

## SER PROFESSOR: UMA EXPERIÊNCIA NA OFICINA DE MÚSICA<sup>1</sup>

Teresa Mateiro<sup>1</sup>  
Aníbal Ariel Ogaz de Sousa<sup>2</sup>  
Mirelle Ethiene Dutra<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Doutora UDESC, [c2tanm@udesc.br](mailto:c2tanm@udesc.br)

<sup>2</sup> Acadêmico, UDESC, [anibalaos@yahoo.com.br](mailto:anibalaos@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> Acadêmica, UDESC, [mirelle.ethiene@gmail.com](mailto:mirelle.ethiene@gmail.com)

**Resumo** Este trabalho apresenta um relato de experiência e reflexões de acadêmicos do curso de Licenciatura em Música do CEART/UDESC, durante a atuação como bolsistas no projeto de extensão intitulado “Oficina de Música”, vinculado ao NUPEART – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. Inicialmente, contextualizamos o NUPEART e o projeto da Oficina de Música como atividades de extensão do CEART/UDESC. Em seguida, descrevemos as aulas da Oficina durante o segundo semestre de 2004 e o primeiro semestre de 2005. Por fim, refletimos sobre todo o processo de ser professor, abordando algumas questões como o planejamento e a prática musical em sala de aula.

**Palavras-chave** educação musical. extensão universitária. formação inicial.

## TO BE A TEACHER: ONE EXPERIENCE FROM “OFICINA DE MÚSICA”

**Abstract** This article presents the experiences and the reflections of the music teachers’ students, attending the *Licenciatura em Música* at UDESC, from their participation in the community project *Oficina de Música*. The project is part of the NUPEART program. In the project the future music teachers gave class for public school children. The classes and activities described took place during the second semester of 2004 and the first semester of 2005. The report first gives an introduction to the NUPEART program and to the community project. Then the process towards becoming a music teacher is discussed with special reflections on the planning of the lessons and the class room practices.

**Keywords** music education. community projects. teaching practice.

---

<sup>1</sup> Projeto de Extensão: Departamento de Música, Centro de Artes - UDESC.

## **Introdução**

O projeto de extensão ‘Oficina de Música’ vem sendo desenvolvido desde 2001 quando o Núcleo Pedagógico de Educação e Arte — NUPEART foi criado. O NUPEART é um programa institucional do Centro de Artes — CEART desta universidade que “congrega ações de ensino, pesquisa e extensão relacionadas a diferentes linguagens artísticas — Artes Cênicas, Artes Plásticas e Música” (Pessi, et al., 2003, p.252).

Tendo como um dos objetivos propiciar reflexões e experiências de ensino em cada uma das áreas artísticas, o NUPEART oferece oficinas de música, artes cênicas, artes plásticas e oficinas interdisciplinares para crianças e adolescentes de escolas da rede pública de ensino de Florianópolis; organiza encontros pedagógicos e eventos de extensão direcionados a estudantes de licenciatura e professores da área de artes e das séries iniciais; atua em projetos de assessoria de formação docente em parceria com instituições de ensino; organiza anualmente a produção da Revista Nupeart; entre outras ações de igual importância.

As atividades do Núcleo são financiadas pelo Programa de Apoio à Extensão e pelo Programa de Bolsa Acadêmica Modalidade de Extensão, ambos sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Comunidade da UDESC. Dessa forma, é possível inserir acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Música, Artes Cênicas e Artes Visuais ou, ainda, de outros cursos do CEART, como integrantes nos projetos propostos para cada ano letivo.

Os estudantes participam de um processo de formação docente, tendo a oportunidade de planejar e ministrar aulas, refletindo sobre ações músico-pedagógicas sob orientação de um professor. São eles os responsáveis pelas oficinas. É através dessa atividade que o acadêmico, futuro professor, entra em contato com experiências reais de ensino, essenciais para sua formação profissional.

Neste trabalho pretendemos apresentar especificamente a Oficina de Música, ressaltando o processo pedagógico desenvolvido no último ano bem como reflexões sobre o ensino de música, ações de educação musical na extensão universitária e a formação de professores de música.

## **1. As aulas da Oficina de Música**

As atividades da Oficina de Música têm se desenvolvido através de aulas semanais, realizadas todas as terças-feiras, no horário das 14h às 15h30, na sala 12 (Laboratório de Ensino de Educação Musical), do Departamento de Música. Participam crianças na faixa etária de oito a doze anos de idade que se inscrevem voluntariamente neste projeto de extensão. Não existe qualquer tipo de seleção. Entretanto, vale ressaltar que têm prioridade crianças provenientes de escolas da rede pública de ensino.

As aulas têm sido planejadas a partir de um tema selecionado em comum acordo entre alunos, bolsistas e coordenadora do projeto. Podemos afirmar que a experiência de ter um tema central que guia as propostas didático-musicais tem sido interessante, uma vez que provoca reflexões a respeito dos métodos de ensino, seleção de repertório, interesse dos alunos e formação dos acadêmicos bolsistas.

Durante este ano, período correspondente a agosto de 2004 a julho de 2005, as atividades propostas na oficina de música tiveram dois momentos. O primeiro, no segundo semestre de 2004, enfatizou a audição, a exploração de sons de ambientes sonoros e a criação de composições. O trabalho proposto teve como fundamentação idéias pedagógicas e musicais de Schafer (1991, 2001).

No segundo momento, durante o primeiro semestre de 2005, o planejamento das aulas girou em torno da obra de Camille Saint-Saëns, intitulada “Carnaval dos Animais – Grande Fantasia Zoológica”.

### **1.1 Paisagens sonoras**

Schafer (2001) denomina de Paisagens Sonoras “o ambiente sonoro”. Além disso, o autor acrescenta:

tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente (p.366).

As atividades realizadas na Oficina, neste momento<sup>2</sup>, enfatizaram sons fundamentais, compreendendo aqueles sons ouvidos e já conhecidos pelos alunos. Desta forma, não foram realizadas atividades de audição de sons específicos inseridos em ambientes determinados; não houve a necessidade de ouvir novos sons, pois buscamos trabalhar com sons considerados “hábitos auditivos” (Schafer, 1991).

Quando propusemos ao grupo trabalhar com paisagem sonora os alunos imediatamente sugeriram a exploração de sons de florestas, animais e cidades. Os sons foram organizados em composições curtas, e estas, gravadas, ouvidas e analisadas, a fim de verificar a qualidade da descrição sonora. Da mesma forma, motivamos os alunos a desenhar os sons na tentativa de descrevê-los visualmente e ao mesmo tempo ajudando-os a organizar suas idéias. A representação gráfica foi realizada, por vezes, individualmente, em pequenos grupos e com a turma toda, resultando no uso de símbolos alternativos.

## **1.2 Grande Fantasia Zoológica**

A obra de Camille Saint-Saëns, “Carnaval dos Animais – Grande Fantasia Zoológica”, composta para dois pianos e orquestra foi composta na Áustria em 1886, possui quatorze movimentos, cada um descrevendo um animal diferente associado a um instrumento de orquestra. Variadas atividades foram propostas a partir dos quatorze movimentos: audições lúdicas e comentadas, relacionadas à expressão corporal e gráfica; execução de melodias e arranjos com diversos instrumentos; estudo técnico instrumental; e, dados históricos contextualizando a obra.

Os movimentos mais explorados durante as aulas foram: Leão, Elefante, Galinhas e Pintinhos, Cuco, Canguru e Tartaruga. Inicialmente, os alunos foram convidados a ouvir e a relacionar o trecho musical com figuras de animais. Depois, corporalmente, movimentaram-se imitando características expressivas de cada animal descrito pela música. Reconheceram, auditivamente, os instrumentos, identificando-os através de figuras, cantaram algumas melodias e analisaram a estrutura do movimento “Cuco”.

As aulas compreenderam também atividades de apreciação musical, relacionando a audição à expressão corporal e gráfica, execução de melodias e arranjos

---

<sup>2</sup> Ver Mateiro e outros (2004).

(cantando e tocando) em instrumentos como xilofones, metalofones, piano, teclado e, para os acompanhamentos foram utilizados caxixis, clavas, pandeiros, entre outros. Foram realizadas atividades compreendendo história do autor do Carnaval dos Animais e sua obra. Os aspectos relacionados à técnica de instrumentos foram trabalhados de forma espontânea, na medida em que as dificuldades dos alunos iam surgindo.

Os sons, por um lado, foram gravados, ouvidos, e analisados; e, por outro, foram grafados, resultando no uso de símbolos como traços, círculos, pontos e linhas. Foram também utilizados desenhos representativos de animais e instrumentos musicais, por exemplo. Neste processo os bolsistas pesquisaram materiais, elaboraram atividades, organizaram apresentações musicais, participaram de eventos e refletiram sobre metodologias didático-pedagógico-musicais. Foi, sem dúvida, uma intensa experiência docente.

## **2. Reflexões sobre a atividade docente**

As escolhas e os caminhos adotados tanto no que se refere ao tema central das aulas da Oficina de Música quanto à seleção de conteúdos, objetivos, atividades e materiais didáticos para cada aula desencadearam uma série de questionamentos relacionados ao processo de planejamento, à ação pedagógica e à nossa própria formação como professores de música.

Do ponto de vista da prática pedagógica buscamos superar a influência da concepção tradicional de educação presente em nossa formação, isto é, tentamos estimular a participação dos alunos, promovendo aulas práticas e interativas onde professor e aluno participavam igualmente das atividades propostas. Procuramos deixar o aluno escolher, sugerir e agir conforme os seus interesses, evitando aulas expositivas e teóricas. Lorenço Filho (apud Giorgi, 1989) descreve muito bem esta concepção tradicional a que nos referimos:

Nessa, [a escola tradicional] o trabalho dos alunos se caracterizava por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que deveriam ouvi-lo em silêncio, imóveis, de braços cruzados. Em classes mais adiantadas, os alunos que tomassem notas ou seguissem pelos compêndios as explicações do mestre; depois, a conferência do que com isso fosse fixado, em definições, regras, classificações, números e datas. O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação, ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. Dar a lição, tomar a lição – eis em que quase se resumia a didática tradicional (Giorgi, 1989, p.151).

A descrição acima não corresponde à nossa realidade, porém, constatamos em nossas aulas que o aluno ainda é levado a assumir uma postura receptiva diante do professor que, invariavelmente, assume como objetivos principais, a transmissão de novos conceitos ou conteúdos teóricos. O professor acaba por continuar a ser o responsável pela seleção do que ensinar e decidir como e quando o aluno vai aprender. Dessa forma, como afirma Libâneo (1987), “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais” (p.22).

Na área da música, seja em instituições como universidades, conservatórios, escolas livres ou escolas básicas regulares, ainda se pode encontrar um ensino fragmentado onde a desvinculação entre teoria e prática é bastante significativa. Como em outro momento afirmamos

no ensino de música predominam atividades como o desenvolvimento da leitura da notação musical, a aprendizagem de habilidades específicas para tocar um instrumento e informações acerca das ‘melhores músicas’ e dos ‘melhores compositores’ dos diferentes períodos da história da música. (Mateiro, 2000).

Em contraposição à concepção tradicional de educação está o ensino centrado no aluno, priorizando os processos mentais e habilidades cognitivas ao invés da organização racional de conteúdos (Libâneo, 1987). Assim, partimos do princípio que durante o processo de aprendizagem o aluno deva ter uma participação ativa e o professor assume o papel de auxiliar a espontaneidade da criança, ouvindo e estimulando seus interesses e necessidades. Entretanto, em nossa experiência podemos constatar algumas dificuldades quando assumimos tal atitude em sala de aula:

- Os alunos, provenientes de escolas públicas, nem sempre estão habituados com abordagens alternativas de ensino. Apesar das mudanças curriculares em nível nacional, a prática continua sendo bastante influenciada pelas concepções tradicionais de educação
- Os professores, muitas vezes, acabam por repetir modelos tradicionais de ensino que estão presentes tanto na sua formação como em suas concepções educacionais e, conseqüentemente, se tornam explícitos tanto no momento de planejar uma aula como em sua prática pedagógica.

- No Brasil, na área de educação musical, todavia, não se encontra um amplo suporte bibliográfico que traga alternativas relacionadas às práticas pedagógico-musicais.

## 2.1 Planejando aulas

Quando iniciamos o processo de planejamento para as aulas da Oficina de Música, antes de decidir adotar Schafer, pensamos em trabalhar com padrões rítmicos. De imediato procuramos maneiras para fazer com que os alunos entendessem o conceito de ritmo. Conseqüentemente, todas as atividades planejadas a partir de então, estavam comprometidas com a transmissão de conceitos. Como ensiná-los o que é ritmo? Seguindo essa linha de pensamento, as aulas iriam conter uma carga teórica muito grande, pois o objetivo de ensino estaria centrado na assimilação de conceitos.

Com isso, refletimos e concluímos que tentar delimitar o conteúdo de uma aula sem partir da prática musical é realizar um processo pedagógico em desacordo com o que vínhamos buscando. Por força do hábito - nossos anos de formação escolar, estávamos repetindo a forma tradicional de ensino. E aqui, novamente citamos Libâneo (1987), quando diz que

uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. (p.19).

Por outro lado, também era importante valorizar a bagagem cultural que a criança traz consigo e, de alguma forma, inseri-la nas atividades da aula. Exemplos disso são as lembranças ou idéias de sons de florestas, da cidade, do campo que todos os alunos possuem; as canções que eles conhecem da televisão, rádio ou da mídia em geral; a vivência em tradições folclóricas e práticas populares como o Boi de Mamão, hip-hop, capoeira e escolas de samba.

Finalmente, nos demos conta que no momento em que definimos o conteúdo a ser trabalhado, se não o relacionarmos com uma prática musical, inevitavelmente, caímos na superficialidade dos conceitos ou em atividades que fragmentam a música, isto é, ritmo separado de melodia, separado de harmonia e assim por diante. Mesmo, se necessário, estudar esses elementos da música em separado, o que já devemos olhar

com desconfiança para saber se realmente se justifica, deve haver um momento posterior em que eles estarão integrados.

## **2.2 Uma metodologia que estimule a iniciativa**

A metodologia pensada para as aulas foi o ponto crucial para que pudéssemos nos orientar e tomar as decisões adequadas para aquele grupo de alunos. Ainda que seja extremamente necessária e importante a realização do planejamento, verificamos que a prescrição das atividades, como uma seqüência lógica e sistematizada, nem sempre é totalmente satisfatória. Muitas vezes, é preciso improvisar atividades mais pertinentes ao momento, por percebermos o interesse dos alunos por determinadas atividades e, outras vezes, para corresponder às suas iniciativas, algo que é ignorado na visão tradicional de educação.

Seria contraditório planejar uma aula prevendo absolutamente tudo o que será proposto e, ao mesmo tempo, valorizar a participação ativa do aluno. Para que, de fato, haja engajamento dos alunos, é preciso que estes percebam que, realmente, têm o poder de intervir no processo de aprendizagem. Na medida em que isso passa a ser rotineiro para eles, o professor não precisa mais estimular como no início, pois a motivação vai também partir dos alunos.

Em nossa experiência, os alunos se comportavam de forma tímida nas primeiras aulas. Ao fazermos perguntas como “o que vocês acham desta música?” ou “quem gostaria de cantar esta canção?”, não obtínhamos uma reação imediata. Os alunos tardavam em responder e, às vezes, era preciso fazer por eles. Depois de se acostumarem com esse processo e sentirem que existia um relacionamento positivo entre professor e aluno, eles passaram a responder com maior espontaneidade.

O grupo passou de uma postura mais passiva, não expressando suas opiniões e vontades, para uma participação mais ativa, falando espontaneamente durante vários momentos da aula. Essa maior verbalização se refletiu também nas práticas. Por exemplo, quando alguns alunos decidiram que iriam jogar capoeira num momento da peça que estávamos ensaiando, eles o faziam com muita determinação, resultando em um desempenho contagiante.

Em exemplos de aula relatados por Schafer (1991), percebe-se que a capacidade de improvisação e adaptação do professor no decorrer da aula é essencial, pois o fio

condutor das atividades é também definido a partir das respostas e comportamento dos alunos. Estar atento às reações do grupo e orientar os alunos a satisfazerem os próprios estímulos são aspectos fundamentais em uma educação alternativa.

### **2.3 Traçando novos objetivos**

Muitas vezes, o plano de ensino é traçado antes mesmo de se conhecer o grupo e isso pode comprometer o processo de ensino e aprendizagem, acarretando certo grau de frustração tanto dos professores, como dos alunos. São muitos os aspectos que precisamos levar em consideração antes de delimitar os objetivos. Entre eles, podemos citar: o contexto social dos alunos, o gosto musical, os interesses demonstrados por eles no decorrer das aulas, a vontade de aprender determinado instrumento e a expectativa para com aulas de música.

Constatamos, ao longo dos semestres, que os objetivos precisam ser flexíveis, dando oportunidade para que durante as aulas, por vezes, os percamos de vista, para que outros objetivos possam ser vislumbrados. Por exemplo: se o objetivo for executar padrões rítmicos de gêneros musicais brasileiros, como samba ou baião, mas o interesse dos alunos for Rap, seria inadequado insistir com o objetivo inicial, pois traria o descontentamento dos alunos ao sentirem suas preferências musicais serem desprestigiadas ou por não terem nenhuma familiaridade com o gênero proposto. No mínimo deve haver certa negociação entre os interesses dos alunos e as propostas do professor e vice-versa. Com essa estratégia, as aulas podem ser mais adequadas ao perfil dos alunos e contar com seu crescente interesse e motivação em aprender.

### **Considerações finais**

A oportunidade oferecida pelo NUPEART foi de extremo valor para nós bolsistas, pois pudemos colocar em prática o conhecimento didático-pedagógico adquirido até então, no curso de Licenciatura, sob a orientação de um professor, e ainda, fazer experiências, tomar iniciativas e planejar aulas conforme nossas crenças. O contato com crianças predispostas a aprender música também foi um fator importantíssimo para nossa experiência, assim como poder dar aulas em um local adequado, amplo, com recursos materiais e didáticos.

A realidade das escolas da rede pública de ensino é outra. A música é vista como uma disciplina secundária na formação do indivíduo. No entanto, ela talvez seja a forma artística mais presente no dia-a-dia, quando assistimos televisão, cinema, ouvimos rádio, participamos de eventos sócio-culturais, quando andamos nas ruas, aguardamos nas salas de espera, entramos em estabelecimentos comerciais, e em muitas outras situações em que não podemos deixar de escutar a música que toca. Diferente da visão, em que basta desviarmos o olhar ou simplesmente fecharmos os olhos para o indesejado, não podemos fechar os ouvidos para o que não queremos ouvir, os ouvidos não têm pálpebras (Schafer, 1991).

Diante dessa avalanche sonora a que estamos expostos é preciso que as pessoas adquiram mais discernimento sobre música e aprendam sobre as estruturas em que esta se constrói. Isso é possível quando se aprende música de fato, isto é, tocando, cantando, criando, vivenciando música de diversas formas, como por exemplo, através da dança ou das tradições culturais e folclóricas. As instituições de ensino deveriam incluir o conhecimento de música nos programas curriculares para que mais crianças tenham a oportunidade de estudar.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido trouxe bons resultados para as crianças participantes da oficina, pois tiveram contato com música de formas bastante variadas: tocando e experimentando instrumentos musicais (xilofones, pandeiros, caxixi, tambores, piano, flauta, entre outros tantos); cantando, compondo, ouvindo gravações das próprias performances, CDs com músicas aliadas a atividades lúdicas e ainda dançando capoeira. Além disso, as crianças da Oficina participaram de duas apresentações abertas ao público. A primeira no hall do Centro de Artes, durante o I Seminário de Ensino das Artes e I Mostra do NUPEART e, a segunda no auditório do Departamento de Música.

Provavelmente, este tipo de experiência não será possível nas escolas públicas, de maneira geral. Primeiro, porque a música não é componente curricular como qualquer outra disciplina; segundo, porque mesmo que alguma escola ofereça música, não se encontra uma estrutura adequada, isto é, local apropriado, aparelhos de som, instrumentos, material didático; e, por fim, professores capacitados que possam desenvolver trabalhos cooperativos através de uma maior aproximação com a universidade, intercambiando conhecimentos e participando na formação de futuros professores de música.

## Referências

GIORGI, Cristiano Di. **Escola nova**. São Paulo: Ática, 1989.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1987.

MATEIRO, T. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Arte online** – Periódico de Artes, v.2, nov. 1999/fev. 2000. Disponível em <http://www.udesc.br/ceart/revistaarteonline>.

MATEIRO, T. et al. A criação de paisagens sonoras: oficina de música do NUPEART. In: Seminário de Iniciação Científica e Jornada Acadêmica da UDESC, 14 e 8, 2004, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, n. 412.

PESSI, M. et al. NUPEART – Núcleo Pedagógico de Educação e Arte. In: VIII Jornada Acadêmica e XIII Seminário de Iniciação Científica da UDESC, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, p.252.

SCHAFFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.