

## Narrativas enviesadas: entre ser músico e tornar-se professor, reflexões a partir do (des)envolvimento no Pibid-Música

### Comunicação

*Pricila Ramos Pereira Reciolino*  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
contatospricila@gmail.com

*Jonathan Ribeiro Oliveira*  
Universidade do Estado de Minas Gerais  
joribeiro199815@gmail.com

**Resumo:** Tendo em vista a importância da formação docente para a consolidação do ensino de música nas escolas de educação básica, o presente texto apresenta o desenvolvimento do subprojeto Pibid/Música da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais — Esmu/UEMG na Escola Municipal Santos Dumont, situada na cidade de Belo Horizonte, a fim de refletir a formação do docente em música, e sobre a(s) diversidade(s) que a circunda(m). Para tanto, foram escritos relatos de experiência que descrevem as experimentações metodológicas diversas e práticas docentes vivenciadas pelos bolsistas, e evidenciam as relações dialógicas entre teoria-prática, professor-aluno e ensino-aprendizagem. O projeto encontra-se em andamento, mas observamos que os bolsistas compreendem o programa enquanto fator fundamental para a sua constituição enquanto professor.

**Palavras-chave:** Pibid-Música; Educação Musical; Formação docente; Música na Escola.

### Introdução

*“O senhor... mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.”*

*(Guimarães Rosa)*

O Pibid — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência — é uma iniciativa junto à CAPES que visa fomentar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa propõe a inserção dos estudantes de licenciaturas no contexto das escolas públicas, para que desenvolvam habilidades didático-pedagógicas desde o início da sua formação acadêmica. O Pibid, por meio do Subprojeto Pibid/Música, tem proposto na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (Esmu/UEMG), especificamente, estratégias pedagógicas nos processos de musicalização, e desenvolvido uma formação docente contextualizada com a realidade das escolas públicas de Belo Horizonte. Neste artigo, o Pibid é compreendido como um “entre-lugar” — entre a universidade e a escola básica; entre a formação e atuação docente — caracteriza-se, portanto, um mediador da *práxis*.

Sob a orientação de uma docente da licenciatura e de duas professoras supervisoras (cada uma pertencente a uma das escolas-campo participantes), o subprojeto Pibid-Música/UEMG tem contribuído tanto para a formação de professores de música, quanto para a consolidação do ensino de música nas escolas básicas, promovendo a integração entre universidade e escola. Ademais, o programa tem oportunizado aos futuros professores de música a participação em experiências metodológicas diversas e práticas docentes inovadoras, que vislumbram a superação de problemas identificados nos processos de ensino-aprendizagem no campo da música.

Esse texto objetiva comunicar as reflexões suscitadas a partir do processo de desenvolvimento do projeto e das intervenções na escola-campo. Para tanto, intenciona-se refletir sobre a importância da atuação dos estudantes de música nas escolas de ensino regular, assim como apontar as contribuições do programa na formação docente em música.

À vista disso, a partir da experiência dos bolsistas do Subprojeto Pibid/Música na escola-campo, em diálogo com o conceito de Ecologia Sonora proposto por Murray Schafer (2007 e 2009), primordiais a este trabalho, foram realizados cinco relatos de experiência.



## O ponto de partida ou dos meios pelos quais se fizeram os começos: é possível afinar o mundo?

*“Hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades deitado no domínio abrangente da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soa!” (Murray Schafer).*

O subprojeto Pibid/Música — de tema Música e Meio Ambiente/ Ambiência Sonora — teve início no segundo semestre de 2022. *A priori*, das reuniões formativas, sob orientação da coordenadora docente da UEMG, participavam todos os bolsistas e professores supervisores das escolas-campo. As reuniões tinham como objetivo decidir sobre o formato de desenvolvimento do projeto nas escolas-campo; e a realização de leituras e discussões sobre as concepções do projeto e seu referencial teórico de base.

Por conseguinte, dividiu-se os bolsistas em dois grupos destinados às escolas-campo: Escola Municipal Santos Dumont e a Escola Estadual Odilon Behrens, sob supervisão das professoras supervisoras Pricila Ramos Pereira Reciolino e Taíne Mauê Santos Rosa, respectivamente. No início do primeiro semestre de 2023, foram propostas as leituras dos referenciais teóricos da área de educação musical e ecologia sonora, a saber: Murray Schafer e os documentos normativos (BNCC, LDB, Lei nº11.645/2008, entre outros). Nas ocasiões das inaugurações das intervenções do projeto nas escolas-campos, foram realizadas performances musicais com a participação de todos os integrantes do projeto nas duas escolas-campo. Desse modo, ocorreram, a um só tempo, a apresentação do projeto para a comunidade escolar e o reconhecimento das escolas-campo pelos bolsistas. Dessarte, foi atribuído aos dois grupos como proposição inicial o exercício de observação e escuta atenta do ambiente sonoro escolar, resultando em um mapeamento das paisagens sonoras desses ambientes.

Os bolsistas foram orientados para que suas práticas docentes fossem coerentes ao contexto histórico-educacional-musical escolar do país e da respectiva escola, buscando, dessa forma, trilhar caminhos em que tais práticas não possuam aspectos que se limitam às tradições do ensino musical. Neste sentido, pensar o currículo criticamente — e conjuntamente — foi essencial: para evitar a preservação de uma tradição que privilegiou,

ao longo da história, os conhecimentos da cultura erudita europeia em detrimento das outras expressões, como as produções culturais regionais e tradicionais brasileiras.

### O Direito à Educação Musical abrange o Direito à Diversidade

*“não há, pois, uma música, mas músicas”.* (Jean Molino)

A música brasileira “são muitas”, tão diversa quanto a própria sociedade brasileira. Assim como a história da educação, a história da música brasileira institucionalizada possui concepções eurocêntricas. Nessa lógica, a educação musical brasileira, mesmo que perpassada por esses valores, reformula-se nas constantes transformações sociais. Por conseguinte, as demandas sociais na atualidade, fundamentadas nos estudos culturais, versam sobre uma educação que contemple as diversidades. De acordo com Arroyo:

Para o olhar antropológico, o que importa são os significados locais, isto é, como cada agrupamento humano confere sentido às suas práticas culturais, incluindo aí as músicas. Assim, os significados dos fazeres musicais devem ser considerados em relação aos contextos socioculturais e aos processos de interação social que lhes deram origem. Em outras palavras, o olhar antropológico relativizador, porque considera que todas as práticas culturais são particulares e, portanto, igualmente relevantes (2000, p.16).

Consonante, atualmente o ensino de música no sistema educacional brasileiro, encontra-se respaldado pela Lei nº 13.278 de 2016, que alterou a Lei nº 9.394 de 1996, a chamada LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Na ocasião, a Arte foi inserida como componente curricular obrigatório na educação básica nacional, abrangendo como conteúdos: as artes visuais, o teatro, a música e a dança.

Cabe evidenciar neste trabalho, uma outra legislação igualmente importante no que tange ao direito a uma educação democrática e transformadora: a Lei nº 11.645 de 2008, que atualiza a referida LDB. Destarte, a lei estabelece a obrigatoriedade da temática de ensino da(s) história(s) e da(s) cultura(s) afro-brasileira(s) e indígena(s) no currículo da educação brasileira. Consta no artigo 26, inciso 2º, que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística [e aqui está a música], de literatura e história brasileiras.



Em conformidade, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que define o currículo da educação básica e orienta as propostas pedagógicas em todo o país, no que tange o campo do conhecimento Arte/Música afirma que: “A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura” (BRASIL, 2017, p.196).

A música é uma área do conhecimento humano que possibilita o desenvolvimento integral dos educandos, abrangendo as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos na construção de diferentes significados e valores. Isto ocorre, por meio da diversidade cultural e das dinâmicas que compõem as relações sociais. Seguindo esta lógica, a BNCC propõe seis “dimensões do conhecimento” a serem exploradas no ensino das linguagens, a saber: a Criação; a Crítica; a Estesia; a Expressão; a Fruição; e a Reflexão. Essas dimensões caracterizam a singularidade da experiência artística de forma indissociável e simultânea. Elas perpassam, ainda, os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música, do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural: “Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2018, p.192). Não há, nem poderá haver, hierarquia entre essas dimensões, nem uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico.

## Relatos

### Repensando a educação: por uma experiência que parte da estética

Por que pensar em educação musical em um programa de iniciação à docência? Por que não outro tipo de conhecimento? Porque acreditamos em uma educação que seja estética, que seja brinquedo — não no sentido de incluir a arte ou o brincar na educação, mas repensar a própria educação partindo da arte, da inocência do brincar. Acreditamos, assim como Rubem Alves (1981), que a educação é irmã do brinquedo e da arte e, que por isso, é capaz de denunciar a repressão, de resgatar a nossa porção humana, de anunciar a possibilidade de alegria, de rejeitar experiências fragmentadas e buscar os símbolos que se



perderam na cultura dilacerada pela sistemática administração que, em nome da eficácia, faz perder o sentido de todas as coisas.

O PIBID, então, torna-se pilar na formação do professor de música, porque permite, através da experimentação do chão da escola, que ele se forme humano primeiro, ou seja, passe pelo processo que confirma no homem aqueles traços que julgamos essenciais para a vida, tais quais: o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a valorização e o respeito para com o próximo, o (des)afinamento das emoções, a capacidade de gerir os problemas da vida, o senso da beleza (e tudo que a circunda), a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor, enfim (CANDIDO, 2004, p.180).

Para os bolsistas, enquanto integrantes do Pibid, especificamente, essa experimentação musical se dá em um entre-lugar — um lugar de ser e não ser professor, de ser e não ser aluno. Um lugar de partilha com a escola e a professora que os acolhe, com os alunos lá presentes e com o espaço em que se dá a aprendizagem. Os relatos abaixo descrevem não apenas as suas experiências, mas as próprias percepções acerca da identidade de serem professores em formação.

### Relato da bolsista 01

O PIBID tem me permitido vivenciar a realidade dos professores de escolas públicas de Belo Horizonte. Embora eu já tivesse a experiência de lecionar em outros locais, ainda não tinha obtido contato com escolas municipais nem com as suas especificidades — por exemplo o alto número de estudantes dentro de uma sala de aula, e o não entendimento do ensino musical como uma ciência tão importante como as demais.

O primeiro contato com os alunos não foi dos mais calorosos, porém as intervenções semanais nos proporcionaram aproximação e estreitamento de afetos, nos oportunizando aguçar, em cada um deles, a busca pelo conhecimento musical. É evidente que além dos pontos positivos, também houveram momentos desafiadores e inquietantes — tanto no campo, como no processo de formulação das atividades pedagógicas musicais.

As metodologias que aprendemos na universidade nem sempre são as ideais para cada faixa etária e turma com que tive o contato no PIBID. O chão da escola me fez



reconhecer a importância de ir além na busca de conhecimento, tendo sempre em mente o cuidado e a preocupação em tratar cada turma e cada aluno de maneira única.

A docência vai muito além de formular atividades e fazer planos de aulas, também é sobre escutar os alunos, considerar a realidade familiar de cada um, o contexto social, as influências musicais e adaptar cada aula em um movimento de pesquisa contínuo. O PIBID tem me aproximado dessa consciência!

Conviver com os estudantes do ensino fundamental, me fez lembrar da criança que existe dentro de mim antes de fazer cada plano de aula. Me lembrava a todo instante de quando eu era a aluna, e como eu enxergava a figura do professor... Toda criança tem seus altos e baixos e é preciso aprender a entendê-los! Esse processo, por si só, é uma jornada de erros e acertos.

Além disso, o apoio dos professores colaboradores na escola-campo facilita, e muito, esse processo. Ter acompanhamento de uma referência dentro e fora das salas, permite que a relação entre a teoria e a prática seja experimentada de maneira processual, cadenciada e mais efetiva. Acredito que o Pibid faz com que os licenciandos reflitam sobre a sua formação, preparando-os melhor para a atuação docente.

### Relato do bolsista 02

Começamos nossa atuação na escola-campo com atividades de observação — para traçar o perfil dos alunos, levantar as particularidades das turmas; nos situar dentro do ambiente escolar; além de voltar a nossa atenção aos alunos com deficiência e o processo inclusivo. Foi a partir da etapa de observação que começamos a pensar em possíveis intervenções.

Me senti acolhido pelo corpo docente — pude, por exemplo, frequentar a sala dos professores, ter a atenção dos funcionários e, principalmente, dos professores colaboradores que cederam suas aulas para que o projeto acontecesse.

A escolha do tema — Música e Meio Ambiente/Ecologia Sonora — proposta pelo Pibid possibilita a abordagem de assuntos que favorecem o desenvolvimento global dos educandos, por meio de jogos, dinâmicas, atividades musicalizadoras e exercícios de



criatividade. Para mim, o projeto tem uma importância muito grande pois me permitiu amarrar o ciclo do conhecimento entre a teoria e a prática, o que possibilita a reflexão acerca das metodologias de ensino-aprendizagem musical. Os desafios são grandes, mas as possibilidades são motivadoras! Penso que, para além de ensinar um conteúdo, temos o compromisso de adotar uma postura esperançosa e a responsabilidade de oferecer aos alunos recursos para ampliar a capacidade de se expressarem enquanto sujeitos.

### Relato da bolsista 03

#### *Dia 01*

Em meu primeiro dia prático no Pibid, cheguei à Escola Municipal Santos Dumont e assisti a aula de Arte para uma turma do sétimo ano. Eram crianças bastante agitadas e senti dificuldades só de pensar em como dar aulas. Percebo que na faculdade recebemos embasamentos teóricos, mas é na prática na escola que podemos aprender como gerir uma turma.

A professora supervisora me apresentou e me convidou para apresentar o meu instrumento, o violino. Em seguida, explicou aos alunos sobre a família das cordas. Toquei primeiro a música tema do filme Castelo Animado, “Merry-go-round of Life”, mas senti que os alunos não estavam tão engajados assim. Notei que qualquer música que eu escolhesse ainda estaria um pouco diferente do que eles estão acostumados a escutar... Senti que eu poderia ter pesquisado melhor o que os adolescentes da idade deles conhecem. Mostrei as partes mais importantes do violino e falei sobre a crina de cavalo do arco; a professora explicou sobre os instrumentos mais graves da família das cordas.

A segunda aula, também de Arte, foi para uma turma do sexto ano. Pude sentir os alunos mais receptivos quando mostrei o meu instrumento (violino). Toquei a música tema de “A Bela e a Fera” e depois eles me pediram músicas como o hino nacional e “Hallelujah”. Me senti mais satisfeita por saber tocar algumas músicas que eles pediram!

Havia na turma um aluno autista que estava desenhando a casa do filme “Up”. Ao perceber isso, toquei para ele a música tema do filme e fiquei muito feliz em ver o rosto dele alegre... já valeu a pena! A professora pediu para os alunos que eles desenhassem um violino, o que fez com que todos o observassem atentamente para conseguirem ver as



características do instrumento. Ao final, me surpreendi ao ver que alguns formaram uma filinha para que eu autografasse os desenhos deles. Me senti super importante!

Apesar de ter me assustado um pouco com o ambiente escolar, me senti feliz por estar participando do Pibid, pois a experiência adquirida através da prática é essencial para mim, como futura professora.

### *Dia 02*

Para o primeiro horário, estavam marcadas a Olimpíadas de Matemática (uma prova objetiva a nível nacional), que começaram às 14:13 porque a turma demorou bastante para se acalmar. Eu estava na turma do sexto ano e notei que houve muito pouco tempo de prova, 50 minutos. Segundo a professora regente, isso aconteceu devido ao desinteresse dos alunos. Nota-se, realmente, o desinteresse por grande parte da turma. Os alunos, por exemplo, queriam pegar o gabarito para marcar qualquer coisa desde o início da prova. Porém, aqueles que realmente gostariam de fazer a prova ficam prejudicados, tanto pela falta de tempo quanto pela falta de silêncio em sala.

Percebo que os alunos não se beneficiam com esse tipo de prova, já que acreditam serem incapazes de ganhar os prêmios prometidos pelo órgão responsável. Fiquei pensando no que poderia ser feito, como professora, para levantar o ânimo dos alunos... ainda não tenho uma resposta.

### *Dia 03*

Hoje fiquei com outra dupla de bolsistas. O tema da aula foi “os parâmetros do som”, como o grave e o agudo, o fraco e o forte.

No início, meus colegas propuseram um jogo para eles descobrirem qual era o som fraco e qual era o forte. Foram relacionado personagens para representar cada um dos parâmetros avaliados. Depois os alunos marcaram quantas vezes o som forte e o agudo apareceram.

Por último, foi exibido “Summer”, de Vivaldi, para os alunos darem nome aos sentimentos expressados pela música. Eles não gostaram muito da música, segundo alguns era uma música chata. No final, foi proposto para eles desenharem livremente, da forma que se sentissem de acordo com a música. Foram criados desenhos bem interessantes.



#### *Dia 04*

Tentamos usar o equipamento de vídeo das salas, mas, por problemas técnicos, usamos o microfone do professor para improvisar. Ainda há escassez de equipamentos nas escolas... o material existe, mas muitas vezes estão estragados e temos que buscar soluções provisórias e/ou improvisadas.

Colocamos um vídeo sobre trilha sonora a partir do qual explicamos aos alunos o que cada cena da música queria transmitir ao espectador. O primeiro trecho foi do filme "Up: altas aventuras", nesse vídeo explicamos como uma música pode trazer duas emoções diferentes e contrastantes: somente pela velocidade e dinâmica da música. O segundo trecho foi do desenho "Tom e Jerry", onde a trilha sonora toma o lugar da fala. Explicamos como o desenho não precisa necessariamente de falas para demonstrar as emoções sentidas pelas personagens. O terceiro trecho foi do filme "Moana", nesse trecho mostramos como a música pode passar "tensão" e, a seguir, com uma pausa súbita que quebra totalmente essa tensão, nos leva a um momento que causa uma sensação de "magia".

O quarto trecho é do filme "Avengers: Ultimato", nesse trecho há um crescimento na intensidade da música, que, juntamente com o ponto alto da história, causa uma sensação de "vitória". No último momento, escolhemos uma cena do filme "Harry Potter" com várias músicas diferentes, cada música dá uma impressão totalmente diferente ao trecho.

Na primeira turma, a aceitação foi muito boa, e logo depois uma das colegas fez uma gincana musical em que eles deviam prestar atenção em detalhes e efeitos sonoros das músicas colocadas. Na segunda turma, senti mais dificuldades pela agitação, mas os alunos também aceitaram bem a dinâmica da colega. Percebo que quando algo é mais extenso eles param de prestar atenção rapidamente. Notei que, como minha voz é bem baixa, andar e interagir com eles me fez ter a atenção deles por mais tempo.

#### **Relato do bolsista 04**

As atividades na escola-campo no primeiro mês do Pibid se iniciaram com a observação das aulas de Arte e da rotina escolar. A partir do segundo mês do projeto, foram realizadas intervenções pelos bolsistas que, além de elaborarem os planos de aulas, lecionaram sob supervisão dos professores regentes de Arte, Ciências e História.



Visando desenvolver a percepção musical dos estudantes, os conteúdos musicais das intervenções tratavam, principalmente, dos *parâmetros dos sons* (ritmo, altura, intensidade e timbre), da *apreciação* de estilos diversos, e atividades com práticas participativas — tudo isso baseado nos vários métodos ativos da pedagogia musical (Dalcroze, Schaffer, Koellreutter, etc). Os bolsistas tiveram como fundamentos das atividades de intervenção os referenciais discutidos nas reuniões formativas do projeto, além dos conteúdos das disciplinas teóricas e práticas que estudaram durante o curso de licenciatura na Esmu/UEMG.

Percebi que os bolsistas, em geral, encontraram dificuldades na gestão da turma. Isso, inicialmente, inviabilizou algumas atividades planejadas, mas nos instigou a refletir sobre a importância de desenvolvermos essa habilidade tão importante para a docência. Algumas atividades não alcançaram os objetivos esperados na prática porque não conseguimos o envolvimento dos estudantes — o que nos levou a fazer alterações nos planos de aula durante a sua execução. Ou seja, é preciso estar atento ao comportamento dos alunos durante a aula para adaptar a atividade às necessidades da turma. Considero que a participação dos alunos nas atividades variou bastante entre as turmas selecionadas para as intervenções, porém, de modo geral, a participação foi aumentando ao longo do tempo, em especial nas turmas que receberam intervenções com maior regularidade.

### Relato do bolsista 05

No primeiro dia de intervenção na escola-campo, após algumas participações como observadores nas aulas de Arte, escolhemos algumas músicas para interagirmos com os alunos. O objetivo foi abordar os aspectos do ritmo, utilizamos percussão corporal com as mãos — mostramos aos alunos e os incentivamos a repetir os movimentos. Foi perceptível o interesse da maioria dos alunos na atividade, embora alguns alunos tenham participado demonstrando pouca motivação. No primeiro contato, já foi possível perceber que teríamos desafios para conseguir a atenção e o engajamento daquela turma de adolescentes.

Durante o primeiro semestre, trabalhamos em todas as aulas com o estudo dos parâmetros do som — timbre, duração, intensidade e altura — trazendo estes conceitos para exemplos simples do cotidiano. Sempre fazemos intervenções nas mesmas turmas e os alunos já nos reconhecem e começam a participar mais das aulas de música. Percebi que é



importante estabelecer uma relação com os alunos para dar lugar à construção do conhecimento durante as aulas.

Os professores colaboradores, responsáveis pelas aulas nas turmas que fazemos as intervenções, são muito receptivos e cooperam com o desenvolvimento do projeto, principalmente no desenvolvimento da nossa habilidade de gestão da classe. Nossa professora supervisora de campo tem nos apoiado, recebido e analisado nossos planos de aula — É ela quem organiza as nossas intervenções mediando a relação com os professores colaboradores na escola-campo. No intervalo entre as aulas, na sala dos professores, é o momento de socializarmos e entendermos melhor o cotidiano escolar, e saber o que se passa de modo geral na escola por meio dos relatos dos professores mais experientes.

Considero muito importante o planejamento das atividades. Isso para basear as intervenções em fatores diversos do ambiente escolar e, principalmente, no interesse dos estudantes e perfil da turma. O planejamento é igualmente importante para providenciar os recursos e materiais necessários para que as intervenções aconteçam. Por exemplo, para o uso dos recursos multimídia, precisamos, antes das intervenções, garantir o seu funcionamento e assim minimizar imprevistos.

Percebemos que as atividades teóricas não despertam muito a atenção dos alunos. Por isso, abordamos os aspectos teóricos de maneira breve, e buscamos envolver os alunos através de exemplos vindos propriamente deles. Desse modo, os aproximamos do conhecimento e conseguimos o engajamento necessário para o desenvolvimento da atividade.

## Considerações Finais

Os relatos expressam o impacto do programa nas formações docente e humana dos licenciandos, bem como as impressões e experimentações deles na escola. Ao estudarmos os materiais propostos pela coordenação, concluímos que a abordagem da relação entre música e meio ambiente, baseada no livro "Educação Sonora" de R. Murray Schafer, amplia a compreensão dos participantes (alunos e bolsistas) sobre a influência do contexto ecológico



na percepção e apreciação da música. Essa abordagem valoriza a diversidade sonora e promove um ambiente mais saudável tanto para a música quanto para o bem-estar geral.

É possível notar, ainda, a sinalização da importância das interações sócio-afetivas entre alunos e professores, porque é no abaixamento do filtro afetivo que os alunos participam efetivamente das atividades, tornando-as significativas. Foi com o passar do tempo e no estreitamento das relações que os estudantes passaram a reconhecer e a validar as atividades propostas pelos bolsistas. Por meio do engajamento dos alunos, os bolsistas são reconhecidos como pertencentes à comunidade escolar.

Em suma, os relatos evidenciam a relevância do Pibid-Música/UEMG como importante ferramenta para a formação docente e em sua constituição identitária — músico/professor/estudante. Evidenciam, também, que o programa atua estimulando e afinando a percepção estética dos alunos da escola-campo e, portanto, oferecendo recursos para novas leituras e compreensões do mundo, valorizando suas preferências musicais e promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.



## Referências

ARROYO, Margarete. Um olhar antropológico sobre práticas de ensino e aprendizagem musical. Revista da ABEM, v. 8, n. 5, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CANDIDO, Antônio, O direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

MARINO, Gislene; RODRIGUES, Fernando Macedo. Contribuições do PIBID/Música para a formação docente e para o ensino de música na educação básica. Modus, p. 81-91, 2018.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante . Unesp, 1992.

SCHAFER, Raymond Murray. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo estado atual do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora . Unesp, 1997.

JUNIOR, João Francisco Duarte. Fundamentos estéticos da educação. Papirus Cortez, 1981.

