



ESTÁGIO DOCENTE EM ARTE/MÚSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA EREE DE MOSSORÓ (RN)

TEACHING TRAINING IN ART/MUSIC IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION: EXPERIENCE REPORT IN A EREE IN MOSSORÓ (RN)

PRÁCTICA DOCENTE EN ARTE/MÚSICA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA: RELATO DE EXPERIENCIA EN UNA EREE EN MOSSORÓ (RN)

Gustavo Gomes Pereira



Mestrado em Ensino

(PPGE/UERN/CAPF)

gustavogp123@hotmail.com

Flávia Maiara Lima

Fagundes



Doutoranda pelo Programa de Pós-

Graduação em Música

(PPGM/UNIRIO)

Docente do Curso de Licenciatura
em Música da UERN

flaviamaiaralf@gmail.com

Maria da Paz Cavalcante



Doutorado em Educação (UFRN)

Docente no Departamento de

Educação (UERN/CAPF)

mariadapazc@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar as contribuições do Estágio Supervisionado em Arte/Música, nos anos finais do Ensino Fundamental, para o licenciando em Música. Com abordagem metodológica qualitativa, apresenta-se uma discussão sobre a prática docente desenvolvida no estágio à luz de diretrizes para o ensino de Arte/Música (BRASIL, 2008, 2016, 2017) e de autores que discorrem sobre o ensino de música na Educação Básica, a exemplo de Penna (2002, 2006, 2008), Loureiro (2004) e Machado (2003). A partir da prática desenvolvida e da teoria que embasou este trabalho, constata-se que é possível desenvolver o conteúdo de música de forma lúdica nos anos finais do Ensino Fundamental, de modo a possibilitar maior compreensão da relação entre teoria e prática. Percebeu-se que a participação dos estudantes se tornou mais efetiva mediante as atividades de música e movimento, expressão corporal, exploração das possibilidades sonoro-musicais e sensibilidade auditiva.

Palavras-chave: Prática docente. Estágio supervisionado. Ensino de Arte/Música. Anos finais do Ensino Fundamental.

Recebido em: 26 de abril de 2022.

Aprovado em: 30 de dezembro de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

PEREIRA, Gustavo Gomes; FAGUNDES, Flávia Maiara Lima; CAVALCANTE, Maria da Paz. Estágio docente em Arte/Música nos anos finais do Ensino Fundamental: relato de experiência em uma EREE de Mossoró (RN). **Revista Prática Docente**, v. 8, n. 1, e23007, 2023.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2023.v8.n1.e23007.id1546>



Abstract

This work aimed to analyze the contributions of the Supervised Internship in Art/Music, in the final years of Elementary School, for the licentiate in Music. The methodological approach used is qualitative. A discussion about the teaching practice developed in the internship is presented in the light of guidelines for the teaching of Art/Music (BRASIL, 2008, 2016, 2017) and of authors who discuss music teaching in Basic Education, such as Penna (2002, 2006, 2008), Loureiro (2004) and Machado (2003). From the practice developed and the theory that supported this work, it seems possible to develop music content in a playful way in the final years of Elementary School, in order to enable a greater understanding of the relationship between theory and practice. It was noticed that the students' participation became more effective through the activities of music and movement, body expression, exploration of sound-musical possibilities and auditory sensitivity.

Keywords: Teaching practice. Supervised internship. Teaching Art/Music. Final years of Elementary School.

Resumen

Este trabajo tuvo como objetivo analizar las contribuciones de la Práctica Supervisada en Arte/Música, en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, para la licenciatura en Música. El enfoque metodológico utilizado es cualitativo. Se presenta una discusión sobre la práctica docente desarrollada en el internado a la luz de las directrices para la enseñanza de Arte/Música (BRASIL, 2008, 2016, 2017) y de autores que discuten la enseñanza de la música en la Educación Básica, como Penna (2002, 2006, 2008), Loureiro (2004) y Machado (2003). A partir de la práctica desarrollada y la teoría que sustentó este trabajo, se desprende que es posible desarrollar contenidos musicales de forma lúdica en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, con el fin de posibilitar una mayor comprensión de la relación entre teoría y práctica. Se percibió que la participación de los estudiantes se hizo más efectiva a través de las actividades de música y movimiento, expresión corporal, exploración de las posibilidades sonoro-musicales y sensibilidad auditiva.

Palabras clave: Práctica docente. Pasantía supervisada. Enseñanza de Arte/Música. Últimos años de la Enseñanza Primaria.



1 INTRODUÇÃO

O ensino de Música na Educação Básica não é algo inédito, mas devido às incertezas e ambiguidades sofridas ao longo das últimas décadas, não tem sido tratado com prioridade ou clareza, sendo desenvolvido comumente de forma geral e superficial (PENNA, 2002, 2006, 2008). Assim, tornou-se uma preocupação recorrente entre pesquisadores e Instituições de Ensino Superior (IES) a forma como acontece o ensino de música na Educação Básica (LOUREIRO, 2004; DEL BEN, 2012).

Diante disso, este trabalho se propõe a discutir questões relacionadas ao ensino de música, nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como o processo formativo docente. Trata-se de experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV, no curso de Licenciatura em Música, oferecido pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). O estágio ocorreu em 2018, em uma turma do 7º ano de uma Escola da Rede Estadual de Ensino (EREE) da cidade de Mossoró (RN). Eram 27 estudantes, com idade entre 13 e 17 anos.

O Estágio Supervisionado IV permite o desenvolvimento da prática pedagógica em um dos possíveis campos de atuação profissional, viabilizando que o licenciando em Música articule aspectos da docência, como planejamentos, avaliações, reflexões sobre e para a prática, configurando-se, nesse sentido, em um espaço de (re)construção e (re)utilização de saberes.

Trata-se de uma abordagem qualitativa, de modo a analisar a construção dos significados que marcaram o período do estágio, atendo-se mais ao processo do que aos resultados. Assim, a inserção e o envolvimento com o campo, bem como o interesse pelos sentidos dos processos das observações, planejamentos, práticas desenvolvidas, contribuem para a escolha dessa abordagem (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os dados foram construídos mediante observações e diário de campo, contribuindo para a elaboração do relatório final do estágio.

Diante disso, apresenta-se inicialmente um breve percurso da implementação da música enquanto conteúdo obrigatório na Educação Básica. Posteriormente, discorre-se sobre o trabalho musical nesse âmbito, destacando aspectos como conteúdos, objetivos, possíveis impactos, importância. Por fim, coloca-se em pauta a experiência docente desenvolvida no estágio, apresentando algumas atividades trabalhadas e apresentando reflexões sobre esta etapa do curso.



2 MÚSICA ENQUANTO CONTEÚDO OBRIGATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Desde 1930, Villa-Lobos visava estimular a construção de determinada sensibilidade musical nas pessoas, agindo em escolas regulares, de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos musicais através do canto orfeônico. Essa prática não exigia saberes vocais muito apurados ou classificação de vozes, podendo ser desenvolvida por cantores amadores. Assim, a implantação do ensino de Arte faz parte de um construto que favoreceu a regulamentação da música enquanto conteúdo obrigatório na Educação Básica.

Em 1971, a Educação Artística foi estabelecida nos âmbitos dos 1º e 2º graus, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971). Com a LDB 9.394/96, a expressão ‘Educação Artística’ foi substituída por ‘Ensino de Arte’. Em ambas as leis não há uma definição clara do que seria o ensino de arte, deixando a concepção acerca desse ensino muito ampla e acarretando dúvidas em relação ao que seria trabalhado. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCN/Arte, esse ensino é subdividido em algumas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (BRASIL, 1998).

Somente em 2008, a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica é estabelecida, e a partir da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a música é enfatizada e regulamentada enquanto conteúdo obrigatório do componente curricular Arte (BRASIL, 2008). Em nova adequação, a citada lei foi substituída pela Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que regulamenta as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro como as linguagens a se constituírem como obrigatórias no componente curricular (BRASIL, 2016).

Ademais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também faz menção a essas linguagens que devem ser contempladas, seguindo a mesma disposição posta pela Lei nº 13.278 (BRASIL, 2017). Assim, entendemos que, além da música, outras linguagens artísticas também devem estar presentes nesse componente curricular.

3 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTEÚDOS, OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS

Sendo mais específica do que as leis que se referem ao ensino de Arte/Música na Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2017) elenca alguns aspectos a serem abordados no conteúdo de música nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo: contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical e processo de criação. Tendo em vista esses aspectos, deve-se buscar trabalhar a apreciação musical, discutindo os usos e as funções da música, de modo a relacionar as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.



Outros pontos citados nesse documento remetem à compreensão de processos de desenvolvimento de formas e gêneros musicais, ao trabalho de elementos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo), ao desenvolvimento de práticas de criação, improvisação musical, execução e apreciação, reconhecendo timbres e características de instrumentos musicais diversos.

Por fim, em relação à música nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017) faz menção ao conhecer distintas formas de notação e registro musical (notação musical tradicional, partituras criativas e procedimentos da música contemporânea). Apresenta a necessidade de discutir e desenvolver arranjos, *jingles*, trilhas sonoras, entre outros, utilizando diversos recursos, como vozes, sons corporais e instrumentos acústicos ou eletrônicos – convencionais ou não-convencionais –, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa (BRASIL, 2017).

Discutindo o papel da música na Educação Básica, Penna (2006) traz uma reflexão sobre os direcionamentos do trabalho musical à formação global do estudante, apontando a diversidade cultural (tomando cuidado para não tomar a nossa música e nosso modo de pensar como único e/ou melhor – etnocentrismo) e a interdisciplinaridade (necessidade de dialogar com outras linguagens artísticas e com outras áreas do conhecimento) ao mesmo tempo em que defende a singularidade da educação musical, com objetivos e abordagens próprias.

Loureiro (2004), por sua vez, considera que a prática musical na sala de aula se configura como um momento oportuno para propor a socialização da Arte, cabendo ao professor facilitar as relações entre a escola, o aluno e a música. Os conteúdos, segundo essa autora, devem partir dos contextos nos quais os estudantes estão inseridos, considerando os aspectos culturais e sociais. Nesse sentido, argumenta que:

Em primeiro lugar, os conteúdos devem possuir significado cultural para os alunos; em segundo lugar, devem emergir do seu próprio meio, ou dele se aproximar o máximo possível e, finalmente, possibilitar aos alunos meios para uma aproximação a novos conhecimentos, experiências e vivências (LOUREIRO, 2004, p. 72).

Nessa perspectiva, percebe-se que, além de direcionar o trabalho musical para contemplar o universo sociocultural do aluno, o(a) professor(a) deve propiciar novas experiências, situações que possibilitem a construção de novos conhecimentos, contribuindo com a expansão dos saberes dos estudantes. Em sentido semelhante, ao pontuar que não basta tocar instrumentos musicais para ensinar música na Educação Básica, Penna (2007, p. 53) frisa que o educador musical precisa assumir:



- Compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos.
- Compromisso de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno.
- Compromisso de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social.

Assim, para trabalhar música no contexto escolar, o(a) professor(a) necessita conhecer questões que transcendem o âmbito musical, como os aspectos sociais, políticos, culturais e educativos que envolvem a vida de sujeitos plurais. O papel do(a) educador(a) musical não se resume à perspectiva de ensinar a tocar instrumentos musicais, pois a técnica instrumental não deve ser a finalidade principal da educação musical.

Machado (2003), através de uma pesquisa com 12 professores de música atuantes no Ensino Fundamental e Médio de Santa Maria (RS), identificou sete competências necessárias e/ou desejáveis para que um(a) professor(a) leciono o conteúdo de música na Educação Básica. São elas: 1) elaborar e desenvolver propostas de ensino musical no contexto escolar; 2) organizar e dirigir situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos; 3) administrar a progressão de aprendizagens musicais dos alunos; 4) administrar os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; 5) conquistar a valorização do ensino musical no contexto escolar; 6) relacionar-se afetivamente com os alunos, estipulando e mantendo limites; e 7) manter-se em continuado processo de formação profissional.

Diante disso, compreende-se que ter experiências artísticas, como tocar violão, participar de coral, atuação em teatro, entre outros, e possuir formação específica em Música possibilitam que o professor de Arte elabore propostas pedagógicas e metodologias adequadas ao alcance de objetivos da música na Educação Básica.

4 A EXPERIÊNCIA NA DOCÊNCIA

A prática de estágio, a qual este trabalho se refere, foi desenvolvida durante o componente curricular Estágio Supervisionado IV, da Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em uma turma de 7º ano de uma Escola Estadual de Mossoró (RN).

O Estágio é apresentado como espaço de formação docente que aproxima e fortalece a relação teoria-prática. Assim, o estágio em Arte/Música tem por objetivos: 1) possibilitar vivências de situações concretas de atuação docente em escolas de Ensino Fundamental e Médio, considerando suas complexidades e características; 2) proporcionar o desenvolvimento de habilidades pedagógico-musicais para atuação profissional em escolas de Ensino



Fundamental e Médio; 3) articular informações e propor estratégias de intervenção que ajudem os alunos a mobilizarem os saberes necessários para atuação em escolas de Ensino Fundamental e Médio; e 4) estabelecer um diálogo entre os saberes adquiridos na formação docente em música e os exigidos na prática de ensino em escolas de Ensino Fundamental e Médio (UERN, 2020).

Em sua totalidade, possui duração de 105 horas, distribuídas da seguinte forma: Observação do espaço onde o estágio será desenvolvido (8 horas); Planejamento do período de regência (16 horas); Regência/prática do estagiário em sala de aula (16 horas); Participação nas rotinas da instituição na qual será realizado o estágio – como em reuniões pedagógicas – e no seminário de apresentação da prática desenvolvida no estágio (15 horas); Elaboração do relatório final (20 horas); e aulas do componente curricular Estágio Supervisionado IV (30 horas).

As aulas do período de regência foram elaboradas de acordo com o planejamento anual da professora supervisora de campo, que preestabelecia alguns conteúdos a serem abordados. Desse modo, discorreu-se sobre a história da música ocidental nas três primeiras aulas, de forma a apresentar e discutir características gerais da história musical medieval, renascentista, barroca, clássica e romântica. A fundamentação para abordar esse conteúdo se deu a partir de alguns autores que discutem a história da música ocidental, como Bennett (1986), Grout e Palisca (2001).

Com o consentimento da professora supervisora de campo, foram inseridas, a partir da quarta aula, algumas atividades que estavam além das propostas do seu plano anual. Isso se deu no intuito de desenvolver uma abordagem de música e movimento, com propostas baseadas na exploração do corpo através do Barbatuques (BARBA, 2013) e do método d'O Passo (CIAVATTA, 2009).

Também foram realizadas atividades baseadas nos pressupostos de Schafer (1991) sobre paisagem sonora (*soundscape*), na tentativa de provocar o despertar da escuta atenta e sensível aos sons de diversos ambientes sonoros, fomentar discussões sobre som, ruído e silêncio, bem como reconhecer e construir paisagens sonoras com a utilização de sons corporais e instrumentais. Desse modo, demos enfoque aos conteúdos complementares que foram desenvolvidos, de forma a relatar a experiência com essa abordagem mais lúdica.

A iniciativa de complementação dos conteúdos se deu a partir, sobretudo, da percepção de que os estudantes não estavam muito entusiasmados com o conteúdo de história da música



ocidental. Percebeu-se, pois, a necessidade de o docente desenvolver os conteúdos de modo a relacionar também com o contexto sociocultural no qual o estudante está inserido (LOUREIRO, 2004; BRASIL, 2017). Trabalhar aspectos de sensibilidade auditiva e potencializar a percepção dos alunos acerca das possibilidades sonoro-corporais e das paisagens sonoras que os cercam pode se converter em uma maneira lúdica de pensar e fazer música.

Considerando as formas através das quais as explorações sonoras e manifestações musicais aconteciam nas primeiras performances e rituais humanos, teve-se por base o que diz Storolli (2011, p. 132), ao ponderar o envolvimento de “sons e movimentos, tendo o corpo como o principal condutor da ação e do processo de criação [...] considerado como o principal responsável pela realização musical [...] revelando assim toda sua potencialidade criativa”. A introdução dessa perspectiva relativa à exploração do próprio corpo, enquanto fonte de possibilidades para os diversos fazeres musicais, serviu de base para o desenvolvimento de propostas do fazer musical ativo para a turma, utilizando o corpo como meio para a criação.

Uma proposta foi a do movimento corporal em quaternário, fundamentado no método d’O Passo, de Lucas Ciavatta (CIAVATTA, 2009). Após iniciar o movimento, foi solicitado aos estudantes que batessem palmas no primeiro tempo do compasso; em seguida, no segundo; depois, no terceiro, no quarto, no primeiro e terceiro, no segundo e quarto, e, por fim, no primeiro e quarto.

Em seguida, a dinâmica foi realizada com a música *The Lion Sleeps Tonight*, de The Tokens. Percebeu-se que houve certa empolgação quando a música foi colocada; ainda assim, nem todos os alunos participaram. Após alguns minutos fazendo os movimentos, os estudantes foram questionados acerca das dificuldades que tiveram nos momentos iniciais. Dois deles manifestaram-se, afirmando que acompanhar o ritmo inicialmente foi difícil, mas depois tinha ficado “mais tranquilo”. Em seguida, também foram explicados e praticados os movimentos dos compassos binário e ternário.

A prática corporal em música é fundamental para a compreensão e apropriação de aspectos musicais como sensibilidade auditiva, conhecimento e exploração das possibilidades sonoro-corporais, internalização de pulsação e ritmos. É perceptível que essas vivências promovem benefícios que se agregam à formação integral do ser humano, não se limitando a aspectos especificamente musicais. Nessa linha de raciocínio, Goes (2015, p. 98) argumenta que:

Pensar e viver práticas corporais partindo da perspectiva de intervenções significa perceber e aumentar o foco no que concerne à dimensão da percepção, da consciência



e da sensibilidade humana, especificamente, na música, incluindo benefícios como: o desenvolvimento da coordenação motora, ativação da circulação do sangue, concentração e memória, sensibilização do toque, bem-estar físico e mental, assim como a redescoberta do próprio corpo.

Nessa direção, em aulas posteriores, criou-se rodas de conversa para uma discussão sobre os conceitos de som, ruído e silêncio, com a prerrogativa de tratar de aspectos a serem explorados no trabalho com paisagem sonora. Assim, foi levantada a questão sobre a constituição do som, como ele é produzido e como podemos percebê-lo. Os estudantes comentaram que “som é música”, “som é barulho”, até pontuarem que “o som é produzido por vibrações de moléculas e pode ser captado pelos ouvidos”.

Ao direcionar-se à compreensão de ruído, os estudantes foram mais pontuais e direcionaram suas confirmações ao fato de que o ruído é “um barulho estranho, que incomoda, perturba”. Diante disso, estabeleceu-se uma discussão sobre a existência de ruído na música, e os alunos ficaram com opiniões divididas; alguns concordaram, outros não.

Frente a isso, foi proposta aos alunos, ainda, esta reflexão: “Hermeto Pascoal utilizou o som de um porco em uma música que ele compôs, vocês acham que isso é ruído ou música?”. A maioria dos(as) estudantes concordou que era ruído e, então, foram questionados sobre o porquê dessa conclusão. Esse questionamento conduziu-nos ao fator intencional da música.

A partir disso, chegaram à concepção de que “o ruído é um som estranho ao ambiente sonoro, um som que não faz parte de determinado ambiente, no sentido de não ser intencional tê-lo em determinado ambiente”. Assim, houve um acordo de que se um som, por mais “estranho” que seja, tiver a intenção de ser incorporado à música, como no caso do som do porco, ele será considerado parte da música e não mais ruído.

Posterior a essas reflexões, foi colocada a seguinte questão: “se o som e o ruído estão ligados aos aspectos colocados, o que é o silêncio?”. Alguns alunos falaram, inicialmente, que bastava não fazer barulho para se conseguir perceber o silêncio. Assim, concordaram em não fazer barulho durante 10 segundos, na tentativa de confirmar a suposição.

Ao término desse tempo, começaram a refletir sobre as intenções de captar o silêncio. Alguns afirmaram que dava para ouvir o som do ar-condicionado e de pessoas conversando e andando do lado de fora da sala. Desse modo, permaneceu posta a indagação sobre o silêncio. Um aluno relatou o caso da sala mais silenciosa do mundo (*Anechoic Chamber*, do laboratório *Orfield*, nos Estados Unidos), afirmando que “ao tentar perceber o silêncio dentro dessa sala, a pessoa que o fez começou a ouvir os próprios batimentos cardíacos e a circulação da corrente sanguínea”.



Após essas discussões, foram apresentadas duas imagens distintas: uma, de uma paisagem urbana, no centro de uma metrópole, e outra em uma paisagem rural, com apenas árvores, um lago e pássaros. Diante disso, os alunos foram questionados acerca das diferenças visíveis entre as imagens. Falaram sobre os carros, pessoas, bonde, lojas, máquinas e tudo que perceberam na imagem.

Logo em seguida, discutiu-se sobre as distinções auditivas que as imagens aparentavam possuir. Os alunos discutiram sobre os sons de pessoas conversando, andando, portas de lojas batendo, máquinas de construção, enquanto na imagem do campo havia apenas pássaros cantando e o som do vento nas árvores. Frente a isso, deu-se sequência à discussão sobre os sons da natureza e os sons produzidos pelo ser humano, pontuando as principais diferenças – respaldado no pensamento de Murray Schafer e seus estudos sobre paisagem sonora (SCHAFER, 1991).

Em momento posterior, colocamos um *gif* de uma paisagem chuvosa, com carros e pessoas nas ruas. Os alunos foram indagados sobre o que consideravam interessante na imagem e como imaginavam que seria o som daquela paisagem. Explorando essa discussão, foram convidados a fazer uma sonorização daquele ambiente.

Nesse sentido, começaram com estalos dos dedos, aumentando a intensidade com a inclusão de palmas, pessoas andando e sons vocais de chiados. Após a primeira tentativa, alguns alunos falaram que dava para melhorar a construção do ambiente sonoro desejado. Dessa maneira, foi incentivada a utilização de alguns instrumentos como o tambor de mola (simulando o som de trovões) e molho de jatobá (representando sons de água de chuva).

Depois disso, eles refizeram o processo de construção da paisagem sonora, iniciando com estalos nos dedos, posteriormente com palmas, seguido pelo som do molho de jatobá, pessoas andando, chiados vocais, batidos nas mesas e, então, a execução do som do trovão. Os alunos e a professora supervisora de campo mostraram-se bastantes eufóricos e surpresos com o ambiente sonoro criado.

Como argumentado por Schafer (1991), em meio a tanta poluição sonora e frente às significativas mudanças nas paisagens sonoras, a partir, sobretudo, da Segunda Guerra Mundial, esse trabalho de sensibilidade sonora se faz necessário. Favorecer essas compreensões permitem melhor selecionar os sons que se quer priorizar em cada paisagem sonora, além de proporcionar que a pessoa se torne sensível ao que acontece à sua volta.



Diante do vivido, vale salientar que vivências como essas em Estágio Supervisionado provocaram o desenvolvimento de competências e saberes docentes, os quais são construídos de distintas maneiras e mobilizados de acordo com as circunstâncias do ofício docente. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2005, p. 20) afirmam que

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola.

Nesse sentido, cabe ainda pontuar que o Estágio Supervisionado constitui um momento de formação para a docência no qual o(a) aluno(a) tem suas primeiras vivências enquanto docente no contexto escolar. Ele, portanto, ajuda a promover uma formação inicial. Daí a necessidade de um constante processo formativo para atendimento das exigências que o ofício de ensinar requer.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir da problemática inicial deste trabalho, envolvendo as incertezas e ambiguidades do ensino de música na Educação Básica, foram apresentadas algumas perspectivas (teóricas e práticas) relativas ao ensino de música, que podem tornar essa prática mais dinâmica, lúdica e significativa, do ponto de vista da construção musical mediante a exploração das possibilidades sonoro-musicais e o fazer musical ativo.

Para tanto, o processo de desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Arte/Música mostrou-se como uma das formas de o(a) licenciando(a) em Música estabelecer contato com um dos possíveis campos de atuação profissional e vivenciar aspectos relacionados à prática docente como planejamento, regência e avaliação. Assim, provoca-se uma reflexão acerca do ensino de música no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, tornando possível averiguar formas de desenvolver o ensino de música para uma maior aprendizagem do aluno. Nessa perspectiva, torna-se perceptível que ensinar e/ou aprender música transcende o desenvolvimento de técnicas para se tocar instrumentos musicais.

Como apresentado, a linguagem musical, bem como as demais linguagens artísticas, ainda está no processo de conquista e reconhecimento de seu valor enquanto área de conhecimento. Desse modo, coloca-se em pauta a importância de se desenvolver práticas musicais que revelem seu valor formativo e contribuam com a constituição integral do ser humano.



Diante disso, discutir e atentar-se aos processos de formação do(a) licenciando(a) em Música – futuro(a) professor(a) – que estará apto(a) a atuar no ensino de música em diversos contextos, a exemplo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, é preocupar-se com as formas pelas quais a música será compreendida e ensinada nesses âmbitos. Frente à experiência apresentada, considera-se que práticas musicais associadas à exploração das possibilidades sonoro-musicais, movimento e expressão corporal podem ser uma boa possibilidade para o trabalho com a linguagem musical na Educação Básica.

Por fim, torna-se notório que as experiências e vivências diárias da sala de aula são determinantes para a constituição do ser professor(a), proporcionando momentos de autorreflexão acerca da própria atuação docente. Espera-se, frente ao que foi apresentado e discutido durante o texto, que este trabalho contribua, de alguma forma, com reflexões e discussões sobre o ensino de música nas etapas mencionadas, de maneira a provocar novas perspectivas acerca da formação e atuação nessa área.

REFERÊNCIAS

BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**. v. 5, n. 5, p. 38-49, 2013.

BENNETT, Roy. **Uma breve história da música**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1986.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, 18 de agosto de 2008, Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, Brasília, 03 de maio de 2016, Seção 1, p.1.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp->



[content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf](#). Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte** – Ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ClAVATTA, Lucas. **O Passo: música e educação**. Rio de Janeiro: Instituto d'O Passo, 2009.

DEL BEN, Luciana Marta. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 29, p. 51-61, 2012.

GOES, Amanda Acauan. Corpo percussivo e som em movimento: a prática da música corporal. **Opus**, v. 12, n. 1, p. 89-100, jun. 2015.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2001.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MACHADO, Daniela Dotto. **Competências docentes para a prática pedagógico-musical no ensino fundamental e médio: visão dos professores de música**. 2003. 147f. Porto Alegre: Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

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

PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, v. 13, p. 35-43, mar. 2006.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, v. 15, n. 16, p. 49-56, mar. 2007.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiésis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

SCHAFER, Raymond Murray. **O Ouvido Pensante**. Tradução: Marisa Fonterrada. São Paulo: Unesp, 1991.

UERN. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Música - Campus Central – Mossoró**, 2012. Disponível em: https://www.uern.br/cursos/servico.asp?fac=FALA&cur_cd=1026200&item=curso. Acesso em: 09 abr. 2022.