

# INSERÇÃO DA MÚSICA NO ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DO PIBID: desafios e conquistas sob a perspectiva docente

## INCLUSION OF MUSIC IN HIGH SCHOOL THROUGH PIBID: challenges and achievements from the teaching perspective

*Paula Karine Renner*<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo retratará a prática de educação musical desenvolvida na Escola Estadual de Educação Básica Professor Mathias Schütz em Ivoti pela acadêmica do curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Ivoti, atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. O artigo apresentará alguns desafios enfrentados pelos professores e alunos, assim como conquistas obtidas no decorrer do processo de musicalização. Também serão apresentados depoimentos dos alunos, destacando o olhar do educando e a importância e troca de conhecimentos que a prática musical proporciona tanto para os professores como para os alunos.

**Palavras-chave:** Educação musical. Adolescência. Desafios. Conquistas.

**ABSTRACT:** This article shows the practice of musical education developed at Escola de Educação Básica Professor Mathias Schütz, a state school, in Ivoti, by the university student who is taking Teacher Training in Music at the Instituto Superior de Ivoti, with a scholarship from the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation-PIBID. The article presents some challenges faced by teachers and students, as well as the achievements obtained during the Music teaching process. Students' statements will also be presented, emphasizing their view and the importance and exchange of knowledge that musical practice offers both to teachers and to students.

**Keywords:** Music education. Adolescence. Challenges. Achievements.

### 1 INTRODUÇÃO

A introdução do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em escolas do município Ivoti/RS tornou-se possível através de convênio entre a CAPES, o Instituto Superior de Educação Ivoti e a Escola Estadual Educação Básica Professor Mathias Schütz. Os bolsistas atendem através do programa turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, com idades que variam entre 15 e 18 anos.

A inserção do ensino da música em turmas de Ensino Médio através do PIBID a alunos de escolas públicas que nunca tiveram a oportunidade de vivenciar experiências musicais em perspectiva educacional causa muitos impactos iniciais nos alunos e desafios para os professores.

Sendo a adolescência uma fase de mudanças orgânicas e psicológicas, onde o indivíduo se depara com uma série de dúvidas e incertezas, sua imagem social torna-se muito importante. Deparar-se com algo novo é, na maioria das vezes, desconfortável e amedrontador, um fator que causa conflitos e mexe com a emoção dos adolescentes.

Embora a música seja muito apreciada pelos adolescentes e a revolução tecnológica possibilite que eles ouçam música em qualquer lugar e com isso ela esteja presente no cotidiano da grande maioria dos jovens, quando apresentada a eles de forma que a exposição física esteja presente, torna-se para muitos deles um pesadelo.

É nesse momento que entram os desafios para o professor, que precisa possibilitar que a música em con-

<sup>1</sup> Bolsista pelo PIBID em convênio com a CAPES. Graduanda no curso de Licenciatura em Música pelo ISEI, Ivoti/RS.

junto com a exposição física seja um processo que resulte em conquistas e benefícios para os jovens.

Discutiremos a seguir alguns processos que podem beneficiar ou atrapalhar os professores na busca de musicalização desses adolescentes, baseados no processo decorrido até o presente momento.

## 2 A ADOLESCÊNCIA E SEUS CONFLITOS

A adolescência é a fase transitória entre infância e vida adulta, onde o jovem passa por transformações corporais, psicológicas, hormonais, etc. Tais mudanças causam na maioria dos adolescentes um sentimento de sofrimento por não saber como lidar com tantas mudanças que ocorrem simultaneamente e que são inevitáveis.

Não podemos esquecer que a adolescência é uma transição culturalmente determinada da infância para a vida adulta; embora seja sugerida por mudanças físicas (puberdade), ela coloca o surgimento da tensão pulsional a serviço de seu próprio propósito social (BLOS, 1996, p. 137).

É durante a adolescência que o jovem encontra-se cercado por pressões culturais, sociais, emocionais, corporais, etc., que o forcem a passar por muitas mudanças simultaneamente. Essas mudanças que ocorrem de forma tão rápida e inevitável causam alguns efeitos indesejáveis e muitas vezes, nessa fase da vida, os jovens são incompreendidos.

Na adolescência, o indivíduo se vê obrigado a assistir e a sofrer passivamente uma série de transformações que se operam em seu corpo e, por conseguinte, em sua personalidade. Cria-se um sentimento de impotência frente a essa realidade que poderá ser vivida de uma forma *persecutória* (com o corpo e/ou seus órgãos, transformando-se em um depositário de intensas ansiedades paranoides e confusionais), *maníaca* (com a negação onipotente de toda a dor psíquica que inevitavelmente acompanha o processo) ou *fóbica* (com uma evitação que coloca as transformações corporais tão distantes que nem o próprio adolescente ou seus familiares devem mencioná-las). Vive o adolescente, nesse momento evolutivo, a perda de seu corpo infantil, com uma mente ainda infantil e com um corpo que vai se fazendo inexoravelmente adulto, que ele teme, desconhece e deseja (OUTEIRAL, 2008, p. 9).

Dentre todas essas mudanças e incertezas, o adolescente ainda sente a necessidade de ser aceito em um grupo, e com isso sua autoimagem torna-se muito importante. É nesse momento que a aparência física torna-se fator determinante para ser aceito ou rejeitado em determinados “grupos”, que são formados por afinida-

des entre seus componentes, que os diferem dos demais grupos. O medo de ser rejeitado em algum grupo muitas vezes faz com que o jovem se isole dos demais colegas e se afaste dos seus amigos.

O grupo de iguais, por outro lado, também tem um papel fundamental. O corpo nesse momento assume um importante papel na aceitação ou rejeição por parte da “turma”. O adolescente começa a perceber que seu corpo não corresponde à idealização que havia feito de como seria quando adulto e, em geral, é pela identificação e comparação com outros adolescentes que ele começa a ter uma idéia (*sic*) concreta de seu esquema corporal. Isso determina, ocasionalmente, situações ou momentos de afastamento ou isolamento social (OUTEIRAL, 2008, p. 11).

Com todas essas mudanças que ocorrem exteriormente, não podemos esquecer que interiormente o indivíduo também passa por turbilhões emocionais que modificam sua forma de pensar e agir. É durante a adolescência que ocorre a crise de identidade, onde o adolescente se desconstrói para construir-se novamente. Tudo o que lhe disseram durante a infância passa a ser questionado. O adolescente volta à infância para resgatar e reconstruir suas convicções.

A reação inicial do jovem adolescente é de confusão, porque são reativadas as modalidades infantis de pulsões e as posições egoicas. Ele parece estar indo para trás, ao invés de para a frente [...] O desenvolvimento do adolescente progride por meio de uma regressão (BLOS, 1996, p. 133).

Dentre todos os conflitos surge ainda o medo da exposição, a vergonha de passar por tolo publicamente. O jovem ainda não se acostumou com o novo corpo, tudo lhe é estranho e diferente. Isso faz com que o adolescente se retraia, impossibilitado de realizar determinadas atividades, principalmente aquelas que envolvam exposição corporal em público. “[...] o adolescente, [...], passa por fase de grandes transformações e encontra-se mais inclinado a dissimular ou retrair-se” (MARCELLI; BRACONNIER, 2001).

A timidez, o medo de errar e passar vergonha em frente aos demais colegas e amigos, somados ao fator de que o jovem está se acostumando ao “novo corpo”, são aspectos suficientemente compreensíveis para que ocorra a inibição. Todos esses fatores são muitos delicados e devem ser tratados com sensibilidade por parte do professor. “Durante esse processo de redefinição do esquema corporal, pode apresentar dificuldades para localizar-se adequadamente no espaço, tornando-se ‘desajeitado’ ou ‘estabanado’” (CARVALHO et al., 2002, p. 49).

Sendo a musicalização um fator que exige que o adolescente se exponha em público, que desenvolva a coordenação motora e que sinta a música acontecer no próprio corpo, os professores de música passam por diversas dificuldades com os adolescentes, quando se trata de exposição corporal, que é indispensável na musicalização. Segundo Jaques-Dalcroze, citado por Mateiro e Ilari (2011, p. 32): “O movimento corporal tem uma dupla função: a manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, ao mesmo tempo em que é estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão”.

Assim, o corpo atua como fator indispensável no “fazer musical”, pois é através dele que sentimos a música, que nos expressamos e interagimos com o meio. Discorreremos a seguir, como desenvolver a educação musical com adolescentes, sem excluir o temido fator de exposição corporal.

## 2.1 MÚSICA E EXPRESSÃO/EXPOSIÇÃO CORPORAL

É impossível falar de música e excluir movimento. Quantos de nós, ao apreciar uma música que gostamos, inconscientemente começamos a bater o pé ou a movimentar-nos no ritmo da canção? Ainda mais no fazer musical, onde é necessário um envolvimento tanto emocional como corporal, já que música mexe tanto com os sentimentos como com o corpo. Não há como excluir um ou outro para fazer música de qualidade.

Dançar sem música não libera os estímulos espontâneos e ouvir uma música e não se movimentar é quase impossível, pois as ligações das raízes dos nervos auditivos estão largamente espalhadas pelo nosso corpo e são mais longas que quaisquer outros nervos (RODRIGUES, 2012, p. 38).

Quando falamos de educação musical, não pode ser diferente. O processo músico-educacional, para que ocorra de forma adequada, necessita da união entre música, sentimentos e corpo. Uma das dificuldades pelas quais os professores passam é engajar os alunos em determinadas atividades, pois muitas coisas simplesmente não fazem sentido para eles. Porém, a partir do momento em que o aluno sentir em seu próprio corpo os efeitos da atividade proposta, ela passará então a ter um significado para ele.

Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e a expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente depois dizer “eu sei” (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 29).

Não podemos esquecer que o corpo não pode ser visto apenas como um meio de expressão musical, que nos possibilita demonstrar nossas preferências musicais. O corpo deve ser visto como um instrumento musical. Segundo Márcia Rodrigues (2012), “podemos pensar no corpo como um instrumento musical, não só pela voz, mas também pela manifestação do ritmo através do movimento corporal”.

A experiência de sentir a música pulsando no próprio corpo produz um sentimento e uma forma de manifestação que nenhuma outra arte nos pode proporcionar, já que cada sentimento é único e carregado de significados.

De todas as artes, a música é a mais abstrata, enquanto o teatral é, talvez, obviamente, a mais “representacional”. Por representacional quero dizer que pode haver muito mais que uma evidente conexão entre nossas vidas e as vidas dos outros quando eles “representam” diante de nós. Ao mesmo tempo podemos apreciar a transformação metafórica dos eventos da vida de certo modo distanciados do quadro de convenções teatrais e processos dramáticos. Mas, em música, o que equivale a esses eventos da vida? A resposta parece residir no poder da música de sugerir peso, espaço, tempo e fluência virtuais. Esses elementos de movimento físico são descontextualizados em música. [...] Todos os estados de sentimento têm seus próprios padrões de atividade, sua própria mistura de peso, espaço, tempo e movimento. [...] Todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações. [...] Assim como nossos pensamentos e sentimentos constantemente mudam, crescem, degeneram e se misturam uns aos outros, parece que também os padrões musicais “estão em movimento”. A habilidade da música em sugerir esse movimento sem apontar para um evento determinado ou situação específica pode nos levar – erroneamente – a assumir que a expressão musical é um tanto vaga e, por conseguinte, sem “conteúdo”. [...] O que diferencia a música, a literatura e as demais artes das ciências é a força da conexão com as histórias culturais e pessoais (SWANWICK, 2003, p. 34, 35 e 36).

Ainda que a música seja uma arte que possa trazer à tona diversos significados e sentimentos pessoais, como Swanwick nos diz acima, é necessário que haja o cuidado para que o ensino da música não seja conduzido de forma errônea, resultando na falta de conteúdo e tornando-se apenas um momento de lazer para os alunos. A música deve ser trabalhada com conteúdo e objetivos traçados, resgatando o individual de cada aluno, possibilitando a expressão e a sinergia entre o corpo e as emoções.

Todas as ações e execuções musicais/instrumentais dependem do conjunto corpo e alma, onde o gesto está relacionado com os sentimentos do músico, de forma que o resultado sonoro será antes ouvido e sentido internamente. Assim, é possível expressar sonoramente o que o músico já sentiu e idealizou internamente, sem que haja um esforço físico e que soe algo somente técnico. Dessa forma, a execução musical depende do interior, que, por sua vez, depende das condições físicas do corpo que irá expressar ou não as intenções musicais. Há, portanto, um processo dialógico, onde corpo e alma são totalmente relacionados e interdependentes (MATEIRO; ILARI, 2011, p. 160).

Assim, ao sentir a música no próprio corpo e na alma e os efeitos que ela pode causar, o adolescente passa a significar o que ela representa e começa a dar um novo sentido e importância aos momentos de musicalização, que anteriormente eram incompreendidos pela maioria deles.

## 2.2 O ADOLESCENTE E O FAZER MUSICAL

Porém, até o adolescente chegar ao ponto de permitir que a educação musical faça parte da sua rotina, ocorre um processo que exige muita sensibilidade do professor, já que essa é uma das faixas etárias mais difíceis de trabalhar.

Como em qualquer outra disciplina escolar, o maior motivador para o aluno é a afinidade com os professores. Na música não é diferente o aluno só fará o que o professor pedir, se sentir que pode confiar nele, o que também se torna um desafio, visando à fase transitória em que os jovens estão passando, onde tudo parece ser provisório, inclusive os próprios sentimentos.

Por isso é necessário que o professor possua um alto nível de empatia e que se lembre de que também já foi adolescente e passou pelas mesmas incertezas e inseguranças que seus alunos. Quando conseguimos entender o nosso próximo, conseguimos conviver de forma harmoniosa.

Podemos dizer, “brincando”, que, se ser adolescente é “difícil”, ser um adulto em contato com ele é duplamente “difícil”: primeiro porque temos que lidar com o adolescente “de fora”, externo, real, e depois com o adolescente “de dentro”. Novamente enfatizamos a importância de que o adulto que está em contato com o adolescente (pais, professores etc.) tenha uma “visão binocular”, de dentro e de fora, do adolescente real e de nossas “memórias adolescentes”, carregadas ainda de impulsos, fantasias, desejos, emoções etc., não como algo indesejável, mas como demonstração de vida (OUTEIRAL, 2008, p. 37).

Por isso, a necessidade de evoluir lentamente e permitir que a exposição em frente aos demais colegas seja de forma gradual. Preferencialmente, a iniciação à exposição corporal em frente à turma deve ser feita em pequenos grupos para que o aluno não sinta que toda a atenção e foco estão voltados para ele. No decorrer das aulas, o aluno se sentirá preparado para realizar algumas atividades sozinho. Porém esse é um exercício que deve ser realizado com calma, sem forçar ou exigir que o jovem adiante ou pule algumas etapas do processo. A pressa em obter retorno da turma ou individual pode por vezes desestimular os alunos e, ao invés de apresentarem bons resultados, acabam retraídos e resistem ao processo de educação musical.

A flexibilidade do professor em entender que muitas vezes os conflitos ou questionamentos que surgem por parte dos alunos não são pessoais, mas fazem parte também desse período de insatisfação em que o mundo parece estar contra o adolescente, auxilia no processo de adaptação com esses jovens que estão entrando no universo da educação musical. Por isso é necessário que o professor saiba relevar muitos comentários e entenda que nenhum tipo de “ataque” ou ofensa é pessoal. Muitas vezes, o adolescente está transferindo seus sentimentos e agressividade, o que é completamente natural.

Os pais e professores deverão saber, por outro lado, que os professores serão os “recipientes” de impulsos, fantasias, emoções e pensamentos, mais ou menos conscientes, que os adolescentes têm em relação aos seus próprios pais. Amor e agressividade, originalmente dirigidos aos pais, serão “transferidos” para os professores. Poderá acontecer que um adolescente, irritado com seus pais, tenha com esses uma atitude aparentemente “adequada”, extravasando com um professor toda a “bronca” com eles (OUTEIRAL, 2008, p. 35-36).

A motivação dos alunos é também uma grande motivação para os professores e vice-versa. O grupo só funciona quando professores e alunos trabalham em conjunto, permeando a troca de conhecimentos, discutindo preferências e respeitando as diferenças. O professor precisa estar atento para levar aos alunos aquilo de que eles também gostam. Quando o professor se atém às suas preferências, esquecendo-se do alvo, que são os alunos, a motivação e o rendimento dos alunos na aula caem drasticamente, pois fazer aquilo de que não gostamos repetidas vezes acaba por nos desanimar. Portanto a importância de planejar uma aula que atenda às necessidades e também às preferências dos alunos, levando em conta os aspectos experimentais que a música pode proporcionar.

A educação musical, em todas as possíveis verificações de transferência, existe para, em indiscutível e primeiríssima linha, oferecer às crianças a oportunidade de experimentar a música emocionalmente, com todos os sentidos e com alegria e, dadas as possibilidades, autoexercitar-se no canto, na dança, na execução de um instrumento musical, em (grupos de) improvisação, na criação de trilhas sonoras, na encenação, na meditação, nos jogos interativos e comunicativos e em muitos outros campos técnicos de experiência e de aprendizagem, a fim de, com isso, desenvolver suas predisposições e capacidades musicais. A educação musical serve também para o futuro desenvolvimento da capacidade de percepção (musical), contra o imperialismo da imagem, da música e do barulho de nossos dias, narcotizante e arruinador dos sentidos, pois a música é, como se sabe, a única disciplina auditiva nas escolas. Trata-se também do futuro desenvolvimento de uma abertura musical e capacidade de experiência, etc., [...] trata-se do desenvolvimento da capacidade de expressão musical com uma partilha de sensações e emoções, como uma oportunidade para a comunicação músico-social contra a tendência do crescente individualismo, para o desenvolvimento da capacidade de composição musical, para uma compreensão de mundo e de si mesmo, com o auxílio de uma introdução à cultura musical. A música é, primariamente, um espaço livre e um campo experimental para a fantasia estético-musical e sociomusical. O primeiro desafio que resta é elaborar uma aula de música que esteja em sintonia com a comprovada alegria pela música e que coligue a exigência da arte com a orientação da cultura musical, tanto tradicional quanto moderna (BASTIAN, 2009, p. 46-47).

Aí então entra a importância de o professor ser eclético e proporcionar aos alunos aquilo que eles também gostam, pois não podemos esquecer que os adolescentes já vêm com uma bagagem musical informal, e suas preferências já estão definidas. Não significa que, por não gostarmos de determinado gênero musical ou por não o conhecermos, ele não seja bom. Assim como ensinamos aos nossos alunos, também devemos estar cientes de que o diferente deve ser respeitado.

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro. Temos de estar conscientes do desenvolvimento e da autonomia do aluno, respeitar o que o psicólogo Jerome Bruner chama de "as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea": curiosidade [...] A curiosidade não é desper-

tada ditando-se informações sobre a vida dos músicos ou sobre a história social, nem dizendo sempre aos alunos o que eles precisam ouvir, nem tratando um grupo musical como se ele fosse uma espécie de máquina. É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal (SWANWICK, 2003, p. 66 e 76)

Em nossas atividades, procuramos sempre abrir espaços para que o aluno compartilhe suas preferências com os demais colegas e professores. A tomada de decisões e escolhas por parte dos alunos tem um papel muito importante, não apenas na questão musical. A partir do momento em que o aluno toma suas escolhas, ele proporciona a si próprio o autoconhecimento, e no momento de ouvir o que os outros têm a dizer ou mostrar, ele aprende a respeitar aquilo é diferente do que ele gosta.

### 2.3 CONQUISTAS OBTIDAS NO DECORRER DO PROCESSO

Após o processo gradual de adaptação do jovem à nova realidade, começam a surgir as conquistas alcançadas pelos alunos. A música passa a significar muito mais do que diversão e torna-se um componente importante na vida dos alunos, que proporciona surpresas e reações divergentes em cada um.

A música estaria, assim, operando desde um lugar com o qual, quando conseguimos negociar, podemos encontrar surpresas, ou seja, estamos sempre às voltas com o não dar conta de tudo, do perceber uma ou outra parte do que nos é posto à vista. Assim é com, por exemplo, nossas reações corporais, com a natureza, com o que o outro nos diz. Entretanto, quando nos colocamos em posição de negociar com nossa incompletude, de nos deixarmos espantar, inventamos, diante disso, novas marcas; nos deixamos marcar pelo que nos faz abrir as orelhas, arregalar os olhos (SILVEIRA, 2004, p. 183).

Muito mais do que sentimentos, a música em conjunto com a expressão corporal proporciona ao adolescente a oportunidade de promover o autoconhecimento. Ele passa a explorar o próprio corpo e descobrir verdades antes desconhecidas para ele. A música passa a fazer parte da vida do jovem de uma forma completamente nova, carregada de significados e descobertas.

Ora, se a música nos remete ao momento de significativa consonância com o outro, assim como o próprio corpo, poderíamos pensar também na sua capacidade de nos remeter pontualmente às nossas marcas, em afinação com nosso próprio saber. Poderíamos propor que a música nos coloca em

estado de afinação com nossas verdades (SILVEIRA, 2004, p. 184).

Quando o aluno entra em sintonia consigo mesmo, ele passa a corresponder às expectativas dos professores e superar as suas próprias capacidades, ele percebe que é capaz de fazer muito mais do que imaginou, e essa é a maior conquista que um professor pode obter.

#### 2.4 DEPOIMENTOS DE ALUNOS SOBRE AULA DE MÚSICA E EXPRESSÃO CORPORAL

Como bolsista do PIBID, entrar em sala de aula faz parte da prática e do processo de iniciação à docência. Ao entrar em sala e trabalhar com adolescentes que nunca tiveram contato com o ensino, tivemos um processo evolutivo lento e gradual.

Durante quatro meses, viemos desenvolvendo um trabalho focado na educação musical desses jovens, envolvendo expressão corporal, apreciação musical, improvisação, etc.

Tentando ver da perspectiva dos alunos, foram coletados alguns depoimentos de adolescentes que fizeram parte desse processo. Os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade dos alunos.

Aluno A, 17 anos. Sexo feminino.

“A exposição corporal nas aulas de música inicialmente era algo complicado. A timidez de se expor, o receio de cometer erros, o medo de passar vergonha eram coisas que preocupavam. Isso fazia com que eu me retraísse. Mas, com o passar das aulas, foi se tornando mais fácil, com a ajuda dos professores fomos aprendendo a realizar as atividades pedidas com maior facilidade. Os professores foram nos ensinando “técnicas” para aperfeiçoamento, aprendemos a respiração diafragmática, temos mais coordenação motora, eles nos incentivaram a continuar tentando e nunca desistir. A exposição corporal nas aulas de música é algo que ajuda muito na nossa vida, pois aprendemos a ter coragem para fazer o que queremos e não ficar com medo de errar, aprendendo com os próprios erros.”

Aluno B, 16 anos. Sexo masculino.

“A exposição corporal no momento está muito boa, pois agora já temos um conhecimento sobre a música. Já não se tem mais tanta vergonha ou medo de errar por parte de alguns alunos mais tímidos, devido ao fato de que já existe uma relação de amizade entre professor e aluno. Portanto as aulas de música estão muito boas, pois todos os alunos da turma já tiveram uma evolução na parte da musicalidade (como o ritmo)

e é uma atividade que envolve a turma inteira; todos devem acertar para gerar um som bom.”

Aluno C, 18 anos, sexo masculino.

“Particularmente, gostei muito das aulas de música, porque é algo que nos descontraí, algo diferente e muito interessante. Os alunos perderam a timidez que tinham ao longo das aulas. A explicação simples e prática que os professores nos ensinam. É uma aula que deveria ser dada para todos.”

Aluno D, 17 anos, sexo feminino.

“As aulas de música ajudaram muito; no início era um pouco mais difícil, mas com o passar das aulas foi ficando mais fácil. A postura dos professores em relação aos alunos está muito boa. Aprendemos muito, aprendemos a pegar o ritmo das músicas e ter coordenação motora. As aulas estão muito boas e divertidas.”

Aluno E, 17 anos. Sexo feminino.

“Tenho 17 anos e frequento o terceiro ano do Ensino Médio Politécnico na escola Mathias Schütz. No começo das aulas de música, eu ficava pensando o porquê daquilo e qual a finalidade. Confesso que estranhei, mas ao longo das aulas percebi o propósito e de fato a importância. Já fazia aula de flauta e lembro da questão de alongamentos corporais e como controlar e ter uma boa respiração, além disso dicas de postura correta. Enfim, aprendemos músicas, os tons de voz, e na última aula a professora nos ensinou uma forma de fazer música com as mãos e um copo. Eu adorei, tenho muita dificuldade com coordenação e me saí superbem, foi muito divertido.”

Aluno F, 17 anos, sexo feminino.

“Primeiramente, quero dar os parabéns a você, professora, pelo excelente trabalho que fez e que continua fazendo com as turmas. As aulas de música no começo eram difíceis, pois muitos alunos tinham vergonha ou eram tímidos. As aulas de música são contagiantes, aprendemos a usar corretamente nossa respiração quando cantamos ou tocamos algum instrumento musical. Adorei aprender a música do ‘Tumbai’ e ‘Jennie Mamma’.”

Aluno G, 17 anos, sexo masculino.

“Com essas aulas consegui melhorar a maneira de respirar. Pois sempre que respirava fundo, sentia tonturas, que agora estão diminuindo. A música é uma bela arte e, quando estudada, se torna mais bela ainda. Acre-

dito que para todos tem sido uma bela aprendizagem essa passagem dos professores do Curso de Licenciatura do ISEI. Espero que todos se tornem bons professores, pois são muito bons no que fazem, pois assumir logo os terceiros anos não é uma tarefa tão fácil.”

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após alguns meses de prática em sala de aula com adolescentes, as conquistas superam todas as dificuldades enfrentadas. Vivenciar e fazer parte da caminhada de vários adolescentes, contribuindo de forma positiva para a vida deles, é uma ótima forma de obter retorno do empenho e dedicação empregados no processo.

Com a oportunidade de iniciação à docência que o PIBID nos proporciona, podemos alcançar conquistas em conjunto com os alunos. A superação das dificuldades, do medo de expor-se em frente aos colegas e da timidez é um processo lento, porém possível, e a musicalização é uma grande aliada nesse processo, se trabalhada da forma correta.

Quem já passou pela adolescência conhece os problemas enfrentados pelos jovens, e desenvolver um trabalho que exija tanta sensibilidade por parte do professor, que precisa aprender a entender seus alunos, conhecendo seus limites para poder ajudá-los a superar algumas barreiras, é uma tarefa árdua, porém gratificante.

Perceber a evolução individual e conjunta dos alunos a cada aula que passa e ver que os alunos gostam do que estão fazendo são as maiores conquistas para todo e qualquer professor.

A fala dos alunos traz à tona a importância do lúdico no espaço escolar. Alunos do Ensino Médio, ainda que não sejam mais crianças, também gostam de realizar atividades divertidas. A importância de proporcionar ao aluno que o processo de aprendizagem não seja algo entediante e chato, mas divertido e prático, mostra que o aprender também pode e deve ser prazeroso. Quan-

do gostamos do que fazemos, queremos repetir e aprofundar-nos mais e mais e este é o maior incentivo que um professor pode desejar aos seus alunos.

Embora a caminhada ainda seja de curto prazo, o PIBID em convênio com a CAPES proporciona uma experiência única aos futuros docentes que fazem parte do programa. A superação de cada dificuldade e temor, aliados às conquistas e alegrias alcançadas em sala de aula, nos dão motivação para continuar aperfeiçoando nossas atividades como bolsistas e futuros professores.

### REFERÊNCIAS

- BASTIAN, Hans Günther. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2009.
- BLOS, Peter. **Transição adolescente**: questões desenvolvimentais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CARVALHO, Alysson et al. **Adolescência**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- MARCELLI, D.; BRACONNIER, A. **Adolescenza e psicopatologia**. Milano: Masson, 2001.
- MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibepe, 2011.
- OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- RODRIGUES, M. C. P. Apreciação musical através do gesto corporal. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 37-49.
- SILVEIRA, Viviane. Sobre a música que povoa o corpo: considerações psicanalíticas. In: GOBBI, Valeria (Org.). **Questões de música**. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 177-185.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.