).

O ensino de música está presente na Escola desde o ano de 2006, no período da manhã, como parte do componente curricular arte, e no período da tarde, por meio das oficinas de flauta doce e violino do Projeto Cidade Escola.

A professora Marta atua tanto nas aulas curriculares quanto nas oficinas, sendo a única professora de música da Escola. No componente curricular arte, a professora atende a seis turmas, pertencentes ao segundo e ao terceiro ano do primeiro ciclo e a todos os anos do segundo ciclo, com dois períodos semanais para cada turma.

Nas oficinas, a professora atende alunos a partir do terceiro ano do primeiro ciclo. Nas oficinas de flauta doce são grupos de sete ou oito alunos e nas oficinas de violino, de um ou dois alunos. A organização dos alunos nas oficinas de flauta doce, nesse ano (2010) em que a Escola passou a funcionar em tempo integral, foi realizada junto aos professores. Segundo Marta, foram mantidos os alunos que já frequentavam as oficinas no ano anterior e inseridos novos alunos, pois,

Como tem o tempo integral, eles todos são obrigados a permanecer dentro da escola. Muda o enfoque. Até o ano passado eles não eram obrigados, as oficinas estavam disponíveis pra quem quisesse. Então, a gente tinha bem menos alunos, e até a qualidade do trabalho era melhor. Agora, como eles têm que ficar lá o tempo todo, já fica mais complexo, mas, mesmo assim, não são todos que fazem, porque são 16 oficinas.

Já para as oficinas de violino, a seleção dos alunos é realizada pela professora Marta. Disse ela: “eu escolho o aluno que eu acho que aprendeu melhor a tocar o instrumento [flauta doce e] que tem um ouvido melhor. Esses tocam violino. Então eu tenho só seis alunos de violino”, pois, “pra tocar violino, primeiro tem que passar pela flauta, porque a flauta no início é mais fácil e depois vai ficando mais complexa, mas o violino é difícil desde o início”.

As aulas de música como componente curricular são ministradas na sala de aula de cada turma. A sala de aula da turma observada é grande, bem arejada, com classes e cadeiras, dois quadros negros, um ao fundo e outro na frente, um armário com portas e uma estante de metal com livros.

Já as oficinas de flauta doce e de violino ocorrem na pequena sala de música, localizada atrás dos banheiros, com pouca iluminação, algumas cadeiras, um quadro branco pautado, uma mesa para a professora e ganchos para pendurar mochilas.

Em anexo à sala de música, há uma sala menor, onde são guardados os instrumentos musicais e demais materiais da professora.

Para o desenvolvimento das aulas de música, a Escola oferece materiais de apoio, como aparelho para tocar CD e instrumentos musicais - violão, flauta doce, violino e de percussão. A professora Marta utiliza, também, mas com pouca frequência, a sala de vídeo da Escola. Os materiais escolares necessários para os alunos, como cadernos, lápis, borracha e, também, o caderno pautado para as aulas de música, são fornecidos pela Prefeitura.

O caderno, eles não compram. Eles não compram nada, na verdade. Se quiser, não precisa comprar nada, porque a escola tem caderno, tem lápis. [...] Além de ter todas essas oficinas, ter as aulas normais, ainda ganham o material se quiser. Se não tem lápis, aí a gente tem um pra oferecer. O caderno de música também.

Marta considera importante utilizar o caderno pautado para “não ficar escrevendo pauta, porque, se não, [os alunos] têm que ficar usando a folha do caderno. Aí a maioria não desenha a pauta, eles usam a pauta do próprio caderno e fica muito confuso, mistura com as linhas do caderno”. Portanto, para a professora, “se tiver um caderno pautado fica mais fácil. É só colocar a clave de sol e escrever as notas ali”.

Na Escola, segundo a professora Marta, não há qualquer tipo de orientação para o desenvolvimento das aulas de música e, até mesmo quanto à avaliação, “eu não sei o que, da 1ª até a 3ª [série], se exige de avaliação, que é uma questão da escola, que é uma falta de organização da escola também”. A professora comenta, no entanto, que a avaliação está em processo de discussão.

Marta esclareceu que o projeto político pedagógico (PPP) da Escola ainda estava sendo finalizado e, por isso, não teve acesso ao mesmo.

Tanto que a gente está discutindo como seria o formato do boletim. Se a gente colocaria por parecer, por objetivo, por conceito, porque pro primeiro ciclo era de um jeito, pro segundo era do outro, pro terceiro era do outro. Só que agora é tempo integral e como é que ficam os projetos nisso?

Mesmo não tendo orientações oficiais, a Escola, segundo a professora Marta, vem “crescendo” em termos “artísticos”.

A escola, ela conseguiu, depois de muito tempo, essa organização em termos artísticos [...]. Então, esse processo artístico, ele também veio crescendo muito, principalmente na área da dança, que a professora tá lá desde que começou a escola, ela acompanhou todo esse processo, e daí, quando eu cheguei, eu já estava com um processo todo andado. Então, a gente tem essa chance lá de fazer apresentações no aniversário da escola, no aniversário do Projeto Cidade Escola, em festa junina, até outras escolas nos convidam. Amanhã a gente vai tocar em outra escola. Então isso é uma coisa que eu vejo que não acontece lá na [escola em que trabalhava anteriormente], por exemplo, a gente não tinha tantos espaços assim, porque a escola não tem essa parte artística. Então, quando tu não tem, não tem, sabe? Daí eu é que tinha que catar lá, perguntar: “Fulana, tu não quer que eu leve minha turma lá pra tocar na tua sala?”. E [na Escola] não, a gente não precisa ir atrás. Tem, sabe? Ligam pra escola pra nos convidar, tem espaços dentro da própria escola que a gente pode usar. Então isso que eu chamo de culminância. Poderia não ter nada, poderia simplesmente ficar: tá, dei a aula e deu. Mas eu acho bacana isso, deles terem essa experiência de estar se apresentando e tal.

Para Marta, esse crescimento vem acontecendo porque os professores de artes “vão mais atrás de apresentações e projetos que se enquadrem no trabalho que estão desenvolvendo”. Em relação a isso, ela acredita que “a música, a dança e as artes visuais, por exemplo, são formas artísticas que podem ser vistas pelas pessoas e isso aparece naturalmente. Então, por causa dessa visibilidade, [talvez] a Escola tenha se tornado mais conhecida na rede”.

A professora reconhece o crescimento da área de artes na Escola, mas, devido à ausência de orientações, decidir o que irá ocupar o tempo das aulas de música do componente curricular é um desafio constante para Marta.

3.3. Sobre ensinar música

3.3.1. Quais conhecimentos musicais? “A princípio, vai ficar mais voltado pras questões do canto, da leitura de notas, ritmos, sensibilização musical, registros”.

O relato abaixo faz parte do meu caderno de observações e descreve o início de uma das aulas de música da professora Marta.

Chegando à sala de aula, a professora bateu na porta e abriu-a. A professora que estava dando aula se despediu dos alunos e saiu da sala, e nós fomos entrando, a professora de música na frente e eu logo atrás. [...] A professora tirou o violão da capa e o afinou. Ela percebeu que havia esquecido a flauta doce na sala de música, então pediu para uma aluna ir buscá-la, enquanto ela fazia a chamada e mandava os alunos colocarem o chiclete no lixo. Alguns prontamente levantaram-se e colocaram no lixo seu chiclete, mas outros ficaram esperando a professora mandar novamente. Antes de começar a chamada, um aluno perguntou para a professora se haveria prova no dia seguinte e ela respondeu que não. Nesse momento, todos vibraram. A professora complementou dizendo que seria na próxima semana. Logo após fazer a chamada, a professora pegou o violão e, em pé, apoiando o violão na primeira classe da fila, convidou os alunos para cantarem a música da Marisa Monte, "Vilarejo". Antes de começar, chama a atenção dos alunos para cuidar a postura ao cantar. Os alunos cantam e a professora faz o acompanhamento no violão. A aluna chega com a flauta e ela mesma toca esse instrumento enquanto a professora acompanha no violão e os demais alunos cantam outra música, "Canção da meia noite". Depois disso, a professora deixa o violão e fala que cantariam novamente ao final da aula e que passariam a trabalhar as alturas. A professora Marta explicou aos alunos que altura é grave, médio e agudo e escreveu no quadro os números "1, 2 e 3". Em seguida, tocou na flauta várias sequências de três notas (que correspondiam ao grave, médio e agudo, em ordens diferentes) e perguntava aos alunos qual havia sido a ordem executada. Os alunos respondiam e ela escrevia abaixo dos números a altura correspondente a cada número. Depois da professora tocar umas três ou quatro sequências, os alunos passaram a desafiá-la, tentando descobrir qual a sequência que ela tocaria em seguida. Então, a professora tocou uma sequência de três notas iguais e perguntou: "E agora?". Perante o silêncio dos alunos, ela disse que, como é uma única nota, não tem como diferenciar a altura.

Esse recorte sinaliza o que Marta valoriza como conhecimento musical a ser ensinado aos alunos. No início da coleta de dados, que coincidiu com o início do primeiro trimestre letivo, quando perguntei à professora o que ela considera importante trabalhar nas aulas de música, ela me respondeu:

O canto eu acho muito importante, a afinação eu acho muito importante, a leitura de notas, saber ler uma partitura eu acho muito importante, tu ter coordenação motora [e] coordenação rítmica. Eu acho que isso tudo é um trabalho que dá pra ser feito na música também, e têm coisas [que] eu não consigo explorar [...]. Isso eu acho que é importante. Então, na medida do possível, eu tento fazer essa parte da voz [e], principalmente, da leitura.

Em outro momento das entrevistas, quando perguntei à professora Marta como decidia quais seriam os conteúdos⁵ a serem trabalhados nas aulas de música, ela retoma a ideia do canto e da leitura e acrescenta outros conteúdos.

A princípio, vai ficar mais voltado pras questões do canto, da leitura de notas, ritmos, sensibilização musical, registros, na parte de conceitos - grave, médio e agudo, timbres, instrumentos - quais são os instrumentos que existem, os instrumentos da orquestra - audição, trabalho um pouco mais básico, sabe? Dentro da sala de aula é isso.

Marta também retomou esses conteúdos quando comentou sobre a avaliação. Ela disse:

O meu objetivo é que eles tenham a experiência de trabalhar com parâmetros musicais, com altura, com timbre, duração, ritmo, conheçam melodias através de solfejo, de canções, entendeu? Então, o meu objetivo é esse.

Os conteúdos que a professora considera importante trabalhar nas aulas de música são, como esclarece Gimeno Sacristán (1998, p. 55), aqueles que, “em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas ou matérias”. Nesse caso, segundo Zabala (1998, p. 140), a seleção e a organização dos conteúdos apresentam clara dependência “da lógica formal” de cada disciplina. Para o autor, “as disciplinas, sua estruturação interna em diferentes temas ou tópicos [...] se transformaram no sistema tradicional de organizar os conteúdos de aprendizagem no ensino” (ZABALA, 1998, p. 140). Em relação aos conteúdos da área de música, a professora Marta parece priorizar em suas aulas os chamados conteúdos conceituais, que englobam fatos, conceitos e princípios (ZABALA, 1998, p. 30-32).

A importância que a professora Marta atribui ao domínio desses conteúdos, aparece também na escolha do repertório.

⁵ Neste trabalho os conteúdos são entendidos como “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30), não se reduzindo aos conteúdos das disciplinas escolares. Conteúdo “é algo mais que uma seleção de conhecimentos pertencentes a diversos âmbitos do saber elaborado e formalizado” (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 55).

No turno da manhã eu faço assim, eu trabalho com canções. Eu escolho o repertório que tenha, por exemplo, o nome de notas. Na verdade, música popular, MPB, é mais com a 4ª e com a 5ª série e da 1ª até a 3ª são canções mais infantis, mais com nome de notas, mais lúdicas. Na 4ª e 5ª séries trabalho com canções que eu considero um pouco mais avançadas, que não têm o nome de notas especificamente, mas que têm uma letra um pouco mais elaborada, por exemplo. Eu uso músicas da Marisa Monte, do Milton Nascimento e do Alceu Valença. Daí a gente trabalha a canção propriamente e figuras rítmicas, por exemplo.

O repertório parece ser escolhido pela professora pela potencialidade para trabalhar certos conteúdos, como a forma musical, a biografia de compositores, alturas, figuras rítmicas e ritmos variados. Isso é exemplificado nos dois depoimentos a seguir, em que a professora relata algumas das atividades desenvolvidas com os alunos.

Nós fizemos uma atividade, de apreciação com teoria, que foi sobre concerto, sonata e sinfonia, que eu passei pra eles o que era de forma teórica e a gente ouviu os exemplos e aí a atividade era eles, claro, eu achei até que eu exagerei um pouco, eles tinham que ouvir um concerto e dizer se era concerto, se era sonata ou se era sinfonia. Claro, já tinham ouvido antes, mas é difícilzinho, não é muito fácil. E eu notei que eles se interessaram porque daí, dependendo da música, por exemplo, no modelo de sinfonia eu botei a Nona Sinfonia do Beethoven e aí eu falei sobre o Beethoven, então eles se interessaram.

Porque uma canção “Meriti e um carneirinho” vai durar 10 minutos, então, é uma estratégia que eu faço, ou eu escolho três músicas, por exemplo. Então, num dia só, a gente vai aprender três canções bem pequenininhas, ou duas, três, eu até exagerei, mas duas músicas a gente consegue e sempre lembrando as anteriores. Então, eles acumulam uma série de [canções] pequenas, que têm ritmo variado [e] que têm nome de nota.

A leitura, conteúdo dos mais frequentes nas falas da professora, é trabalhada por meio de diferentes estratégias, conforme a faixa etária das turmas, mas está sempre presente nas aulas de música da professora Marta, como ela exemplifica a seguir:

A mesma figura rítmica de semibreve, mínima, semínima, que eu já mostro lá pra 4ª e 5ª série com o nome real, eu trabalho na 1ª série com jogos, por exemplo, eu desenho um cartão com a figura, aí dou um apelidinho pr'aquela figura, aí a gente fica brincando em cima daquilo.

Eu peguei a música “Minha Canção” do Chico Buarque, ela tem, a cada frase, uma nota, então eu escrevi a letra toda no quadro e dei uma folha com a letra da música. Aí mostrei pra eles: “ó, aqui tem o nome da nota”. Então já é um objetivo de conhecimento das notas ali. Nessa folha eu coloquei uma escadinha com as notas subindo e descendo e, embaixo, tinha um desenho de um teclado. Então, qual era o objetivo? Saber as notas e depois identificar onde é que tava a nota dó, por exemplo, no teclado. Estava escrito embaixo de cada tecla o nome das notas, então eles tinham que colorir só com lápis. [...] Essa é uma estratégia que eu uso, às vezes, trazer um material, uma folha onde eles tenham que fazer uma pesquisa, onde eles tenham que pensar, procurar alguma coisa, ou com os pequenos, por exemplo, com a turma de 1ª série, eu trouxe as figuras rítmicas em quadradinhos, aí o que eles tinham que fazer? Recortar a folhinha [e] colar. Aí eu peguei o violão e toquei a semibreve, fiz durar os quatro tempos: “ó, essa é a que vocês estão colocando aí nos cadernos”. Então, isso tudo vai levar todo o tempo da aula.

Sendo o canto uma das atividades que Marta considera importante trabalhar nas aulas de música do componente curricular, no relato abaixo, ela descreve as estratégias que utiliza para ensinar essa atividade para alunos mais velhos.

Eu passei no quadro a letra, normalmente eu faço isso [...], pergunto se eles conhecem a música. Vamos supor, o “Vilarejo”. O Vilarejo era uma música que não era até tão desconhecida, porque a professora de dança usa pra fazer relaxamento. Eu trabalhei com essa canção quando eu trabalhava [na outra escola], com as turmas de C20. Eu tirei essa canção de um programa que eu vi na televisão, e eu achei que soou bem na televisão, pelo menos no grupo, era um grupo jovem, só meninas cantando, adolescentes e eu achei que ficou tão bacana. Aí eu propus isso lá, também desse jeito, escrevendo a letra no quadro, perguntando se conhecia, porém lá [na outra escola] eles não conheciam mesmo, agora aqui, com relação a essa turma, eles já tinham algum conhecimento em função das aulas de dança. Aí, o que eu faço? Eles copiam a letra e eu pego o violão e vou cantando, canto umas duas ou três vezes, aí lá na quarta vez ou na terceira, eu peço pra eles irem me acompanhando, até que eles tenham domínio, entre aspas, da melodia, pra que eu possa mais ficar tocando e ouvindo a performance do que cantando junto. [...] Mas eu faço isso então: eu pego o violão, vou cantando e, aí, eles cantam juntos.

Para a professora Marta, é importante também o aluno saber tocar um instrumento musical. Disse ela: “eu queria, na verdade, trabalhar com eles tocando, só que não funcionou muito bem esse meu planejamento com aquela turma”. Nas aulas de música no currículo, os alunos têm a oportunidade de “conhecer” os instrumentos musicais e nas oficinas é que aprendem a tocar flauta doce e violino.

“Então é esse o planejamento que eu faço durante a manhã, basicamente canto com voz e com ritmo, por enquanto. Instrumento, a gente vai entrar agora, pra conhecer os instrumentos de orquestra. A gente ouve música também”.

Semana passada eu levei um CD de uma escola de música [...] que são vários grupos, aliás, todos os grupos instrumentais da escola gravaram uma música. Então, são 33 músicas diferentes, que vão desde os grupos de musicalização até as orquestras. Aí a gente ouve também um pouco de música, sabe? Isso é tudo no turno da manhã.

A professora Marta comenta que suas ideias sobre o que é importante trabalhar nas aulas de música vêm “da experiência, do que eu aprendi, do que eu acho que eles [os alunos] vão poder levar depois”.

Os conteúdos têm semelhança com aquilo que Marta conta sobre sua experiência tanto como aluna quanto como professora. Na sua experiência como aluna, ela diz que sempre estudou em escola específica de música e que sua formação foi “tradicional”, “já tinha pauta, já tinha nota, já tava tudo completo” e que teve poucas experiências “em termos de composição, de apreciação [e] de improvisação”. Como professora, ela trabalhou muitos anos com aulas particulares e em escola específica de música com o ensino de instrumento. Para Gimeno Sacristán (1998),

Quando um professor julga um conteúdo e toma decisões sobre eles e dá uma determinada ênfase em seu ensino, está sem dúvida condicionado por influências externas, mas também reflete, ao mesmo tempo, sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes para com o ensino de certas áreas ou partes das mesmas, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 174).

Marta tem clareza quantos aos conteúdos que considera importante trabalhar nas aulas do componente curricular arte. O desafio parece ser organizar esses conteúdos a cada ano escolar e para cada trimestre.

3.3.2. Como organiza o ensino de música? “A educação é uma coisa muito fluida, ela é muito inconstante, a gente tem que estar sempre se renovando”.

Para organizar o ensino de música na Escola, a professora Marta parece se fundamentar na própria experiência como professora em outra escola da RME onde trabalhou anteriormente. Ela comenta que, em “um período [...] trabalhava mais a parte teórica, [...] levava exercício de leitura e escrita de notas na pauta, às vezes, até inventava umas coisas, e, no outro período, [...] tocavam flauta”.

A separação entre “teoria” e “prática” como estratégia para organizar o ensino de música também foi a forma inicial utilizada pela professora na Escola onde ocorreu a coleta de dados, quando passou a ministrar aulas no componente curricular. Ela disse:

No início, lá em março, eu vim com uma proposta um pouco mais teórica, de ensinar a ler mesmo, sabe? Ler notas pra gente aproveitar essa parte de leitura, talvez até colocar a flauta, mas eu senti que não funcionou, [que] eles tiveram dificuldades.

O que “não funcionou”, para Marta, parece estar ligado à transição de uma escola para outra e também ao fato dela nunca ter atuado no primeiro e no segundo ciclo do ensino fundamental.

Até o ano passado, eu trabalhei três anos com as mesmas séries, então, mudava pouca coisa. Agora, claro, de um ano pro outro, mudou totalmente. Então, essa passagem de uma escola pra outra, de níveis de idades e de escolaridade, é que fez com que mudasse todo o planejamento.

Na escola da RME em que trabalhava anteriormente, ela atuou por “três anos com as mesmas séries” (essas correspondem aos três anos do terceiro ciclo). Ela disse: “eu só tinha aquelas turmas ali, então eu me adaptei àquele perfil de turma, àquele perfil de faixa etária. Porque tudo [no bairro da escola em que atuava no ano anterior] é uma outra vida, um outro mundo”. Por isso, os conteúdos que ela trabalhava de um ano para o outro já estavam organizados. Já na Escola, ela precisou pensar em outro modo de organizar o ensino, pois passou a atuar com “outros alunos”, que têm “outra realidade”.

Então, eu tive que me adaptar àquele perfil de aluno, e, agora, [...] eu tenho desde a 1ª até a 5ª série, então é outra realidade, são outros alunos. Isso é uma coisa boa, porque o meu planejamento tá sempre mudando, sabe? Eu tenho que mudar, porque o professor, a música, entra na categoria de arte educação. Eu, na verdade, posso dar aula desde o jardim até a 8ª série. Tem que estar pronta pra lidar com todas as faixas etárias, desde a infantil até os adolescentes.

Para a professora Marta, como a faixa etária dos alunos é diferente, ela está sendo desafiada a construir outra forma de organizar os conhecimentos musicais. Ela comenta que não pode “abordar” os conhecimentos da mesma forma com que fazia com as turmas do terceiro ciclo.

Agora, eu tô pegando crianças mesmo, então eu não posso abordar certos assuntos. Eu não chego com a pauta pronta, por exemplo. A pauta musical pra uma turma de 1ª série, a gente faz uma coisa mais lúdica, que eu não preciso fazer, aliás, que eu não precisei fazer com as turmas de 7ª [série]. Então, o meu planejamento, nesse sentido, ele mudou agora. Eu tô podendo fazer coisas que eu não fazia antes.

Pro nível que eu dava aula antes, até o ano passado, eram alunos que já estavam adolescentes, eles tinham uma média de 14, 15 anos, alguns até com 16. Então, eu não posso trabalhar com repertório, por exemplo, eu vou ensinar a canção “Meriti e um carneirinho”, não dá pra chegar com a música: “Oi, pessoal. Nós vamos aprender a cantar “Meriti e um carneirinho” pra uma turma que tem a faixa etária entre 14 e 16 anos. Porém agora, nessa faixa etária que eu atendo, eu já posso propor esse tipo de canção, por exemplo.

Outro exemplo dessa necessidade que a professora sentiu de desenvolver outras formas de organizar o ensino é apresentado quando ela comenta que ainda não encontrou uma maneira de trabalhar história da música com as turmas de primeiro e segundo ciclo, conteúdo que considera importante.

Eu passava pela história da música europeia primeiro, depois pegava um pouco de música brasileira, com as origens do samba, do funk, coisas assim, do choro, do chorinho, e a gente ouvia música. Nessa parte a gente ouvia bastante, eu trazia bastante exemplo de música erudita, levava Mozart, Beethoven, Bach, essas coisas, enfim. Daí, a gente ouvia bastante mesmo. Mas agora, [na Escola], eu ainda não sei, não pensei como é que eu poderia encaixar, que eu acho que é bem importante essa questão de história da música. Mas ainda não sei se eu faria nesse mesmo modelo, de aula expositiva e tal, porque eles são alunos menores.

Quando perguntei à professora onde ela aprendeu a organizar o ensino de música da forma como o fazia, ela respondeu: “eu aprendi lá na escola de música [...]. Não foi no ensino formal, não foi na faculdade”. Durante as entrevistas, a única referência feita à formação na universidade foi quando Marta relatou uma aula em que trabalhou história da música, “como se fosse na faculdade, a gente começava lá na idade média, e daí eu tentava aproximar mais ou menos da nossa realidade”. Nesse caso, Marta se refere à sua experiência como aluna, reproduzindo o modo como aprendeu música na universidade.

No decorrer do primeiro trimestre, como a professora Marta não obteve os resultados esperados, ela decidiu mudar o foco de suas aulas, bem como suas estratégias de ensino, trabalhando com atividades que não envolvessem tanto a leitura musical. Parece haver um movimento em direção a organizar o ensino a partir de práticas musicais, de experiências diretas com música, e não mais a partir de conteúdos conceituais.

Eu queria, na verdade, trabalhar com eles tocando, só que não funcionou muito bem esse meu planejamento com aquela turma. Então, eu tô tentando mudar isso agora, fazer uma aula mais prática, pra gente vivenciar mais, principalmente a parte rítmica e a parte melódica, mais cantando do que usando pauta, usando a nota, a escrita musical, que eu acho que, no momento, não é o que eles estão precisando.

Eu não tinha trabalhado ainda com esse ciclo, eu tava conhecendo eles dentro da sala de aula. Então, o primeiro trimestre foi um pouco confuso. Aí, agora, a partir do segundo trimestre, eu acho que eu já vou conseguir elaborar melhor essa parte do conteúdo. Fazer um trabalho voltado mais pra prática do que pra teoria. Esse primeiro trimestre, eu achei que [fiquei] muito em cima de teoria, de notas, leitura da pauta e tal. Agora eu quero botar esses conceitos mais na prática. Trabalhar mais com os parâmetros do som, trabalhar mais com ritmo, entendeu? Fazer jogos, trabalhar com melodia sem ter a necessidade tanto da pauta, da parte escrita, porque eles vão usar pouco isso. Então, eu quero trabalhar mais nessa questão, do que foi no primeiro trimestre.

Marta também atribui a mudança no seu modo de pensar as aulas de música na Escola ao curso de especialização que estava fazendo. A partir do curso, ela parece estar modificando seu modo de conceber o ensino de música na escola. Segundo ela,

A ideia que nos é passada [no curso de especialização] é um conceito de musicalização diferente. E eu acho que é muito mais interessante. [...] Então a ideia, a proposta agora é partir mais pras questões práticas, mais círculo, mais olho no olho, entendeu? Tentar fazer menos teórico, a ideia é essa, agora não sei. [Risos] Tá bem confuso. No ano que vem vai estar melhor.

Mas isso eu acho que até reflete um pouco desse momento que eu estou vivendo, de estar descobrindo, de estar pensando mesmo. Eu acho que eu estou num momento em que eu tô fazendo muito trabalho lá no pós, que tá me abrindo a cabeça. Então eu acho que é natural até eu estar meio assim, meio solta.

A professora exemplifica parte das mudanças que vêm experimentando ao relatar uma atividade de “percepção” que trabalhou em uma das aulas de música, atividade que aprendeu no curso de especialização. Para ela, a atividade reflete o momento em que estava repensando os conteúdos que havia trabalhado no primeiro trimestre.

Eu venho agora pra uma proposta mais de movimento com a música, e essa atividade é uma atividade que é de movimento, ao mesmo tempo de perceber, de ouvir. A gente tá fazendo uma atividade de apreciação ativa. A ideia era que eles tivessem uma movimentação mais livre, de movimento do corpo de maneira mais livre e falar alguma coisa.

A partir das experiências formativas vivenciadas no curso de especialização, a professora percebe a possibilidade de organizar os conhecimentos musicais de outra forma, isto é, a partir de experiências diretas com música, e não de elementos isolados. Marta está buscando “outras coisas” para as aulas de música do componente curricular, como “a composição, a apreciação [e] a execução através de outros instrumentos que não somente a flauta doce”, porque os alunos “já têm essa parte da flauta no turno da tarde, dentro do projeto, das oficinas”. Para Marta,

Uma aula ideal teria que ter tudo, apreciação, composição, experimentação, tem que ter tudo. [...] O aluno tem que vivenciar todas as coisas, porém isso é muito complexo. [Risos] Quer dizer, não é tão difícil assim. O professor tem que pesquisar muito mais, pra poder oportunizar. [...] Então, eu acredito que tenha que ter todos esses parâmetros, apreciação, composição, execução, de tudo.

A concretização desse “ideal”, no entanto, é um processo que leva tempo, pois exige a construção de novos conhecimentos por parte da professora e a ampliação de suas referências.

Muita coisa é importante, por exemplo, composição e improvisação é uma coisa que eu acho muito importante, tu saber improvisar, tu ter ideias musicais. Porém, eu não consigo trabalhar isso, porque é uma questão que, pra mim, eu, enquanto aluna de música, foi pouco trabalhada ou eu não gostava, não sei. Então, eu hoje vejo que isso é uma coisa importante, porém, eu não consegui ainda achar algum exercício ou não pesquisei o suficiente pra trabalhar.

Para a professora Marta, esse momento de mudança no seu modo de pensar o ensino de música também se reflete na sua forma de avaliar os alunos. Em uma das aulas observadas, ela fez uma prova, que teve como objetivo

Ver o nível de conhecimento, que eu mais ou menos já sabia como é que era. Como eu tinha te dito, que eu não tinha trabalhado ainda com esses ciclos, eu tava conhecendo [os alunos] dentro da sala de aula. Então, o primeiro trimestre foi um pouco confuso. [...] Mas, enfim, foi para avaliar como é que eles estavam, coisas bem simples, pra ver se eles já tinham decorado quantas linhas tem a pauta, as notas e tal.

Nessa prova, a professora avaliou os conteúdos que trabalhou em aula durante o primeiro trimestre. Ela comenta: “na verdade, eu nem selecionei [os conteúdos], foi exatamente aquilo que a gente tinha apreendido, não passou daquilo, da pauta, as notas, a clave de sol e os ritmos básicos e deu. Foi só aquilo ali, em termos de teoria”. Como as aulas foram organizadas a partir de conteúdos factuais, a avaliação consistiu em verificar a capacidade dos alunos de reproduzir esses conteúdos na prova (ver ZABALA, 1998, p. 41-42).

Inicialmente, essa era a forma da professora avaliar os alunos. Mas, no decorrer do ano letivo, a partir das mudanças pelas quais vem passando, ela não vê mais sentido em continuar avaliando os conhecimentos dos alunos dessa forma. O interesse da professora parece se voltar para a experiência de aprendizagem do aluno, para o modo como ele se “envolve” com a prática musical.

E aí, eu pretendo, eu tô fazendo isso, avaliar o aluno dentro dele mesmo, a partir do que ele progrediu da primeira até a última aula. A ideia é partir mais ou menos por aí. É que agora, na verdade, que eu

tô pensando, eu confesso que agora eu tô me colocando essa questão, porque, como a característica da aula agora está diferente pra mim, a maneira como eu estou dando aula, então essa questão da avaliação também tá diferente. Até o ano passado, por exemplo, os alunos tinham uma aula teórica, bem bonitinha, e uma aula prática. Então era bem mais fácil. Por exemplo, na aula prática eles vivenciavam o aprender a tocar flauta, então eles sabem ou não sabem tocar, e na parte de teoria tinha uma prova. Então ele faz a prova, ele sabe. Eu não tinha que pensar muito sobre isso. Como tá mudando esse conceito em mim, eu tô tendo que pensar a avaliação de uma outra maneira. Eu não me achei ainda, nesse contexto, eu ainda tô pensando, tô catando. Mas eu quero partir um pouco por aí, da experiência enquanto prática, como é que eu vou avaliar essa prática. Então, eu penso assim: como é que ele tá se envolvendo, se ele tá disponível àquela prática, como é que foi o avanço, desde a primeira, então, eu, às vezes, repito as coisas e vou repetindo, (...) agora eu me apropriei mais disso. Assimilei, para depois acomodar.

Para Marta, ela precisaria de um tempo para poder refletir, “assimilar” e “acomodar” essa nova maneira de pensar o ensino de música, que está aprendendo no curso de especialização.

Eu já tô mudando, sabe? Eu acho que, até, o ideal seria eu parar de dar aula na escola, me apropriar dessas coisas, pensar, refletir e aí voltar, sabe? Olha, voltei, agora voltei, voltei. Agora, eu quero fazer assim, quero oportunizar outras coisas, que é o difícil também. É difícil isso. Tu mexe com estruturas internas, com coisas que já estão bem organizadinhas, no seu lugar, [...] de anos, e aí tu tem que ir atrás, e tu tem que pesquisar, porque isso é uma coisa que me fascina na educação, é a não estagnação das coisas, porém, eu posso optar: dá pra deixar estagnado? Sim. Mas eu não quero.

Nesse sentido, a decisão da professora Marta de participar desta pesquisa foi motivada por ser mais uma possibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógico-musical.

Eu decidi participar porque eu gostaria de aprimorar, quer dizer, não sei bem se é aprimorar, mas tentar melhorar a minha prática de ensino dentro da sala de aula e saber se aquilo que eu tô trabalhando é bem visto por olhos de alguém que também é professor de música, porque na escola em que eu trabalho, e na que eu trabalhava antes, não tinha professor de música além de mim, então, eu não tinha com quem trocar.

Referindo-se aos vídeos das aulas, assistidos na entrevista de estimulação de recordação, a professora comentou: “é importantíssimo ter uma avaliação e rever”.

Para ela, esse momento de reflexão também foi um desafio, pois ela não sabia se iria conseguir responder a todas as perguntas das entrevistas semiestruturadas.

Mas era um risco que eu estava correndo. No momento em que eu aceitei o desafio de ter alguém [me] observando, eu sabia que eu botei a minha cara a tapa mesmo, sabe? Pra botar o dedo na ferida, tipo essa pergunta: “por que que tu escolheu essa música?”. E eu não ter a resposta pra dar, sabe? Eu sabia que isso ia acontecer, porque muitas respostas eu não ia ter pra dar, mas eu quis participar justamente pra isso, pra eu poder estar refletindo, ser mais um espaço de reflexão e ver que tem muita coisa pra melhorar.

Marta tem claro que a concretização de seus novos ideais é algo que envolve tempo, pois suas novas concepções sobre o ensino precisam ser melhor apreendidas e internalizadas. Como ela está num momento de transição, muitas vezes, ela retoma práticas anteriores, que parecem lhe dar mais segurança. Em uma das aulas observadas ela retomou o trabalho com leitura de alturas e figuras rítmicas na partitura e os alunos tiveram muitas dificuldades. Ao assistir o vídeo dessa aula, ela comentou: “não sei porque eu tentei retomar isso. E aí foi muito demorado, eles não conseguiam, eles não tinham as coisas no caderno”.

Ao final da aula, a professora trabalha a mesma melodia numa atividade de audição, em que os alunos puderam vivenciar a música mais diretamente. Essa atividade consistia na execução da melodia na flauta doce pela professora, enquanto um aluno acompanhava, com o dedo, as notas da melodia escritas no quadro. Como ressalta Marta, “eu tô só tocando e eles estão ouvindo e tentando cantar, na verdade, tentando cantar a altura, porque saber mesmo o que é o sol, si, dó, ré [cantando as notas], eles não vão saber que é a nota”. Para a professora, “essa foi uma estratégia boa, isso me ocorreu na hora, até eu poderia ter explorado isso. Foi bom eu ter visto essa imagem [referindo-se ao vídeo da aula, assistido na entrevista de estimulação de recordação] porque é um exercício bom”.

Eu acho que foi uma atividade que... Essa parte valeu, essa parte de percepção que soou mais como uma brincadeira pra eles, porque já tava tudo pronto, era só uma brincadeira auditiva de percepção. E o que não funcionou eu vejo que foi a questão da leitura propriamente das notas, que eles se perderam na questão de não saber mesmo a localização das notas na pauta e daí isso levou muito tempo.

A segunda atividade parece ter sido “boa” porque os alunos mostraram interesse em participar da “brincadeira”. Já em relação à primeira, Marta acredita que “se precipitou” ao trabalhar novamente a leitura de partitura. Primeiramente, se justifica em função das dificuldades dos alunos, que, segundo ela, “além de não entender, eles também não sabiam mais, não se lembravam o que era nota, o que era ritmo, e daí foi uma aula difícil, que eu tive que andar de mesa em mesa pra tentar explicar”. Mas, logo em seguida, a professora se refere ao seu planejamento, e comenta: “talvez essa música também tenha sido difícil. Dá pra ver a falta do planejamento”.

Marta tem buscado planejar suas aulas de modo que os alunos possam vivenciar mais a música.

Eles precisam vivenciar mais a música e isso é muito do que eu tô vendo no meu curso de pós-graduação. A gente tá trabalhando mais com a parte prática da música e, se eu trabalhar essa questão da leitura e da escrita, a gente vai se focar muito nisso e vai passar pra uma parte mais teórica. Eles vão acabar vivenciando a música de maneira mais teórica, e eu não sei se vão aproveitar tanto quanto as vivências na prática.

No decorrer do semestre, Marta passou a trabalhar com atividades que não dependiam da leitura das notas na partitura e percebeu que os alunos demonstraram um interesse maior. Como exemplo, ela comenta a atividade de execução da música “Vinheta Coral”. Os alunos executaram a Vinheta a três vozes. Segundo a professora, “deu pra fazer uma divisão, eu cantei a terceira voz que é bem diferente [...], eles iam fazendo [a primeira e a segunda voz] e a gente ainda fazia uma movimentação tipo Ciavatta⁶ [referindo-se às atividades propostas por Lucas Ciavatta no livro ‘O Passo’]”.

Essa canção [Vinheta coral], como ela é uma canção pra coro, ela está dividida em três vozes, eu não teria como passar isso no quadro. Então, eu achei melhor usar a partitura, explicar a divisão em sistemas, o que a gente ia fazer e, depois, trabalhar usando a pauta mesmo, que não necessariamente exigia uma leitura de notas, mas de acompanhar o texto ali, e uma visualização das notas, igual eles iam estar vendo as notas e os ritmos, mas não precisariam saber ler.

⁶ CIAVATTA, Lucas. **O Passo: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: Editora do autor, 2003.

A professora Marta acrescentou: “eu acho que o modelo de repertório [...] valeu, imaginando que é diferente, não exigia a leitura de notas”. Também ressaltou que “foi uma aula boa, eu acho que a ideia dessa prática funcionou, depois que a gente pode fazer sem o uso da partitura, que eles já estavam dominando mais”. Para a professora, essa foi uma atividade em que “a gente teve momentos felizes”.

Esses exemplos sinalizam que o domínio da notação musical deixa, aos poucos, de ser o ponto de partida para desenvolver as atividades na aula de música. A notação passa a ser trabalhada “conforme a necessidade”, talvez como meio e não como fim em si mesma.

Então, eu recorro [...] conforme a necessidade vai se apresentando, porém, agora, eu pretendo usar mais até, [para] eles terem mais contato, apesar de não estarem escrevendo, propriamente, notas na pauta, mas que eles tenham isso pelo menos visualmente. Então, eu tô procurando trazer mais partitura para eles terem esse contato. Mas, eu busco conforme as coisas vão acontecendo.

Quando a professora percebeu que os alunos não estavam se interessando pelas atividades “práticas” propostas, ela decide retomar as atividades que lhe dão segurança e trabalhar com aulas mais expositivas. Ela comenta: “isso eu faço muito, quer dizer, não muito, mas faço, em função até da própria motivação deles. Então, daqui a pouco, quando eu vejo que não tá rendendo, eu: ‘então, vamos fazer outra coisa’. Aí eu acabo fazendo uma atividade mais teórica”.

No meio dessa minha perdição pedagógica, esse tipo de trabalho é o meu último recurso, vamos dizer assim, porque eu uso alguns artifícios com relação à turma, muito em função da disciplina, do que eles estão trazendo como retorno. Com essa turma especialmente, isso foi no primeiro trimestre ainda, tava quase na metade pro fim do primeiro trimestre, então a gente [se referindo ao grupo de professores] constatou que eles eram uma turma mesmo desmotivada. Então, quando eu busco materiais de apoio, como texto, vamos supor, texto sobre ritmo, o que é ritmo, aí descreve teoricamente o que é ritmo, aí tu tem que ler, de repente formula algumas perguntas. Eu uso esse trabalho quando eu vejo que a parte prática não tá agradando muito, vamos dizer assim, porque tem que ser legal, a parte prática tem que ser interessante. E daí quando não tá acontecendo isso, aí, bom, então vamos tentar buscar uma parte mais teórica mesmo, e até a supervisora concordou, disse que, de repente, era pra buscar mais isso.

No depoimento a seguir, Marta comenta uma atividade em que passou no quadro um texto sobre ritmo para que os alunos o copiassem, estratégia adotada como “recurso” para motivar os alunos na sala de aula.

A ideia dessa atividade veio muito da motivação deles com relação às práticas, de eu achar que não estava tendo o envolvimento que eu gostaria. Então eu retomei e parti pra uma [atividade] teórica, mas não sempre. É só assim, pra dar uma sossegada, baixa a bola e aí a gente tenta retomar de novo depois.

A professora Marta tenta organizar o ensino de outro modo, mas, muitas vezes, não consegue obter os resultados esperados, pois os alunos também precisam se adaptar a isso e aprender a trabalhar de outra forma, ocupando o espaço da sala de um modo que, talvez, não seja comum em outros componentes curriculares.

Se não tivessem ficado parados, eu não teria nem porque dar a pergunta pra eles escreverem pra me entregar. Foi mais uma forçação, vamos dizer assim, pra que tivesse uma resposta àquilo, o que eu não fiz com outras turmas, eu não pedi. [...] A proposta não era fazer isso, passar pra uma parte mais teórica, era simplesmente prática. Mas como houve muito pouca participação deles, efetiva, então, bom, vamos fazer quase como se fosse uma percepção sem movimento, onde tu só ouve e responde ali, sem estar se movimentando.

Em uma das aulas observadas, a professora propôs uma atividade em que os alunos tinham que ocupar o espaço da sala de maneira diferente do que estavam acostumados. Essa mudança parece “desmobilizar” os alunos, que estão mais familiarizados a realizar as atividades sentados.

Eu acho que a exposição ao canto, talvez ela retraia um pouco, mas no momento em que a gente tá sentado, por exemplo, se eu não tivesse pedido pra gente fazer um círculo, se a gente tivesse cantado cada um no seu lugar, isso não desmobiliza tanto [os alunos]. Parece que eles ainda estão numa região de conforto, mas, no momento em que tem que fazer uma coisa que tem que se soltar mais, tipo a gente estava cantando em pé, em círculo, aí eu acho que já fica diferente.

Marta também está modificando o seu modo de perceber os alunos. No início da coleta de dados, quando pedi que escolhesse uma turma para que eu pudesse

fazer as observações, ela justificou sua escolha dizendo: “é uma turma boa, que não tem problemas de disciplina, [...] e o meu planejamento, a princípio, tudo aquilo que eu penso pra trabalhar na aula funciona”. Essa justificativa da professora parece ter relação com o foco de suas aulas no primeiro trimestre, em que estava trabalhando com a notação musical. Mas, no decorrer da coleta dos dados, quando a professora muda sua forma de conceber as aulas, ela passa a perceber a turma como sendo muito “apática”. Segundo ela,

Eles são calmos até demais, muito, muito, e isso é uma coisa que eu fico muito sem graça. [...] Sabe quando tu tá vendo uma peça que tu não gosta, quando aquilo parece que não faz nenhum sentido? Então, eu noto que, no início, eu não achava, no primeiro mês, em março, eu achava tri bom, mas depois eu fui notando que não, que era uma característica ruim. Eles são muito apáticos, e eu noto que o adolescente, pelo menos lá, ele tem esse perfil. Ele, quando criança, ali, as turmas são mais agitadas, são mais envolvidas. Daqui a pouco vai passando o tempo, eles vão caindo num marasmo e isso vai desmotivando, porque daqui a pouco eu tô com uma proposta bem mais acelerada, vamos dizer assim, de uma prática com movimento, e a turma não está naquele mesmo pique.

Quanto à turma ser mais “apática”, a professora Marta percebe que, “por um lado, é bom, porque se eu preciso fazer uma prática mais teórica funciona, eu posso, eu consigo explicar. Porém, se é uma prática mais prática, que a gente tem que estar em pé, movimentar o corpo, não são todos que se envolvem com gosto”.

Marta também comenta sobre as diferenças entre os alunos e, em função delas, os resultados das atividades não são os mesmos para todas as turmas. Isso ocorreu numa atividade de “percepção”. Ela disse: “eu passei essa atividade pra outras turmas e foi uma atividade que funcionou muito bem”. Já na turma observada, ela achou que não teve o resultado esperado.

Isso acontece muito lá na escola, que tem turmas que eu faço a mesma atividade, a mesma, exatamente a mesma proposta, e com umas [turmas] funciona e com outras não dá nada certo. Essa proposta era uma proposta de mais movimentação, uma movimentação mais livre e não funcionou do jeito que eu achei que fosse funcionar. Tu vê que eles se movimentaram pouco, não acharam tão empolgante. E daí, eu fico muito frustrada quando não dá certo, por mais que seja uma turma só que não deu, mas a ideia é que funcione tudo.

Apesar das dificuldades e frustrações, as mudanças são vistas de modo bastante positivo pela professora Marta, pois, ela acredita que “a gente não deve se estagnar, [...] a educação é uma coisa muito fluida, ela é muito inconstante, a gente tem que estar sempre se renovando, se não, se cai num marasmo, que não é legal”. Marta também considera importante o aluno saber que ela não está ministrando a mesma aula.

Eu queria, dessa vez, fazer um trabalho diferente, porque isso é uma coisa que me motiva também. Eu acho que é importante pro aluno também, saber que eu não tô dando a mesma aula que eu dei. Por exemplo, tem o fulano ‘A’, tá tendo aula esse ano, daqui a três anos o irmão dele vai ter a mesma aula, daí eles vão conversar e ver: “tá, mas eu também tive a mesma”. Então, eu acho que tu tens que sair do mesmo. É claro que o serviço público, ele não proporciona que tu penses assim, ele quer que tu fiques fazendo teu servicinho. Mas eu acho que essa mudança também foi importante pra mim, pra eu não ficar mantendo o mesmo estilo de aula.

Para a professora, a aula de música “tem um intuito mais prático, apesar [de que, em relação a esse ano, 2010,] as imagens [referindo-se aos trechos das aulas assistidos na entrevista de estimulação de recordação] mostram o contrário, eu sei, eu sei [Risos]”. Ela comenta que nem sempre as suas aulas tiveram esse caráter “prático” que ela acredita ser fundamental, pois algumas aulas foram mais expositivas.

Na Escola, a professora Marta consegue definir para si mesma aquilo que considera importante trabalhar nas aulas de música, mas ela ainda está se “encontrando” e precisa de tempo para sistematizar e justificar os conteúdos a serem trabalhados, já que a música é uma disciplina que faz parte do currículo escolar e, como tal, precisa ter algum sentido ou sentidos como parte da formação dos alunos na educação básica.

Eu tô me encontrando ainda, sabe? Eu tô encontrando, eu sei o que é importante, porém eu precisava escrever isso, botar no papel, esquematizar com objetivo. Qual é o objetivo da gente cantar o Vilarejo? É trabalhar a voz, é trabalhar a performance, a princípio fica na performance, é um trabalho de performance só. Mas por quê? Porque é legal, porque eles acham legal, porque é... sei lá. Eu acho que tem que ter, afinal de contas, eles estão aprendendo uma matéria que faz parte do currículo e tem um objetivo de existir ali. Só que eu não tô vivendo esse momento hoje, até dezembro eu vou estar nesse caos pedagógico, sabe?

3.3.3. Como sistematiza os conhecimentos musicais? “Eu ainda tô construindo o que eu acredito que seja importante enquanto currículo na Escola”.

Para superar o “caos pedagógico”, a professora Marta está tentando construir um modo próprio de desenvolver suas práticas de ensino na Escola e, para isso, quer ter o seu próprio material sistematizado para trabalhar em cada ano escolar. Ela comenta: “é uma coisa que eu sinto falta também, de não ter nenhum registro escrito, por exemplo, o que trabalhar na 1ª série, na 2ª, na 3ª com relação à música”.

A professora tem essa necessidade, porque ela diz não encontrar referências que possam lhe indicar o que trabalhar nas aulas de música, ao longo dos anos de escolarização na educação básica. Além disso, a Escola não possui um currículo para o ensino de música no qual Marta possa se apoiar. Igualmente, a RME de Porto Alegre, conforme relatou a professora, ainda não possui orientações oficiais para o ensino de música. Segundo Marta, os referencias para a área estão em processo de construção.

Eu acho que é pra gente ter um ponto de partida, eu acho, né? Eu tenho um ponto de partida, tem isso. Aí, bom, isso pode ser bom, pode não ser. Pelo menos eu tenho ali, porque tudo o que eu faço hoje é aquilo que eu acho que é importante, não tem lá dito no papel o que tem que fazer exatamente. Aliás, até tem, eu já vi um material, um PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais], mas ele é muito amplo, é uma coisa que não te dá exatamente o que [fazer].

Com relação ao PPP e ao currículo da Escola, cabe lembrar que, como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº 9.394 de 1996, no seu artigo 13, os docentes são encarregados de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). A autonomia das escolas na elaboração de suas propostas também já era ressaltada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998). Como observa Del-Ben (2009),

Em nenhum momento as Diretrizes estabelecem objetivos e conteúdo programático dos projetos pedagógicos, ou formatos e modelos a serem desenvolvidos pelas escolas. Ao contrário, enfatizam a ideia de identidade, seja dos participantes da comunidade escolar, seja da própria unidade escolar. Numa sociedade democrática como a nossa, caracterizada pela

diversidade cultural, social, étnico-racial, política, religiosa, de gênero, de orientação sexual etc., as escolas parecem ser entendidas como coletivo de profissionais da educação, capazes de decidir, com o apoio da comunidade escolar, os rumos de suas próprias ações, considerando tanto as orientações legais, quanto suas próprias concepções, anseios, necessidades e interesses (p.119)

Na Escola, a professora parece decidir sozinha os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de música do componente curricular. Ela comenta: “eu faço como eu acho, aquilo que eu vejo que é importante. Mesmo assim, são tantas coisas que eu acho que são importantes e, mesmo assim, eu não faço”. Já nas oficinas, Marta parece mais familiarizada com o trabalho coletivo, pois ela comenta realizar atividades conjuntas com a professora de dança.

Então, a gente montou uma apresentação. Assim: onde encaixa a música, eles tocam três músicas, aí vem a dança e dançam no mesmo tema, entendeu? Por exemplo, gaúcho, então eu toco ‘Prenda Minha’, eu toco ‘Vira Virou’ e tinha mais uma música, agora, ‘Desgarrados’. Aí, ela [a professora de dança] entra depois com a parte da dança, com outras músicas, aí com o som gravado. Mas enfim, um espetáculo contínuo, nesse sentido, ainda não conseguimos planejar de uma maneira em que eles possam ficar tocando e tenham outros alunos dançando, porque a gente tem os mesmos [alunos]. Então, ainda não tem um número grande de alunos pra dar certo isso - x alunos tocam, enquanto isso tem x alunos dançando com essa música, esse é o meu sonho. Então, a gente faz, ajeita conforme dá.

Na Escola, a professora parece apresentar algumas dificuldades com relação à utilização da estrutura que já tinha construído a partir de suas experiências em escolas em que trabalhou anteriormente. Ela comenta: “a cada ano que passava [...] ia conhecendo mais o perfil do aluno, aí eu sabia como mexer, eu já tinha essa estrutura do 1º trimestre, 2º e 3º bem mais organizada”.

A professora Marta parece construir uma sistematização do que considera importante trabalhar nas aulas de música a partir da experiência. Quando perguntei como ela decidia os conteúdos, ela também disse: “se tu tivesse me feito essa pergunta em dezembro do ano passado, eu acho que eu ia saber te responder tri bem, mas agora é muito complicado, porque eu ainda tô descobrindo essa faixa etária com que eu tô trabalhando”.

Marta comenta ter a experiência de atuar com todas as faixas etárias do ensino fundamental: “Eu tô agora trabalhando, tenho um conhecimento, vamos dizer

assim, de todas as séries do ensino fundamental, porque eu já passei pela 8ª, pela 7ª, pela 6ª, agora tô da 5ª até a 1ª, [Risos] tô polivalente no ensino fundamental”. Mas esse é o primeiro ano da professora atuando com o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental, por isso, ela parece ter dificuldades em saber como sistematizar certos conteúdos que abordava com o segundo ano do terceiro ciclo, na escola em que trabalhava anteriormente.

Em outro momento das entrevistas, quando perguntei como ela pensava em trabalhar os conhecimentos musicais na Escola, ela disse:

Eu ainda tô construindo o que eu acredito que seja importante enquanto currículo na escola. [...] Talvez, ao fim desse ano, eu já tenha uma ideia, porque eu acho que eu tenho que passar pelo ano todo, pra poder sentir o clima deles na sala de aula. Aí, no ano seguinte: tá, agora eu já conheço, já sei o que dá pra fazer. Então, eu ainda tô nesse ano de conhecimento.

Como a professora ainda está “construindo” o que ela acredita ser importante trabalhar na Escola, o seu planejamento é realizado no decorrer das aulas. Ela não possui um planejamento de suas aulas a longo prazo. Ela também comenta que, muitas vezes, seu “planejamento fica desorganizado”, porque está utilizando muitos materiais e atividades que está aprendendo no curso de especialização.

Eu descobri essa partitura lá na disciplina de técnica vocal em canto. A gente trabalhou lá, e eu uso muito, eu tenho posto muito em prática aquilo que a gente tem visto, principalmente na parte prática, de partituras. Eu vejo o que dá pra fazer com as turmas e já vou trabalhando. Essa é uma das razões pela qual o meu planejamento fica desorganizado, porque eu sinto assim: bah! Isso é legal eu vou fazer. Daí, acaba perdendo um pouquinho, às vezes, não tem um contexto, um passo a passo.

Em relação ao planejamento, a professora Marta também esclarece o seguinte: “eu escrevo as rotinas que são feitas na aula, porém eu não escrevo antes, assim: ‘amanhã vou fazer isso, amanhã eu vou fazer aquilo e tal’. Eu vou meio assim, até porque não é cobrado da gente. Se fosse, eu teria que fazer”. Marta disse:

Eu anoto aquilo que foi trabalhado na aula, até porque a gente tem que registrar isso no caderno de chamada. Então, eu anoto pra ter um controle do que foi feito, dos materiais que eu dei, das músicas e

daí, aquilo ali vai me guiar, na verdade, pra eu saber o que eu vou fazer na aula seguinte. Claro que, às vezes, eu nem abro ali o caderno. Eu, com a rotina, eu sei quem é que eu tenho segunda, quem que eu tenho na terça, e o que eu fiz, eu já consigo decorar mais ou menos, mas eu anoto, igual tenho o meu caderno.

Conforme relatou a professora Marta, os registros das aulas são feitos “quando sobra um tempo, eu abro meu caderno e daí, tá: o que eu tive, que turma eu tive hoje’. [...] Daí, tem lá um caderno separado, que eu separo pra tal e tal turma. Aí eu anoto ali”.

Para decidir o que irá ocupar o tempo das aulas de música na Escola, Marta também recorre aos materiais didáticos. Nessa busca, ela se apoia em livros didáticos de música, em materiais que conheceu no curso de especialização e, principalmente, em dois manuais didáticos. Um dos manuais foi elaborado para ser trabalhado em uma escola de educação básica da rede privada de ensino.

Tem um caderno, que foi uma colega minha que me deu, porque o filho dela estudou por aquele caderno, que também foi uma proposta da professora, pelo que eu penso, né? Tá escrito: caderno de música da tal série e, ali, tem vários exercícios e canções. Então, eu acho que eles passam o ano inteiro em cima daquele material, já está tudo pronto, as atividades. Então, algumas coisas eu tirei dali, várias até. Por exemplo, tem um caça-palavras com termos musicais, com os instrumentos da orquestra, (...) depois, tinha um outro exercício pra completar o texto com palavras da música, sobre figuras rítmicas, aí tinha lá tinha um quadrado, um retângulo com as palavras e aí tira aquelas palavras do retângulo e insere no texto. Eu usei até músicas mesmo, repertório folclórico, por exemplo.

O outro manual didático que Marta utiliza como referência para planejar suas aulas foi construído por uma professora de música para ser utilizado em uma escola específica de música. Nesse manual constam “músicas, exercícios de ritmos, exercícios de nota [e] de solfejo”. Ela também utiliza o CD que faz parte desse material. Para Marta, esse manual é “praticamente um método de educação musical”. Ela comenta: “eu busco muita referência [nesse] material, eu não uso o livro inteiro, porque eu acho que já não é o contexto, mas algumas coisas eu pego [de] outros livros”.

A necessidade que a professora demonstra de sistematizar e registrar o que, para ela, representa o seu modo de pensar e fazer o ensino de música na Escola, passa pelo processo de busca de materiais de apoio.

Agora, por exemplo, eu usei material daquele livro ali [da escola específica de música]. Então, eu tô o tempo todo catando, sabe? Eu manuseio muito aqueles livros, toda a semana eu tô em cima pra ver o que dá pra usar, que se encaixa dentro da necessidade. Isso também é uma coisa que eu pretendo melhorar, que eu sou meio preguiçosa nesse sentido, eu já poderia ter feito também um material, mas as minhas turmas mudaram, mas, eu poderia ter feito isso. “Ó, eu tenho aqui um materialzinho”.

Embora Marta sinta falta de ter uma sistematização sobre o que ensinar nas aulas de música, ela não parece esperar que essa sistematização seja válida para qualquer contexto ou para outros professores. Como ela exemplifica: “tem colegas que optam por uma aula mais histórica, têm outros que conseguem trabalhar, por exemplo, só canto coral. Eu já tenho foco um pouco mais voltado pra flauta doce e pro violino, acho que mais pra flauta doce”.

Ter um “material” construído, para a professora Marta, “é mais fácil”, pois “ajuda os alunos a darem um sentido. Em algum momento, tem uma formalidade, tem algo escrito, que tem que escrever ali, que não é só na prática, prática, entendeu? Porque eu noto que até pra isso eles têm que ter uma rotina”.

Essa de trabalhar com papel, eu sinto que eles precisam ainda disso, até pra se concentrar mais. Então, essa folha [em que havia a letra da música “Minha Canção”, de Chico Buarque, uma escada com as notas e o desenho de um teclado] foi meio que um desafio assim, que pra alguns deu certo, outros, não. Outros alunos não entenderam que tinham que pintar só a teclinha do dó e pintaram todo o teclado. E eles gostam, como são crianças e a educação artística deles não é com artes visuais, é com a música, então eu tento um pouquinho fazer esse jogo, sabe? Vamos ter uma folhinha que daqui a pouco vai ter um desenho ali na folha, que a gente vai ter que pintar, enfim, pra eles também usarem lápis de cor [e] canetinha.

Além da necessidade que a professora tem de ter o seu próprio “material” sistematizado para trabalhar, ela parece ter a necessidade de adotar procedimentos comuns à rotina da Escola, quando comenta, por exemplo, que os alunos precisam usar “papel” nas aulas de música. Para ela, os alunos não entendem como aula aquela onde há somente atividades de práticas musicais, mas ela está tentando mudar essa realidade.

Eu não sei dar uma explicação de porque isso acontece, porque eles têm que ter aula no quadro e têm que estar copiando pra caracterizar aula. Talvez, em função deles terem só isso como referência. Por exemplo, a educação física são dois períodos e a educação artística, no caso, a música, também são dois períodos, então, são poucos momentos que eles têm mais livres, entre aspas. Então, o referencial de aula é isso: de estar sentado, de estar copiando, eu acho que pode ser por aí. Mas eu tô tentando buscar algo diferente, que eles entendam que essa prática é importante, porque a música se diferencia pelo fato de ter um som. Português [e] matemática não têm. Eu posso ficar quieta fazendo aula de português e matemática, mas na aula de música, não tem como tu não ter um som e um silêncio ao mesmo tempo.

Por outro lado, a professora parece querer dar ao ensino de música uma sistematização semelhante àquela de outros componentes curriculares, como português e matemática. Essa referência ficou evidente quando ela comenta ser importante organizar em sequência os conteúdos a serem trabalhados com os alunos.

Eu pretendo organizar melhor, por exemplo, é como o ensino de uma outra disciplina qualquer, por exemplo, o português e a matemática. A gente não começa com equações. Tu começa lá pelas funções básicas, da adição [e] subtração. Então, eu quero fazer isso, melhorar isso, sabe? Saber onde é que eu começo e onde é que eu termino e até como avaliar. Porque isso é uma questão que também me chama a atenção. Como é que eu avalio essas coisas, quais são os objetivos? Então é isso que eu preciso saber. Eu tenho o objetivo de ensinar a semínima. O que eu faço pra ensinar a semínima, qual é o caminho? Então é isso que eu quero me organizar melhor.

Em outro momento, quando questionei a professora Marta sobre as finalidades do ensino de música na Escola, ela retoma a necessidade de sistematizar e de definir uma sequência de conteúdos semelhante à de outros componentes curriculares.

A finalidade é que eles tenham o conhecimento daquilo. Então, por exemplo, as músicas com nome de notas. Pra que serve aquela canção? Pra ele aprender o nome das notas. Então, na medida em que aquilo for dominado, a gente vai adiante. É como na matemática, sabe somar, sabe subtrair, daqui a pouco sabe multiplicar. E na questão de repertório também, ele vai aprendendo uma nota, depois a outra, ele vai somando conhecimentos. Então os objetivos são assim, a cada barreira vem uma outra maior. Então, a ideia é essa, que a gente vá aprofundando os conhecimentos, mas claro, é tudo

muito básico, infelizmente não dá pra ter um aprofundamento muito grande até porque, também, essa questão dos períodos influencia.

A professora Marta quer se “organizar melhor” e quer ser vista como organizada. Ela comenta:

Eu estava com a preocupação de passar [essa organização] pro teu trabalho. Por exemplo: “Eu observei que a professora é super organizada, que tem um planejamento muito bom”. Sabe? Uma coisa assim, um trabalho pedagógico mais organizado, pelo menos.

Essa sistematização do que trabalhar nas aulas de música com cada ano escolar e em cada trimestre é um forte desejo da professora. Mas, por ser a primeira experiência dela atuando com o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental, ela ainda decide o que fazer nas aulas pelo que chama de “continuidade”.

Eu, infelizmente, também, retomando, o meu planejamento não é um planejamento, eu vou meio que andando, sabe? Como é que se diz: “a gente dança conforme a música”. [...] Mas esse vai ser um desejo eterno meu, de que as coisas tenham uma organização bem melhor. Mas então, eu vou sentindo o feeling da aula, o que tá acontecendo ali, daqui a pouco eu vou, eu me deixo mais livre pra quando chegar na hora ali, se eu tiver que tomar uma atitude, eu preciso tomar, eu sei o que eu vou fazer. Pode até não ser a melhor coisa, eu sei disso, que muitas vezes não é, por exemplo, poderia ter pego uma melodia bem mais simples pra fazer [a atividade de leitura de notas], mas, enfim, como eu já tinha, era uma melodia que estava pronta, já tinha ali escrito, então eu vou aproveitar isso que já tem.

Algumas decisões, tanto no planejamento como na sala de aula, são tomadas intuitivamente, pois, como disse a professora, “eu vou meio que na intuição, sabe?”. Outras são tomadas durante as aulas e a partir do contato com os alunos e das suas experiências. Segundo a professora, “muitas das estratégias da sala de aula são vistas no momento da sala de aula, conforme o que eu tô vendo ali, que está acontecendo”. Em relação ao repertório, por exemplo, Marta comenta:

Pela faixa etária eu vejo o repertório, mas eu olho, não sei, eu tenho que ter esse contato visual com a turma, sabe? Sentir na visão, ali no tato: Bah! Eu acho que essa música vai ficar legal. Então é um pouco de faixa etária e um pouco de intuição, não sei, eu penso muito assim. Tem uma música da Marisa Monte que eu trabalho, que eu estava em casa vendo um programa na televisão e eu vi um coro feminino cantando, de moças, meninas adolescentes cantando a

música, e eu, bah! essa música eu vou trabalhar amanhã. Olha, pra ti ter uma ideia, foi a música que mais teve impacto, porque eu me lembro de outras turmas cantarem, mesmo sem eu estar dando aula pra elas. Então eu tenho muito disso, eu ouço uma música no rádio e já fico pensando se cabe ou não, eu tô sempre pensando.

Eu acho que mistura tudo isso aí, daquilo que eu ouço às vezes. Agora, por exemplo, eu até nem tinha te comentado antes, ou tinha, não me lembro. Eu tô com uma música do Gabriel O Pensador, que é uma música que eu gosto e eu simplesmente gostava da música, às vezes ficava cantarolando o refrão e há umas três semanas eu assisti o vídeo clipe dessa música e comecei a prestar atenção na letra e eu achei que a letra tem a ver com a vivência deles. É Astronauta o nome da música, ele discute porque o astronauta quer voltar pra cá, pra terra, que é um lugar todo bagunçado, desorganizado. Então, tu fica [e] tu pode ver de longe. Tem um refrão bacana e, em função de ser um rap, que eles também têm uma atração por esse repertório de rap e Hip Hop, então, tá aí, alia o meu gosto com aquilo que, de repente, eles possam se atrair em função da letra. Então, muito do repertório surge daí.

Nesse processo de escolhas na ação nem sempre Marta encontra justificativas para aquilo que faz em sala de aula. Em uma das aulas observadas, enquanto os alunos faziam a avaliação da disciplina, a professora colocou uma música para eles ouvirem. Quando a questioneei porque tomou essa decisão, ela disse: “não sei, eu quis [Risos]”. Também quando perguntei quais foram os critérios que ela utilizou para a escolha do CD, ela respondeu: “Nenhum. Talvez nem tenha sido o melhor, o CD mais adequado, sei lá”.

Marta comenta: “eu queria ser mais professora mesmo, de pesquisar, pesquisar o repertório”. Parece que a expressão “ser mais professora” está relacionada a ter um planejamento para as aulas, com objetivos, conteúdos e estratégias definidos previamente. No entanto, para a professora, a sistematização do ensino ainda parece se construir a partir da experiência: continuidade, contato com os alunos, intuição e gosto. Ela salienta:

Eu, muitas vezes, penso meio que na hora, na continuidade. Ah, eu tô trabalhando uma música que vai da sequência do dó até o mi. Então eu já posso passar pro dó até o sol, entendeu? Então eu vou indo passo a passo. Eu tô me permitindo, vamos dizer assim, fazer isso agora, pra chegar, de repente, no ano que vem: ah, agora eu sei, no primeiro trimestre a gente vai ter isto, no segundo, isto. Então agora eu não sei te dizer, eu não sei te dar essa resposta. [...] É aquilo que eu disse, eu meio que vou pela intuição, eu sinto o aluno no dia também.

3.3.4. Quais as finalidades do ensino de música? “Ter uma oportunidade de vida, uma opção profissional”.

A “experimentação”, assim como muitas das decisões da professora Marta, parecem ter forte influência das finalidades por ela atribuídas ao ensino de música na Escola. A finalidade principal do ensino de música, para Marta, é oportunizar ao aluno uma futura profissão.

Na minha escola ela [a música] serve pra reintegrar o aluno, eu acho, na sociedade mesmo. Pra ele ter uma oportunidade de vida, uma opção profissional. Que eu vejo que eles têm muito pouco isso dentro da família, porque muitos deles têm a questão profissional como o tráfico de drogas, principalmente, como uma saída da pobreza. Então eu vejo que a música tá envolvida com isso também, no sentido de oportunizar um trabalho, algo que eles vão poder ter no futuro como profissão. Além dos outros benefícios, de integrar os alunos na parte psicológica, que eu acho que é importante, mas a questão da profissão também. Eu tenho batido muito nessa tecla com eles. Deles terem uma oportunidade na vida de trabalho, de saber tocar um instrumento, que é uma coisa diferenciada, não é algo que todos fazem, é um estudo diferenciado que a gente tem dentro da escola. Então eu penso assim.

O ensino de música na Escola não é suficiente para profissionalizar, mas oferece uma “base” para que os alunos possam prosseguir nos estudos.

Eu não sei se eles se dão conta, alguns talvez se dêem conta de que eles podem ser profissionais da música, já que a realidade que eles vivem hoje é tão complicada. Eu vejo que a música é uma saída, é uma forma que eles têm de poder ter um futuro. Então, eu tô dando um subsídio, uma base pra que, mais tarde, eles possam ir pra uma escola especializada. Eles até já tiveram oportunidade, no ano passado, de entrar na [...] Orquestra de Câmara Jovem do Rio Grande do Sul. Eles fizeram um processo de seleção durante um ano inteiro. Se eles não tivessem aquela base [...], talvez eles não teriam chegado aonde chegaram. Porque teve alunos que conseguiram ir além nas seleções, sabe? Eu fico bem feliz de saber que eu pude colaborar, porque, talvez, se eu tivesse feito um trabalho bem mais simples, sei lá, só cantando mesmo, eles não teriam noção de ritmo.

As finalidades atribuídas ao ensino de música pela professora parecem ser construídas pensando em atender aquilo que Marta identifica como demanda do grupo com o qual trabalha.

No contexto em que eu tô trabalhando, eu vejo, eu acho que eu posso não estar enxergando outras coisas, mas, como a gente fala muito sobre futuro com eles, sobre expandir o olhar, a visão do mundo, que não é só aquilo que eles estão vivenciando, então, eu puxo muito pra esse lado da profissão, de eles usarem a música como algo que eles vão poder se sustentar também. Por enquanto, eu tô vendo por aí. Pode ser que tenha, naquele contexto, outras coisas. Não sei.

Marta complementa: “se eu trabalhasse em um outro lugar, eu acho que eu veria a música de maneira diferente, mas como eu tô dentro [deste lugar], com toda a condição deles de vida, eu tô buscando esse lado agora”. Nesse contexto, a professora diz que faz o que pode para melhorar as condições de vida dos alunos.

Então, também é difícil de responder qual é o meu papel ali, eu sinto que pra alguns é, bem... Às vezes, eu recebo umas cartinhas, deixa eu ver aqui (levantou-se e pegou uma cartinha que havia recebido de uma aluna), aqui ó: “À professora! Estou com muita saudade, estou esperando para que comece logo as aulas, e, como as notas musicais, uma pessoa sozinha não significa nada. Professora [Marta], você brilha”. Então, pra alguns tem essa importância. Pra outros, de repente, não vale nada, sabe? Eu acho que é normal isso na educação, mas eu sinto que aquilo que eu posso, que eu puder fazer pra melhorar um pouco essa realidade deles, eu vou fazer.

As apresentações musicais, por exemplo, são um trabalho que Marta considera importante realizar com os alunos, para que eles tenham uma “vivência artística” e também para mostrar o que é uma aula de música. Esse trabalho, para ela, poderá despertar no aluno o desejo de “ser um músico, um ator”.

Mas eu gostaria que eles tivessem esse aprendizado, essa experiência de estar se apresentando num palco, de estar mostrando aquilo que a gente trabalhou, independente se deu certo ou não deu certo, foi aquilo que eles conseguiram aprender. Então, a ideia da apresentação é essa, é mostrar o que a gente fez durante o período da sala de aula, que eles tenham essa vivência artística e, quem sabe, isso seja uma influência pra daqui a pouco, bah! eu gostei, eu gostei disso, eu gostei de me apresentar, eu gostei de estar ali. Aí quem sabe não vai ser um músico, um ator, não sei. Mas é só fazendo isso, só estando no palco mesmo pra ti saber.

As finalidades atribuídas ao ensino de música na Escola pela professora Marta têm relação com o que ela valoriza como conhecimento musical a ser ensinado aos alunos: a leitura musical, o canto e a execução instrumental. A

professora quer oportunizar ao aluno uma futura profissão, mas esclarece que as aulas de música do componente curricular não são suficientes para que ela atinja esse fim, pois nelas não há aprofundamento dos conhecimentos musicais. Além disso, Marta esclarece que não espera que, nas aulas de música no currículo, os alunos aprendam a tocar um instrumento.

Em uma das aulas observadas, a professora fez uma avaliação da disciplina em que, muitos alunos, na pergunta “O que vocês gostariam de aprender nas aulas de música?”, responderam que gostariam de ter aulas de violão e violino. Na aula seguinte à realização da avaliação, Marta comentou com a turma as respostas. Na ocasião, ela disse que “houve certa confusão” nessa questão, pois nas aulas curriculares eles “não vão aprender a tocar instrumento”. Talvez a professora ainda não imagine outras formas de ensinar a tocar um instrumento que não aquelas já experimentadas por ela, seja nas aulas individuais na escola de música, seja nas oficinas da Escola.

O trabalho realizado nas oficinas, como ressalta a professora, “é uma outra proposta”, com finalidades diferentes, onde os alunos têm a oportunidade de aprender a tocar flauta doce ou violino. É nesse espaço que Marta consegue fazer um trabalho “mais específico”.

Então é uma aproximação diferente, eu consigo assim, às vezes até tem coisas que eu puxo mais neles no turno da tarde, que eu converso, assim no miudinho, sabe? Olho no olho, que, no turno da manhã, não dá, em função de já ter mais gente, de ter 18, 20 [alunos]. Trabalhinho mais específico eu faço à tarde. Às vezes, eu tento compensar um pouco aquilo que eu não consegui no turno da manhã, no turno regular, na sala de aula. Eu faço na oficina de tarde.

Também é nas oficinas que a professora consegue aprofundar os conteúdos, preparando os alunos para prosseguirem seus estudos.

Como eu tenho atividade com eles no turno da tarde, nas oficinas de flauta e violino, nessa hora é que eu procuro trabalhar mais a questão da afinação vocal. A gente canta, sempre canta as músicas que nós vamos trabalhar na flauta. Por exemplo, a gente vai trabalhar a canção “Uma pulga”, do Pedrinho Toca Flauta, 1º volume. Antes deles tocarem na flauta, a gente faz o solfejo daquelas melodias, das notas e canta a letra da canção. Então é nessa hora que eu vejo quem canta afinado, quem não canta, que eu vou bem pertinho, eu coloco meu ouvido na boca da criança, pra eles saberem que eu estou prestando atenção na voz deles e buscando fazer eles

ouvirem a minha voz. Isso eu estou tentando fazer, buscar que eles tenham um modelo vocal, que não dá pra fazer na sala de aula, porque tem mais gente, é um outro ambiente, e ali não, à tarde, não. Eles vão lá pra sala de música, que é uma salinha pequena, estão em menor número, é uma outra proposta de educação musical voltada pro instrumento. Nessa hora eu consigo trabalhar a voz de uma maneira diferenciada, não é com repertório, que nem essa “Canção da meia noite” [música que trabalha com os alunos na parte da manhã].

Para a professora Marta, há certa diferença entre o canto e a execução dos demais instrumentos musicais. A professora comenta que, nas aulas de música do componente curricular, trabalhar “o canto não é um fim, não é uma finalidade o canto. Ele é um meio que [ela utiliza] pra trabalhar a música, ele não é o principal”; o trabalho mais específico de aprimoramento da execução ocorre nas oficinas.

Eu não faço nenhum [...] trabalho específico de técnica vocal porque eu acho que vou usar muito tempo em função da técnica vocal e voltado pra isso, e eu acho que não é assim, eu não entendo isso como sendo um trabalho. Não é que não é importante. Eu acho que é importante, porém, na sala de aula, a gente tem que fazer tantas coisas e aí eu não consegui ainda pensar no canto coral de uma maneira em que eu possa incluir o trabalho de técnica. Eu tô pensando nisso agora, em função de estar escrevendo sobre esse assunto. Agora mesmo eu escrevi um trabalho sobre isso, sobre o canto e sobre a qualidade da voz e o que eu faço pra cuidar da minha voz. E eu me dei conta que eu não faço absolutamente nada envolvendo técnica vocal, numa qualidade vocal dos alunos, mas eu gosto de cantar, eu acho que é fundamental cantar, porém eu não faço nenhum trabalho voltado à técnica vocal com eles, porque eu queria trabalhar. A ânsia por fazer coisas que eu acho que são importantes parece que me tira o foco da parte do canto especificamente. Se eu ficar só fazendo isso, começa a aula com técnica, com preparação corporal, com vocalize, não sei o que, eu só fiz isso.

Parece que, para Marta, nas aulas do currículo, o instrumento não é concebido como “meio” para trabalhar a música, como o canto. Isso parece ter relação com a formação da professora, onde as aulas de instrumento eram voltadas para o “aperfeiçoamento da performance”.

3.3.5. Relação professora-alunos

Na relação que se estabelece entre professora e alunos parece que a preocupação maior da professora Marta é conhecer os alunos. Quando perguntei a ela como era a sua relação com os alunos, ela disse: “a gente tem altos e baixos [Risos]”.

A professora ressalta que o primeiro trimestre foi o momento de conhecer a postura dos alunos na “sala de aula”, se referindo às aulas de música do componente curricular, pois muitos deles já haviam sido seus alunos nas oficinas em anos anteriores.

No primeiro trimestre foi mais isso, tipo, agora eu tô vendo como é que eles são na sala de aula, porque a maioria dali era meus [alunos] no ano passado, só no projeto de tarde, só na aula de flauta. E eles têm uma postura diferente de tarde, porque são menos alunos, é um trabalho diferente. Na sala de aula parece que é outra coisa. Eu não sei te dar uma explicação, mas é diferente.

Nessa busca por conhecer os alunos, em uma das aulas observadas, Marta realizou uma avaliação da disciplina. Para elaborar as questões dessa avaliação, ela pensou “na rotina da aula mesmo, no que estava sendo aplicado nas aulas e o que, então, a partir disso, eles poderiam avaliar”. Para a professora, essa avaliação tinha como objetivo,

Discutir o que está sendo feito, pra retomar, na verdade, com eles o que está sendo trabalhado, o que pra eles foi importante, pra ter um feedback, na verdade, do trabalho que tá sendo desenvolvido no trimestre. Eu acho que isso é importante, a gente tem que avaliar. Até pra ver se tem que mudar alguma coisa, o que mudar. Claro, a expressão deles nesse sentido ainda é fraca. Eu acho que eles ainda têm um certo receio de falar: gostei disso, não gostei daquilo, sabe? É um processo deles ainda, de amadurecer nesse sentido, mas a ideia é essa, também, que a gente possa trocar mais, professor e aluno.

A partir disso, perguntei como aconteciam essas trocas com os alunos, ao que ela respondeu:

Olha, eu já vivi mais isso, essa situação do aluno sugerir. De eles chegarem e já falarem. Agora não, eu acho até que em função dessa

desmotivação, nem isso eles falam. “Aí, quem sabe tu poderia trabalhar um chorinho?”. Eles têm tanta desmotivação que eles não conseguem nem sugerir um repertório.

Mas, a professora se dá conta de que ela não deu esse espaço para que os alunos sugerissem o que gostariam de aprender. Em uma das entrevistas, ela comenta: “eu também não perguntei exatamente o que vocês [se referindo aos alunos] querem. Vocês gostariam de ouvir ou de cantar, enfim, eu não perguntei [Risos]. Minha culpa também”.

Aos poucos, parece que os alunos vão tendo espaço nas aulas da professora Marta. Numa das aulas observadas, quando a professora Marta passou a trabalhar com atividades em que os alunos pudessem vivenciar mais a música, e que não obteve os resultados esperados para a atividade proposta, ela, ao final, conversou com os alunos. A professora fala que, como os alunos estavam “desanimados” e não se movimentaram conforme o que ela esperava, ela iria mudar “o seu planejamento” e as aulas passariam a ser mais “teóricas”, que faria “aula de teoria musical”. Ela perguntou aos alunos se eles iriam “achar melhor e se aulas poderiam ser assim” e complementou dizendo que “daria a opção deles escolherem, mas que todos deveriam participar das atividades”. Alguns alunos responderam que não, e que deviam cantar e outros, responderam que sim, que deveriam mudar sua proposta.

Em outra aula, numa ocasião onde haveria a possibilidade da turma fazer uma apresentação no evento em comemoração ao dia das mães na Escola, Marta tomou a decisão junto aos alunos. Além deles decidirem se apresentar e aceitarem cantar a música “Vilarejo”, que foi sugerida pela professora, eles também sugeriram a música “Um vampiro, um lobisomem” (Canção da meia noite).

Na aula seguinte à apresentação, Marta fez uma avaliação dessa atividade junto aos alunos. Ela perguntou o que eles acharam da apresentação e eles foram dando suas opiniões, como: “cantaram baixo, bastante gente elogiou” e que eles “precisam se acostumar a apresentar”. Em seguida, percebi que os alunos estavam mais à vontade e perguntaram o que a professora tinha achado da apresentação da turma.

As intenções da professora Marta com os alunos durante as aulas observadas enfatizavam a aprendizagem dos conhecimentos musicais previstos ou planejados por ela. Por esse motivo, a relação com outros conteúdos e com aspectos não

sonoros da música, como os significados da música na vida dos alunos, assim como suas preferências musicais, não aparecem nas aulas da professora. O vínculo com os alunos parece ser estabelecido pela professora a partir dos conhecimentos musicais que ela considera importantes e que devem ser ensinados nas aulas.

Marta, contudo, acredita que a tarefa do professor é algo “muito complexo”, pois envolve mais que o ensino de conteúdos. Mesmo que o foco de suas aulas esteja no domínio de certos conhecimentos musicais, isso não significa que ela não perceba outras dimensões do fenômeno educativo.

Ser professora é uma coisa muito complicada. É muito complexo, tu tem que estar disponível aos alunos, porque eles, ainda mais esse tipo de aluno, que é uma [turma de] alunos que está em situação de periferia, eles têm uma situação social muito complicada, eles são alunos que a família dá uma assistência mínima necessária, mínimo, mínimo, mínimo mesmo, apesar de que esses aí, até não são tanto. [...] Então, eles te sugam afetivamente muito, e, no meio disso, a gente tem que estar dando aula, sabe? Então é muito complicado. E a busca por materiais. Como é que eu vou motivar esse aluno? Nessa época aí a gente estava no auge do tiroteio entre traficante. Então foi um momento muito crítico isso. É direto, é reflexo direto essa desmotivação deles, é reflexo de tudo que aconteceu nesses dois meses. Aliás, foi um mês só, que foi bem forte mesmo, foi um mês.

3.3.6. Estrutura e funcionamento da Escola

O trabalho realizado pela professora Marta em suas aulas, em direção à concretização de suas intenções em relação ao ensino de música, também depende da estrutura e do funcionamento da Escola.

Na Escola, a professora precisa trabalhar com uma estrutura que já está dada, e lidar com aquilo que Forquin (1992) chama de “imperativos institucionais”, como o horário em que ocorrem os períodos, a disposição dos períodos por turma, o tempo das aulas de música, o número de alunos por turma, o espaço físico e o mobiliário da sala de aula.

Para Marta, um dos fatores que influencia o andamento e o desenvolvimento das aulas de música no currículo é o horário em que os períodos ocorrem. Segundo ela, as aulas nos primeiros períodos “rendem” mais do que as que ocorrem nos últimos períodos, pois nesses os alunos já estão mais cansados.

A gente tem dois períodos só, eu sei que não é muita coisa, mas tem turmas que têm aula lá no último período da manhã, então eles já não tão com a mesma capacidade de concentração. Essa parte do alcance desse objetivo fica mais complicada, do que eu pegar uma turma lá no primeiro período, sabe? Eles já chegam com a mente mais descansada, então, o trabalho rende diferente. Isso eu noto todos os dias, chega no último período é sempre mais complicado, até todo mundo se acalmar e tal.

Os dois períodos por turma das aulas de música no componente curricular acontecem em dias distintos da semana. Essa configuração foi solicitada pela professora, pois, para ela, “eles se desconcentram muito rápido [...] e aí, meio que perde o sentido, é como se, pra eles, aquilo não fosse mais uma aula”.

Eu acho que é muito tempo, os nossos alunos, eles têm uma capacidade muito baixa de concentração. Então, muitas vezes, a gente não tem uma coisa escrita, sabe? Um trabalho que dependa deles terem que escrever, a não ser uma letra, muitas vezes eu levo letra de música pra eles escreverem, eu passo no quadro, então, a gente está trabalhando mais na parte prática.

Além disso, agrupar os períodos pode tornar a aula muito cansativa.

Na escola em que eu trabalhava antes, [...] tinha um dia da semana que a gente tinha dois períodos, e eu achava que ficava cansativo, mesmo eu planejando. Como eles eram mais velhos, a gente tinha uma separação, um período a gente trabalhava mais a parte teórica, eu levava exercício de leitura e escrita de notas na pauta, às vezes até inventava umas coisas, e no outro período, a gente tocava flauta. Então, eu via que mais ou menos equilibrava, mas, mesmo assim, ficava meio cansativo. E agora, como eles são menores, por exemplo, pegar uma turma de 1ª série com dois períodos de música, eu não sei, eu senti que o trabalho não ia ser tão bom. Talvez pudesse ser bom, não sei, mas nesse momento, como eu também não tinha, nunca peguei essa turma, esse tipo de faixa etária, eu não me senti segura tendo dois períodos juntos.

O tempo das aulas de música também é um fator que preocupa a professora Marta. Para ela, a aula precisa acontecer nos 45 minutos, só que, “às vezes, a turma está muito agitada e eu não consigo nem cantar uma música”. Além disso, há dias em que Marta precisa esperar que os alunos terminem de copiar do quadro as atividades da aula anterior.

Pedi a atenção, porque tudo tem que ter muita atenção. E como eu venho, eles estavam tendo uma aula anterior, aí tinha coisa no quadro, eles estavam ainda meio que copiando a aula anterior e aí, tu tem que fazer aquele período funcionar naqueles 45 minutos, só que eles ainda estão terminando a aula anterior e estão conversando e um se levantou e foi lá e incomodou o outro.

O número de alunos por turma é outro fator que, para a professora, impede o desenvolvimento de um trabalho mais específico nas aulas de música no currículo. Ela disse: “não dá pra fazer na sala de aula [um trabalho mais específico] de música, porque tem mais gente, é um outro ambiente”.

O espaço físico destinado às aulas de música do componente curricular é a sala de aula de cada turma, pois a sala de música que a Escola possui é muito pequena e não comporta o número de alunos das turmas. Segundo a professora, não ter uma sala para trabalhar com os alunos nas aulas dificulta a realização de certas atividades. Por isso, ela conversou com a supervisora da escola para ver a possibilidade de “ter uma sala um pouco maior, pra quando eu quiser fazer um trabalho que envolva instrumentos de percussão ou instrumento melódico mesmo, [a] flauta, que a gente possa estar ali”.

A falta de um espaço físico maior, em que Marta pudesse ministrar as aulas de música do componente curricular, acaba impedindo a utilização de determinados recursos disponíveis na Escola.

Eu uso muito o violão, que eu uso para acompanhar as músicas, eu tô sempre com o violão, sempre. Algumas vezes, levo percussão também, pandeiro e chocalho, porque tem muito material de percussão, só que, como eu não tenho uma sala grande, eu não posso me deslocar com eles.

Além disso, a professora considera que os instrumentos musicais disponíveis na Escola são inadequados para trabalhar com o primeiro ciclo, por exemplo, pois são muito grandes.

Eu uso o que eu posso usar, eu gostaria muito de usar mais, só que os instrumentos de percussão que tem são grandes, já são pra adulto. Eu não tenho instrumentos pequenos ainda pra usar com alunos de 1ª série, não tem xilofone, não tem metalofone, por exemplo, que eu acho que é bem legal. Então a gente não tem, até porque não tem uma sala maior.

Para a professora Marta, outro fator que “atrapalha” o desenvolvimento das aulas de música é o mobiliário da sala de aula, por exemplo, as classes. Por outro lado, essa é a única forma que ela conhece de controlar os alunos dentro desse espaço.

Porque as classes elas atrapalham muito, ficam muito presos. Eu fico me sentindo no lugar deles, tendo que fazer um trabalho de música sentado naquela cadeira. Mas, enfim, a gente não tem um outro espaço e, disciplinarmente, ainda é o único jeito que eu conheço deles tentarem, de se manter mais calmos pra gente poder trabalhar, porque numa sala onde não tem nada, parece que fica muito livre, aí eles se batem, brigam, sabe? É meio estressante isso. Então parece que a cadeira e a classe contêm [os alunos].

Marta afirma que a obrigatoriedade ou não das aulas de música também acaba interferindo no aproveitamento dos alunos. No ano anterior à coleta de dados (2009), as oficinas não eram obrigatórias; elas estavam disponíveis para os alunos que quisessem, mas, em 2010, como a Escola passou a funcionar em tempo integral, todos os alunos são obrigados a frequentar algumas oficinas no turno da tarde. Sobre isso, a professora comenta:

Não tem como não comparar. Com relação ao ano passado [2009], eles escolhiam as oficinas, e quando tu escolhe aquilo, é porque tu tem vontade de fazer, então, eles tinham um sucesso maior do que na sala de aula, que é obrigatório. Às vezes, tem que aguentar um professor que não é tão legal, enfim. Agora, tá de novo, aliás, o projeto também é obrigatório, então tem oficinas em que eles foram postos, além da que eles queriam fazer: me botaram, tipo, eu queria fazer só artes e música, mas botaram pra mim educação física. Pô, daí já mudou tudo, sabe? Então, essa é a diferença, esse é o grande problema, é o ser obrigado, e quando é obrigado e quando não é. Enquanto não era obrigatório, eles iam porque queriam, não matavam tanto as aulas, os professores do ensino regular ali, eles ficavam até brabos com a gente porque eles achavam que a gente estava... que o projeto não era tão importante, que mais importante era a sala de aula e que a gente não sabia ver isso: “Pô, o cara é horrível na sala de aula e tá lá no projeto, ele não tem que estar lá”. E agora, eu vejo que eles já tão comentando o contrário, assim: bah! É mesmo, olha, a aula de tarde é diferente, a gente também tem que se esforçar, e eles tão vendo que a gente também tinha as mesmas dificuldades do que eles, porém, claro, era uma questão de escolha, eles escolhiam, tudo bem, mas, igual, a dificuldade que ele tem em sala de aula, ele tem de tarde também. Mas isso, escolhendo aquilo que se quer fazer é diferente, tu vai ter um sucesso, tu vai ter um destaque, vários alunos se destacaram muitíssimo na música, quando a gente tinha aula de percussão, por exemplo. Nossa, eles

se destacavam muitíssimo, participaram de apresentações importantes inclusive, na dança também, e aí na sala de aula era uma peste [...].

Parece haver, por parte da professora, certa resistência a essas características que, segundo ela, interferem no desenvolvimento das aulas e no aproveitamento dos alunos. Como esclarece Pineau (2007), essas “regulações artificiais” são próprias da escola moderna e, por isso, se diferenciam de outras práticas sociais que se desenvolvem em espaços externos a ela.

As características inerentes à escola também foram mencionadas pelos licenciandos pesquisados por Cereser (2004). Esses dizem não se sentir preparados “para atuarem com a realidade dos contextos escolares, onde muitas vezes enfrentam dificuldades materiais e problemas sociais” (p.34).

O trabalho que a professora Marta desenvolve nas suas aulas também depende da integração com as atividades de toda a Escola. Como esclarece Gimeno Sacristán (1999), “a prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adoptadas por outros professores e por regulações organizacionais” (p. 71). Ela exemplifica isso, quando comenta que gostaria de fazer uma apresentação com as turmas na Escola, mas que, como depende de uma organização maior, não sabe se isso seria possível.

Eu até tinha uma vontade, eu não sei se vai dar pra fazer isso, de fazer uma apresentação da música, mas das turmas. Pegar a 1ª série e escolher umas três [ou] quatro músicas que a gente desenvolveu naquele trimestre e cantar, pegar outra turma... entendeu? Eu tenho essa vontade, mas é tanto turbilhão de coisas que tá acontecendo que eu não sei se isso vai ser possível, sabe? De arrumar uma data, que daí teria que ter a colaboração das professoras referência pra ajudar, porque teria que ensaiar. Demanda um processo que não depende só de mim, [...] quando depende da organização da escola, esse ano pelo menos, está difícil.

Para Marta, nesse ano em que a Escola passou a funcionar em tempo integral, ela praticamente não tem mais períodos de planejamento. Por isso, organizar alguma atividade com os demais professores se torna uma tarefa difícil. O fato de os professores já terem a carga horária preenchida faz com que, como comenta a professora, já no início do ano eles estejam “cansados”.

Bah! É que lá, agora, em função da gente ter o tempo integral, eu praticamente não tenho mais [planejamento na Escola]. Eu tenho segunda e terça-feira o primeiro período de planejamento e depois tá tudo cheio até o meio dia. Aí tem o horário do almoço do meio dia a 1h15. Aí de tarde tem aula até as 5. Então, tá bem complicado mesmo isso aí. Tá todo mundo super cansado já [no] final de março, a gente já tá pedindo água. Imagina em dezembro.

Quanto ao funcionamento, a Escola não tem determinado em que ano escolar os alunos terão aula de música. Por isso, Marta tem certa insegurança quanto ao seu espaço na Escola. Segundo ela, “eu já não sei também como é que vai ficar o ano que vem. Pode ser que eu nem pegue tantas turmas, pode ser que eu pegue só o primeiro ciclo. Então, eu vou me deparar com isso de novo, com esse desafio de novo”. O desafio ao qual a professora se refere é ministrar aulas para outra faixa etária.

Mas eu sei que já vai ser diferente, porque esse ano [2010] é um ano de eleições nas escolas municipais, então, a direção que tá no momento, ela vai voltar pra sala de aula, e tem uma colega que tá na secretaria que é professora de artes, 40 horas, então eu já não sei de novo, entendeu? Porque ela vai pegar turma e daí eu não sei como é que eu vou ficar nessa.

Marta esclarece que a distribuição das turmas na Escola é feita da seguinte forma: “O professor mais antigo tem preferência na escolha das suas turmas e, provavelmente, a professora de artes, que não é professora de música, pediu pra ficar com o terceiro ciclo. Isso quer dizer que os mais novos pegam as outras turmas”. Como Marta é a professora de arte mais nova da Escola, ela não terá preferência para escolher suas turmas no próximo ano.

3.4. Sobre transformar a música em objeto de ensino na escola

Na análise até aqui apresentada procurei descrever dimensões envolvidas no processo de escolarização da música, isto é, no processo de “transformar” a música “em objeto de ensino” na escola (ver VIÑAO FRAGO, 2006), especificamente no âmbito das atividades curriculares, a partir da perspectiva da professora. Essas dimensões foram se configurando a partir das categorias construídas durante o processo de análise dos dados, orientado pelos conceitos de escolarização e cultura

escolar. Elas não esgotam, portanto, todos os aspectos que podem estar envolvidos nas práticas de ensinar música na escola, mas, acredito, ajudam a entender como essas práticas se configuram. Como observa Zabala (1998),

Os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que o definem. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

É por isso que, para o autor, “o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm” (ZABALA, 1998, p. 17). É a interação entre as dimensões antes apresentadas que procuro apresentar a seguir.

Tornar a música escolar envolve, necessariamente, seleção e organização de conteúdos, que devem atender a determinados objetivos e finalidades. Esse processo, no caso da professora Marta, parece tomar como base, principalmente, modos de aprender e de ensinar, ideias e práticas musicais e educativo-musicais vivenciadas em outros contextos que não a escola de educação básica. A escola específica de música, e, mais especificamente, a aula de instrumento, parece ser a principal referência da professora.

Como relatado, a professora iniciou sua formação musical aos sete anos de idade em uma escola específica de música, onde estudou por dez anos. Essa longa experiência como aluna foi configurando um modo de aprender música que parece ser tomado como ponto de partida para a construção de um modo de ensinar música na escola. Os conhecimentos valorizados pela professora, a ênfase no domínio da leitura musical e a valorização da execução instrumental, a finalidade de contribuir para a futura profissionalização dos alunos na área de música, assim como alguns dos materiais didáticos utilizados nas aulas, convergem com as experiências de formação musical por ela relatadas, em que vivenciou o que ela define como “um ensino de música bem tradicional”, “lendo partitura” e voltado “pra essa questão da performance”. Sua formação musical ocorreu “fora da escola”, já que Marta conta que não teve aulas de música como componente curricular durante sua escolarização. Além disso, sua experiência como professora de instrumento, em

aulas particulares, em escola de música e mesmo nas oficinas da Escola, parece reforçar esse modo de ensinar.

Como esclarece a professora, com relação à organização do ensino, “eu aprendi isso lá na escola de música [...]. Não foi no ensino formal, não foi na faculdade”. O curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música não parece ter contribuído para que Marta construísse outros modos de pensar o ensino de música. Cabe lembrar que Marta realizou seu estágio curricular obrigatório também em uma escola específica de música, atuando com o ensino de instrumento.

A professora, durante as entrevistas, praticamente não menciona suas experiências formativas na licenciatura, talvez, pela ausência de referências específicas ao trabalho escolar, ao contrário do que defende Nóvoa (2009, p. 208), para quem “a formação de professores deve assumir um forte componente prático, centrado na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Ser professor, para o autor, “é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se em uma profissão, aprender com os companheiros mais experientes. A profissão se aprende na escola e com o diálogo com os outros professores” (NÓVOA, 2009, p. 207).

Foi atuando como professora de música na escola, primeiramente na breve experiência na escola privada, durante o curso de licenciatura e, depois, de modo mais intenso, como professora concursada da RME, que Marta começou a se familiarizar com o contexto escolar, suas rotinas, normas e práticas. Para ensinar música na escola, Marta precisa, “de alguma maneira, [se] sentir incluída naquele contexto”, “se encaixar”, mesmo que seja apenas usando “o uniforme da escola”. É preciso, como disse Marta, “ter todo um conhecimento da escola”, para aprender a lidar com os imperativos institucionais, atendendo a demandas da escola, acatando decisões da secretaria de educação ou adaptando-se a normas e procedimentos de rotina já estabelecidos pela instituição.

Além disso, há que se considerar as dimensões espaço-temporais da escola, isto é, suas formas de organização do tempo e do espaço, que incluem a carga horária destinada às aulas de música, a disposição dos períodos por turma, o tempo das aulas, o número de alunos por turma e também a cultura material (ver VIÑAO

FRAGO, 2006), características bastante diferentes das que Marta vivenciou como aluna e professora de escolas específicas de música.

Especificamente em relação à cultura material, o que se pode perceber é que a Escola, embora inclua a música em suas atividades curriculares e extracurriculares, não parece garantir condições adequadas para a realização dessas atividades. Salas pequenas, sem isolamento acústico ou sem boa iluminação, mobiliário inadequado, escassez de instrumentos, instrumentos inadequados à faixa etária dos alunos não atendem a particularidades da aula de música.

Zabala (1998), ao tratar de “condicionantes que incidem na aula” (p. 22), observa que “a prática educativa pode ser interpretada não apenas a partir do que não se faz com relação a um modelo teórico, mas também como o resultado da adaptação às possibilidades reais do meio em que se realiza” (p. 22-23). No entanto, o autor indica que os professores não precisam, ou não devem, se submeter às limitações do meio, pois:

[Uma] forma de atuar, que evita considerar os condicionantes contextuais que impede a mudança, se converte numa renúncia implícita para questionar as condições que o tornam inviável. Nega-se a finalidade do ensino [...] em vez de identificar claramente quais são os motivos que dificultam a mudança (ZABALA, 1998, p. 23).

Aquilo que Marta ensina, e como ensina, também depende dos alunos a quem ensina. Como ela afirma, também é preciso “ter todo um conhecimento” dos alunos. A escolha dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidas em aula, assim como a definição das finalidades do ensino de música na escola, toma como base não só aquilo que a professora valoriza como conhecimento musical, mas a faixa etária dos alunos, o contexto em que estão inseridos, as diferenças entre as turmas, aquilo que a professora percebe como necessidades daquele grupo de alunos. Ao desenvolver suas práticas de ensino, Marta também parece levar em consideração – ora a ele se submetendo, ora questionando-o – um modo de ser aluno na escola, um aluno que está habituado a permanecer sentado, que é “disciplinado” pelo espaço físico e pelo mobiliário, que copia do quadro, escreve, faz provas, possui um “material” que o “ajuda a dar sentido” ao que acontece nas aulas.

Marta, no processo de tornar a música escolar, além de considerar um modo de ser aluno, construído ao longo do tempo pela própria escola (ver PINEAU, 2007),

também parece tomar como referência um modo de escolarizar os conhecimentos, ou de pensar o currículo escolar, que igualmente foi sendo sedimentado ao longo do tempo (ver ZABALA, 1998). Como já comentado, para selecionar e organizar os conteúdos de suas aulas, Marta recorre à “lógica formal” da disciplina (ZABALA, 1998, p. 140). A música, para ser transmitida no currículo, é tratada a partir de seus elementos, de “sua estruturação interna” (ZABALA, 1998, p. 140), sendo, assim, reduzida aos seus aspectos sonoro-musicais (ver DEL-BEN, 2009). Além disso, há grande ênfase nos chamados conteúdos conceituais – a “parte teórica” da música –, talvez, porque isso torne os conteúdos da aula de música mais próximos daqueles desenvolvidos nas aulas de outros componentes curriculares, “como português e matemática”. O que pode ser ensinado parece ser, principalmente, o que pode ser avaliado objetivamente, já que a avaliação é um aspecto inerente à escolarização.

A tradição de disciplinas “como português e matemática” também parece ser a base de algumas ideias da professora sobre formas de sistematizar o ensino de música. Ela deseja definir uma sequência de conteúdos a serem trabalhados ao longo dos anos escolares, conforme níveis crescentes de complexidade, sequência que deveria ser formalizada num “material” específico para o componente curricular. Esse parece ser o modo de ensinar na/da escola que lhe é familiar. Assim, parece também ser a maneira de fazer com que o ensino de música seja “como o ensino de uma outra disciplina qualquer”; nesse caso, um modo de ensinar que, tradicionalmente (ver ZABALA, 1998), concebe o currículo como sendo “os conteúdos a serem ensinados e aprendidos”, mais do que “as experiências de aprendizagem escolares [“que se desdobram em torno do conhecimento”] a serem vividas pelos alunos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Nesse mesmo sentido, as finalidades atribuídas ao ensino de música pela professora também não parecem ser pensadas para o tempo presente, “como um tempo de vivência, cuja finalidade encontra-se em si mesma” (MOREIRA, 2007, p. 272). Ao enfatizar a ideia de profissionalização, tendo em vista dar a oportunidade de os alunos mudarem suas condições de vida futura, o modo de ensinar música na educação básica adquire um caráter de ensino propedêutico, que tem como objetivo preparar os alunos para um tempo futuro.

Assim, às ideias e práticas construídas por Marta durante sua formação e atuação em escolas de música, se justapõe “um conjunto de teorias, ideias,

princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 73 – tradução minha) que caracterizam as instituições escolares, de modo geral, e a Escola, de modo mais específico. A professora parece tentar se submeter a esse conjunto, “se encaixar” nesse contexto.

Marta afirma que teria que “pesquisar mais”, mas, por enquanto, ainda não encontra modelos ou referências já construídas sobre o ensino de música na escola de educação básica, que possam orientá-la em seu trabalho diário, até porque tanto a Escola quanto a RME ainda não possuíam, na época da coleta de dados, orientações específicas para o ensino de música. A escassez de modelos e referências pode estar relacionada com “a intermitência da música na legislação e nos currículos escolares” (DEL-BEN, 2009, p. 116). Mas, mais uma vez, também é preciso considerar que a principal referência da professora para definir conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de música ainda parece ser os modos de pensar e agir por ela vividos, tanto como aluna quanto como professora, em outro contexto educativo-musical: a escola específica de música.

Marta também se sente sozinha na Escola, pois não há outros professores de música com quem trocar ideias e partilhar experiências (ver PENNA, 2010). Ela relata fazer trocas com outros professores e com membros da equipe diretiva, mas parece que ainda não identifica parceiros na Escola com quem possa pensar sobre modos de escolarizar a música. Parece faltar-lhe, especificamente em relação ao ensino de música, o componente prático, que se aprende no diálogo com outros professores na escola (ver NÓVOA, 2009). Ela recorre, portanto, à sua própria experiência, seja aquela construída fora da escola de educação básica, seja a que vem acontecendo no espaço escolar. É a partir de sua atuação docente, com diferentes turmas de alunos, que a professora vem aprendendo a transformar a música em objeto de ensino na escola. Por isso, ela ainda não tem um planejamento de longo prazo; ele vai acontecendo durante o processo, junto dos alunos, pois é preciso “passar pelo ano todo, pra poder sentir o clima [dos alunos] na sala de aula”. Conforme comenta a professora, ela ainda está “construindo o que [ela acredita] que seja importante enquanto currículo na escola”.

É nessa construção que a professora percebe que algumas coisas “não funcionam”, o que parece levá-la a rever seu modo de ensinar música na escola. Parece ser o próprio contexto escolar que gera na professora a necessidade de “renovar” suas formas de pensar e agir, o que a leva a buscar o curso de especialização. O curso é uma possibilidade de “crescer musicalmente”, “melhorar” sua prática, trabalhar coisas importantes que ela ainda não havia trabalhado. Suas ideias e práticas de escolarização da música, portanto, não são estanques.

A formação continuada sugere novas concepções e práticas, que parecem fazer mais sentido para a professora, mas, ao mesmo tempo, desencadeia o que Marta nomeia como “caos pedagógico”. Marta ainda parece estar em confronto “com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1995, p. 39), que, segundo Huberman (1995), caracteriza a entrada na carreira, ou os primeiros três anos de experiência profissional. Essa delimitação do ciclo de vida profissional, no entanto, não é estanque, pois cada profissional tem o seu próprio desenvolvimento, que depende de vários fatores. Marta, que já está no seu quarto ano de experiência profissional na educação básica, está “se encontrando”, e parece ainda estar em busca de “um estilo próprio de ensino” (HUBERMAN, 1995, p. 41), que é uma das características da fase de estabilização da carreira profissional.

A “renovação” exige tempo. Marta precisa dele para poder refletir, “assimilar” e “acomodar”, se apropriar, de fato, daquilo que vem sendo ensinado no curso. Além disso, um outro modo de ensinar música precisa ser vivido na escola, junto aos alunos – fundamentado em outros princípios, com outros conteúdos e atividades, outra forma de avaliar os alunos e com eles se relacionar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, tive como objetivo geral investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na escola de educação básica a partir da perspectiva de uma professora. Como objetivos específicos, procurei: identificar conteúdos e estratégias, objetivos e finalidades do ensino de música na escola; identificar as bases que sustentam o processo de seleção e organização dos conteúdos do ensino de música na escola; e, analisar as estratégias utilizadas pela professora para realizar suas práticas de ensino de música na escola.

O estudo de caso qualitativo me permitiu conhecer de maneira aprofundada a unidade de caso em questão, isto é, a professora. Acredito que a metodologia usada nesta pesquisa tenha sido adequada para dar visibilidade ao modo de ensinar música na escola que vem sendo construído pela professora, pois, ao ler a análise dos dados, ela relatou: “me senti muito importante ao ver minha vida profissional toda narrada ali!”.

Os conceitos de escolarização e cultura escolar me orientaram na identificação das categorias de análise, que indicaram dimensões envolvidas no processo de tornar a música objeto de ensino na escola de educação básica, bem como relações entre elas. Neste trabalho, tentei, a partir desses conceitos, abrir parte da “caixa preta” da escola para conhecer e compreender os modos de pensar e agir da professora, tentando mostrar a complexidade envolvida no processo de ensinar música na educação básica.

Os resultados indicam que o processo de escolarização da música é multidimensional e, por isso, complexo, pois se constrói a partir da inter-relação entre múltiplos fatores, como as experiências formativas da professora e seus modos de pensar e agir, os aspectos organizacionais e institucionais da escola e do sistema de ensino, as tradições pedagógicas construídas e sedimentadas dentro e fora da escola, os limites e possibilidades da cultura material da escola, as características e necessidades dos alunos.

A formação da professora parece ser uma dimensão decisiva nesse processo de tornar a música objeto de ensino da escola. Se as experiências formativas antes e durante a licenciatura ajudam a professora a construir um modo de pensar e fazer

o ensino de música na escola, é na formação continuada que ela parece ser levada a questionar e refletir sobre suas ideias e práticas de ensino de música, buscando ampliá-las ou modificá-las. Parece ser a partir do que a professora vivencia na Escola que a formação continuada ganha significado, pois ela consegue relacionar o que vem aprendendo no curso de especialização com o contexto em que trabalha, com o trabalho escolar. É no próprio contexto escolar, no contato direto com os alunos, que a professora percebe que algumas coisas “não funcionam” e sente a necessidade de mudanças.

É, também, no próprio contexto escolar que a professora passa a conhecer e aprender a lidar com as dimensões espaço-temporais da escola, como a distribuição das aulas, a carga horária e o espaço físico destinados às aulas de música. A professora precisa lidar com uma estrutura que já está dada, o que inclui a cultura material da escola, nem sempre adequada às aulas de música. O desafio parece ser buscar possibilidades de realizar mudanças e conquistar condições para que o ensino de música se torne efetivo no espaço escolar, com instrumentos, mobiliário e espaço físico que atendam as necessidades da área, por exemplo. Essa conquista, no entanto, parece depender da própria presença do ensino de música na escola e de seus significados para os sujeitos escolares, o que remete aos modos de selecionar e sistematizar os conteúdos curriculares, bem como às finalidades atribuídas à educação musical escolar.

Os conhecimentos que Marta acredita ser importante trabalhar nas aulas de música na Escola são os elementos que estruturam a disciplina (ver ZABALA, 1998). Parece que este ainda é um dos desafios de muitos professores de música da educação básica: conciliar os conteúdos que estruturam a disciplina sem abrir mão dos “conteúdos significativos, que levem em conta interesses e necessidades do aluno” (MOREIRA, 2007, p. 287) e sua formação global.

A ênfase nos conteúdos que estruturam a disciplina faz sentido quando se considera a principal finalidade que a professora atribui ao ensino de música na escola: oportunizar uma profissão para os alunos no futuro. Talvez seja por isso que o tempo destinado às aulas de música seja considerado insuficiente. No entanto, a educação básica, a partir dessa perspectiva, parece ser concebida como um espaço de preparação do aluno para um tempo futuro, e não como uma experiência a ser vivida no tempo presente. Para Moreira, (2007, p. 272), é preciso abandonar “a visão

da escola como ‘preparo para outro momento’ [...] em favor da escola como um tempo presente, como um tempo de vivência, cuja finalidade encontra-se em si mesmo, não no futuro”. É possível que os alunos não encontrem sentido nesse ensino de caráter propedêutico, o que justificaria a “apatia” dos mesmos, conforme observada pela professora.

A ideia de contribuir para a profissionalização dos alunos, de preparação para o futuro, também parece justificar a forte preocupação da professora Marta com a sistematização dos conhecimentos, a partir da definição de uma sequência de conteúdos de complexidade crescente a ser desenvolvida ao longo dos anos de escolarização na educação básica, de modo semelhante ao que ela observa em disciplinas como português e matemática. Parece ser esse modo de ensinar, construído e sedimentado pela cultura escolar, especificamente em relação a outros componentes curriculares, que nos leva a ainda querer encontrar, como observa Santos (2010, p. 50), “uma ordenação ideal, uma espacialização dos saberes em períodos rigorosamente definidos, uma ênfase prescritiva, mecanismos de organização, uniformização e controle”.

A professora recorre a parâmetros curriculares, livros e manuais didáticos, mas ainda não encontrou uma referência que possa orientá-la nesse processo. Talvez porque, qualquer que seja a sistematização a ser construída pela professora, ela precisa ocorrer dentro de cada instituição escolar, pois tem que fazer sentido para a comunidade que dela faz parte, atendendo “a seus objetivos e interesses e também a suas condições e necessidades” (DEL-BEN, 2009, p. 116).

Os resultados deste trabalho sugerem que transformar a música em objeto de ensino na escola é um processo que está ligado às particularidades da professora e dos demais sujeitos escolares e a circunstâncias do contexto em que tem lugar (ver BLANCO GARCÍA, 2005, p. 379), já que cada escola é única, pois tem características e também necessidades próprias (ver VIÑAO FRAGO, 2001). É na escola, junto aos demais sujeitos escolares, que as ideias e práticas da professora se concretizam e ganham sentidos. É na interação de todas as dimensões que intervêm na prática educativo-musical da professora que a escolarização da música ocorre.

Sendo cada escola uma instituição singular, não se pode afirmar que exista uma única forma de ensinar música na educação básica. A escolarização da música,

portanto, só pode acontecer dentro da própria escola, porque é nela que se articulam “possibilidades reais dos professores” (ZABALA, 1998, p. 16) e dos alunos, ideias e práticas sobre o que, como e para que ensinar e aprender, tradições e rotinas, interesses e necessidades, condições institucionais e organizacionais.

Espero, com esta pesquisa, em que busquei dar visibilidade a um modo de ensinar música na escola, ter contribuído para ampliar a compreensão sobre o processo de tornar a música objeto de ensino na educação básica. Espero, também, que os resultados aqui apresentados possam trazer para a área de educação musical elementos capazes de subsidiar as reflexões sobre formas de implementar o ensino de música na escola de educação básica, tendo em vista que, com a Lei nº 11.769/2008, a música passou a ser “conteúdo obrigatório” (BRASIL, 2008) do componente curricular arte, demandando, assim, a adaptação de todas as escolas a uma nova situação legal.

Neste trabalho, o processo de escolarização da música foi abordado a partir da perspectiva da professora. Trabalhos futuros poderiam investigar a perspectiva dos demais sujeitos escolares, enfocando, por exemplo, os modos de aprender construídos pelos alunos a partir dos modos de ensinar dos professores.

Alguns aspectos que surgiram no decorrer da análise, como a aprendizagem da docência e a entrada no campo profissional e o papel da formação continuada, não foram aprofundados, já que seu objetivo foi investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música. Sugiro que eles sejam investigados em outros trabalhos, pois esses parecem ser aspectos decisivos para que o professor ingresse na escola e nela permaneça trabalhando, já que a referência ao trabalho escolar é fundamental para que se aprenda a profissão (ver NÓVOA, 2009).

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica: um estudo a partir de narrativas de professores.** Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Ensinar música na educação básica: prática pedagógico-musicais de professores licenciados em outras áreas do conhecimento. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2010.

ÁLVARES, Sérgio Luis de Almeida. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 65-72, mar. 2005.

ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música de Uberlândia (MG). **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 19, p. 65-73, mar. 2008.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 7-18, set. 2009

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 14, p. 115-123, mar. 2006.

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p.19-33, set. 2008.

BEINEKE, Viviane. O Conhecimento prático do professor: uma discussão sobre as orientações que guiam as práticas educativo-musicais de três professoras. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 12, n. 18/19, p. 95-129, abr./nov. 2001b.

BEINEKE, Viviane. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 06, p.87-95, set. 2001a.

BEINEKE, Viviane; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Aprendendo a planejar: um estudo sobre a construção do conhecimento prático por estagiários de educação musical na UDESC/SC e na UFSM/RS. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 14, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Escola - Licenciatura em música - Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 41-49, set. 2002.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 06, p. 41-48, set. 2001.

BLANCO GARCÍA, Nieves. Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. **REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 3, n.1, p. 372-381, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 14 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.cnm.org.br/sites/5700/5788/port_17_2007_mais_educacao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília: Seção 1, p. 31, 15 abr. 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2011.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 27-36, set. 2004.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

DEL-BEN, Luciana. Sobre os sentidos do ensino de música na educação básica: uma discussão a partir da Lei nº 11.769/2008. **Música em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 110-134, mar. 2009.

DEL-BEN, Luciana. Um estudo com escolas da rede estadual de educação básica de Porto Alegre/RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical. **Música Hodie**, v. 5, n. 2, p. 65-89, 2005.

DEL-BEN, Luciana; HENTSCHKE, Liane. Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 49-57, set. 2002.

DINIZ, Lelia. **Música na educação infantil**: Um survey com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre – RS. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerário histórico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, 2005.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 54-63, set. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Tradução de Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Porto: Porto Editora, LTDA: 1999, p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ermani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GODOY, Vanilda Lída F. de Macedo. Educação musical na escola pública: um estudo de caso sobre a prática pedagógico-musical de uma professora de música. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, 13, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2010.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio**: Um survey com professores de Arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (mestrado em música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.), **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, n. 11, p. 17-25, set. 2004.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LOUREIRO, Alcía Maria Almeida. A educação Musical como prática educativa no cotidiano. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. A visão dos professores de música sobre as competências docentes necessárias para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, p. 37-45, set. 2004.

MATEIRO, Teresa. El debate sobre El practium y su relación em La formación del profesorado de música. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.14, n.22, p. 5-34, 2003.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003a. p. 826-833.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. "Sem planejar não tem como dar aula": os estagiários falam e escrevem sobre as suas aulas de música na escola. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 14, 2003, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPPOM, 2003b.

MATEIRO, Teresa; TÉO, Marcelo Róbson. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 09, p. 89-95, set. 2003c.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A importância do conhecimento escolar em propostas curriculares alternativas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45, p. 265-290, jun. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>, Acesso em: 26 jun. 2011.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de educación**, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 07 maio 2011.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a ação do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PENNA, Maura. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.23, p. 25-33, mar. 2010.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.19, p. 57-64, mar. 2008a.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

PENNA, Maura. Conquistando Espaços para a Música na Escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16 e CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007. p. 1-9.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – Analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.10, p. 19-28, mar. 2004a.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.11, p. 7-16, set. 2004b.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Observatório de Cultura Escolar: ênfase e tratamentos metodológicos da pesquisa sobre currículo. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; (Org.). **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP : FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007. p. 36-39.

PINEAU, Pablo. ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. In: PINEAU, Pablo; DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **La escuela como máquina de educar**. Buenos Aires: Paidós, 2007. p. 27-52.

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.17, p. 69-76, set. 2007.

SANTOS, Cristina Bertoni dos. **Aula de música na escola: concepções e expectativas dos alunos do ensino médio**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em música), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTOS, Regina Márcia Simão. O menino do violão: a escola e a educação musical em família. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n.25, p. 41-52, mar. 2010.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 49-56, mar. 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. Porto Alegre, s/d. Disponível em: <<http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

SEEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 23, p. 48-57, mar. 2010.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Observatório da Cultura Escolar: investigações sobre as condições de produção de discursos pedagógicos diante da inclusão escolar. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo, 2009. p. 80-86.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora da UFPR, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Currículo como cultura escolar: os desenhos do ordenamento temporal e espacial da escola inclusiva. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 27., GT: currículo, n. 12, 2004. Caxambu/ MG, 2004, p. 1-15.

SOARES, Magda B.. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52, set. 2008.

SOUZA et al. (Org.). O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental. **Série Estudos**, n. 6, 2002.

SPANAVELLO, Carolina Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.12, p. 89-98, mar. 2005.

SPANAVELLO, Caroline; BELLOCHIO, Cláudia R. Professores unidocentes e educação musical: olhando para as práticas educativas a partir da formação inicial, 2004. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina**. Porto Alegre: 2009. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 18, p. 174-215, set./dez. 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Bibliotecas, “culturas escolares” y formación de profesores. **Educación e realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 65-87, jul./dez. 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (Org.). **Educación no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados. 2001. p, 21-52.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de La educación y história cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 22, 29-39, set. 2009

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolin. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, p. 73-80, set. 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. Os diários de aula: aspectos gerais. In: ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 13-30.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiros das entrevistas semiestruturadas

APÊNDICE 2 – Termos de consentimento

APÊNDICE 3 – Autorização dos pais ou responsáveis dos alunos

APÊNDICE 4 – Cartas de cessão de direitos

APÊNDICE 5 – Calendário de coleta dos dados

APÊNDICE 1 – Roteiros das entrevistas semiestruturadas

A) Roteiro da entrevista semiestruturada – 1º contato

1. Idade;
2. Formação;
3. Tempo de experiência profissional;
4. Escolas em que atua e atuou;
5. Turmas em que ministra aula;
6. Fale sobre o ensino de música na escola.

B) Roteiro de entrevista semiestruturada I

➤ Esclarecimento de pontos levantados no primeiro contato

1. Você tem uma história que começou em escola de música e ministrando aulas de instrumento particular. Como foi ir para a escola de educação básica?
2. Você me falou que, no ano passado, ministrava aula para turmas que equivaliam à 7ª série e que agora, nessa escola, você atua em turmas que equivalem de 1ª à 5ª série e, por isso, seu “planejamento está sempre mudando”. Como é estar sempre mudando o planejamento?
3. Como você disse no nosso encontro anterior, “de manhã é aula na sala de aula com outro planejamento de conteúdos e a tarde é um outro trabalho voltado à flauta doce e ao violino”.
 - a. Gostaria que você falasse um pouco mais sobre esse “planejamento com outros conteúdos”.
 - b. Que outros conteúdos são esses?
 - c. E quais seriam os conteúdos das aulas da manhã?
4. Você me disse que os períodos são separados porque você pediu para que fosse assim. Por que você fez essa solicitação?

5. Outro ponto que você levantou foi que “você faz como você acha.....aquilo que você acha importante e que mesmo assim, são tantas que você acha que são importantes e mesmo assim você não faz”.
 - a. Fale-me sobre o que você acha importante e porque é importante.
 - b. Como você chegou a essa definição do que é importante?
 - c. Dessas “coisas” importantes, como você decide o que vai fazer em sala de aula?

➤ **Aula de música na escola**

1. Fale sobre o ensino de música na escola que trabalha.
2. Como você seleciona o que vai ensinar nas aulas de música?
3. Como você decide quais os conteúdos?
4. Como você decide quais os objetivos e as finalidades da aula de música?
5. Como você define as estratégias de ensino que são utilizadas em suas aulas?
6. Fale sobre os materiais de apoio que você utiliza em suas aulas (materiais didáticos ou outros tipos de materiais)?
7. Na escola, há alguma orientação para o desenvolvimento das aulas de música? (Se positiva) – Conte-me como são essas orientações.

➤ **Registro das aulas**

1. Você faz algum tipo de relatório ou registro das suas aulas?
2. Como são feitos esses registros?
3. Com que frequência você faz isso?

C) Roteiro de entrevista semiestruturada II

➤ **Organização da escola**

1. Como funciona a escola?
2. As aulas curriculares são pela manhã para todos os ciclos?
3. À tarde é só o projeto?
4. O projeto é para todas as turmas?

5. Quantos períodos têm pela manhã?
6. Na escola não tem sinal para a troca de período? Por quê?
7. Como foi decidido quem ficaria sem aula no período em que estava sendo realizado o conselho de classe?

➤ **Professora**

1. Em que ciclos você dá aula?
2. Sua experiência na escola particular foi antes de se formar?

➤ **Referente às observações**

Primeira semana de aula observada

1. Por que você pediu para os alunos usarem caderno de música?

Segunda semana de aula observada

1. Por que decidiu fazer a revisão dos conteúdos antes da prova?
2. Que objetivos você teve ao decidir fazer a prova?
3. Como selecionou os conteúdos para a prova?
4. Você falou que a disciplina música é diferente das demais porque tem um ponto de culminância. Gostaria que você me falasse um pouco mais sobre essa afirmação.

Terceira semana de aula observada

1. Qual a finalidade de fazer a avaliação da disciplina?
2. Que critérios você usou para elaborar as questões da avaliação da disciplina?
3. Porque decidiu colocar música de fundo enquanto os alunos faziam a avaliação?
4. Quais os critérios para a escolha do CD “Sonetos de amor e morte” para colocar de fundo, enquanto os alunos realizavam a avaliação da disciplina?

D) Roteiro entrevista semiestruturada III

➤ Aula de música na escola

1. Eu queria que você me falasse um pouco mais para que serve a aula de música.
 - d. Por que uma aula de música é importante na escola?
 - e. Por que a gente deve ensinar música na escola?
6. Quais são os objetivos de uma aula de música na escola?
7. Percebi nas observações, que algumas aulas de música são semelhantes às aulas ministradas em escolas específicas.
 - a. Como é que você vê isso?
 - b. Você acha que tem alguma relação?
8. Como você acha que deveria ser uma aula de música ideal na escola?
9. Você falou que, quando trabalha a parte prática, para os alunos já não é mais aula e que, eles se desconcentram rápido.
 - a. Por que você acha que para eles já não é mais aula?
 - b. Por que eles têm dificuldades de concentração nesse tipo de atividade?
10. Você me falou que seu foco era mais voltado para a flauta doce e que, na outra escola, em um dos períodos, vocês tocavam flauta. Nas aulas que eu observei os alunos não tocaram flauta. Eles tocam flauta nas aulas?
11. Você trabalhava história da música na outra escola com as turmas que seriam de 7^a série.
 - a. Como era isso?
 - b. Vocês cantavam também?
12. Por que você acha que os alunos têm uma postura diferente na sala de aula do que no projeto?
 - a. O que acontece na sala de aula?
 - b. E no projeto?
13. Você me falou do ponto de culminância que são as apresentações em público. Quais seriam os objetivos das apresentações?

➤ **Experiência profissional**

1. Você tinha uma história de muitos anos trabalhando em escola de música. Por que você decidiu fazer o concurso para trabalhar na educação básica?
2. Você acha que, no ano que vem vai saber o que trabalhar nas aulas.
 - a. Por que você acha isso?
 - b. Você acha que vai trabalhar conteúdos diferentes?
 - c. O que você acha que vai trabalhar?
14. Você me falou que faz troca com a professora de dança. Como é essa troca?
15. Você falou que não pode trabalhar “Meriti e um Carneirinho” com adolescentes, mas que, com os alunos dos anos iniciais você pode trabalhar. Também, que trabalha de forma lúdica, por exemplo, não trabalha com o nome real das figuras nos primeiros anos do 1º ciclo.
 - a. Onde você aprendeu que essa música não dá para trabalhar com os adolescentes?
 - b. Onde você aprendeu a trabalhar de forma lúdica com crianças? (Graduação? Experiência na educação básica? Escola de música?).
16. Você me falou que decide o repertório pela intuição. Fale-me um pouco de onde vem essa sua intuição. Vem do que você aprendeu ou de outras experiências?
17. Você me falou que você trabalha o que acha importante e que isso vem de sua experiência.
 - a. Quais foram essas experiências? (Você teve aula de música na escola de Educação básica? Você estudou em escola específica de música?).
 - b. Que instrumento você tocou?
 - c. Por quanto tempo você estudou?
18. Percebi que você está empolgada com o curso de especialização.
 - a. O que você está aprendendo nesse curso?
19. Você afirmou que eles têm uma visão de musicalização diferente.
 - a. Essa visão é diferente em relação a sua?
 - b. Você quer seguir essa visão?
 - c. O que lhe falta para conseguir essa visão?

- d. Você quer manter a sua visão?
20. Porque você sente falta de ter um registro sobre o que trabalhar nas aulas?

➤ **Materiais didáticos**

1. Observei que você usou em suas aulas alguns livros, como Orquestra Tintim por tintim, Pequena viagem pelo mundo da música e A criança no mundo da música, e também, utilizou cópia de partituras e outros materiais.
 - a. De que forma você utilizou esses materiais?
 - b. Você sempre usa esses livros?

➤ **Avaliação**

1. Você me falou que não sabe como é a avaliação de 1ª a 3ª série.
 - a. A escola tem orientações quanto à avaliação?
 - b. Quais são essas orientações? (A escola tem PPP?).
21. Como você pensa a avaliação para a turma B31?

➤ **Relação professor-aluno**

1. Quando lhe pedi para selecionar uma turma, você falou na B31 porque eles não teriam problemas de indisciplina.
 - a. Como você vê o comportamento da turma?
 - b. Como é sua relação com os alunos?
22. Quando falamos sobre a avaliação da disciplina, você falou que acha importante fazer a troca professor-aluno. Fale-me um pouco mais sobre como isso acontece em suas aulas. (Eles sugerem repertório ou o que trabalhar nas aulas?)
23. A gente conversou sobre o conselho de classe da turma B31 e você me falou que os alunos pediram músicas novas. Gostaria que você me contasse um pouco mais como foi esse conselho de classe.

E) Roteiro entrevista semiestruturada de estimulação de recordação

➤ **As questões para este roteiro foram construídas com base nos temas abaixo, a partir das gravações em vídeo das aulas observadas.**

- I. O ensino de música na aula;
- II. Os conteúdos;
- III. Objetivos e finalidades;
- IV. Estratégias de ensino;
- V. Critérios que orientam a seleção e organização dos conteúdos;
- VI. Dispositivos utilizados para atingir os objetivos;
- VII. Outros comentários.

APÊNDICE 2 – Termos de consentimento



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música



Termo de consentimento - Professora

Eu _____,
portadora de RG nº _____, aceito participar da pesquisa que tem como título “Ensinar música na escola: um estudo a partir do planejamento de ensino do professor, desenvolvida pela mestranda em música, Marcia Puerari, portadora de RG nº _____, no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof^a Dra Luciana Del-Ben.

Fui informada, também, que a pesquisa se constitui num estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados serão coletados de março a julho de 2010, através de entrevistas semiestruturadas, entrevistas semiestruturadas de estimulação de recordação, observações com gravação em vídeos das aulas e análise de documentos.

O material será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização da pesquisa, e dos artigos e textos que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Será assegurada a confidencialidade da identificação pessoal.

Porto Alegre, 02 de abril de 2010

Assinatura da professora

Ilma. Sra Diretora,

Eu, Marcia Puerari, portadora da identidade RG nº _____, aluna do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob matrícula nº 105041, orientanda da Profª Dra Luciana Del-Ben, venho, por meio desta, solicitar o consentimento de vossa senhoria para a realização de minha pesquisa de mestrado nesta escola.

Meu trabalho tem como objetivo investigar as dimensões envolvidas no processo de escolarização da música na educação básica a partir do planejamento de ensino do professor. Ele será realizado por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, e os dados serão coletados por meio de observações das aulas de música, na turma _____, gravações em vídeo das aulas, entrevistas com a professora e análise de documentos.

O material será de meu uso exclusivo, como pesquisadora, sendo utilizado com a única finalidade de fornecer informações para a realização da pesquisa, e para artigos e comunicações de pesquisa que, por ventura, possam surgir a partir do estudo. Aos participantes da pesquisa, será assegurada a confidencialidade da identificação pessoal dos mesmos.

É meu compromisso como pesquisadora manter os participantes informados sobre o andamento da pesquisa, e, ao final, comunicar-lhes os resultados, por meio da divulgação do trabalho, a quem interessar.

Porto Alegre, 03 de maio de 2010

Marcia Puerari

Eu, _____, diretora da Escola _____, de comum acordo com os demais membros da equipe diretiva e pedagógica, autorizo que esta instituição escolar seja utilizada para a realização desta pesquisa, sob as condições acima descritas.

Assinatura da diretora da escola

APÊNDICE 3 – Autorização dos pais ou responsáveis dos alunos

Porto Alegre, 17 de maio de 2010

Autorização

Eu (nome do pai ou responsável) _____
_____ RG nº _____, autorizo
Marcia Puerari, aluna regularmente matriculada no curso de mestrado do Programa
de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a
utilizar, como dados para sua pesquisa de mestrado, as gravações em vídeo das
aulas de música, onde consta a imagem de meu filho(a)
_____ aluno(a) da turma
_____, da EMEF _____. As gravações serão
realizadas no período de maio a julho de 2010. Os alunos, nessas filmagens,
geralmente aparecerão de costas, pois a câmera será colocada ao fundo da sala de
aula, fixada num tripé, sendo o foco, tanto das gravações quanto da pesquisa, a
professora de música.

Ao assinar este documento, declaro estar ciente de que essas informações
serão utilizadas como parte dos dados que constituirão a pesquisa.

Assinatura (pais/responsáveis)

APÊNDICE 4 – Cartas de cessão de direitos

a) Registros das observações



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____,
portadora de RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos dos registros escritos das observações das aulas de música por mim ministradas, realizadas nos dias 03, 04, 10, 11, 17 e 18 de maio de 2010, para Marcia Puerari, portadora de RG nº _____, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações em vídeo das aulas, e subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, 09 de junho de 2010

Assinatura

b) Registros das entrevistas semiestruturadas



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____,
portadora de RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minhas entrevistas realizadas nos dias 30/03/2010, 19/04/2010, 09/06/2010 e 19/07/2010 devidamente revisadas por mim após a transcrição, para Marcia Puerari, portadora de RG nº _____, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso das citações desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas entrevistas, e subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, 26 de agosto de 2010

Assinatura

c) Documentos



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____,
portadora de RG nº _____, declaro para os devidos fins que cedo os direitos das cópias dos meus registros das aulas e dos materiais que utilizei em aula para Marcia Puerari, portadora de RG nº _____, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações em vídeo das aulas, e subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, 20 de setembro de 2010

Assinatura

d) Gravações em vídeos das aulas e registro da entrevista semiestruturada de estimulação de recordação



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Música



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Eu _____,
portadora de RG nº _____, declaro para os devidos fins, que cedo os direitos das gravações em vídeo das aulas de música por mim ministradas nos dias 21 e 22 de junho e 05, 12 e 13 de julho de 2010, assistidas e comentadas nos dias _____, durante entrevista de estimulação de recordação para Marcia Puerari, portadora de RG nº _____, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, podendo as mesmas serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data, desde que minha identidade seja mantida em sigilo.

Abdico igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria das ditas gravações em vídeo das aulas, e subscrevo o presente documento.

Porto Alegre, 20 de setembro de 2010

Assinatura

APÊNDICE 5 – Calendário de coleta dos dados

Observações

OBSERVAÇÃO	DATA	REGISTRO
1	03/05/2010	Escrito
2	04/05/2010	Escrito
3	10/05/2010	Escrito
4	11/05/2010	Escrito
5	17/05/2010	Escrito
6	18/05/2010	Escrito
7	21/06/2010	Escrito e vídeo
8	22/06/2010	Escrito e vídeo
9	05/07/2010	Escrito e vídeo
10	12/07/2010	Escrito e vídeo
11	13/07/2010	Escrito e vídeo

Entrevistas semiestruturadas

ENTREVISTA	DATA	REGISTRO	DESCRIÇÃO
1	30/03/2010	Escrito e áudio	Primeiro contato
2	19/04/2010	Escrito e áudio	Inicial
3	09/06/2010	Escrito e áudio	A partir dos registros das 6 primeiras observações
4	19/07/2010	Escrito e áudio	A partir dos registros das observações e das entrevistas anteriores

Entrevista semiestruturada de estimulação de recordação

ENTREVISTA	DATA	REGISTRO	DESCRIÇÃO
1	20/09/2010	Escrito e Áudio	Assistindo ao vídeo da aula 7, 8, 9, 10 e 11