REVISTA DA FUNDARTE
Ano 14 – Número 27 – Janeiro/Junho 2014

Minha trajetória como docente em música no ensino básico: desafios e conquistas[1]

Fernanda Anders
fernanda@fernandaanders.com.br
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre as minhas primeiras experiências com a docência em música no ensino escolar. Através das narrativas, procurarei significar as transformações que foram acontecendo na escolha e realização das atividades diárias em sala de aula e suas repercussões no que diz respeito à valorização da música como área de conhecimento através da participação dos alunos, dos pais e da direção escolar. No que se refere aos fundamentos metodológicos, este trabalho se insere no campo do método autobiográfico, em que a produção das narrativas constitui o material empírico. Apoia-se teoricamente nos autores Finger e Nóvoa (2010) e Clandinin e Connelly (1995) como orientação metodológica e Garcia (2010), Pereira (2007), Tardif (2002) e Cancherine (2010) por tratarem sobre a iniciação ao trabalho docente.

Palavras-chave: Educação Musical; escola básica; método autobiográfico.

Abstract: This article seek to reflect on my first experiences with teaching of music in school education. Through narratives, I will try to mean the changes that were happening in the choice and performance of daily activities in the classroom and their implications with regard to the value of music as a field of knowledge through the participation of students, parents and school administration. With regard to methodological grounds, this work belongs to the field of autobiographical method, in which the production of narratives constitute the empirical material. It is based on the authors theoretically and Nóvoa Finger (2010) and Clandinin and Connelly (1995) as a methodological orientation and Garcia (2010), Pereira (2007), Tardif (2002) and Cancherine (2010) by treating about initiation to teaching.

Keywords: Music Education; school; autobiographical method.

Introdução

Durante dez anos, atuando como professora de educação musical na formação básica, adquiri diferentes concepções sobre o que é e como pode ser o ensino de música na educação básica. Minhas primeiras experiências no ensino escolar eram carregadas de angústia.

Muitas questões surgiam diariamente no planejamento e na prática docente, que recordo sem a preocupação que geravam lá no início, tais como: Quais conteúdos deveriam ser priorizados na organização do plano de ensino? O que focar: aula

[1] Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação que encontra-se em andamento pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Leda de Albuquerque Maffioletti.

centrada na performance instrumental, criação musical, apreciação musical e debates sobre a obra musical de diferentes períodos e estilos? Ou fazer de tudo um pouco sem priorizar nenhum? Como fazer para manter o interesse das turmas? E se cada turma trabalhasse com diferentes assuntos, como mantê-las com o mesmo nível de desenvolvimento? Que perfil de aluno desejo formar em música após os quatro anos da disciplina? Será que estou fazendo um trabalho realmente significativo para todos? Como trabalhar com os alunos que gostam e participam das aulas juntamente com aqueles alunos que, na maioria das vezes, nem sequer trazem o livro e a flauta doce para a aula? Como avaliar? Como trabalhar com a heterogeneidade e com a inclusão?

Essas questões, embora bastante dispersas, mostram a preocupação com os conteúdos de ensino e a compreensão de que minhas escolhas definiriam um perfil de aluno que desejaria formar. Minha preocupação com a gestão da classe relacionava-se também com os diferentes níveis e tipos de interesses, que repercutiam no engajamento da atividade proposta. Diante da diversidade de assuntos possíveis a serem abordados num planejamento e, ainda, sendo diferenciados em cada turma que atuava, era necessário um mínimo comum de conteúdos e habilidades desenvolvidas a ser atingido em cada série e nas diferentes turmas.

Lembro-me bem dos debates durante o período de formação do curso de Licenciatura em Música, dos sonhos, das frustrações do início da prática docente e das contínuas conversas com colegas que também passavam pelas mesmas dificuldades. Muitas das minhas dúvidas surgiram após a formatura, causando uma sensação de “Por que não vivenciei isto durante o curso, quando poderia trazer essas questões para os meus professores resolverem?”. Talvez muitas perguntas não teriam respostas exatas; outras, foram respondidas à medida que experimentava diferentes soluções.

No início da minha docência, a dança não era contemplada no meu planejamento diário. Muitas atividades empolgantes eram realizadas, como jogos musicais, brincadeiras, atividades que, às vezes, aconteciam de improviso, quando as atividades planejadas não davam certo. Algumas vezes, as aulas mais produtivas eram aquelas em que nada planejado dava certo. E haja criatividade e rapidez para pensar e reorganizá-las no momento da aula.

Tardif (2002) explica que, no exercício cotidiano de sua função, os docentes vivenciam situações que exigem improvisação e habilidade pessoal, permitindo a eles "desenvolver um *habitus* (certas disposições adquiridas na e pela prática real), que podem transformar-se em estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional", que se manifestam através de um saber ser e de um saber fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 49).

Ao refletir sobre o trabalho que desenvolvo hoje com os alunos, em que a dança e as brincadeiras corporais ocupam um espaço muito importante, sinto a necessidade de relembrar o caminho percorrido durante os dez anos em que atuo como professora de música na escola básica. Há dez anos, seria impossível dançar na aula de música, provavelmente pela falta de experiência docente, pela falta de amadurecimento profissional, que acontece aos poucos, pela falta da confiança que possuo hoje entre a direção e supervisão escolar - que apoiam essa nova prática, mesmo sabendo que no início gera tumulto, barulho, desordem na sala aula ao remover as classes e cadeiras do lugar.

Segundo Garcia (2010), identidade docente

> vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (GARCIA, 2010, p. 12).

Já adaptados a uma nova sistematização das aulas, os meus alunos organizam-se mais rapidamente, auxiliando na logística da sala de aula e também adquirindo uma nova postura frente às atividades corporais na aula de música. Essas experiências modificaram meu olhar para os alunos.

Fundamentos metodológicos

No que se refere aos fundamentos metodológicos, este trabalho se insere no campo do método autobiográfico, pelo fato de sua abordagem enfocar episódios da experiência humana em que a produção de narrativas sobre os fatos e acontecimentos vividos constitui o material empírico.

O método autobiográfico diferencia-se de outros métodos das ciências sociais pelo respeito que permite ter aos processos da pessoa que se forma, constituindo-se uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão desses processos de formação. Permite que cada pessoa identifique, na sua própria história de vida, aquilo que foi formador. (FINGER e NÓVOA, 2010, p. 23-24).

A narrativa é a maneira pela qual as pessoas experimentam o mundo. Tanto os professores quanto os alunos são contadores de histórias e personagens de suas histórias, das histórias dos outros e também em suas próprias (CLANDININ E CONNELLY, 1995b, p. 11-12.)

Clandinin e Connelly (2011) consideram que as narrativas podem ser tanto o fenômeno que se investiga, quanto o método de investigação. Segundo eles, cada vez mais pesquisadores utilizam este método para tratar da experiência educativa, já que os seres humanos são “organismos” contadores de histórias, tanto individual quanto socialmente.

Ao valorizar os processos da pessoa, a subjetividade assume o status de conhecimento, sendo valorizada e considerada na produção do conhecimento gerado pela pesquisa. No presente artigo, as narrativas são consideradas informações que dão acesso ao modo como o sujeito singular compreende suas relações no mundo em que vive.

A flauta doce, como tudo começou

No início de minha docência, as aulas de educação musical eram muito centradas na performance instrumental. Questões que hoje são “chaves” no meu planejamento - como, por exemplo, criação, improvisação musical, arranjos construídos junto com os alunos e a dança como aprendizagem musical - ficavam em segundo plano.

Nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental I, por exemplo, eu introduzia o estudo da flauta doce. O trabalho costumava iniciar com a exploração das partes da flauta doce. Fazíamos desenho do instrumento identificando o nome de cada uma das partes, abordávamos os cuidados necessários para que ela não estragasse e também a necessidade de sua higiene. Realizávamos algumas

explorações sonoras que não se estendiam além de uma ou duas aulas. A partir daí, o trabalho seguia com a performance instrumental e tudo o que envolvesse essa prática, como os cuidados com a postura correta de braços e mãos para segurar a flauta, os pontos de apoio da flauta sobre as mãos e lábios, evitando que os dentes encostassem no instrumento, entre tantos outros cuidados.

Segundo Garcia (2010), “a forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular, inevitavelmente, afeta a forma como depois a ensinamos.” Certamente o fato de não terem sido oportunizadas aulas de música na minha formação escolar básica fez com que eu trouxesse como referência a educação musical recebida em instituições de ensino especializadas, em que a aula de música acontecia através da aula de instrumento musical, no meu caso a flauta doce.

Muitas dessas atividades narradas no início da minha docência eram as mesmas ou bastante próximas àquelas realizadas por mim quando criança, individualmente ou em grupos pequenos de alunos, totalmente contrário à situação de uma sala de aula regular, onde o ensino acontece de maneira coletiva.

Logo em seguida, iniciava com as primeiras notas no instrumento. Essas não seguiam sempre um padrão. Procurava experimentar sequências de notas a serem estudadas e logo inseridas no repertório musical dos alunos. O primeiro ano de flauta doce não passava do uso da mão esquerda, com as notas sol, lá, si, dó e ré. A restrição ao trabalho somente com a mão esquerda devia-se ao que eu considerava ser mais importante. Questões como conscientizar o aluno sobre a importância da postura, sobre a coluna de ar, além, é claro, de um desenvolvimento motor em relação à dissociação digital, aspectos ligados à articulação do som, eram sempre priorizadas em vez do acúmulo rápido de notas musicais, sem que o aluno tivesse condições mínimas de executá-las com boa sonoridade. Embora mantenha a mesma opinião, procuro não ter o mesmo rigor que tinha no início.

O trabalho com tão poucas notas exigia a criação de repertório e arranjos para não tornar monótonas as aulas. Procurava criar pequenas melodias, frases rimadas e já experimentar com a flauta.

O repertório estudado ficava restrito às notas que eles já conseguiam tocar no instrumento. Procurava encorajar os alunos para que criassem suas próprias melodias

e composições. O espaço que era aberto às composições musicais dava lugar à curiosidade sobre outras notas que oportunamente eram inseridas.

Outra atividade que realizava era reproduzir na flauta doce melodias conhecidas sem uso da leitura musical, ou seja, "tiradas de ouvido" - geralmente temas de filmes, desenhos ou hits das músicas de maior sucesso nos programas de rádio. Percebo nessa atividade um grande envolvimento dos alunos. As músicas costumam ser escolhidas em cada turma e, às vezes, compartilhadas entre os estudantes de outras turmas da escola. Essas trocas entre colegas e socialização de aprendizagens geravam muito entusiasmo pelo estudo.

Ao incluirmos no repertório da flauta doce suas músicas preferidas, os alunos estudavam ainda mais, resolvendo facilmente dificuldades técnicas presentes nos repertórios escolhidos.

Percebo que conseguir tocar e descobrir, por esforço próprio, as notas de uma música promove mais autonomia ao aluno. Da mesma forma, percebo que, ao escolher o repertório para estudo, o aluno tende a executar com melhor sonoridade e expressividade. Para isso, era necessário, algumas vezes, as escritas simbólicas criadas pelos próprios alunos, para registrarem uma música de modo que fosse possível o seu estudo em casa.

De acordo com a "sabedoria popular", para ensinar basta saber". O conhecimento

> do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina. (GARCIA, 2010, p.13)

À medida que adquiria experiência docente, encorajava-me a realizar outras atividades. O canto, as composições, os arranjos, a apreciação e também o corpo e a dança foram agregados ao trabalho.

Pereira (2007) reforça a importância de pesquisas que aconteçam no próprio espaço escolar e com a participação ativa de educadores. Segundo o autor, é preciso

> programas de formação continuada que concebam a escola enquanto espaço de produção de conhecimentos e que concebam os educadores enquanto

> investigadores de suas próprias práticas, analisando, coletivamente ou individualmente, e de uma maneira bastante crítica, o que acontece no cotidiano da escola e da sala de aula. (PEREIRA, 2007, p.89)

É preciso romper com a ideia de escola como um espaço apenas de ensino, mas perceber esse local como também de produção de conhecimentos e saberes, "um local onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, participativo – atuante em sua comunidade – e responsável." (PEREIRA, 2007, p.89).

Motivar os alunos para que estudem e aprendam mais sobre música sempre foi uma preocupação. Ver os alunos engajados nas atividades propostas motivava-me a continuar inovando as aulas.

Para Garcia (2010), a motivação que leva o professor a continuar ensinando é intrínseca e muito ligada à satisfação por conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam e cresçam. "Outras fontes de motivação profissional, como aumentos salariais, prêmios, reconhecimentos, também servem como incentivos, mas sempre na medida em que repercutam na melhora da relação com o conjunto de alunos." (GARCIA, 2010, p16).

O apoio da direção e supervisão escolar também sempre foi muito importante nesse crescimento e amadurecimento profissional, como expliquei no início deste capítulo. Atividades que envolvem movimento, agitação, barulho - como a dança e as improvisações musicais - geram muita desordem e poderiam ser entendidas como falta de domínio dos alunos; por esta razão, fazia-se necessário a compreensão dos gestores escolares quanto à importância destas atividades para o desenvolvimento musical dos alunos. Ficava preocupada com a imagem negativa que poderia passar para as minhas colegas e direção ao perceberem um tumulto no mesmo espaço que, tradicionalmente, é de silêncio e de classes enfileiradas.

Foi preciso criar atividades como saraus, reuniões com pais e direção, para explicar que aquele barulho e tumulto que se gerava no decorrer das atividades era produtivo, pedagógico e importante para o aprendizado da flauta doce.

Mobilizando a família e a escola para a valorização das aulas de música

Com o passar tempo e por incentivo da direção da escola, criei algumas atividades complementares e grupos musicais nos quais os alunos que gostavam de música pudessem ampliar sua prática e compreensão musical. Assim, surgiu o Coral Infantil, a Orquestrinha e a oficina de flauta doce. Procurei divulgar junto aos pais e alunos, convidando-os para participar, mas percebi que não havia uma grande procura.

Entendi que, embora fosse importante cativar os alunos, promover o gosto pela flauta doce e, principalmente, pela música, deveria primeiro aproximar as atividades de música à família dos alunos. Criei, então, atividades em que os alunos precisariam da ajuda dos pais para realizá-las. Tarefas como, por exemplo, entrevistar os pais e descobrir quais músicas eles cantavam quando eram pequenos e aprender uma dessas músicas para ensinar aos colegas e à professora em aula propiciaram uma maior aproximação dos pais com a disciplina de educação musical. Uma vez estabelecido maior vínculo com as famílias, foi necessário explicar aos pais como eles poderiam ajudar os filhos e quais eram os objetivos da educação musical na perspectiva escolar. Assim, houve a necessidade de que eu participasse das reuniões trimestrais, expondo os objetivos em cada etapa dos estudos. Passei, então, a participar das reuniões da escola com as famílias para expor o trabalho e orientar os pais.

Tardif (2002) explica que o docente raramente atua sozinho. Ele se encontra

> em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p.50).

Explicar aos pais a sua importância na valorização de cada novo aprendizado musical foi fundamental. Muitos alunos costumavam relatar a intolerância dos pais frente às primeiras desafinações com o instrumento, quando eles ainda não tinham adquirido as habilidades necessárias ao bom desempenho na flauta doce. A

valorização dos pais no aprendizado de cada uma das notas musicais aprendidas no instrumento passou a ser muito importante nesse processo.

Fazer com que os pais entendessem que essa desafinação no início era normal, devido às dificuldades técnicas, tornava-se uma tarefa difícil. Ouvia dos alunos com frequência: "*profe, não pude estudar porque meus pais não aguentavam mais a minha desafinação e mandavam que eu parasse de tocar*", ou então "*meu irmão mais velho escondeu a minha flauta*".

Na continuidade das ações destinadas a valorizar a música, planejei o primeiro sarau, no qual cada turma apresentaria suas músicas em forma de pequenos arranjos musicais criados em aula. Esse evento também possibilitou que os alunos que sabiam tocar outros instrumentos se apresentassem para os demais colegas e familiares. Os grupos musicais extracurriculares, ainda que em pequeno número de participantes, também fizeram parte dessa apresentação.

Primeira reunião de pais

A primeira reunião seria crucial para que as aulas de música fossem mais valorizadas, era a partir dela que eu poderia ter maior resposta ao trabalho que vinha realizando com os alunos, caso os pais se engajassem nessa proposta.

O objetivo era que eu explicasse melhor como funcionavam as aulas de música, quais eram os objetivos e, principalmente, como os pais poderiam auxiliar os filhos em casa. Eu teria pouco tempo para falar e não sabia ao certo como seria a aceitação dos pais e também como eu me posicionaria, caso surgissem questões sobre qual seria a importância da música no aprendizado dos filhos ou a questão que os pais costumam trazer para discussão: "Como eu posso ajudar, se não entendo nada sobre música?".

Enfim, no dia previsto, a reunião iniciou com todos os pais presentes no *Salãozinho* da escola. A diretora fez a abertura e, logo, encaminhou todos para suas devidas salas com os professores regentes de cada turma. Tomei coragem e escolhi uma sala para iniciar as visitas. Na primeira sala, estavam presentes os pais da turma de terceiro e segundo anos, já que a professora regente atendia ambas as séries,

manhã e tarde. A sala estava lotada. Eu sabia que não poderia me estender muito, pois deveria, ainda naquela noite, visitar cerca de oito salas de aula.

Dessa forma, fui logo ao assunto, explicando que minha presença na reunião era para esclarecer como aconteceriam as aulas de educação musical. Falei então sobre a necessidade de os alunos trazerem sempre todo o material solicitado para as aulas, ou seja, a flauta doce, o caderno de música pautado e a apostila organizada por mim, na qual constava o repertório musical de cada ano. Expliquei aos pais sobre a expectativa que eu percebia nos alunos e também na família diante do aprendizado da flauta doce, suas primeiras conquistas e também as frustrações, ou seja, que todos sempre gostariam de tocar afinado e músicas longas e difíceis.

Também procurei motivar os pais para que conseguissem semanalmente determinar um tempo para acompanhar o aprendizado dos filhos, sentar junto com eles e ouvir as notas aprendidas naquela semana, as músicas novas e velhas, as atividades realizadas no caderno, enfim, acompanhar a aprendizagem de seus filhos da mesma forma como costumam realizar com as outras disciplinas e que não se assustassem caso os filhos não conseguissem, num primeiro momento, produzir um som muito limpo e afinado.

Procurei explicar o quanto era importante para o aluno ser valorizado pelos pais em cada pequena conquista com o instrumento. Muitos pais ficaram admirados, pareciam bastante entusiasmados. Algumas dúvidas surgiram, questões mais genéricas, como onde comprar o material, se a flauta poderia ser lavada e como fazer. Para meu alívio e alegria, ninguém questionou a importância daquele aprendizado e estudo.

O relato da minha caminhada como professora de música possibilitou que eu percebesse o caminho pedagógico que fui traçando, as metodologias necessárias e experimentadas, para que eu construísse a minha docência. Para que houvesse uma transformação na forma como as aulas de música eram conduzidas, foi necessária a conquista de um espaço profissional e a valorização da educação musical como uma área de conhecimento, tão importante quanto as demais disciplinas oferecidas.

Primeiro precisei me apropriar da cultura escolar, das regras, conhecer e aprender todo o sistema escolar, ganhar confiança dos gestores, para depois propor

uma nova prática na minha disciplina. A grande euforia dos alunos quando retiramos as classes dos lugares para poder dançar foi impressionante. O pedido a cada início de aula: “profe, nós vamos dançar hoje?” foi o que inspirou a criação de mais atividades que envolvessem o corpo e a movimentação.

Meus alunos e eu somos cúmplices de uma transformação pedagógica que construímos juntos, experimentando e sentindo a alegria de transgredir e criar algo novo. Ao contar minha caminhada de professora, anuncio também o tipo de experiência musical que eles tiveram.

Preparação para o primeiro sarau escolar

Na continuidade das ações para aproximar as famílias da escola e valorizar o trabalho musical realizado pelos alunos, planejei, junto a eles, a criação de um sarau.

Para que essa atividade desse certo, seria necessário, em primeiro lugar, explicar aos alunos o que é um sarau e onde ele acontece. Propus a eles que assistíssemos gravações de apresentações artísticas para, além do exercício da apreciação, saber como costumam acontecer.

O trabalho foi realizado em conjunto com os alunos, desde a escolha do repertório, os ensaios, a confecção do convite para as famílias, até a escolha da sequência do repertório que deveria compor o programa, a definição e confecção de decorativos para o palco. Durante as aulas, fizemos um planejamento do tempo que teríamos para organizar nosso primeiro sarau e a distribuição das tarefas entre os dias que antecediam o grande evento. Para que tudo desse certo, dependeria da participação de todos os alunos.

A motivação era grande. Preparar uma apresentação como “*artistas de verdade*” – como relatavam alguns alunos – foi muito estimulante. A expectativa era grande não só da parte dos alunos, mas da minha também. Ao planejar essa atividade, minha preocupação era quanto à aceitação e comprometimento dos pais e alunos nesse primeiro evento.

As apresentações realizadas na escola em geral aconteciam em datas comemorativas, como o dia das mães e dos pais, celebração de Natal, mas nunca exclusivamente em um evento na área de educação musical. À medida que foi se

aproximando o evento, minha preocupação aumentava, afinal era a primeira vez que eu coordenava uma atividade que envolvia quinze turmas, cada uma com aproximadamente 28 alunos. Para termos uma ideia de quantos alunos participariam, resolvi enviar bilhetes com autorizações prévias, os quais deveriam ser devolvidos, com a confirmação ou não de sua participação. No retorno das autorizações, a adesão por turma foi de aproximadamente 40%, não foi muito grande.

Os alunos estavam muito preocupados com sua atuação. No dia, pedi para que alguns entregassem os programas para os pais na entrada, para outros que ficassem sentados junto a eles. Os sentimentos naquele momento eram uma mistura de euforia com nervosismo, o que se pode considerar natural em uma primeira apresentação. Nas aulas, procuramos conversar bastante sobre como acontecem os saraus, como costuma ser a postura dos músicos e artistas minutos antes de uma apresentação e que cuidados devemos ter ao iniciar qualquer tipo de apresentação - questões como celular no modo silencioso e o respeito a quem está se apresentando. Em algumas aulas, ensaiamos o repertório da apresentação no próprio local onde o sarau aconteceria.

A preocupação para que tudo desse certo era grande. Nos ensaios, pela ansiedade da turma e minha também, chegávamos a combinar o que fazer se algo desse errado durante a apresentação de uma música, por exemplo. Os alunos praticavam bastante o repertório que seria apresentado. Enfim, tivemos todos os cuidados que julgávamos importantes para que tudo ocorresse bem em nossa primeira apresentação. Acredito que eu estava tão nervosa ou mais que os meus alunos.

Enfim, a apresentação foi um sucesso. Todos elogiaram bastante. Quando terminou, parecia que muitos pais e alunos não queriam ir embora. Muitos pais ficaram conversando, tirando dúvidas sobre como participar dos grupos, das aulas de instrumento extraclasse e também fotografando seus filhos junto à decoração do palco.

Percebi, a partir desse momento, que o meu trabalho não podia mais resumir-se à sala de aula. Deveria haver continuidade, mais saraus, saídas pedagógicas, mais atividades extraclasse, maior participação da família e a oportunidade de diferentes

atividades em sala de aula. A motivação foi tão grande que os saraus fazem parte da programação anual da escola. Procuro incentivar todos os alunos a participarem.

A mudança de atitude frente às outras atividades também gerou muita motivação. Procuramos trabalhar a flauta doce em círculos em que todos se enxergassem, já que, na maioria das vezes, trabalhávamos na própria classe em que os alunos costumam sentar. Assim, além de trabalhar o repertório estudado, criei alguns jogos com os alunos a partir das notas já conhecidas, sempre com objetivos diferentes: escala, digitação, articulação, sonoridade, estudo rítmico, entre outros. O fato de exporem suas dificuldades na roda deixou de ser um motivo de vergonha entre os alunos; aqueles que já conseguiam desenvolver certas habilidades trabalhadas procuravam auxiliar os demais colegas.

Procurei introduzir as atividades de movimento, muitas vezes com medo de perder o foco das aulas, que deveria ser na educação musical. No entanto, cada vez mais os alunos pediam por essas atividades. Ao chegar na sala de aula, era comum os alunos pequenos falarem: "*profe, quando vamos de novo brincar naquela sala sem cadeiras*?"; ficava então na dúvida se essas atividades estavam tendo importância no processo de aprendizagem ou se era apenas um momento de descontração e alívio pelo grande tempo em que ficam sentados um atrás do outro, muitas vezes, por longos períodos sem movimentação.

Nas primeiras experiências com a dança na sala de aula, mesmo sabendo do gosto dos alunos pelo movimento e pelas brincadeiras mais livres, ficava com receio quanto a sua aceitação para as danças folclóricas e suas coreografias, na grande maioria realizadas em pares. A primeira dança escolhida foi uma Polka, que aprendi em um dos cursos de formação. Decidi que trabalharia essa dança com os alunos dos quintos anos.

A motivação era tão grande que combinei com os alunos de incluirmos essa primeira dança no sarau realizado sempre no final de cada semestre. No entanto, nem todos os alunos participam, combinei com eles que a dança aconteceria com quem estivesse na hora da apresentação, ou seja, alunos de diferentes turmas participariam da mesma dança, formando os pares. Para minha alegria, não houve nenhum problema em relação a isso. Assim como nas aulas, incentivei todos os alunos a

participarem. Foi um grande orgulho e uma quebra do preconceito. Alunos com necessidades especiais sentiram-se acolhidos e participaram da dança animadamente com os demais colegas. Alunos tímidos junto àqueles mais exuberantes. Todos apresentavam com entusiasmo e orgulho a dança que haviam praticado.

Conclusões

Através da presente narrativa, na qual trago as memórias das minhas experiências na docência em música no ensino regular, pude compreender a transformação docente, especialmente, o modo como realizo hoje as atividades em sala de aula.

Muitas atividades, que eram inicialmente realizadas de forma intuitiva, foram aprimoradas e algumas delas tornaram-se habituais, tais como os cuidados com a escolha do repertório musical estudado, a organização de saraus e as saídas pedagógicas. Atividades que envolvem o movimento corporal não eram realizadas desde os primeiros anos de docência. Justifico isso, principalmente, pela instabilidade que causam numa sala de aula, já que os alunos movimentam-se, fazem mais barulho e, portanto, essa situação pode ser confundida como falta de "domínio" do professor em relação aos alunos.

Foi imprescindível o apoio da comunidade escolar (alunos, pais e direção) para ampliar as atividades realizadas em sala de aula.

A inclusão da dança na aula de música teve muita receptividade dos alunos, pois pediam com frequência para realizarmos atividades que envolvessem movimento, tanto em aula quanto em apresentações. Nesse contexto, tais práticas passaram a ser compreendidas como muito importantes no processo de aprendizagem musical.

Como afirma Tardif (2002), ao longo de sua história de vida pessoal e escolar,

> supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimento, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros (especificamente com as crianças) e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva mas com grande convicção, na prática de seu ofício. (TARDIF, 2002, p.72)

Em concordância com a menção de Tardif, ao longo da caminhada docente fui modificando o meu olhar para os alunos, resultando em uma prática mais significativa e um cuidado na escolha e/ou elaboração de atividades em cada turma conforme o envolvimento dos alunos.

Referências

CANCHERINI, Ângela (2010). El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires, 24 al 26 de febrero.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY (2004). *Pesquisa Narrativa*: Experiência e história em pesquisa Qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (2004).Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. NÓVOA, & M. FINGER, *O Método (auto)biográfico e a Formação* (p. 31-52). São Paulo: Paulus.

GARCIA, Carlos Marcelo (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. In: Form. Doc., Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

JOSSO, Marie-Christine. (2010) Da formação do sujeito...Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Natal: Edufrn, p. 59-79

PEREIRA, Diniz (2007). Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: *Educação & Linguagem*, vol.10, n. 15, 82-98, jan.-jun.

TARDIF, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional.* Maurice Tardif. 13 ed – Petrópolis, RJ: Vozes.