

Reflexões sobre a escolha, implementação e análise de abordagens metodológicas para o ensino de História da Música em cursos superiores

Comunicação

Matheus Silva Rocha¹
IFCE / UFMG
matheus.rocha@ifce.edu.br

Resumo: Este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Panorama do ensino de História da Música no Brasil: um estudo com docentes e egressos de cursos de Licenciatura em Música de IES públicas". O artigo tem como objetivo a reflexão sobre fatores a serem considerados por professores de História da Música quando da escolha, implementação e análise de métodos para o ensino da disciplina em cursos superiores de música. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na análise, a partir de conceitos de Libâneo (2013), de métodos de ensino apresentados e discutidos em algumas publicações recentes de professores brasileiros e estrangeiros da disciplina. Como resultado, são identificados nove fatores a serem observados por docentes ao escolher, implementar e avaliar a adequação de métodos de ensino para aulas de História da Música em cursos de graduação.

Palavras-chave: ensino de história da música; método de ensino; decolonialidade.

INTRODUÇÃO

Este trabalho procura contribuir com uma pesquisa de doutorado em andamento intitulada "Panorama do ensino de História da Música no Brasil: um estudo com docentes e egressos de cursos de Licenciatura em Música de IES públicas". O artigo estrutura-se em três seções principais, nas quais são apresentados e discutidos alguns fatores a serem considerados por docentes quando da *escolha, implementação e análise* de métodos para o ensino de História da Música em cursos superiores de música. Ainda que os métodos não sejam direcionados exclusivamente ao ensino deste componente curricular, procuramos exemplificá-los com relatos de professores da disciplina em cursos de graduação, com o intuito de discutir sua aplicabilidade e relevância nesse contexto.

¹ Professor EBTT (Instituto Federal do Ceará - *Campus* de Crateús); Doutorando em Música (UFMG).

Antes de discorrer sobre métodos precisamos esclarecer - embasados em estudos sobre Educação, Música e Educação Musical - em qual conceito de método nos apoiamos no âmbito deste artigo. Ao refletir sobre o vocábulo, Reys e Garbosa (2010) afirmam que "Tanto na área de educação quanto na área de música, o termo 'método' assume diferentes significados, remetendo a uma proposta de ação pedagógica, a maneiras de ensinar e organizar o trabalho do professor" (p.108). Segundo as autoras,

[...] enquanto nas esferas da educação e da educação musical o termo "método" assume conotações que remetem a um caminho a ser trilhado para a aprendizagem, no âmbito do ensino instrumental o termo refere-se, muitas vezes, ao livro didático utilizado no processo de iniciação ao instrumento (REYS; GARBOSA, 2010, p. 109).

Penna (2009), por sua vez, afirma ser permitido considerar *métodos* de educação musical algumas "propostas para a prática pedagógico-musical - como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Suzuki, Paynter e Schafer" (p.1352). Para a pesquisadora, é possível identificar nestas propostas os "três componentes constitutivos do método" elencados por Bru (2008): "a) um conjunto de meios; b) escolhidos com o fim de atingir um ou vários objetivos inscritos em um propósito; c) mediante ações organizadas e distribuídas no tempo" (BRU, 2008, p.7, apud PENNA, 2009, p.1351).

Ainda que reconheçamos os diferentes significados que o termo *método* pode adquirir quando de seu uso na área da Música e na subárea da Educação Musical, como os apontados por Reys e Garbosa (2010) e Penna (2009), procuramos aqui utilizá-lo em um sentido mais próximo à definição de Libâneo (2013), que o entende como o "caminho para atingir um objetivo" (p.165). O autor apresenta, em seu livro *Didática* (2013), várias definições para *método de ensino*, dentre as quais destacamos três:

1. Conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos [...] [que] o professor, ao dirigir e estimular o processo de ensino em função da aprendizagem dos alunos, utiliza intencionalmente;
2. Ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos, para atingir os objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico;
3. Mediação escolar tendo em vista ativar as forças mentais dos alunos para a assimilação da matéria (LIBÂNEO, 2013, p.165-167).

Em sua visão, métodos de ensino não se resumem a um conjunto de procedimentos, pois também englobam outros fatores relevantes ao alcance dos objetivos educacionais,

como "formas didáticas e meios organizativos do ensino que viabilizam a assimilação dos conteúdos" (2013, p.170).

Deste modo, ao mencionarmos *métodos de ensino* nas próximas seções deste artigo, procuramos nos referir, de maneira abrangente, a atividades e outras ações realizadas por professores e estudantes com o intuito de promover a aprendizagem do discente.

Escolha de métodos de ensino

A dinâmica de uma disciplina é moldada pela constante escolha e implementação de métodos de ensino, os quais promovem uma variedade de interações entre estudantes e entre o professor e seus alunos, além de momentos individuais de reflexão e realização de atividades. Libâneo (2013) aponta três fatores importantes a serem considerados quando da escolha de métodos de ensino:

1. [...] os métodos de ensino dependem dos objetivos imediatos da aula [...] Ao mesmo tempo, dependem de objetivos gerais da educação previstos nos planos de ensino pela escola ou pelos professores; 2. A escolha e organização dos métodos dependem dos conteúdos específicos e dos métodos peculiares de cada disciplina e dos métodos da sua assimilação; e 3. A escolha de métodos implica o conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às suas características socioculturais e individuais (LIBÂNEO, 2013, p.167-168 - grifos meus).

Entendemos, a partir da análise desses fatores, não ser possível definir de antemão métodos de ensino adequados a toda e qualquer disciplina de História da Música, pois há uma diversidade de questões importantes a serem consideradas pelo docente quando de sua escolha, como as três apontadas pelo autor. Deste modo, ao invés de apresentar uma lista de métodos que têm sido usados no ensino do componente curricular, optamos por levantar, exemplificar e discutir, nesta seção, quatro fatores a serem considerados quando da escolha de métodos de ensino para disciplinas de História da Música: os três mencionados por Libâneo e um quarto, o qual denominamos *Perspectivas decoloniais*.

Objetivos da aula, da disciplina e do curso

Após analisar 162 objetivos presentes em programas de 49 disciplinas de História da Música vinculadas a 16 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, constatamos que uma quantidade significativa de cursos tem procurado, primordialmente, que estudantes conheçam obras, compositores e estilos de períodos específicos; identifiquem os mesmos elementos através da audição; e desenvolvam uma consciência crítico-reflexiva a respeito do que ouvem e também da própria história em estudo. Ainda que os próprios objetivos pensados para disciplinas de História da Música possam ser problematizados, procuramos aqui ressaltar a importância de considerá-los quando da escolha de métodos adequados para o ensino do componente curricular.

Ao discorrer sobre atividades de apreciação musical nas aulas de História da Música, Lowe (2012) sugere que "a primeira e mais urgente pergunta que um professor pode fazer quando se prepara para [um momento de] apreciação em sala de aula é: Qual é o objetivo de aprendizagem mais significativo desta experiência de escuta em particular?"² (p.45, tradução nossa). A autora defende que o conhecimento de uma taxonomia da aprendizagem significativa pode auxiliar professores a conceber experiências auditivas de forma efetiva e eficiente em sala de aula, e aponta que

[...] a capacidade de articular os objetivos de aprendizagem significativos para uma disciplina permitirá aos professores conceber atividades de audição pertinentes na aula que sirvam para fazer avançar o progresso dos alunos em direção a um ou mais objetivos de aprendizagem da disciplina³ (LOWE, 2012, p.46; tradução nossa).

Deste modo, fundamentados em Libâneo (2013) e em Lowe (2012), acreditamos ser importante partir da consideração dos objetivos da aula, da disciplina e do curso quando da escolha de métodos para o ensino de História da Música.

² "[...] the first and most urgent question an instructor can ask when preparing for in-class listening is: What is the most significant learning goal of this particular listening experience?" (LOWE, 2012, p.45).

³ "The ability to articulate the significant learning goals for a course as a whole will better enable instructors to design meaningful in-class listening activities that serve to advance student progress toward one or more of the course's learning goals" (LOWE, 2012, p.46).

Domínio dos conteúdos e métodos

Considerando a possibilidade de estudantes alcançarem objetivos educacionais semelhantes através do contato com métodos distintos, mais adequados a cada pessoa e/ou situação, entendemos ser importante que o docente procure alternativas metodológicas - que não se limitem àquelas já conhecidas e exploradas em sua carreira docente - antes de definir as mais adequadas ao alcance dos objetivos da aula ou da disciplina. Apresentamos, a seguir, algumas atividades pouco associadas ao ensino de História da Música, mas que têm sido exploradas na disciplina por professores brasileiros e estrangeiros nos últimos anos.

Performance e Composição: Diversos professores têm relatado, nos últimos anos, a realização de atividades mais diretamente vinculadas à Performance e à Composição em aulas de História da Música. De acordo com Swanwick (2016), estes parâmetros, associados à Apreciação, constituem os únicos meios de envolvimento direto com a música⁴ (p.43), sendo auxiliados pelos Estudos de Literatura - os quais incluem a História da Música - e pela Aquisição de Habilidades. Beck (2012), ao discorrer sobre tarefas de escrita reflexiva para a disciplina, defende que "pedir aos alunos que toquem em sala de aula o máximo possível, para que eles realmente criem e sintam o que estão aprendendo, é mais eficaz do que ouvir passivamente"⁵ (p.62, tradução nossa). A professora aponta, ainda, uma forma de explorar a performance e a composição na aula de História da Música: "pedir aos alunos para escrever e executar uma música de rap de três minutos que eles compuseram"⁶ (p.79, tradução nossa). Castagna (2011), por sua vez, ao discorrer sobre a "adoção de aspectos relacionados ao Desenvolvimento Humano em cursos de História da Música" (p.512), afirma ter proposto a uma turma "a elaboração e apresentação de composições dos próprios estudantes que integrassem a música antiga a linguagens musicais mais amplamente conhecidas na atualidade pelo público-alvo" (p.516).

⁴ "The crucial thing is to seek out those activities which give direct involvement and not to skate about on quasi musical enterprises. Direct involvement can be seen under three headings. They are composition, audition and performance; CAP for short" (SWANWICK, 2016, p.43).

⁵ "Asking students to perform in class as much as possible, so that they actually create and feel what they are learning, is more effective than passively listening" (BECK, 2012, p.62).

⁶ "Ask students to write and perform a three-minute rap song that they have composed" (BECK, 2012, p.79).

Produção de mídia: Alguns professores de História da Música têm procurado engajar estudantes na disciplina através de projetos que exploram a produção e divulgação de materiais digitais, como *blogs*, vídeos, *podcasts*, e pequenos documentários. Castagna (2011) afirma ter iniciado em 2009 um

[...] projeto coletivo destinado a produzir áudios e vídeos que, mesmo baseados no repertório e nas informações convencionais sobre história da música, deveriam ser criativos e não-acadêmicos, além de ser dirigidos a um público menor de 18 anos e de origem popular, ou seja, não constituído de adultos e não representantes da elite (CASTAGNA, 2011, p.516).

Beck (2012), por sua vez, ao listar uma série de atividades de escrita as quais já realizou na disciplina, menciona que em uma delas "cada aluno da turma, quer se trate de história da música, de apreciação musical ou de um seminário, deve criar o seu próprio *blog* e contribuir com ele ao longo do semestre"⁷ (p.78, tradução nossa). Estas atividades procuram beneficiar-se da familiaridade e do interesse das novas gerações de discentes pelo uso de equipamentos eletrônicos e da internet, e direcionam-se, por vezes, a públicos que dificilmente teriam acesso a informações semelhantes caso veiculadas por outros meios.

Conhecimento das características dos alunos

Ao escolher um método de ensino é essencial, segundo Libâneo (2013), que o professor tenha "conhecimento das características dos alunos quanto à capacidade de assimilação conforme idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto às suas características socioculturais e individuais" (p.168). Neste sentido, ainda que uma atividade seja adequada, em teoria, ao desenvolvimento de uma habilidade ou alcance de um objetivo por parte do estudante, isto não garante sua eficácia em todo e qualquer contexto educacional, pois há uma série de questões pessoais e acadêmicas a serem consideradas que podem influenciar seu processo de aprendizagem. Ao discorrer sobre as experiências narradas por Mark Pottinger⁸ em um colóquio sobre o ensino de História da Música, Tramontina (2009) destaca um item que considera "incomum à maioria das abordagens" (p.16) didáticas da

⁷ "Each student in the class, whether it is for music history, music appreciation, or a seminar, is required to establish his or her own blog and contribute to it throughout the term" (BECK, 2012, p.78).

⁸ Professor de Música e Presidente do Departamento de Música e Teatro do Manhattan College.

disciplina: "[...] a inserção dos alunos como figuras ativas nas escolhas metodológicas do docente, permitindo a eles, por exemplo, a possibilidade de contribuir na elaboração dos *Sylabi*⁹ do curso" (TRAMONTINA, 2009, p.16). Uma breve reflexão sobre as experiências de Pottinger nos permite identificar ao menos dois importantes potenciais acadêmicos da participação ativa dos estudantes na escolha metodológica: 1) a apresentação ao docente de novos métodos de ensino, mais próximos aos interesses e adequados à realidade dos discentes; e 2) a atribuição de responsabilidade ao estudante por suas próprias escolhas.

Perspectivas decoloniais

Além dos três fatores apontados por Libâneo (2013) quando da escolha de métodos didáticos, destacamos aqui um quarto que consideramos relevante ao contexto do ensino de História da Música em cursos superiores: a *decolonialidade*. Ao discorrer sobre "Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música", Queiroz (2020) afirma que

[...] uma ruptura decolonial, demanda redefinir objetivos educacionais na educação superior em música e, ao invés de estudar as teorias e os métodos consolidados pelos colonizadores, criar os nossos próprios materiais didáticos (QUEIROZ, 2020, p.183 - grifos meus).

A partir da análise do pensamento de Queiroz, entendemos ser importante - quando da escolha de métodos de ensino para disciplinas de História da Música - não apenas avaliar a aplicabilidade de métodos estrangeiros em nossa realidade acadêmica antes de importá-los, mas principalmente considerar o uso de métodos mais próximos ao contexto sociocultural dos estudantes, os quais podem encontrar-se difundidos em contextos não acadêmicos, por vezes entendidos como informais.

Implementação de métodos de ensino

Nesta seção procuramos apresentar e discutir brevemente três fatores relevantes a serem considerados pelo professor de História da Música quando da implementação de

⁹ Plano ou programa de estudos.

métodos de ensino, após sua escolha: 1) elaboração de rubricas, ou expectativas de aprendizagem; 2) reformulação de atividades tradicionais (comuns à disciplina); e 3) trabalho com jogos e/ou elementos de jogos.

Elaboração de rubricas

Ao planejar a implementação de um determinado método de ensino na aula de História da Música, o professor da disciplina pode, imediatamente antes da realização da ação ou atividade, esclarecer aos estudantes o que espera deles quanto a seu envolvimento: expectativas de aprendizagem (também chamadas de rubricas), linguagem utilizada, nível de complexidade da resposta, entre outros. Bowen (2012), ao discorrer sobre o uso de tecnologias em disciplinas de História da Música, afirma que:

Uma boa rubrica melhorará o aprendizado, pois os alunos podem ver antes de concluir uma tarefa o que a tornará melhor. Dizer aos alunos que eles precisam de uma tese e que vale vinte pontos não os ajudará, mas mostrar-lhes os critérios e exemplos para uma tese ruim, justa, boa e ótima lhes dará objetivos¹⁰ (BOWEN, 2012, p.93; tradução nossa).

A elaboração de rubricas não precisa estar associada, necessariamente, a uma atividade ou avaliação, pois também pode mostrar-se válida em momentos expositivos ou dialógicos, comumente explorados em aulas de História da Música. Assim, ao expor um conteúdo ou propor uma discussão, atividades associadas ao *Método de exposição pelo professor* e ao *Método de elaboração conjunta*, de acordo com a classificação de Libâneo (2013), o docente pode optar por explicitar seus objetivos e expectativas aos estudantes.

Reformulação de atividades tradicionais (comuns à disciplina)

Ao optar pelo uso de métodos de ensino comumente explorados em aulas de História da Música - como discussões, momentos de apreciação musical, e tarefas de pesquisa - o

¹⁰ "A good rubric will improve learning as students can see before they complete an assignment what will make it better. Telling students they need a thesis and that it is worth twenty points will not help your students, but showing them the criteria and examples for a poor, fair, good, and great thesis will give them goals" (BOWEN, 2012, p.93).

professor da disciplina pode, após a escolha e antes da implementação da ação ou atividade, expandir seu conhecimento a respeito do método por meio do contato com relatos de experiências de outros docentes.

Apreciação/Escuta: Ainda que a apreciação musical seja uma atividade comum - e, por vezes, central - em disciplinas de História da Música, alguns autores têm questionado a (suposta) passividade intelectual dos estudantes nos momentos de escuta. Lowe (2012), ao discorrer sobre a escuta ativa nas aulas, defende que a Taxonomia da Aprendizagem Significativa de L. Dee Fink pode "auxiliar professores de forma eficaz e eficiente na concepção de experiências de audição"¹¹ (p.46, tradução nossa). Segundo a autora,

A escuta estrutural [...] pode ser utilizada para construir conhecimentos fundamentais, para aplicar o pensamento crítico [...] e para estabelecer ligações entre a informação e as ideias apresentadas em uma disciplina. [...] a escuta interpretativa [...] incentiva o pensamento criativo [...], promove ligações com outras disciplinas ou áreas disciplinares [...], convida a relações do material da disciplina com a vida cotidiana dos alunos [...] e, em última análise, envolve as dimensões profundamente pessoais e humanas da autorreflexão e da interação social¹² (LOWE, 2012, p.45, tradução nossa).

A escuta interpretativa mencionada por Lowe aparenta dialogar com o conceito de escuta criativa desenvolvido por autores como Paynter e Schafer, que, segundo Lopes da Silva et al. (2019), "advém da proposta de mediação das obras musicais por meio do contato perceptivo, afetivo e criativo" (p.3). Deste modo, antes de realizar momentos de apreciação musical na aula de História da Música, entendemos que o professor da disciplina pode questionar-se qual tipo de escuta melhor proporcionará o alcance dos objetivos da atividade, do componente curricular ou do curso.

Pesquisa: Ainda que a pesquisa não seja uma atividade estranha a disciplinas de História da Música, alguns professores têm procurado pensá-la, recentemente, como um

¹¹ "[...] this taxonomy of significant learning can effectively and efficiently inform instructors in designing in-class listening experiences" (LOWE, 2012, p.46).

¹² "Structural listening, for example, the listening strategy with which instructors are likely most familiar, can be used to build foundational knowledge, to apply critical thinking (application), and to make connections among the information and ideas presented within a course (integration). Likewise, interpretive listening, which builds on a student's foundational work in structural listening, encourages creative thinking (application), promotes connections with other courses or subject areas (integration), invites relationships of course material with students' everyday lives (integration), and ultimately engages the deeply personal, human dimensions of self-reflection and social interaction (human dimension)" (LOWE, 2012, p.45).

elemento metodológico mais central ao componente. Castagna (2019), em conclusão a uma extensa discussão sobre as "Raízes da crise no ensino de História da Música", defende que

[...] não cabe mais aos professores, nas universidades do século XXI, adotar uma pedagogia baseada na verbalização de todos os conteúdos, porém orientar a pesquisa e aprendizado dos estudantes, com auxílio de materiais didáticos, acervos e bases de dados, mas sobretudo por meio da observação e compreensão da própria realidade (CASTAGNA, 2019, p.48 - grifos meus).

Figueroa (2020), por sua vez, ao propor uma descolonização da disciplina "Introdução à Música do Mundo" (*Intro to World Music*), defende a inserção de métodos semelhantes à pesquisa etnográfica no componente, e sugere que a turma

[...] em grupos de cinco, assista, observe e/ou participe de qualquer apresentação musical relacionada aos gêneros, práticas, tradições, estilos e/ou tópicos discutidos em aula. Faça anotações e colabore para criar em conjunto um esboço etnográfico de 3 a 4 páginas com base em suas anotações¹³ (FIGUEROA, 2020, p.54; tradução nossa).

Estes pensamentos convergem com a quinta das seis "proposições decoloniais para a formação musical no ensino superior" elaboradas por Queiroz (2020), a qual consiste em "Instituir a pesquisa como estratégia efetiva para uma formação em música pautada na produção de conhecimento" (p.183). Deste modo, ao refletir sobre a implementação de métodos de ensino vinculados à pesquisa em disciplinas de História da Música, entendemos que o professor pode considerar seu potencial decolonial no curso através de propostas que explorem a própria realidade do estudante.

Discussão: Ainda que discussões sejam métodos de ensino comuns a disciplinas de História da Música, diversos autores têm reiterado sua relevância e apontado fatores que podem contribuir com seu sucesso como ferramenta pedagógica. Davis (2010), ao discorrer sobre a criação do que chama de uma "comunidade de aprendizes"¹⁴ (p.8; tradução nossa) no componente curricular, afirma que "Uma técnica comum para encorajar a discussão é seguir a resposta de um aluno com uma pergunta"¹⁵ (p.13; tradução nossa), e entende que

¹³ "In groups of five, attend, observe, and/or participate in any musical performance relating to the genres, practices, traditions, styles, and/or topics discussed in class. Take notes and collaborate to jointly author a 3–4-page ethnographic sketch based on your jottings" (FIGUEROA, 2020, p.54).

¹⁴ "Community of learners" (DAVIS, 2010, p.8).

¹⁵ "[...] a common technique for encouraging discussion is to follow a student's answer with a question (DAVIS, 2010, p.13).

Os professores de história fariam bem em considerar essa multiplicidade de perspectivas [diferentes habilitações] entre os alunos de graduação em música ao buscar maneiras de proporcionar um melhor fórum de discussão¹⁶ (DAVIS, 2010, p.15; tradução nossa).

Fick (2022), por sua vez, ao discorrer sobre a adoção de pedagogias voltadas à Educação para a Justiça Social nas aulas de História da Música, sugere que

[...] atividades de reflexão pós-discussão, como o registro em diário, com ou sem a solicitação do professor, podem ser usadas como uma oportunidade para que os alunos demonstrem envolvimento crítico com o material e recebam *feedback* informal do professor¹⁷ (FICK, 2022, p.49; tradução nossa).

Deste modo, ao refletir sobre o trabalho com discussões em sala de aula, entendemos que professores podem pensar de antemão em estratégias a serem implementadas antes, durante e após os momentos dialógicos, com o intuito de estimular a participação ativa e o aprendizado do estudante.

Jogos e/ou elementos de jogos

Apresentamos, em conclusão a esta seção, um terceiro fator a ser considerado pelo professor de História da Música quando da implementação de métodos de ensino na disciplina: a possibilidade de trabalho com jogos ou elementos de jogos em sala de aula. Kapp (2012) define gamificação como "uma aplicação cuidadosa e ponderada do pensamento para resolver problemas e encorajar a aprendizagem utilizando todos os elementos de jogos que são apropriados"¹⁸ (p.15-16, tradução nossa). Segundo o autor, "Os jogos sérios e a gamificação estão ambos tentando resolver um problema, motivar as pessoas e promover o aprendizado usando técnicas e pensamentos baseados em jogos"¹⁹ (KAPP, 2012, p.16;

¹⁶ "History teachers would do well to consider this multiplicity of perspectives among music majors when seeking ways to provide a better forum for discussion" (DAVIS, 2010, p.15).

¹⁷ "[...] post-discussion reflection activities, such as journaling with or without instructor prompts, can be used as an opportunity for students to demonstrate critical engagement with the material and receive informal instructor feedback" (FICK, 2022, p.49).

¹⁸ "[...] a careful and considered application of game thinking to solving problems and encouraging learning using all the elements of games that are appropriate" (KAPP, 2012, p.15-16).

¹⁹ "Serious games and gamification are both trying to solve a problem, motivate people, and promote learning using game-based thinking and techniques" (KAPP, 2012, p.16).

tradução nossa). Neste sentido, entendemos que tanto jogos quanto elementos de jogos podem ser usados em contextos educacionais para promover caminhos que levem ao aprendizado do estudante.

Bowen (2011), ao discorrer sobre o uso de jogos nas aulas de História da Música, afirma que "Parte do motivo pelo qual os jogos são boas ferramentas de aprendizado é porque são divertidos"²⁰ (2011, p.48; tradução nossa), e também que "um formato de jogo, que substituiu as notas por níveis"²¹ (2012, p.95; tradução nossa) aumentou consideravelmente o tempo que seus alunos dedicaram a uma tarefa específica de apreciação e identificação de obras musicais. Segundo o autor, "[...] os jogos, embora não tenham sido intencionalmente concebidos como ferramentas educativas, fazem de fato tudo o que queremos que um bom ambiente de aprendizagem faça"²² (BOWEN, 2012, p.94; tradução nossa).

Análise da adequação de métodos de ensino

Apresentamos, nesta última seção, uma breve reflexão acerca de dois fatores a serem considerados pelo professor de História da Música quando da análise de adequação dos métodos de ensino implementados na disciplina.

Avaliação do método pelo professor

A avaliação de adequação ou eficácia do método de ensino pelo professor parte da comparação entre os resultados obtidos e os objetivos almejados, e pode ser realizada não apenas ao fim do semestre, mas também durante e após cada aula. Da mesma forma que destacamos anteriormente a possibilidade de o professor esclarecer as expectativas de aprendizagem *antes* da realização de atividades (seção 2.1), também refletimos sobre os benefícios da apresentação de recomendações logo *após* sua correção e, sempre que possível,

²⁰ "Part of why games are good learning tools is because they are fun" (BOWEN, 2011, p.48).

²¹ "A gaming format, which replaced the grades with levels, greatly increased student time on task" (BOWEN, 2012, p.95).

²² "[...] games, while not intentionally designed as educational tools, in fact do everything we want a good learning environment to do" (BOWEN, 2012, p.94).

o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada discente. Morales Ortiz (2012), ao discorrer sobre o ensino de História da Música nos cursos de Licenciatura em Música da Colômbia, afirma que

[...] a *Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* utiliza uma ficha de avaliação por estudante onde se descrevem os processos de aprendizagem de cada um e se apresentam sugestões ou recomendações que devem ser seguidas para otimizar o seu trabalho²³ (MORALES ORTIZ, 2012, p.325; tradução nossa).

Segundo a autora, "este recurso poderia ser utilizado em todas as disciplinas de História da Música, para facilitar os processos dos alunos em relação ao espaço acadêmico"²⁴ (p.325; tradução nossa). Entendemos que, ao procurar compreender os processos de aprendizagem de cada estudante, o professor também pode ser constantemente levado a avaliar a eficácia de seus métodos de ensino. Deste modo, questionamos se a avaliação do método pelo docente poderia compreender uma importante ferramenta pedagógica em disciplinas de História da Música, ao contribuir com uma aproximação metodológica do componente curricular às realidades acadêmicas e socioculturais dos estudantes.

Avaliação do método pelos estudantes

Um segundo fator a ser considerado pelos professores de História da Música quando da avaliação de eficácia e adequação dos métodos de ensino escolhidos e implementados na disciplina é a opinião dos próprios estudantes. Davis (2010), ao falar sobre a promoção de discussões engajantes nas aulas de História da Música, sugere que

Os professores devem mostrar, tanto pela escolha das palavras quanto pelo comportamento, que é seguro para os alunos responderem e que as opiniões musicais são valorizadas, além das respostas "corretas"²⁵ (DAVIS, 2010, p.16; tradução nossa).

²³ "La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia es la única que sigue una ficha evaluativa por estudiante en donde se describen los procesos de aprendizaje de cada uno y se presentan las sugerencias o recomendaciones que deben seguir para optimizar su trabajo" (MORALES ORTIZ, 2012, p.325).

²⁴ "Este recurso podría ser usado en todos los programas de Historia de la música, para favorecer los procesos de los estudiantes con relación al espacio académico" (MORALES ORTIZ, 2012, p.325).

²⁵ "[...] teachers must show, in both their choice of words and their demeanor, that it is safe for students to answer and that musical opinions are valued in addition to "correct" answers" (DAVIS, 2010, p.16).

Destacamos, fundamentados no pensamento do autor, a importância de que os discentes se sintam seguros para realizar críticas ou sugestões à escolha e implementação, por parte do docente, de métodos de ensino na disciplina, de modo a indicar se os utilizados foram relevantes, motivantes, e em que pontos poderiam melhorar. Além dos objetivos almejados, a avaliação do método pode também considerar questionamentos gerais, dentre os quais destacamos "Como esta atividade dialoga com a minha realidade fora da instituição acadêmica?" e "Como esta atividade pode contribuir com o meu desenvolvimento musical ou pessoal?". Caso respostas satisfatórias a estas perguntas não sejam encontradas, pensamos ser relevante reavaliar o uso do método de ensino em questão.

Considerações finais

Procuramos, neste breve artigo, contribuir com as crescentes discussões em âmbito nacional acerca do ensino de História da Música através da identificação de - e reflexão sobre - fatores a serem considerados pelo professor quando da escolha, implementação e análise de métodos de ensino para a disciplina. Entendemos que as nove categorias aqui elencadas, divididas em três etapas, não contemplam todas as considerações metodológicas a serem realizadas pelo docente quando do planejamento deste componente curricular. Ainda assim, acreditamos que as ideias reunidas e brevemente discutidas neste trabalho podem servir de auxílio a professores de História da Música quando da reflexão a respeito de métodos para o ensino da disciplina.

Referências

BECK, Eleonora M. Assignments and Homework. In: DAVIS, James A. *The Music History Classroom*. Burlington: Ashgate, 2012. p.61-81.

BOWEN, José Antonio. Rethinking Technology outside the Classroom. *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 2, no. 1, pp. 43–59, 2011.

BOWEN, José Antonio. Technology In and Out of the Classroom. In: DAVIS, James A. *The Music History Classroom*. Burlington: Ashgate, 2012. p.83-101.

CASTAGNA, Paulo. História da Música como oportunidade para o Desenvolvimento Humano. XXI CONGRESSO DA ANPPOM, Uberlândia, 22-26 de agosto de 2011. *Anais* (versão eletrônica). Uberlândia: Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p.512-517.

CASTAGNA, Paulo. Raízes da crise no ensino de história da música: o caso de São Paulo. In: VERMES, Mônica; HOLLER, Marcos (Orgs.). *Perspectivas para o ensino e pesquisa em história da música na contemporaneidade*. São Paulo: ANPPOM, 2019. p.9-58.

DAVIS, James A. Classroom Discussion and the Community of Music Majors. *Journal of Music History Pedagogy*, vol. 1, no 1, p.5-17, 2010.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, CINTED-UFRGS, v.11, no.1, julho, 2013.

FICK, Kimary. Systems of Power, Privilege, and Oppression: Toward a Social Justice Education Pedagogy for the Music History Curriculum. *Journal of Music History Pedagogy*, vol.12, no.1, p.46-67, 2022.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LOPES DA SILVA, Helena; LIMA, Diego Dias; TSUBOUCHI, Ariane Enohata. A escuta criativa como abordagem metodológica para o ensino de música na educação básica: elaboração e aplicação de estratégias interartes em sala de aula. In: 5º Nas Nuvens... Congresso de Música, 2019.

LOWE, Melanie. Teaching Music History Today: Making Tangible Connections to Here and Now. *Journal of Music History Pedagogy*, vol.1, no.1, p.45-59, 2010.

LOWE, Melanie. Listening in the Classroom. In: DAVIS, James A. *The Music History Classroom*. Burlington: Ashgate, 2012. p.45-60.

MORALES ORTIZ, Blanca Luz. Historia de la Música en los Programas de Licenciatura en Música. *El Artista*, no.9, 2012.

PENNA, M. O método na prática pedagógica em música: função, uso e o papel do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. Anais... Londrina: Abem, 2009. p. 1350-1357.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Até quando Brasil? Perspectivas decoloniais para (re)pensar o ensino superior em música. *PROA: Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 10, 2020.

REYS, Maria Cristiane Deltregia; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Reflexões sobre o termo "método": um estudo a partir de revisão bibliográfica e do método para violoncelo de Michel Corrette (1741). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 107-116, set. 2010

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. Routledge, 2016.

TRAMONTINA, Leonardo Salomon Soares. "Uma análise crítica do ensino de história da música na graduação norte-americana e suas possíveis contribuições à academia brasileira." *Anais III Encontro de Musicologia de Ribeirão Preto-USP (2009)*: 1-3.

WARFIELD, Scott. The Research Paper. In: DAVIS, James A. *The Music History Classroom*. Burlington: Ashgate, 2012. p.125-140.