



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA

**APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA:
A PRÁTICA COLETIVA DOS INSTRUMENTOS DE SOPROS/MADEIRAS NO
CURSO DE MÚSICA DA UFCA**

**FORTALEZA
2014**

JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA

**APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA:
A PRÁTICA COLETIVA DOS INSTRUMENTOS DE SOPROS/MADEIRAS NO
CURSO DE MÚSICA DA UFCA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Ensino de Música.

Orientador: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos

Coorientadora: Prof^ª Dra. Carmen M. Saenz
Coopat

**FORTALEZA
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- A448a Almeida, José Robson Maia de.
Aprendizagem musical compartilhada : a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA / José Robson Maia de Almeida. – 2014.
353 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.
Área de Concentração: Educação.
Orientação: Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos.
Coorientação: Profª. Dra. Carmen Maria Saenz Coopat.
- 1.Instrumentos de sopro – Instrução e estudo – Juazeiro do Norte(CE). 2.Aprendizagem por atividades – Juazeiro do Norte(CE). 3.Professores de música – Formação – Juazeiro do Norte(CE). 4.Prática de ensino – Juazeiro do Norte(CE). 5.Universidade Federal do Cariri. I. Título.

CDD 788.07118131

JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA

**APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA:
A PRÁTICA COLETIVA DOS INSTRUMENTOS DE SOPROS/MADEIRAS NO
CURSO DE MÚSICA DA UFCA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Ensino de Música.

Aprovada em 21/11/2014

BANCA EXAMINADORA



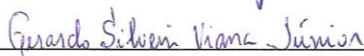
Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profª Dra. Carmen Maria Saenz Coopat (Co-orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. Gerardo Silveira Viana Junior
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof. Dr. José Albino Moreira de Sales
Universidade Estadual do Ceará (UECE)



Profª Dra. Cristiane Maria Galdino de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida, sabedoria e força de vontade.

Aos meus pais José Raymundo de Almeida e Maria Auxiliadora Maia de Almeida pela educação, que sem a qual não teria chegado aqui.

À Hadeilza Carmen pelo amor, companheirismo, apoio e compreensão, e por compartilhar dores de cabeça e alegria na minha vida.

Aos meus irmãos Reudson Maia e Antônia Robiane; e sobrinho Dheymenson de Almeida pela força e alegria nessa caminhada.

Ao cachorro Kiko pela alegria e acalanto nos momentos turvos.

Ao Prof. Dr. Elvis de Azevedo Matos pela orientação e compartilha de conhecimentos.

À Prof^ª Dra. Carmen Maria Saenz Coopat pela co-orientação e saberes ecológicos. Sua hispanidade brasileira, amizade, sabedoria e serenidade contagiaram esta jornada.

Aos professores da banca examinadora pelo tempo dedicado a este trabalho.

À Universidade Federal do Cariri (UFCA) e a Pró-Reitoria de Cultura/UFCA pelo apoio institucional.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (FACED) por ter-me recebido nos Cursos de Mestrado e Doutorado, como também agradecer ao Sérgio Ricardo, servidor deste Programa, pela ajuda concedida.

Aos alunos e ex-alunos de flauta transversal, clarinete e saxofone do Curso de Música da UFCA pela participação na pesquisa, pela companhia nas aulas e projetos e por permitir adentrar suas vidas acadêmicas.

Aos meus colegas/irmãos e professores do Curso de Música da UFCA que formam a minha família no Cariri: Carmen Coopat, Claudio Mappa, Cleyton Fernandes, Conceição Cunha, Gorete Herculano, Isaura Rute, Ítalo Rômulo, Márcio Mattos e Marco Antônio e, especialmente, a Weber dos Anjos por dividir as angústias, discussões e sonhos.

Aos integrantes e ex-integrantes do Kariri Sax: Lindembergue Alves, Lázaro Costa, Edna Pinheiro, Marcelo Mychel, Alexandre Magno e Bonifácio Salvador pela compartilha musical.

À todos que contribuíram direta e indiretamente com este trabalho.

RESUMO

O presente trabalho busca refletir e compreender sobre as práticas pedagógicas no ensino de instrumentos de sopros/madeiras (flauta transversal, clarinete e saxofone) que ocorrem no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri – UFCA, na perspectiva do compartilhamento e da diversidade de saberes. Para tanto, a pesquisa foi realizada com os estudantes das turmas ingressantes em 2010, 2011, 2012 e 2013, utilizando como metodologia o paradigma interpretativo dentro do estudo de caso e a pesquisa-ação. Como coleta de dados foram utilizados registros audiovisuais, entrevistas, questionários, diário de campo e observações. Utilizei como suporte teórico principalmente o conceito de interação e de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, de Vygotsky (1998); a ideia de Ecologia de Saberes, de Santos (2010); o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick (1979); as ideias de Sacristán (2008) sobre o currículo e a ideia de reflexão sobre a prática docente à luz de Freire (1996), para aprofundar a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada que entendo ocorrer neste contexto. Para subsidiar o trabalho, busquei ainda refletir sobre as propostas pedagógicas direcionadas para a prática coletiva de instrumentos de sopros que atualmente ocorrem na Educação Musical brasileira, buscando um aprofundamento de aprendizagem musical coletiva, tendo como base a literatura existente e minha trajetória formativa. Esta pesquisa me permitiu desvelar e aprofundar teoricamente a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada ampliada pela ecologia de saberes e pela zona de desenvolvimento proximal que emergiu do contexto pesquisado. Com isso, surgiram ações que mostraram aprendizagens múltiplas, dentre elas no instrumento musical, (flauta transversal, clarinete e saxofone), abrangendo o viés técnico, criativo e musical, as quais são derivadas das ações de compartilhamento de conhecimentos. Essas aprendizagens podem ser potencializadas pela intencionalidade docente de alcançar a compartilhamento de saberes. Esta pesquisa ainda me possibilitou um trânsito nos currículos formal, informal e não formal, nos quais entendo ocorrer tais aprendizagens, os quais revelaram a compartilhamento musical e a construção da identidade docente nos estudantes envolvidos desde o ingresso na Prática Instrumental. Além disso, este estudo do contexto no qual estou inserido me proporcionou um novo olhar para a minha prática pedagógica, para o desenvolvimento do Curso de Música da UFCA e das abordagens utilizadas no processo de ensino e aprendizagem musical e ainda a compreensão do currículo que emerge da heterogeneidade de instrumentos, da ecologia de saberes e da Aprendizagem Musical Compartilhada.

Palavras-Chave: Prática Instrumental. Aprendizagem Musical Compartilhada. Identidade Docente.

ABSTRACT

This work aims to reflect and understand the pedagogical practices in the teaching of woodwind instruments (flute, clarinet and saxophone) which take place at the Music Course of Federal University of Cariri- UFCA, in the perspective of sharing information and diversity of knowledge. To this end, the survey was conducted with students from freshman classes of 2010, 2011, 2012 and 2013, using as methodology the interpretative paradigm within the case study and action research. As data collection I used audiovisual records, interviews, questionnaires, observation and field journal. I used as theoretical support mainly the concept of interaction and zone of proximal development- ZPD, of Vygotsky (1998); the idea of Ecology of Knowledge, of Santos (2010); and the model C(L)A(S)P, of Swanwick (1979). I also used the ideas of Sacristán (2008) about the curriculum and the idea of reflection on teaching practice in the view of Freire (1996), to deepen the proposition of Shared Musical Learning which I understand as occurring in this context. To support the work, I sought further reflection on pedagogical proposals aimed at the collective practice of woodwind instruments, which occur nowadays in Brazilian Musical Education, searching a deepening of collective musical learning, based on the existing literature and my own formation. This research allowed me to unveil and deepen theoretically the concept of Shared Musical Learning expanded by the ecology of knowledge and the zone of proximal development, which emerged from the researched context. Thus, actions came to light showing multiple learnings, and among them the musical instrument, (flute, clarinet and saxophone), covering the technical, creative and musical bias, which are derived from actions of knowledge sharing. These learnings can be potentiated by the intentionality of the teacher to achieve knowledge sharing. This research also allowed me to transit through formal, informal and non-formal curricula, in which I understand to occur such learnings, which revealed musical sharing and the construction of teaching identity in the students involved since the admission in the Instrumental Practice. Furthermore, this study of the context in which I am inserted, gave me a new perspective towards my pedagogical practice, towards the development of the Music Course of UFCA and the approaches used in the musical learning and teaching processes. Also, it gave a new perspective towards the comprehension of the curriculum which emerges from the heterogeneity of instruments, the ecology of knowledge and the Shared Musical Learning.

Keywords: Instrumental Practice. Musical Shared Learning. Musical Knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação	29
Imagem 2 - Instrumentos musicais presentes nas bandas de música	42
Imagem 3 - Escola de Música Maestro Azul	44
Imagem 4 - SOLIBEL.....	45
Imagem 5 - Escola de Música Ciro Callou, Sala de Guarda dos Instrumentos.....	46
Imagem 6 - Frente da Escola de Música Ciro Callou.....	47
Imagem 7 - Capa do <i>Livro Artes do fazer: música e extensão universitária na UFC, 2013</i>	55
Imagem 8 - Aprendizagem Musical Compartilhada.....	145
Partitura 1 - Pergunta e resposta.....	171
Partitura 2 - Exercício de improvisação Nº 2.....	178
Partitura 3 - Berimbau, Baden Powell e Vinícius de Moraes.....	182
Partitura 4 - Voz do sax tenor com compassos em branco do arranjo da música A vida do Viajante.....	187
Partitura 5 - Voz do sax tenor do arranjo da música A vida do Viajante.....	188
Partitura 6 - Ave Maria sertaneja, linha do sax alto com compassos em branco.....	190
Partitura 7 - Ave Maria sertaneja, linha do sax alto.....	191
Partitura 8 - Estudo Coletivo I.....	195
Partitura 9 - Trecho do arranjo da música Manhã de Carnaval.....	196
Imagem 9 - Recital de encerramento da disciplina de Prática Instrumental Sopros – Maderias. Auditório da UFCA, em 29 de maio de 2014.....	206
Imagem 10 - Recital de encerramento do semestre 2012.2. Dezembro de 2012.....	207
Imagem 11 - Recital da Prática Instrumental na Escola Ensino Fundamental e Médio Tiradentes	208
Imagem 12 - Feira das Profissões da UFC. 06 de dezembro de 2012.....	208
Imagem 13 - Monitoria com alunos das turmas de 2011 e 2012. 05 nov. 2012.....	216
Imagem 14 - Grupo de estudo em Flauta Transversal.....	220
Imagem 15 - Recital do Grupo de estudos em Flauta Transversal, 09 de julho de 2013	220
Imagem 16 - Alunos estudando no pátio da UFCA.....	223
Imagem 17 - Big Band da UFCA - Apresentação no I Encontro Universitário da	

UFCA. 22 nov 2014	226
Imagem 18 - Logo do Kariri Sax.....	227
Imagem 19 - Kariri Sax.....	228
Imagem 20 - Kariri Sax. Recital na Escola Polivalente, em Juazeiro do Norte.....	229
Partitura 10 - Aquecimento vocal.....	234

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relatório da quantidade de bolsas discentes.....	62
Quadro 2 - Relatório de Projetos do Curso de Música da UFCA com financiamento externo.....	63
Quadro 3 - Perfil dos alunos.....	154
Quadro 4 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2010.....	156
Quadro 5 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2011.....	158
Quadro 6 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2012.....	160
Quadro 7 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2013.....	161
Quadro 8 - Repertório da turma de 2010.....	198
Quadro 9 - Repertório da turma de 2011.....	199
Quadro 10 - Repertório da turma de 2012.....	200
Quadro 11 - Repertório da turma de 2013.....	202

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMC	Aprendizagem Musical Compartilhada
BNB	Banco do Nordeste
C(L)A(S)P	Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONSUNI	Conselho Universitário
CRAJUBAR	Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais
EMMA	Escola de Música Maestro Azul
EMUC	Escola de Música da UFCA
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
LEG	Laboratório de Estudos de Guitarra
MAPEAMUS	Mapeando Espaços e realizando Ações Musicais no Cariri
MEC	Ministério da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PID	Programa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEXT/SESu	Programa de Extensão Universitária/Secretaria de Educação Superior
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECULT	Secretaria da Cultura do Estado do Ceará
SEMU	Semana de Educação Musical
SOLIBEL	Sociedade Lírica do Belmonte
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCA	Universidade Federal do Cariri
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	PRELÚDIO: FAZER CONHECER O QUE PROPUS	24
2.1	OBJETIVO GERAL	24
2.2	OBJETIVO ESPECÍFICO	24
2.3	“O HOMEM PREVENIDO VALE POR DOIS”: METODOLOGIA DA PESQUISA	25
2.3.1	A Pesquisa Ação	27
2.3.2	Estudo de Caso	33
2.3.3	Alguns Procedimentos Metodológicos Para a Coleta de Dados	37
3	PARA NINAR O CARIRI: O FORTALECIMENTO DE UM CAMPO EDUCATIVO-MUSICAL	40
3.1	O ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPROS NO CARIRI CEARENSE ..	41
3.2	EU, CAÇADOR DE MIM: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO	48
3.3	O CURSO DE MÚSICA NO CARIRI E O PROJETO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS	56
3.4	O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA DO CARIRI	65
3.5	A DISCIPLINA DE PRÁTICA INSTRUMENTAL DE SOPROS / MADEIRAS NA UFCA	78
3.5.1	Diversidade de Saberes e a Identidade Docente na Disciplina de Sopros-Madeiras	81
3.5.2	As Bandas de Música e a Disciplina de Sopros-Madeiras	82
3.5.3	A Heterogeneidade de Instrumentos na Disciplina de Sopros-Madeiras	83
3.5.4	O Tradicional Ensino Coletivo de Instrumentos na Disciplina de Sopros-Madeiras	85
3.5.5	Grupos de Estudos ou Monitorias da Disciplina de Sopros-Madeiras	86
3.5.6	O Repertório e a Improvisação na Disciplina de Sopros-Madeiras	87
4	EM BUSCA DA TERRA DE SÃO SARUÊ: FUNDANDO TEORICAMENTE O HORIZONTE DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA	89
4.1	PRÁTICA REFLEXIVA E EXPERIÊNCIA COMO BASES PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL	90
4.2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	95
4.3	ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ECOLOGIA DE SABERES: A PREMISSA DE UM DIÁLOGO	104
4.4	O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: DELIMITANDO / TRANSCENDENDO O TEMA	116
4.5	APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA - AMC	136
5	APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA - AMC: DIÁLOGO COM A PRÁXIS	146
5.1	O PERFIL DOS SUJEITOS: BOAS VINDAS	150
5.1.1	As Quatro Turmas: Todos os Sujeitos	151
5.1.2	Turma de 2010: Os Pioneiros I	155
5.1.3	Turma de 2011: Os Pioneiros II	157
5.1.4	Turma de 2012: Solidários	158
5.1.5	Turma de 2013: O Quarteto Fantástico	160

5.2	CATEGORIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CAMINHO PARA DESCOBERTA	162
5.2.1	Aprendizagem do instrumento Musical: Um Desafio	163
5.2.1.1	<i>Aprendizagem Técnica do Instrumento Musical</i>	166
5.2.1.2	<i>Aprendizagem Criativa do Instrumento Musical</i>	174
5.2.1.3	<i>O Repertório e a Aprendizagem do Instrumento Musical</i>	179
5.2.2	Aprendizagem Musical Compartilhada: Um Caminho	210
5.2.2.1	<i>AMC no Contexto Formal</i>	211
5.2.2.2	<i>AMC no Contexto Não Formal</i>	214
5.2.2.3	<i>AMC no Contexto Informal</i>	221
5.2.3	Construção Compartilhada da Identidade Docente	230
5.2.4	Conflitos	240
5.2.5	Ações Metodológicas: Caminho Para a Aprendizagem	249
5.2.6	Docência: Ensinando-Aprendendo-Ensinando	254
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	258
	REFERÊNCIAS	263
	APÊNDICES	273
	ANEXOS	318

1 INTRODUÇÃO

“Não sou nada.
Nunca serei nada.
Não posso querer ser nada.
À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo”.

(Fernando Pessoa, *Tabacaria*)

A música é uma linguagem e uma das formas de expressão que a humanidade dispõe. Por meio dela se podem preencher silêncios impostos pela natureza e expressar-se através de material sonoro organizado, colocando a mudez atrás das cortinas enquanto os sons musicais ecoam no palco principal.

Desde a Antiguidade os sons, sejam ruídos naturais ou musicalmente organizados, já preenchiam a vida do homem de maneira que, aos poucos, foram organizados, explorando muitas outras formas até constituir uma sinfonia, uma sonata, uma batucada ou uma charanga. Para isso, era necessária a execução desse emaranhado e detalhado campo sonoro que se imbrica no cotidiano dos protagonistas da ação musical (SCHAFER, 1991).

Constata-se [...] que a história dos sistemas musicais não pode se circunscrever apenas ao estudo de sua evolução. A inter-relação entre os saberes qualificados de ‘fundamentais’ e a transmissão dos modos de expressão artística constitui um fato patente e constante através das épocas. Interrogar-se sobre a história dos mesmos equivale, portanto, a interrogar-se sobre a evolução das mentalidades. Essas, no decorrer das épocas, foram modeladas ao mesmo tempo pelas sucessivas descobertas científicas, pela filosofia, religiões, e formas de poder político. As artes refletiram e transpuseram, cada qual com suas próprias técnicas, esses estados da sociedade (ANDRÉANI, 2012, p. 351)

A arte musical está no meio de nós, nos toca e nos embebeda de sons, ruídos e silêncios, transformando-nos em sujeitos ativos do mundo que vivemos, pois a arte e, por conseguinte, a música é uma ação social que não se realiza na solidão do ser, mas em experiências estéticas sociais.

Às vezes a música tem o poder de nos alçar do ordinário, de elevar nossas experiências além do dia-a-dia e do lugar comum. Para muitas pessoas a música desperta o que tem sido chamado, frequentemente, de experiências ‘estéticas’ (SWANWICK, 2003, p. 24).

A música, de uma forma ou de outra, sempre foi membro da família humana e de seu cotidiano. A promoção à ação e à apreciação musical, contudo, nem sempre foram extremamente democráticas, ao ponto de todos gozarem do acesso a esta arte e forma de

expressão aparentemente universal. “A música, porém, precisa estar ao alcance de quem a deseja. Enquanto reiterarmos o ‘legítimo’ fazer musical de caráter elitista, conservatorial, individual, os legítimos solistas não poderão brotar” (MATOS, 2008, p. 167).

Atualmente, a democratização do acesso à música é um desafio que mais do nunca tem propagado bons resultados, pois a Educação Musical é beneficiada por um contexto oportuno para a difusão do ensino musical na educação básica no Brasil, além de outros contextos. A promulgação da Lei n. 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino musical na educação básica, foi um resultado de muitos esforços ao longo de décadas e, por conseguinte, os olhares se voltaram para discussões a este respeito, mesmo observando que cinco anos após sua promulgação ainda há escolas que não possuem a atividade musical ou existem apenas aquelas em que esta ocorre de forma precária. Para além dos dispositivos legais há muitos esforços para fortalecer esta democratização do conhecimento musical, ainda utópica para a sociedade atual.

Há avanços acerca da Educação Musical brasileira ressaltados pelo maior interesse em discutir a formação de professores de música, o surgimento de mais cursos de licenciatura no País, a presença de temas relacionados à música na escola, nos eventos científicos e a busca das escolas por profissionais para atuar com o ensino de música.

Dentro deste cenário, em que a Educação Musical tem conquistado espaços, a Universidade Federal do Ceará (UFC) criou, depois de muitos anos abrigando atividades musicais de extensão, três cursos de licenciatura em música para a formação de professores. Hoje um destes Cursos está na Universidade Federal do Cariri (UFCA), antes Campus Cariri, da UFC.

A UFCA foi criada por desmembramento da UFC pela Lei n. 12.826 de 05 de junho de 2013 carregando consigo vários princípios sociais vindos de sua tutora. Os cursos, recursos humanos e patrimônio que antes eram da UFC passaram a ser umbilicalmente caririenses devido à criação da UFCA. Além dos campi existentes em Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha foram gestados campus na cidade de Brejo Santo, que abriga um Centro de Licenciaturas, e na cidade de Icó onde já funcionam cursos na área de História e Patrimônio.

Um dos objetivos que embasa a atividade musical na UFC(A) é a democratização da música e de seu ensino, sobretudo, para aqueles que não têm acesso à Educação Musical, assim como, a promoção de estratégias de democratização a este conhecimento musical para as camadas populacionais que não têm esse acesso nem a compreensão do papel da

universidade na inserção da Educação Musical na escola. Estas questões são imprescindíveis para a discussão do tema e para a reflexão sobre a democratização da música.

O presente trabalho constitui-se de uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que se desenvolvem no Curso de Licenciatura em Música da UFCA, na prática coletiva de instrumentos de Sopros/Madeiras¹, (flauta transversal, clarinete e saxofone) na qual atuo como professor, observando a compartilha de saberes que ali ocorre e as metodologias utilizadas para fomentar aprendizagens. O estudo de caso e a pesquisa-ação me ajudaram a descortinar uma possível realidade corrente no estudo destes instrumentos, me embasando principalmente em Vygotsky (1998), Gordon (2000), e Swanwick (1979, 2003, 2014) e desaguando na ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC).

Para empreender tal estudo é necessário questionar: como ocorre a aprendizagem dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA a partir do compartilhamento de saberes? Como se configura a prática como componente curricular nas disciplinas de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras? Como se constitui a identidade docente no contexto da prática coletiva dos instrumentos sopros/madeiras na UFCA?

Os instrumentos de sopros/madeiras que fazem parte do corpo da prática musical coletiva e da disciplina² de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras são a Flauta Transversal, Clarinete³ e Saxofone, este último dividido em Sax Soprano, Sax Alto, Sax Tenor e Sax Barítono. Assim, o presente estudo configura-se como um trânsito pelos diferentes currículos que se delineiam nesta prática instrumental e que se refletem em palavras neste monográfico enredo investigativo.

Para empreender tal trabalho e alcançar respostas para o objetivo proposto, trago as bandas de música⁴, colocando-as como os principais espaços para a aprendizagem dos instrumentos de sopros no Brasil (ALMEIDA, 2010) e das quais são oriundos a maioria dos

¹ Os instrumentos de sopros são classificados em Madeiras e Metais, de acordo com a matéria-prima antes utilizada na construção. Hoje, a maioria é feito de metal. Depois esta classificação passou a ter o critério da produção sonora, pois estes instrumentos têm seu som produzido através de um pedaço de bambu chamado palheta. Apesar de algumas contradições, como a de que o saxofone nunca foi feito de madeira e de que a flauta transversal não tem a produção sonora através de palheta, são classificados como instrumentos de madeiras pelo timbre semelhante aos outros dessa linhagem: clarinete, flauta doce, oboé, fagote, corne-inglês etc, que possuem o som mais aveludado em comparação aos instrumentos de metais.

² Programas das disciplinas estão nos anexos deste trabalho

³ Também chamado de Clarineta

⁴ Grupos formados por instrumentos prioritariamente de sopros (metais e madeiras) e percussão. Geralmente executam músicas populares, dobrados e transcrições de peças eruditas. No Brasil, estão cadastradas mais de cinco mil bandas, das quais algumas são vinculadas ao poder público municipal, outras a ONG's e ainda algumas a congregações religiosas. Também são conhecidas como orquestras de sopros ou filarmônica.

alunos que se aventuram coletivamente e academicamente na aprendizagem dos instrumentos de sopros/madeiras na UFCA tanto na graduação quanto nos diversos projetos de extensão e cultura⁵.

As bandas de música são espaços que aos poucos têm sido reconhecidos como escolas de música que proporcionam, além da aprendizagem musical nos instrumentos de sopros, formação social e profissional. Este reconhecimento, porém, tem se originado da sociedade na qual estão inseridas. Hoje é notório o reconhecimento social ofertado às bandas de música, bem como o seu papel de difusão e de promoção à apreciação e à Educação Musical. Apesar disso, o papel social, educacional e musical que desenvolvem e que socialmente abrangem, é incompatível com o apoio financeiro delegado a estes grupos.

No período colonial brasileiro, já era ensinada aos negros e índios a arte de executar as músicas religiosas europeias em instrumentos de sopros para satisfazer uma educação colonizadora. Estes grupos eram chamados de bandas de fazenda, formadas por negros, e bandas de irmandade, integradas por índios (CAJAZEIRA, 2004). Portanto, o ensino musical no Brasil foi iniciado com base na música europeia, com instrumentos de sopros através de bandas de música.

As bandas de música se tornaram mais populares na sociedade, pois estavam presentes em diversos momentos importantes da comunidade, sendo um elemento indispensável em uma cidade, em época de festa ou comemoração. Desta forma, foi notável o surgimento de diversas bandas no século XX, ampliando os espaços para a apreciação e para o ensino musical em comunidades desprovidas de escolas de música, conservatórios ou orquestras. Nestas localidades, a banda era a própria escola de música (ALMEIDA, 2010).

Anos mais tarde, a partir de meados do século XIX, surgiram no repertório das bandas, músicas que estavam em voga na época, como maxixe, tango, valsa, adaptações de música europeia, dentre outros, provocando um “abrasileiramento” da música europeia executada pelas bandas (TINHORÃO, 2004). Isto ampliou o acesso à escuta musical da população que não tinha trânsito nos locais mais elitizados, como nos teatros, concertos e outros lugares, visto que as bandas apresentavam tal repertório em praças, coretos e ruas.

Por algum tempo, em meados da década de 1980, se pensou que as bandas de música, espaços nos quais se desenvolve o ensino de instrumentos de sopros no Brasil, seriam extintas

⁵ A Cultura faz parte do quadripé da Universidade Federal do Cariri – UFCA junto com Ensino, Pesquisa e Extensão. Para tanto, no corpo administrativo há uma Pró-reitoria de Cultura para apoiar e fomentar os diversos projetos da instituição.

em virtude de sua forma tradicional de manter-se. Diversos motivos contribuíram para este pensamento, como a falta de apoio do poder público na época, as dificuldades para compras de instrumentos e o repertório formado somente por dobrados⁶ e marchas militares, os quais estampavam um caráter tradicional às bandas e não atraíam os jovens a participar. No entanto, isto se configurou como um grande engano, visto que, da década de 1980 para os dias de hoje as bandas se multiplicaram exacerbadamente, ampliando os espaços de acesso à música, através da formação de plateias, bem como do ensino e da aprendizagem dos instrumentos que são usados nesse tipo de grupo.

Dessa forma, a escola da banda de música de uma filarmônica tem sido responsável em formar instrumentistas para música popular, militar, para sua própria banda e para ingressar na universidade. A banda, em algumas cidades, torna-se a única opção para a iniciação musical de pessoas de todas as idades e classes sociais (CAJAZEIRA, 2007, p. 28).

As escolas de música, conservatórios e universidades pouco assumiram a responsabilidade de promover a aprendizagem dos instrumentos, como flauta transversal, clarineta, saxofone, dentre outros, se não fossem voltados estritamente para a música europeia ou para o aperfeiçoamento técnico baseado no modelo eurocêntrico-musical. Esta tarefa foi delegada socialmente para as bandas de música desde quando elas se instalaram no Brasil, quando o País era ainda uma Colônia considerada como uma fonte inesgotável de produtos primários. Na concepção de Cajazeira (2004):

Com as irmandades, os músicos das bandas tinham uma relação de interdependência: tocavam na banda em troca do aprendizado musical, de aprender a ler e, muitas vezes, em troca de alimentação. Com os senhores de engenho [nas bandas de fazenda], a relação era de escravo, pois, além de tocar na banda, realizavam outros serviços. O escravo que soubesse música era valorizado como mercadoria (CAJAZEIRA, 2004, p. 30).

Autores como Cajazeira (2004), Nascimento (2004), Almeida (2010) discutem o papel que as bandas exercem em uma comunidade, proporcionando a aprendizagem e a escuta musical, a transformação social e a preservação da memória musical. Estas discussões ressaltam as metodologias utilizadas no ensino de instrumentos de sopros, o papel do repertório neste ensino e questões sobre a tradicional metodologia de Ensino Coletivo.

No Brasil, o ensino musical em grupo é chamado muitas vezes de “ensino coletivo de instrumentos musicais” (ECIM), considerado uma metodologia que se utiliza em vários

⁶ Gênero musical constantemente executado pelas bandas de música e que tem origem nas marchas militares.

contextos de ensino musical. Sobre o Ensino Coletivo, mais a frente, irei desenvolver uma reflexão acerca de seus pressupostos conceituais. Atualmente, existem livros didáticos⁷ específicos para o ensino de alguns instrumentos com esta abordagem metodológica, como violão, piano, cordas friccionadas e instrumentos de sopros e percussão, estes últimos utilizados em bandas de música.

No Brasil temos uma forte presença das Bandas de Música e, no caso específico, o Ceará é um dos estados brasileiros com maior número de bandas. Diante dessa afirmativa, podemos refletir sobre o estado do ensino de sopros no Cariri. Essa questão permeia a investigação, uma vez que tratarei aqui o ensino de sopros, especificamente instrumentos de madeiras: flauta transversal, clarineta, saxofone.

Neste sentido, estas reflexões são necessárias no presente trabalho acerca da atuação das bandas de música no Ceará e o ensino de música que nelas ocorre, bem como seu papel sociocultural, pois assim me aproximo do tema aqui proposto, o qual consiste no ensino e aprendizagem dos instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Licenciatura em Música da UFCA, sabendo-se que, além das questões citadas anteriormente, vários estudantes que chegam nesta disciplina tiveram seus estudos iniciais nas bandas de música do Cariri ou poderão ali ser professores após sua formação acadêmica.

Na universidade brasileira, onde por muito tempo se deu atenção para a música europeia, criou-se uma lacuna no olhar para as bandas de música por pertencerem às camadas mais populares da sociedade. Isto provocou um afastamento destes grupos da academia. No currículo da maioria dos cursos de música da atualidade são trabalhados aspectos inerentes à cultura do velho mundo, incluindo o repertório e a ênfase nos instrumentos da orquestra tradicional⁸, ou seja, o modelo de orquestra clássica oriundo da música europeia. Os instrumentos que fazem parte do quadro das bandas e que são utilizados nos currículos universitários, em sua maioria, são os que também fazem parte da orquestra; o repertório trabalhado não é relacionado com a Música Popular Brasileira (MPB), nem tampouco o que é executado comumente nas bandas. Uma manifestação musical que iniciou em corporações militares e ao chegar ao Brasil fez parte do cotidiano musical de negros e índios (uma classe

⁷ Os livros didáticos produzidos para o ensino coletivos de instrumentos musicais são também chamados de métodos.

⁸ No caso dos instrumentos de sopros que pertencem a orquestra tradicional europeia, tem-se: flauta transversal, clarinete, trompete, trompa, trombone e tuba. Além de oboé e fagote que, normalmente, não compõem as bandas de música.

social que foi escravizada e discriminada) não se configuraria, ao que parece, como formação musical das elites sociais e, portanto, não encontraria espaço na academia.

A UFC, a partir dos projetos de implantação de seus cursos de licenciatura no interior (Cariri e Sobral), deu relevo às bandas de música através de contextos coletivos de execução musical com instrumentos de sopros, ressaltados pelas disciplinas de Prática Instrumental Sopros madeiras e Sopros metais, além de projetos de extensão e pesquisa empreitados pelos docentes e voltados para bandas e para o ensino de instrumentos de sopros, estimulados pelos respectivos Projetos Pedagógicos, visto que é ampla a presença destas manifestações no Estado do Ceará.

Foi neste contexto de ampliação das discussões e dos espaços de Educação Musical e do crescente número de bandas de música que a UFC criou dois Cursos de Licenciatura em Música que ressaltam o ensino de instrumentos de sopros, os quais são característicos das bandas de música, implementando também, mais recentemente, tais modalidades de prática instrumental no Curso de Fortaleza.

Atualmente, desenvolvem-se na UFC e UFCA, relacionados às bandas de música, projetos de pesquisa, alguns desenvolvidos no âmbito da Pós-Graduação, como também projetos de extensão de formação e de grupos musicais, além de atividades como prática curricular no ensino de graduação.

As possibilidades instrumentais disponíveis para o estudante do Curso de Licenciatura em Educação Musical da UFC – Campos (*sic*) Cariri serão: [...] b) os instrumentos de sopro (inclusive a flauta-doce e o pífaro). Tais instrumentos compõem as Bandas de Música que, nas cidades do interior do Estado, funcionam como escolas de formação de Músico (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 18).

O Curso de Música da UFCA, que se desenvolve no Campus de Juazeiro do Norte, onde ocorre esta pesquisa, além de outras práticas instrumentais desenvolve o ensino e a aprendizagem de sopros em uma disciplina obrigatória, com embasamento na multiplicação e formação docente, buscando ainda democratizar o conhecimento musical na região do Cariri cearense. Para além da disciplina, a prática musical nos instrumentos de sopros também se processa em diversos ambientes, como em projetos de extensão, cultura e pesquisa, em monitorias, em grupos de estudos e em ocorrências não formais e informais empreitadas pelos alunos.

Este trabalho não pretende realizar uma descrição acerca das atividades realizadas como professor da UFCA, muito menos descrever algum método específico de ensino de

instrumentos utilizado na Prática Instrumental/Madeiras, tampouco resumir-se em propor metodologias paradigmáticas e dogmáticas para o ensino musical dos instrumentos de madeiras, pois, se assim fosse, a contribuição acadêmica do presente trabalho seria reduzida e ainda diminuiria a importância do ato de realizar a pesquisa e desenvolver a própria tese.

Estes escritos, entretanto, também pretendem promover reflexões acerca das metodologias e práticas pedagógicas que ocorrem na formação de professores, através do ensino de instrumentos musicais de sopros/madeiras, área da qual sou professor, observando as decisões pedagógicas relevantes para a promoção da aprendizagem, as consequências para o incremento do instrumento musical como elemento constituinte do exercício da docência e para a formação do músico-educador egresso do referido Curso.

Para melhor aprofundamento dos escritos, estrutura este trabalho em quatro partes que constantemente se entrelaçam, quais sejam: **PRELÚDIO: FAZER CONHECER O QUE PROPUS**, em que apresento o objetivo geral e os objetivos específicos, assim como, a metodologia e os procedimentos para a coleta de dados desta investigação.

Em seguida apresento **PRA NINAR O CARIRI: A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO EDUCATIVO-MUSICAL**, no qual trago minha aproximação com o objeto de estudo, o estado do ensino de instrumentos sopros-madeiras na região do Cariri, além de apresentar o campo de investigação - Prática Instrumental sopros-madeiras e o Curso de Música da UFCA – e uma reflexão sobre o PPC desta Licenciatura.

Continuando este enredo investigativo trago **EM BUSCA DA TERRA DE SÃO SARUÊ⁹: FUNDANDO TEORICAMENTE O HORIZONTE DE UMA COMPARTILHA MUSICAL**, onde empreendo uma discussão buscando delinear o referencial teórico, trazendo os autores para dialogar a fim de aprofundar e aproximar teoricamente ideias como: *prática reflexiva, prática como componente curricular, interação, zona de desenvolvimento proximal e ecologia de saberes*. Isto posto, busco delimitar o que se chama no Brasil de Ensino Coletivo de instrumentos até alcançar e empreender a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada – AMC.

Na quarta parte, **APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA - AMC: DIÁLOGO COM A PRÁXIS**, exponho e discuto os dados que emergiram da coleta a partir dos procedimentos metodológicos elegidos, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa e

⁹ Em busca da terra de São Saruê: referencia ao filme: **O homem que desafiou o diabo**, dirigido por Moacyr Góes, baseado na obra *As Pelejas de Ojuara*, do escritor potiguar Nei Leandro de Castro.

categorizo os dados para o aprofundamento teórico-metodológico com intuito de ressaltar a prática da Aprendizagem Musical Compartilhada.

E por fim as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, na qual trago as minhas reflexões conclusivas encaminhando-me para as respostas aos questionamentos e hipóteses propostas.

Há em anexo um DVD com um vídeo para ilustrar e delinear o caminho da prática instrumental sopros-madeiras na UFCA, além de diversos vídeos de momentos de aula e apresentações musicais públicas para ilustrar e exemplificar o que pretendo dizer no trabalho, além do acréscimo de outros demais anexos impressos ao final. Ressalto que os vídeos em anexos foram realizados em momentos inesperados e informais e, por vezes, buscando a mínima interferência no contexto pesquisado.

Ademais, sem ter a pretensão de ser um trabalho inflexível, esta investigação está aberta para novos horizontes que poderão surgir de reflexões contínuas que, por ora, ainda estão submersas.

2 PRELÚDIO: FAZER CONHECER O QUE PROPUS

“Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo”.

(Paulo Freire)

O trabalho aqui proposto versa sobre o ensino e a aprendizagem de instrumentos de sopros/madeiras que se desenvolve na UFCA, mas precisamente no Curso de Licenciatura em Música, no Campus de Juazeiro do Norte, região do Cariri cearense, sul do Estado. Para tanto, na primeira parte deste estudo realizarei uma contextualização do tema, no intuito de trazer para o presente trabalho os elementos circundantes da investigação, ao mesmo tempo em que justifico sua abordagem.

Os tópicos seguintes me darão suporte para entender mais profundamente questões inerentes ao trabalho de pesquisa: os objetivos elencados, a escolha da metodologia e procedimentos de coleta de dados.

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender as práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de instrumentos de sopros-madeiras no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), na perspectiva da interação musical.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Entender o processo de aprendizagem musical na prática de instrumentos de sopros/madeiras, no Curso de Música da UFCA.
- Compreender como se configura a prática como componente curricular no âmbito do trabalho com sopros (madeiras) no Curso de Música da UFCA;
- Alcançar ações pedagógicas que incentivam a colaboração e a partilha de saberes no contexto do trabalho com instrumentos de Sopros/Madeiras para a aprendizagem no Curso de Música da UFCA;

- Compreender como se constitui a identidade docente nos alunos que fazem parte da prática musical nos instrumentos de sopros-madeiras.
- Refletir sobre minha prática pedagógica, incitando questionamentos, novas formas de pensar, incentivo a aprendizagem compartilhada e por permitir o desvelamento de aspectos latentes nas decisões metodológicas sobre as quais pretendo desenvolver uma postura crítica e reflexiva.

2.3 “O HOMEM PREVENIDO VALE POR DOIS”: METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa do tipo compreensiva, na qual realizo um estudo de caso utilizando o paradigma interpretativo, e uma pesquisa-ação com as turmas de Prática de Instrumentos de Sopros-Madeira, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA), Campus de Juazeiro do Norte, iniciando o estudo com a turma que ingressou em 2010, alcançando até a turma ingressante em 2013, ou seja, quatro turmas de alunos da referida disciplina. Pretendo focar o estudo nas aprendizagens musicais, especificamente, voltadas para o instrumento musical utilizado pelo discente na referida disciplina, sobretudo aquelas aprendizagens que surgem através da compartilha de saberes.

O diálogo entre o estudo de caso e a pesquisa-ação me permitiu ampliar o olhar desta investigação. O ambiente da sala de aula me ofereceu possibilidades de alcançar ações metodológicas para compreender a aprendizagem que dali decorreu e, conseqüentemente, a pesquisa-ação foi relevante. O estudo de caso afinado com o paradigma interpretativo alargou os horizontes metodológicos para além do componente curricular nos quais não tinha ampla autonomia para promover ações metodológicas. Assim, o diálogo destas abordagens metodológicas direcionados aos vários contextos investigados me permitiu coletar e compreender resultados que não seriam possível somente com uma delas.

Pode-se não conseguir uma dissertação mediante a realização de uma pesquisa-ação, mas sim completar um estudo de caso da pesquisa-ação realizada. Isso significa que há na verdade duas metodologias a serem descritas e justificadas numa proposta de pesquisa-ação: os processos de pesquisa-ação a serem utilizados em campo e o método de estudo de caso (narrativo) que será empregado para contar a história do projeto e de seus resultados (TRIPP, 2005, p. 459).

Sobre a pesquisa de natureza qualitativa Flick (2009, p. 20) coloca que “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida. [...] Essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Até o presente momento, quatro turmas já passaram ou estão cursando as disciplinas de Prática Instrumental. A turma que ingressou em 2010, 2011 e 2012 - a primeira, segunda e terceira turma do Curso - já concluíram os estudos de Prática Instrumental, as turmas de 2013 e 2014 ainda estão cursando. Desta maneira, tenho como sujeitos da pesquisa dezoito alunos distribuídos nas quatro turmas que ocorrem paralelamente no Curso de Música: quatro alunos da turma que entrou em 2010, quatro alunos da turma de 2011, seis na turma de 2012 e quatro alunos na turma de 2013. Hoje cursam a Prática Instrumental os alunos ingressos em 2014, mas por delimitação temporal eles não entram como sujeitos da pesquisa, mas como promotores de reflexão do ensino e aprendizagem musical que também entremeia este “enredo pesquisante”

Na turma de 2011 se iniciaram cinco estudantes, mas um não logrou aprovação. Na turma de 2013 também iniciaram cinco, entretanto, um discente não foi promovido para o segundo semestre da disciplina e não retornou para cursá-la novamente.

A capacidade de se surpreender deveria ser uma das qualidades dominantes do pesquisador, pois ela incita à investigação, isto é, no caso da arte, incita não só a esquadrihar as obras a fim de analisá-las, o que é a atividade habitual dos musicólogos e dos críticos de arte, mas também a questionar as *condições de possibilidades* da ‘gramática’ das obras [...] (ANDRÉANI, 2012, p. 331).

Foi realizado inicialmente um estudo de caráter exploratório junto aos alunos que já concluíram as disciplinas de Prática de Instrumentos de Madeira e que passaram ou estão cursando as disciplinas de Estágio, com o objetivo de verificar as influências, conhecimentos e saberes, bem como os conflitos que a Prática Instrumental lhes proporcionou na vivência pedagógica durante o Estágio Supervisionado, com intuito de entender como as aprendizagens oriundas do contexto da prática instrumental se entrelaçam com as atividades docentes dos graduandos.

A disciplina de Estágio se inicia a partir do quinto semestre, terceiro ano do Curso, e representa 400 horas/aulas na carga horária desta graduação. Ao iniciar o Estágio Supervisionado os alunos vivenciaram as disciplinas de Prática Instrumental durante quatro semestres e, por isso, espera-se que eles mergulhem na prática pedagógica com embasamento fundamentado em saberes musicais e pedagógicos estudados anteriormente.

Os Estágios comporão o mais importante movimento de experiência didático-pedagógica e de avaliação dos conhecimentos adquiridos ou construídos no Curso. Este será pois um momento privilegiado, quando os estudantes aprofundarão seus estudos sobre educação, música e formação humana a partir de intervenções em Escolas Públicas de Ensino Fundamental e Médio (UFC, 2009, p. 15).

O olhar para os estudantes no Estágio Supervisionado foi deveras importante para estabelecer uma conexão com a prática pedagógica desenvolvida na Prática Instrumental de Madeiras, uma vez que tais componentes curriculares devem estar interligadas, a fim de que uma possa se alimentar dos saberes da outra, resultando em vivências e conhecimentos conectados com uma prática pedagógica crítica e reflexiva para o estudante e futuro professor. Nesta direção, busquei identificar se, e como a prática de instrumentos de sopro, especificamente de madeira, pôde contribuir para a constituição da identidade docente nos licenciandos.

2.3.1 A Pesquisa-Ação

Durante muito tempo a neutralidade entre sujeito e objeto de pesquisa foi a tônica na busca pela verdade, exigência da validade, explicitação e explicação, buscando afastar qualquer possibilidade de interferência. As pesquisas nas ciências humanas, na sociologia e antropologia no começo do século XX, contrapondo-se às ciências naturais, tencionaram essa discussão epistemológica da ciência, buscando outro tipo de conhecimento e explicação do fenômeno científico, o qual desvelava um mundo de ações e relações sociais do indivíduo e dos valores.

Tratava-se, nessa perspectiva, de assumir a unidade originária da relação entre sujeito e objeto, a investigação científica devendo aceitar o desafio de um objeto que não se revela pela descrição de sua manifestação, mas somente pela apreensão e compreensão da diversidade de seus nexos, processos e estruturas de diferentes ordens (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 513).

O objeto de pesquisa se destaca ainda mais quando sai de uma descrição objetiva e é compreendido a partir de um emaranhado social que tem passado, presente e futuro, possibilitando não somente a explicação do objeto, mas a compreensão de seu todo. É neste sentido que a prática pedagógica, que engloba as ações docentes e discentes, e suas relações sociais, pode ser compreendida como um vasto mundo a ser desvelado, que muitas vezes não

é visto somente por uma observação, sendo necessário, neste caso, ações que descortinem ecos a fim de possibilitar uma análise mais clara que as ciências humanas podem abarcar.

Sacristán (2000) reforça a ideia de que a pesquisa educacional não deve se centrar na relação de professor e aluno, uma que vez que a prática pedagógica vai muito mais além destas situações e que são poucas as iniciativas que se ampliam na interação real na qual ocorrem os fenômenos.

A pesquisa mais desenvolvida, até bem avançados os anos setenta, se centrou em variáveis que se referem ao aluno ou ao professor como entes isolados, ou à interação entre eles, sendo esta reduzida a um intercâmbio pessoal em categorias discretas, como se essas unidades tivessem significado absoluto à margem de referências contextuais e do conteúdo que se comunica no ensino. Mas tem se insistido muito pouco, e em todo caso de forma parcial, em enforçar essa interação dentro do meio real no qual ocorrem os fenômenos (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Nesta pesquisa, propus diversas atividades e metodologias envolvendo composição, improvisação e técnica de forma coletiva para desenvolver a prática instrumental e a musicalidade discente, observando os resultados advindos da aprendizagem da turma, ao mesmo tempo em que investiguei e avaliei os resultados da ação. “O conhecimento, nesta perspectiva, é cooperativo, partilhado, construído coletivamente. O pesquisador, em contextos em que é o professor, guia mais do que comanda, orienta mais do que define, aprende mais do que ensina” (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Portanto, o uso da pesquisa-ação se tornou importante para este estudo, pelo fato de propor atividades as quais permitiram ecoar dados importantes para a coleta e análise.

É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, a quais, como elementos básicos, sustentam o que é ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

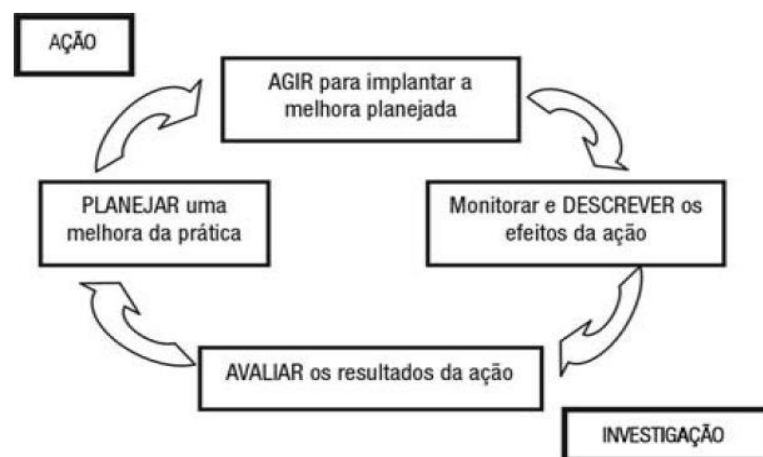
O meu envolvimento direto neste estudo e com as turmas pesquisadas também contribuiu para a escolha desta metodologia, uma vez que atuo como professor da disciplina na qual a pesquisa se desenvolveu, bem como, busquei envolver os protagonistas, estudantes, no estudo como co-pesquisadores.

A pesquisa-ação favorece a promoção de trocas significativas entre pesquisador e sujeitos e pode favorecer uma percepção mais ampliada da construção do conhecimento em contextos coletivos de aprendizagem musical. **Consideramos a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa participante** apesar de que, para alguns autores, a pesquisa-ação possa ser

designada como equivalente à pesquisa participante (OLIVEIRA, 2012, p. 38 - grifo do autor).

“A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). A pesquisa-ação, como defende Tripp (2005), é um dos vários tipos de investigação-ação e compõe-se de quatro fases básicas que estão interligadas na ação e na investigação: planejar, agir, descrever e avaliar. Estas fases se completam formando um ciclo de saberes e ações que se renovam na construção do processo metodológico da pesquisa. “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Imagem 1 - Quatro fases do ciclo básico da pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446).

Para que possa realizar a pesquisa-ação, o pesquisador precisa conhecer profundamente o grupo pesquisado e possuir amplo envolvimento para apresentar questões e, posteriormente, avaliá-las. Consequentemente, o envolvimento resultante da condição de professor destas turmas nos proporcionou tal relação, a qual me permitiu um acesso maior para a realização do estudo e da coleta e análise dos dados. Penso que o envolvimento dos estudantes na pesquisa foi essencial para discutir a prática como componente curricular que ocorreu nas disciplinas de Prática Instrumental sopro-madeiras na UFCA.

A pretensão de querer compreender os processos de ensino com certo rigor implica mergulhar nos elementos diversos que se entrecruzam e interagem nessa prática tão complexa. A investigação, assim como o trabalho de intervenção consciente e sistemático e a renovação pedagógica da prática do

ensino consideram esses elementos na intervenção planejada. Essa tentativa de compreender os processos de ensino se realizou desde perspectivas ideológicas, conceituais e metodológicas muito diversas, que se articulam em diversos paradigmas de investigação educativa (SACRISTÁN, 2000, p. 202).

Existem muitas incertezas sobre o surgimento da metodologia de pesquisa-ação no campo científico. Esta metodologia pode ter alcançado até os empiristas gregos. Selene (1997, *apud* TRIPP, 2005, p. 445) defende que esta metodologia já foi utilizada no livro denominado *Research for teachers*¹⁰, de Buckingham (1926)¹¹. O termo, porém, foi usado pela primeira vez por Kurt Lewin, considerado fundador da Psicologia Social, em *Action research and minority problems*¹², de 1946. Tripp (2005, p. 445) acrescenta que “é difícil de definir a pesquisa-ação por duas razões interligadas: primeiro, é um processo tão natural que se apresenta, sob muitos aspectos, diferentes; e segundo, ela se desenvolveu de maneira diferente para diferentes aplicações”.

Algumas dificuldades, como a incerteza, a imprevisibilidade e o recomeço, inerentes à pesquisa-ação, podem afastar os pesquisadores do campo da Educação Musical a empreitar estudos de tal natureza (ALBINO; LIMA, 2009); entretanto, nesta pesquisa as estratégias de pesquisa-ação se fizeram necessárias, devido às características deste projeto, dos sujeitos, do contexto que foi estudado e, principalmente, dos objetivos propostos nesta pesquisa.

Há no campo científico argumentações quanto à necessidade de que haja um afastamento entre o pesquisador, o sujeito, o objeto e o campo de pesquisa. Esta necessidade é uma característica oriunda das ciências exatas e naturais. As pesquisas em ciências humanas, sociais e artísticas têm tencionado esse fazer científico e de pesquisa, ainda mais nos últimos anos, quando a academia tem se mostrado, em sua maioria, aberta para tais discussões.

Situado entre as ciências humanas e sociais, o estudo dos fenômenos educacionais não poderia deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas procuraram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

¹⁰ Pesquisa para professores (Tradução do autor).

¹¹ BUCKINGHAM, B.R. **Research for teachers**. Nova York: Silver, Burdett and Co., 1926.

¹² Pesquisa-ação e os problemas das minorias (Tradução do autor).

Ainda relacionado à neutralidade científica, Ludke e André (1986, p. 5) completam que “não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda, e também os resultados do que ele estuda”, pois, estes se encontram enlaçados por um cordão umbilical. Para Flick (2009, p. 25), na pesquisa qualitativa deve-se considerar que “a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa.” O autor acrescenta ainda que,

As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25).

Para Ghedin e Franco (2011, p. 87), “no estudo das ciências humanas, é muito difícil separar o sujeito do objeto, por ser-lhe intrínseca essa relação”. Eles acrescentam ainda que:

Nas ciências humanas, não é lícito tomar distância do objeto, como exige o método das ciências naturais. A objetividade, a neutralidade e o distanciamento do sujeito em relação a seu objeto – pretensão das ciências naturais – tornam-se alienação se aplicados no estudo dos fenômenos humanos. O distanciamento não facultaria o conhecimento do objeto em toda a sua riqueza, em seu contexto histórico. A razão é que o cientista dos fatos culturais – uma vez que tanto ele como o objeto estudado pertencem a determinada tradição – só terá acesso adequado ao objeto se dele não se afastar, se permanecer dentro desse universo em estudo (GHEDIN & FRANCO, 2011, p. 86).

Para desenvolver um estudo em consonância com a pesquisa-ação, Tripp (2005, p. 446) argumenta que “o ponto importante é que o tipo de investigação-ação utilizado seja adequado aos objetivos, práticas, participantes, situação (e seus facilitadores e restrições)”. O autor ainda acrescenta:

Qual tipo de processo se utiliza e como ele é utilizado depende dos objetivos e circunstâncias. Até com ‘os mesmos’ objetivos e circunstâncias, pessoas diferentes podem ter diferentes habilidades, intenções, cronogramas, níveis de apoio, modos de colaboração e assim por diante. Tudo isso afetará os processos e os resultados (TRIPP, 2005, p. 446).

Corroborando com Tripp (2005) Albino e Lima (2009, p. 98) enfatizam que a pesquisa-ação “enquanto linha de pesquisa está associada às diversas possibilidades de ações coletivas, dirigidas em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação que se pretenda obter”.

A justificativa de Thiollent (2011, p. 99, p. 22) para uso da pesquisa-ação na educação é que:

Em geral, a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

No mesmo sentido, Miranda e Resende (2006, p. 511) consideram que a pesquisa-ação “representa um veio privilegiado para a discussão de um dos maiores impasses enfrentados pelos educadores: a relação entre teoria e prática”. A pesquisa-ação, de acordo com esses autores, é uma concepção de pesquisa que se define por incorporar a ação como uma dimensão constitutiva da investigação, delegando à prática uma ampla relevância durante o processo de estudo.

Tratar-se-ia, assim, de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, pólos antes contrapostos, agora seriam acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e seu fim último (MIRANDA; RESENDE, 2006, p. 511).

Neste estudo, minha intenção não foi estritamente a resolução de problemas, conforme colocado por alguns autores como um dos aspectos da pesquisa-ação, mas buscar desvelar situações de aprendizagens, através de ações incisivas por meio das quais busquei promover a aprendizagem musical e a vivência de saberes, monitorando-as, descrevendo-as, avaliando-as e analisando os dados na condição de um estudo científico.

Posto isto, o que proponho é um trabalho que pode propiciar inúmeros resultados acerca de metodologias de ensino e aprendizagem voltados para os instrumentos de sopros e acerca da prática como componente curricular que ocorre no Curso de Música do Cariri. Além disto, a carga de trabalho me forçou a buscar mais estratégias para promover aprendizagens, tendo em vista a multiplicação das atividades de pesquisa com a promoção de proposições aliadas ao papel de professor desta disciplina.

Durante a pesquisa-ação os prazos para a realização da pesquisa não podem ser um limite, mesmo sabendo que tais prazos para este projeto de doutoramento foram relativamente largos, porém, para as turmas que iniciaram os estudos de Prática Instrumental foi necessário um espaço temporal relevante para que se pudesse conhecê-las e desenvolver tais estudos. Nesta direção, durante a proposição inicial deste projeto, foi iniciado o trabalho com as turmas que começaram a Prática Instrumental nos anos anteriores e, conseqüentemente, a realização de coleta de diversos registros audiovisuais.

A pesquisa-ação por si só seria insuficiente para abarcar o arcabouço metodológico e propiciar a discussão que emerge da coleta e análise dos dados. Após incitar, estimular, provocar, fomentar, promover ações para contribuir para o desabrochamento da aprendizagem musical na prática de instrumentos de sopros-madeiras, surgiu a necessidade de estudar o caso.

2.3.2 Estudo de caso

Para melhor análise e desenvolvimento da metodologia, optei por utilizar neste trabalho o estudo de caso, subdividindo o estudo nas turmas de Prática Instrumental designadas pelo ano de ingresso no Curso. Este fato possibilitou o aprofundamento da investigação com cada turma de alunos, subdividindo-os de acordo com os semestres em que se encontram. Apesar de subdivir a busca pelo aprofundamento do presente estudo em turmas referente ao ano de ingresso (2010, 2011, 2012 e 2013), os dados se entrelaçam e se mantêm imbricadas as relações entre si, mas sem a necessidade de buscar uma natureza comparativa entre elas, se constituindo, desta forma, como fonte para a discussão acerca da aprendizagem coletiva de instrumentos musicais de sopros-madeiras na UFCA.

O estudo de caso se justifica pela necessidade de aprofundar um caso específico, quais sejam o ensino e a aprendizagem de instrumentos de madeira (flauta transversal, clarineta e a família dos saxofones), que são estudados na disciplina de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras do Curso de Música da UFCA, e as influências que as práticas pedagógicas provocarão na atuação futura dos estudantes quando professores de música.

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto. [...] Quando queremos estudar algo similar, que tenha

um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A forma como o estudo de caso se desenrola dentro de uma investigação depende do suporte teórico utilizado pela pesquisa e dos objetivos propostos a serem alcançados. Mesmo reduzindo a investigação a um determinado caso, por vezes é necessário focar o olhar em determinadas características e fatores que estão em consonância com os objetivos da pesquisa.

Olhando para o presente trabalho, mirei o estudo do ensino e aprendizagem de instrumentos de sopros e, quando necessário, ampliei o enfoque para outros fatores, como os aspectos sociais, econômicos e culturais.

A complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador. Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativo-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais (TRIVIÑOS, 1987, p. 134).

Neste sentido, Yin (2001, p. 33) acrescenta ainda que “o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo - com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise dados”. É no planejamento, portanto, em que as abordagens devem ficar claras para aprofundar os aspectos a serem desvelados durante a investigação.

O planejamento da pesquisa é um item essencial para o desenvolvimento da coleta de dados, pois um sujeito específico pode oferecer informações relevantes para o estudo. Este olhar para cada indivíduo é o que Yin (2001) denomina “unidade primária” dentro do estudo de caso. Consequentemente, ao expandir os olhares para todos os sujeitos envolvidos, pude me deparar com uma “sinfonia de dados” e informações que puderam ser incluídas no estudo, por isso que os objetivos bem definidos, o planejamento anterior à coleta de dados e o suporte teórico consistente podem evitar que o pesquisador seja tentado a coletar tudo, que de acordo com Yin (2001), é algo absolutamente impossível de se fazer.

No caso presente, especificamente, a unidade de análise primária é o ensino e aprendizagem musical dos alunos da Prática Instrumental de Madeiras. Para tanto, percorri outros fatores que estão aí entremeados com as abordagens metodológicas de ensino, as práticas pedagógicas, a compartilha de saberes, dentre outros fatores.

A definição da metodologia de estudo de caso permeia o suporte teórico construído nesta pesquisa. É neste suporte, portanto, que a metodologia se solidifica e ganha forma. Yin (2001) chama este suporte teórico de “generalização analítica” e é o que faz definir, mais tarde, que tipo de estudo de caso pode ser adequado para o estudo.

Apesar de escolher o estudo de caso como uma das metodologias de pesquisa para desvelar o ensino e a aprendizagem ocorrida no trabalho com instrumentos de sopro-madeira no Curso de Música da UFCA, os dados colhidos foram analisados com base em características peculiares de cada turma, alguns focando no contexto geral das turmas de Prática Instrumental de Madeira.

O estudo de caso como modalidade de pesquisa qualitativa, se difere em sua aplicação e análise de acordo com os pressupostos filosóficos e epistemológicos nele presentes. Há o paradigma objetivante e o paradigma interpretativo ou hermenêutico. No primeiro, de caráter positivista, se conhece o caso através do real, do que se apresenta em sua objetividade através de fatos observados externamente, ou seja, “tal como se apresenta aos nossos sentidos, que o captam em sua realidade mesma” (GONÇALVES, 2006, p. 20). No segundo, o objeto de pesquisa é compreendido através dos sentidos e percebido em suas significações, afastando a concepção objetivista da compreensão e da análise.

A categoria epistemológica deste estudo de caso está direcionada para o paradigma interpretativo que me possibilitou uma compreensão mais profunda do fato relacionado ao contexto investigado. O paradigma interpretativo na metodologia de estudo de caso vai de encontro ao objetivismo científico e me permitiu conhecer os sujeitos e os fatos relacionados às questões sociais e históricas e as significações nelas imbricadas, uma vez que a categoria epistemológica neste paradigma é a compreensão.

Guba e Lincoln (1994, *apud* VIANA JÚNIOR, 2010, p. 41) colocam que há quatro características que delineiam o paradigma interpretativo:

- a) os fatos e dados são analisados tendo como base uma teoria que lhes dá sustentação;
- b) existem diversas construções teóricas sobre um mesmo fenômeno, dessa forma não há uma maneira inequívoca de escolher uma teoria para ancorar um estudo;
- c) toda pesquisa é influenciada pelos valores relacionados ao cotidiano pessoal e profissional do pesquisador, logo não há pesquisa neutra;
- e d) o pesquisador exerce influência natural sobre o objeto de pesquisa através de uma interação natural resultante da própria atividade humana.

O paradigma interpretativo no estudo de caso prevê a imersão do pesquisador. Pelo fato de me encontrar como pesquisador e dentro do processo de investigação e o espaço no

qual ocorre investigação é também o espaço da minha prática docente, o paradigma interpretativo foi eleito como aspecto fundamental nesta metodologia.

Podemos observar que, do ponto de vista ontológico, o paradigma interpretativo reconhece que a realidade é subjetiva e múltipla, assim os fenômenos são relativos e sofre influência do contexto onde ocorrem. Em termos epistemológicos, admite-se que o investigador esteja imerso no contexto da investigação, assumindo-se que a interação e a influência mútua fazem parte do processo investigativo (VIANA JÚNIOR, 2010, p. 41).

Gonçalves (2006) alimenta essa discussão colocando a ênfase do paradigma interpretativo para o sujeito, ao mesmo tempo, olhando para o sentido do fenômeno:

O paradigma interpretativo privilegia o sujeito como dimensão fundamental para o desvelamento do sentido, através do qual um fenômeno se dá à consciência. [...] Na perspectiva do paradigma interpretativo, que tem por base uma concepção fenomenológica-hermenêutica do real, nada é percebido em sua objetividade, mas, sim através do sentido (GONÇALVES, 2006, p. 20 – grifo nosso).

A autora acrescenta ainda:

Em decorrência das diferenças entre os paradigmas epistemológicos que estão na base dos ‘estudos de caso’, distinguem-se fundamentalmente: a postura do pesquisador frente aos sujeitos da pesquisa, os instrumentos de pesquisa e a forma de analisar e interpretar a realidade investigada. Essa modalidade de pesquisa apresenta muitas facetas, que possuem em comum somente o fato de que dirigem o seu olhar investigativo para uma unidade. Portanto, anunciar que se está investigando na modalidade ‘estudo de caso’ nada diz sobre os pressupostos epistemológicos, antropológicos e éticos que estão na base da relação sujeito-objeto no processo de pesquisa e que direcionam e alimentam esse processo em seu desenrolar (GONÇALVES, 2006, p. 22).

O estudo de caso é uma abordagem metodológica muito utilizada na Educação e o paradigma interpretativo soma-se a esta abordagem para enriquecer o arcabouço metodológico desta pesquisa. Portanto, após promover ações e depois estudar o caso, fazia-se necessário estabelecer os procedimentos para a coleta de dados, a fim de que estes pudessem participar da discussão a ser empreitada posteriormente.

2.3.3 Alguns Procedimentos Metodológicos Para a Coleta de Dados

Neste estudo realizei entrevistas semiestruturadas, questionários, observações participantes, diário de campo e filmagens dos momentos de aulas e recitais para posterior

análise, no intuito de monitorar e avaliar os efeitos da ação. Além destes procedimentos de pesquisa para a coleta de dados, constantemente planejei e elaborei atividades pedagógicas propositivas para buscar dinamizar e viabilizar a aprendizagem e, posteriormente, a avaliação e análise de dados do estudo.

Desde 2012 que as entrevistas foram iniciadas e foram entrevistados todos os dezoito alunos da referida disciplina. Realizei também entrevistas com os seis professores de Prática Instrumental do Curso, tal procedimento foi realizado durante os meses de novembro e dezembro de 2013 (Apêndices I e II).

Os Trabalhos de Conclusão de Cursos dos egressos (turma de 2010 e 2011) que cursaram a disciplina de Prática Instrumental sopros-madeiras e os artigos produzidos pelos bolsistas da disciplina também serviram de fonte de dados para compor a discussão neste trabalho¹³.

Além disso, a cada fim de semestre realizei uma avaliação da disciplina e da atuação docente e discente no decorrer do semestre e, conseqüentemente, estes foram dados valiosos para esta investigação. Em alguns semestres realizei este procedimento por escrito e em outros filmei enquanto os alunos falavam.

Sobre a pesquisa-ação Thiollent (2011) afirma que nesta abordagem metodológica são amplamente utilizadas para coleta de dados entrevistas, questionários, técnicas antropológicas como, observação participante, diários de campo e história de vida.

A coleta de dados realizada através de entrevistas me permitiram conhecer de forma mais particular a visão dos participantes da pesquisa. Realizei entrevistas semiestruturadas, através das quais busquei compreender o papel e as aprendizagens da prática instrumental na formação de professores no Curso de Música da UFCA.

Uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso são as entrevistas. Pode-se ficar surpreso com essa conclusão, por causa da associação usual que se faz entre as entrevistas e o método de levantamento de dados, não obstante, são fontes essenciais de informação para o estudo de caso (YIN, 2001, p. 112).

Flick (2009) acrescenta que:

As narrativas produzidas pelos entrevistados, como forma de dados, podem ser utilizadas como uma alternativa às entrevistas semiestruturadas. [...] As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo

¹³ Os artigos produzidos, em formato de resumo expandido, estão nos anexos (Anexos I e II)

empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente (FLICK, 2009, p. 164).

Todas as entrevistas foram gravadas com aparelho gravador para uma análise mais aprofundada em relação aos aspectos naturais das expressões das falas e por permitirem a percepção de todos os dados expressos nas palavras ditas (TRIVIÑOS, 1987).

Os questionários, outro recurso utilizado, foram aplicados com todos os estudantes da disciplina de Prática Instrumental: Madeiras, (Apêndice III) a fim de conhecer o perfil dos estudantes que ingressam na referida disciplina desvelando seus conhecimentos musicais prévios, instrumentos que executam, preferências musicais, onde estudaram antes da universidade entre outras informações relevantes para investigação. Estes dados serão apresentados posteriormente.

O questionário é uma técnica de coleta de informações constituído por indagações escritas. Destina-se aos sujeitos eleitos como informantes da pesquisa, seja por conhecerem o assunto sob investigação, por terem testemunhado algum aspecto daquilo que se quer estudar, ou ainda por haver interesse em conhecer a percepção dos ditos sujeitos relativamente a alguma coisa (RODRIGUES, 2007, p. 137).

Para este trabalho escolhi a observação participante, uma vez que, estou, na condição de professor e pesquisador, imerso no contexto da pesquisa podendo influenciar nos resultados. Flick (2009) corrobora dizendo que as principais características da observação participante “dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças a sua participação.” Ghendi e Franco (2011), concordando ainda sobre a observação participante, falam que “a figura do pesquisador é construída num processo que ele pode controlar apenas parcialmente, por ser marcado pelas próprias referências do grupo e interpretado segundo os padrões culturais específicos.” Ele acrescenta ainda que “a visão do grupo é constituída processualmente pelo pesquisador na interação com os sujeitos que o compõem e com as relações que consegue captar” (GHENDI & FRANCO, 2011, p. 198).

Lüdke e André (1986) dizem que há muitas formas de se registrar as observações, tais como anotações, filmagens, fotografias ou a combinação destas e outras formas. Porém, as anotações ainda são a forma mais presente quando se utiliza a observação ao perscrutar. É recomendado que as anotações sejam realizadas temporalmente próximas ao fato observado e, no caso, da observação participante, no momento da ação.

Durante esta investigação, as anotações foram realizadas posteriormente aos ocorridos devido a impossibilidade de fazê-la no momento, uma vez que estou promovendo ações para a pesquisa e ao mesmo tempo atuando como professor.

Tais anotações foram realizadas em um diário de campo, o qual foi uma ferramenta que utilizei durante todo o percurso da pesquisa e que me valeu para anotar observações, experiências, fatos e impressões dos momentos de aulas e apresentações musicais, sobretudo quando aplicava as ações. Anotava sempre após as aulas e recitais ou no final do dia. Por vezes me utilizei deste recurso como citação neste trabalho a fim de referenciar a discussão.

Sobre a coleta de dados através das filmagens Flick (2009, p. 226) afirma que “o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo.” O autor acrescenta ainda:

A gravação em vídeo tornou-se uma técnica familiar cotidiana para a documentação de experiências [...] Na pesquisa qualitativa, a gravação pode ser usada de diferentes maneiras. Uma delas é com a utilização de uma câmera de vídeo, em lugar de um gravador, para documentar a interação que ocorre em uma entrevista. [...] No entanto, o material gravado pode ser uma fonte ou uma forma de dados em si mesmo (FLICK, 2009, p. 226).

Para a escrita do tópico “O ensino de instrumentos de sopros no Cariri cearense”, foram levantadas informações de caráter exploratório junto aos participantes destes contextos, dentre eles, alguns alunos do Curso de Música da UFCA. Realizei também entrevistas etnográficas a fim de adquirir informações históricas, sociais e musicais acerca dos espaços que possuem o ensino de música.

3 PRA NINAR O CARIRI: O FORTALECIMENTO DE UM CAMPO EDUCATIVO-MUSICAL

“O sol doura o cume verde
Da chapada do Araripe
Sonolento a tarde cai
Noite vem ninar o Cariri.

Dorme o canavial
Marmeleiro piquizal
E as palmeiras do coco babaçu”

(Abidoral Jamacarú, Pra ninar o Cariri)

No Cariri cearense, terra de Patativa do Assaré e Bárbara de Alencar, surge um campo educativo-musical contemplado por olhares que encaram a cultura e a música que brota da transformação de “cíceros” em “patativas” e em “bárbaras”, e que se fazem cotidianamente “ufceanos” e musicistas de uma história que hoje se constrói num pilar institucional.

Ensaio diários, cambiantes em concertos de formação musical. Música que soa e ressoa na Chapada do Araripe e nas ações extensionistas, que pela Cultura da Pró-reitoria institucional ganham força para lograr espaço na promissora e póstera educação básica no Cariri.

É nesses ensaios, concertos e recitais que se constrói um farto campo de Educação Musical, que antes existia, mas agora é potencializado pela institucionalidade universitária que se assenta musicalmente nestas terras antes dos Kariris.

Para aprofundar a tentativa de poetizar o que já é caririense culturalmente poetizado, escrevo este segundo capítulo em seis partes: “*O ensino de instrumentos de sopros no Cariri cearense*, trago o estado do ensino destes instrumentos nas terras do Padre Cícero “*Eu, caçador de mim*”¹⁴: *uma aproximação com o objeto de estudo*” apresento-me “docentemente” a fim de me aproximar com o objeto deste pretendo estudo educativo musical; em seguida, apresento “*O Curso de Licenciatura em Música no Cariri*”, pelo qual ressalto o pilar construtor do campo da Educação Musical no Cariri; em “*O Projeto Pedagógico do Curso de Música do Cariri*”, busco desvelar as particularidades que embasa o PPC do Curso de Música da UFC(A); e com o tópico “*A disciplina de Prática Instrumental de sopros/madeiras na*

¹⁴ Referência a música *Caçador de mim*, de Sergio Magrão e Luiz Carlos Sá.

UFCA”, estreito e delinheio o campo da investigação, ampliando o olhar para a prática coletiva nos instrumentos de sopros-madeiras.

3.1 O ENSINO DE INSTRUMENTOS DE SOPROS NO CARIRI CEARENSE

“Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”.

(Raul Seixas)

As informações apresentadas neste tópico sobre os espaços de Educação Musical da região do Cariri foram levantadas através de pesquisa de caráter exploratório, junto aos participantes destes contextos, os quais são alunos do Curso de Música da UFCA, fato este que facilitou o acesso a estes sujeitos. O estudo foi realizado por meio de entrevistas etnográficas, com o intuito de adquirir informações históricas, sociais e musicais acerca dos espaços que possuem o ensino de música e de instrumentos de sopros. O tópico em questão permite o conhecimento acerca do ensino destes instrumentos na região do Cariri e, conseqüentemente, saber quais instrumentos são trabalhados.

A entrevista etnográfica é delimitada por Flick (2009) como conversas que surgem no campo de pesquisa que se alinham ao objeto estudado. “Aqui, as oportunidades para uma entrevista normalmente surgem espontaneamente e surpreendentemente a partir de contatos de campo regulares” (FLICK, 2009, p. 159). A partir do contato com os alunos do Curso de Música, que participam destes contextos de Educação Musical, me foram trazidos alguns textos que fundamentaram os resultados escritos a seguir.

A região do Cariri cearense, localizada no sul do Estado, abriga uma riqueza de manifestações culturais e artísticas que estão enraizadas em volta de seus residentes. A música está presente firmemente nas terras caririenses em expressões, como bandas cabaçais, no canto dos penitentes, nas manifestações religiosas, nos reisados, nas lapinhas e nas bandas de música, as quais se constituem como escolas de formação musical e de ensino de instrumentos de sopro. Como resultado da vida cultural, a música aflora no ar desafiador de novas tradições que por muitos anos ecoa na amplitude desta região formada por nove municípios e pela imensidão da Chapada do Araripe que reflete e ressoa o som da música executada no “triângulo CRAJUBAR”, região formada pelos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

Com o presente levantamento de dados, percebo que as bandas de música no Cariri, assim como nas demais regiões do Estado do Ceará e do Brasil, constituem-se como os

principais espaços para a formação de instrumentistas de sopros, tendo em vista que, os conservatórios e as escolas de música não estão presentes na maioria das cidades do interior. (ALMEIDA, 2010). Na região do Cariri cearense existem alguns espaços que funcionam como escolas de música, mesmo assim não são suficientes para atender à crescente demanda por educação musical e as bandas têm proporcionado o ensino musical através da aprendizagem de instrumentos de sopro. Estes grupos estão presentes em todos os municípios da região, mesmo funcionando precariamente em alguns.

A formação instrumental das bandas de música do Cariri não difere das demais bandas do Estado do Ceará. Essa instrumentação é formada por flauta transversal, clarinete, saxofones, trompetes, saxhorn, bombardino e tuba, além de alguns instrumentos de percussão, como bateria, caixa, bombo e outros, conforme exposto na Imagem 2.

Por meio das entrevistas, constatei que, em sua maioria, as bandas da região do Cariri utilizam a “metodologia de ensino tradicional” de instrumentos de sopro que, de acordo com Barbosa (1996), é aquela na qual os jovens aprendem através do ensino individual e o estudo da leitura musical precede à prática; a técnica é desenvolvida por meio de exercícios repetitivos, restringindo os alunos da execução coletiva e não oferecem o sentimento de fazer parte de um grupo musical.

Imagem 2 - Instrumentos musicais presentes nas bandas de música



Fonte: Elaboração própria com base em figuras extraídas do Google (2013).

Na “metodologia de ensino tradicional” aplicada nas bandas, os alunos iniciam os estudos musicais aprendendo a teoria da música sem o auxílio do instrumento, que pode ocorrer no período de três a quatro meses. Na segunda fase, os alunos passam ao estudo individual da técnica instrumental realizado com exercícios de notas longas e escalas, ou seja, os alunos não tocam juntos neste momento da aprendizagem, que pode durar dois ou três meses. Em seguida, os alunos iniciam a aprendizagem do repertório executado pela banda, passando, assim, a tocar em grupo assim que adquirem segurança na execução de tais músicas.

O que Barbosa (1996) chama de metodologia de ensino tradicional, a qual é aplicada nas bandas de música, é consonante com o que Libâneo (1994, p. 64) chama de pedagogia tradicional:

A atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria. Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição oral. Supõe-se que ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravam’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através de interrogações do professor, seja através das provas. [...] O aluno é, assim, um recebedor de matéria e sua tarefa é decorá-la.

Um dos aspectos importantes, evidenciado por pedagogos musicais, como Kodaly, Dalcroze, Schafer (1991) e Swanwick (1979, 2003), consiste em o estudo da teoria musical não preceder à prática e sim ocorrer em paralelo; ou a prática preceder à teoria musical, em qualquer circunstância de ensino e aprendizagem de música. Este aspecto norteia diversos trabalhos relacionados à prática coletiva que se desenvolveram mais recentemente.

Nas bandas de Música, o estudante do instrumento de sopro percorre as duas fases iniciais: a teórica e o estudo da técnica, individualmente realizando exercícios direcionados. Mesmo acontecendo em um espaço físico com vários alunos o estudo técnico da execução musical coletiva não ocorre entre os alunos, inibindo o surgimento dos aspectos da interação musical e, conseqüentemente, a cooperação e a solidariedade na aprendizagem.

Além das bandas, o ensino gratuito de instrumentos de sopros ocorre em algumas poucas escolas de música localizadas no perímetro CRAJUBAR: a Escola de Música Maestro Azul (EMMA), mantida pela Prefeitura Municipal do Crato e Sociedade Lírica do Belmonte (SOLIBEL), ONG mantida através de projetos e voluntariado. Ambas situadas no município do Crato. Em Juazeiro do Norte existe a Livre Escola de Música Ciro Callou, mantida por doações e projetos.

A EMMA foi criada em 2006 e é um espaço de aprendizagem musical gratuita onde acontece o ensino de instrumentos de sopros, que compõem a instrumentação das bandas de música, além de flauta doce e violão. Na iniciação musical nos instrumentos de sopros é utilizado o *Da capo: método elementar para o ensino individual e/ou coletivo para instrumentos de banda*, de Joel Barbosa (2004).

A EMMA é um dos únicos espaços que desenvolve o trabalho com banda e utiliza este método para o ensino de instrumento, enquanto nas outras bandas, como já referenciado anteriormente, o ensino ocorre de acordo com a metodologia tradicional, na qual o estudo da teoria e a prática individual do instrumento precedem à integração do indivíduo em um grupo de executantes.

Os professores que ali ensinam instrumentos de sopro são músicos da Banda de Música Maestro Azul, vinculada a Prefeitura Municipal do Crato. Tanto a Escola como a Banda de Música é mantida pela administração municipal. Dos professores que ali atuam, dois foram alunos do Curso de Música da UFCA, sendo um destes, José Bonifácio Salvador, o ex-diretor da Escola e Regente da Banda de Música e que também integrou o Kariri Sax¹⁵.

Imagem 3 - Escola de Música Maestro Azul, Crato-Ce



Fonte: José Bonifácio Salvador

¹⁵ Kariri Sax é um quinteto de Saxofones da UFCA. Criado em 2012 por mim e pelo graduando em Música Lindembergue Alves, também integrante.

Fundada pelo Padre Ágio Moreira a Sociedade LÍrica do Belmont (SOLIBEL) é uma escola de música que surgiu na década de 1970 e está localizada no distrito do Belmont, comunidade rural situada na cidade do Crato. Além do ensino de instrumentos de sopros, característicos das bandas, acontecem os estudos de flauta doce e cordas friccionadas. Atualmente, os professores são voluntários e ex-alunos da SOLIBEL dos quais, alguns são estudantes do Curso de Música da UFCA. O ensino de instrumentos de sopro que ali ocorre é realizado de acordo com a metodologia tradicional. Os instrumentos de sopros que lá são estudados são clarinete, flauta transversal, sax alto, sax tenor, trompete, trombone, saxhorn e tuba. Anualmente, a SOLIBEL realiza no mês de janeiro o *Festival de Música Cordas Ágio*, que agrega alunos e professores de vários instrumentos da região do Cariri e de fora dela. Além de se dedicarem ao ensino de jovens na comunidade do Belmont, na cidade do Crato, a SOLIBEL ainda realiza atividade de formação de grupos, como o Coral da SOLIBEL, a Orquestra formada por Cordas e Sopros, o Quarteto de Flautas Doce e o Quarteto de Cordas.

Imagem 4 - SOLIBEL, Crato-Ce



Fonte: <http://solibelmusicacrato-francynne.blogspot.com.br/p/fotos-solibel.html>

A Livre Escola de Música Ciro Callou foi criada no ano de 1994 pelo professor João Benício de Sá. Situada em Juazeiro do Norte, é uma entidade sem fins lucrativos mantida por professores voluntários e doações. Até 2011, a Escola recebia subvenções da Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte. As atividades ocorrem em um prédio público estadual no qual funcionava o ensino regular de uma escola de ensino médio. A Escola divide o espaço com a Banda de Música Padre Cícero, vinculada a Prefeitura Municipal de Juazeiro do Norte. Lá ocorre o ensino de violão, cavaquinho, violino, flauta doce e alguns dos instrumentos de sopros do quadro das bandas de música, que foram instrumentos antigos e danificados da Banda de Música de Juazeiro do Norte, doados por um dos secretários de cultura da administração municipal, em 1994.

Um dos principais professores desta Escola é aluno e foi bolsista durante o ano de 2012, do Grupo de Flauta Doce do Curso de Música da UFCA. Na Livre Escola de Música Ciro Callou o ensino de instrumentos de sopros ocorre com base na metodologia tradicional, como na maioria das bandas de música.

Imagem 5 - Escola de Música Ciro Callou, Sala para guarda dos instrumentos.



Fonte: MAPEMUS.

Imagem 6 - Frente da Escola de Música Ciro Callou, Juazeiro do Norte - Ce



Fonte: Arquivo pessoal.

Das três escolas de música citadas, somente a Escola de Música Maestro Azul é vinculada diretamente à administração municipal, da qual recebe subvenções para sobreviver e é a única que se utiliza de um método voltado para o ensino em grupo.

No entanto, além destes espaços e das bandas de música, existem no perímetro CRAJUBAR escolas particulares que ensinam a flauta doce e o saxofone, e ainda poucos projetos sociais e alguns projetos em escolas de educação básica que trabalham a flauta doce na Educação Musical.

Na cidade de Barbalha, além das bandas de música, não encontrei em nosso estudo exploratório espaços de ensino musical com instrumentos de sopros; no entanto, foram verificadas algumas atividades de flauta doce em algumas escolas de educação básica.

Mesmo com a presença destes espaços onde ocorre o ensino de música na região do Cariri cearense (EMMA, SOLIBEL e a Escola de Música Ciro Callou) as bandas de música ainda são os principais lugares de ensino de instrumentos de sopros, uma vez que os nove municípios que fazem a região metropolitana do Cariri têm, em cada um, pelos menos uma

manifestação musical desta natureza. Há cidades, como em Barbalha, em que existem duas bandas. Nelas os jovens podem participar de um grupo musical no qual aprendem instrumentos de madeiras e/ou metais, ou ainda instrumentos de percussão, ou seja, os instrumentos característicos das bandas de música.

3.2 EU, CAÇADOR DE MIM: UMA APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos”.

(Paulo Freire).

No presente trabalho se faz necessário versar sobre minha trajetória docente desde 2010 quando ingressei na UFCA, na época UFC, como professor das disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras, a fim de contextualizar o objeto de pesquisa deste estudo, uma vez que, é árduo divorciar o pesquisador da pesquisa, principalmente em face do *habitus*¹⁶ resultante de minha trajetória formativo-musical-docente. Portanto, pesquisador, pesquisa e seu objeto de estudo são indissociáveis sendo, por vezes, enlaçados e imbricados.

Realçar a indispensável articulação entre pesquisa e formação constitui um outro dos grandes desafios da operatividade hermenêutica das nossas intenções. Trata-se, antes de tudo, de admitir que há um pesquisador em cada um de nós e que este pesquisador só avança na medida em que é capaz de aprender ele mesmo, graças ou apesar das interações com os outros [...]. Este conhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes apresenta uma dificuldade real numa sociedade que tem por hábito separar estas duas atividades em lugares e tempos diferentes, até mesmo fazendo delas especializações profissionais (JOSSO, 2004, p. 166-167).

Ser professor consiste em montar um quebra cabeça eivado por relações sociais e culturais, com o objetivo de promover a aprendizagem recíproca e a aquisição de saberes por intermédio da ferramenta do ensino, da ação de ensinar. O professor perpassa por infinitas conexões inerentes às ações humanas, mergulhado em um oceano de relações que exige

¹⁶ Termo empregado por Pierre Bourdieu para definir “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas” (ORTIZ, 1983, p. 65).

conhecimento, maturidade e experiência para buscar promover ações significativas em um caminho por vezes acidentado.

O docente é professor *em exercício*, isto é, que efetivamente desenvolve uma atividade. Ser professor é uma profissão. Mas é no efetivo exercício de sua profissão que o professor recebe a denominação de docente, *participio presente* – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar (RIOS, 2008, p. 53 – grifos do autor).

Forma-se um professor? Como se aprende a ser professor? A docência exige uma relação diferente com o conhecimento e com os discentes, na qual a pesquisa se torna a mola que impulsiona o saber. O docente sempre deve se encontrar em constante aprendizagem e estudo, em formação continuada, pesquisando, aprendendo e pesquisando. O ensino deve sempre vir acompanhado da pesquisa e da reflexão sobre a prática. Existem, contudo, profissionais que insistem em separá-las: a pesquisa e o ensino, provocando uma cisão profunda no saber docente e, por conseguinte, discente.

O método de ensino ou ato de ensinar tem especificidade própria e não comporta modelos preestabelecidos com etapas a serem seguidas. Ademais, por sua complexidade e temporalidade, exige um processo de reflexão sistemática e, portanto, de pesquisa por parte daqueles que pretendem efetivá-lo com competência e seriedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 196).

A ideia de investigar a prática docente na qual estou inserido e da qual sou protagonista surgiu também a partir da ausência de métodos e metodologias específicas que pudessem nortear a contento meu trabalho na disciplina de Prática Instrumental/Madeiras, uma vez que a turma é formada por alunos com diferentes níveis técnicos no que concerne à Prática Instrumental, alguns destes com formação musical iniciada nas bandas de música da região do Cariri. Este fato tornou-se um desafio que me fez buscar metodologias que propiciassem a aprendizagem coletiva na Prática Instrumental.

Pesquisar sobre a prática e o contexto em que se atua é para Freire (1996, p. 129) uma forma de intervir na Educação:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um corpo no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Refletir e problematizar a prática docente é uma necessidade que deve estar em constante dinâmica para melhor fluência da prática pedagógica. A minha atuação, enquanto professor, deve seguir calcada em um processo de reflexão, o qual é enfatizado por Freire (1996) como imprescindível para ensinar e conhecer os educandos.

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e que estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa *prática*, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da *reflexão crítica* sobre os *problemas* que essa prática faz surgir como desafios para nós (RIOS, 2008, p. 47 – grifos do autor).

Espelho-me em Paulo Freire (1996) que afirma: “Como professor crítico, sou ‘aventureiro’ responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 50). Ao iniciar os trabalhos, em nove de março de dois mil e dez na sala cinquenta e dois, na condição de professor da Prática Instrumental de Sopros na UFCA, antes Campus Cariri da UFC, não tinha uma ideia formatada sobre a condução da disciplina, quais metodologias de ensino utilizar, qual repertório executar e tampouco o que planejar, uma vez que não conhecia os instrumentistas que iriam me acompanhar neste processo. Sem ideias formatadas, porém, rodeava meu pensamento ideias advindas do *habitus* que construí ao longo de minha trajetória como maestro de banda, professor da educação pública básica e de projetos sociais.

O Projeto Pedagógico do Curso, entretanto, proporcionou impulsos para que pudesse adentrar o ambiente letivo e o conhecimento prévio que nos seguia, pois “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele” (FREIRE, 1996, p. 53).

A forma como as disciplinas de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras são propostas no PPC de Música é uma empreitada nova em decorrência das características do Curso e da região do Cariri, como: ênfase nas peculiaridades das bandas de música, a prática musical coletiva, ênfase na música brasileira e a atenção aos diferentes níveis de conhecimento instrumental dos estudantes, uma vez que alguns iniciam ali sua prática no instrumento.

É inovadora também porque é diferente das disciplinas de Prática Instrumental que ocorrem nos cursos de licenciatura e bacharelado em música no Brasil, nas quais predominam o ensino individual baseado no repertório europeu e livros com grande quantidade de exercícios técnicos, contando ainda com a ausência de aspectos que enfatizam a criação,

composição e improvisação. Foram nestes cursos que eu e todos os professores de música da UFCA fizemos trajetória acadêmica e com isso, torna-se uma imperativa necessidade compreender que saberes e práticas musicais e pedagógicas devíamos herdar, transformar ou deixar no passado acadêmico.

Apesar de naquele momento possuir relevante experiência com o ensino de instrumentos de sopro em bandas de música, somando quase 17 anos, tal experiência não permitia assegurar-me em práticas que funcionaram em determinados contextos, pois se fazia necessário o conhecimento dos estudantes e o contato com os saberes que estes trariam e que deles ecoavam para o ambiente acadêmico, da maneira como se manifesta Freire (1996, p. 30) ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

No decorrer das aulas com as diversas turmas que foram ingressando, deparei-me com questionamentos diversos sobre os métodos de ensino de instrumentos. Entretanto, estes métodos, por vezes, apresentavam lacunas que promoviam indagações sobre o desenvolvimento técnico e sobre o conhecimento necessário para a formação de professores de música. Por sua vez, a interação entre os estudantes se apresentava como o mote para promover a aprendizagem dos discentes, pois, “se não há ensino sem aprendizagem, pode-se concluir que o professor - ensinante - aprende no processo de ensinar, aprende sempre. Entretanto, seu aprendizado é diferente do aprendizado dos alunos” (RIOS, 2008, p. 54).

A minha experiência com ensino de instrumentos musicais era proveniente das bandas de música, na qual a aprendizagem é direcionada para a iniciação musical, pois o intuito é formar músicos para ingressar na banda. Neste contexto, já utilizava as metodologias voltadas para as práticas coletivas de ensino de instrumentos musicais, com turmas de jovens que iniciavam seu caminho nos instrumentos de sopros.

O ensino de instrumentos nas bandas é desprovido de preocupação com formação docente voltada para os músicos, uma vez que o objetivo é lotar os jovens no grupo para a execução instrumental. Assim, direciona-se a aprendizagem para a formação musical.

Além deste fator, nas bandas de música se apresentavam jovens para a musicalização que não tinham conhecimento musical, resultando em um grupo de alunos semelhantes no que concerne à prática instrumental, ou seja, todos estavam iniciando seus caminhos como instrumentistas. Ao contrário do que acontece no Curso de Música da UFCA, no qual há estudantes com diferentes níveis de conhecimento musical e desenvolvimento técnico.

Como promover a interação entre os estudantes em um grupo diverso em termos de conhecimento técnico instrumental? Que desafios se apresentam para os sujeitos neste contexto?

Os questionamentos que foram surgindo nesta disciplina perpassam pelos paradigmas de atuação do professor universitário que forma outros professores para atuar em diversos contextos, fazendo uso do instrumento musical como apoio à sua atuação como músico-educador.

Que aprendizagens são necessárias para promover a formação docente, tendo o instrumento com suporte docente? Que metodologias de ensino melhor se adaptam ao contexto do Curso de Música da UFCA?

Qual a finalidade de ensinar? Ensinar para quê? Ensinar quem? Ensinar como? São questões que se imbricam e evidenciam a complexidade desse fenômeno. [...] O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos, é modificado pela ação e relação destes sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são, por sua vez, modificados nesse processo. Então nos parece mais interessante compreender o fenômeno do ensino como uma *situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 48 - grifos do autor).

Na condição de professor da disciplina de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras, no Curso de Música da UFCA, percebi a necessidade de refletir e estudar o processo de formação de educadores musicais para atuar em diversos contextos, principalmente naqueles em que o instrumento musical pode servir de suporte para esta atuação, configurando esta disciplina não somente como um componente curricular de treinamento técnico, mas de aplicação ao contexto musical em que os futuros educadores poderão atuar. Por este caminho, faço as minhas as palavras de Rios (2008, p. 18),

Uma das coisas que realizo com maior alegria é ensinar, fazer aulas. Gosto das aulas tanto quanto gosto daquilo que ensino. Fui escolhendo devagar o meu ofício e hoje tenho certeza de que não poderia fazer escolha melhor. Pode soar romântico este testemunho, quando se considera a situação em que vivem os professores do Brasil. Não penso que sou uma exceção, um caso raro. Não deixo de enfrentar limites, de querer de vez em quando ‘largar tudo’, de ver às vezes a esperança se afastar. Entretanto, é no próprio espaço do trabalho que ‘esperanço’ de novo, que retomo com vigor a luta, que encontro possibilidades e alternativas. Auxiliam-me nesse movimento a prática e a reflexão sobre ela, o fazer e o pensar crítico sobre ele, num exercício que mescla razão e paixão.

As disciplinas de Prática Instrumental, naturalmente, já promoveriam questionamentos pela maneira como são propostas dentro da formação de professores e do Projeto Pedagógico do Curso: ser “espaço pedagógico” ao mesmo tempo em que é “um contexto coletivo de execução” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 18). O Curso de Música em questão, bem como seu projeto e conceito, também me estimula a propor diversas reflexões e discussões no que concerne ao meu papel docente e ator deste processo de formação de educadores, pois busco questionar e, por vezes, quebrar paradigmas alicerçados ao longo da história, de estudos e pesquisas acerca do ensino de música no Brasil, e ainda por me mostrar preocupado com questões locais, como os olhares para a aprendizagem dos instrumentos das bandas de música, a presença da cultura do Cariri dentro da Universidade, dentre outros aspectos.

O paradigma da formação dos músicos nos cursos de graduação no Brasil ainda é o da música europeia de concerto (Música Erudita). O estudo realizado quase que unicamente sobre obras de autores como Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Debussy e tantos outros, acarreta, normalmente, uma espécie de abordagem europeia quando o músico se dedica ao ensino ou mesmo à interpretação de obras brasileiras. Recentemente juntou-se ao repertório europeu, no processo de formação de músicos em nível superior, o repertório norte-americano, especialmente o Jazz, enquanto as questões relativas à cultura musical do Brasil quase não são enfocadas nesses cursos (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 9).

A partir destas reflexões sobre a constituição de meu *habitus* docente, espelho-me em Matos (2008, p. 141) ao falar que “o que se delineia nesta efusiva narrativa de mim mesmo é um percurso individual de formação de um músico realizado quase que totalmente à margem das instituições formais de ensino”, no mesmo caminho, o autor acrescenta ainda que foi “num tempo que reservou e preservou dificuldades para os que desejam beber da água que jorra da fonte de Euterpe” (MATOS, 2008, p. 141).

Junto ao trabalho que venho desenvolvendo nas disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras na UFC/UFCA, ministro/ministrei outras disciplinas que fazem parte do currículo do Curso, quais sejam Harmonia I, II e III, História da Música I: Música Ocidental, Educação Musical brasileira: metodologias e tendências, Introdução à Pesquisa em Música e Tópicos em Performance Musical.

Participei, em 2013, de quatro orientações de Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos que hoje são egressos da Licenciatura em Música, cujos temas são próximos do que tenho pesquisado. A primeira apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Música da UFCA foi de José Bonifácio Salvador, trabalho este que orientei e no qual trazia as

experiências de formação e constituição de sua identidade docente. Esta apresentação ocorreu em vinte e cinco de novembro de 2013¹⁷.

Para além dos componentes curriculares tenho desenvolvido projetos e programas de extensão, dos quais posso citar como principais: a Escola de Música da UFCA (EMUC) que criei em 2010 e fui coordenador até 2012, financiada pelo ProExt¹⁸; e o Kariri Sax, quinteto de saxofones, criado em 2012. Além destes, participo como músico/saxofonista da Big Band da UFCA.

Durante estes quase cinco anos a minha participação nas atividades de pesquisa tem sido ativa e sempre em parcerias com os estudantes. Esta parceria tem gerado artigo/publicações nos Encontros Universitários e Encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), assim como capítulos de livros. Um destes livros é o *Artes do fazer: música e extensão universitária na UFC* que organizei em 2013 e que conta com artigos sobre dos diversos projetos de professores e alunos dos cursos de música da UFCA e UFC em Fortaleza e Sobral.

¹⁷ SALVADOR (2013).

¹⁸ O Programa de Extensão Universitária. A EMUC foi aprovada no Edital nº 4 – ProExt 2011/MEC com R\$ 149.417,09.

Imagem 7 - Capa do Livro Artes do fazer: música e extensão universitária na UFC, 2013



Fonte: ALMEIDA, J. Robson M. (Org.) **Artes do fazer:** música e extensão universitária na UFC, 2013.

De 2010 a 2013 participei como co-tutor do Programa de Educação Tutorial (PET), do Curso de Música da UFCA e, a partir de abril de 2014, passei a desenvolver atividades como coordenador de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em paralelo às atividades acadêmicas, e além das várias comissões e atividades burocráticas que regem minha trajetória, assumi a função de vice-coordenador do Curso, de outubro de 2012 a outubro de 2013, e desde esta data, há um ano, estou na função de coordenador do mesmo. Nesta função, passei pela avaliação *in loco* do Ministério da Educação (MEC) ocorrida em maio deste mesmo ano.

Os diversos projetos ligados ao ensino, extensão, pesquisa e cultura possibilitam a busca de bolsas para os estudantes contribuírem e vivenciarem atividades nestes projetos. Desde 2010, tenho orientado 45 bolsistas remunerados divididos em projetos como PID¹⁹, PIBID, Extensão, Cultura, PET, Projeto de Monitoria, dentre outras. Dessas, foram três em 2011, dezessete em 2012, seis em 2013 e dezenove bolsistas em 2014.

¹⁹ PID – Programa de Iniciação à Docência.

Para Galizia (2007) as diversas funções administrativas do professor universitário fazem parte também de sua atuação profissional, pois, mesmo tomando o tempo que seria dedicado para a pesquisa e extensão, o autor reconhece que existe a necessidade do envolvimento destes professores nas atividades administrativas.

Diante dos vários projetos acadêmicos e funções administrativas que compõem o cenário na universidade e a vida que tracei na UFCA, as experiências vão se somando e se constituindo como *habitus* docente-acadêmico. Por vezes, tais atividades se entrelaçam e corroboram para o desenvolvimento de várias atividades que fazem parte do professor universitário, contribuindo para a busca da excelência de uma trajetória acadêmica para os estudantes em música, pois “o ensino superior insere-se no contexto social global que determina e é determinada também pela ação dos sujeitos que aí atuam” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 161).

3.3 O CURSO DE MÚSICA NO CARIRI E O PROJETO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES MUSICAIS

“Educar é, por conseguinte, humanizar. Aqui nos humanizamos através de uma formação sonora numa paisagem seca onde, de quando em vez, chove a chuva do xote-xaxado: torrente que lava a água e enleva a mágoa largando a alma livre dos grilhões deterministas e entregando-se aos lunares ventos noturnos do encanto”.

(Elvis Matos)

Ao plantarmos uma árvore jamais sabemos qual forma esta tomará quando atingir a oferta de frutos e de sementes, as quais semearão outras árvores, dando mais frutos e mais sementes. Talvez os personagens que plantaram as sementes da trajetória musical que se desencadeou de forma extesionista na UFC nos anos de 1950, não mensuravam o que seria hoje a multiplicação de sementes musicais caindo de um pomar de árvores, que além da beira extensionista, logrou espaço no seio institucional universitário.

Os Cursos de Música criados pela UFC são, hoje, uma floresta de árvores frutíferas, ofertando à sociedade frutos sonoros de Educação Musical, que durante muitas primaveras foram relegadas em coxias estreitas e escuras, esfacelando-se em pedaços amargos desprovidos de sumos para ofertar à sociedade cearense frutos de ensino musical e operístico

“moacianos” e para esbanjar a desinfeliz vida de um cabra da peste²⁰. Contudo, “o terreno que recebeu a semente operística nordestina, apesar de árido, já estava sendo preparado desde antes, desde o nascimento da UFC” (MATOS, 2008, p. 112).

No ano de 2009, a UFC criou o Curso de Licenciatura em Música no Campus Cariri. A primeira turma de estudantes iniciou no ano seguinte, com 40 vagas para o vestibular referente ao primeiro semestre de 2010. O Curso de Música da UFCA, antes Campus Cariri da UFC, foi criado mediante a Resolução nº 18/CONSUNI, de 17 de Julho de 2009, aprovando, desta maneira, todos os aspectos que instituíam o Curso em questão: Projeto Pedagógico do Curso (PPC), matriz curricular e abertura de vagas para concurso público.

A região do Cariri cearense, portanto, recebeu em 2010, dentre os quatro novos cursos²¹ criados naquele Campus com recursos do REUNI²², o Curso de Música, no intuito de investir na formação docente para a área da Educação Musical da região, bem como para o desenvolvimento da arte e valorização das manifestações culturais, numa região onde estas florescem no seio de seus residentes e nascem com afinco no crescimento econômico, pedagógico e social impulsionado pela crença religiosa apoiada na figura do Padre Cícero Romão Batista, o “Padim Ciço”.

Ambas as cidades (Juazeiro do Norte e Crato) tem a forte presença de várias manifestações culturais, tais como reisado, banda cabaçal, maneiro-pau, lapinha, etc. É difícil enumerar quantas manifestações culturais existem no Ceará [...]. Além disso, dentre os mestres diplomados pela lei dos Mestres da Cultura Tradicional Popular do Estado do Ceará, entre os contemplados, temos 25 da região do Cariri, sendo que 19 de Juazeiro e 8 do Crato, evidenciando assim a massiva presença e influência destas duas cidades como produtoras e fomentadoras de manifestações culturais (SILVA, 2011, p. 19).

Desde o ano de 2005, a UFC mantém na capital cearense, Fortaleza, o Curso de Licenciatura em Música, o qual se tornou a principal referência para a criação do Curso de Música na região do Cariri e posteriormente na cidade de Sobral, região Norte do Ceará, o terceiro curso de licenciatura em música criado pela sexagenária Universidade Federal do Ceará.

²⁰ Referência à Ópera Moacir das Sete Mortes: a vida desinfeliz de um cabra da peste, composição de Tarcísio José de Lima, Libreto de Oswald Barroso e Eugênio Leandro.

²¹ Música, Design de Produtos, Engenharia de Materiais e Comunicação.

²² Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Curso de Música da UFC em Fortaleza é um dos analisados em pesquisa realizada por Mateiro (2009) sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em música do Brasil. Na pesquisa, este Curso é o que possui maior carga horária para as disciplinas de conhecimentos musicais, equivalente a 55% da carga horária total do Curso. Isto se deve, além de outros fatores, a uma maior quantidade de horas destinadas à Prática Instrumental (quatro horas semanais), ao contrário da maioria dos cursos de licenciatura em Música do Brasil, que, em média, apresentam apenas duas horas semanais para a Prática Instrumental. Este número é resultado também da ausência de teste de habilidade específica que gera a necessidade de um processo criterioso de letramento musical dos estudantes dentro do Curso (VIANA JÚNIOR, 2009). A graduação em Música da UFC em Fortaleza busca ofertar aos estudantes o conhecimento musical que já deveriam ter se tivessem acesso ao estudo musical antes do ingresso na Universidade.

A UFC e a atividade musical guardam entre si um relacionamento estreito no decorrer de sua história, devido à existência de muitas ações musicais extensionistas que foram, por vezes, marginalizadas institucionalmente, mas que contribuem para edificar um projeto de Educação Musical e de formação de professores que ecoa nos três cursos de música: Fortaleza, Cariri e Sobral e, conseqüentemente, na região em que estão inseridos. Essa relação é enfatizada por Matos (2008, p. 166) como “necessária siringe humana, coletiva, construtiva em suas infindáveis oitavas de extensão, que gera da conta devida - cinquenta anos de marginalidade musical na UFC”. Ele acrescenta ainda que isto gerou um “faz de conta que conta o conto credor e pagador de incontáveis promessas que se fazem reais moedas de ouro-educativas” (MATOS, 2008, p.166).

Com a criação do terceiro curso de Educação Musical, cujo Projeto Político Pedagógico foi aprovado pelo Conselho Universitário em 27 de Maio de 2010, a Universidade Federal do Ceará definiu uma política de formação de professores de música em consonância com a história da expressão vocal coletiva do Coral da UFC. O que foi protagonizado pelo Coral, nos anos 1980, como um projeto de multiplicação de corais, tornou-se, anos mais tarde, um amplo programa de formação que, além da graduação, também permite formar mestres e doutores em Educação - Eixo Ensino de Música, através do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (MATOS; MORAES, 2012, p. 32).

O Coral da UFC, um dos principais grupos protagonistas desta história, desenvolve atividades culturais dando à música um caráter institucional, o qual faltou no contexto cearense durante vários anos. Tal grupo se tornou um espaço de formação e pesquisa na área da voz cantada.

Por sua vez, o Coral da UFC formou vários dos regentes que hoje atuam no Movimento Coral do Estado do Ceará e que acabaram por viabilizar a existência de um Movimento Coral interno na UFC que, apesar da falta inicial de lastro institucional, existe e atua com destaque no cenário musical local e internacional, tendo sido, esse movimento, sensivelmente incrementado com a criação, em Fortaleza no ano de 2005, do Curso de Licenciatura em Educação Musical (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 4).

Com arrimo nessas e em outras atividades musicais a UFC deu início, em 2006, ao Curso de Música em Fortaleza, em 2010 ao Curso de Música no Cariri e, em 2011, iniciou a implantação do terceiro Curso de Licenciatura em Música no Campus de Sobral, conservando entre si uma relação embrionária, alicerçada nas propostas pedagógicas e metodológicas constitutivas de um manancial ideológico baseado na democratização do acesso à Educação Musical no Ceará. Matos e Moraes (2012, p. 37) relatam que “a experiência bem-sucedida do Projeto de Canto Coral da UFC é, portanto, a ‘espinha dorsal’ para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Educação Musical”.

Os Cursos supracitados nasceram mediante necessidades pedagógicas impostas pela realidade musical cearense e ainda para minimizar a ampla carência de professores para atuar neste e em outros contextos de ensino musical, com responsabilidade, reflexão e com suporte na formação humana fomentada pela vivência musical.

Sobre o fio artístico que entrelaçou a Educação Musical na UFC e que caminhou junto com a criação da Ópera Moacir das Sete Mortes, Matos (2008) afirma que:

Educar musicalmente, formar novos formadores em um saudável ambiente acadêmico plural, eivado de sons e crivado de sonhos, é o projeto que manterá viva a chama multiplicadora implantada no Coral da UFC que operou Moacir das Sete Mortes e que a este dará mais que sete vidas, muito mais que dois atos nessa peleja pelo fim das omissões formativas (MATOS, 2008, p. 168).

Os Cursos de Música existentes na UFC Fortaleza, Cariri e Sobral, são resultados de um projeto plantado por vários personagens em meados da década de 1950 o qual, no presente atual, continua sendo regado para ser multiplicado musicalmente. Ou seja, percebe-se um esforço institucional para ampliação do acesso à Educação Musical, para a formação de professores e para a disseminação do conhecimento musical a partir de ações que foram surgindo no decorrer deste período.

Hoje, com o Curso de Licenciatura em Música do Cariri em pleno funcionamento, percebem-se os ecos que uma história institucional, extra-institucional e musical pode promover numa região como o Cariri, sul do Ceará, onde a necessidade de olhares para a

cultura é uma prerrogativa que não pode ser esquecida, pois está entremeada na sociedade e é através desta que se expressa o cotidiano dos caririenses.

Criar um Curso Superior de Educação Musical no Campus do Cariri é corresponder às necessidades historicamente construídas, fruto de trabalho abnegado, criatividade sensível e inteligência artística de cidadãos atentos ao seu tempo, mas abandonadas à fome de leituras mais elaboradas de seus fazeres e haveres musicais (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 7).

O Curso de Música da UFCA nas terras do Padre Cícero possui uma turma egressa (ingressantes em 2010) que colou grau em 17 de janeiro de 2014, a primeira deste Curso e a primeira colação de grau da UFCA. Atualmente, conta ainda com quatro turmas de alunos (ingressos em 2011, 2012, 2013 e 2014), com aproximadamente 140 discentes ativamente matriculados, com dez professores, diversos projetos de extensão, pesquisa e cultura financiados por vários órgãos e a labuta por delinear uma nova universidade, Universidade Federal do Cariri, na qual o Curso de Música, mantendo o devidonexo com a história na qual sua criação foi possível, busca avançar com coerência em seu percurso futuro.

Consolidando e multiplicando o projeto de formação musical, a maioria dos egressos se encontra desenvolvendo atividades profissionais ligadas a Educação Musical, dois destes retornaram à casa como professores substitutos e dois foram aprovados e estão cursando mestrado em Educação Musical.

Existem, no Curso de Música, diversos grupos musicais que foram gestados a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Com a criação da nova universidade, a UFCA, criou-se a Pró-reitoria de Cultura para gerir as demandas que foram surgindo das linguagens artísticas e para buscar atender a demanda cultural da instituição. Por conseguinte, os grupos musicais existentes foram vinculados a esta Pró-reitoria e categorizados como projetos de cultura. Estes grupos são formados por pessoas que não têm vínculo com a universidade, alunos sob a coordenação de um professor, quais sejam: Orquestra Sinfônica da UFCA, Coral da UFCA, Kariri Sax, Quinteto de Metais, Arajazz Quarteto, Trio Ritual das Cordas e Cariri Jazz Band. Além destes, há diversos grupos musicais empreitados pelos discentes e que também fazem parte do leque musical que se desenvolve na UFCA e que também compõe a formação acadêmica.

O Curso de Música da UFCA desenvolve hoje o letramento musical baseado no método do Dó Móvel²³, em paralelo com as práticas instrumentais voltadas para a atividade musical coletiva de instrumentos musicais e a ênfase no canto coral. Estes aspectos se configuram como o fio condutor e a espinha dorsal da Educação Musical na UFC/UFCA, nos três Cursos de Licenciatura em Música, além das características regionais e específicas de cada Curso. É relevante afirmar que estes aspectos são as principais metodologias de ensino alteadas pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

O Curso de Licenciatura em Música da UFCA traz em sua proposta, a formação de professores de música, oferecendo ênfase nos estudos que tratam o processo didático-pedagógico da música no contexto escolar brasileiro. Ao contrário da maioria dos cursos de música no Brasil, o Curso em questão coloca a prática instrumental e vocal no mesmo patamar que se encontram as questões relacionadas com a fundamentação pedagógica e teórica musical.

Em alguns aspectos o Curso está além das indicações do Projeto Pedagógico do Curso, como é o caso da estrutura física, que inicialmente previa quatro salas de aula, e hoje existem sete laboratórios para a Prática Instrumental, um Laboratório de Prática Musical Coletiva, um Laboratório de Prática de Conjunto e mais quatro salas de aula²⁴ para as diversas disciplinas. Portanto, firmemente afirmo que o Curso possui excelente estrutura física. Todos os laboratórios possuem tratamento acústico.

Em relação à parte de equipamentos, o Curso já recebeu todos os instrumentos musicais necessários para o funcionamento, por intermédio de recursos da UFC e de outros projetos elaborados por alguns professores, dentre eles instrumentos de sopros (madeiras e metais), violões, teclados e instrumentos de cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), além de outros que não se enquadram nas disciplinas obrigatórias de Prática Instrumental, como instrumentos de percussão, bateria, guitarra, contrabaixo elétrico etc. Além destes, há diversos equipamentos para gravação, sonorização, filmagem e vários que são necessários para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Acerca dos recursos humanos, o Projeto previa a contratação inicial de cinco docentes. Em 2010 o Curso conseguiu que fossem concursados mais três, e posteriormente, em 2012

²³ Técnica de solfejo baseado numa relação intervalar que se utiliza de sílabas para denominar os sons musicais relacionados com a nota 'dó'. Em qualquer contexto tonal a principal nota será denominada de 'dó' e, por conseguinte, as outras seguirão na sequência silábica pré-determinada.

²⁴ Os Laboratórios são exclusivos do Curso Música devido aos equipamentos que neles são guardados, mas as salas de aula são compartilhadas com os outros três cursos criados em 2010 no Cariri.

mais dois, totalizando, hoje, dez professores. O Curso se prepara para realizar concurso para quatro professores em vista da ampliação da oferta de matrículas, antes quarenta passará para cinquenta alunos em 2015. Além disto, há a previsão de concurso para dois técnicos em manutenção instrumental: um para cordas friccionadas e um para instrumentos de sopros.

O Curso dispõe atualmente de diversos projetos que incrementam a formação dos estudantes, como é o caso do PET, que disponibiliza 12 (doze) bolsas remuneradas e tem como objetivo uma formação ampla, reforçando a consciência social dos estudantes; e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com 28 (vinte e oito) bolsas, que tem o intuito de promover a iniciação docente dos estudantes nas escolas públicas de educação básica. Além destes, cito o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) e o Programa de Extensão Universitária (ProExt).

Abaixo listo no quadro a quantidade de bolsas para os estudantes ofertadas pelo Curso de Música, por meio de diversos projetos:

Quadro 1 - Relatório da quantidade de bolsas discentes

ANO	QTDE	PERC.	PROJETOS
2011	36 bolsas	68% dos alunos	PIBID, PET, Extensão, PID, Monitoria de Projetos
2012	47 bolsas	56% dos alunos	PIBID, PET, Extensão, PROEXT, PID, Monitoria de Projetos
2013	64 bolsas	54% dos alunos	PIBID, PET, Cultura, PROEXT, Extensão, PID, Monitoria de Projetos
2014	86 bolsas	66% dos alunos	PIBID, PET, Cultura, Extensão, PID

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo (2014).

Alguns professores do Curso de Música do Cariri desenvolvem projetos de extensão, dos quais alguns tiveram financiamentos externos, como é o caso do Programa EMUC (Escola de Música da UFC Cariri), coordenado por mim até 2012, e que teve ainda financiamento do Banco do Nordeste (BNB) para compra de equipamentos e material de consumo; o Projeto MAPEAMUS (Mapeando Espaços e realizando Ações Musicais no Cariri), coordenado pelo Professor Márcio Mattos, ambos apoiados pelo MEC, através do PROEXT/SESu. Todos os projetos de pesquisa e extensão (com e sem financiamentos) possuem relação direta com as atividades de ensino do referido Curso. Os projetos com financiamento externo somaram recursos aproximados de um milhão e meio de reais entre 2010 a 2013.

Por meio do quadro abaixo se pode conhecer um resumo dos projetos com financiamentos externos, realizados para fomentar as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cultura no Curso de Música da UFCA:

Quadro 2 - Relatório de Projetos do Curso de Música da UFCA com financiamento externo

PROJETO: MAPEAMUS – Mapeando espaços e realizando ações musicais no Cariri	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão
AGÊNCIA: Edital nº 5 - PROEXT 2010/MEC	QTDE DE BOLSISTAS: 08
VALOR DO RECURSO: R\$ 49,965.31	ANO: 2010
DESCRIÇÃO: Equipamentos de áudio e vídeo; passagem aérea + 8 (oito) bolsas para alunos	
PROJETO: PET – Programa de Educação Tutorial	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Ensino
AGÊNCIA: PET - MEC/SESu	QTDE DE BOLSISTAS: 12
VALOR DO RECURSO: N/A	ANO: 2010
DESCRIÇÃO: Bolsas	
PROJETO: Formação e Apreciação Musical no Cariri	
RESPONSÁVEL: Ivânio Lopes de Azevedo Júnior	CATEGORIA: Extensão
AGÊNCIA: Banco do Nordeste	QTDE DE BOLSISTAS: 1
VALOR DO RECURSO: R\$ 49,999.95	ANO: 2010
DESCRIÇÃO: Compra de instrumentos e equipamentos + 1 (uma) bolsa para aluno	
PROJETO: PRODOCÊNCIA - Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Formação Docente	
RESPONSÁVEL: Francisco Weber dos Anjos	CATEGORIA: Ensino
AGÊNCIA: CAPES	QTDE DE BOLSISTAS: N/A
VALOR DO RECURSO: R\$ 10,000.00	ANO: 2011
DESCRIÇÃO: Compra de equipamentos	
PROJETO: Fomento às atividades do CEMUC e à Pós-graduação	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Pesquisa e Pós-Graduação
AGÊNCIA: Banco do Nordeste	QTDE DE BOLSISTAS: N/A
VALOR DO RECURSO: R\$ 59,776.22	ANO: 2011
DESCRIÇÃO: Material permanente e passagens aéreas nacionais e internacionais	
PROJETO: Professor Visitante Estrangeiro/PVE	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Ensino, Pesquisa e Extensão
AGÊNCIA: CAPES	QTDE DE BOLSISTAS: 1
VALOR DO RECURSO: R\$ 59,776.22	ANO: 2011
DESCRIÇÃO: Bolsa	
PROJETO: Experiências Musicais	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão

AGÊNCIA: Centro Cultural Banco do Nordeste	QTDE DE BOLSISTAS: 0
VALOR DO RECURSO: R\$ 800.00	ANO: 2012
DESCRIÇÃO: Recital do Coral do Curso de Música	
PROJETO: Arajazz	
RESPONSÁVEL: Robson Almeida	CATEGORIA: Extensão
AGÊNCIA: Centro Cultural Banco do Nordeste	QTDE DE BOLSISTAS: 0
VALOR DO RECURSO: R\$ 800.00	ANO: 2013
DESCRIÇÃO: Recital do Coral do Curso de Música	
PROJETO: Escola de Música da UFCA - EMUC	
RESPONSÁVEL: Robson Almeida e Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão
AGÊNCIA: Edital nº 4 - PROEXT 2011/MEC	QTDE DE BOLSISTAS: 8
VALOR DO RECURSO: R\$ 149.417,09	ANO: 2012
DESCRIÇÃO: Extensão, pesquisa, publicação, cursos mais 08 bolsas para alunos	
PROJETO: Escola de Música da UFCA - EMUC	
RESPONSÁVEL: Robson Almeida e Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão / Pesquisa
AGÊNCIA: BNB	QTDE DE BOLSISTAS: 0
VALOR DO RECURSO: R\$ 87,000.00	ANO: Aguardando Resultado
DESCRIÇÃO: Compra de equipamentos, publicação etc.	
PROJETO: VI SEMU	
RESPONSÁVEL: Robson Almeida e Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão, ensino e pesquisa
AGÊNCIA: BNB	QTDE DE BOLSISTAS: 0
VALOR DO RECURSO: R\$ 3,000.00	ANO: 2011
DESCRIÇÃO: Execução da VI SEMU.	
PROJETO: PRODOCÊNCIA - Projeto de Fortalecimento da Qualidade da Formação Docente	
RESPONSÁVEL: Francisco Weber dos Anjos	CATEGORIA: Ensino
AGÊNCIA: CAPES	QTDE DE BOLSISTAS: N/A
VALOR DO RECURSO: R\$ 10,000.00	ANO: 2013
DESCRIÇÃO: Compra de equipamentos	
PROJETO: MAPEAMUS – Mapeando espaços e realizando ações musicais no Cariri	
RESPONSÁVEL: Márcio Mattos	CATEGORIA: Extensão
AGÊNCIA: Edital nº 1 - PROEXT 2012/MEC	QTDE DE BOLSISTAS: 08
VALOR DO RECURSO: R\$ 99.000,00	ANO: 2013
DESCRIÇÃO: Compra de equipamentos	
PROJETO: PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	
RESPONSÁVEL: Weber dos Anjos	CATEGORIA: Ensino

AGÊNCIA: CAPES	QTDE DE BOLSISTAS: 15
VALOR DO RECURSO: R\$ 150.000,00	ANO: 2011
DESCRIÇÃO: Bolsa / Custeio	
PROJETO: PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência	
RESPONSÁVEL: Weber dos Anjos	CATEGORIA: Ensino
AGÊNCIA: CAPES	QTDE DE BOLSISTAS: 53
VALOR DO RECURSO: R\$ 500.000,00	ANO: 2013
DESCRIÇÃO: Bolsa / Custeio	
TOTAL DE RECURSOS	1.620.732,57

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo (2012).

Além destes projetos citados no quadro acima, o Curso dispõe de bolsas oriundas de recursos da UFCA, como Bolsas de Extensão, Bolsas de Cultura e Arte, Bolsas de PID (Programa de Iniciação à Docência) e Bolsas de Monitoria de Projetos de Graduação, todas com objetivo de fomentar a participação dos discentes nos projetos relacionados ao ensino, pesquisa, extensão e cultura.

Em relação à produção bibliográfica, o Curso de Música e seus professores publicaram quatro livros com resultados de seus projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura em parceria com os alunos. Alguns destes livros foram possíveis por meio de recursos dos projetos e programas acima descritos. Além dos livros publicados pelo Curso de Música, há também diversas participações de professores em capítulos de outros livros. Abaixo a relação dos livros publicados pelo Curso de Música: (Anexo III)

Artes do Fazer: Música e Extensão Universitária na UFC, Org: José Robson Maia Almeida, 2013.

Conexões de Saberes Musicais, Org: José Robson Maia Almeida e Márcio Mattos, 2013.

Agrupamentos da Música tradicional do Cariri Cearense, Org: Márcio Mattos e Carmen Coopat, 2012.

Esmiuçando saberes de gente semente, Org: Izaíra Silvino, Francisca Santos e alunos ingressos em 2010, 2010.

3.4 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE MÚSICA DO CARIRI

Os caminhos e experiências que nos propomos a percorrer em diversas empreitadas carecem de reflexão para entendermos os desafios que poderão emergir deste processo. É deveras importante atinar referenciais norteadores para trilhar tais caminhos de maneira a

poupar os desvios que nos impeçam de alcançar os escopos que são impetrados neste percurso. Uma profunda reflexão anterior ao primeiro passo desta caminhada se faz destaque para iluminar o norte que se quer eleger para embasar e alicerçar o caminho escolhido e os objetivos a serem alcançados.

O Projeto Político de uma escola, de curso ou de uma universidade é, portanto, uma referência e um norte que embasam tais instituições, oferecendo possibilidades de refletir as escolhas realizadas pelos atores que são parte integrante deste processo. Pois isso é o coletivo, “possibilitando e exigindo que seus constituintes participem do processo de análise, discussão e tomada de decisão” (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 171). É por meio do PPC que se destaca a identidade da instituição ou curso e os objetivos que entrelaçam os métodos para alcançá-los.

O PPC não pode, entretanto, ser um objeto inerte e alheio à dinâmica social daqueles que nele se identificam e se reconhecem, uma vez que se configura como um elemento de transformação de uma realidade e de busca por melhorias da qualidade da educação sendo mote à reflexão, para o desenvolvimento social, intelectual e cultural da sociedade. Por isso, é indefinidamente inconcluso e deve estar harmoniosamente em consonância com os desafios apresentados pela educação na contemporaneidade, imbuído de diálogo e reflexão com a comunidade envolvida (PASSOS, 2007).

Na contramão da luz norteadora e reflexiva da função do Projeto Pedagógico, aparece a ideia da presença deste documento como uma obrigação legal para fazer jus às exigências formais a fim de se ornamentar obrigações colocadas pelos sistemas legais de ensino. Há que se ressaltar que o distanciamento da virtude de reflexão se dissipa com a obrigação legal do PPC²⁵. Mas do que isso, o PPC é um documento de reflexão que define os passos a serem dados pelo coletivo que o elaborou e que espelha o currículo a ser desenvolvido em um meio educacional. O currículo gerado a partir do viés burocrático e, sobretudo, calcado em relações de poder por aqueles que gerenciam os sistemas educacionais, somente objetivam as finalidades dessa gestão (SACRISTÁN, 2000).

Pimenta e Anastasiou (2008) trazem suas concepções sobre o Projeto Pedagógico institucional, as quais se aproximam de um Projeto Pedagógico de um Curso de formação de professores:

²⁵ A exigência legal do Projeto Pedagógico está na LDB 9.394/96, no artigo 13, inciso I.

Esse projeto é pedagógico, porque discute o ensinar e o aprender num processo de formação, de construção de cidadania, e não apenas de preparação técnica para uma ocupação atemporal. E, por isso, também é *político*, porque trata dos fins e valores referentes ao papel da universidade na análise crítica de transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 171 - grifo do autor).

Passos (2007) corrobora afirmando que o Projeto Pedagógico merece reflexão e mobilização dos sujeitos envolvidos para sua concepção e elaboração. Por isso, deve haver efetiva participação do grupo que irá vivenciar este documento na prática cotidiana. A autora acrescenta que sua elaboração em conjunto promove a reflexão coletiva, revisão de conceitos, proposição de ações contemporâneas e novas práticas para superar dificuldades encontradas no cotidiano educacional.

No olhar destas ideias suscitadas pela importância do Projeto Pedagógico, a intenção desta parte do trabalho é refletir sobre os argumentos que na UFCA e UFC justificam as peculiaridades e metodologias escolhidas para nortear seus cursos de formação de professores de música. Dedicarei adiante palavras para discutir, principalmente, o PPC do Curso de Música do Cariri²⁶ na busca de aproximá-lo com o objeto de estudo em primeiro plano nesta tese. Trago também os Projetos Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Música da UFC (Fortaleza e Sobral) para contribuir com esta discussão.

O Projeto Pedagógico do Curso de Música do Cariri, antes Licenciatura em Educação Musical²⁷, foi finalizado em março de 2009 por professores do Curso de Música da UFC em Fortaleza e foi embasado na legislação em vigor e nas bases que alicerçam o ensino da música e da formação de professores. Destaco que este documento é um projeto de implantação do Curso e, por isso, sofreu duas alterações através de aditivos (2012 e 2013) impetrados nas instâncias necessárias para aprovação para se adequar à legislação corrente e para atender a dinâmica imposta pelo cotidiano do Curso já vivenciado pelos atores, bem como algumas mudanças decorrentes de seu processo de implantação. Entretanto, o cerne da ideia do projeto inicial se manteve até os dias atuais, mesmo com o início das discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) para a sua reformulação e posterior implantação em 2015.1.

O PPC do Curso de Licenciatura em Música do Cariri, Curso criado pela UFC e herdado pela UFCA, foi elaborado a partir das mesmas diretrizes de formação que nortearam

²⁶ O Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFC[A] pode ser encontrado em www.musica.ufca.edu.br.

²⁷ A modificação do nome do Curso se deu em por determinação do MEC, com objetivo de unificação dos nomes das graduações no Brasil.

a elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em Música do Campus de Fortaleza e, posteriormente, do Campus de Sobral. Neste, foram mantidas as concepções filosóficas e as principais metodologias de ensino, quais sejam: o solfejo relativo (dó móvel) para aquisição da escrita e leitura de partituras e a prática musical coletiva. Os três cursos de música, a criação do Instituto de Cultura e Arte e o Eixo Temático Ensino de Música, no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da UFC, são partes de um amplo projeto institucional de formação de professores de música e democratização da Educação Musical na UFC (MATOS; MORAES, 2012).

De acordo com Passos (2007, p. 12), na época que em foi elaborado o PPC para o Curso de Música em Fortaleza, havia uma preocupação na UFC “em conferir identidade docente à formação dos professores. A meta foi a superação dos cursos fragmentados e justapostos ao bacharelado”.

No PPC do Curso de Música é evidenciada, além de outros aspectos, a preocupação com as questões e o contexto cultural da região do Cariri, pois toda música nasce em um contexto social e cultural e seu significado e valor devem estar ligados “ao que é socialmente situado e culturalmente mediado” (SWANWICK, 2003, p. 39).

Perdura neste Projeto, portanto, a intenção de trazer para o contexto acadêmico saberes enraizados na cultura do Cariri aliados aos saberes que podem ser construídos pelos estudantes e professores que estão no cotidiano da UFCA, criando possibilidades de espalhar tais conhecimentos no cerne da sociedade na qual está inserida, por meio de projetos de extensão, pesquisa e cultura, com reflexão crítica e criatividade que podem emergir do contexto musical.

A proposta [de criação do Curso de Música no Cariri] visa o alcance das possibilidades advindas de um processo de democratização do conhecimento musical, criando mão de obra criativa e crítica, capaz de explorar um mercado de trabalho que, hoje, está sendo utilizado, na maioria dos casos, para reiterar tabus e preconceitos (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 11).

Para Pimenta e Anastasiou (2008) a universidade deve atenciosamente olhar para o contexto em que se insere, observando minuciosamente seu entorno para considerar as mudanças ali ocorridas na construção de um Projeto Pedagógico e na formação dos alunos, para ecoar em transformações sociais para a sociedade, como produtora de ideias comprometidas com o processo de humanização.

O Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno coloca que a aprendizagem é construída na medida em que ocorre a apropriação do significado dos elementos culturais e na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive (BRASIL, 2001).

O PPC do Curso de Música justifica a importância da presença de uma graduação dessa natureza para a sociedade do sul cearense, para o desenvolvimento artístico e musical da região e para atender a demanda de formação de professores-artistas para a área de música.

É válida, e socialmente necessária, a criação de um Núcleo de Estudos Musicais, com um Curso de Educação Musical, que contemple a formação do Professor de Música para a Escola Básica, aprofundando e ampliando a ação artística de Instrumentistas de Cordas e Sopro, para a Região do Cariri Cearense (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 7).

Uma das peculiaridades que o PPC do Curso de Música do Cariri coloca em primeiro plano é a possibilidade de ampliação da democratização do conhecimento musical e a quebra de tabus empreitados por uma sociedade conservadora, calcada em ideias eurocêntricas, elitistas e que valorizam a segregação por meio da concepção do talento. A Universidade Federal do Ceará e a UFCA, conseqüentemente, impõe-se no sentido de um alargamento dos horizontes objetivando quebrar paradigmas sócio-musicais e trazer ao palco as ações já existentes na região do Cariri.

O PPC do Curso de Música do Cariri, que é norteado e calcado no Curso de Música da UFC em Fortaleza, foi elaborado numa perspectiva de ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil, uma vez que, na época de sua elaboração o Governo Federal, através do REUNI, trazia ações para ampliação do acesso a universidade as quais casaram a democratização dos conhecimentos musicais recitados no PPC. Nesta época também se encontrava em destaque a preocupação do Governo Federal com a ampliação na formação de professores para a educação básica tornando-se um cenário propício para irrigar a ideia da criação desta licenciatura no sul cearense.

Tendo nascido dentro de uma Faculdade de Educação, na qual existe um sólido programa de pós-graduação com mestrado e doutorado que atende a uma vasta demanda do norte e do nordeste do Brasil, sendo conseqüente de uma história calcada numa visão pedagógico-musical de canto coral brasileiro, sendo sempre vivência coletiva, o projeto do curso de Educação Musical da UFC do Campus de Fortaleza serviu como modelo para os projetos dos outros campi, preservadas nesses as especificidades de cada região do Estado do Ceará. Esse projeto apresenta aspectos específicos e relevantes que balizam a formação do educador musical na instituição (MATOS; MORAES, 2012, p. 34).

Matos (2008) poeticamente, em outro livro, ainda resume a introdução vasta histórica, sustentada no canto coletivo, na Ópera-escola e na universidade e às margens dela, que fez desembocar em um ousado Projeto de Formação de Professores de Música versado nos Projetos Pedagógicos dos Cursos implantados pela UFC.

Este faz de conta real, em noites de peleja e pesadelo logrou, aos dois dias do mês de setembro do ano de dois mil e cinco, através da resolução número cinco do Conselho Universitário, tornar-se gradual, graduante e graduável: uma Licenciatura em Educação Musical cuja centralidade curricular está nas práticas musicais coletivas, especialmente vocais, especificamente corais para a partilha e irmanação dos timbres que expressam a verdade de formação dos formadores, multiplicadores que haverão de, com seus sons e sonhos, espantar a ave da rapina, o carcará, que insiste em vir devorar o fígado do prometido livre Prometeu que habita todas as sonoras almas que formam a ciranda musical, coral-operacional, real em seu faz-de-conta lúdico (MATOS, 2008, p. 164-165).

A ideia do professor, artista, artista-músico, educador e professor de música - termos usados no PPC -, ao contrário de um “músico que dá aulas”, estão presentes no PPC como espelho de um perfil desejado com conhecimentos musicais técnicos, aliado a um profissional reflexivo e um agente de transformação e multiplicação de suas experiências acadêmicas. “A arte, e a música, por excelência, historicamente, tem a missão de abrir caminhos e trazer o vislumbre de novas lógicas. São ensaios, planos de novas realidades” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 10).

Assim, o docente do curso de Educação Musical deverá primar pela prática pedagógica rigorosa, criativa e ética que eleve a auto-estima [sic] do estudante, inculcando nesses o espírito criador e investigador e o desejo essencial de socializar a música no seio da comunidade em que vive (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 10)

Deverá fazer parte do perfil do egresso os estímulos de transformação da realidade educacional como corresponsáveis em cada meio social que se insere o formando, no sentido de reacender a esperança para a colaboração em melhorias para a Educação Musical. É necessário, pois, inibir discursos que enfatizam negativamente a possibilidade de ida dos estudantes para escola pública como professores em formação e como profissionais. Latentemente, o PPC abre caminhos para que a escola seja um dos principais, não o único, espaço de atuação profissional do licenciando e que estes adotem uma postura ativa e “freiriana”, na qual a mudança é possível. Moraes (2008) diz que a realidade é moldada pelas

nossas intenções e que novos cenários inter e transdisciplinares podem reencantar a educação com novas possibilidades de evidenciar saberes que foram marginalizados.

Aliado ao Projeto Pedagógico, Passos (2007, p. 26) diz que tal documento deve expressar “a vontade de mudar o que deve ser feito para materializar essa mudança.” O Projeto Pedagógico do Curso de Música do Cariri também se harmoniza com o Parecer 9/2001 do Conselho Nacional de Educação:

A preparação do professor tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa **situação invertida**. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. Além disso, com exceção possível da educação infantil, ele certamente já viveu como aluno a etapa de escolaridade na qual irá atuar como professor (BRASIL, 2001, p. 30 - grifo nosso).

A situação invertida ou simetria invertida – termo utilizado no Parecer – nos oferece uma ampla compreensão da necessidade do professor em formação vivenciar experiências que possam lhe ajudar a construir um *habitus* docente durante a graduação e que possa se concretizar em sua prática profissional. O Projeto Pedagógico, para tanto, deve fomentar a “criação do ambiente indispensável para que o futuro professor aprenda as práticas de construção coletiva da proposta pedagógica da escola onde virá a atuar” (BRASIL, 2001, p. 31)

As principais práticas metodológicas utilizadas no Curso de Música do Cariri, as quais fazem parte de nosso processo de ensinar-aprender com os alunos, são o “dó móvel” ou solfejo relativo e as práticas musicais coletivas no trabalho com instrumentos e canto. A primeira, para a aquisição de leitura musical e deve ser aplicada em todas as atividades que envolvem a leitura musical para o desenvolvimento e ampliação do “letramento musical”. A segunda configura-se como uma possibilidade de promover a aprendizagem em grupo, respeitando os saberes trazidos por cada um ao espaço pedagógico. Sobre as metodologias de ensino, Haydt (2006) afirma que estas devem estar de acordo com os objetivos a serem alcançados, a natureza dos conteúdos a serem ensinados, as características dos alunos, as condições físicas e o tempo. Assim, essas metodologias preconizadas no PPC mostram a intenção de como atingir os objetivos propostos através de estratégias metodológicas.

O “dó móvel” no Curso de Música do Cariri, ao contrário do que preconiza o PPC, é basicamente utilizado somente na prática do solfejo e percepção. É uma metodologia de ensino que foi alimentada no decorrer do processo com os desafios por ela imposta, uma vez

que, a maioria dos professores não é oriunda desta opção metodológica de aprendizagem musical. O corpo docente, mesmo pouco utilizando o solfejo relativo, se integrou à ideia e se empenhou em buscar melhor proveito para o desenvolvimento musical dos estudantes. Nesta opção, definida pelo PPC, há um professor de solfejo que acompanha a aquisição de leitura musical da turma por dois anos nas disciplinas de Percepção e Solfejo numa tentativa de impedir a descontinuidade do processo de acompanhamento de aquisição de linguagem musical.

O uso desta metodologia para aquisição de leitura musical tem alcançado resultados satisfatórios nos Cursos de Música criados pela UFC. Sobre a presença do solfejo relativo para a leitura musical no Curso de Música de Fortaleza, Viana Júnior (2009, p. 4) diz:

Esta abordagem pedagógica para o aprendizado da leitura musical tem apresentado resultados satisfatórios nas turmas que temos acompanhado até o momento. A aprendizagem do solfejo a partir desta proposta tem sido acompanhada, com frequência, pelo desenvolvimento das habilidades auditivas em nível rítmico, melódico e harmônico.

Apesar de muitos desafios que complementaram inicialmente a adaptação da metodologia do solfejo relativo no Curso de Música no Cariri, a professora de Percepção e Solfejo Isaura Rute Gino de Azevêdo, que acompanhou de modo mais próximo a primeira turma do Curso nessa caminhada do “dó móvel”, comemora muitos resultados positivos em seu trabalho junto com os discentes.

Sem dúvida, esse é o momento de procurar sanar os problemas que encontramos e comemorar as conquistas até agora alcançadas que, a propósito, são muitas: meus alunos solfejam com desenvoltura; os alunos que eram desafinados conseguiram finalmente cantar um dó, ré, mi; alguns alunos atestam que, com o domínio adquirido do solfejo móvel, conseguem cantar qualquer trecho musical com muito mais facilidade; recebi elogios dos outros colegas professores em relação ao solfejo e a percepção de meus alunos (sou grata, pois sei que elogios gratuitos na vida acadêmica não são muito frequentes) (AZEVEDO, 2013, p. 31).

A prática coletiva, uma das principais abordagens metodológica ressaltada no PPC do Curso de Música do Cariri, deve estar presente em todo o processo acadêmico de aprendizagem. O PPC coloca que a prática coletiva, sobretudo deve ocorrer nos contextos de aprendizagem do instrumento musical enquanto principal espaço pedagógico e cerne da expressão coletiva do Curso aliado ao incentivo da solidariedade e cooperação, buscando evitar a competitividade tão presente na atual sociedade. “O espírito colaborativo vivido no

âmbito do Coral [da UFC] sugere práticas musicais coletivas, solidárias, para o cotidiano formativo dos cursos de graduação implantados” (MATOS; MORAES, 2012, p. 37).

Em todas as práticas de instrumentos, mesmo naquelas realizadas com instrumentos polifônicos, os alunos deverão descobrir possibilidades de expressão musical coletiva, tentando, de algum modo, minimizar os efeitos da competitividade individualista que caracteriza o atual momento histórico do mundo ocidental (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 19).

É importante colocar que os princípios de coletividade no ensino musical presentes na prática do instrumento e do canto diferem do que é colocado no Brasil como metodologia de “Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais” e pregado por diversos pesquisadores.²⁸ Neste sentido, as ideias escritas no PPC se coadunam com a defesa de Matos e Moraes (2012) acerca da prática coletiva vivida nos cursos implantados pela UFC:

O que aqui está posto como “espírito colaborativo” difere radicalmente do que no Brasil é entendido como “Ensino Coletivo de Música”. A abordagem coletiva, em termos nacionais tem um sentido pragmático de melhor aproveitamento do tempo dos estudantes e professores e dos espaços disponíveis para o ensino de música. No caso da UFC, busca-se a colaboração em grupo, a solidariedade ao ensinar e aprender para novamente (e sempre) ensinar aprendendo (MATOS; MORAES, 2012, p. 37).

O canto coral se constitui como um pilar relevante para a formação do educador musical. De acordo com o PPC “a prática de expressão vocal coletiva é o eixo condutor da formação do licenciado em Educação Musical na UFC no Campus de Fortaleza” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 16). E acrescenta que “o Curso de Educação Musical, no Campus do Cariri, manterá, também, o mesmo caráter de obrigatoriedade para a expressão vocal” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 16).

A forte presença do canto coral como eixo condutor nos três cursos criados pela UFC, assim como alguns outros aspectos aqui iluminados, não vem do ermo, mas está calcada na história daqueles que empreitaram a educação musical institucional da UFC ao longo de meio século, principalmente através do Coral da UFC.

Mesmo sendo os Cursos de Música da UFCA e UFC irmãos gêmeos, há que se ressaltar pequenas diferenças entre eles, à exemplo: na UFCA e UFC/Sobral o leque de práticas instrumentais é maior e oferece mais possibilidades de prática para os estudantes escolherem. Entretanto, já se encontra em processo de implantação no Curso de Fortaleza a

²⁸ Mais adiante empreitarei uma reflexão sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos no sentido de delimitar este tema.

busca pela inserção de outras possibilidades de prática instrumental, como sopros e cordas friccionadas.

A prática como componente curricular, o trabalho de conclusão de curso e o estágio curricular também ganham espaço privilegiado no PPC e na prática cotidiana do Curso de Música da UFCA. É por ela que o estudante maneja o material sonoro e estabelece processos de aprendizagem de afirmação dos conhecimentos. Schafer (1991) aponta que ninguém pode aprender música sem entregar-se a ela, tampouco sem o manuseio do material sonoro e sem produzir este material.

A organização curricular do Curso de Música da UFCA, que soma 3.064 horas, é dividida em oito semestres que decorrem no período de quatro anos. Divide-se em três unidades curriculares que abarcam disciplinas e projetos diversos de extensão, pesquisa e cultura: 1) Unidade Curricular das Teorias e Práticas; 2) Unidade Curricular das Ações Pedagógica; e 3) Unidade Curricular dos Estudos sobre Estética. A partir de uma análise na organização curricular, acrescento também uma divisão do Curso em duas fases. A primeira se desenvolve nos dois anos iniciais com estudos de prática instrumental e letramento musical, e a segunda nos dois últimos anos com estudos musicais mais avançados, trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado. As disciplinas que tratam os conhecimentos pedagógicos ocorrem em todo o Curso evitando o desmembramento dos saberes musicais dos pedagógicos.

Os aspectos fundamentais da organização curricular do PPC do Curso de Música da UFCA se pautam no amplo acesso ao conhecimento musical, no fortalecimento da identidade professoral, na experiência vocal coletiva consubstanciada no canto coral e na realidade cariense que demanda a formação de músicos-educadores para trilhar caminhos ainda impetrados pela cultura local.

Em 2012 e em 2013, como disse anteriormente, foram aprovados dois aditivos que propõem mudanças específicas no PPC, principalmente para atender à legislação vigente e se adequar as peculiaridades que emergiam do cotidiano acadêmico. No primeiro aditivo, criou-se o Manual de Trabalho de Conclusão de Curso, Manual do Estágio e Regulamento das Atividades Complementares. Ainda foram feitas correções na carga horária e a criação da prática instrumental de piano/teclado, que ocorria desde o início do Curso, mas não constava no PPC, e ainda a separação em classes diferentes das práticas instrumentais de sopros (para madeiras e metais) e cordas friccionadas (para violino/viola e violoncelo e contrabaixo). No segundo aditivo, as mudanças se restringiram, principalmente em atender a legislação vigente

relacionada aos estudos sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana²⁹, Educação Ambiental³⁰, Educação em Direitos Humanos³¹ e a inclusão de Libras³² como disciplina obrigatória. Com exceção de Libras, já havia disciplinas no Projeto Pedagógico que contemplavam estes assuntos e a função do aditivo foi tornar clara a existência destes. Estes ajustes legais também foram realizados nos demais Cursos criados pela UFC (Fortaleza e Sobral).

A proposta dos Cursos de Música da UFC e UFCA vai de encontro ao cenário tradicional do ensino de música que há muito tempo é praticado no País onde se esbanjam características eurocêntricas, ressaltando o mito excludente do talento e a desvalorização do músico-professor-artista. Tal proposta traz à tona a discussão sobre a formação docente e metodologias de ensino, bem como provoca uma discussão sobre a prática coletiva na aprendizagem musical.

A ausência do teste de habilidade específica, diferente na grande maioria dos cursos superiores de música do Brasil, é algo que torna diferenciada a proposta das licenciaturas em Música gestadas na UFC. Tal fato amplia uma heterogênea efervescência de saberes advindos dos discentes, mas que estes saberes interajam epistemologicamente aos conhecimentos plantados e colhidos na universidade. Essa heterogeneidade de saberes, que irei discutir em outro ponto da tese, se afina com a ideia de ecologia de saberes empreitado por Santos (2010) e que pode se revelar como uma possibilidade para promover aprendizagens múltiplas calcadas em saberes trazidos aos espaços pedagógicos pelos professores-discentes em formação.

A valorização dos saberes e do discurso dos discentes é um princípio que deve ser respeitado e aproveitado em sua aprendizagem, assim como coloca o PPC do Curso. Freire (1978), sabiamente, aconselha o conhecimento e o respeito à autonomia e aos saberes do ser educando. Nesta direção, Swanwick (2003) coloca que se deve considerar o discurso musical dos alunos, e que este discurso possa ser irrigado por fluência musical.

²⁹ De acordo com a Resolução Nº 1 de 17 de Junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³⁰ Resolução Nº 2 de 15 de Junho de 2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

³¹ Resolução Nº 1 de 30 de Maio de 2012 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

³² Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, artigo 3º, que inclui a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professores.

Para Haydt (2006, p. 289), a utilização do teste na educação “consiste em verificar o desempenho de alguém em alguma coisa, por meio de situações previamente organizadas.” Desta maneira, o teste pressupõe a existência de oportunidades da aquisição de conhecimentos para tal. Logo, a presença do teste de habilidade específica em música para ingresso no ensino superior seria uma alternativa extremamente excludente para uma sociedade que dispõe de parca formação musical e, por vezes, formação escolar de qualidade, ao mesmo tempo em que seria mais uma seleção dentre as tantas que os estudantes passam para ingressar na universidade. Assim, a aptidão musical pode depender do tamanho e da qualidade do acesso que a sociedade tem ao fazer musical.

Gordon (2000, p. 402) afirma que “dado que ninguém sabe exatamente o que é a aptidão musical, é impossível provar que um teste de aptidão musical é verdadeiramente uma medição válida da aptidão musical.” Para este autor o recurso do teste de aptidão em música somente legitima finalidades para sua utilização, o que é diferente quando quem aplica participa do processo de formação daqueles a serem “testados” anteriormente.

Após muitas discussões sobre a necessidade de um teste de habilidade específica, a equipe que definiu o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Musical do Campus de Fortaleza e, posteriormente, dos dois outros campi, [Sobral e Cariri, hoje UFCA] concluiu que o teste seria desnecessário, por configurar-se apenas como um empecilho excludente, uma vez que o acesso à educação musical não é isonômico nos estabelecimentos de ensino básico, havendo franca diferença entre o que se pratica em termos do ensino de artes nos estabelecimentos públicos e privados de educação (MATOS; MORAES, 2012, p. 35).

Para reforçar trago uma publicação do *site* do Curso de Música da UFC, que também reflete os demais Cursos criados por esta instituição sobre a desnecessidade do teste de habilidade específica:

Não é realizado teste específico de aptidão uma vez que o Projeto Político Pedagógico do curso tem como objetivo formar o músico-professor (agente multiplicador do conhecimento musical). Para esta formação, aprender com as dificuldades em um ambiente heterogêneo é uma importante estratégia pedagógica. O conhecimento musical ainda é algo de difícil acesso, de maneira que um teste de aptidão muitas vezes reflete a desigualdade de oportunidades para aqueles que desejam estudar música. **O empenho para superar limitações socialmente impostas não pode ser aferido em um teste de aptidão**³³ (Grifo do autor) (INSTITUTO..., 2014, p. 1).

³³ Disponível em: <http://www.musicaica.ufc.br> Acesso em: 10 Jul. 2014.

O teste de habilidade específica³⁴ para os cursos de Música serve explicitamente para ser mais uma seleção dos candidatos a serem estudantes universitários e, latentemente, para nivelar os conhecimentos musicais daqueles que ingressarão no curso, conseqüentemente, o corpo docente irá conferir menos preocupação à formação musical dos discentes, uma vez que, não há uma preocupação com o letramento musical e com a iniciação instrumental.

A proposta de acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagens calcadas no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFCA perpassa por questões inerentes a seus pressupostos teóricos e entram em consonância com o perfil do formando que se almeja. Neste processo de acompanhamento e avaliação são focadas questões relativas à avaliação diagnóstica e processual, embasada numa perspectiva crítica e reflexiva, pois “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). O olhar avaliativo deve observar os processos de aprendizagem musical imbricados na formação docente, através de arranjos, composições, performance musical, principalmente nos componentes curriculares e nos projetos de Extensão, pesquisa e cultura, bem como demais produções artísticas e intelectuais que os estudantes venham a ter em sua trajetória acadêmica (EDUCAÇÃO..., 2009).

As situações de ensino/aprendizagem são dinâmicas, inéditas e imprevisíveis, razão pela qual um projeto que serve de referencial a esta prática social será sempre inacabado, flexível e alvo de constante avaliação para se manter articulado com seu contexto, garantindo seu aperfeiçoamento e a melhoria do trabalho que desenvolve (PASSOS, 2007, p. 26-27).

É notório perceber que há diversas peculiaridades que marcam os Cursos de Música criados pela UFC e que foram vivenciadas ao longo de anos por protagonistas da história da educação musical no Coral da UFC, no Curso de Extensão em Música, no Projeto Ópera Moacir das Sete Mortes. São peculiaridades que a maioria do corpo docente da UFCA não incorporou de imediato, mas ao longo do tempo, principalmente porque todos os professores do Curso vieram de outras experiências de formação musical, alguns em cursos de bacharelados e outros de diferentes realidades brasileiras. Sobre o Projeto Político Pedagógico de um curso, Passos (2007, p. 27) acredita que “se os sujeitos envolvidos não perceberem o sentido e não acreditarem na proposta, os passos seguintes serão inviabilizados.”

Todos os pressupostos teóricos que regem o PPC são transmitidos ao corpo discente assim que ingressam no Curso através de seminários e pelos professores no decorrer dos

³⁴ Também chamado de teste de aptidão.

momentos de aulas. Os estudantes precisam acreditar na proposta e compreender o sentido que embasa a formação musical e a formação de professores que objetiva o Projeto, além de perceber o reflexo na prática cotidiana. “É algo a ser vivenciado por todos” (PASSOS, 2007, p. 29).

Posso ressaltar, pelo cenário que descortina desde 2010, por mim vivido, que as particularidades surgem na/da prática cotidiana, no fazer musical diário, em projetos, em pesquisas e no discurso proferido pela realidade que desabrocha no Curso de Música da UFCA. São quatro anos experimentando práticas que imanam das experiências a oito anos periciadas em Fortaleza e a três em Sobral, e que refletem um documento que norteia e direciona as experiências a serem vividas e vivenciadas no torrão caririense.

Como as influências do Projeto Pedagógico aqui analisado definem o trabalho da aprendizagem musical nas práticas instrumentais do Curso? Como as características deste Projeto Pedagógico aparecem na formação musical dos estudantes e no desenvolvimento da aprendizagem nas práticas instrumentais? Qual o papel do docente frente a estas peculiaridades?

3.5 A DISCIPLINA DE PRÁTICA INSTRUMENTAL DE SOPROS/MADEIRAS NA UFCA

“Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?
O professor ou o aluno?
De quem maior responsabilidade na classe,
do professor ou do aluno?”

(Cora Coralina, *Exaltação de Aninha*)

O aluno do Curso de Música da UFCA, durante todo o período letivo (oito semestres), realiza disciplinas de Prática Instrumental coletiva, enfatizando metodologias e aprendizagens em grupo. Os eixos instrumentais são: voz, cordas friccionadas (violino, viola, violoncelo e contrabaixo), sopros (madeiras e metais), violão e teclado. O eixo da voz está situado nas disciplinas de Canto Coral e Técnica Vocal e são obrigatórias para todos durante quatro semestres. Para a prática de instrumentos, os alunos podem escolher entre seis opções: violão, teclado, violino e viola, violoncelo e contrabaixo, sopros/metais e sopros/madeiras, esta última sob minha responsabilidade. Nela, trabalha-se com flauta transversal, clarineta e saxofones (soprano, alto, tenor e barítono).

No primeiro ano de funcionamento do Curso de Música da UFCA (2010) a disciplina de Prática Instrumental/Sopro, sob minha docência, era realizada com os instrumentos de metais e madeiras, assim como ocorre nas bandas de música.³⁵ A partir da turma de 2011, com o ingresso de um professor específico dos instrumentos de metais, foram separados em turmas diferentes os alunos dos instrumentos de metais e de madeiras. Os estudantes dos instrumentos de madeiras (flauta transversal, clarinete e saxofone) ficaram sob minha responsabilidade.

Em 2010, pela ausência de espaço físico, o Curso de Música recém iniciado realizava as disciplinas, incluindo as práticas instrumentais, em salas emprestadas pelos outros cursos e por alguns projetos da Universidade. Em 2011, as atividades do Curso foram realizadas em um espaço cedido pela Prefeitura de Juazeiro do Norte³⁶. Ainda em 2011 o Curso retornou para as dependências do então Campus Cariri da UFC e a disciplina de prática instrumental sopros-madeiras, durante um ano em meio, acontecia na sala do Laboratório de Estudos de Guitarra (LEG). No segundo semestre de 2013 o Curso de Música passou a utilizar os espaços físicos construídos para as atividades de música. Conseqüentemente, cada prática instrumental ganhou uma sala com revestimento acústico na qual pode alocar todos os equipamentos necessários para o desenvolvimento da prática coletiva.

Juntamente com outras que integram a estrutura curricular do Curso, as disciplinas de Prática Instrumental são ferramentas para o estudo e para o desenvolvimento dos aspectos musicais e pedagógicos dos licenciandos. São de natureza obrigatória, de quatro horas/aulas semanais, distribuídas em quatro semestres, nas quais se busca enfatizar a prática como alicerce à atuação docente baseada na realidade sócio musical da região.

Os estudantes escolhem a Prática Instrumental, na qual irão se matricular a partir de um seminário realizado no início do primeiro semestre pelo corpo docente sobre os instrumentos, as disciplinas de Prática Instrumental e sobre o Curso de Música. Este momento inicial, que é chamado de “Recepção dos alunos”, é direcionado à turma que está ingressando naquele ano, com o intuito de mostrar as Práticas Instrumentais e facilitar a escolha dos alunos pelo instrumento com o qual irá desenvolver sua vivência e prática musical. “O aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória

³⁵ Os instrumentos de metais utilizados nas bandas de música são: trompete, trombone, trompa, tuba; e os de madeiras são flauta transversal, clarinete e os saxofones.

³⁶ Centro Cultural Marcus Jussier, Juazeiro do Norte.

para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades), sendo esse instrumento o seu amparo para quando do exercício da docência” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 17).

A procura pela Prática Instrumental de Sopros/Madeiras foi crescente a cada ano. Por ser um dos instrumentos de sopros mais populares, o saxofone alto sempre é o preferido dos estudantes, mas também há aqueles que escolhem a flauta transversal e o clarinete. O saxofone alto é também o instrumento da maioria dos alunos que ingressam com experiência musical anterior à entrada no Curso.

No atual fluxograma do Curso e, em virtude da admissão discente ocorrer anualmente e diante da estrutura semestral da oferta de disciplinas, haverá sempre, simultaneamente, a oferta de duas turmas de Prática Instrumental, que podem ser Prática Instrumental I e III ou Prática Instrumental II e IV.

Na Prática Instrumental: Sopros/Madeiras os alunos aperfeiçoam a técnica do instrumento abordando diversos aspectos inerentes à execução musical, como respiração, digitação, embocadura, sonoridade e repertório voltado para o fazer coletivo e individual, uma vez que, os discentes poderão ser futuros professores em Escolas de Educação Básica (de Ensino Fundamental e Médio), escolas especializadas, de universidades, bandas de música, dentre outras. Em relação às disciplinas de Prática Instrumental do Curso de Música do Cariri, o Projeto Pedagógico do Curso diz que:

O trabalho prático, [...] estará sempre visando o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho didático que o estudante empregará quando do exercício profissional da docência. Nesse sentido, uma postura crítica e reflexiva sobre os procedimentos didáticos empregados no curso será o fundamento da ação dos docentes formadores e dos docentes em formação. Tornar-se-ão, pois, caminhos imprescindíveis através dos quais o professor de música formado na UFC desenvolverá a criatividade pedagógico-musical e seu senso profissional baseado nos pressupostos da autonomia e da ação ética e consequente (*sic*) (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 22-23).

No período dos quatro semestres com cada turma de Prática Instrumental realizo uma oficina de flauta doce com duração aproximada de quatro semanas, de maneira que todos os estudantes da disciplina vivenciem a prática deste instrumento. Isto por entender que a flauta doce pode ser uma ferramenta para o trabalho quando estes forem docentes. Nesta oficina, se utiliza o quarteto de flautas (flauta soprano, contralto, tenor e baixo).

Alem disto, durante as aulas de Prática Instrumental, sempre reservo um momento para um diálogo, quando são discutidas questões sobre prática coletiva nos instrumentos musicais, incluindo os métodos, questões pedagógicas, repertório e muitos outros aspectos

inerentes às aulas e a formação docente. Aproveito tal momento para também colher elementos a respeito daquela turma, de forma a conhecê-la mais profundamente e ampliar o olhar para a formação docente e técnico-musical daqueles alunos, ao mesmo tempo em que faço um elo com o Projeto Pedagógico do Curso.

3.5.1 Diversidade de Saberes e a Identidade Docente na Disciplina de Sopros-Madeiras

As disciplinas de Prática Instrumental, portanto, funcionam como alicerces para a formação e atuação pedagógica, assim como coloca o PPC.

O Curso de Educação Musical do Campus do Cariri, pela realidade que se descortina no cenário da cultura local, abre um espaço de ação que o diferencia do Curso do Campus de Fortaleza: a oferta de disciplinas para formação dos professores de instrumentos de banda e orquestras (sopros, cordas friccionadas e violões – que comporão os Setores de Harmonia e de Ensino de Instrumentos de Cordas Friccionadas e Sopros), abrindo a possibilidade de o Cariri ser abrigo de uma, talvez a primeira, orquestra sinfônica do Ceará (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 14).

As disciplinas de Prática Instrumental e Canto Coral do Curso de Licenciatura em Música da UFCA configuram-se como um eixo do fazer coletivo musical dos futuros professores, no intuito de configurar a prática coletiva como pilar para a atuação pedagógica. O Projeto Pedagógico do Curso de Música preconiza que o instrumento natural do ser humano: a voz, deverá ser a coluna central na formação do educador musical (EDUCAÇÃO..., 2009).

Devido à ampla diversidade de conhecimento e heterogeneidade de nível técnico na execução instrumental entre os estudantes da Prática Instrumental Sopros/Madeiras, a turma é eivada por diferentes experiências que são trazidas pelos estudantes para o âmbito do Curso. Nas cinco turmas (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014) há alunos que têm experiência como executantes/intérpretes e, conseqüentemente, trazem para sala de aula suas experiências musicais ao instrumento. Ao mesmo tempo há alunos que ali iniciaram seu percurso de familiarização com um instrumento de sopro. Este contexto heterogêneo vai por caminho diferente dos pressupostos do tradicional Ensino Coletivo que hoje é praticado no Brasil, sobretudo quando se pressupõe que o Ensino Coletivo é somente direcionado para a iniciação musical.

Nas aulas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras os alunos com mais tempo de prática instrumental são estimulados a trocar experiências com os alunos que estão iniciando,

no intuito de promover a iniciação docente, o protagonismo, o aspecto cooperativo, a aprendizagem compartilhada e a aprendizagem da docência na própria docência; em outras palavras, estariam promovendo a prática como componente curricular, conforme mostrarei na análise dos dados deste estudo.

No primeiro semestre do curso a disciplina Prática Instrumental I será o espaço pedagógico para que o aluno, uma vez feito a sua opção, dê início a um trabalho de aprofundamento de sua técnica instrumental ao mesmo tempo em que, inserindo-se num contexto coletivo de execução, prefigure sua prática de artista educador, também, como docente de instrumentos musicais, principalmente em contextos coletivos de ensino (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 18).

Durante as disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras, de acordo com o PPC, os alunos devem vivenciar a prática musical como componente curricular³⁷ alicerçado numa postura crítica e reflexiva, como caminhos imprescindíveis para a atividade profissional dos docentes em formação.

Em relação à prática como componente curricular nos cursos de formação de professores, o Parecer nº 09/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), assegura que:

[...] o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (BRASIL, 2001 p. 57).

Estando em contato com a experiência pedagógica junto com seus pares, a experiência da prática musical como componente curricular e para o exercício da docência pode ser enfatizada por meio da prática coletiva de instrumentos de sopro.

3.5.2 As Bandas de Música e a Disciplina de Sopros-Madeiras

Com a multiplicação das bandas de música, espaços de educação musical que têm os instrumentos de sopros como foco, a UFC e UFCA procuram olhar para a realidade em questão, ressaltada pela ampliação do número de bandas. Este olhar se deu em decorrência do

³⁷ A prática como componente curricular foi instituída pelo Parecer CNE/CP n. 28/2002, Parecer CNE/CP n. 09/2001, Resolução CNE/CP n. 01/2002 e a Resolução CNE/CP n. 02/2002. Consiste em situações didáticas vivenciadas ao longo do curso nas quais os estudantes exercitem os saberes adquiridos.

momento propício à criação dos Cursos no Cariri e de Sobral, os quais encontraram o potencial das bandas e buscaram trazê-las para o currículo destes Cursos.

A disciplina Prática Instrumental: Sopros/Madeira privilegia a diversidade de saberes do estudante como fator inerente ao ensino do instrumento e um fazer pedagógico também voltado para as bandas de música da região do Cariri, onde estes grupos possuem ampla presença, conforme consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Música da UFCA.

A inserção dos estudos oriundos das bandas de música, por intermédio da prática instrumental coletiva de sopro como disciplina no Curso de Música da UFCA, nos impulsiona para uma reflexão sobre a exclusão de alguns instrumentos de sopro nos currículos das escolas e conservatórios de música ao longo da história. Este fenômeno parece refletir a existência de diferentes tipos de Educação Musical que são definidos de acordo com a origem socioeconômica dos músicos.

Pensando nas possibilidades pedagógicas presentes nas bandas de música, na democratização da Educação Musical no Brasil e no Projeto Político Pedagógico do Curso de Música do Cariri, arquitetava-se para o estudo e prática de instrumentos de sopro/madeira no Curso, um trabalho solidário no qual ocorre a partilha entre saberes acumulados por discentes e docentes à luz da perspectiva de Freire (1996, p. 30), quando afirma que: “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

No Curso de Educação Musical – Campus do Cariri, todas as atividades pedagógicas desenvolver-se-ão a partir dos conhecimentos vivenciados na realidade do aluno e por eles trazidos (*sic*) aos espaços de encontros pedagógicos: salas de aula e laboratórios de prática sonora (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 14).

3.5.3 A Heterogeneidade de Instrumentos na Disciplina de Sopros-Madeiras

A heterogeneidade instrumental, marcante nas bandas de música, é um ponto crucial e altamente relevante no estudo da prática instrumental. Aproveitar a diversidade de instrumentos como subsídio às práticas colaborativas é centralizar o fazer pedagógico na perspectiva da aprendizagem discente e no fazer coletivo musical.

A heterogeneidade instrumental surge, além das bandas de música, de alunos que tiveram sua formação musical inicial em igrejas, escolas de música, dentre outros. Heterogeneidade que caracteriza esta prática instrumental está presente, sobretudo, na escolha

do instrumento pelos alunos, que pode ser o clarinete, a flauta transversal e o saxofone, tendo este último quatro possibilidades (soprano, alto, tenor e barítono).

Em relação ao trabalho com uma turma em que os alunos utilizam o mesmo instrumento, é sempre um desafio, enquanto professor, ensinar-trabalhar com a variedade instrumental presente dentro de um grupo de alunos.

O trabalho com esta variedade de instrumentos musicais foi por mim vivenciado nas bandas de música durante o período em que atuei como mestre de banda. Nestes grupos musicais buscava desenvolver a aprendizagem priorizando os conhecimentos advindos da coletividade. No Curso de Música da UFCA, a prática instrumental de sopros-metais, sopros-madeiras, cordas friccionadas-violino/viola e cordas friccionadas-violoncelo/contrabaixo utilizam, no âmbito da disciplina, mais de um instrumento como possibilidade para os estudantes.

Para Gordon (2000) a aula de música com instrumentos de famílias diferentes promove resultados positivos:

Quando os alunos que tocam instrumentos diferentes são ensinados em conjunto, os resultados são mesmo melhores do que se todos tocassem o mesmo instrumento, dado que, num conjunto instrumental heterogêneo, cada aluno tem de fazer ajustamentos constantes – não só na altura e no ritmo, mas também no que diz respeito à fusão do som e de várias nuances expressivas – que são musicalmente mais significativos do que os simples ajustamentos técnicos necessários quando os alunos estão a participar num conjunto homogêneo (GORDON, 2000, p. 360).

Para tanto, é necessário um planeamento que contemple os vários aspectos inerentes aos conhecimentos e habilidades de cada instrumento, buscando não enfatizar um em detrimento de outro no trabalho técnico e ainda buscando privilegiar a prática coletiva. Para Barbosa (2011, p. 227), no Ensino Coletivo de instrumentos de sopros “os instrumentos de bandas podem ser aprendidos/ensinados coletivamente, apesar da heterogeneidade de técnicas de se tocá-los.”

Na condução do processo, há aspectos técnicos comuns ao clarinete, flauta transversal e saxofone pelos quais inicio a trajetória musical dos estudantes. Os aspectos que são comuns são também fundamentais para um desenvolvimento da prática instrumental, como postura e

respiração. Mas antes, trabalho a embocadura³⁸ para que logo iniciem a produção sonora para que possam manusear o som.

Embora um conjunto que inclua vários instrumentos possa ser mais difícil de ensinar, porque os problemas técnicos associados com os instrumentos específicos podem ser diferentes, os alunos, em última análise, desenvolverão uma musicalidade global mais rapidamente em classes desse tipo (GORDON, 2000, p. 361).

Apesar da ênfase dada à prática musical coletiva, tais observações me causaram questionamentos vários, a saber: Qual o currículo que permeia as aprendizagens derivadas da compartilhada da aprendizagem? No tocante à prática como componente curricular e exercício da docência, quais as aprendizagens para os alunos que interagem dentro do processo coletivo? Qual o currículo que se forma para a prática coletiva de instrumentos em espaços formais, informais ou não formais?

3.5.4 O Tradicional Ensino Coletivo de Instrumentos na Disciplina de Sopros-Madeiras

Os métodos de Ensino Coletivo, já tradicionais no Brasil, oferecem algumas contribuições no estudo da disciplina de Prática Instrumental Sopros/Madeiras. Mas sei que esta abordagem necessita de reflexão que, hoje, são insuficientes e limitados para o trabalho coletivo que almejo e que se delineia na Prática Instrumental sopros-madeiras na UFCA.

Na condução da disciplina de Sopros/Madeiras, utilizo algumas atividades oriundas de reflexão sobre o que se chama no Brasil de métodos de Ensino Coletivo de instrumentos de sopros. Desta abordagem utilizo o *Da capo: Método Elementar para o Ensino Individual e/ou Coletivo de Instrumentos de Banda* e o *Da capo: criatividade*, ambos de Joel Barbosa (BARBOSA, 2004; 2010), dos quais aproveito as músicas com arranjos diversos para grupos de câmara, noções de teoria musical e atividades de improvisação e criação, como também, para que os estudantes conheçam o que existe atualmente no campo do ensino de instrumentos musicais.

³⁸ Forma pela qual os músculos do rosto se adequam ao instrumento de sopro, buscando uma melhor técnica para a emissão do som.

3.5.5 Grupos de Estudos ou Monitorias da Disciplina de Sopros-Madeiras

Em 2011 foi a primeira vez que utilizei a monitoria e grupo de estudos entre os estudantes de Prática Instrumental Sopros/Madeiras. Desde então sempre proponho esta alternativa para a promoção do desenvolvimento da aprendizagem. Na monitoria há um aluno bolsista selecionado que ajuda os demais alunos em horários diferentes das aulas. Os grupos de estudos podem ser reunidos por qualquer aluno que tenha interesse de estudar em grupo.

A monitoria e grupos de estudos formados pelos estudantes de Prática Instrumental são formas que utilizo para a melhoria da aprendizagem dos estudantes de prática instrumental. Estas ferramentas ressaltam o aspecto da colaboração dos estudantes entre si e da aprendizagem da docência construída na prática como componente curricular, pois é selecionado um dos alunos que possui ampla experiência ao instrumento para ser monitor da disciplina. A seleção do monitor é constituída de entrevista e análise do histórico acadêmico dos alunos interessados em serem bolsistas. Em 2011, havia um bolsista, em 2012 havia dois e, em 2013, havia dois para este fim. Normalmente, um monitor se responsabiliza por atuar junto aos alunos de saxofone e clarinete e outro junto aos alunos de flauta transversal devido às peculiaridades de cada instrumento. Em alguns momentos os grupos de estudos se juntam para estudarem coletivamente.

Estas bolsas de monitoria foram possíveis por meio de editais lançados pela Universidade, as quais solicitamos no intuito de lográ-las para os alunos da referida disciplina. Os projetos cujos editais são mais comuns são: *Programa de Iniciação à Docência – PID* e *Monitoria de Projetos de Graduação*, promovidos pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC – PROGRAD. A bolsa de *Monitoria de Projetos de Graduação/ PROGRAD/UFC* para 2012 tinha por objetivos: 1) contribuir para uma melhor ambientação do estudante nos primeiros semestres da graduação; 2) melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação; 3) contribuir para o processo de formação do estudante de graduação; e 4) valorizar, academicamente, a contribuição do graduando em projetos.³⁹

A execução das atividades de Monitoria de Projeto de Graduação é discutida com os bolsistas que, em comum acordo com os estudantes da respectiva turma, agendam horários para formar grupos de estudos, principalmente com aqueles que estão começando seu percurso

³⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Edital nº 30/2011**, Monitoria de Projetos de Graduação para 2012/Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=53&Itemid=71 Acesso em: 5 jan. 2012.

no instrumento musical. Nesta direção, Freire (1996, p. 23) afirma que: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

3.5.6 O Repertório e a Improvisação na Disciplina de Sopros-Madeiras

A maioria dos arranjos musicais que são executados na disciplina e conseqüentemente no recital no fim semestre são elaborados por mim, adequando o material musical ao nível técnico de cada aluno, considerando também sua realidade e especificidades como sujeitos da aprendizagem.

Em relação ao repertório utilizado na aula de música, Swanwick (GONZAGA 2010, p. 3)⁴⁰, responde ao ser questionado sobre a importância do repertório familiar ao aluno:

Sim, até para considerar o que cada criança traz de base. Mas o professor não pode se limitar ao repertório já conhecido. É preciso ampliá-lo. Para ficar em um exemplo típico do Brasil, posso dizer que é correto ensinar samba, mas é essencial explorar os diferentes tipos de samba e ir além desse ritmo, trazendo novas referências.

Algumas outras atividades empregadas durante as aulas envolvem exercícios de improvisação baseados no conhecimento que cada aluno traz para a sala de aula. Através de tais exercícios proponho desafios técnicos e criativos buscando, ainda, incitar o desejo de aprender por parte dos estudantes.

Os exercícios de improvisação, em sua maioria, partem de propostas apresentadas por mim e, no início do período letivo, consistem de exercícios livres, desprovidos de preocupação técnica, enquanto que em um estágio posterior são baseados em escalas, exercícios ou músicas estudadas. A maioria das atividades de improvisação e alguns exercícios técnicos são realizados “de ouvido”, ou seja, sem o auxílio da partitura, bem como a aprendizagem de algumas músicas a serem apresentadas nos recitais da disciplina.

O recital no fim do semestre letivo é uma das atividades que considero relevantes para avaliar o desempenho e o desenvolvimento do grupo. É um momento, acima de tudo, avaliativo e reflexivo. Na aula seguinte, após o recital, convido os alunos para dialogar e exprimir suas opiniões acerca do caminho percorrido no semestre que se encerra e do caminho

⁴⁰ REVISTA NOVA ESCOLA. Edição 229, publicado em jan./fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>. Acesso em: 01 mar. 2013.

a ser percorrido no próximo, com objetivo avaliativo, de construção metodológica coletiva e colaborativa, bem como avaliar suas atuações durante o recital.

4 EM BUSCA DA TERRA DE SÃO SARUÊ: FUNDANDO TEORICAMENTE O HORIZONTE DA APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA

“Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

(Paulo Freire)

Nesta seção do trabalho trago os autores com os quais dialogo mais profundamente, desvelando conceitos que servirão de aporte teórico para esta investigação. A necessidade desta fundamentação teórica está na revisão de alguns conceitos para o aprofundamento do estudo.

Apoio-me em alguns teóricos e não somente em um, os quais ganham destaques neste trabalho, tais como Philippe Perrenoud (2002) e Paulo Freire (1996), com a ideia de prática reflexiva na profissão docente, conceito escolhido devido à sua presença no alicerce do Projeto Pedagógico do Curso; John Dewey (2010) e Keith Swanwick (1979, 2003, 2006), com as ideias de experiências em educação e no ensino de música. Trago também Sacristán (2000), com a ideia de currículo, Santos (2010) com o conceito de ecologia de saberes e Vygotsky (1998) com suas ideias de interação e zona de desenvolvimento proximal.

Um dos conceitos que considero relevante discutir no presente trabalho paira sobre a ideia de Ensino Coletivo, uma vez que é uma terminologia amplamente usada, mas que me causa indagações sobre sua prática. Não é nossa intenção, porém, elaborar conceitos paradigmáticos nesta pesquisa, mas refletir acerca das discussões a respeito destes, no sentido de aprofundar as ideias desta pesquisa. No excerto que busco refletir sobre o Ensino Coletivo trago também uma breve contextualização histórica desta abordagem no Brasil junto ao papel que as bandas desenvolveram e desenvolvem na Educação Musical.

Assim, este capítulo está estruturado nas seguintes partes: *Prática reflexiva e experiência como bases para a aprendizagem musical; A formação de professores de música e a prática como componente curricular; Zona de desenvolvimento proximal e ecologia de saberes: a premissa de um diálogo; O ensino coletivo de instrumentos musicais: delimitando/transcendendo o tema; e Aprendizagem Musical Compartilhada - AMC.*

4.1 PRÁTICA REFLEXIVA E EXPERIÊNCIA COMO BASES PARA A APRENDIZAGEM MUSICAL

O Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFCA, Campus Cariri, coloca a necessidade de a universidade olhar para o que aponta o contexto local e para as bandas de música, sobretudo porque estas são muito presentes na região do Cariri. Por isso, há uma diversidade de ações sendo desenvolvidas nos Cursos de Música da UFC no interior (Cariri e Sobral) para a manutenção, desenvolvimento, pesquisa e formação na área de ensino voltado para as bandas.

O objetivo do Curso de Música da UFCA elencado no PPC assegura:

Formar o professor de música, em nível superior, com conhecimentos da pedagogia, linguagem musical e ensino de instrumentos musicais, *capaz de atuar de maneira crítica e reflexiva*, interagindo, enquanto artista educador musical, com o meio em que atua (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 13 – grifo nosso).

O PPC do Curso em questão ressalta a importância de uma formação que possibilite uma atuação crítica e reflexiva por parte do músico-professor, com formação em Licenciatura em Música na UFCA; estes pilares devem estar imbricados com o processo pedagógico que ocorre no ensino de instrumentos de Sopros/Madeiras. Mas, em que consiste uma atuação crítica e reflexiva? Como promover esses aspectos no ensino de instrumentos musicais voltados para a docência em música?

Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso, seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002, p. 13 – grifo do autor).

O primeiro autor a contribuir para o desenvolvimento do conceito de prática docente reflexiva – ou em outra área profissional - foi o americano Donald Schön, em 1983, revitalizando o conceito em torno da figura do profissional reflexivo. Segundo este autor, o que gera o conhecimento da ação e a reflexão na ação é a valorização da experiência. Conseqüentemente, ele propõe uma “epistemologia da prática” (SCHÖN, 1983), que se baseia na ideia, de acordo com Di Giorgi et al, (2011, p. 27), de que o “professor reflexivo é o que não depende de teorias e/ou técnicas preestabelecidas, mas o que cria uma nova maneira de compreender o problema e que lhe permita dar conta de suas especificidades”. Desde então, o

conceito se desenvolveu ainda a partir da insuficiência de estudos relacionados à prática docente.

A profissionalização docente em música, baseada em uma prática reflexiva colocada pelo autor, só é possível na medida em que esta esteja permeada pela ação docente dos professores, que formam os futuros professores dentro de uma relação constante de vivência destes aspectos durante o decorrer da graduação, seja no ensino, na pesquisa ou na extensão.

No contexto em que se desenrola esta investigação, deve-se formar professores críticos e reflexivos, que promovam interação com o meio em que atuam e que possam utilizar o instrumento musical como suporte na atuação docente. Estes aspectos devem vir no trabalho docente que ocorre nas aulas de Prática Instrumental durante quatro semestres, entendendo que após este período o estudante deve seguir aprendendo, tocando e refletindo. Antes disto ou em paralelo, o trabalho técnico inerente ao instrumento também deve acompanhar o processo pedagógico.

Para chegarmos numa lógica de formação profissional, é preciso levar em conta a especificidade de cada profissão e perguntar-se como nela pode ser declinado o paradigma reflexivo. Descobrimos, então, que a referência ao profissional reflexivo pode parecer *insólita* quando se trata do ensino. Isso não acontece apenas porque sua relação com os saberes científicos como bases da ação profissional é muito daquilo que se observa na engenharia ou na medicina, por exemplo (PERRENOUD, 2002, p. 14-15 - grifo do autor).

O autor acrescenta ainda que: “O ofício de professor só pode ter acesso ao paradigma reflexivo se seguir o mesmo itinerário crítico, já que nunca passou, em larga escala, pelo fantasma de uma prática ‘científica’” (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Para se promover uma formação de professores que permita uma atuação crítica e reflexiva do futuro docente em música, é necessário entender como as experiências pelas quais passam os licenciandos durante sua trajetória acadêmica podem contribuir para tal, desvelando as decisões metodológicas educacionais que evidenciam a reflexão crítica contínua, tornando nossos estudantes professores que possam desenvolver uma constante prática reflexiva.

São várias as experiências que os discentes vivenciam na Prática Instrumental de Sopros/Madeiras, as quais se somam com as diversas experiências adquiridas anteriormente e trazidas para a sala de aula, que podem contribuir para o alargamento dos aspectos da atuação crítica e reflexiva. Assim, a postura crítica e reflexiva, da qual falo em coro junto com o objetivo do Curso, deve ser construída ao longo da trajetória acadêmica do estudante. “No Curso de Educação Musical - Campus do Cariri, todas as atividades pedagógicas desenvolver-

se-ão a partir dos conhecimentos vivenciados na realidade do aluno e por eles trazidos aos espaços de encontros pedagógicos: salas de aula e laboratórios de prática sonora” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 14).

Um dos autores que desenvolveu o conceito de experiência na educação foi Dewey (2010), no qual busquei as bases para as ideias de reflexão na educação, a partir da noção de *reflective action*. Para Dewey (2010, p. 26): “nem todas as experiências são educativas” ou seja, “a crença que toda educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas” (DEWEY, 2010, p. 26-27). Ele acrescenta ainda que “tudo depende da qualidade da experiência que se tem” (DEWEY, 2010, p. 28). Assim, para Dewey (2010), a questão central na educação, baseada na experiência, consiste na seleção dos tipos de experiências que podem permanecer na vida dos alunos positivamente, influenciando assim novas experiências positivas. Mas de fato o que é experiência? Como se relaciona com a aprendizagem de um instrumento musical?

Para Dewey (2010, p. 45):

Experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui-se ambiente. [...] O ambiente é, em outras palavras, quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando. Mesmo quando uma pessoa constrói um castelo no ar, ela está interagindo com os objetos que constrói em sua fantasia.

Como o sujeito passa pela experiência, de acordo com Dewey, pressupõe para este sujeito uma passividade em relação à experiência vivenciada através do ambiente constituído no momento nas condições de interação. Sobre a experiência, Bondía (2001, p. 20) coloca que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.”

Neste contexto, o autor acrescenta ainda que o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Entretanto, ainda de acordo com Bondía (2001), a compreensão do sujeito acerca da experiência como passional não significa que este seja incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que

correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BOMDÍA, 2001, p. 24).

É com base neste autor que compreendo que as experiências passam em cada um de nós de forma ímpar e subjetiva, tendo em vista que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece. Por conseguinte, cada aluno aprende por meio da experiência de maneiras diferentes e aprendizagens diferentes.

Bondía (2001, p. 27) sugere pensar a educação a partir do par “experiência/sentido”. Ele coloca ainda que: “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Nesta direção, Freire (1996) coloca:

Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo, que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Quais experiências decorrentes das decisões metodológicas podem ser significativas e educativas? Quais as experiências que, proporcionadas aos discentes, poderão contribuir no seu processo de formação musical?

Ao falar do ensino de música, Swanwick ressalta as decisões curriculares acerca da experiência:

A *competência* não é desenvolvida por meio de experiências confusas, mas pode ser melhorada por programas de estudos cuidadosamente sequenciados. Claro que técnicas e manuseio de materiais sonoros são importantes, mas sabemos que eles não são a soma total da compreensão musical (SWANWICK, 2003, p. 67 - grifo do autor).

A prática reflexiva deve também permear os formadores dos formadores, a fim de que esta seja uma constante na relação pedagógica que se desenvolve nas licenciaturas. Por conseguinte, a reflexão sobre a prática pode ressoar nos estudantes, que serão futuros professores, resultando em trajetórias formativas críticas e atuação profissional reflexiva, seja na formação inicial ou continuada. “Por isso é que, na formação permanente dos professores,

o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Estou em consonância com Freire (1996) quando este diz que a reflexão crítica sobre a prática provoca uma aproximação do discurso teórico com a prática, devendo, a partir de sua análise como epistemologia, aproximá-los ao “máximo”. “Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade” (FREIRE, 1996, p. 39).

Algumas das questões, entretanto, que sempre nortearam o meu trabalho como docente foram: O que os nossos alunos devem aprender na Prática Instrumental de Sopros/Madeiras para que possam atuar como docentes na atual sociedade de maneira crítica e reflexiva? O que os alunos devem saber nesta disciplina para que o instrumento musical de sopro possa ser um suporte para o exercício da docência? Acerca dessa questão, Araújo (2009, p. 2) aponta que:

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – o que devo ensinar aos meus alunos? – por outra mais coerente – o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?

Ainda me alicerçando em Freire (1996, p. 22), considero que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. A partir de olhares críticos sobre a atuação docente é que se percebe o quão esta prática pode ser relevante para a formação em questão. Os olhares devem vir imbuídos de um sentimento crítico-reflexivo, buscando entender o processo pedagógico relacionado ao objetivo da aprendizagem.

Como consequência do olhar focado na prática docente, penso que posso tentar perscrutar como, posteriormente, o perfil profissional dos professores que estão em formação inicial no momento desta pesquisa é afetada pelas vivências propostas no decorrer do Curso, mais especificamente desencadeando uma reflexão acerca de como a metodologia de ensino dos instrumentos de sopro/madeira pode influenciar na atuação dos futuros docentes, investigando se esta prática se configura como componente curricular significativo para a formação de professores de música.

4.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

“A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ela iluminada”.

(Paulo Freire)

O que é necessário para formar um professor de música? Antes disto, forma-se um professor? Que saberes pedagógicos e musicais são necessários para promover a formação inicial de um educador musical? O desenvolvimento deste tópico foi motivado pela discussão acerca de alguns aspectos relacionados à formação de professores de música para atuar no contexto educacional que emerge na atual sociedade. Embaso-me na ideia de prática como componente curricular, nas ideias de prática pedagógica (SACRISTÁN, 2000), saberes pedagógicos (TARDIF, 2012) e considerando o PPC na realidade o Curso de Licenciatura em Música, no qual ocorre esta investigação.

O PPC do Curso em questão afirma que as áreas de atuação do egresso da Licenciatura em Música da UFCA são: “Escolas de Ensino Fundamental e Médio, escolas livres de música, conservatórios de música, escolas especiais, organizações não governamentais, projetos e programas especiais de educação musical e todos os outros afins” (EDUCAÇÃO..., 2009, 14).

Os atuais campos de atuação dos egressos das licenciaturas em música são vários, e, além disto, ainda podem atuar em outros contextos na condição de profissionais da música. É necessário para um docente entrar na profissão saberes específicos e pedagógicos, além de múltiplos conhecimentos humanos, estéticos, filosóficos e etc. Apesar de o tempo de curso nas licenciaturas em música no Brasil durar em média quatro anos, é necessário pensar numa formação reflexiva e continuada para que, esta formação, possa contemplar todos os aspectos necessários à atuação do egresso no contexto profissional. Mas durante o curso é necessário propiciar aos graduandos experiências formativas que os insira na prática constante ao ponto vivenciar e refletir sobre tais experiências. Por isso, a seleção de conteúdos, saberes e práticas consideradas importantes configuram o currículo, somando-se a isto a possibilidade de formação continuada após a trajetória da graduação.

Tendo em vista o vasto campo da educação musical, que abrange desde os processos básicos de musicalização até práticas complexas de domínio instrumental e composicional, podemos afirmar que a formação do professor

de música é hoje um dos maiores desafios dessa área. Nessa perspectiva, fica evidente que capacitação do profissional atuante na educação musical exige uma preparação ampla, em que os conteúdos musicais sejam somados as competências pedagógicas fundamentais para a atuação docente (QUEIROZ, MARINHO, 2005, p. 83-84).

Os licenciandos são geralmente músicos que ingressam em cursos de licenciaturas e, em sua maioria, não se reconhecem como futuros profissionais da educação. Há aqueles que durante a graduação conquistam novas ideias e passam desejar a docência como profissão. Por meio de pesquisa que realizei em 2011 com a turma ingressante no Curso de Música da UFCA em 2010, constatei que somente 3,3% entraram com intenção de ser professor, mas ao longo do primeiro ano de curso outros 40,2% dos estudantes mudaram de opinião dizendo que querem trabalhar como professor em escolas de educação básica, ou escolas especializadas (ALMEIDA, 2011).

Sobre a identidade e saberes dos professores de música Mateiro (2008) coloca:

Que saberes estão implicados no ser professor no ambiente escolar e no ser professor em espaços não-escolares? Indaga-se sobre a identidade do professor de música. Por um lado, os alunos dos nossos cursos de licenciatura são estudantes que, em sua maioria, são músicos que optaram pelo magistério por várias razões, muitas delas não necessariamente associadas à ideia de ser professor de música, frente às mudanças sociais e educacionais que implicam refletir sobre a tradição e a modernidade, continuidade e o imprevisível, entendido como improvisação constante (MATEIRO, 2008, 24).

Como despertar o gosto pelo ensino naqueles que ingressam na licenciatura sem interesse pela profissão docente? Qual o papel dos cursos de licenciatura frente a tal questão?

Saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos, ainda assim insuficientes. [...] O mundo é do tamanho do conhecimento que temos dele. Alargar conhecimento, para fazer o mundo crescer, e apurar seu sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores (RIOS, 2008, p. 24).

Dialogo com Passos (2007) quando esta fala sobre os elementos que estão ligados a formação e desempenho de um professor e que estes estão, segundo a autora, se relacionando cotidianamente na existência do ser docente.

No desempenho de seu trabalho, professores e professoras lidam com relações interpessoais que são sempre singulares e vividas de aspectos afetivos, valorativos, psicológicos. Interferem nessas relações elementos que

perpassam a existência de cada um dos indivíduos que participam do grupo: elementos culturais, familiares, religiosos, situação econômica, experiências, diferentes formas de ser e estar no mundo e interesses diversos formando assim, uma intrincada teia de interações (PASSOS, 2007, p. 80).

Além disto, a formação do professor perpassa também pela sua história de vida como também vai se constituindo ao longo de sua trajetória profissional. Ou seja, o professor vai compreendendo, construindo, elaborando ao longo do tempo situações que passam a fazer parte de sua existência profissional e que vão se somando aos conhecimentos vivenciados na trajetória acadêmica, assim como colocam Farias *et al.* (2008, p. 145) ao dizer que “as experiências vividas pelos professores em seus processos de formação – quer inicial quer continuada – interferem nos seus saberes pedagógicos e também nos saberes de experiência, fazendo-os apoiar ou refutar teorias e práticas.”

Para Tardif (2012, p. 60) a noção de saber, em um sentido amplo, “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer, de saber-ser.” Mas além dos saberes o autor acrescenta a experiência e prática docente como relevantes na trajetória formativa de professores:

Em resumo, como vemos, os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas *que estão todos relacionados com seu trabalho*. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 61 - grifo do autor).

Tardif (2012, p. 61 - grifo do autor) conclui ainda que “*os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos*, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser.” Em consonância, Farias *et al* (2008, p. 58) corrobora dizendo que “esses universos distintos, mas articulados pela pessoa do professor, matizam e ampliam as experiências que constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar modos diversos de ‘estar’ no mundo”

Sacristán (2000, p. 167) acrescenta na presente discussão:

A profissão docente não é apenas algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades da formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores, mas é exercida num campo que pré-determina em boa parte o sentido, a direção e a instrumentação técnica de

seu conteúdo. Possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que para o que ensina vêm dadas na hora de configurar um determinado tipo de prática por meio da própria representação que faz desses condicionamentos.

Como aproximar, portanto, os saberes, aptidões e as experiências vivenciadas na universidade com o contexto que irão atuar os futuros egressos da licenciatura? Como a pesquisa em educação musical pode contribuir para a formação docente?

Sacristán (2000, p. 208) me dá um direcionamento sobre os trajetos do ensino que pode nos atentar para um currículo que deve ser evidenciado na universidade:

O academicismo invade toda a atividade educativa em ambientes escolares, porque todas as finalidades culturais, sociais e morais da escola se submetem às pautas de desenvolvimento das atividades propriamente acadêmicas. Isso é fundamental para compreender a atividade escolar em si mesma e as dificuldades que os programas de mudança nas escolas encontram. Ao mesmo tempo, é preciso ressaltar a importância da ruptura dos moldes acadêmicos que pode supor a introdução de atividades culturais diversas, extraescolares, oficinas de tipos diversos, etc., principalmente se se relacionam com as atividades “normais” para desenvolver o currículo geral.

A desconexão entre os conhecimentos vivenciados na academia e sua aplicação na escola de educação básica são umas das questões evidenciadas em pesquisa de Passos (2007) ao estudar a elaboração de novos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará:

O decorrer das atividades evidenciou que as novas propostas deveriam buscar a superação das dificuldades históricas como: isolamento entre os curso e Faculdade de Educação, afastamento da realidade da escola básica, a dicotomia entre teoria e prática, falta de integração entre as disciplinas, falta de formação pedagógica dos professores das disciplinas específicas, currículo engessado (PASSOS, 2007, p. 180).

O currículo dos cursos de graduação para a formação de professores, conseqüentemente, propõe algumas atividades que tentam aproximar ou promover a realidade profissional dos estudantes, fazendo com que passem por experiências docentes ao longo desta trajetória, sobretudo para que os licenciandos se sintam parte significativa de uma educação almejada e democrática, como também outorgante da construção do espaço escolar. Neste caso, curricularmente há: os estágios supervisionados, os programas de monitoria acadêmica, programas de bolsas de iniciação a docência, a prática como componente curricular, dentre outros. Além disto, há dispositivos que apontam para a inserção dos licenciandos em atividades de pesquisa que possam aprofundar a reflexão sobre situações do

trabalho docente buscando ressaltar as experiências e as reflexões sobre estas práticas, situações de resolução de problemas, as quais devem entremear todo o processo de formação e atuação profissional.

O saber que o professor utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que pode se improvisar. Mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma como o professor desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão (PASSOS, 2007, p. 84).

Pimenta e Anastasiou (2008, p. 186) falam sobre a formação do professor para atuar no ensino superior. As autoras resumem a discussão sobre a formação de professores relacionando-as também com a necessidade investimentos acadêmicos na pesquisa e formação continuada:

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Pedagogia e da Didática, requer investimentos acadêmicos. Nela se exigirá um ensino que permita ao docente os nexos com o campo e contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade. Uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição, que desenvolva no professor a atitude de pesquisar, como forma de aprender. Ele requer também que se invista em sua formação contínua nas instituições, nas quais instaure práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos os alunos.

Parece claro que a formação de um professor de música compreende, de forma geral e além de outros, aspectos fundamentais ao conhecimento musical, entre eles: a escrita e leitura musical, prática de um instrumento, conhecimentos técnicos musicais. Mas, de certo não se sabe quais conhecimentos devem fazer parte da formação docente.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significará considerá-los isoladamente. São aspectos que devem ser articulados. As disciplinas teórico-científicas são necessariamente referidas à prática escolar, de modo que os estudos específicos realizados no âmbito da formação acadêmica sejam relacionados com os de formação pedagógica que tratam das finalidades da educação e dos condicionamentos históricos, sociais e políticos da escola. Do mesmo modo, os conteúdos das disciplinas específicas precisam ligar-se às suas exigências metodológicas. As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo em que fornecem à teoria os problemas e desafios da prática (LIBÂNEO, 1994, p. 27-28).

No colegiado do Curso de Música da UFCA constantemente se discute o quanto os discentes precisam saber de harmonia, regência, teoria da música e ainda qual e como deve ser sua prática no instrumento musical. Em contato com vários outros professores de licenciaturas em música, percebo que tais questionamentos não são uma exclusividade do Curso de Música da UFCA, mas se esparramam pela rede de cursos de licenciatura do País. São questões efervescentes que dinamizam as discussões e reflexões sobre a licenciatura e formação continuada dos professores em formação na área de Educação Musical e que emergem do atual contexto em que a formação docente em música se insere, sobretudo quando reconheço as múltiplas possibilidades de atuação destes egressos.

No PPC do Curso de Música da UFC(A) estão descritas as competências necessárias para os licenciandos:

O artista músico, após sua trajetória como discente do Curso de Educação Musical-Campus do Cariri, deverá ser reconhecido como um artista educador musical, que domina os conteúdos, métodos e técnicas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da música; que tenha conhecimento acerca da linguagem musical; que possa se expressar com desenvoltura através do instrumento musical natural do Ser Humano: a voz; que busca estar em consonância com a realidade à qual estará a serviço; que alimenta sua prática no reconhecimento, no respeito e no estudo rigoroso de sua realidade; que esteja atendo às necessidades e aspirações artístico-musicais de seus alunos e de seu entorno; que seja competente na execução e no ensino de um instrumento musical, podendo este ser um instrumento de cordas friccionadas (inclusive Rabeca), de sopro (inclusive Pífaro) ou violão. Que esteja preparado para o exercício de sua capacidade criativo musical em todos os momentos do exercício de sua profissão, pronto, portanto, para multiplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, principalmente através do ensino de musica na Escola Básica e na formação, regência, de grupos musicais (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 13).

É o Projeto Pedagógico que delinea o território epistemológico do curso de graduação. É por ele que um curso se norteia para promover uma formação mais integral possível para os professores em formação. Por isso, não se encontra em tal documento receitas do que e como ensinar, mas referências que podem auxiliar neste trabalho. Assim, como outros aspectos, os saberes que são recomendados no PPC são questões, por vezes abertas, mas que devem ser um caminho a ser seguido devido ao compromisso coletivo depositado nele e por ser um instrumento político e de transformação.

O projeto pedagógico configura-se como referencial, elemento norteador da ação educativa da escola, universidade ou curso. Expressa a identidade da instituição, envolve uma reflexão acerca desta, sua missão, objetivos

institucionais e seus compromissos sociais e políticos, definidos de forma coletiva (PASSOS, 2007, p. 26).

Os cursos de licenciatura, entretanto, vivem uma dicotomia que paira entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos e que por vezes dividem o cotidiano do curso ou desregra a formação dos discentes. Como já afirmei, são vários os saberes que devem perpassar a formação professoral, mas percebe-se por vezes, lacunas deixadas em decorrência desta bifurcação. Passos (2007, p. 165), em sua pesquisa, relata esta tensão e a define em duas concepções:

Uma das principais tensões, que caracterizou a elaboração de novos currículos das licenciaturas, foi o confronto entre as duas concepções de formação docente: a concepção que chamei de reducionista, que entende a formação do professor como justaposta ao bacharelado, com forte ênfase para o conteúdo específico; e a concepção que compreende a docência como profissão com identidade própria, cuja formação o prepare para compreender e atuar crítica e criativamente ante os desafios do mundo contemporâneo.

Sobre a visão da formação docente como justaposta ao bacharelado, o Parecer CNE/CP 009/2001 adverte:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001, p. 6).

Coaduna-se com o referido Parecer a visão de Matos (2008, p. 40) ao dizer que é “urgente superar a falsa dicotomia que tenta distinguir o músico do educador. O entendimento de que toda prática musical é educativa e de que não há educação musical sem realização sonoro-criativa.” Mateiro (2008, p. 21) acrescenta duas visões para a dicotomia teoria e prática relacionada à formação de professores:

O debate sobre a articulação entre a teoria e prática está muito presente em todos os documentos oficiais. Sabe-se que o modelo de formação docente apresenta uma concepção predominante caracterizada por dois polos: a visão aplicacionista das teorias e a visão ativista da prática. A primeira valoriza os conhecimentos acadêmicos enquanto a segunda valoriza o fazer pedagógico, distanciando a dimensão teórica dos conhecimentos.

Uma dos aspectos importantes para a formação docente é a prática como componente curricular que deve estar presente nos cursos de licenciatura, sobretudo dirimindo a oposição entre teoria e prática tão presente no cotidiano acadêmico. A prática, neste sentido, é entendida por Sácristan (2000, p. 202) como “algo fluído, fugaz, difícil de apreender em coordenadas simples e, além disso, complexa enquanto nela se expressam múltiplos determinantes, ideias, valores e usos pedagógicos.”

Sobre a prática como componente curricular, o Parecer nº 9, do Conselho Nacional de Educação, diz que:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 22).

A Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação regulamenta que a prática como componente curricular deve ter 400 horas vivenciadas ao longo do curso. Já o parecer nº 28, também do Conselho Nacional de Educação, prega que esta deve ser distinguida das atividades de prática de ensino e estágio e, ainda acrescenta:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001, p. 9).

Mesmo considerando que a prática como componente curricular está regulamentada e faz parte de vários projetos pedagógicos dos cursos de nível superior, muitos professores não tem clareza de como promovê-la ou de seus objetivos na formação docente, pois pouco ainda se fala e, por conseguinte, se resume apenas à belos escritos institucionais que, por vezes, complementam documentos em virtude de sua regulamentação oficial. Entretanto, a prática

como componente curricular, sobretudo, em um curso de licenciatura, deve entremear todo o processo acadêmico fazendo com que os professores em formação possam vivenciar experiências que lhe servirão como base para sua atuação profissional quando o exercício da docência.

Passos (2007, p. 139) afirma que em um curso superior as práticas como componente curricular “podem se configurar como espaços para discussões, projetos e atividades interdisciplinares.”

Que ações podem ser consideradas prática como componente curricular? Ainda segundo a autora, a prática como componente curricular:

Tem um caráter mais abrangente, podendo se efetivar em espaços diversos, como: contato com órgãos gestores dos diferentes sistemas educacionais, entidades representativas e instituições de educação não formal. Significa propiciar atividades que contribuem para a iniciação do licenciando à docência, tais como: observações, entrevistas, resolução de problemas, uso de tecnologia da informação, narrativas orais e escritas, situações simuladas, estudo de casos, atividades que ofereçam ao aluno subsídios para um tratamento pedagógico para o conteúdo (tornar os conteúdos assimiláveis por meio de exemplos, situações contextualizações, problematizações) análise dos Parâmetros de Diretrizes Curriculares e livros didáticos de 5ª a 8ª do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e produção de material didático (PASSOS, 2007, p. 145-146).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UFCA é bastante enfático ao falar da prática como componente curricular, sobretudo ressaltando que esta deve vir acompanhada do desenvolvimento da reflexão, criatividade pedagógico-musical baseados na autonomia e na ação ética.

A formação de um músico, seja este criador-compositor, executante-intérprete ou professor-musicalizador, não pode prescindir de atividades de caráter prático, nas quais o estudante manipula a matéria sonora. Nestes processos o estudante se familiariza com as relações que os sons estabelecem entre si, desenvolvendo capacidades de compreensão e expressão musical (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 2).

Ainda há muito o que se discutir acerca da formação de professores de música no Brasil, prática como componente curricular e os saberes que devem permear a trajetória formativa docente, principalmente porque desponta uma condição imposta pela contemporaneidade inerente ao ofício de professor e seu papel na sociedade de hoje.

O profissional da docência não pode se comparar a outras profissões liberais. Não é o profissional que possa dispor de uma bagagem técnicas

instrumentais finalizadas, rotineiras e apoiadas em pretensos conhecimentos científicos, à imagem e semelhança de um técnico científico. O modelo da racionalidade técnica não é aplicável, em sentido estrito, aos professores, como tampouco se atribui rigorosamente a outros profissionais cuja atividade pode parecer que recai mais nesse esquema: um médico, um arquiteto, etc. A análise das atuações práticas dos professores, a essência epistemológica do conhecimento e da técnica pedagógica possível e os pressupostos éticos dentro dos quais há de se desenvolver a atividade do ensino nos impedem de admitir essa imagem fechada de técnico aparelhado de normas precisas (SACRISTÁN, 2000, p. 196).

A Educação Musical, portanto, enquanto área de conhecimento, ainda é um universo em construção que tem fomentado discussões e reflexões e que por assim ser, suscitam questões que não se encontram estáticas, inertes, indolentes, mas percorrendo o “caminho das pedras” que se iniciou em tempos passados.

4.3 ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E ECOLOGIA DE SABERES: A PREMISSA DE UM DIÁLOGO

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(Paulo Freire)

Na presente investigação utilizo como um dos suportes teóricos as ideias de Vygotsky relacionadas à Zona de Desenvolvimento Proximal ou Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), como também seus conceitos que definem a interação social e a aprendizagem dela advinda. Trago este autor para me aportar em suas ideias no campo sócio-interacionistas, uma vez que a diversidade de saberes que se encontram no campo estudado e o currículo ecoado a partir desta interação social e musical faz coro com as concepções deste autor. Apesar de muitos estudos de Vygotsky (1998) serem direcionados para o desenvolvimento intelectual da criança, elas se aplicam harmoniosamente às questões a serem evidenciadas aqui. Por isso, reflito sobre a aplicação destas teorias com jovens e adultos ingressos no contexto acadêmico adequando-as a aprendizagem musical de instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA.

As crianças⁴¹ eram basicamente os sujeitos estudados por Vygotsky para conceber suas ideias sobre desenvolvimento, aprendizagem e interação, porém adéquo essas ideias no contexto referido ressaltando os saberes trazidos pelos ingressos no espaço acadêmico e como tais conhecimentos se relacionam e interagem com os adquiridos na universidade, delineando o encontro e compartilha destes saberes.

Mesmo após 70 anos de sua morte, as ideias do psicólogo bielo-russo sobre linguagem e escrita, desenvolvimento intelectual e às relações sociais ainda são consideradas atuais e fazem emergir muitas pesquisas voltadas para a área da Educação e Psicologia.

A ideia de desenvolvimento explícita nas concepções deste autor se baseia em mudanças radicais no comportamento do indivíduo substituindo funções psicológicas por outras à medida que em os estágios de desenvolvimento mudam. Essas mudanças no comportamento das crianças proporcionam uma reconstrução nos seus processos psicológicos.

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

Vygotsky (1998) defende a ideia de desenvolvimento à luz da psicologia relacionando a sua aplicação com os processos de aprendizagem. Para ele o desenvolvimento não pode ser colocado numa linha reta e contínua e tampouco ser concebido como uma acumulação de alterações comportamentais desconexas, uma vez que é um processo complexo permeado por uma metamorfose em diferentes funções psicológicas e que refletem em formas utilizadas pelas crianças para realizar novas tarefas.

Neste sentido, uma alteração ou fato que promova tal mudança no desenvolvimento da criança não pode, na concepção vygotskyana, ser considerado isoladamente dos fatores internos e externos a ela. Há, portanto, que incluir tais mudanças neste emaranhado processo

⁴¹ As únicas referências que encontrei no Livro *A Formação Social da Mente* sobre a idade das crianças citadas por Vygotsky são relacionadas a idade pré-escolar e idade escolar. Porém, em *Pensamento e Linguagem* o autor fala de suas experiências com crianças até oito anos de idade.

contextual de desenvolvimento pelo qual o indivíduo expressa alterações através de tarefas e comportamentos.

A compreensão do estágio de desenvolvimento da criança é necessário para tomarmos consciência não apenas das habilidades da criança num determinado momento, mas também para explorarmos os limites do potencial de aprendizagem da criança através de estratégias intervencionistas (RUSSELL, 2005, p. 79).

Para entender tal processo, Vygotsky (1998) criava estímulos artificiais que desempenhavam um papel auxiliar, mas que a criança não se utilizasse completamente destes estímulos, mas desenvolvesse estímulos outros para incorporá-los nas suas operações ou na solução de um problema. Ou seja, a questão do método não é simplesmente dar o problema e a solução e esperar a tarefa do indivíduo, mas possibilidades de resolvê-lo a partir de estímulos dados inicialmente somados a outras possibilidades que o indivíduo venha a ter.

Ao usar essa abordagem, não nos limitamos ao método usual que oferece ao sujeito estímulos simples dos quais se espera uma resposta direta. Mais que isso, oferecemos simultaneamente uma *segunda série de estímulos* que têm uma função especial. Dessa maneira, podemos estudar *o processo de realização de uma tarefa com a ajuda de meios auxiliares específicos*; assim, também seremos capazes de descobrir a estrutura interna e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (VYGOTSKY, 1998, p. 98 – grifos do autor).

Nesta passagem, Vygotsky (1998) defende o método empregado nos estudos psicológicos sobre o desenvolvimento intelectual do indivíduo descritos no Livro *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* que desencadeou a ideia de zona de desenvolvimento proximal. Ele acrescenta que, em muitos casos, tal método pode ser aplicado em estudos psicológicos com a pessoa adulta.

Para Vygotsky (1998), a relação desenvolvimento e aprendizagem está reduzida basicamente a três pontos teóricos: 1) No indivíduo os processos de desenvolvimento e da aprendizagem são independentes; 2) Aprendizado é desenvolvimento, ou seja, o processo de aprendizado está intimamente ligado ao de desenvolvimento e; 3) o desenvolvimento se baseia em um processo de maturação, que depende do sistema nervoso, e do aprendizado, que em si também é desenvolvimento. “O processo de aprendizagem, então, estimula e empurra para frente o processo de maturação” (VYGOTSKY, 1998, p. 106).

Na teoria de Koffka⁴², a qual é ampliada e explorada por Vygotsky, há uma grande ênfase atribuída ao aprendizado no processo de desenvolvimento e que deriva um problema pedagógico: o da “disciplina formal e o problema da transferência”, as quais forçaram o ensino específico de uma tarefa ou conteúdo, acreditando ser relevante para o desenvolvimento mental do aluno.

Porém, Vygotsky ressalta, a partir de estudos realizados, que aptidões como precisão, esperteza, capacidade de raciocínio, memória, poder de observação, atenção e concentração “são substancialmente modificadas pelo estudo dos assuntos particulares, e retêm essas modificações quando são dirigidas para outras áreas.” (VYGOTSKY, 1998, p. 107) Assim, por meio de uma conexão latente, se alguém consegue fazer bem uma determinada coisa conseguirá também fazer bem outras, pois o desenvolvimento de uma capacidade impulsiona o desenvolvimentos de outras.

A teoria de Koffka, [...] carrega consigo aspectos congruentes com as outras categorias já mencionadas e seu ponto diferencial e o mais importante de acordo com Vygotsky é a ampliação do papel da aprendizagem no desenvolvimento. No entanto, esse fato nos envia diretamente a um problema pedagógico, o problema da disciplina formal. Esta prática provocou um conservadorismo exagerado, porque partia do pressuposto de que é imprescindível ensinar nas escolas disciplinas tais como as línguas clássicas ou as matemáticas, uma vez que, presumia-se que elas desempenhavam papel importante no desenvolvimento mental da criança. Para comprovar essa teoria basta observar os currículos escolares e notar que essa interpretação acabou por inchar as escolas com conteúdos e mais conteúdos formais. O interessante é que justamente em oposição a esse conservadorismo surgiram as teorias da segunda categoria estudada, buscando compreender a aprendizagem como algo autônomo e não como meio para o desenvolvimento da criança. Desprezar esse aspecto é o mesmo que crer que a disciplina formal é exclusivamente responsável e necessária ao desenvolvimento das aptidões mentais (ROCHA, 2012, p. 6).

Apesar desta visão sobre a especificidade de aquisição de saberes e práticas, a aprendizagem para Vygotsky (1998), vai além da aquisição de uma ou outra capacidade que pode se relacionar com as demais. O desenvolvimento de uma aptidão depende do desenvolvimento de várias outras que estão ligadas ao desenvolvimento global e que estão estrita e obrigatoriamente conectadas aos materiais com os quais opera cada capacidade.

O aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a

⁴² Kurt Koffka, *Growth of the Mind*.

atenção; ao invés disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas (VYGOTSKY, 1998, p. 108).

Ele ainda acrescenta:

Pelo fato de cada atividade depender do material com o qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos. A melhora de uma função da consciência ou de um aspecto de sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades (VYGOTSKY, 1998, p. 108).

Em primeiro lugar, sabemos da simples observação que os conceitos se formam e desenvolvem em condições internas ou externas totalmente diferentes, consoante têm origem no que a criança aprende na sala de aulas ou na sua experiência pessoal. Nem sequer os motivos que movem a criança a formar os dois tipos de conceitos são os mesmos: o espírito defronta-se com problemas muito diversos quando assimila conceitos na escola e, quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos um conhecimento sistemático à criança, ensinamos-lhe muitas coisas que esta não pode ver ou experimentar diretamente. Como os conceitos científicos e os conceitos espontâneos diferem pela relação que estabelecem com a experiência da criança e pela atitude da criança relativamente aos seus objetos, será de esperar que sigam caminhos de desenvolvimento muito diferentes desde a sua gestação até a sua forma final (VYGOTSKY, 1993, p. 87).

A aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo caminham juntos, mesmo que às vezes não ocorram em paralelo, o que quer dizer que estes dois aspectos não coincidem neste processo e estes são alavancados pelo fato do ser humano viver no meio social. A aprendizagem advinda da interação social também impulsiona o processo de desenvolvimento, além da maturação orgânica e do processo social do sujeito. Neste caso, o ambiente de aprendizagem é deveras importante para vivenciar experiências sociais de ensino e aprendizagem que irão ajudar o desenvolvimento intelectual.

De fato, por acaso é de se duvidar que a criança aprende a falar com adultos; ou que, através da formulação de perguntas e respostas, a criança adquire várias informações; ou que, através da imitação dos adultos e através da instrução recebida de como agir, a criança desenvolve um repositório completo de habilidades? De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

É a partir desta interação desenrolada em ações interacionistas pedagógicas que surgem o conceito de **zona de desenvolvimento proximal (ZDP)** empreitado por Vygotsky. A ZDP é caracterizada pela distância entre o que o indivíduo pode aprender sozinho e pelo que aprende com o outro. O primeiro, o que pode aprender só, é o *desenvolvimento real*, o segundo, que é a aprendizagem a partir da interação com o outro, é chamada de *desenvolvimento potencial*. Portanto, zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. Enfatizando o conceito nas palavras de Vygotsky, ZDP é:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Sobre a ZDP, Vygotsky (1998), afirma ainda que “mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha” (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

Vygotsky (1998) define somente dois níveis de desenvolvimento: real e potencial. Para ele, o que determina o nível real para certas operações é o amadurecimento das funções psicológicas para tais operações. Já a zona de desenvolvimento proximal é determinada pelas funções que ainda não amadureceram e, por conseguinte necessitam de assistência de outros. Ou seja, “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Sobre o desenvolvimento adquirido decorrente do percurso de maturação da criança, Rocha (2009) coloca que em determinando momento do desenvolvimento certas atividades são executáveis dependendo do processo relacionado ao auxílio, desenvolvimento e maturação que o indivíduo passa.

Este [*desenvolvimento potencial*] se refere ao percurso que faz um indivíduo para desenvolver funções que se encontram em processo de amadurecimento e que mais adiante se tornarão funções consolidadas, estabelecendo assim o nível de desenvolvimento real do indivíduo. Por exemplo, num dado momento, para executar uma atividade, uma criança pode necessitar do auxílio de um adulto ou de uma criança mais velha (habilidade situada em

uma zona de desenvolvimento proximal), mas no futuro a criança será capaz de realizar a tarefa sozinha (habilidade situada em uma zona de desenvolvimento real) (ROCHA, 2012, p. 6).

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Vygotsky (1998) inicia a discussão devido ao fato de que as crianças começam o aprendizado muito antes de frequentar a escola. No caso específico dos alunos do Curso de Música, em questão nesta tese, é comum se ouvir que o aluno está começando seus estudos musicais do “zero” quando ingressa na universidade sem conhecimentos de leitura e escrita musical e sem experiência no instrumento, o que é oposto à teoria vygotskyana, pois ele diz que “qualquer situação de aprendizado com o qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (VYGOTSKY, 1998, p. 110).

A nossa investigação mostra que o desenvolvimento dos alicerces psicológicos necessários para o ensino das matérias de base não precede esse ensino, mas desabrocha numa contínua interação com os contributos do ensino (VYGOSTSKI, 1993, p. 71).

Para Vygotsky (1993), a interação é central na discussão de aprendizado e desenvolvimento. É neste aspecto nuclear, sobretudo, que o autor difere sua concepção se comparado a Piaget⁴³, como ressalta a seguir:

A nossa discordância com Piaget centra-se sobre um único ponto. Ele pressupõe que o desenvolvimento e a instrução são processos completamente separados e incomparáveis e que a função da instrução limita-se a introduzir os modos adultos de pensar, os quais entram em conflito com os da criança e acabam por os superar. Estudar o pensamento das crianças independentemente da influência da instrução, como fez Piaget, exclui-se uma importante fonte de transformações e impede-se o investigador de pôr a questão da interação entre o desenvolvimento e a instrução que é característica a cada nível etário. A nossa abordagem centra-se sobre esta interação. Tendo descoberto muitos e complexos laços internos entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos, esperamos que as futuras investigações comparadas clarifiquem mais profundamente a sua interdependência. Avançando nós próprios uma primeira antecipação do alargamento do estudo do desenvolvimento da instrução aos níveis etários mais baixos. No fim de contas a instrução não começa na escola. Os futuros investigadores podem muito bem descobrir que os conceitos espontâneos das

⁴³ Jean Piaget, (1896-1980) psicólogo suíço que fundou a epistemologia genética.

crianças são produto da instrução pré-escolar, tal como os conceitos científicos são produto da instrução escolar (VYGOTSKY, 1993, p. 81).

Assim, questiono: como aproveitar o que os alunos trazem de conhecimento para o ambiente pedagógico? Como promover essa interação de maneira a impulsionar a aprendizagem em todos os envolvidos no processo pedagógico? Como isso ocorre na prática instrumental no Curso de Música da UFCA?

Mesmo sendo a interação e as relações sociais o centro das concepções vygotksyanas, a subjetividade exerce um papel importante neste processo, assim como ressaltam Rocha *et al* (2009):

A subjetividade individual será requisitada, o que afirma a singularidade de interpretação e significação para cada sujeito, com base em sua experiência de vida. No entanto, como já foi exposto, nesse processo existem coincidências entre as formas de interpretar os signos pelos sujeitos, e são essas coincidências que viabilizam a possibilidade de interação entre eles (ROCHA *et al*, 2009, p. 238).

Os autores acrescentam ainda que:

Nesse processo de significação é necessária a presença de no mínimo dois indivíduos que, em interação social, vão estabelecer acordos mútuos para a criação e uso dos signos e de suas respectivas interpretações, as quais podem ser mais ou menos duradouras, conforme a situação em que foram elaboradas (ROCHA *et al*, 2009, p. 239).

Russel (2005, p. 79) fala do papel do professor neste processo alicerçado na ideia de Vygotsky:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky oferece uma base para a compreensão do papel da intervenção (isto é, o papel do professor) no aprendizado da criança. Vygotsky (1962, 1978) explica que a compreensão do estágio de desenvolvimento da criança é necessário para tomarmos consciência não apenas das habilidades da criança num determinado momento, mas também para explorarmos os limites do potencial de aprendizagem da criança através de estratégias intervencionistas. A distância entre esses dois pontos é chamada de zona de desenvolvimento proximal. É no decorrer do trabalho às margens da competência da criança que o aprendizado acontece.

Para tanto, o professor precisa ter consciência do trabalho coletivo e avaliar o nível de desenvolvimento da turma e de cada aluno individualmente e o que eles podem aprender a partir de ações propostas. Estas ações devem estar de acordo com o potencial dos discentes. Ou seja, “um fato empiricamente estabelecido e bem conhecido é que o aprendizado deve ser

combinado de alguma maneira com o nível de desenvolvimento da criança” (VYGOTSKY, 1998, p. 111).

A concepção de interação no sentido vygotskyano é consonante com a prática musical coletiva quando for alicerçada na perspectiva da interação e da partilha de saberes entre os participantes do processo pedagógico em oposição ao ensino musical individual. Tourinho (2007, p. 1) enfatiza que:

O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. [...] Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer. Desenvolvem-se hábitos e comportamentos que são influenciados pelo entorno social, modelos, ídolos.

Vygotsky (1998, p. 117-118) acrescenta:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se partes das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A zona de desenvolvimento proximal instrumentaliza educadores para entender o nível de desenvolvimento do educando, sejam níveis completados ou que podem ser desenvolvidos e que estão em processo de formação. Isto me possibilita refletir sobre o trabalho que desenvolvo como professor e pesquisador, antecipando-me e planejando-me para os desafios impostos pelo cotidiano da aprendizagem e pela zona proximal advinda de cada sujeito e de cada contexto pedagógico, bem como propor ações para evidenciar o encontro e a partilha de saberes que emergem da interação dos estudantes no trabalho pedagógico da prática de instrumentos de sopros/madeiras.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Portanto, com base neste conceito, faz-se necessário conhecer os alunos e o que trazem de saberes ao ambiente pedagógico. A partir disto, o professor pode prever atividades para fomentar encontro de saberes existentes em sala trazidos por todos e desenvolvê-los

através da interação e troca de experiências. Com isto, pode compartilhar conhecimentos por meio da observação entre os pares e da ajuda mútua na multiplicação do conhecimento advindo do nível de desenvolvimento próximo e entendendo que cada sujeito envolvido no processo pedagógico pode desenvolver sua particular zona proximal de desenvolvimento que é compartilhado com a ZDP que emerge no contexto social do coletivo.

A interação, encontro e partilha de saberes que evidencio neste trabalho dialoga com Moraes (2008) e com Boaventura de Sousa Santos (2010) na ideia de Ecologia dos Saberes. O termo traduz a utopia do diálogo entre os conhecimentos oriundos do meio popular, de leigos ou demais contextos com o conhecimento científico e/ou acadêmico vivenciado, principalmente nas universidades. Para Santos (2010, p. 154) “a ecologia de saberes é o conjunto de epistemologias que partem da possibilidade e da globalização contra-hegemonica e pretendem contribuir para credibilizar e fortalecer”.

Santos (2010), coloca que a ciência moderna, um conhecimento entre outros, neutralizou os diversos saberes que se encontram fora dos paradigmas construídos por ela e pelo capitalismo. Estes saberes marginalizados também foram classificados como “caos”.

Neste processo, a ciência moderna, inicialmente um tipo de conhecimento entre outros, assumiu uma preponderância total, reclamando para si o monopólio do conhecimento válido e rigoroso, o que ocorreu com a consagração da epistemologia positivista e a descredibilização de todas as epistemologias alternativas. Convertida em uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo em que se constitui em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos não científicos que lhe eram alternativos (SANTOS, 2010, p. 155).

Desta maneira, como promover o diálogo entre os saberes da ciência moderna e os saberes que não são legitimados por ela? Que epistemologia surge a partir da confluência destes saberes?

Santos (2010, p. 165) oferece um caminho:

Na ecologia de saberes a vontade é guiada por várias bússolas com múltiplas orientações. Não há critérios absolutos nem monopólios de verdade. Cada saber é portador da sua epistemologia pessoal. Nestas condições não é possível seguir uma só bússola. É possível avaliar a possível contribuição de cada uma das diferentes áreas, ou momentos ou para diferentes objetivos. [...] As escolhas permanentes resultam de que nenhuma intervenção no real, a partir de um só tipo de conhecimento, tem acesso à realidade toda.

Sobre a ecologia de saberes, Santos (2010) desenvolve tal conceito a partir da marginalização de saberes que foram suprimidos do conhecimento científico, entretanto, o que evidencio neste estudo é a interação da confluência epistêmica que os ingressos carregam ao imergir no ambiente acadêmico e o que poderão desenvolver a partir das experiências vivenciadas e a mútua constituição como agente de produção do conhecimento, a fim de que, possam impulsionar sua aprendizagem e dos que o cercam.

Almeida (2009) propõe uma ecologia na formação de professores de música, na qual deve-se compreendê-la como um espaço de reconhecimento das diferenças. A autora inclui nas suas ideias, além da ecologia de saberes, a ecologia dos reconhecimentos, e a ecologia das temporalidades oriundos das concepções do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, dizendo que “para pensar a ecologia da formação de professores de música, torna-se necessário entendê-la como esse espaço das inter-relações, onde as diferenças sejam reconhecidas e, conseqüentemente, os diálogos interculturais se concretizam” (ALMEIDA, 2009, p. 198).

A partir desta ideia, resalto os saberes trazidos pelos alunos advindos de seu meio social e cultural - desenvolvimento real - e os saberes desenvolvidos na acadêmica com a interação dos demais estudantes, professores, ambiente e com uma nova possibilidade de conhecimento ali apresentados - desenvolvimento potencial - dimanando em uma ecologia de saberes que pode ecoar no desenvolvimento musical dos alunos de sopros/madeiras da Prática Instrumental. A aproximação de saberes destes contextos diferentes pode constituir um conhecimento que se pode inferir como zona de desenvolvimento proximal concebida por Vygotsky (1998; 1993) e adequada ao contexto aqui estudado.

Assim, o diálogo que se evidencia entre tais saberes vai ao encontro da interação à luz de Vygotsky (1998) quando fala das experiências agregadas e socializadas pelos sujeitos em um determinando ambiente social.

Na concepção de Vygotsky, as experiências vivenciadas entre pessoas agregam-se ao sujeito e o constituem, assim como as experiências já introjetadas são socializadas, constituindo o ambiente social e regulando as formas de os indivíduos interagirem. A interação social revela-se então um processo de mútua constituição do sujeito e do ambiente social, um vai-e-vem que modifica o meio e promove, concomitantemente, o desenvolvimento do indivíduo. Nessa teoria, o desenvolvimento humano é impulsionado pela aprendizagem que se dá no ambiente social e de interação entre sujeitos (ROCHA *et al*, 2009, p. 239).

As ideias de Vygotsky (1998), aqui apresentadas neste excerto, oferecem um aporte para refletir sobre a aprendizagem nas disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras do

Curso de Música. Muitos alunos ingressam com vasto conhecimento musical oriundo de experiências vivenciadas na Região do Cariri em bandas de música, corais, igrejas as quais são permeadas pela música presente nestes contextos. Há muitos também que afirmam não ter conhecimentos musicais técnicos, mas que trazem para o ambiente acadêmico um histórico de saberes múltiplos consequentes da imersão no meio caririense em que vivem. Para Moraes (2008, p. 20) o diálogo entre estes saberes pode ocorrer através de um “pensamento *ecologizante*, capaz de religar estes diferentes saberes, bem como as diferentes dimensões da vida.” Neste sentido, a autora acrescenta ainda:

Entretanto, para ultrapassar fronteiras, destruir barreiras e reorganizar o pensamento humano ecologizando os saberes, é preciso um conjunto de princípios teóricos e epistemológicos que levem em conta este enfoque da ciência. Esses princípios ou operadores cognitivos do Pensamento Complexo podem nos ajudar a clarear e descobrir novos caminhos e gerar algumas estratégias de ação a partir da complexidade. Caso contrário, continuaremos privilegiando apenas a fragmentação e multiplicação de informações e saberes sem que haja qualquer possibilidade de interação e de comunicação entre eles (MORAES, 2008, p. 20-21).

É nesta ecologia de saberes que me encontro como professor articulador, buscando estimular, promover, fomentar a partilha epistemológica em sala e além dela, como nos grupos musicais - Kariri Sax, Big Band, Orquestra - e em outros espaços pedagógicos também extra-sala, como em momentos de orientação de monitoria com os alunos e em momentos informais. Neste contexto, a ecologia de saberes pode ocorrer de forma a impulsionar a aprendizagem musical ecoado através do fazer musical coletivo imbricado no cotidiano da trajetória acadêmica de cada sujeito. Para tanto, faz-se necessário ultrapassar paradigmas hoje enraizados na academia e dar relevo aos saberes que vem da realidade de cada protagonista envolvido, conforme recomenda Santos (2010, p. 155):

Promover diálogos permanentes entre diferentes tipos de saberes (sendo a ciência um deles, importante em muitas instâncias), identificando fontes alternativas de saber, fazendo experiências com critérios alternativos de rigor e relevância à luz de objetivos partilhados de transformação social emancipatória.

Os alunos chegam com o desenvolvimento real e se encontram com a possibilidade de desenvolvimento potencial dos conhecimentos acadêmicos e musicais e, a partir da interação vygotskyana, surge o desenvolvimento proximal desta ecologia de saberes que deve imbricar o trabalho musical na prática de instrumentos de sopros/madeiras do Curso de Música da UFCA. Assim, a partir do conceito de ZDP, alargado pela ecologia de saberes, busco neste

trabalho realizar a análise do contexto do Ensino de Música na prática de instrumentos de sopros/madeiras na UFCA.

Que saberes surgem a partir da interação dos sujeitos aqui pesquisados em ambientes formais, informais e não formais? Que conhecimentos compartilharam ao longo de 04 (quatro) semestres na disciplina? Qual o meu papel neste contexto?

4.4 O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: DELIMITANDO / TRANSCENDENDO O TEMA

Ao ministrar aulas utilizando formas tradicionais de ensino para grupo de alunos, se pode dizer que se trata de um ensino coletivo somente por estar ocorrendo em grupo? O que se pode chamar de ensino coletivo? O ensino coletivo é o mesmo que ensino em grupo? Quais os pressupostos teóricos e critérios que definem o ensino coletivo de instrumentos musicais?

Nesta parte do trabalho, pretendo empreitar uma reflexão sobre o que no Brasil se denomina de “Metodologia de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais” (ECIM) e quais aspectos a definem de maneira a aprofundar os caminhos teóricos e metodológicos escolhidos neste trabalho. Também é necessário buscar uma delimitação teórica e conceitual para o Ensino Coletivo, no intuito de compreendê-la, uma vez que, hoje estão em voga diversos trabalhos de Educação Musical que se dizem utilizar tal abordagem. Esta reflexão me permitiu também transcender a metodologia de Ensino Coletivo a fim de entender os dados que emergiram nesta investigação e que são analisados no quarto capítulo deste trabalho.

Busquei trazer à discussão, inicialmente, a ideia do “ensino” para, em seguida, aprofundar a ideia de Ensino Coletivo de instrumentos da maneira como se pratica atualmente e, em seguida, refletir sobre algumas questões, como interação, centralidade no ensino e na figura do professor e princípios e características deste Ensino Coletivo, buscando desenvolver uma reflexão crítica sobre o atual contexto desta metodologia.

Para finalizar, intento eleger alguns pressupostos para a prática musical coletiva e direcionados para o que pode ser denominado de Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC), a qual é uma ideia que tem emergido do contexto no qual tenho atuado como professor de instrumentos no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri, de várias reflexões acerca da prática coletiva na aprendizagem do instrumento musical, assim como de leituras acerca do tema.

Para esta discussão retomo alguns autores, como Freire (1996), com a ideia de reflexão da prática docente; Vygotsky (1998), através de suas concepções sobre interação; Sacristán (2000), quando conceitua o currículo como processo social; Libâneo (1994; 2005), delimitando o ensino; Santos (2010) com a ideia de ecologia de saberes; Cruvinel (2005), Tourinho (2007) e Barbosa (1996), sobre o Ensino Coletivo de instrumentos, além de outros. Tais autores nos ajudam a aquecer ou refutar os pressupostos teóricos no sentido de aprofundar e buscar e responder a questões que emergem desta efervescência epistemológica.

Após uma vasta revisão de literatura, não foi encontrada uma definição nem tampouco os pressupostos teóricos que claramente delineassem o Ensino Coletivo de instrumentos musicais, mas apenas ideias, princípios e algumas características. Creio que este fato seja uma consequência da amplitude que o chamado “Ensino Coletivo” possui no atual contexto da Educação Musical brasileira. Assim, tentarei neste trabalho de realizar uma reflexão acerca do tema a partir da literatura existente na área e de minha trajetória formativa e docente.

Nos anos de 1980 se iniciaram os estudos e pesquisas acerca do que hoje se chama de Ensino Coletivo de instrumentos musicais. Durante as décadas de 1990 e 2000 as pesquisas e estudos ganharam destaque, de forma que a produção científica a respeito do tema aumentou. Hoje, há diversas pesquisas, estudos, textos e métodos que tratam com relevo o Ensino Coletivo de instrumentos musicais no Brasil, mas é necessário avançar nas discussões e descortinar o que estas pesquisas denominam de Ensino Coletivo de instrumentos musicais e o processo pedagógico nele intrínseco. Observamos que a maioria destes estudos são relatos de experiência em Organizações Não Governamentais, grupos musicais e escolas especializadas em música.

As discussões acerca do Ensino Coletivo de instrumentos musicais são extremamente necessárias e nos conduzem a um patamar de compreensão aprofundado sobre as práticas pedagógicas que são alimentadas pelos métodos de Ensino Coletivo de instrumentos musicais no País. Trago também a necessidade de discutir conceitualmente esta abordagem pedagógica e refletir sobre as práticas pedagógicas e musicais que surgem em múltiplos contextos.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) promove, desde 2004, o Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ENECIM), no qual emergem algumas discussões acerca do tema, voltadas para as metodologias de ensino, formação de professores para esta abordagem e, principalmente relatos de experiência que ocorrem no País.

O Ensino Coletivo de instrumentos musicais, conforme citado anteriormente, é uma metodologia que está sendo discutida no âmbito da Educação Musical desde o início da

década de 1980, porém, Cruvinel (2005) e Cajazeira (2004) dizem que há muito mais tempo vem sendo praticada. A aprendizagem musical dos índios e negros nos séculos XVIII e XIX no Brasil era realizada em grupo, no caso de instrumentos de sopro, nas bandas de fazenda e de irmandades. (CRUVINEL, 2005; CAJAZEIRA, 2004).

Ainda no Brasil Colônia, os negros, músicos das bandas, trocavam o seu trabalho escravo pela oportunidade de tocar na banda. As bandas de fazenda, composta em grande parte por escravos, eram organizadas pelos senhores de engenho, e com ele os escravos tinham uma relação de interdependência. Na concepção de Cajazeira (2007, p. 24) os índios e negros “tocavam na banda em troca do aprendizado musical, de aprender a ler e, muitas vezes, em troca de alimentação. Com os senhores de engenho, a relação era escravo, pois, além de tocar na banda, realizavam outros serviços”.

Foi se tornando cada vez mais frequente a atividade educativo-musical voltada para os negros, nas bandas de fazenda e índios, nas bandas de irmandades religiosas. Conseqüentemente, o número de bandas foi crescente, pois a presença destes grupos nas festas populares oferecia reconhecimento público aos senhores de engenho dos séculos XVIII e XIX.

No Brasil, pode-se considerar que o ensino coletivo de instrumentos musicais teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Das bandas de escravos, vieram posteriormente as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choros e samba. Porém, nesses grupos, aprendia-se – e ainda se aprende – com a prática, sem uma preocupação de sistematização pedagógica (CRUVINEL, 2005, p. 70).

De acordo com a autora, para ser Ensino Coletivo de instrumentos pode prescindir de preocupação com a “sistematização pedagógica”, tendo em vista que a autora classifica o ensino que ocorria nestes grupos como Ensino Coletivo de instrumentos desprovido de tal sistematização.

Na época das bandas de fazenda e de irmandade não haviam livros didáticos relacionados ao tema, mas infere-se que o professor tinha um planejamento e objetivos pedagógicos, mesmo intrínsecos, que o conduzissem a desenvolver o trabalho com as bandas da época, pois, Tinhorão (2004) coloca que os índios e negros destas bandas eram exímios instrumentistas de sopros, e tal habilidade era considerada quando estes eram postos em negociação.

Estas bandas, portanto, eram permeadas pela não formalidade no processo de ensino, pois, eram estes grupos margeados pelas escolas elitizadas e especializadas em música e pelos requintados teatros construídos para atender a música advinda da Europa.

No decorrer do século XX as bandas, principais espaços de ensino de instrumentos de sopros, utilizavam uma abordagem que privilegiava a leitura e execução musical, através de métodos didáticos de ensino individual, mesmo considerando que o trabalho era realizado em grupo.

A partir da década de 1990 houve a sistematização de um método coletivo impresso para instrumentos de sopros, o *Da capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*, de Joel Barbosa (2004). Em 2011, o autor lançou um novo método complementar ao primeiro: *Da capo: criatividade*. Também na década de 1990 surgiu a organização de material didático para o Ensino Coletivo de violão, elaborado pela Professora Cristina Tourinho. Porém, a primeira tentativa veio com Villa-Lobos através do Canto Orfeônico na era Vargas. Posteriormente, nos anos 70, Alberto Jaffé realizou experimentações com cordas friccionadas as quais foram publicadas depois pela *Pensacola Christian College* em uma edição chamada *The Jaffé String Program*, com vídeo aulas no modelo Home School⁴⁴ (CRUVINEL, 2005).

Nos Estados Unidos, o Ensino Coletivo de instrumentos de sopros existe desde a década de 1920 e tem logrado sistematização através de livros didáticos, planos de estudo e planejamento, pois, na década de 1910 as escolas de educação básica dos Estados Unidos iniciaram a organização de bandas escolares, promovendo o crescimento do número destes grupos no País. Assim, de acordo Barbosa (1996), foi lançado em 1923 o primeiro método coletivo para banda de música nos Estados Unidos. A partir de então, surgiram diversos métodos voltados para o Ensino Coletivo de instrumentos de sopros direcionados para formação de bandas, devido ao aumento da presença destes grupos em escolas (BARBOSA, 1996).

Nos Estados Unidos, os diversos métodos sistematizados que são direcionados para a aprendizagem e a formação de bandas de música e prática de instrumentos de sopros utilizam canções conhecidas e que fazem parte da cultura estadunidense. Este fato decorre não somente devido à demanda de bandas de músicas que atuam naquele País e em suas escolas de educação básica, mas também da existência de editoras e autores que se dispõem a publicá-

⁴⁴ Modelo que os indivíduos estudam em casa.

los, tornando a oferta ampla e ainda provocando avanços nos estudos e nas pesquisas sobre a área. Alguns livros utilizados no Ensino Coletivo no Brasil têm como base os métodos estadunidenses.

A reflexão empreendida até aqui me causa questionamentos: Que tipo de sistematização pedagógica é necessária para o Ensino Coletivo de instrumentos musicais? Quais são os objetivos educativo-musicais para esta proposta? Que materiais didáticos são necessários para desenvolver a aprendizagem em grupo?

Apesar do amplo destaque concedido ao Ensino Coletivo em trabalhos de pesquisas e em encontros da área de Educação Musical, não há consenso na literatura brasileira sobre o conceito, seus pressupostos teóricos e definição, uma vez que aparecem termos como “ensino em grupo” e “aula em grupo”. Cruvinel (2008 p. 6) diz sobre o Ensino Coletivo que “os conceitos, as concepções e as metodologias necessitam de pesquisas e discussões para maior aprofundamento sobre a temática, bem como, produção de conhecimento.” Montandon (2004) reforça que a reflexão, discussão e debates acerca do que pode ser Ensino Coletivo se faz necessária, a fim de delimitar o tema e evitar que qualquer atividade na qual se faça presente mais de um aluno seja classificada como tal.

Continuando a jornada na busca de delinear o que ainda é conceitualmente turvo, retomo, pois, a ideia do “ensinar”. Para ajudar nesta caminhada, recorro a Libâneo (1994, p. 89) para refletir sobre a ação de ensinar:

O ensino é um meio fundamental do progresso intelectual dos alunos [...] O ensino, assim, é uma combinação adequada entre a condução do processo ensino pelo professor e a assimilação ativa como atividade autônoma e independente do aluno.

Para Sacristán (2000, p. 26) ensino é:

Processo no qual se comunicam e se fazem realidade as propostas curriculares, condicionadas pelo campo institucional organizativo imediato e pelas influências dos subsistemas anteriores. É óbvio que o currículo faz referência à interação e ao intercâmbio entre professores e alunos, expressando-se em práticas de ensino-aprendizagem sob enfoques metodológicos muito diversos, através de tarefas acadêmicas determinadas, configurando de uma forma concreta o posto trabalho do professor e o de aprendiz dos alunos.

O autor acrescenta ainda que “o processo de ensino é uma atividade de mediação pela qual são providas as condições e os meios para os alunos se tornarem sujeitos ativos na assimilação de conhecimentos” (LIBÂNEO, 1994, p. 89). Para Rios (2008, p. 27) “o ensino é

instância de comunicação.” Ela acrescenta ainda que “por intermédio do gesto de ensinar, o professor, na relação com os alunos, proporciona a eles, num exercício de mediação, o encontro com a realidade, considerando o saber que já possuem e procurando articulá-lo a novos saberes e práticas” (RIOS, 2008, p. 52).

Por meio de relatos de experiências e estudos apresentados nos encontros da área, é evidente, no que se denomina Ensino Coletivo de instrumentos musicais, a centralidade na ação de ensinar e, por conseguinte, na figura do professor. Não se pode, entretanto, depositar a importância do processo pedagógico somente na ação de ensinar e na figura do professor, assim como, não se deve segregar o ato de ensinar do de aprender, pois “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formador forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). Com isto, não intento minimizar a atenção que se deve ofertar para a formação de professores para atuar nos contextos coletivos de ensino de música, mas evidenciar que o docente, mesmo sendo figura importante, não pode se reconhecer como o centro do processo educacional.

Muito sabiamente, Freire (1996, p. 24) entrelaça o ensino com a aprendizagem convidando-nos a refletir sobre tal processo:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistiu validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 205 - grifos do autor), a prática social efetivada entre professor e alunos abarca tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, e que o ensino somente se pode confirmar se ocorrido a aprendizagem, pois o “verbo ensinar contém uma *utilização intencional* - a intenção da aprendizagem - que nem sempre vem acompanhada da *obtenção da meta* - a efetiva ocorrência da aprendizagem”. Caso contrário, as autoras chamam tal ato de “ensinagem”.

Ensino e aprendizagem constituem unidade dialética no processo, caracterizado pelo papel condutor do professor e pela autoatividade do aluno, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 208).

Para além da relação dialética do ensinar-aprender-ensinar, as autoras valorizam o aspecto da aprendizagem descentralizando o papel do professor e acrescentando o contexto

pedagógico em que o aluno está inserido, provocando a aprendizagem discente. Colocar a centralidade do Ensino Coletivo na figura do professor ou somente no processo de ensino causa uma “via de mão única” na qual os pressupostos da interação não são considerados basilares neste contexto, pois “a aula não é algo que se dá, mas que se *faz*, no trabalho conjunto de professores e alunos” (RIOS, 2008, p. 27)

Há que se considerar, porém, que o professor, na maioria das vezes, é a figura mais experiente e o condutor da ação pedagógica, e ao ensinar também pode aprender provocando, neste momento uma “via de mão dupla”, ao mesmo tempo em que, se entrelaçam os processos de ensino e de aprendizagem, os quais pressupõem a interação, pois “ensinar inexistente sem aprender e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996, p. 23). Schafer (1991, p. 277) coloca que “uma aula deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem em primeiro lugar descobrir-se um ao outro”.

A ideia de interação a qual me apporto tem alicerce nas concepções vigotskianas, sobretudo no conceito de zona de desenvolvimento proximal e quando este autor argumenta que o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e a penetração na vida intelectual dos aprendizes daqueles que o cercam.

Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem. Na verdade, é impossível falar de ensino desvinculado de aprendizagem. Muitas vezes ouvimos o professor afirmar que ensinou e que ‘infelizmente os alunos não aprenderam’. Temos que pensar se é possível uma afirmação dessa natureza. Se pensarmos o ensino como gesto de socialização – construção e reconstrução – de conhecimentos e valores, temos que afirmar que ele ganha significado apenas na articulação – dialética – com o processo de aprendizagem. É por isso que se coloca, no quadro de nossa educação uma questão extremamente importante: estarão efetivamente ensinando os professores cujos alunos malogram? (RIOS, 2008, p. 53).

Moura e Ribas (2002), em artigo sobre Vygotsky, afirmam que a interação ressaltada em relações assimétricas com outros mais habilidosos evidencia a zona de desenvolvimento proximal e amplia o desenvolvimento das funções mentais.

Apesar de o Ensino Coletivo de instrumentos musicais ter sido inovador no tocante aos avanços relativos à Educação Musical, a relação aí presente, na maioria das vezes,

concentra-se entre professores e estudantes, podendo emergir um ensino tutorial⁴⁵ em um ambiente com vários alunos. Posto isto, o professor constantemente deve estar em ação e observação para se utilizar da atenção direcionada ao discente, para neles corrigir problemas de postura, embocadura, afinação, digitação, entre outros, ainda mais quando for o início do período letivo em que os alunos, geralmente, não possuem conhecimento do manejo do instrumento, exigindo, portanto, mais atenção de quem leciona.

Freire (1996, p. 23), afirma que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar as diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Com sabedoria, Freire (1996) nos convida a refletir sobre o papel do professor (formador) neste cenário no qual todos podem ser atores principais em um enredo interativo-educacional:

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (FREIRE, 1996, p. 22-23 - grifos do autor).

Portanto, qual o papel do professor nessa dialética relação do ensinar-aprender-ensinar? Que influências essa relação dialética depõe na aprendizagem dos estudantes? Como prover a formação de educadores musicais para atuar em um contexto coletivo de ensino que privilegie a descentralização docente?

No contexto universitário, âmbito desta investigação, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 215) nos dão uma direção sobre o papel do professor:

O papel do professor será, então, de desafiar, estimular, ajudar os alunos na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os na tomada de consciência das necessidades apresentadas socialmente a uma formação universitária. Isso só se fará num clima favorável à interação, ao questionamento, à divergência, adequando para processos de pensamento críticos e construtivos.

Nesta direção, corrobora Sácristan (2000, p. 202) ao dizer que:

⁴⁵ Também chamado de ensino individual. Ensino que se dá somente entre professor e aluno (TOURINHO, 2007).

O ensino não é uma mera interação entre professores e alunos, cujas particularidades podem se relacionar com as aprendizagens dos alunos para deduzir um modelo eficaz de atuação, como se estivesse vazia de conteúdos que podem representar opções muito diversas, possibilidades de aprendizagem muito desiguais, desconsiderando que maneja instrumentos de aprendizagem muito diferentes e que se realiza em situações muito diversas.

O professor, neste contexto, deverá assumir uma postura diferenciada e extremamente relevante, deixando de ser transmissor de conhecimento para se tornar um mediador e parte integrante e importante neste espaço de construção compartilhada do conhecimento musical. “Tais requerimentos tendem a promover uma mudança de regras, que transforma o professor de ‘sábio’ em ‘guia’, gerando, com isso, a necessidade de desenvolver habilidades ou competências para a gestão do conhecimento e para o trabalho em grupo” (MASON, 1998 *apud* COLOSSI *et al.*, 2001, p. 55).

Neste caminho, Schafer (1991, p. 286-287) corrobora “o professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre *sabe* a resposta”.

Nesta perspectiva, os alunos devem deixar a posição de receptores passivos e passar a ser agentes protagonistas da construção do conhecimento e solucionadores de problemas, agindo, desta maneira, na edificação da disciplina que estão cursando e, conseqüentemente, definindo o perfil de futuros educadores-músicos mediante a prática pedagógica que pode surgir deste processo.

Sobre a relação professor e aluno na aula de música, Schafer (1991, p. 227) resume dizendo que “a proposta antiga: o professor tem a informação; o aluno tem a cabeça vazia. Objetivo do professor: empurrar a informação para dentro da cabeça vazia do aluno. Observações: no início, o professor é um bobo; no final, o aluno também”.

No intuito de continuar a reflexão sobre o Ensino Coletivo, Tourinho (2007) indica seis princípios que, em sua visão, delineiam o Ensino Coletivo de instrumentos: 1) todos podem aprender um instrumento, a autora revela que testes seletivos podem excluir a possibilidade de qualquer pessoa aprender um instrumento musical; 2) todos podem aprender com todos, neste princípio a autora enfatiza a possibilidade dos alunos aprenderem uns com os outros, atuando, conforme ela cita, como “espelhos” e o professor atuando como modelo para a turma corrigindo e demonstrando os aspectos musicais sem a necessidade de parar a execução musical, tornando a aula mais dinâmica; 3) ritmo da aula, no qual a autora fala sobre o planejamento que deve ser feito para um grupo de alunos exigindo do professor mais

atenção em virtude de vários alunos estarem tocando ao mesmo tempo; 4) planejamento da aula é feito para o grupo, considerando as habilidades individuais; 5) autonomia e decisão por parte dos alunos; e por fim; 6) elimina os horários vagos, ou seja, diz respeito ao tempo do professor e do curso, uma vez que, segundo a autora, se um dos estudante está ausente a aula acontece, pois tem os outros estudantes para tal, ao contrário do ensino individual que a ausência do estudante impossibilita a execução da aula.

Ao transformar algo em princípio, este deve resultar em aspecto que baliza o trabalho coletivo, ou seja, os princípios relacionados a autonomia, decisão e eliminar horários vagos são colocados como princípios pela autora, entretanto, conforme colocado em seu texto, entendo os mesmos como consequências do trabalho realizado dentro do Ensino Coletivo. Neste caso, os alunos precisariam ter autonomia e decisão e resultar na eliminação dos horários vagos para caracterizar o Ensino Coletivo em sua plenitude, pois tais aspectos são colocados como princípios por Tourinho (2007). Assim, se não eliminar horários vagos e não provocar economia de tempo não é Ensino Coletivo?

A economia de tempo e espaço físico, bem como a pressão que os professores de música sofrem por parte das instituições, parecem justificar para muitos a utilização do Ensino Coletivo o qual é deveras evidenciado em detrimento do ensino individual justificando tal economia de tempo. Através de muitos relatos de experiência, esses parecem ser os motivos mais colocados, mesmo que intrinsecamente, para se justificar a utilização do Ensino Coletivo (MATOS; MORAES, 2012).

O crescente interesse pelo Ensino Coletivo faz sentido se observarmos a necessidade de renovações na área de ensino de instrumento, a pressão que o professor de instrumento recebe por parte da direção das instituições de ensino ou mesmo do Estado, bem como, a ausência de cursos de preparação específica para professores de instrumentos em grande parte das universidades brasileiras (CRUVINEL, 2008, p. 6-7).

Além de ser a principal justificativa para a utilização do Ensino Coletivo para muitos educadores, é considerada por Moraes (1995, apud CRUVINEL, 2005) como uma vantagem, juntamente com a economia de esforço do professor.

Para além destes motivos acima citados, a prática coletiva pode saltar para horizontes nos quais se busca mais do que atender a estas pressões institucionais e a economia de tempo, esforço e espaço físico. Sou sensível, porém, a tais pressões que recaem sobre o educador musical, mas é necessário discutir tais questões com as instâncias de administração, sejam estas públicas ou privadas buscando garantir condições de trabalho para o Educador Musical.

Além disto, tal pressão impede o desenvolvimento de uma reflexão por parte dos professores e pode embotar a reinvenção de suas práticas pedagógicas, para as quais não se dá a merecida atenção em decorrência desta já referida pressão imposta pelas instâncias administrativas. Pelo fato de o Ensino Coletivo estar em voga, há também, por partes dos educadores, a intenção da prática de dar aulas para um grupo de alunos, sem necessariamente refletir resultados nas aprendizagens coletivas.

A pressão pela escolha do Ensino Coletivo é colocada por Montandon (2004) quando afirma também que o interesse dos professores, que atuam com Ensino Coletivo, se concentra no viés da metodologia:

Tenho observado que as questões de maior interesse de professores e alunos interessados no tema giram em torno da área metodológica. O que dar na aula em grupo? Como dar aulas em grupo? Que material usar? Qual o melhor número de alunos para cada grupo? Para qual faixa etária o ensino em grupo é mais adequado? Para que nível é mais adequado? Esse interesse faz sentido, considerando, por um lado, a emergência de renovações na área de ensino de instrumento, a adoção do ensino de instrumento coletivo por determinação da direção ou mesmo do estado, e por outro, a ausência de cursos de preparação específica para professores de instrumentos em grande parte das universidades brasileiras (MONTANDON, 2004, p. 45).

Há um processo de formação docente que é relevante considerar e que atinge alguns professores que atuam ensinando em ambiente coletivo, os quais se sentem confortáveis em ensinar conforme aprenderam, tendo como espelhos seus professores de sua trajetória acadêmica, considerando que a maioria vivenciou o ensino individual.

A necessidade de se reinventar enquanto docente não é tida como prática cotidiana gerada a partir de uma reflexão sobre a prática, para através desta reinvenção buscar novas formas de ensinar-aprender e de fazer aprender desenvolvendo e experimentando fazeres metodológicos. Por vezes, a falta de experiência e vivência na prática do ensino musical coletivo frustra diversos candidatos a professores quando estes se deparam com o ensino na prática coletiva.

Cruvinel (2005) destaca diversas vantagens que o Ensino Coletivo de instrumentos musicais pode promover: é mais estimulante para os iniciantes, a sonoridade do grupo é mais agradável do que a individual, as dificuldades são compartilhadas, motivação, interação e cooperação, desenvolvimento da independência, responsabilidade e autocompreensão, liberdade, desenvolvimento de repertório no início dos estudos, tocar em grupo contribui para melhor afinação, economia de tempo e baixa evasão. Entretanto, não é claro de que maneira

os aspectos colocados pela autora, como motivação, cooperação, desenvolvimento da independência, responsabilidade e autocompreensão se desenrolam no Ensino Coletivo.

Apesar do grande espectro de “vantagens pedagógicas” ainda é necessário delinear os pressupostos epistemológicos que diferem o Ensino Coletivo de outras abordagens pedagógicas, pois, há uma grande distância entre o que está escrito em alguns textos e a prática expressada em ações ou relatos de experiências.

Barbosa (2011) acrescenta que o Ensino Coletivo de instrumentos musicais pode ser determinado por diversos fatores, como o material didático, fatores humanos, físicos, musicais, educacionais, culturais e artísticos.

A maioria dos trabalhos em Educação Musical que utiliza o Ensino Coletivo é direcionada para um grupo de alunos que se encontra com pequena experiência musical e em um nível de conhecimento semelhante, os quais são chamados pela literatura de iniciantes ou de grupo homogêneo. Montandon (2004), que prefere denominar “ensino em grupo” ao invés de “Ensino Coletivo”, em trabalho proferido no I ENECIM, afirma que:

[...] o ensino de instrumento em grupo pode ter várias funções, igualmente válidas – formação de instrumentistas *virtuosis*, democratização do ensino de música, musicalização geral do indivíduo, etc. – desde que o objetivo esteja claro e, principalmente, que a metodologia esteja coerente com o que se pretende formar (MONTANDON, 2004, p. 46 - grifo do autor).

A autora parece acreditar que o ensino musical em grupo pode ser também uma alternativa para a “formação de instrumentistas *virtuosis*”, o que vai de encontro com o que é posto por Cruvinel (2005) e outros pesquisadores do tema que dizem que essa abordagem é direcionada para a iniciação musical, sendo esta característica uma das quatro concepções do Ensino Coletivo colocados por Cruvinel (2008): 1) Formação Musical - ECIM⁴⁶ como iniciação musical; 2) Formação Instrumental - ECIM como iniciação instrumental; 3) Formação Humanística - ECIM como parte da formação integral do ser humano; 4) Formação Social - ECIM como democratização do acesso ao ensino musical inclusivo e transformador.

Posta a concepção de que o Ensino Coletivo é direcionado somente para a iniciação musical, conforme cita Cruvinel (2008), vale indagar: Se não for para a iniciação musical não se configura como Ensino Coletivo?

Cruvinel (2005, p. 77) reforça a indicação do Ensino Coletivo somente para a iniciação quando diz que “o tempo aproximado da iniciação instrumental é de três a quatro

⁴⁶ Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais.

semestres. Depois desse período, o aluno deve prosseguir com aulas individuais.” Assim, Cruvinel (2005) afirma ainda que o trabalho com o Ensino Coletivo de instrumentos musicais deve durar em média quatro semestres e, após disso, o aluno deve buscar aulas individuais para complementação.

Tourinho (2007), em pesquisa realizada com professores de música, revela “que os princípios⁴⁷ do ensino coletivo funcionam também com alunos mais adiantados, *sob certas condições*” (TOURINHO, 2007, p. 5 – grifo nosso). Quais condições? É necessário fazer adaptações? Mesmo sem citar quais condições, a autora implicitamente nos leva a refletir sobre a aplicação conjunta ou separada da metodologia coletiva para estudantes iniciantes ou experientes no instrumento.

Para reforçar a direção que os métodos de Ensino Coletivo oferecem para iniciantes, Barbosa (1996, p. 40) explicita as fases de aprendizagem musical, utilizando tal metodologia:

Nos cursos de ensino coletivo o aluno inicia as aulas de instrumento desde o início do aprendizado. O curso normalmente é dividido em três fases. [...] a primeira fase o aluno exercita os princípios básicos de produção de som, [...]. Na segunda fase ele aprende notas dos outros registros [do instrumento], trabalha um repertório mais difícil, recebe uma carga maior de exercícios técnicos [...]. E na terceira fase há uma complementação do trabalho das fases anteriores.

A prática coletiva voltada somente para a iniciação musical não se coaduna com a prática musical que se desenrola na UFC/UFCA, tampouco nas disciplinas de Prática Instrumental, uma vez que, há nestes Cursos alunos que ingressam com ampla experiência musical e aqueles que ali iniciam seu percurso formativo na música.

A necessidade de manter uma turma homogênea no Ensino Coletivo foi apontada por Cruvinel (2005). Neste sentido, é necessário refletir sobre esta colocação: Existe a necessidade de se manter a turma homogênea para o ensino de música? Como manter uma turma homogênea, considerando que cada indivíduo aprende de forma e tempo diferentes?

Refletindo sobre o Ensino Coletivo, percebemos que é essencial, do ponto de vista pedagógico, que seja respeitada as identidades individuais dos sujeitos e suas experiências que

⁴⁷ Os princípios colocados por Tourinho são: “1) acreditar que todos podem aprender a tocar um instrumento; 2) acreditar que todos aprendem com todos; 3) ritmo da aula, que é planejada e direcionada para o grupo, exigindo do estudante disciplina, assiduidade e concentração; 4) o planejamento é feito para o grupo; 5) autonomia e decisão por parte dos estudantes; 6) o ensino coletivo elimina os horários vagos” (TOURINHO, 2007, p. 02-03).

mesmo sendo coletivas são individuais, razão pela qual não pode haver uma “turma homogênea”.

Sobre os benefícios proporcionados pelo ensino musical nas bandas de música e relacionados aos grupos formados por alunos experientes e iniciantes no instrumento musical, ou seja, heterogênea em relação ao nível de conhecimento, Nascimento (2004, p. 55), afirma que:

Os alunos mais iniciantes se espelham nos mais adiantados, e isso se transforma em um incentivo. A observação dos alunos mais iniciantes na forma de se tocar o instrumento ou como se executa o instrumento em determinado trecho da música, pelo aluno mais adiantado, funciona como uma aula prática.

Continuando na busca por delimitar o tradicional Ensino Coletivo, Montandon (2004, p. 47) coloca que um dos pressupostos para o ensino em grupo é todos estarem envolvidos e ativos neste processo:

A aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é ‘ensino em grupo’ ou ‘aprendizagem em grupo’ mas aulas individuais dadas em grupo. Por que? Cito dois critérios que considero “básicos”, dentre outros: na aula em grupo, todos devem estar envolvidos e ativos todo o tempo, mesmo que com atividades diferentes. Segundo, tocar bem é o resultado de uma musicalização bem desenvolvida e isso não se faz com aulas que se limitam a ensinar a encontrar no instrumento as notas escritas na pauta e tocá-las com o ritmo certo. Esse modelo de aula não demonstra uma compreensão pedagógica e musical da função e potencial do ensino em grupo, mas uma tentativa de transposição da aula individual para a situação de grupo.

Tourinho (2004, p. 40) coloca que o termo “aula em grupo” não necessariamente configura o Ensino Coletivo de instrumentos quando “não passam de miniaulas individuais, compartimentalizadas e compartilhadas presencialmente por outros estudantes”

Se referindo ao Ensino Coletivo de instrumentos de sopros e percussão, Barbosa (2011) afirma que o “ensino em grupo” se assemelha ao que se chama comumente de ensaios de naipe, nos quais se separa os alunos em grupos pequenos para trabalhar determinados aspectos da aprendizagem musical e/ou instrumental. Assim o autor afirma:

Dentro da prática ECISP⁴⁸, utilizo o termo ‘ensino em grupo’ para referir-me a estratégias pedagógicas de dividir o conjunto maior (a banda) em grupos

⁴⁸ ECISP – Ensino coletivo de instrumentos de sopros e percussão.

de instrumentais menores a fim de trabalhar, em horários distintos da aula coletiva, aspectos técnicos e ou musicais específicos destes grupos (BARBOSA, 2011, p. 225).

Barbosa (2011) amplia a discussão classificando também o Ensino Coletivo como uma abordagem pedagógica e que também pode ser chamada de “aprendizagem coletiva de instrumentos”. Quando fala do Ensino Coletivo de instrumentos de sopros e percussão, o qual pode ser praticado nas bandas de música, ele acrescenta:

No contexto do ECISP, assim como no de outros instrumentos musicais, o processo de ‘aprendizado’ pode ser tão presente, até mesmo em maior nível, que o de ensino. Isso é ainda mais significativo devido ao fato de que muitos dos conhecimentos e habilidades, musicais e não-musicais, adquiridos coletivamente pelos alunos, nem sempre, são apenas os ensinados pelo professor. Neste sentido, esta abordagem pedagógica é tanto ‘ensino’ como ‘aprendizado’ coletivo de instrumentos musicais (BARBOSA, 2011, p. 224).

Ainda sobre a delimitação do campo do Ensino Coletivo, Barbosa (2011) coloca que esta abordagem pedagógica voltada para instrumentos de sopros e percussão é diferente de outras situações de aprendizagem, como *master class* e ensaios, pois é necessário que todos os atores estejam ativamente envolvidos no processo pedagógico no Ensino Coletivo.

Nos *master classes*, embora todos estejam aprendendo juntos, apenas um ou alguns tocam enquanto os outros ouvem. Quanto ao outro exemplo, digo que o ensaio de banda não é ECISP, mas o ECISP inclui tal ensaio. Saber como atuar em um ensaio faz parte do processo de educação musical de um estudante. É aprender a ser membro de um grupo instrumental. Então, por meio deste conhecimento e de sua prática se torna possível realizar muitas das aulas coletivas que viabilizam a compreensão dos conceitos de música e a aquisição de habilidades musicais do ECISP (BARBOSA, 2011, p. 226-227).

Não há consenso, portanto, sobre a utilização do termo “ensino em grupo”, “aula em grupo”, ensaio e *master class* e Ensino Coletivo. A partir das reflexões aqui apresentadas, pode-se questionar: Ensaios, *master class*, ensino em grupo ou aula em grupo são situações que podem desencadear aprendizagens coletivas? O que difere estas atividades do Ensino Coletivo?

Para ser Ensino Coletivo de instrumentos musicais, necessariamente, o trabalho não pode ser individual; por conseguinte, é necessário que haja um grupo de alunos para ocorrer a ação do Ensino Coletivo e, conseqüentemente, da aprendizagem. Portanto, somente o ensino direcionado a um grupo de alunos pode se configurar como Ensino Coletivo e, por vezes, observo através de experiências e pesquisas, que esta abordagem é carregada de práticas

pedagógicas oriundas do modelo tradicional de ensino. A aprendizagem musical, porém, pode ultrapassar esta realidade.

O que difere, portanto, o Ensino Coletivo do ensino tutorial é o fato de ser o ensino para um grupo? Torna-se evidente, a partir desta questão, que há uma democratização do acesso ao ensino de música, mas não uma democratização da aprendizagem musical, as quais se configuram como caminhos tênues, porém, diferentes.

O Ensino Coletivo de instrumentos, mesmo carecendo de aprofundamento epistemológico, é considerado por muitos, na área da Educação Musical, uma metodologia inovadora e uma proposta a ser disseminada e estudada, conforme aborda Cruvinel (2005) acerca da inserção da atividade musical baseada no Ensino Coletivo, na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG), no ano de 2000:

Acredita-se que a utilização desta metodologia *inovadora* constitui-se em uma primeira iniciativa em Goiás na iniciação instrumental coletiva, em instrumentos de cordas heterogêneos, voltada para a população de leigos, o que possibilitou este estudo, que se propõe somar à literatura da área, com novas possibilidades de ensino musical (CRUVINEL, 2005, p. 21 - grifo nosso).

Para Tourinho (2007) as principais diferenças do Ensino Coletivo de instrumentos musicais para o ensino tutorial são valorização do contato professor-estudante e sua utilização pela maioria dos professores de conservatório e/ou universidades, privilegiando “poucos escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia” (TOURINHO, 2007, p. 1). Além disso, no ensino tutorial, paradoxalmente, o músico aprende sozinho para tocar, na maioria das vezes, com o outro, ou em grupo, pois “acima de tudo, a música é uma arte social, em que tocar com os outros e ouvir outros tocarem é a motivação, a experiência e o processo de aprendizado” (SWANWICK, 2014, p. 164).

Ainda seguindo na direção de delimitar o campo da temática em questão, um dos aspectos relevantes no Ensino Coletivo para Tourinho (2007) é a imitação resultado da interação entre os sujeitos da aprendizagem, caso contrário, sem algum tipo de diálogo entre os estudantes, o processo coletivo do ensino fica debilitado.

De acordo com Tourinho (2007), a imitação é um aspecto indispensável na aprendizagem.

A concepção de ensino coletivo está aqui conceituada como transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o

aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em consideração o aprendizado dos autodidatas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro obtido e não na decodificação de símbolos musicais. A partitura no ensino coletivo ou não está presente nas aulas iniciais, onde o **trabalho é feito por imitação**, ou é apresentada de forma funcional, isto é, serve para um resultado específico e imediato (TOURINHO, 2007, p. 2 – grifo nosso).

Para Vygotsky (1998) a imitação no processo de aprendizagem, dentro do conceito de zona de desenvolvimento proximal, deve ser reavaliada, pois a atividade simplesmente mecanicista voltada à acumulação de esquemas práticos deixam de levar em consideração processos de desenvolvimento intelectual.

Swanwick (2014) coloca que a imitação não é somente copiar, pois “envolve ter simpatia, empatia, identificação, preocupação.” Sobre a imitação o autor acrescenta: “É a atividade pela qual aumentamos nosso repertório de ação e pensamento. Nenhuma arte significativa é desprovida de referências para as coisas fora de si mesma. A imitação é tão inevitável quanto o deleite no domínio de materiais e, certamente, não é hostil à imaginação criativa.”

Para além do Ensino Coletivo, a prática musical coletiva de instrumentos musicais deve focar o contato com o instrumento desde o início do período letivo e ainda ser permeado por atividades musicais, com o intuito de promover o entusiasmo dos discentes, ao mesmo tempo em que minimiza a evasão. A diminuição da evasão é impulsionada por diversos aspectos, como melhoria na sonoridade do instrumento musical quando no início do processo, possibilidades de compartilhar de dificuldades, motivação, desenvolvimento da independência, liberdade, desenvolvimento de repertório no início dos estudos, dentre outros.

Neste sentido, o saber e o fazer devem caminhar juntos, numa íntima relação de completude ou ainda o fazer antes do saber, ou seja, no contexto coletivo no qual se pode estimular a interação entre os atores, a criação musical através de composição, audição e performance devem caminhar juntos (SWANWICK, 1979). Assim, a teoria não deverá vir antes da prática. Este foi um dos aspectos evidenciados pelas discussões dos chamados métodos ativos de Educação Musical, a partir do fim do século XIX. Portanto, este pode ser um fator basilar do contexto coletivo de ensino e aprendizagem.

‘O fazer musical’ deve preceder sempre ‘o saber musical’. Não há nenhuma justificativa sociopsicopedagógica, nem econômica e prática que nos autorize a pensar o contrário. O ensino coletivo de instrumentos permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa

combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável (ALMEIDA, 2004, p. 27).

Ainda segundo Almeida (2004, p. 27), a prática coletiva “permite que o saber musical, passo a passo, acompanhe o fazer musical numa combinação prática, harmoniosa e proveitosa, e deve ser ministrado de maneira simples e agradável.”

A Pedagogia Tradicional (BARBOSA, 1996), que ressalta a teoria antes da prática, ainda é muito utilizada nas bandas de música no Brasil. Nestes espaços o candidato a músico estuda em média seis meses de teoria para depois iniciar o contato com o instrumento musical, causando imensa evasão e desestímulos.

Suponhamos que um professor quer ensinar um grupo de alunos, não só a ler sua própria língua, mas a compreender o que estão a ler. Pareceria ridículo tentar ensinar-lhes isso, se os alunos não tivessem já aprendido a escutar e a falar essa língua com idêntica compreensão. A lógica dir-nos-á que é igualmente absurdo tentar ensinar alunos a ler notação musical, se ainda não aprenderam a escutar e a executar música com compreensão e, contudo, é isto que tradicionalmente os professores têm tentado fazer (GORDON, 2000, p. 43).

Nas bandas de música, conforme citado anteriormente, o ensino é voltado para o repertório e para a leitura, no qual se enfatizam a técnica e a teoria musical. Há casos em que os jovens aprendem com a prática cotidiana no decorrer de sua vivência na banda, interagindo informalmente uns com os outros, mas sem intenção de uma abordagem voltada para o que se chama de Ensino Coletivo, mesmo pressupondo a existência de uma prática musical coletiva entre os participantes da banda. Nesse sentido, a pedagogia tradicional de ensino de música, aquela empreendida pelo mestre da banda, ecoado em um currículo técnico, é o que está na base da Educação Musical formal da maioria das bandas de música do estado do Ceará (ALMEIDA, 2010) e que são os principais espaços de aprendizagem destes instrumentos no Estado. A Pedagogia Tradicional vai de encontro aos métodos ativos de Educação Musical.

Contudo, nos últimos anos são percebidas algumas iniciativas por parte de mestres de bandas em aderir práticas metodológicas que coloquem a teoria e prática em paralelo, ou a prática antes da teoria. Gordon (2000) coloca que o professor deveria adiar o máximo possível o ensino da teoria após o contato com o instrumento musical, acreditando resultar no desenvolvimento da musicalidade e na ampliação da vontade de aprender notação musical, o que farão aprender assimilar a teoria musical mais rápido e facilmente.

Alguns aspectos que transparecem no tradicional Ensino Coletivo praticado no Brasil, como: a) a direção do Ensino Coletivo somente para a iniciação musical, b) a indicação de

manter a turma homogênea, c) a centralidade no professor e no ensino, d) a utilização do Ensino Coletivo justificada pela economia de tempo, esforço e espaço físico e e) a imitação mecanicista, são aspectos extremamente incompatíveis com os pressupostos teóricos e práticos que embasam o Projeto Pedagógico dos Cursos de Música da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Federal do Cariri, especificamente, e com o trabalho que busco realizar, estudar e refletir com os instrumentos de sopros/madeiras. Ressalto também que há nestes Cursos alunos que possuem ampla experiência instrumental, assim como alunos que iniciam a aprendizagem do instrumento e a prática musical coletiva pode ser um importante caminho para desenvolver habilidades e competências dos alunos, o que impossibilita manter a turma homogênea, bem como a direção do trabalho pedagógico somente para a iniciação musical.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos criados pela UFC evidenciam também a interação, solidariedade na aprendizagem, compartilhamento de saberes e heterogeneidade de conhecimentos entre os estudos e dentro da prática coletiva, aspectos que se originam da diversidade e ecologia de saberes, incluindo, além de outros, conhecimentos musicais. O encontro destes conhecimentos pode configurar uma zona próxima de desenvolvimento com a qual o professor pode se instrumentalizar para prover uma melhor aprendizagem.

É importante ressaltar novamente que os princípios de prática coletiva no ensino musical presentes na prática do instrumento e do canto no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFCA diferem do que é colocado no Brasil como metodologia de Ensino Coletivo de instrumentos musicais. Como já citado, o PPC enfatiza a busca da interação, colaboração e da aprendizagem advinda da heterogeneidade social em uma recíproca troca de saberes quando se aprende ensinando para ensinar aprendendo.

Tal heterogeneidade, conforme dito anteriormente, é ampliada pela ausência de teste de habilidade específica nestes Cursos, nos quais ingressam estudantes com experiência no instrumento e estudantes sem experiência no instrumento musical. A aceitação da restrição do Ensino Coletivo de instrumentos somente para a iniciação musical invalidaria completamente esta investigação.

Tenho convicção, além de alicerçar-me em alguns aspectos defendidos acima, que busco utilizar metodologias voltadas para a prática coletiva de instrumentos musicais, buscando ampliar para o compartilhamento e ecologia de saberes entre os estudantes reverberados por meio de uma interação ocorrente no ambiente de ensino.

Como vimos, as metodologias oriundas do tradicional Ensino Coletivo de instrumentos são direcionadas principalmente para a iniciação musical, já para quem possui a experiência no instrumento, geralmente é empregado o ensino tutorial. Alicerço, entretanto, a convicção de que nem uma e tampouco a outra abordagem, por si só, seriam suficientes para me auxiliar nesta empreitada, em virtude da diversidade de conhecimentos que os discentes trazem para a sala de aula, mas a ênfase na aprendizagem coletiva e não no ensino, poderia possibilitar mais subsídios para propor e experimentar novas metodologias.

O ensino tutorial de música nas escolas especializadas privilegia poucos, escolhidos muitas vezes através de severo teste de seleção, que inclui leitura musical e execução de repertório de origem europeia. Quase sempre exclui iniciantes, que não tiveram oportunidade de um contato anterior com o instrumento que desejam aprender. [...] O mito da atenção exclusiva é bastante forte no ensino tutorial e a ele se contrapõe a crença do ensino coletivo, de que é possível compartilhar conhecimento, espaço, e que a interação e a diferença são partes importantes do aprendizado. O professor de aulas tutoriais se baseia no modelo de Conservatório e defende a atenção exclusiva ao estudante como a única forma de poder conseguir um resultado efetivo. Pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas (TOURINHO, 2007, p. 1-2).

A ênfase na aprendizagem coletiva na Prática Instrumental é mote para que os estudantes interajam de fato uns com os outros e também aprendam simultaneamente, emanando deste ambiente uma solidariedade na compartilha de saberes.

As inquietações e questionamentos que foram surgindo durante as aulas de Prática Instrumental emergem, sobretudo, porque a metodologia de Ensino Coletivo, hoje discutida, não contempla essencialmente os objetivos, possibilidades e percalços desta disciplina, pois tal metodologia é direcionada principalmente para a iniciação musical, enquanto que no ambiente da Prática Instrumental recebo estudantes com diferentes níveis de conhecimento sobre o instrumento. Consequentemente, isto me fez refletir sobre as questões do cotidiano de um curso de formação de professores de música, bem como buscar proposições metodológicas, de forma a enfatizar a aprendizagem coletiva centrada numa relação dialógica entre professor e aluno, e entre os próprios alunos.

Considerando a presente reflexão sobre o entrelaçamento de ensinar-aprender e o papel do professor neste contexto, acredito ser limitado o termo “Ensino Coletivo”, considerando que este processo se estende além do ensinar, pois a prática coletiva de instrumentos musicais deve ocorrer numa prática dialética entre professor e aluno, e entre alunos em processo de cooperação e interação ou, caso contrário, poderia reduzir-se a uma

simples transposição do ensino tutorial para o ambiente coletivo, ou seja, o ensino individual acontecendo em grupo.

Para suplantar a abordagem do Ensino Coletivo de instrumentos musicais, estender a ideia de prática musical coletiva e aproximar do que busco desenvolver na prática instrumental sopros-madeiras na UFCA, proponho-me a realizar um aprofundamento da ideia de **Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC)**.

Na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada, tendo em vista o transcurso desta pesquisa e ampla revisão de literatura, proponho alguns pressupostos metodológicos: 1) **ser coletivo**, naturalmente, pois não há prática musical coletiva sem a coletividade da ação; ser emanada da 2) **interação social**, entre os atores da ação: alunos e professores, seja esta interação intencional ou não intencional, aspectos que caracterizam o ensino formal, informal e não formal (LIBÂNEO, 1994; 2005); 3) **a teoria não deve preceder a prática musical**, mas ambas devem caminhar juntas ou a prática antes da teoria; por último, ressaltar que o 4) **objetivo é a aprendizagem e coletiva**, e não o ensino, levando em consideração as particularidades individuais, conseqüentemente descentralizando a ação de ensinar e o papel do professor, mesmo considerando ambas partes importantes do processo.

A Aprendizagem Musical Compartilhada é fruto de reflexão epistemológica, da literatura existente e da minha trajetória investigativa e docente, impulsionados pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Música criados pela UFC. Para tanto, no decorrer proponho uma ampliação da discussão para o currículo no intuito de melhor fundamentar a AMC.

4.5 APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA - AMC

“A música é um esporte coletivo.
Ela é feita em conjunto e feita também
para as pessoas”.

(Léo Gandelman)

Para melhor entendimento, historio o percurso da AMC evidenciando seus principais pontos históricos e reflexivos. Desde 2011, várias inquietações me incitam a refletir sobre a ideia de ir além das propostas compreendidas como Ensino Coletivo. Mesmo tendo iniciado as reflexões sobre a AMC bem antes, a ideia só foi ao papel com o projeto utilizado para a

seleção do ingresso no Curso de Doutorado em Educação da UFC⁴⁹, no qual propus realizar uma fundamentação acurada da proposta, considerando principalmente as ideias de Vygotsky (1998) sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Naquele projeto, já empreendia uma reflexão sobre o que está posto no cenário nacional como Ensino Coletivo, bem como “aprendizagem colaborativa”.

A partir do início do processo de doutoramento comecei a estudar e a publicar sobre o tema do trabalho musical em grupo, em busca de uma ideia mais abrangente do que as que até então eram correntes, aproximando-me da AMC. Algumas dessas publicações foram artigos produzidos para as disciplinas do doutoramento no segundo semestre de 2011 e primeiro semestre de 2012.

Em 2012, através de um artigo que publiquei em coautoria com o professor Elvis de Azevedo Matos (ALMEIDA; MATOS, 2012) aprofundei ainda mais a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada, porém ainda a colocava como ensino/aprendizagem colaborativa. Ao mesmo tempo em que empreendia tais reflexões também discutia e realizava uma crítica, por meio da literatura, ao Ensino Coletivo como atualmente se pratica no Brasil, principalmente pelo viés da centralidade no ensino e no professor, pela indicação de que este somente é direcionado para a iniciação musical e pelo postulado de se trabalhar apenas com turmas homogêneas.

Para o documento da primeira qualificação deste doutorado, em junho de 2013, após diversas discussões e reflexões com o orientador deste trabalho, e a ampliação do referencial teórico, busquei aprofundar ainda mais a ideia da Aprendizagem Musical Compartilhada, mas saindo do termo “aprendizagem colaborativa” e utilizando o termo “Construção Compartilhada do Conhecimento”, e ainda, para melhor fundamentar a ideia, acrescentando o conceito de prática reflexiva (PERRENOUD, 2002), o modelo C(L)A(S)P⁵⁰ (SWANWICK,

⁴⁹ ALMEIDA, José Robson Maia de. **Sons do currículo na educação musical: Bandas de música e universidade na formação de músicos-educadores no Cariri Cearense.** (2011) Este projeto já trazia em seu texto a proposta de se estudar o ensino colaborativo no âmbito das bandas de música do Cariri.

⁵⁰ Modelo de educação musical criado por Keith Swanwick, em 1970, que estabelece cinco parâmetros que devem ser considerados na aula de música: composição, literatura, audição, técnica e performance. “O mais importante é procurar aquelas atividades que dão envolvimento direto e não aquelas que fazem patinar em quase-emprendimentos musicais” [The crucial thing is to seek out those activities which give direct involvement and not to skate about on quasi musical enterprises] (SWANWICK, 1979, p. 43 – Tradução Nossa).

1979), a ideia de experiência (DEWEY, 2010; BONDÍA, 2001) e interação (VYGOTSKY, 1998).⁵¹

Desde a primeira qualificação, busquei ainda mais compreender, ampliar, aprofundar e desvelar as possibilidades de compartilhamento que pode ocorrer no ambiente de aprendizagem, sobretudo no ensino de instrumentos de sopros-madeiras que ocorre na UFCA observando os dados que emergem de minha prática cotidiana.

Nesta versão, direcionada para a defesa de tese de doutoramento, os pressupostos, teoria e prática relacionados com Aprendizagem Musical Compartilhada, se revelam mais claramente a partir da análise e discussão dos dados desta investigação.

Dentro dos trabalhos realizados no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira/UFC, no eixo ensino de música, no final de 2012, Matos, Viana Júnior e Fernandes (2012) publicaram artigo acerca do tema, priorizando o aspecto da interação e utilizando o termo “aprendizagem colaborativa”. Em julho de 2013 Fernandes (2013) defendeu sua dissertação sobre aprendizagem colaborativa no Curso de Música da UFC em Fortaleza.

No segundo semestre de 2013 orientei duas monografias de conclusão de curso de alunos da UFCA que versam sobre a interação. A primeira, “*A FANMOSA chegou, venha ver também: Um estudo sobre a aprendizagem musical na Fanfarra Moreira de Souza*”, de Alexandre Magno Nascimento Santos. A segunda, intitulada “*Cantando o gosto da formação musical e humana: um estudo sobre o papel do coral Sol La Si (GAB) na Escola Governador Aduvaldo Bezerra*”, de Francisco Assis da Luz Oliveira (2013), traz o aspecto da interação no contexto do Canto Coral.

Após este breve enredo histórico e, como já afirmado diversas vezes, a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada surgiu para mim a partir de minha prática docente no ensino de instrumentos de sopros-madeiras, sobretudo na UFCA, nos dados que emergiram desta investigação, nas leituras reflexões sobre o tema e nas leituras do Projeto Pedagógico dos Cursos de Música criados pela UFC, nas inquietações acerca do Ensino Coletivo e nas reflexões em conjunto com o orientador deste trabalho.

As mudanças nos termos também ecoam a abordagem e buscam uma evolução das minhas reflexões sobre o tema. Considero que há algumas diferenças entre Aprendizagem Musical Compartilhada e outros termos utilizados, inclusive anteriormente por mim, como ensino/aprendizagem colaborativa, aprendizagem cooperativa, construção compartilhada. Ao

⁵¹ ALMEIDA, José Robson Maia de. **A construção compartilhada do conhecimento musical: o caso do curso de música da UFC no Cariri** (2013). Projeto para 1ª qualificação de doutorado.

maturar a ideia durante todos esses anos de pesquisa percebi que a AMC vai além do *colaborativo*, vai além do *Ensino* e vai, também, além da *Construção*, mesmo considerando que todos estes aspectos estão dentro da proposta, mas tais aspectos somados não resultam na AMC, pois esta abordagem busca ir além destes aspectos. As diferenças assim, se resumem: o *colaborativo* é resultado do processo de interação, mas nem sempre a interação induz a colaboração na aprendizagem; a ênfase no ensino também não pode ser justificada, tendo em vista que só há ensino quando existe aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008) e; a *construção*, por sua vez, pressupõe algo que não existe. Mais adiante buscarei detalhar melhor estas reflexões.

A música naturalmente é uma arte coletiva, portanto, não há porque sua aprendizagem também não ser compartilhada. O que se compartilha na aprendizagem? Porque Aprendizagem Musical no cerne desta ideia?

O conhecimento musical já é preexistente. Há diversos métodos, livros, abordagens pedagógicas, que tratam a aprendizagem musical. Por conseguinte, a aprendizagem musical ocorre a partir de saberes musicais já existente, sejam eles organizados, a exemplo da notação ocidental, a técnica da prática instrumental, saberes culturais, dentre outros.

Os indivíduos aprendem constantemente, dentro e fora da academia. Na universidade os saberes são organizados em forma de conteúdos para melhor assimilação dos estudantes. “Os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida” (LIBÂNEO, 1994, p. 128). Uma vez que há a presença dessa organização de conteúdos, a intencionalidade de seu ensino (aprendizagem) está aliada ao ensino formal.

A aprendizagem Musical Compartilhada não se restringe somente ao ensino formal, mas também pode se estender ao informal e o não formal, pois a interação e a aprendizagem também podem ocorrer nos contextos informais e não formais, ou seja, os indivíduos podem aprender dentro da sala e fora dela, uma vez que a aprendizagem pode derivar da relação social e com o seu meio.

O ensino formal, informal e não formal são definidos por meio da intencionalidade da ação. Dividem-se em educação *não intencional* e *intencional*. Quando não há intencionalidade e nem consciência da ação, está fora do ambiente institucional e a aprendizagem deriva das influências do meio social sobre os indivíduos, é caracterizado como educação informal. São experiências casuais, não organizadas e espontâneas (LIBÂNEO, 1994).

A educação *intencional* é quando há intenção e consciência do processo educacional, e pode ser formal e não formal. A educação formal possui organização pedagógica, é estruturada e se desenvolve dentro dos sistemas de ensino (escolas, universidades). Educação não formal também possui uma estrutura organizacional e estruturada, mas se encontra fora do sistema escolar convencional, como em organizações não governamentais (LIBÂNEO, 1994).

O processo de Aprendizagem Musical Compartilhada pode ocorrer independentemente da figura institucional do professor em ambientes de ensino informais, assim como através dos indivíduos que rodeiam o aprendiz. Este aprende com as ações advindas do meio social que podem se dar em interação com outros indivíduos, por vezes sem a intenção clara de consolidar o ato de ensinar. Libâneo (1994, p. 82) delimita isto como *aprendizagem casual*, na qual “é quase sempre espontânea, surge naturalmente da interação entre as pessoas e com o ambiente em que vivem. Ou seja, pela convivência social, pela observação de objetos e acontecimentos, pelo contato com os meios de comunicação, leituras, conversas etc”.

Em relação ao ensino formal e não formal, questiono: qual o papel do professor frente a Aprendizagem Musical Compartilhada? Que postura o professor assume frente a esta proposta?

A figura do professor, sobretudo no ensino formal e não formal é extremamente importante como mediador das ações. O foco desta investigação que está direcionado para aprendizagem não minimiza a importante dimensão do “ensino” e tampouco do professor neste processo. A mediação que o professor pode realizar na Aprendizagem Musical Compartilhada que ocorre no ensino formal e não formal pode ser fundamental para fomentar condições para favorecer a solidariedade, a ecologia e a compartilha dos saberes entre todos os envolvidos no processo pedagógico, podendo ser compreendida também a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1998). Neste sentido, o professor não pode assumir uma postura unidirecional, na qual este ensina e o aluno somente aprende.

A compartilha de saberes, que pode ser estimulada pelo professor, pode ser uma via pela qual o desenvolvimento da aprendizagem pode ocorrer naturalmente e mais facilmente, alcançando dessa forma os objetivos de aprendizagem.

A atividade musical pode ser um espaço no qual o saber compartilhado deve ser constantemente estimulado, visto que é uma ação naturalmente coletiva, mesmo sendo de

execução musical solo, na qual ocorre uma interação intrínseca de compositor-intérprete-ouvinte e, por conseguinte, um processo de aquinhoamento.

Ser coletivo, interação social, a teoria não deve preceder a prática musical e o objetivo é a aprendizagem discente e coletiva, que foram anteriormente evidenciados, são aspectos inerentes à Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC) e que se entrelaçam numa constante confluência, ocorrendo naturalmente como parte do processo, ou que podem ser estimulados pelo professor. Estes aspectos são basilares para delinear a ideia de AMC.

O corolário desta metodológica e reflexiva proposta pode ser encorpado por processos de interação, cooperação, estímulos à aprendizagem, motivação, autonomia, permuta de saberes, teoria e prática entrelaçados e demais aspectos a serem visto nos resultados deste trabalho.

Na ideia do saber compartilhado se destacam ainda características como a colaboração, a solidariedade, o estímulo à interação, os quais podem emanar do contexto das relações sociais e pedagógicas. Tal compartilha é uma mola propulsora para a construção destes saberes em um âmbito coletivo e pelos atores envolvidos no caminho da aprendizagem.

Para se constituir a aprendizagem compartilhada, é imprescindível que os estudantes sejam participativos no processo de trabalho com o conhecimento, bem como estejam disponíveis à interação com todos. Pois, ao conceber a aprendizagem vinda da interação e colaboração, entende-se que o estudante é participante ativo no processo de construção e compartilha do conhecimento (HAYDT, 2006), ou seja, “a aprendizagem ocorre através do comportamento ativo do estudante: este aprende o que ele mesmo faz, não o que faz o professor” (TYLER, 1974, *apud* HAYDT, 2006, p. 144).

Para Haydt (2006) as experiências são fundamentais como resultados da interação entre o aluno e o ambiente que o cerca, incluindo o contexto pedagógico. Para que este processo seja pleno é necessário a participação ativa do educando.

Por experiência de aprendizagem entendemos a interação que se processa entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir. [...] Ao conceber a experiência de aprendizagem como resultado do processo de interação do estudante com seu ambiente, estamos supondo que ele é um participante ativo no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento (HAYDT, 2006, p. 144).

A colaboração entre os alunos pode ser um fator preponderante no processo de interação-educativo musical. A ação de uns alunos ajudarem aos outros pode proporcionar aprendizagens que, talvez, não seriam possíveis somente na relação entre professor e aluno.

Na colaboração presente entre os alunos no processo formativo pode estar intrínseco um currículo musical informal e/ou não formal que pode contribuir neste processo.

A colaboração entre todos os envolvidos no ensino de instrumentos musicais é uma dimensão importante na aprendizagem musical, uma vez que estes aspectos estão em uma relação recíproca e dialógica entre os alunos e o professor. Nessa perspectiva, a aprendizagem torna-se foco principal da relação pedagógica. O docente aí envolvido pode se reconhecer como um incentivador e aprendente deste processo, em que os alunos estão em constante colaboração promovendo, desta forma, experiências significativas para os atores do processo educacional.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros (FREIRE, 1996, p. 41).

A importância do estudo do processo colaborativo na prática musical coletiva é corroborada com a ideia do Curso de Música da UFC(A), o qual oferece uma formação musical na perspectiva da multiplicação desse conhecimento, proporcionando um maior significado pedagógico reverberado na expansão do saber e do fazer coletivo.

Também corroborando com esta ideia, Sacristán (2000, p. 22) assegura que “o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino”. Nessa perspectiva, o autor afirma que o currículo é um complexo “processo social” com uma determinada dinâmica, uma vez que é construído no tempo e em certas condições (SACRISTÁN, 2000, p. 21). King (1986, *apud* SACRISTAN, 2000, p. 20-21) acrescenta ainda que “nenhum fenômeno é indiferente ao contexto no qual se produz e o currículo se sobrepõe em contextos que se dissimulam e se integram uns aos outros, conceitos que dão significados às experiências curriculares obtidas por quem delas participa.”

Pensar o currículo como uma construção dinâmica, dialógica e dentro de um processo colaborativo calcado numa ação pedagógica, pode ampliar o processo educacional do ensino e colocar a aprendizagem em altorrelevância e como objetivo final deste processo. Desta maneira, “a prática social complexa efetivada entre os sujeitos [...] engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 205).

De acordo com Silva (2002), a teoria do currículo “tem que voltar a questão básica: o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA, 2002, p. 14-15).

Se a ideia do currículo é alicerçada em um “processo social” e que é resultante do contexto em que o sujeito está inserido, o processo pedagógico que se concentra somente entre professor e aluno não seria completo, pois o currículo é uma “construção social” (SACRISTÁN, 2000, p. 20) que perpassa toda a cadeia educacional, inclusive a aprendizagem que ocorre e que é resultante das relações sociais e educacionais entre alunos. Portanto, ensinar, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2008, p. 217), “é um projeto coletivo”.

Para Fernandes (2013) há um desequilíbrio na relação de poder quando se restringe a interação pedagógica somente entre professor e aluno, pois um intenciona ensinar e outro somente a aprender. Na relação entre os estudantes essa interação tende a ser mais equilibrada, pois há uma permuta de informações dentro do mesmo patamar simbólico de relações de poder, e nesta dimensão ocorre a abertura para impulsionar o que estou definindo como AMC.

Há que se acrescentar que no trabalho pedagógico com instrumentos musicais, há um maior entendimento, por parte dos alunos, da linguagem por eles, e entre eles, utilizada. Eles possuem uma forma de se comunicar em que se ressalta a reciprocidade desta comunicação, provocando um melhor entendimento dialógico, que, por vezes, não ocorre entre alunos e professor devido a distância de comunicação e linguagem que nesta relação de poder pode emergir.

É imprescindível, portanto, os estímulos a interação e a direção para solidariedade entre os estudantes no processo de aprendizagem em qualquer ambiente de ensino, sobretudo em contextos de aprendizagem musical compartilhada.

Em relação ao ensino colaborativo, Colossi *et al.* (2001, p. 55) afirma que: “o ambiente colaborativo permite a utilização das conexões para a resolução conjunta de problemas e a produção de novos conhecimentos”.

Cunningham (1960) define o ensino colaborativo em quatro tipos gerais de padrões organizacionais:

Com um líder, que dá um status maior a um membro do grupo; do tipo associado em que não existe um líder designado, mas poderá emergir como resultado das interações entre os membros do grupo numa dada situação,

podendo ser compartilhado o poder de decisão; com uma relação professor experiente vs. professor novo, na qual um tem maior responsabilidade que o outro; e o grupo coordenado, no qual não há uma responsabilidade compartilhada por um grupo comum de aprendizes, mas há planejamento conjunto por dois ou mais professores que estão lecionando o mesmo conteúdo a grupos separados de aprendizes (CUNNINGHAM, 1960, p. 22-23).

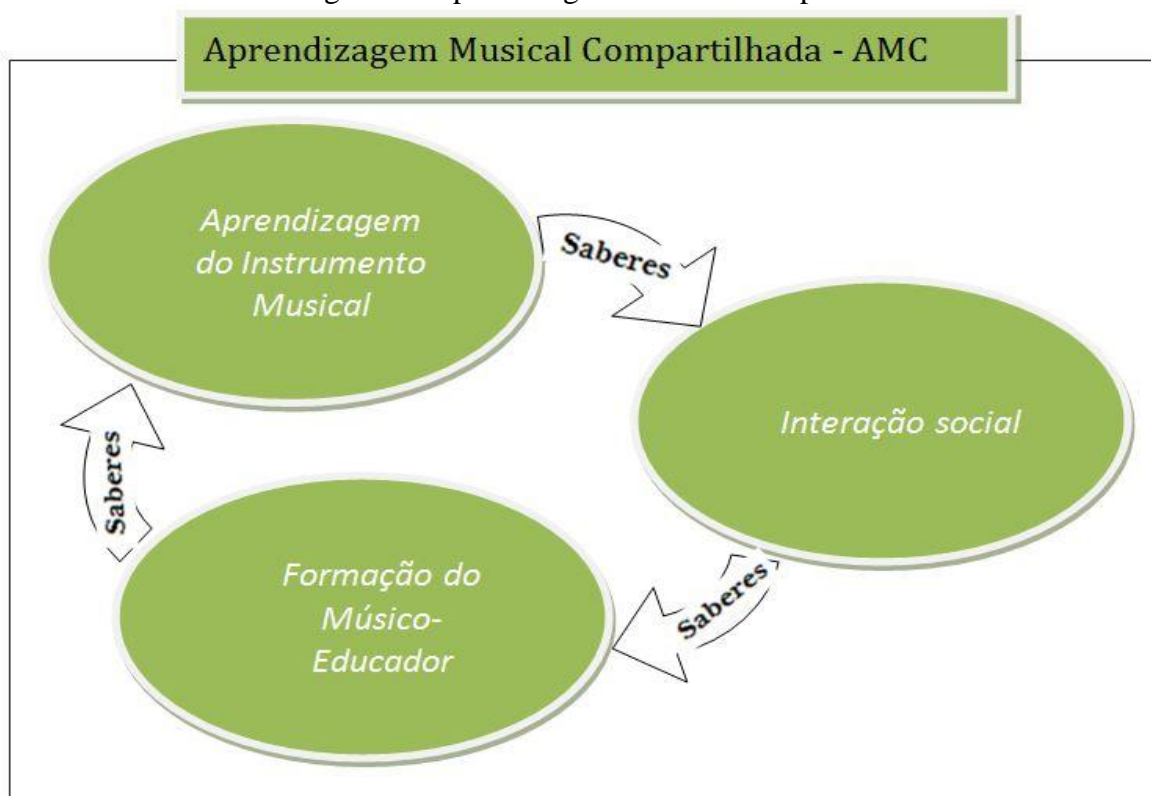
Para entender profundamente as aprendizagens que podem ocorrer de um currículo em que a colaboração está presente, é necessário questionar: quais as aprendizagens que resultam deste processo social?

Na Aprendizagem Musical Compartilhada os aspectos de interação, cooperação e colaboração podem ser amplamente presentes, por isso as aprendizagens que decorrem desse processo podem fazer parte de um currículo que está junto desta relação. Pensando em tais hipóteses, em que sugerem aprendizagens múltiplas decorrentes de um currículo colocado por Sacristán (2000) como “processo social”, é necessário, portanto, conhecer as possibilidades que os atores pedagógicos têm para desenvolver habilidades e competências, baseado no que eles trazem para o ambiente pedagógico, e o que eles podem aprender na relação social e curricular colaborativa e, por conseguinte, compartilhada.

Neste sentido, o que os alunos do Curso de Música da UFC(A), antes aprendizes-músicos das bandas e demais espaços de aprendizagem, bem como aqueles que iniciam a aprendizagem do instrumento, trazem de conhecimento para a sala de aula, assim como o que eles podem aprender, pode configurar-se como elementos que podem definir a Zona de Desenvolvimento Proximal, calcado na ecologia de saberes e resultando na AMC.

“No Curso de Educação Musical - Campus do Cariri, todas as atividades pedagógicas desenvolver-se-ão a partir dos conhecimentos vivenciados na realidade do aluno e por eles trazidos aos espaços de encontros pedagógicos” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 14). Por isso que os conhecimentos trazidos pelos alunos que ingressam no Curso de Música da UFCA, vindo a maioria de bandas de música e igrejas, configuram-se como ponto de partida para a formação de um currículo centrado em um tipo de aprendizagem colaborativa para, então, culminar na formação de professores-educadores-músicos, a partir do que chamo de Aprendizagem Musical Compartilhada.

Imagem 8 - Aprendizagem Musical Compartilhada



Fonte: Elaboração Própria (2014).

5 APRENDIZAGEM MUSICAL COMPARTILHADA - AMC: DIÁLOGO COM A PRÁXIS

“Quero ser o teu amigo.
 Nem demais e nem de menos.
 Nem tão longe e nem tão perto.
 Na medida mais precisa que eu puder.
 Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,
 Da maneira mais discreta que eu souber.
 Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.
 Sem forçar tua vontade.
 Sem falar, quando for hora de calar.
 E sem calar, quando for hora de falar.
 Nem ausente, nem presente por demais.
 Simplesmente, calmamente, ser-te paz.
 É bonito ser amigo, mas confesso: é tão difícil aprender!
 E por isso eu te suplico paciência.
 Vou encher este teu rosto de lembranças,
 Dá-me tempo de acertar nossas distâncias”

(Fernando Pessoa, *Poema do amigo aprendiz*)

Análise dos dados de uma investigação é uma ação que requer intensa atenção a fim de melhor interpretar os dados que podem estar evidenciados, mas também aqueles que podem estar intrínsecos neste processo.

A fase mais formal de análise tem lugar quando a coleta de dados está praticamente encerrada. Nesse momento o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

Alguns dos exercícios e ações descritas neste trabalho foram elaborados no momento de sua aplicação e não encontrei exemplos escritos em livros, apostilas, métodos instrumentais ou em partituras. Outros, pelo fato de sua criação ter sido no momento da aplicação, tratei de escrever em linguagem musical para facilitar a exemplificação neste trabalho. Essas atividades foram registradas em um diário de campo e/ou gravações de vídeos para a realização desta análise. Os registros audiovisuais somaram mais vinte e uma horas de filmagem e foram realizadas 800 fotografias dos vários momentos da Prática Instrumental sopros-madeiras.

Assim, durante a apresentação dos dados, incluo alguns exemplos musicais, depoimentos, imagens e vídeos para ilustrar e fazer entender melhor o texto escrito e, além das entrevistas, gravações filmadas e exemplos musicais, trago como dados os discursos

escritos pelos alunos de Prática Instrumental que desenvolveram os Trabalhos de Conclusão de Curso e os artigos que surgiram a partir do trabalho relacionado à disciplina e publicados nos anais dos Encontros Universitários da UFC(A). Estes são fontes valiosas da prática coletiva, da construção da identidade docente e denotam a aprendizagem compartilhada que estes aprendentes-escritores-autores vivenciaram.

Ressalto mais uma vez que as imagens e vídeos, neste trabalho, não buscaram aprimoramento técnico na produção audiovisual, mas servem como ilustração para a compreensão dos dados aqui discutidos, uma vez que a maioria foi feita buscando a espontaneidade e a mínima interferência no ambiente pesquisado. Há também vários outros exemplos de exercícios em notação musical nos anexos e apêndices deste trabalho.

Durante a escrita desta tese eivada por uma composição de palavras defendida com a prática docente, intentava, por vezes, separar o pesquisador do professor. Até entender que seriam tais dimensões indissociáveis e que delas faço parte, assim como são parte de minha prática. Ainda percebi, entretanto, que esta segregação seria uma tarefa difícil e que poderia acarretar prejuízos ao trabalho, pois estes dois caminhos se unem ao longo desta investigação e de minha atuação e olhar como docente. Consequentemente, minhas convicções teóricas se fundem na atuação e neste olhar para a investigação, pois não separamo neste trabalho o pesquisador do ator envolvido na pesquisa, conforme corrobora Freire (1996).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Ghedin e Franco (2011, p. 97) dizem que “a relação sujeito-objeto é fluida e, muitas vezes, a pessoa modifica-se pelas descobertas que faz e modifica a percepção do mundo exterior”.

Essa relação que se apresenta entre este enredo regado de pressupostos teórico-metodológico-investigativos com a prática docente cotidiana e reflexiva na qual busco me encontrar e me hospedar, pode proporcionar um novo olhar para o campo empírico contextualizado com a aprendizagem musical compartilhada e que, pela qual, emergem dados relevantes para esta pesquisa. Consequentemente, a interpretação e análise destes dados se apresentam para além do que situaria a segregação da relação pesquisador-objeto-docente. Ghedin e Franco (2011) tonificam esta discussão com as palavras seguintes:

Propõe-se que o olhar, a percepção e interpretação do objeto que compõem o complexo processo de leitura das múltiplas representações feitas do mundo. Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura. Então, olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 71-72).

A relação do aporte teórico utilizado nesta pesquisa com nossa prática docente se estreita mais ainda durante a análise dos dados que se segue, pois é necessário buscar respostas para questões a serem respondidas como também estar disponível ao surgimento de novas questões, permitindo que as respostas nos levem bem mais além do que as categorias apresentadas. Novamente trago Lüdke & André (1986) para nos encorajar nesta empreitada.

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo a discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o ‘salto’, como se diz vulgarmente, acrescentar algo ao já conhecido. Esse acréscimo pode significar desde um conjunto de proposições bem concatenadas e relacionadas que configuram uma nova perspectiva teórica até o simples levantamento de novas questões e questionamentos que precisarão ser mais sistematicamente explorados em estudos futuros (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

A interpretação e análise dos dados que alcançou meu olhar e que discuto dialogicamente neste enredo podem gerar diversas indagações por corroborar com uma postura dinâmica para buscar refletir-responder-questionar e proliferar esta impetuosa e inesgotável temática sobre o processo de ensino e aprendizagem de instrumentos musicais de sopro. A luz de Flick (2009), a interpretação dos dados é a essência da pesquisa qualitativa. “A interpretação dos dados é o ponto de ancoragem para decidir-se sobre quais dados ou casos serão os próximos a ser integrados na análise, e sobre a forma ou os métodos por meio dos quais eles devem ser coletados” (FLICK, 2009, p. 277).

Neste contexto, um olhar mais apurado e atencioso para os dados disponíveis torna-se a tônica para obter uma análise mais fidedigna do processo de estudo e, por conseguinte, exige-se um poder de interpretação e compreensão à luz dos conceitos aqui estudados, principalmente porque “a compreensão e a interpretação subjazem a todo trabalho; ou seja, a realização ou o resultado de um trabalho de pesquisa na área de ciências humanas são a

consequência de um processo de explicação, compreensão e interpretação da realidade” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 83).

Esta pesquisa, especificamente a coleta de dados, teve quatro anos de duração com olhares atenciosos para a construção do conhecimento musical na prática de instrumentos de sopros-madeiras no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Tal atenção estendeu-se para além de componentes curriculares, como as disciplinas de Prática Instrumental, e chegaram as ações de ensino informal e não formal ocorridas no âmbito acadêmico onde os alunos se encontravam e compartilhavam música musicalmente.

Estes olhares também foram acompanhados pela análise da minha práxis docente e cotidiana e das decisões pedagógicas tomadas a fim de buscar a aprendizagem dos estudantes. A análise da prática docente também embasa a presente discussão dos dados e permeia toda esta pesquisa. Perrenoud (2002) corrobora dizendo que a análise da prática empreende esforços, tempo e estimula questionamentos e, ao traçar este caminho, o indivíduo almeja mudanças e benefícios, mesmo considerando que a análise da prática não é o fim em si mesma. Segundo o autor, no processo de formação docente, alinhado a pesquisa-ação, a análise da prática deve ser o referencial central.

Diante da ampla quantidade de dados e resultados colhidos através dos procedimentos e recursos metodológicos utilizados durante os quatro anos de pesquisa, a categorização dos dados foi uma possibilidade que permitiu realizar uma leitura aprofundada de maneira a me aprofundar na interpretação e análise que almejava, e olhar para além do que está à frente. Ao mesmo tempo, busquei entrelaçar tais categorias a fim de que não se tornassem tópicos desconexos e afastados dos princípios teóricos anteriormente defendidos de forma ávida.

Assim, para embasar a análise e discussão dos dados divididos em categorias no texto a seguir e entrelaçadas durante todo o processo de discussão, reporto-me a Lüdke e André (1986, p. 48):

O primeiro passo nessa análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico do estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais.

Para melhor organização dos dados analisados apresento este capítulo em tópicos e categorias. Inicialmente, trago o perfil dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos estudantes que

fazem parte do campo desta investigação a fim de que se possa conhecer sua trajetória de formação antes da universidade e contextualizar com a pesquisa aqui proposta. Em seguida, categorizo os dados para melhor análise, compreensão e aprofundamento dos aspectos teórico-metodológicos que se corroboram com o percurso investigativo. É valioso colocar que a análise e discussão dos resultados foram embasadas nos autores que se fazem presentes neste trabalho e que me iluminaram para incrementar estes escritos.

5.1 O PERFIL DOS SUJEITOS: BOAS VINDAS

“Ensinar exige reconhecimento e assunção
da identidade cultural”.
(Paulo Freire)

O questionário (Apêndice III) foi aplicado com todos os dezoito estudantes de prática instrumental madeiras das quatro turmas estudadas nesta pesquisa a fim de conhecer o perfil destes discentes, buscando evidenciar principalmente as questões relacionadas ao conhecimento musical anterior ao ingresso no Curso de Licenciatura em Música da UFCA e suas escolhas e objetivos relacionados ao Curso de Música. É relevante ressaltar que o conhecimento musical aqui citado se refere às habilidades de leitura e escrita musical e/ou experiência no instrumento.

Este levantamento foi realizado entre os meses de setembro e outubro de 2013. O questionário não foi aplicado com aqueles alunos que não completaram os 04 semestres da disciplina por motivos de evasão, desistência ou reprovação.

A ideia de conhecer o perfil dos estudantes da disciplina de Prática Instrumental Sopros (Madeiras) foi perceber algo intrínseco ao trabalho de pesquisa, mas que estava presente no cotidiano do trabalho pedagógico, que é o conhecimento dos alunos advindos de sua formação anterior à universidade e seus objetivos após a graduação.

No decorrer das aulas, principalmente no primeiro semestre letivo realizei o levantamento destas informações por meio de conversas durante as aulas a fim de conhecer os estudantes e o que trazem para o espaço pedagógico de maneira a somá-los aos conhecimentos a serem estudados. Essas informações, no presente trabalho, possibilitam realizar uma sondagem dos saberes que os acompanham e o que podem construir na universidade e na referida disciplina e, a partir disto, entender as atividades propostas, as

metodologias empregadas, os conhecimentos adquiridos e o processo de formação do professor de música.

Para melhor organização da apresentação dos dados, inicialmente apresento a análise de todas as turmas, tomando como base os dezoito alunos das quatro turmas de sopros/madeiras (2010, 2011, 2012 e 2013) e em seguida a análise das características de cada uma, ao final de cada seção apresento uma tabela com um resumo dos dados que caracterizam o perfil dos estudantes.

5.1.1 As Quatro Turmas: Todos os Sujeitos

“Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando”.

(Paulo Freire)

A maioria dos estudantes que optaram por cursar a Prática Instrumental Sopros (Madeiras) possuía conhecimento musical anterior ao ingresso no Curso de Música da UFCA, ou seja, dos dezoito alunos, dois não possuíam conhecimentos musicais quando iniciaram os estudos na graduação, o que equivale a 11,11% dos estudantes.

Entretanto, dos dezesseis instrumentistas que possuíam conhecimento musical anterior a entrada universitária, 37,50%, ou seja, seis, iniciaram a aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras na disciplina de Prática Instrumental, visto que, o instrumento escolhido foi diferente daquele com o qual iniciaram seus estudos musicais.

Para a maioria dos que ingressaram no Curso com conhecimento musical, os estudos foram iniciados em escolas de música, em casa sem o auxílio de professor e nas bandas de música da região do Cariri.

Ainda sobre suas trajetórias pregressas à universidade, constatei que a maioria dos alunos não possui outra graduação (88,89%), uma parte concluiu cursos técnicos profissionalizantes em outras áreas diferentes da música (22,22%) e os demais possuem outro curso superior também distante da área da Música⁵² (11,11%). Com relação às suas trajetórias na educação básica da rede pública de ensino, 66,67% dos estudantes cursaram integralmente o ensino fundamental, e 77,78% cursaram o ensino médio.

⁵² Ciências Biológicas e Turismo e Meio Ambiente.

A maioria (83,33%) toca outros instrumentos diferentes daqueles utilizados na Prática Instrumental, dentre os mais citados estão o violão, a guitarra e a flauta doce. Contudo, boa parte de todos os alunos ainda pretendem aprender outros instrumentos, sobretudo harmônicos, a exemplo do teclado. O tempo médio de estudos no instrumento musical escolhido para realizar a prática instrumental sopros/madeiras é de 3,5 horas semanais. Questionei os motivos que impedem a dedicação de mais tempo ao estudo do instrumento musical e os principais motivos que os estudantes citaram foram suas atividades profissionais e a falta de tempo causada pela demanda de atividades do Curso de Música, assim como relatam em suas falas.

“Por conta de atividades extras e pela rotina de trabalhos que tenho”.

“Trabalho oito horas por dia”.

“Nos quatros últimos semestres do curso de música não há prioridade a pratica instrumental, somente cadeiras teóricas proporcionando esse afastamento e também as obrigações como professor de artes no ensino médio”.

“Devido a correria das atividades da universidade e também devido a falta de espaço físico para estudar em casa sem incomodar os vizinhos”.

“As outras disciplinas tomam muito tempo, dentro da graduação”.

“Por outros compromissos universitários e profissionais”.

“Por estar pagando muitas cadeiras de outras disciplinas e pelo fato de não ser possível a prática a qualquer momento fora da universidade”.

Um pouco mais da metade dos alunos (55,56%) das quatro turmas de Prática Instrumental tomava emprestados da Universidade o instrumento utilizado na disciplina, tanto porque não possuíam nenhum instrumento ou até possuía, mas não era o mesmo que fora escolhido neste percurso.

A UFCA cede o instrumento musical para aqueles alunos que não possuem, entretanto, sempre os incentivo a adquirir seu próprio instrumento, no intuito de evitar uma relação de dependência com a instituição e, a fim de que, quando concluírem a disciplina de prática instrumental, não cessem os estudos pela falta do instrumento.

Normalmente, ao fim das disciplinas de Prática Instrumental do Curso, os discentes devolvem os instrumentos emprestados para que outros possam deles usufruir. Contudo, quando não se utilizam os instrumentos com os alunos que estão por vir nas turmas

posteriores é permitido que os estudantes mais antigos, que passaram pela prática instrumental, utilizem o instrumento caso não tenham adquirido o seu ainda.

Além das atividades e disciplinas no Curso de Licenciatura em Música, 72,22% dos alunos que cursaram a Prática Instrumental de Sopros (Madeiras) possuíam trabalho, destes, a maioria (69,23%) trabalha na área da Música tocando em casas noturnas e em bandas de música de forma remunerada e/ou ministrando aulas em escolas especializadas. Grande parte dos alunos que possui atividade laboral pertence à turma de 2012.

Dos dezoito alunos matriculados na Prática Instrumental de sopros (Madeiras), um terço (33,33%) já pensou em desistir em algum momento do Curso. Os motivos são todos diferentes nas respostas dadas pelos estudantes, ou seja, nenhum motivo se repetiu, mas em análise aos discursos percebi que a falta de estímulo aparece intrinsecamente em quase todas as falas. Ao ser questionado se pensou em desistir do Curso em algum momento e o porquê, eles disseram:

“Sim, porque muitas vezes fui criticado por ser desafinado”. [Ao cantar]

“Sim, digamos que há uma queda brusca nas atividades musicais do curso depois do 4º semestre, o estudo da música deixa de ser prático e teórico, para ser só teórico. Muitas vezes falto aula para poder ficar em casa estudando o instrumento. O que ainda me deixa envolvido no curso e com força para continuar são as atividades que participo o Kariri Sax e a Big Band”.

“Sim, pois a profissão de músico/professor no Brasil não é muito valorizada”.

“Sim, tempo e incentivo”.

“Sim, por conta do trabalho”.

Busquei também verificar com este levantamento se os alunos matriculados na Prática Instrumental de sopros (madeiras) conheciam o Projeto Político Pedagógico e a Matriz Curricular do Curso de Música da UFCA. 83,33% responderam que tinham conhecimento de ambos. Quanto ao sexo, 77,78% são homens.

O principal motivo que levou os entrevistados a escolherem o Curso de Música da UFCA foi a busca por realização profissional, seguido do objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos musicais adquiridos antes do ingresso na universidade, por gostar de música, por ser professor e por influência de amigos, familiares ou de colegas da escola. A maioria soube da existência do Curso de Música da UFCA por meio de outras pessoas, outra parte

através da internet e uma parte menor, por meio da Feira das Profissões da UFC⁵³. Sobre o que desejam ao concluírem a trajetória acadêmica, a maioria respondeu que almeja ser professor de escolas especializadas, seguida de atuar em grupos de músicas, ser professor da educação básica e ministrar aulas particulares.

Com esta análise percebe-se a diversidade expressa pelos discentes que tentam a aprendizagem e aperfeiçoamento instrumental. São estudantes que possuem algumas características distintas, mas outras bem semelhantes. Tal diversidade pode enriquecer o trabalho pedagógico e musical desenvolvido na prática instrumental, uma vez que há alunos que trazem conhecimento musical, outros que já trabalham na área e ainda aqueles que ali encaram seu primeiro contato com um instrumento musical.

Os instrumentos que tem mais escolhas por partes dos estudantes são o sax alto e a flauta transversal, com 22,22% dos estudantes em cada, seguido do sax tenor e clarinete com 16,67% e, por fim, o sax soprano com 11,11% dos estudantes.

Abaixo, trago um resumo dos dados aqui apresentados para uma melhor visualização e interpretação. Os dados que constam nesta tabela se referem as quatro turmas de prática instrumental sopros/madeiras composta pelos dezoito alunos.

Quadro 3 - Perfil dos alunos

Todas as turmas – 18 alunos	Qtda. de alunos	Percentual
Afirmaram que o ingresso na UFCA foi sem conhecimento musical	02	11,11%
Afirmaram ter conhecimentos musicais, mas a iniciação da aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras foi na disciplina.	06	37,50%
Possuem outra graduação	02	11,11%
Possuem curso técnico	04	22,22%
Fizeram o ensino fundamental em escola pública	12	66,67%
Fizeram o ensino médio em escola pública	14	77,78%
Tocam outros instrumentos além daqueles usados na disciplina	15	83,33%
Utilizavam o instrumento emprestado da Universidade	10	55,56%
Possuíam trabalho	13	72,22%
Possuíam trabalho na área da música	09	69,23%
Em algum momento já pensaram em desistir do Curso	08	33,33%
Conheciam o PPC e a matriz curricular do Curso	15	83,33%
Estudantes que optaram pelo sax alto	04	22,22%

⁵³ A Feira das Profissões é um evento realizado anualmente pela UFC para mostrar seus cursos de graduação aos estudantes do ensino médio, a fim de que possam conhecê-los e auxiliar nas escolhas profissionais, bem como aproximar a universidade da escola.

Estudantes que optaram pela flauta transversal	04	22,22%
Estudantes que optaram pelo sax tenor	03	16,67%
Estudantes que optaram pelo clarinete	03	16,67%
Estudantes que optaram pelo sax soprano	02	11,11%
Sexo masculino	14	77,78
Sexo feminino	04	22,22%

Fonte: Elaboração Própria.

5.1.2 Turma de 2010: Os Pioneiros I

“Ensinar exige apreensão da realidade”.

(Paulo Freire)

Na disciplina de Prática Instrumental sopros/madeiras a turma de 2010 era composta por cinco alunos, sendo que um desistiu no segundo semestre, de modo que o percurso foi realizado por apenas quatro alunos. Nesta turma trabalhei os instrumentos de metais e madeiras em conjunto, pois não havia sido concursado um professor para os instrumentos da categoria dos metais. Portanto, realizava tal trabalho sozinho. A partir do segundo semestre, com a chegada do professor para os metais passei a trabalhar em parceria com este na mesma classe. Somente a partir da turma de 2011 foi que se iniciou o trabalho específico com instrumentos de metais e madeiras em classes separadas, cada uma priorizando a prática coletiva em tais aulas.

A referida turma era formada por flauta transversal, clarineta, trompete e tuba, ou seja, dois instrumentistas de madeiras e dois instrumentistas de metais, os quais ingressaram, todos, na universidade com conhecimento musical e experiência no instrumento que usou na disciplina. Destes, três possuíam instrumento próprio e um tomava emprestado da igreja que frequentava. Na época o Curso não havia recebido os instrumentos musicais solicitados e conseqüentemente ainda não os dispunha para emprestar aos estudantes. Ao receber os equipamentos, a instituição passou a adotar o procedimento de empréstimo.

Antes de entrar na universidade dois estudantes haviam realizado curso técnico e um desses tinha curso superior, em outras áreas distantes da Música. Já o estudo musical prévio e a aprendizagem do instrumento escolhido na prática instrumental ocorreram em escolas, bandas de música e igrejas localizadas na região do Cariri. Ou seja, nenhum dos discentes desta turma iniciou a aprendizagem do instrumento no Curso.

Ainda sobre sua vida musical antes da universidade, três estudantes atuavam como professor de música nos mesmos locais onde estudaram, e o ingresso na UFCA, na época UFC, identificou-se com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos musicais em busca de realização profissional. Dentre tais estudantes apenas um respondeu que seu objetivo era ser professor. Entretanto, a maioria dos alunos desta turma, após a conclusão do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, pretende ser professor em escolas de educação básica, escolas especializadas e regentes de bandas de música. Isto parece mostrar que, após conhecer mais profundamente a atividade docente, os estudantes se reconhecem como professores em formação.

Sobre a vida musical dos estudantes depois do ingresso no Curso de Música, busquei conhecer o seu tempo de estudo no instrumento musical escolhido para a prática instrumental. A média de estudo do instrumento era de três horas semanais, além do tempo dedicado na disciplina. Todos disseram não ter tempo para se dedicar ao instrumento em razão de desempenharem atividades laborais, pois três trabalhavam e delegavam a tal ausência de tempo à este motivo.

Quadro 4 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2010

Turma de 2010	Qtda. de alunos	Percentual
Total de alunos – Turma de 2010	04	100%
Afirmaram que o ingresso na UFCA foi sem conhecimento musical	0	0%
Afirmaram ter conhecimentos musicais, mas a iniciação da aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras foi na disciplina.	0	0%
Possuem outra graduação	02	50%
Possuem curso técnico	01	25%
Tocam outros instrumentos	04	100%
Utilizavam o instrumento emprestado da Universidade	0	0%
Possuíam trabalho	03	75%
Possuíam trabalho na área da música	03	75%
Média de estudo do instrumento	03 horas	p/ semana

Fonte: Elaboração Própria.

5.1.3 Turma de 2011: Os Pioneiros II

“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

(Paulo Freire)

Na turma de prática instrumental sopros/madeiras que ingressou em 2011 havia cinco alunos, mas um desistiu, conseqüentemente, concluíram os estudos de prática instrumental quatro alunos. Destes, dois não possuíam conhecimento musical prévio ao ingressar na universidade, e os outros dois ingressaram com conhecimento musical, sendo que um deles tocava outro instrumento e ao iniciar os estudos de prática instrumental optou por outro de sopro/madeira, iniciando ali a aprendizagem de um instrumento desta família, enquanto que o outro permaneceu no instrumento que estava acostumado antes de entrar no Curso. Assim, nesta turma, três alunos (75%) eram iniciantes no instrumento de sopros/madeiras.

A constituição instrumental desta turma era um clarinete, um sax soprano, um sax alto e um sax tenor. Para completar a formação instrumental nos arranjos musicais me dispunha a executar o sax barítono e para a demonstração de exercícios utilizava geralmente o sax alto ou soprano.

Dos alunos que estudaram música antes da universidade, um teve sua vivência musical em banda de música e o outro iniciou seus estudos em casa sem auxílio do professor. Todos disseram que os motivos para a escolha do Curso foram a busca por realização profissional, o gosto pela música e, para aqueles com conhecimento musical prévio, o desejo em aperfeiçoar os conhecimentos na área.

Além das disciplinas de Prática Instrumental sopros/madeiras os alunos desta turma afirmaram que estudam seu instrumento, em média, de três a quatro horas por semana e não estudam mais, segundo eles, porque as outras disciplinas e atividades do Curso consomem muito tempo. Além disto, um deles usou como argumento a falta de espaço adequado em casa para estudar o instrumento.

Todos os alunos desta turma, após ingressar no Curso, adquiriram habilidades noutros instrumentos musicais, como violão, guitarra e flauta transversal, além daquele utilizado na disciplina de Prática Instrumental. Metade destes utiliza o instrumento emprestado da Universidade para uso na disciplina de prática instrumental e os demais possuem o seu próprio instrumento. Nesse período o Curso de Música da UFCA, então UFC, já havia

adquirido os instrumentos musicais que eram utilizados nas Práticas Instrumentais e em outras disciplinas. Os instrumentos são emprestados, prioritariamente, para aqueles que não os possuem, conforme dito anteriormente.

Dos estudantes que compunham esta turma, três exerciam atividade laboral, mas somente um na área da música. Ao terminar a graduação em música os estudantes responderam que querem tocar em casas noturnas, atuar em grupos musicais, como bandas de música, corais e um deles afirmou não querer ser professor da escola de educação básica.

Quadro 5 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2011

Turma de 2011	Qtda. de alunos	Percentual
Total de alunos – Turma de 2011	04	100%
Afirmaram que o ingresso na UFCA foi sem conhecimento musical	02	50%
Afirmaram ter conhecimentos musicais, mas a iniciação da aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras foi na disciplina.	01	25%
Iniciaram o instrumento de sopros/madeiras	03	75%
Possuem outra graduação	0	0%
Possuem curso técnico	0	0%
Tocam outros instrumentos	04	100%
Utilizavam o instrumento emprestado da Universidade	02	50%
Possuíam trabalho	03	75%
Possuíam trabalho na área da música	01	25%
Média de estudo do instrumento	04 horas	p/ semana

Fonte: Elaboração Própria.

5.1.4 Turma de 2012: Solidários

“Ensinar exige saber escutar”.

(Paulo Freire)

A turma de 2012, da Prática Instrumental sopros (madeiras), era formada inicialmente por cinco alunos, e no terceiro semestre se juntou mais um aluno vindo do Curso de Música da UFC em Fortaleza, somando 06 alunos, sendo esta a maior turma das quatro estudadas nesta pesquisa. A instrumentação era composta por duas flautas transversais, um clarinete, um sax soprano, um sax alto e um sax tenor. Com esta distribuição instrumental a turma ficou bem dividida e, por conseguinte, abriu-se a possibilidade de se realizar um trabalho de música de câmara com arranjos musicais mais elaborados.

Nesta turma, no trabalho de música de câmara me propus a executar o sax barítono para completar a instrumentação. Somente um dos alunos não tocava outros instrumentos além do seu utilizado na disciplina, os demais possuíam habilidades em instrumentos como violão, teclado, acordeom, percussão e pífano.

Dos seis alunos da Prática Instrumental de 2012, cinco usavam instrumentos emprestados da Universidade, apesar de dois deles possuírem outros tipos de saxofones, mas não tinham aquele usado na disciplina, tendo optado por um instrumento diferente justificando que o mesmo acrescentaria conhecimentos à sua formação musical e no desenvolvimento da habilidade de mais um instrumento da família dos saxofones.

Todos os instrumentistas desta turma possuíam conhecimento musical antes de ingressar no Curso de Música da UFCA, apesar de alguns afirmarem que tal conhecimento era mínimo e adquirido com estudos em casa sem professor e com auxílio da internet. Os demais, com o conhecimento musical mais avançado, vieram de bandas de música e tiveram experiências em bandas de rock e em outras circunstâncias musicais.

O principal motivo que os levou a escolher o Curso de Música foi a busca pela realização profissional. Entretanto, após a graduação, a maioria quer atuar em grupos musicais da região, como bandas e corais, bem como ser professor da educação básica e também exercer a docência em escolas especializadas em música.

O fator relevante que diferencia essa turma das outras é que a maioria (04 alunos) iniciou a aprendizagem no instrumento de sopros/madeiras na disciplina, pois antes eles executavam outros instrumentos, como teclado, percussão, rabeca e violão. Já os outros dois estudantes optaram pelo saxofone, que era o instrumento com o qual iniciaram seus estudos musicais em bandas de música antes de ingressar na UFCA.

Diferente das turmas anteriores, os alunos desta turma afirmaram estudar o seu instrumento em média duas horas por semana, que é uma quantidade de tempo baixa para quem está iniciando a prática do instrumento. Isto porque, de acordo com eles, a universidade com suas atividades e disciplinas ocupava muito de seu tempo somado com atividades de trabalho que alguns desempenham. Dos cinco alunos que trabalham, um não exercia suas atividades profissionais na área da música.

Quadro 6 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2012.

Turma de 2012	Qtda. de alunos	Percentual
Total de alunos – Turma de 2012	06	100%
Afirmaram que o ingresso na UFCA foi sem conhecimento musical	0	0%
Afirmaram ter conhecimentos musicais, mas a iniciação da aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras foi na disciplina.	03	66,67%
Possuem outra graduação	01	16,67%
Possuem curso técnico	01	16,67%
Tocam outros instrumentos	05	83,33%
Utilizavam o instrumento emprestado da Universidade	05	83,33%
Possuíam trabalho	05	83,33%
Possuíam trabalho na área da música	01	16,67%
Média de estudo do instrumento	02 horas	p/ semana

Fonte: Elaboração Própria.

5.1.5 Turma de 2013: O Quarteto Fantástico

“Ensinar exige querer bem aos educandos”.

(Paulo Freire)

A turma de 2013 da disciplina de sopros/madeiras iniciou com cinco alunos, mas no primeiro semestre um deles ficou reprovado por falta e os quatro restantes seguiram divididos na seguinte formação instrumental: uma flauta transversal, dois saxofones altos e um saxofone tenor. No trabalho com o repertório um dos alunos do sax alto passou a executar o sax barítono, enquanto eu executava o sax soprano para complementar e ampliar a instrumentação. Para dois alunos a Universidade emprestou o instrumento musical, enquanto os demais possuíam o seu próprio instrumento.

Todos os alunos desta turma ingressaram na universidade com conhecimento musical, embora alguns tenham afirmado que seus conhecimentos eram básicos. A maioria iniciou seus estudos musicais em escolas especializadas, igrejas e bandas de música da região do Cariri. Somente um dos alunos iniciou a aprendizagem do instrumento na disciplina de Prática Instrumental, pois o instrumento escolhido foi diferente daquele de quando começou os estudos musicais. Dos quatro alunos da disciplina, três tocam outros instrumentos, à exemplo do violão e do cavaquinho.

Outro aspecto da trajetória anterior ao ingresso na universidade e que se relaciona com esta turma é o fato de que todos os alunos cursaram o ensino médio em escola pública, enquanto que nas turmas anteriores havia pelo menos um estudante que não cursou tal ensino na rede pública.

Outra especificidade desta turma, que se diferencia das outras e que foi evidenciado neste levantamento do perfil dos estudantes, é a quantidade de horas de estudo no instrumento que, em média, é de cinco horas semanais, e alguns disseram que não estudam mais devido o tempo dedicado às disciplinas e atividades do Curso, já outros citaram a falta de tempo por causa do trabalho, uma vez que três deles trabalham, sendo que dois declararam que desenvolvem suas atividades na área da música.

Para os alunos desta turma o principal motivo que os levou a escolher o Curso de Música foi a busca pela realização profissional, mas quando concluir a graduação a maioria afirma que pretende atuar em grupos musicais, como bandas de música e corais, bem como ser professor de escolas de música e escolas de educação básica.

Quadro 7 - Perfil dos estudantes da turma de prática instrumental de 2013

Turma de 2013	Qtda. de alunos	Percentual
Total de alunos – Turma de 2013	04	100%
Afirmaram que o ingresso na UFCA foi sem conhecimento musical	0	0%
Afirmaram ter conhecimentos musicais, mas a iniciação da aprendizagem do instrumento de sopros/madeiras foi na disciplina.	01	25%
Possuem outra graduação	0	0%
Possuem curso técnico	01	25%
Tocam outros instrumentos	03	75%
Utilizavam o instrumento emprestado da Universidade	02	50%
Possuíam trabalho	03	75%
Possuíam trabalho na área da música	01	25%
Média de estudo do instrumento	05 horas	p/ semana

Fonte: Elaboração Própria.

5.2 CATEGORIZAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS: CAMINHO PARA DESCOBERTA

“Uma luz azul me guia
 Com a firmeza e os lampejos do farol
 E os recifes lá de cima
 Me avisam dos perigos de chegar
 Angra dos Reis e Ipanema
 Iracema e Itamaracá
 Porto Seguro, São Vicente
 Braços abertos sempre a esperar

Pois bem cheguei
 Quero ficar bem a vontade na verdade eu sou assim
 Descobridor dos sete mares, navegar eu quero

Uma lua me ilumina
 Com a clareza e o brilho do cristal
 Transando as cores desta vida
 Vou colorindo a alegria de chegar
 Boa viagem e Ubatuba
 Grumarí e Leme e Guarujá
 Praia Vermelha e Ilha Bela
 Braços abertos sempre a esperar

Pois bem cheguei
 Eu quero ficar bem a vontade na verdade eu sou assim
 Descobridor dos sete mares navegar eu quero”.

(Tim Maia, *Descobridor dos sete mares*)

Como descobridor dos sete mares, vou buscando caminhos para “chegar onde quero estar”. As luzes me iluminam e os recifes me avisam dos perigos em que posso tropeçar nesta busca incessante pelos mares investigativos desta científica pesquisa sobre o ensinar e o aprender música musicalmente. Os tropeços são lições para reflexões e análise de minha prática docente, reflexões sobre as quais me debruço por meio desta categorização e discussão das riquezas naturais que a viagem pelos sete mares me ofereceu. Quando chegar “quero ficar bem a vontade, na verdade eu sou assim.”

As diversas formas pelas quais obtive dados para enriquecer este estudo foram impulsionadas a partir de ações de pesquisa – ou pesquisa ação. Procurei introduzir estas ações na práxis e, em paralelo, busquei promover a aprendizagem dos estudantes. Portanto, pela relevância apresentada na pesquisa e pela importância com que apareceram os dados, as categorias foram se constituindo da seguinte forma: Aprendizagem do instrumento musical; Aprendizagem Musical Compartilhada; Construção compartilhada da identidade docente;

Conflitos; Ações metodológicas: caminho para a aprendizagem e; Docência: ensinando-aprendendo-ensinando.

O primeiro passo, relacionado com o ensino e *Aprendizagem do instrumento musical*, se ramifica em três subcategorias e discorre sobre os processos pedagógicos ocorridos para aquisição de competências e habilidades dos estudantes no instrumento de sopros-madeiras a partir de ações pedagógicas propostas.

No segundo, *Aprendizagem Musical Compartilhada*, que também se ramifica em três subcategorias, explano sobre a interação e a compartilha na aprendizagem musical decorrentes do processo de aprendizagem. Esta categoria é basilar e entremeia todo o processo das demais categorias.

Na terceira categoria, resalto como os alunos se apresentam enquanto docentes em formação e o processo de construção da identidade docente durante sua trajetória formativa.

Na quarta, pretendo demonstrar alguns conflitos, sobretudo na visão dos alunos, que me levam a empreender algumas reflexões.

Na quinta categoria, discuto algumas ações metodológicas propostas, por vezes na visão dos alunos, como caminho para alcançar a aprendizagem. Tais propostas metodológicas se apresentam de acordo com a construção de minha identidade e *habitus* como professor em constante reflexão.

E por fim, na sexta categoria, empreendo uma reflexão sobre o meu papel como professor e a contribuição desta pesquisa para minha atuação docente. Ademais, estes dados são pilares de uma história que se fortifica a cada dia no Cariri cearense, pois não é possível estar no mundo sem transformá-lo e sem fazer a história.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p. 58).

5.2.1 Aprendizagem do Instrumento Musical: Um Desafio

A aprendizagem do instrumento musical, visando a formação de professores-artistas-músicos, é o escopo almejado do processo que enreda esta tese e que permeia o processo que estou envolvido no Curso de Música da UFCA. Utilizo estratégias metodológicas pelas quais

busco alcançar determinadas competências e habilidades que podem permitir aos estudantes exercerem, reflexiva e musicalmente, a tarefa de educador musical na atual sociedade, buscando ainda enfrentar os desafios impostos pela área de Educação Musical, sendo estes profissionais detentores de saberes que os auxiliem neste processo. Tais estratégias metodológicas impulsionam a aprendizagem e também fazem emergir dados para os quais busco olhar com a visão amplamente aberta.

Para promover a aprendizagem e me apropriar dos dados para enriquecer este trabalho, propus ações que buscaram desenvolver musicalmente os aspectos ressaltados por Swanwick (1979), no modelo C(L)A(S)P, e por Gordon (2000) na ideia de audição, aliados ao trabalho da leitura musical, ao trabalho sem a leitura musical, sempre buscando a Aprendizagem Musical Compartilhada.

Para evidenciar os achados desta pesquisa, apresento ações como, estímulos a aprendizagem de músicas de “ouvido”, ou seja, sem auxílio da partitura, atividades de improvisação, exercícios e arranjos musicais por mim elaborados para contemplar diversos aspectos técnicos. Todas estas ações, como já disse, são embasadas nas ideias dos autores acima citados e na busca, por parte dos envolvidos, do desenvolvimento da independência do estudo do instrumento, seja individual ou em grupo. Para esta análise, apresento somente algumas ações dentre tantas que foram aplicadas no trabalho da Prática Instrumental.

As ações metodológicas tomaram como base inicial os conhecimentos que os alunos trazem para o ambiente pedagógico e ainda os conhecimentos que podem vivenciar de acordo com os objetivos pedagógicos. Estes conhecimentos são relevantes na construção da aprendizagem musical compartilhada. Sobre a diversidade de conhecimentos vivenciados na disciplina, o estudante M no depoimento a seguir, fala do seu aprendizado no segundo semestre:

“Durante todo semestres o conteúdo apresentado nas aulas foram de uma enorme importância para compreender e desenvolver a disciplina. Com isso novos estilos e novas culturas foram vivenciadas dentro da sala de aula, contudo, um vasto caminho de experiências e aprendizado foram adquiridas neste semestre” (Estudante M).

Constantemente pergunto-me: Como aprender um instrumento musical se utilizando da aprendizagem compartilhada? Como as ações metodológicas contribuem para buscar a aprendizagem do instrumento? Qual o olhar dos estudantes sobre a aprendizagem desencadeada durante quatro anos de prática musical coletiva no instrumento de sopros-madeira na UFCA?

Para o aluno do depoimento seguinte, apesar dele ingressar no Curso com conhecimento musical prévio, a Prática Instrumental possibilitou a ampliação de seus conhecimentos a partir do que já trazia antes do ingresso acadêmico:

“A disciplina de Prática Instrumental vem nos fornecer a oportunidade de aprender a tocar algum instrumento musical, escolhi o saxofone por já ter alguma experiência com ele antes de ter entrado no Curso de Música da UFC. Apesar de ter essa experiência anterior, venho aprendendo muito. Através da disciplina de Prática Instrumental III, aprendi muito sobre a afinação do instrumento, como fazer várias articulações no instrumento e também a utilizar algumas chaves de recurso que eu não conhecia” (Estudante E).

A aula da disciplina de Prática Instrumental Sopros madeiras, que ocorre duas vezes durante a semana e com duas horas aulas cada, é dividida por mim em três etapas: no primeiro momento, **técnico**, há o aquecimento, afinação, sonoridade e um trabalho voltado para técnica com escalas e arpejos, em maior parte realizada de ouvido, usando a leitura musical quando necessário. A segunda parte da aula, **criativa**, envolve um trabalho voltado para a improvisação a partir das escalas estudadas, inicialmente sem a preocupação com o “erro”, mas objetivando a criação e expressão musical. A terceira parte, **repertório**, é o trabalho com músicas aliando e complementando ao que já foi feito anteriormente na aula. Portanto, todas as partes englobam tanto o uso de leitura musical como o trabalho de ouvido.

Desenvolver habilidades e conhecimentos no instrumento musical é algo que requer estudo, disciplina e muito estímulo para superar os percalços que decorrem desta ação. É necessário um planejamento e um olhar diferenciado, da parte do professor, para cada aprendiz sem discriminação por nível de conhecimento, incentivando a complementação dos saberes de cada aluno com os colegas e aproveitando os aspectos que brotam da zona de desenvolvimento proximal, da ecologia de saberes e da partilha de conhecimento, a fim de que todos sejam atores na construção do conhecimento. Com isso, os estudantes podem se reconhecer como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

No intuito de melhor discutir e analisar a presente categoria (*Aprendizagem do instrumento musical*), ramifico a apresentação dos dados em três subcategorias para permitir uma compreensão mais aprofundada deste estudo. Realço que as subcategorias, emergiram da análise dos dados e apesar de ramificadas, estão conectadas com a prática cotidiana tendo como base as partes da aula acima citadas e, intrínseca e epistemologicamente, os pressupostos da Aprendizagem Musical Compartilhada. Assim, trago a i) *Aprendizagem*

técnica do instrumento musical, ii) Aprendizagem criativa do instrumento musical e, iii) O repertório e aprendizagem do instrumento musical.

5.2.1.1 Aprendizagem Técnica do Instrumento Musical

Para um bom desempenho no instrumento musical, há a necessidade do desenvolvimento e estudo técnico através de exercícios e estudos específicos. Tradicionalmente estes exercícios direcionados para aquisição de habilidades nos instrumentos musicais, são baseados na repetição demasiada e descontextualizada com a musicalidade e audiação (GORDON, 2000), o que faz com que sejam carregados de monotonia e, por conseguinte, desestimulam o instrumentista, sobretudo aqueles que estão iniciando o percurso musical.

Sobre a audiação Gordon (2000, p. 4) coloca:

O poder da audiação pode compreender-se melhor através de uma analogia. A audiação é para a música o que o pensamento é para a fala. Quando os alunos aprendem a audiar e a executar música em resultado de uma formação musical sequencial, desenvolvem um sentido de posse, porque compreendem a música. O processo não difere daquele outro em que incorremos quando aprendemos a pensar por palavras e a comunicar através da fala. [...] É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitado ou memorizado, sem atribuírem significado musical.

Como promover ações pelas quais a dimensão técnica seja significativa e musical para os estudantes no instrumento? Como o trabalho de improvisação, criação e audiação pode contribuir no aperfeiçoamento técnico no instrumento musical?

Chamamos a dimensão técnica de suporte da competência, uma vez que esta se revela na ação dos profissionais. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido, quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão *tecnicista*, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político e atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção (RIOS, 2008, p. 94).

Swanwick (2006) postula, a partir do modelo C(L)A(S)P, que os parâmetros de composição, audiação e performance, entremeados pelo estudo da história da música (literatura) e técnica, devem fazer parte da aula de música, facilitando o acesso dos alunos à experiência

musical. Por isso, é necessário o desenvolvimento de atividades por parte do professor, de modo a propiciar experiências significativas para envolver os alunos desenvolvendo competências musicais dentro destes parâmetros.

Um ponto forte é considerar que todas essas coisas são importantes e que devem ser desenvolvidas em equilíbrio. A idéia do CLASP também pode ser útil para o professor perceber se está gastando muito tempo, digamos, no L, descrevendo fatos históricos e desenhando instrumentos, por exemplo. Dar muito enfoque a história da música é uma forma simplificadora de achar que se está ensinando música. Acontece que a história não é música – ela é sobre música. O mesmo excesso pode ocorrer com docentes que atuam na classe o tempo todo como intérpretes ou outros que apenas colocam CD para a apreciação (SWANWICK, 2010)⁵⁴.

O autor considera relevante que a Educação Musical seja centrada em atividades de composição, audição e interpretação, pois estas são essenciais para o fazer musical. Os aspectos relacionados à literatura musical e técnica são secundários, e devem servir de suporte para a Educação Musical.

Em qualquer momento temos que estar atentos aos aspectos do C(L)A(S)P e envolvidos com experiência de música em tudo. Mas como professores, devemos também estar preocupados em promover experiências para os alunos que atravessam e reatravessam estes cinco parâmetros, ou pelo menos alguns deles (SWANWICK, 1979, p. 46)⁵⁵.

Assim, busco enfatizar a musicalidade com alguns exercícios que permitam o desenvolvimento da técnica de maneira mais lúdica, incluindo aspectos da improvisação/criação/composição, conforme ressalta Swanwick (1979) a partir dos parâmetros de *Composition e Performance*, do modelo C(L)A(S)P.

Na maioria das vezes discuto com os alunos os objetivos dos exercícios e arranjos musicais apresentados para alcançar determinadas competências e habilidades, buscando fomentar o desenvolvimento da consciência dos alunos em relação às atividades musicais propostas. Além disto, estimulo-os constantemente a elaborar outros exercícios técnicos musicais, de maneira que se utilizem da criatividade para alcançar o aperfeiçoamento técnico-musical.

⁵⁴Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

⁵⁵ At any particular moment we are bound to be active somewhere in C(L)A(S)P or not involved with music experience at all. But as teachers we are also concerned to activate experiences for pupils that cross and recross these five parameters, or at least some of them (Tradução nossa).

“Acho muito interessante a maneira como são trabalhadas as técnicas dos instrumentos, que se possa treinar mais objetivamente determinada técnica vista em um método, com a escolha de uma música que necessite o conhecimento da técnica para poder executá-la” (Estudante E).

A parte técnica também é executada prioritariamente de “ouvido”, sobre a maioria dos estudos de escalas e arpejos, a fim de que, os executantes direcionem a atenção que seria delegada à leitura para a escuta melódica e harmônica dos exercícios que estão executando. Apesar disso, o trabalho técnico-musical no instrumento não é menos criterioso do que aqueles realizados de outras formas, com leitura na partitura. Ressalto que o trabalho teórico musical está presente de maneira entrelaçada e intrínseca. Para que o trabalho técnico ocorra fluentemente em sala de aula, recomendo fortemente que, extra classe, os alunos estudem diversos aspectos, como escalas, arpejos, exercícios técnicos, sonoridade, dentre outros. Assim, todo final de aula, passo um programa de estudos musicais, incluindo músicas, para ser trabalhados por eles até a aula seguinte e na maioria das vezes em grupo.

Sobre a aprendizagem musical de ouvido, Gordon (2000) afirma:

Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é excepcional, começa pelo ouvido e não pelos olhos. Convenhamos que falar de música e ensiná-la através dos olhos, e não dos ouvidos, é tentador. Muitos professores falam de música e ensinam-na deste modo, em desespero de causa, porque muitos alunos entram na escola sem a devida preparação para aprender a escutar (GORDON, 2000, p. 360).

Sobre a disciplina de prática instrumental sopros-madeiras como componente curricular importante para a formação técnica e musical dos instrumentistas, um dos discentes diz:

“A disciplina de prática instrumental para minha formação é de fundamental importância, com ela irão se abrir vários horizontes, pois me proporcionará uma habilidade maior com o instrumento que já executo como também com o instrumento que estudo para conhecer e pegar o jeito e a prática” (Estudante D).

A abordagem dos aspectos técnicos é ratificada pelo discurso a seguir:

“As escalas musicais, tanto como a parte teórico-musical são bem estudadas durante todos os semestres da prática, que por sinal apresenta uma rigidez, baseado na teoria que um professor de música não pode ensinar música concretamente se não souber tocar de fato um instrumento, então esse apelo e essa rigidez de que falo, chega a ser saudável, já que para entrar no curso não tem nenhum teste de aptidão ou coisa do tipo” (Estudante R).

Ainda sobre a necessidade do trabalho técnico, o estudante C ratifica:

“Cada um deles [exercícios] tocado em todas as tonalidades maiores, permitindo que o músico se familiarize com as notas sustentadas e bemóis, e adquira uma facilidade em transpor músicas para qualquer tonalidade” (Estudante C).

No início, existe certa relutância entre os estudantes para a execução de escalas, arpejos e demais estudos técnicos sem o auxílio da escrita musical ou de algum método que nele contenha estes exercícios, entretanto busco inserir na execução destes exercícios musicalidade e criatividade e, aos poucos, percebo o gosto dos estudantes por tais exercícios e os resultados referentes ao desenvolvimento de várias habilidades voltadas para a digitação, audição e improvisação sem a dependência da leitura, ao mesmo tempo em que os alunos tem se mostrado, gradativamente, estimulados com ausência de partitura especificamente neste trabalho.

“O domínio de algumas escalas no clarinete me ajudou a improvisar com alguns amigos instrumentistas que tocam violão, percussão, guitarra e baixo o que resultou até em uma gravação de um tema que criamos durante os improvisos dentro das escalas” (Estudante J).

A gravação referida pelo estudante está disponível no DVD em anexo (*Áudio 1 - Improvisação ao Clarinete*). Representa, além do resultado técnico musical, o desenvolvimento de aspectos inerentes a criação/improvisação, pois este aluno em especial ingressou na prática instrumental sopros-madeiras com pouca experiência no instrumento musical. Apesar de ter muitos exemplos em áudio do desempenho musical dos alunos, optei por utilizar este, devido a satisfação do aluno em me enviar para mostrar-me alegremente sua desenvoltura em se expressar musicalmente.

Na fala a seguir o aluno reconhece que o trabalho realizado por meio das escalas contribuiu para uma melhor execução musical ao instrumento:

“Os exercícios das escalas foram muito importantes, principalmente quando estudados com toda a extensão do instrumento, pois ajudou bastante na execução das notas mais graves e agudas que antes não eram tocadas por falta de conhecimento das mesmas e de treinamento” (Estudante H).

Nas falas a seguir outros alunos corroboram com a contribuição que as ações propostas por meio das escalas musicais e exercícios técnicos proporcionaram:

“Com isso foram estudadas todas as vinte e quatro escalas entre maiores e menores e os arpejos. Um dos pontos mais importantes nos estudos das escalas e arpejos que encontrei foi nas posições em algumas notas de determinadas escalas, pois conhecia algumas delas, mas não praticava frequentemente e outras não sabia, com o desenvolvimento desse estudo tive um melhor resultado tanto nas escalas como também em várias músicas” (Estudante M).

Outro estudante corrobora a partir dos avanços que logrou com os estudos técnicos:

“Tivemos grandes avanços na parte prática e também na parte teórica já que estudamos muitas escalas e arpejos musicais e estudos que nos possibilitou uma melhor técnica e melhor execução dentre outras coisas. Esses estudos de escalas e arpejos são importantes para mim que nunca tinha estudado escalas, por me possibilitar uma melhor flexibilidade em mudanças de notas rápidas e dar segurança em torna-las executáveis” (Estudante K).

Para estes exercícios tenho usado amplamente o metrônomo e, por vezes, o piano para oferecer base harmônica quando percebo que alguns estudantes dela precisam. O uso do piano não é constante no acompanhamento de exercícios técnicos, pois busco também o desenvolvimento da percepção harmônica nos alunos através da execução coletiva e dos exercícios musicais propostos, uma vez que a harmonia está presente em todas as atividades musicais apresentadas. Utilizo o piano, desta maneira, quando alguns alunos faltam a aula, provocando deficiência na distribuição das vozes e, por conseguinte, na harmonia. Entretanto, priorizo as atividades de criação/improvisação/composição utilizando o acompanhamento harmônico executado pelos instrumentistas com intuito de integrá-los a este processo. Busco, assim, que os alunos percebam o entremear da harmonia que permeia musicalmente os estudos técnicos.

Apesar da utilização do piano não ser amplamente frequente, no *Vídeo 01 – Improvisação*, disponível no DVD anexado, há um exemplo de como ocorre o estímulo a criação/improvisação/composição. Especificamente, neste dia, sete de agosto de 2013, os alunos começaram uma execução instrumental espontaneamente, a partir de uma sequência harmônica que eu executava ao piano enquanto a turma preparava os instrumentos para a aula.

Outra maneira de realizar atividades de improvisação era com a utilização de acompanhamentos gravados (*play-alongs*), que consiste em um áudio com uma harmonia pré-determinada para realizar a improvisação. Neste áudio há vozes de bateria, baixo, guitarra e teclados. Apesar de se encontrar *play-alongs* de várias músicas na internet, eu sempre priorizo a elaboração própria destes áudios através de softwares específicos para tal, adequando-os aos conhecimentos estudados e adquiridos nas aulas.

Grande parte dos exercícios técnicos que elaboro para as aulas, quando não são somente para execução da escala e arpejo na forma básica, são por mim elaborados, por vezes na hora da aula, para almejar o desenvolvimento de determinado aspecto técnico quando percebido esta necessidade naquele momento. São exercícios que ajudam a tornar significativa e musical a aprendizagem das escalas e arpejos, mas que são executados pelos estudantes sem o auxílio da escrita.

“Os estudos dessas escalas facilitam também na hora de tocar as músicas que são propostas pelo professor” (Estudante K).

Abaixo mostro um destes exemplos chamado de *Pergunta e resposta*, que foi transferido para a partitura somente para exemplificar este dado no presente trabalho e que foi escrito logo após a aula para evitar o esquecimento. Este exemplo foi elaborado para trabalhar as escalas e arpejos que estavam sendo estudados naquele dia e foi também realizado inteiramente de ouvido por todos os envolvidos.

Partitura 1 - Pergunta e Resposta

Pergunta e resposta

Frase musical- Pergunta Frase musical - Resposta

The musical score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. It consists of five staves. The first staff is empty. The second, third, fourth, and fifth staves contain a sequence of notes: a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, and a quarter note G4. This sequence is repeated twice, with a double bar line and repeat dots in the middle. The first staff is empty, and the second staff is empty.

O exercício *Pergunta e resposta* foi aplicado nos dias onze e treze de março de 2014, na turma que ingressou em 2013, a qual estava cursando o terceiro semestre da disciplina de Prática Instrumental Sopros-Madeiras. Nessas aulas estudavam-se as escalas e os arpejos de Fá sustenido maior e, seu relativo, Ré sustenido menor, e o tal exercício foi aplicado nas duas tonalidades. Uma das execuções desta ação, com o exercício de *Pergunta e resposta*, pode ser encontrada com mais detalhes, através do *Vídeo 2 - Pergunta e resposta*, que se encontra no DVD anexo.

O exercício consiste na execução inicial por mim de um trecho melódico nas respectivas escalas dando sentido de pergunta, o qual ocorre durante o primeiro e segundo compasso do exercício, e um aluno musicalmente no instrumento respondia, de acordo com a sua criatividade e utilizando o material sonoro das escalas citadas durante o terceiro e quarto compassos, que funcionam como acompanhamento tanto para a pergunta quanto para a resposta. Todos os estudantes fizeram na sequência determinada pela disposição em que estavam sentados em círculo. Isso foi realizado várias vezes na aula. Enquanto o indivíduo não estava na voz superior executando a resposta, ele executava uma das vozes inferiores, pré-determinada, para sustentar a harmonia.

Neste exercício, além do trabalho técnico sobre as escalas e arpejos, há uma busca pela expressão da criatividade dos alunos por meio do manejo do som musical alinhando com a improvisação e composição, complementadas pela ideia harmônica ali intrínseca. No momento da execução dos exercícios emanava uma interação musical a partir do que foi executado por todos e, através da “pergunta musical”, havia uma influência na resposta. A resposta musical que cada aluno criava, mesmo com base na escala musical, carregava com ela saberes antes adquiridos por ele, como também a influência da pergunta, emergindo daí a ecologia de saberes (SANTOS, 2010). O que o aluno conseguiu executar e o que poderia executar sem esta interação, configura a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1998).

Para a resposta musical dos alunos, foi definido que, inicialmente, a frase de resposta finalizasse na tônica da escala, e depois, noutras repetições do exercício, na fundamental, terça ou quinta, notas do acorde de tônica; a fim de que expressasse a ideia de conclusão e repouso harmônico. Quando percebi a apropriação das escalas pelos alunos, propus a utilização de notas além das escalas para que os mesmos pudessem experimentar outras possibilidades.

No exercício *Pergunta e resposta* o acompanhamento harmônico realizado pelos alunos ajudava a criar uma base rítmica que serviu de orientação para quem estava improvisando, ao mesmo tempo em que, quando desenvolvia sua ideia musical, possibilitava-lhe que não se desorientasse no tempo e, ainda, ofertava embasamento harmônico para a criação da frase musical. Swanwick (2003, p. 69) ressalta que povos⁵⁶ que pouco utilizam a notação musical “têm muito a ensinar sobre as virtudes de tocar “de ouvido”, sobre as possibilidades de ampliação da memória e da improvisação coletiva.

Com o exercício *Pergunta e resposta* busquei, além do desenvolvimento técnico, estimular a criação baseada numa frase musical dada e, ao mesmo tempo, sanar a inibição dos alunos na execução solo de um trecho musical, assim como corrobora a seguir um dos estudantes, que evidencia o processo de estudo técnico por meio da improvisação, representando nesta fala alguns resultados desta ação proposta:

“Em relação às escalas trabalhadas em sala de aula não tive grandes dificuldades em executar, mas para a maior fixação delas os exercícios de improvisação proposto em algumas aulas foram de suma importância, pois também exercitam a capacidade criativa que é uma coisa que dou bastante valor dentro da música, pronto, esta é uma dica de atividade que gostaria de poder fazer mais durante as aulas da prática instrumental” (Estudante J).

Caminhando para finalizar este subtópico transcrevo a fala de um aluno, que iniciou a aprendizagem do saxofone na disciplina de Prática Instrumental, dizendo que a solidariedade dos colegas foi extremamente relevante para se reconhecer capaz de seguir em frente na aprendizagem do instrumento:

“Quero agradecer a você, Robson, pela paciência, pelas minhas loucuras. Às vezes eu tenho essa coisa de que eu acho que não vou conseguir. Eu disse a um colega que eu tava com medo de escolher a prática de sax e atrasar a turma. E meus colegas diziam pra ter calma. Mas aí deu certo com a ajuda do monitor e de alguns colegas que estavam mais do meu lado. Aí eu comecei a confiar mais de que eu sou capaz” (Estudante R).

Assim, por meio de observações, que foram registradas em diário de campo sobre a aplicação da ação anterior (exercício *pergunta e resposta*), pude perceber a musicalidade dos alunos que brotava desta ação e o discurso musical que estes criaram, assim como o desenvolvimento técnico. O estudo da escala também ficou mais musical e acompanhado de

⁵⁶ Os povos que Swanwick (2003) se refere, em seu livro *Ensinando Música Musicalmente*, são os “*sanjos* coreanos, os conjuntos texas-mexicano de música de acordeão, a salsa e a capoeira brasileira.” (p. 69)

mais fluência, pois eliminava o sentido estrito de estudar a escala e o arpejo somente como exercício técnico e mecanicista, baseado no condicionamento, o que muitas vezes torna esta prática concisamente monótona.

5.2.1.2 Aprendizagem Criativa do Instrumento Musical

Em conservatórios, escolas especializadas, universidades e bandas de música, a aprendizagem do instrumento de sopro geralmente ocorre somente através de métodos instrumentais⁵⁷, voltados quase que exclusivamente para a técnica, desprovidos de estímulos à criação, composição, improvisação, incentivo à aprendizagem de “ouvido” e atividades que desenvolvam a musicalidade e criatividade.

Assim, a improvisação na educação pode ajudar a suprir aquilo que se pode chamar de “carência de musicalidade”, que muitas vezes acomete o ensino de música. A vivência da improvisação em sala de aula ajuda no processo de estabelecimento de uma aprendizagem dinâmica e prazerosa, significativa para todas as partes envolvidas. Improvisar talvez seja o mais próximo do que o estudante chegará de ser ele mesmo musicalmente. Improvisar, nessa perspectiva, é desenvolver um discurso musical próprio, é encontrar-se com os outros através de algo maior do que a simples exibição de técnicas, mas a possibilidade de compartilhar a música, de viver a música (OLIVEIRA, 2012, p. 33-34).

Cajazeira (2004, p. 89) acrescenta que “no ensino da música, um dos problemas em utilizar a criatividade é que os cursos, de maneira geral, estão voltados ao passado. Ensinam-se e aprendem-se coisas numa tentativa de reconstituir o passado como prova de eficiência profissional”.

A partir de análises de alguns projetos pedagógicos e programas de disciplina de prática instrumental de cursos de licenciatura em música do Brasil, foi possível perceber a presença do ensino tutorial, o uso de livros com grandes quantidades de exercícios de técnica instrumental voltados para o repertório erudito e a ausência de preocupação com os aspectos citados por Swanwick, pois “a maioria dos professores de música atuantes em escolas especializadas, universidades e conservatórios é oriunda do modelo tutorial de ensino, com uma formação que valorizava o contato professor-estudante” (TOURINHO, 2007, p. 1).

Nas aulas de Prática Instrumental Sopros-Madeiras, o trabalho de ouvido também se estende para a improvisação, ocorrendo sempre na sequência após o estudo de exercícios

⁵⁷ Livros com grande quantidade de exercícios técnicos voltados para a música erudita.

técnicos, escalas e arpejos. Geralmente ocorre na segunda parte da aula, a **criativa**. Ou seja, o trabalho com improvisação é realizado com base na fase anterior, aproveitando elementos estudados, e sem provocar a descontinuidade do processo. Na maioria das vezes, passa-se de uma fase para outra da aula sem nenhuma cisão, uma vez que a fluência musical está na base deste processo.

Sobre criatividade e improvisação, Gordon (2000, p. 175) afirma que “toda criatividade é, em parte, uma forma de improvisação e toda a improvisação é, em parte, uma forma de criatividade”. Ele acrescenta:

Os alunos devem usar os próprios instrumentos para improvisar padrões melódicos simples e melodias derivadas de padrões harmônicos fáceis de audiar. Deve encorajar-se o uso de notas de passagem na improvisação. É boa ideia lembrar constantemente aos alunos que façam audição do que vão tocar, antes de começarem a tocar e, se errarem, é preferível que seja por tocarem poucas e não demasiadas notas (GORDON, 2000, p. 392).

Devido ao fato de que não encontrei métodos direcionados para a prática coletiva que utilizasse a improvisação e atendesse necessidade das turmas, com exceção do método *Da capo: criatividade*, de Joel Barbosa, que contém exercícios elementares e por isso os utilizo no primeiro semestre da disciplina, procurei elaborar os vários exercícios de improvisação. Estes exercícios não são criados a partir de uma música específica, mas tendo como base um gênero ou estilo musical.

A improvisação também é entendida por mim como uma forma de composição/criação musical, pela qual o executante manipula o material sonoro que dispõe naquele efêmero momento. Schafer (1991, p. 52) coloca que a improvisação é aquela música “que vai sendo composta na mesma hora em que está acontecendo”. Rosseau (2004, p. 188) já dizia que “para bem saber a música, não basta executá-la, é preciso compor, e uma coisa se deve aprender com a outra, sem o que jamais a saberemos bem”. Swanwick (2003, p. 68) amplia a discussão dizendo:

Uma vez que a composição permite mais tomadas de decisão ao participante, proporciona mais abertura para a escolha cultural. A composição é, portanto, uma necessidade educacional, não uma atividade opcional para ser desenvolvida quando o tempo permite. Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, de seus mundos social e pessoal.

Oliveira (2012, p. 27) fala da mitificação da improvisação através do estudo aplicado na técnica do instrumento:

Foi-se estabelecendo, então, que estudar música significava o desenvolvimento de técnicas a serem aplicadas ao instrumento e, para aqueles que chegassem a improvisar, explicitar em um repertório habilidades instrumentais era a condição principal na separação entre músicos e não-músicos. Em consequência das mudanças históricas que levaram o fazer musical para mais próximo da reprodução do que da criação, surgiu uma mitificação da própria execução, processo este que, ao mitificar o intérprete, afasta a criação de seu caráter de naturalidade e espontaneidade.

Para Gainza (1990) a improvisação pode ser **recreativa**, que ocorre como atividade prazerosa; **profissional**, como atividade especializada (no *jazz*, na música popular, no *blues*); **educacional**, como atividade técnica-didática utilizada pelo educador musical.

São diversos os exercícios de improvisação que proponho em aula, desde a “improvisação recreativa” e “improvisação educacional”, que ocorrem no início do processo, especificamente no primeiro e segundo semestres, até a “improvisação profissional”, no quarto semestre. Como já foi dito, o uso da improvisação não só contribui para tornar significativos os estudos técnicos, mas também para desenvolver a musicalidade, fluência, o sentido harmônico, como também para os estudantes se sentirem capazes de realizá-la desmitificando o ato de improvisar.

Quando o professor incute nos alunos a capacidade de improvisar a sua própria música, a música torna-se propriedade dos próprios alunos e isto é que deve constituir a finalidade última de todos os professores. A relativa qualidade da música que os alunos criam não é realmente importante. O que é importante é os alunos acreditarem que a música lhes pertence. Como consequência, descubrem que o jeito se baseia na imitação, mas que a arte se fundamenta na criatividade e na realização. O jeito é intelectual, enquanto a arte é intuitiva. Aprendem o que a música pode ser e o que tem sido e não simplesmente o que a música é (GORDON, 2000, p. 61).

Como já disse anteriormente, desde o primeiro dia de aula, assim que os alunos começam a produzir sons no instrumento, a improvisação está presente, inicialmente, com a música *Berimbau*⁵⁸, de Baden Powell e Vínicius de Moraes e, em seguida com outros exercícios musicais. Assim que aprendem as primeiras notas desta música, estimo os alunos a improvisar a partir dela, desprovidos de preocupação com a questão estética voltada para a improvisação no modelo virtuosístico. Entretanto, ainda há um mito de que a improvisação é

⁵⁸ O arranjo da música *Berimbau* foi utilizada nas turmas ingressas em 2011, 2012 e 2013.

para poucos, aqueles que detêm grande experiência musical, e esta quimera vem também com os alunos. Há que se considerar, a improvisação como forma de expressão musical.

A escolha do arranjo da música *Berimbau* como ferramenta para a utilização no início dos trabalhos se deve por ter, em uma das partes, a facilidade na execução utilizando somente duas notas musicais e, nas outras partes, há um nível de execução ampliado, contemplando assim os dois universos de conhecimentos que são carregados pelos alunos que chegam na prática instrumental e que ainda, por ser início, não os conheço profundamente.

“Dos improvisos eu também gostei [...]” (Estudante J).

No *Vídeo 3 - Berimbau*, filmado no recital do final do semestre em vinte e nove de maio de 2014 e que contém a apresentação da música *Berimbau*, dois alunos improvisam em cima da harmonia do refrão, fruto do trabalho realizado durante o primeiro semestre de trabalho com esta turma. Vale ressaltar que estes dois alunos iniciaram seu percurso no instrumento na disciplina de Prática Instrumental. Exemplifico também, o resultado deste trabalho de improvisação no *Vídeo 4 - A rã*, com um arranjo que elaborei para a música *A rã*, de João Donato e Caetano Veloso, filmado no mesmo recital. Nesta música, ocorre a improvisação de seis alunos e com a participação de estudantes de várias turmas, incluindo também alunos do primeiro semestre.

A seguir, um exemplo de um exercício de improvisação, realizado em várias aulas e aplicado nas turmas de 2012 e 2013, quando cursavam o terceiro semestre da disciplina de Prática Instrumental, e que tem como base a bossa nova e a improvisação a partir dos estudos técnicos prévios. Este exercício foi aplicado sem o auxílio da partitura para os alunos e, com exceção da voz do solista, todas as demais foram aprendidas utilizando a estratégia de ditado melódico, para propiciar o treinamento auditivo. Abaixo o exercício está escrito na tonalidade de La bemol maior, mas em outras aulas foi realizado nas demais tonalidades. Este exercício pode ser visto no *Vídeo 5 - Exercício de Improvisação n. 2*, no DVD em anexo.

Partitura 2 - Exercício de improvisação N° 2

Exercício de Improvisação N° 2

Escala de Lab Maior

Prática Instrumental III / madeiras

Robson Almeida

The musical score is for a 4/4 time piece in G major. It features six staves: Solista, Flauta, Clarinete/Sax Soprano, Sax Alto, Sax Tenor, and Sax Barítono. The Solista part plays a scale in G major. The other parts provide harmonic accompaniment. The Sax Barítono staff includes chord symbols: I, IV, I, V7, and I.

Fonte: Elaboração própria (2013).

Neste exercício, a voz do solista (improvisador) foi tocada por todos na sequência do círculo em que estavam sentados, enquanto os outros executavam suas partes correspondentes. Ressalto que o improvisador realizava a transposição da escala utilizada quando fosse o caso, uma vez que desde o primeiro semestre os alunos aprendem sobre a transposição da qual seu instrumento é peculiar⁵⁹. Na parte do solista estão escritas as notas da escala, como sugestão, mas em um estágio inicial sugeri aos estudantes uma seleção de notas

⁵⁹ Alguns instrumentos utilizados na disciplina de Prática Instrumental são transpositores em relação ao som real. O sax soprano e clarinete são afinados em Si bemol e sua transposição se dá um tom acima do som real. O sax tenor é também em Si bemol, mas uma oitava abaixo do sax soprano e clarinete, e por isso sua transposição é uma nona maior acima do som real. O sax alto e barítono são em Mi bemol. O alto tem sua transposição de sexta maior acima do som real e o barítono, soa uma oitava abaixo do sax alto, é transposto uma décima terceira maior acima do som real. A flauta transversal não é um instrumento transpositor.

da escala para começar o processo de improvisação, como, com duas notas, com três notas, depois a escala pentatônica, e etc. O exercício era repetido quantas vezes fossem necessárias para que todos participassem no papel de solista.

Após o trabalho com improvisação em diversas aulas de Prática Instrumental, foi perceptível a reação dos estudantes, satisfeitos por realizarem esta tarefa que, para eles, era destinada aos virtuosos. Era comum os alunos solicitarem outros exercícios para as próximas aulas, assim como sugere o estudante no depoimento a seguir:

“Focar no improviso, porque eu acho que o improviso ajuda muito” (Estudante A).

Um dos alunos faz uma síntese do trabalho da improvisação nos quatro semestres:

“Esse momento [da improvisação] proporcionou maior autonomia para os alunos, exercitou a performance e exigiu de nós segurança e tranquilidade perante o público” (Estudante B).

Percebi com as ações propostas de aprendizagem criativa do instrumento musical que os conhecimentos trazidos pelos alunos, e que delinearam a ecologia e diversidade de saberes, foram incutidos, sobretudo por eles, no processo criativo musical. Tais saberes ganham cor e forma com o que é adquirido pela interação e experiência na prática instrumental sopros-madeiras. Essa zona de desenvolvimento proximal e musical foi por mim observado no momento das execuções musicais derivadas do processo criativo. E a partir desta percepção busquei ampliar o leque técnico e criativo com outras ações, como a proposição de repertório.

5.2.1.3 O Repertório e a Aprendizagem do Instrumento Musical

O repertório e os arranjos musicais que buscam desenvolver determinadas competências e habilidades podem ser um meio significativo para desenvolver de forma dinâmica à execução do instrumento musical. Através de arranjos, nos quais vêm intrínsecos aspectos técnicos a serem explorados, o professor pode incutir estímulos para buscar dedicação e vontade de estudo por parte dos alunos, além de ser um recurso técnico mais aliciente, estimulante e dinâmico. Para além dos conhecimentos técnicos musicais, o programa de repertório pode latentemente trazer saberes sociais e culturais que refletem diversas influências pedagógicas e relações sociais (ALMEIDA, 2010).

Na pesquisa que desenvolvi no curso de mestrado⁶⁰ sobre as aprendizagens advindas do repertório, pude perceber que os arranjos executados por um grupo podem ser um importante meio para a afirmação da aprendizagem musical. Para tanto, é necessário, por parte do professor/regente, um planejamento e objetivos pedagógicos inerentes a cada peça musical proposta (ALMEIDA 2010).

As músicas são geralmente escolhidas no início do semestre letivo e são feitos os arranjos para aquelas que não estão adaptadas para o grupo de instrumentos de madeiras. Outras são definidas no decorrer do semestre, observando a aprendizagem dos estudantes e inserindo nos arranjos elementos musicalmente desafiadores para cada um, a fim de que possam desenvolver sua técnica e executar o arranjo da melhor forma possível. A maioria das músicas é conhecida dos alunos, facilitando sua aprendizagem, outras são desconhecidas, no intuito de ampliar o repertório dos estudantes.

Uma dos aspectos que contribuem para o delinear pedagógico em busca da aprendizagem discente, são as competências que busco desenvolver para a prática do arranjo musical. Tal prática é constantemente posta em uso, com a atenção de incluir nestes arranjos conhecimentos estudados e conhecimentos trazidos pelos estudantes, a fim de que sejam executáveis por todos, mas que possam se tornar um desafio para eles. Além dos arranjos que busco realizar, utilizo alguns arranjos de outros músicos para também incitar a percepção dos alunos a outras formas de instrumentação.

A utilização de músicas como meio para o desenvolvimento da execução ao instrumento também é realizada por outro professor de Prática Instrumental do Curso. Através das peças musicais, para ele, fica mais fácil a realização do trabalho:

“Tô trabalhando mais peças do que, digamos, métodos em si, métodos de ensino coletivo. Como os meninos já têm certa iniciação musical, já tem certo conhecimento musical, conhecimento das escalas, da leitura de partitura, fica mais fácil de você trabalhar” (Professor A).

A aprendizagem das músicas na Prática Instrumental Sopros-Madeiras ocorre por meio da partitura e de ouvido (sem a partitura)⁶¹. Desta maneira classifico a aprendizagem do repertório na prática instrumental aqui estudada da seguinte maneira: *i) integralmente de ouvido, ii) parcialmente de ouvido e iii) integralmente por partitura.*

⁶⁰ Ver: ALMEIDA, José Robson Maia de. **Tocando o repertório curricular:** bandas de música e formação musical no Ceará. [Dissertação de Mestrado]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2010.

⁶¹ Nos anexo estão disponíveis outros arranjos, por mim elaborados, e que foram utilizados para desenvolver as habilidades técnicas no instrumento.

Como os arranjos musicais podem influenciar na aprendizagem musical dos estudantes? Como articular os conhecimentos anteriormente estudados com os arranjos a serem executados? Como prover desafios musicais a partir do repertório?

i) Integralmente de Ouvido.

Na primeira aula do primeiro semestre, quando surgem os sinais sonoros produzidos pelos alunos no instrumento escolhido, como já foi citado, ensino o refrão de *Berimbau*, de Baden Powell e Vinícius Moraes, sem auxílio da escrita musical, mesmo porque há alguns alunos que não tem experiência de leitura, a fim de que possam, musicalmente, desenvolver a embocadura do instrumento e para que saiam do primeiro dia de aula com a sensação de que fizeram música.

A criação e a improvisação aparecem intercalando-se com o refrão de *Berimbau*, mesmo sendo esta improvisação somente com duas notas para aqueles que estão iniciando no instrumento e, para aqueles que possuem experiência, há possibilidades de diversas notas. A improvisação aparece para incentivar a expressão musical. Neste momento a colaboração ocorre fortemente quando aqueles experientes auxiliam os demais com os aspectos técnicos iniciais, como digitação, postura e manejo do instrumento.

Relacionado com a utilização da improvisação/criação no início da aprendizagem musical, Gordon (2000, p. 370) afirma:

Uma maneira de motivar os alunos que estão a iniciar-se no estudo de um instrumento e, ao mesmo tempo, torná-los menos ansiosos quanto ao fato de não terem livros com a notação impressa, é fazer a ponte, logo que possível, do nível de associação verbal para o nível de criatividade/improvisação da aprendizagem, nas actividades instrumentais.

A música *Berimbau* tem sido um recurso utilizado praticamente em todo início de primeiro semestre, pelo fato de ter somente duas notas em uma de suas partes e pertencer a linhagem da música popular brasileira, carregada de nuances que se aproximam da vivência musical dos estudantes, tornando mais fácil sua aprendizagem. Para as demais partes mais difíceis da música, solicito a execução para um aluno que ingressa com mais experiência no instrumento. Quando não há na turma, encarrego-me dessa tarefa.

A partitura a seguir é um exemplo usado na aula. Por vezes, os instrumentistas permutam as vozes de acordo com suas habilidades no instrumento de maneira que todos participem deste momento. O resultado deste trabalho pode ser visto com mais detalhes no

recital de encerramento do semestre 2014.1, ocorrido em 29 de maio de 2014 no auditório da UFCA, gravado em filme no arquivo *Vídeo 3 - Berimbau*, disponível no DVD em anexo.

Partitura 3: Berimbau, Baden Powell e Vinícius de Moraes

Berimbau

Vinícius de Moraes / Baden Power

Arranjador desconhecido

A

Flauta

Clarinete B

Sax Alto 1

Sax Alto 2

Sax Tenor

Sax Baritono

B

Fl.

Cl.

Sx. A.

Sx. A.

Sx. T.

Sx. B.

1. 2. *D.C. al Fine*

1. 2. *D.C. al Fine*

1. 2. *D.C. al Fine*

1. 2. *D.C. al Fine*

1. 2. *D.C. al Fine*

1. 2. *D.C. al Fine*

Fonte: Arquivo próprio

Um dos alunos coloca sua percepção e os resultados adquiridos com a aprendizagem da música de ouvido, referindo-se ao arranjo de *Berimbau*:

“A primeira música o professor optou por ensiná-la de ouvido, para trabalhar a percepção, possibilitando que o músico não se torne dependente de uma partitura e possa tocar também de ouvido, ajudando até quem toca na noite, que na maioria das vezes toca de ouvido” (Estudante C).

Nessa perspectiva, "tocar de ouvido", sem partitura, também pode auxiliar o aluno a explorar, com maior desprendimento, diferentes formas de execução de uma peça. Gane (1996, p. 63) propõe que "tocar de ouvido" seja considerado como uma elevação para um nível de execução mais alto, sugerindo que o professor encoraje os alunos a tocar outras músicas que se encontram ao seu redor.

O desprendimento ocasionado pela execução musical de ouvido é ceifado quando o aluno se restringe a execução instrumental através da leitura de partitura, uma vez que, nesta última, há uma concentração para decodificar os sinais musicais do papel. Swanwick (2003, p. 69) afirma “que músicos de outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais são muito conscientes desse terceiro princípio⁶² - de que a fluência musical precede a leitura e a escrita musical”.

Gordon (2000) é mais ambicioso ao dizer que deve ser retardado o máximo possível o contato dos alunos com a leitura musical. Entretanto, trato o trabalho com a partitura em paralelo com a prática musical. Assim, há músicas e exercícios estudados em sala sem o auxílio da partitura que posteriormente entrego para os estudantes. Nesse momento a leitura é melhor compreendida pelos alunos, uma vez que já adquiriram competências práticas ao instrumento, que lhes dão mais liberdade de decodificar os símbolos musicais.

Uma outra ação a isto relacionada é a proposição de que em cada escala musical trabalhada no instrumento sugiro para casa uma música para os alunos aprenderem de ouvido e, em seguida, escrevê-la na partitura naquela escala estudada. Tenho sugerido na maioria das vezes as músicas gravadas por Luiz Gonzaga, pois, pelo que observo, são mais próximas da realidade cultural dos estudantes e por oferecem desafios técnicos.

Ainda em relação à aprendizagem musical sem o auxílio da partitura, há diversas músicas com arranjos, por mim elaborados, que estão presentes no trabalho da Prática Instrumental para o desenvolvimento da aprendizagem musical de ouvido. Neste processo, estímulo os estudantes a realizar grupos de estudos extra-aula para haver uma aprendizagem recíproca e coletiva.

⁶² Para Swanwick (2003) há três princípios da educação: considerar a música como discurso, considerar o discurso musical dos alunos e fluência no início e no final.

Tradicionalmente, as escolas e os espaços de ensino de instrumentos de sopros, principalmente no ensino superior, não enfatizam o trabalho de “ouvido”, impedindo que os alunos desenvolvam aspectos peculiares a esta prática como improvisação e o desenvolvimento da audição. Nestes locais, a aprendizagem é realizada somente com livros de exercícios musicais e, em seguida, a leitura de músicas em partitura. Este fato é perceptível por meio da pesquisa de Scott Júnior (2007) sobre os cursos de saxofone no Brasil, os quais enfatizam quase que exclusivamente a música europeia escrita.

Harder (2008) afirma que no século XVIII o ensino de instrumento se baseava na transmissão oral, mas após 1850, com o advento da impressão das partituras e métodos, os exercícios e a performance no instrumento se tornaram mais reprodutivas, com grande ênfase para o desenvolvimento de habilidades e menos ênfase para os processos de criação. A autora coloca ainda que nas aulas de instrumento no ensino superior as questões musicais são subpostas pelos estudos técnicos, reservando pouco tempo para os alunos expressarem suas ideias. Isto, segundo Harder (2008), deve-se ao fato de que os professores de instrumento, em sua maioria, reproduzem o modelo pedagógico de seus professores e pelos quais vivenciaram sua formação musical.

Os estudantes da Prática Instrumental, sujeitos desta pesquisa, que tiveram sua formação musical inicial em bandas de música, trazem consigo ampla habilidade voltada para a leitura musical devido a ser este um dos objetivos em tais espaços de formação musical e ainda, devido à aprendizagem teórica que ali ocorre antes da prática. Porém, as habilidades musicais exigidas para a execução musical sem a partitura são resguardadas em segundo plano. Ou seja, estes estudantes trazem dificuldades na aprendizagem musical de ouvido, na improvisação, na afinação de seus instrumentos, no desenvolvimento da musicalidade, criação e expressão musical, dentre outros. Por isso, a necessidade de um trabalho voltado para a audição, na qual a escuta seja ferramenta relevante na sua formação musical e no desenvolvimento destes aspectos.

Além de *Berimbau*, cito o exemplo de uma música que foi inteiramente aprendida sem o auxílio da partitura (de ouvido). A música *Samba de uma nota só*⁶³, de Tom Jobim e Newton Mendonça que possui a primeira parte de fácil execução com somente duas notas e, sendo uma música brasileira, as nuances de articulação e interpretação se aproximam da vivência musical dos alunos. A segunda parte, que possui elementos com maior grau de

⁶³ O arranjo completo encontra-se nos apêndices.

dificuldade de execução é, inicialmente, executado por mim ou por um aluno mais experiente, mas todos são incentivados a estudá-la.

Assim, como já citado, durante os dois anos da disciplina de Prática Instrumental, proponho músicas para a aprendizagem musical de ouvido, a fim de que sejam trabalhadas pelos alunos no espaço da sala de aula e fora dela. São músicas, com e sem arranjos, em áudio, por vezes a gravação de minha execução instrumental e, às vezes, com o áudio produzido por meio de software (*finale, musescore e band-in-a-Box*) para que os alunos escutem e aprendam no instrumento o que há no áudio.

Samba de uma nota só foi proposta para a aprendizagem de ouvido nas turmas de 2011, 2012 e 2013 quando estavam iniciando o segundo semestre dos estudos de Prática Instrumental. Por conseguinte, houve momentos em que todas essas turmas juntas apresentaram publicamente este arranjo. Em algumas dessas apresentações foram convidados outros instrumentistas, alguns professores, (guitarra, baixo e bateria) para participar da execução, a fim de que fosse proporcionada uma experiência diferente aos estudantes, conforme se pode constatar através do exemplo no DVD em anexo, através do *Vídeo 6 - Samba de uma nota só*.

ii) parcialmente de ouvido

Outra proposição metodológica que realizo quando a música possui maior dificuldade de ser aprendida integralmente de ouvido é a escola de trechos escritos e outros retirados da música para ser aprendido de ouvido. Assim, quando a música ou arranjo possui mais dificuldade é entregue, junto ao áudio, uma partitura com somente alguns compassos escritos do arranjo, para servir de parâmetro, e os demais compassos em branco para o estudante aprender pelo ouvido e escrevê-los.

Para este tipo de ação, inicialmente, escolho uma música a ser executada no recital final por todos e realizo a montagem do arranjo. Em seguida, entrego somente o áudio da melodia principal da música para os alunos aprenderem e se apropriarem. Após a aprendizagem por todos da melodia principal, entrego somente o áudio específico de cada voz para cada instrumentista respectivo. Às vezes, ao final deste processo é entregue a partitura de cada voz a cada estudante para que a música seja ensaiada e executada no recital final.

Com isto, torna-se perceptível a facilidade que o aprendiz adquire na leitura musical e no olhar que direciona para a partitura. Esta atividade foi realizada em todas as turmas com várias músicas.

É válido destacar que, no áudio entregue para cada um, é gravado, com volume menor, as outras vozes do arranjo ou, quando for somente a melodia principal, o metrônomo está presente, a fim de que, mesmo estudando sua voz, o aluno compreenda o contexto coletivo musical que cerca o que ele está ouvindo e, em paralelo a isso, terá parâmetros musicais para desenvolver os aspectos de altura, harmonia e ritmo.

Para exemplificar tal proposição, coloco abaixo a voz do sax tenor no arranjo da música *A vida do viajante*, de Luiz Gonzaga e Hervé Cordovil⁶⁴.

⁶⁴ O arranjo completo encontra-se nos apêndices.

Partitura 4 - Voz do sax tenor com compassos em branco do arranjo da música *A vida do Viajante*

A vida do viajante

Sax Tenor

Luiz Gonzaga e Hervé Cordovil

Arr: Robson Almeida

The musical score is written for Sax Tenor in the key of D major (two sharps) and 2/4 time. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a treble clef, a key signature of two sharps, and a 2/4 time signature. A '4' is written above the first measure, which contains a whole rest. The second staff continues with a series of eighth-note chords. A double bar line with a section symbol (§) follows. The third staff contains a whole rest followed by a rhythmic pattern of eighth notes. The fourth staff continues with eighth-note patterns. The fifth staff features a more complex eighth-note pattern. The sixth staff includes a section marked 'D.S. al Coda' with a double bar line and a coda symbol (⊕). The seventh staff continues with eighth-note patterns. The eighth staff concludes with eighth-note chords and a final whole note chord.

Fonte: Arquivo próprio

A seguir, a mesma partitura com os compassos preenchidos devidamente. O arranjo completo encontra-se nos anexos deste trabalho.

Partitura 5 - Voz do sax tenor do arranjo da música *A vida do Viajante***A vida do viajante**

Sax tenor

Luiz Gonzaga e Hervé Cordovil

Arr: Robson Almeida

The musical score is written for Saxophone Tenor in the key of A major (three sharps) and 2/4 time. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a 4-measure rest, followed by a series of eighth-note patterns. A section symbol (§) appears after the second staff. The score includes various rhythmic figures, including eighth-note runs and quarter-note patterns. A 'D.S. al Coda' instruction is present in the sixth staff, leading to a Coda section. The final staff concludes with a fermata over the final note.

Fonte: Arquivo próprio.

Através desta atividade, tenho percebido nos alunos a aquisição de habilidades para desenvolver uma audição mais apurada do instrumento musical, ao mesmo tempo em que também constato uma melhor aprendizagem da música mais desprovida das dificuldades da partitura.

*“Tive também a oportunidade de desenvolver um pouco mais a percepção auditiva com a música **Vida de viajante** e treinei muito a região grave do instrumento, por conta da música *Pompas e Circunstâncias*”* (Estudante E).

Outro exemplo que se assemelha a ação anterior foi com a música *Ave Maria Sertaneja*, composição de Julio Ricardo e O. de Oliveira⁶⁵, mas conhecida na gravação de Luiz Gonzaga. No primeiro momento entreguei o áudio com a partitura sem alguns compassos para o aluno escutar e preencher, em um segundo momento, forneci o áudio e a partitura de sua voz com compassos em branco para efetuar a mesma operação e, ao final, a partitura completa.

A diferença entre a ação com a música *Ave Maria Sertaneja* e com a música *A vida do Viajante*, citada anteriormente, foi a realização desta tarefa simultaneamente com duas turmas, o que permitiu executar *Ave Maria Sertaneja* no recital no final semestre de 2013.2 com os alunos que ingressaram em 2012 e 2013. Esta apresentação pode ser visualizada no *Vídeo 7 - Ave Maria sertaneja*, no DVD em anexo. Abaixo a partitura da voz do sax alto com compassos em branco, em seguida a partitura completa do mesmo instrumento e em anexo o arranjo completo.

⁶⁵ O arranjo completo encontra-se nos apêndices.

Partitura 6 - Ave Maria sertaneja, linha do sax alto com compassos em branco

Ave Maria Sertaneja

Prática II

de: Julio Ricardo e O. de Oliveira

Grav. Luiz Gonzaga

Arr: Robson Almeida

Sax Alto Eb

The musical score is written for Sax Alto Eb in 6/8 time and the key of D major (three sharps). It consists of seven staves of music. The first staff begins with a piano (*p*) dynamic and a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second staff starts at measure 9. The third staff starts at measure 17. The fourth staff starts at measure 25. The fifth staff starts at measure 33 and includes a first ending bracket. The sixth staff starts at measure 41 and includes a second ending bracket, ending with a piano (*p*) dynamic. The seventh staff starts at measure 49 and ends with a pianissimo (*pp*) dynamic.

Fonte: Arquivo próprio.

Partitura 7 - Ave Maria sertaneja, linha do sax alto

Prática II

Ave Maria Sertaneja

Sax Alto Eb

de: Julio Ricardo e O. de Oliveira
Grav. Luiz Gonzaga
Arr: Robson Almeida

Musical score for Sax Alto Eb, Ave Maria Sertaneja. The score is in 6/8 time and F# major. It consists of seven staves of music. The first staff starts with a piano (*p*) dynamic and a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The second staff has a measure rest at the beginning. The third staff has a measure rest at the beginning. The fourth staff has a measure rest at the beginning. The fifth staff has a first ending bracket. The sixth staff has a second ending bracket and a piano (*p*) dynamic. The seventh staff has a piano-piano (*pp*) dynamic.

Fonte: Arquivo próprio.

A aprendizagem musical sem o auxílio da partitura percorre todo o trabalho coletivo das disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras, tanto na construção do repertório

como em diversos momentos de técnica instrumental, composição e improvisação. Também o desenvolvimento da leitura e escrita e dos elementos de estruturação musical são amplamente incentivados e presentes, tais como harmonia e teoria musical. A prática e teoria não são indissociáveis, mas complementares e caminham juntos durante todo o período letivo da Prática Instrumental.

O aluno a seguir fala do trabalho musical realizado através da aprendizagem de ouvido:

“Trabalhamos música de ouvido que é importante a gente ter trabalhado. Ter trabalhado também a música de ouvido, né?” (Estudante F).

iii) Integralmente por Partitura.

O trabalho de leitura musical por meio da partitura não está excluído deste processo. No trabalho que busco desenvolver no ensino de instrumentos de sopros/madeiras, conforme citado anteriormente, intento inserir a leitura e a escrita musical no mesmo passo em que realizo a abordagem prática. Justifico pelo contexto acadêmico em que os estudantes se encontram, ou seja, dentro da universidade e, por isso, a importância da aquisição de ampla competência para a leitura musical.

“Para tentar acompanhar os colegas eu venho estudando muito em casa, estudo de técnicas e principalmente de escalas. Um fator que eu, particularmente, tenho muita dificuldade é a teoria porque eu nunca tive vivência de leitura de partituras antes de entrar no curso, tudo é muito novo, então eu ainda tenho bastante dificuldade na leitura, mas ando me esforçando para ter um resultado satisfatório nas disciplinas” (Estudante N).

O aluno a seguir fala que a Prática Instrumental, junto com outros componentes curriculares do Curso, pode oferecer uma base teórica aos graduandos:

“A prática instrumental é uma das disciplinas mais importantes do curso de licenciatura em música, se não a mais importante, é uma das disciplinas iniciais do curso, que em conjunto com outras, vem dar uma base ao ingressante do curso” (Estudante A).

Assim como cita o estudante no depoimento anterior, os conhecimentos práticos e teóricos com que os alunos se deparam nas disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras devem estar articulados com as demais disciplinas, que ocorrem sobretudo naquele semestre em que está cursando. Ficaria inviável retardar a aprendizagem da leitura

musical, uma vez que há em paralelo as disciplinas que os alunos estudam este conteúdo. Portanto, reforço a ideia da teoria em paralelo a prática para ratificar a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada. Para Swanwick (2003, p. 69) ler e escrever não é o objetivo final da educação musical, mas, simplesmente, um meio para quando se estiver trabalhando com algumas músicas.

“E uma formação só é perfeita se unida a teoria com a prática com perfeição, essa é a grande importância para minha formação que só consigo atingir esse objetivo com a prática instrumental” (Estudante D).

No depoimento a seguir, o aluno ressalta a importância da aprendizagem da leitura musical nos dois anos de Prática Instrumental.

“Nesses dois anos, a prática instrumental me proporcionou a vivência em um novo instrumento, além de ajudar bastante na minha leitura musical. Creio que o progresso foi extenso para quem nunca tinha pego em um sax” (Estudante L).

Sendo o trabalho musical com a partitura também presente nas disciplinas de Prática Instrumental, com o repertório os alunos exercitam a leitura musical através de arranjos diversos, alguns por mim elaborados exclusivamente para cada turma e direcionados a partir de objetivos musicais a serem trabalhados em sala e extra sala entre os alunos. Nestes arranjos busco inserir desafios que incentivem os estudantes a empreitar dedicação e interesse na aprendizagem e, conseqüentemente, a busca da partilha e da solidariedade entre eles. A maioria destas músicas compõe o recital final do semestre que é realizado no Auditório da UFCA. Alguns destes arranjos encontram-se nos apêndices deste trabalho para melhor apreciação do leitor⁶⁶.

No trabalho com leitura musical, utilizo inicialmente os exercícios do *Dacapo: método elementar para o ensino individual e/ou coletivo de instrumentos de sopros e percussão* e o *Dacapo: criatividade*, ambos do professor Joel Barbosa; também arranjos que desenvolvo ou de outros arranjadores e também arranjos com textura homofônica⁶⁷ para o desenvolvimento da afinação e que, por isso, são arranjos trabalhados no início de cada semestre.

Estas músicas são apresentadas no recital final. É importante ressaltar que o trabalho é baseado na prática coletiva. Alguns aspectos são trabalhados durante toda a aula, como

⁶⁶ Os arranjos que elaborei e que não são citados **diretamente** nestes escritos podem ser encontrados no DVD.

⁶⁷ Arranjos que possuem entre as vozes, em grande parte, ritmos iguais e alturas diferentes, ou seja, os acordes da harmonia aparecem em bloco.

afinação, postura, digitação no instrumento, dentre outros. Mas todas as partes da aula estão entrelaçadas umas com as outras.

Em relação ao trabalho com a leitura musical um dos alunos coloca:

“A questão da leitura também eu acho que melhorou. Eu vejo isso quando aqui eu aprendo e onde eu boto mais em prática é lá na banda. Eu to vendo resultado, eu to vendo que não sendo em vão. Eu to gostando. Eu sei que tem muito a aprender, mas eu to gostando” (Estudante K).

Comecei a utilizar as músicas com arranjos com textura homofônica a partir do primeiro semestre de 2011. Entretanto, havia uma dificuldade no acesso a essas músicas e por isso, para a turma ingressante em 2011, realizei uma composição chamada *Estudo Coletivo I* para trabalhar, principalmente, os aspectos da afinação e leitura. Havia a intenção de desenvolver outros Estudos Coletivos, mas passei a ter acesso a vários arranjos através da internet que atendiam aos objetivos propostos e por isso não mais dediquei tempo em compor.

Partitura 8 - Estudo Coletivo I

Estudo Coletivo I

Robson Almeida

Soprano Saxophone *mf* *p* Fine

Alto Saxophone *mf* *p*

Tenor Saxophone *mf* *mp*

Baritone Saxophone *mf* *mp*

S. Sax. *f* D.C. al Fine

A. Sax. *f*

T. Sax. *f*

Bar. Sax. *f*

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, outro exemplo do arranjo da música *Manhã de Carnaval*, de Luiz Bonfá e Antônio Maria⁶⁸ que foi aprendida se utilizando da leitura musical pelos alunos da turma ingressa em 2012, quando estavam cursando o primeiro semestre da Prática Instrumental. A execução deste arranjo encontra-se gravada no DVD em anexo, no *Vídeo 8 - Manhã de Carnaval*.

⁶⁸ O arranjo completo encontra-se nos apêndices.

Partitura 9 - Trecho do arranjo da música Manhã de Carnaval

Prática Instrumental I
Sopros/madeiras**Manhã de Carnaval**

Luiz Bonfá e Antônio Maria

Arr: Robson Almeida

The musical score is for a 4/4 piece in the key of D major (two sharps). It features a solo part with a melodic line and a harmonic accompaniment for other instruments. The solo part includes triplets and is supported by a harmonic accompaniment for the other instruments. The chords are: E7, Am, Bm7(5b), E7(b9), Am, Dm6/F, E7, Am, Dm7/F, G7(5#).

Fonte: Elaboração própria (2013).

Com esta partitura exemplifico como penso alguns dos arranjos feitos para a prática musical coletiva, sobretudo no início dos estudos no instrumento musical, ou seja, primeiro semestre. A primeira voz (solo), que é mais elaborada e é a melodia principal da música, é executada por um estudante mais experiente no instrumento. Da maneira como está elaborado este arranjo, tal voz pode ser tocada por qualquer estudante que ao longo do processo adquiri habilidades para tal.

Pode-se também trabalhar os aspectos iniciais da improvisação: após o estudante se familiarizar com a melodia principal, sugiro que criem outras melodias com base na harmonia da música em questão. À medida que a prática da improvisação se desenvolve proponho o estudo dos aspectos teórico-musicais da improvisação.

A última voz, a do sax barítono, foi executada por mim e por isso que é elaborada de modo mais rebuscado. É comum utilizar este instrumento para executar a voz mais grave dos

arranjos, no intuito de que a sonoridade esteja completa⁶⁹. Os alunos que chegam para a prática instrumental, normalmente não escolhem, como também não recomendo iniciar os estudos no sax barítono, pois é um instrumento mais pesado e que possui dificuldades peculiares de execução.

As vozes intermediárias deste arranjo (flauta transversal, sax soprano, clarinete, sax alto 1 e 2, e sax tenor) são mais fáceis de executar devido à presença de muitas notas longas e ritmo simples. São direcionadas aos estudantes com menos experiência ao instrumento. Entretanto, também não há empecilho para os estudantes mais experientes que se utilizam destes instrumentos virem a tocar tais vozes. Deste modo, é possível incluir todos os estudantes da turma na execução musical, fazendo com que adquiram paulatinamente a técnica necessária para tocar outras músicas. Este arranjo apresentado acima foi um dos primeiros estudados na Prática Instrumental I da turma de 2012.

Dentro destes quatro anos de pesquisa e de trabalho com as disciplinas de Prática Instrumental sopros-madeiras sugeri a prática com diversas músicas que buscavam explorar vários aspectos técnicos dos estudantes e incentivando ainda a compartilha na aprendizagem e o estudo em conjunto. Algumas dessas músicas foram propostas por alunos, as quais tratei de elaborar o arranjo. As sugestões musicais dos alunos contribuem para aproximar os saberes à realidade que cada aluno traz para a sala de aula, podendo dessa forma proporcionar a ecologia de saberes.

A maioria dos arranjos das músicas utilizadas na disciplina de Prática Instrumental sopros-madeiras foi elaborado por mim e direcionada para uma das turmas⁷⁰. Para a apresentação no recital, algumas dessas músicas eram executadas por duas turmas de sopros-madeiras, a fim de promover a interação entre elas.

Para facilitar o resumo desta seção, a seguir trago a relação das músicas utilizadas nas quatro turmas pesquisadas acompanhada de comentários, iniciando pela turma de 2010 e que chegaram a ser apresentada no recital ao final do semestre incluindo as música aprendidas *i) integralmente de ouvido, ii) parcialmente de ouvido e iii) integralmente por partitura.*

⁶⁹ A maioria dos arranjos é realizada a quatro ou cinco vozes. Quando há um número maior de instrumentistas, estes tocam a mesma voz duplicando-as.

⁷⁰ Todos os arranjos que elaborei e que são citados nos quadros a seguir se encontram no DVD em anexo.

Quadro 8 - Repertório da turma de 2010

REPERTÓRIO DA TURMA INGRESSA EM 2010

MÚSICA	AUTOR	ARRANJADOR
Turma 2010 – Prática Instrumental I (2010.1)		
Autumn Leaves	Jonny Mercer e Joseph Kosma	Robson Almeida
Tango Apasionado	Astor Piazzolla	Desconhecido
Ave Maria	F. Schubert	J. I. Fonseca
Allemaigne	Anônimo	Anônimo
Turma 2010 – Prática Instrumental II (2010.2)		
Acalanto	Elvis Matos	Robson Almeida
Adeste Fidelis	John Francis	Manoel Ferreira
Ballade	Desconhecido	Desconhecido
Big Band Bossa Nova	John Edmondson	John Edmondson
Der traum	Robert Schumann	Robert Schumann
Turma 2010 – Prática Instrumental III (2011.1)		
Saudades do Mar	Robson Almeida	Robson Almeida
Air - From Orchestral Suite No. 3	J. S. Bach	J. S. Bach
Ave Verum	Wolfgang Amadeus Mozart	Wolfgang Amadeus Mozart
Nadja - Suite 4º Movimento	Duda	Duda
Summertime	George Gershwin	Guy Bergeron
Turma 2010 – Prática Instrumental IV (2011.2)		
Paraíba	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Jardilino Maciel
Marchai	Chas. H. Gabriel	Chas. H. Gabriel
América	Leonard Bernstein	Luis Ulloa
Rosa	Pixinguinha e Otávio de Souza	E. Fidelis

Fonte: Elaboração própria.

O repertório trabalhado na turma de 2010 foi predominantemente de música erudita. Entretanto, não havia de minha parte intenção na escolha do gênero, mas esta escolha dependia do acesso que tinha aos arranjos em 2010 e 2011 e sua adequação ao trabalho que era proposto. Esta escolha também dependia da instrumentação que dispunha e ao nível técnico dos alunos desta turma.

A instrumentação desta turma era um tanto incomum (Flauta transversal, clarinete, trompete e tuba), e isto dificultava a busca por arranjos. Fiz ainda três arranjos para este grupo de alunos: *Autumn Leaves*, *Acalanto* e uma composição em forma de choro chamada *Saudades do Mar*. Os alunos desta turma também sugeriram músicas, como *Marchai*, que é uma música do Hinário Evangélico e que foi um arranjo indicado por um aluno pertencente a esta religião.

Na música *Adeste Fidelis* e *Big Band Bossa Nova* convidei outros alunos que não cursavam o componente curricular Prática Instrumental Sopros/Madeiras, mas que tinham

experiência em instrumentos de sopros para apresentar-se junto aos alunos desta turma. Já para a música *Ave Verum*, convidei a professora Isaura Rute, para acompanhar ao piano a apresentação desta música no recital. Os dois fatos citados tiveram objetivo de promover outras experiências com alunos e instrumentação diferentes, buscando uma interação e aprendizagens que poderia ocorrer além do âmbito da disciplina.

Quadro 9 - Repertório da turma de 2011

REPERTÓRIO DA TURMA INGRESSA EM 2011

MÚSICA	AUTOR	ARRANJADOR
Turma 2011 – Prática Instrumental I (2011.1)		
Os céus proclamam	L. V. Beethoven	João Batista
Five Minutes a day	Andy Clarck	Andy Clarck
Estudo Coletivo I	Robson Almeida	Robson Almeida
Turma 2011 – Prática Instrumental II (2011.2)		
Samba de uma nota só	Tom Jobim e Newton Mendonça	Robson Almeida
Assum Preto	Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira	Robson Almeida
Tango Apasionado	Astor Piazzolla	Desconhecido
Cantate domino	G. F. Haendel	G. F. Haendel
Ammerland	Jacob de Haan	Jacob de Haan
Turma 2011 – Prática Instrumental III (2012.1)		
Jurassic Park	Jonh Williams	Johnnie Vinson
A vida do Viajante	Herve Cordovil e Luiz Gonzaga	Robson Almeida
Don't blame me	Dorothy Fields e Jimmy McHugh	Robson Almeida
Pompa e Circunstância	Edward Elgar	José Beltrão Júnior
Turma 2011 – Prática Instrumental IV (2012.2)		
Sapato velho	Mu / Claudio Nucci / Paulinho Tapajós	Robson Almeida
Triste Partida (<i>apresentada junto com turma 2012</i>)	Patativa do Assaré	Robson Almeida
América	Leonard Bernstein	Luis Ulloa

Fonte: Elaboração própria.

O repertório trabalhado com a turma ingressa em 2011 apresentou-se com mais arranjos elaborados por mim, o total de seis arranjos e uma composição: *Samba de uma nota só*, *Assum Preto*, *A vida do Viajante*, *Don't blame me*, *Triste Partida*, *Sapato velho* e *Estudo Coletivo I*. Conforme dito anteriormente, a partir desta turma inseri os arranjos com textura homofônica, pois na turma de 2010 a maioria dos arranjos eram polifônicos. A inserção dos arranjos com textura homofônica busca trabalhar principalmente a afinação, como o caso das músicas *Estudo Coletivo I*, *Five minutes a Day* e *Os céus proclamam*. Foi também com esta turma que se iniciou o trabalho mais enfático e sistemático de aprendizagem das músicas sem

a partitura e, para tanto, utilizei sobretudo as músicas *Samba de uma nota só* e *A vida do viajante*, anteriormente analisadas.

A inserção da improvisação/composição baseada em um tema musical iniciou-se também com a proposição das músicas *Don't blame me* e *Triste Partida*, nas quais destinavam uma parte da música para os alunos expressarem suas ideias musicais. O arranjo da música *Sapato Velho* objetivava o trabalho com uma tonalidade de difícil execução nos instrumentos de sopros-madeiras, e por isso que, ao fazer o arranjo desta música, escolhi a tonalidade de Sol bemol maior, assim como o compasso composto que esta música se utiliza, a fim de que os alunos tenham contato com diferentes possibilidades rítmicas.

Os demais arranjos elaborados por outros músicos também traziam as características acima citadas, como *América* que possui diversas mudanças de compassos e ritmos; e *Tango Apasionado* que traz a possibilidade de um aluno executar o solo com os demais acompanhando.

Quadro 10 - Repertório da turma de 2012

TURMA INGRESSA EM 2012

MÚSICA	AUTOR	ARRANJADOR
Turma 2012 – Prática Instrumental I (2012.1)		
Berimbau	Vinícius de Moraes e Baden Powell	Desconhecido
Five Minutes a Day	Andy Clarck	Andy Clarck
Os céus Proclamam	L. V. Beethoven	João Batista
Manhã de Carnaval	Luiz Bonfá e Antônio Maria	Robson Almeida
Triste Partida (<i>apresentada junto com turma 2011</i>)	Patativa do Assaré	Robson Almeida
Turma 2012 – Prática Instrumental II (2012.2)		
I do it for you	Michael Kamen	Ron Sebregts
Luiza	Tom Jobim	Robson Almeida
Samba de uma Nota só	Tom Jobim e Newton Mendonça	Robson Almeida
Chorale Warm-ups for Young Bands 1. In the Bleak Midwinter; 2. Chester; 3. Evening Prayer; 4. Doxology; 5.Chorale	Gustav Holst	Sandy Feldstein e Larry Clark
Turma 2012 – Prática Instrumental III (2013.1)		
Aberyrwyth	Joseph Parry	Joseph Parry
Chora meu Baixo	Pedro Salgado	Pedro Salgado
Around the world in 80 measures	Leonard A. Orcino	Leonard A. Orcino
Léguas Tirana (<i>apresentada junto com a turma 2013</i>)	Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga	Robson Almeida
Dengoso	Manuel Rodrigues da Silva	Manuel Rodrigues da

		Silva
Turma 2012 – Prática Instrumental IV (2013.2)		
Sapato velho (<i>apresentada junto com a turma 2011</i>)	Mu / Claudio Nucci / Paulinho Tapajós	Robson Almeida
Ave Maria Sertaneja (<i>apresentada junto com a turma 2013</i>)	Julio Ricardo e O. de Oliveira	Robson Almeida
Caçador de mim	Milton Nascimento	Robson Almeida
América	Leonard Bernstein	Luis Ulloa

Fonte: Elaboração própria.

O repertório proposto para a turma ingressa em 2012 trouxe uma vasta variedade de ritmos e gêneros musicais. Com esta turma, foi necessária a minha dedicação em elaborar mais arranjos (oito arranjos), pois percebi, a partir da turma anterior (2011), que esta prática poderia contribuir amplamente para o desenvolvimento prático no instrumento pelos estudantes. Para tanto, a prática da elaboração de arranjo foi amplamente relevante, pois não encontrei músicas mais próximas da cultura dos alunos com arranjos destinados para a formação utilizada na prática instrumental sopros-madeiras (Saxofone, clarinete e flauta transversal). Com esta turma ampliei a inserção de músicas mais próximas da cultura dos alunos, como composições de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré, à exemplo de *Triste Partida*, *Légua Tirana* e *Ave Maria Sertaneja*.

Diversas músicas foram direcionadas para a aprendizagem musical de ouvido, como *Berimbau*, *Samba de uma nota só*, *Aberyrywth* e *Ave Maria Sertaneja*. Esta última foi executada juntamente com a turma de 2013 a fim de promover a interação e promover a ampliação da aprendizagem da zona de desenvolvimento proximal e musical ocorrida entre elas. O trabalho realizado com a música *Samba de uma nota só* na turma de 2012 diferenciou-se das demais por ter utilizado piano, baixo, guitarra e bateria para a realização do acompanhamento harmônico e rítmico durante a apresentação desta música no recital, e que também são vivências musicais importantes para a formação dos alunos.

Algumas poucas músicas, sobretudo as músicas com textura homofônica, foram reaproveitadas na turma de 2012 em relação a turma anterior, pois percebi que estas também poderiam ajudar a alcançar os aspectos da afinação e leitura musical.

As músicas *Manhã de Carnaval*, *I do it for you*, *Dengoso* e *Chora meu Baixo* foram utilizadas para promover a textura na qual um executante realiza o solo e os demais realizam o acompanhamento. As músicas *Around the world in 80 measures*, *América* e *Caçador de mim* contribuíram na aprendizagem de diferentes possibilidades rítmicas, uma vez que, a

primeira e a segunda possuem várias mudanças rítmicas e de compasso e a terceira é executada em um compasso composto⁷¹, até então incomum para os estudantes.

Quadro 11- Repertório da turma de 2013

TURMA INGRESSA EM 2013

MÚSICA	AUTOR	ARRANJADOR
Turma 2013 – Prática Instrumental I (2013.1)		
Berimbau	Vinícius de Moraes e Baden Powell	Desconhecido
Five Minutes a Day	Andy Clarck	Andy Clarck
Samba de uma nota só	Tom Jobim e Newton Mendonça	Robson Almeida
Léguas Tirana (<i>apresentada junto com a turma 2012</i>)	Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga	Robson Almeida
One O'Clock Rock	Ed Hucceby	Ed Hucceby
Turma 2013 – Prática Instrumental II (2013.2)		
Ave Maria Sertaneja (<i>apresentada junto com turma 2012</i>)	Julio Ricardo e O. de Oliveira	Robson Almeida
Cinema Paradiso	Ennio Morricone	Desconhecido
Adeste Fidelis	John Francis	Bernard Dewagtere
Amostrong	Claude Nougaro	J. Kohn
Marcha Galante	Joel Barbosa	Joel Barbosa
Turma 2013 – Prática Instrumental III (2014.1)		
Festival Rondeau	Henry Purcel	A. L. C.
Andante Cantabile, from String Quartet, Op. 11	Piotr Ilyitch Tchaikovsky	Larry Teal
Summertime	George Gershwin	Marcelo Franco
Apanhei-te, cavaquinho	Ernesto Nazareth e Baldoman	Robson Almeida
A rã		Robson Almeida
Symphony nº 5 in C minor – 1º mvt	L. V. Beethoven	L. V. Beethoven
Waltz for Debby	Bill Evans	Robson Almeida
Turma 2013 – Prática Instrumental IV (2014.2)		
América	Leonard Bernstein	Luis Ulloa
Dengoso	Manuel Rodrigues da Silva	Manuel Rodrigues da Silva
Palpite Infeliz	Noel Rosa	Hudson Nogueira
Pra ninar o Cariri	Abdoral Jamararu	Robson Almeida

Fonte: Elaboração própria

O repertório utilizado no trabalho com a turma de 2013 foi uma “mixagem” de músicas utilizadas nas turmas anteriores e uma representação do que aprendi como professor e arranjador durante o tempo que estive em contato com a Prática Instrumental

⁷¹ “Compasso composto é aquele que tem como unidade de tempo uma figura composta (pontuada). Apresenta como característica principal uma subdivisão ternária dos seus tempos.” (MED, 1996, p. 116)

Sopros/Madeiras. Mesmo reaproveitando algumas músicas utilizadas anteriormente, busquei a cada semestre trazer um novo repertório para diferenciar e explorar outras músicas e arranjos. Igualmente as turmas anteriores, utilizei na turma de 2013 músicas com textura homofônica, arranjos com melodia solo e acompanhamento e arranjos com dificuldade rítmica e dificuldade de execução, bem como músicas que unem o trabalho e a apresentação musical com alunos de turmas diferentes.

Assim, os exemplos de músicas com textura homofônica foram *Samba de uma nota só* e *Adeste Fidelis*. A primeira também fez parte da aprendizagem musical de ouvido junto com *Ave Maria Sertaneja*, anteriormente analisada, e que é uma das músicas utilizadas para trazer a cultura da região do Cariri para a aprendizagem musical junto com *Pra ninar o Cariri* e *Léguas Tirana*, esta última foi utilizada para promover a interação com a turma de 2012.

Na turma de 2013 o arranjo de *Apanhei-te, cavaquinho* e *Dengoso* propiciaram a execução de um estudante solo e os demais acompanhando e fez com que outros estudantes tivessem vontade fazer o mesmo. No arranjo de *Apanhei-te, cavaquinho*, os alunos entenderam que um instrumento também poderia realizar melodia, pois a elaboração do arranjo priorizou a execução do sax barítono, instrumento mais grave da sala. Esta música também, segundo os alunos, constituiu-se como um desafio que fez com que eles estudassem ainda mais para alcançar a execução no recital final. O arranjo de *Apanhei-te, cavaquinho* que foi apresentado no recital final pode ser conferido no *Vídeo 9 - Apanhei-te, cavaquinho*.

As falas a seguir mostram o papel do repertório na aprendizagem especificamente das músicas que continham arranjos com textura de solo e acompanhamento, como *Apanhei-te, cavaquinho* e *Dengoso* :

“Eu gostei de solo. De tocar uma música solo com acompanhamento da turma”
(Estudante M).

“O repertório desse semestre foi bem desafiador, principalmente por conta dos solos que iríamos fazer, e que esse solo seria um chorinho, de início achei que não conseguiria fazer, mas pelos incentivos dos amigos consegui tocar, o restante do repertório também foi um pouco complicado, pois exigia afinação de todos os integrantes” (Estudante I).

Nas falas seguintes são ressaltadas a diversidade e o sentimento desafiador que delineava o repertório:

“O repertório foi bastante eclético, e variou do erudito ao popular, acrescentando as técnicas a serem utilizadas em cada proposta” (Estudante L).

“O repertório dos dois semestres foi interessante, pelo fato de que houve diversidade dos estilos musicais; como por exemplo: marcha, jazz, chorinho e outros. Foram músicas em que teve boa aceitação por parte do público e interação do mesmo no momento da execução” (Estudante H).

Na seguinte fala, o estudante enfatiza alguns aspectos técnicos que foram aprendidos por meio de uma determinada música:

“Jurassic Pak foi uma das músicas mais trabalhadas e a mais trabalhosa! As dificuldades nessa música estão nas ligaduras e nos saltos do registro grave para o agudo, no entanto, com as diversas repetições essa dificuldade foi superada” (Estudante F).

O repertório, como já afirmado, analisado e discutido, pode ser um meio para promover o desenvolvimento técnico musical dos alunos, pois os aspectos a serem trabalhados podem estar implícitos nas músicas e tornar o estudo menos mecânico e monótono e mais prazeroso. “As músicas que compõem o repertório podem contribuir ainda mais para a aprendizagem musical, uma vez que sua seleção pode trazer, de forma inerente, aspectos que favoreçam o desenvolvimento técnico” (ALMEIDA, 2010, p. 39).

Na fala a seguir, uma dos estudantes fala dos arranjos elaborados por mim, os quais, segundo ele, são embasados na evolução técnica dos alunos.

“Nas aulas são seguidos modos coletivos de estudos para instrumentos de sopros-madeira, assim como estudadas músicas com arranjos feitos pelo próprio professor, tendo como embasamento a evolução técnica e o conforto em aprender o instrumento, tendo como foco o estudo erudito, mas não se afastando muito das raízes regionais” (Estudante R).

O estudante R afirma que há um direcionamento do estudo repertório para o viés da música erudita, mas sem se afastar muito das “raízes regionais”. De fato, foram utilizadas algumas músicas oriundas da cultura europeia, uma vez que estas músicas possuem aspectos técnicos importantes que podem contribuir no desenvolvimento técnico. Além destas músicas, há também uma grande quantidade de músicas da cultura brasileira e da cultura da região do Cariri.

Um professor do Curso de Música que dá aulas de prática instrumental, coloca sua percepção sobre o repertório utilizado em sua disciplina:

“Eu faço uma mescla. Eu não acho que se deva privilegiar nenhuma das duas, erudito ou popular. Eu acho que os alunos têm que saber tocar alguma coisa do repertório erudito e também, logicamente do repertório popular, principalmente o brasileiro.

Então eu incluo essas duas correntes, de música erudita e de música popular” (Professor D).

Sobre a escolha das músicas para a prática de instrumentos sopros-madeiras, um dos estudantes afirma:

“Eu gostei do repertório, trabalhamos música de Luiz Gonzaga que é daqui da região. Repertório bem diversificado” (Estudante E).

No depoimento a seguir, o estudante relaciona o estudo técnico com o repertório trabalhado alinhado com os desafios que vão emergindo dos arranjos a cada semestre. Além disto, ressalta a diversidade musical expressa na escolha do repertório.

“Os estudos dessas escalas facilitam também na hora de tocar as músicas que são propostas pelo professor. Músicas estas que é sempre colocada de acordo com os estudos de sala. Essas músicas a cada semestre que passa vai aumentando o grau de dificuldade, tornando assim a pratica mais desafiante, prazerosa, divertida, e que nos faz crescer musicalmente. São diversificadas as músicas escolhidas. Músicas que vão do MPB ao Jazz, do erudito ao blues, também canções infantis” (Estudante K).

Para o aluno cuja fala transcrevo a seguir, os desafios inerentes aos arranjos propostos incentivam o estudo musical no instrumento e definem a interpretação de cada música:

“As músicas trabalhas para as apresentações foram boas, pois novas músicas e novos estilos que não era comum no nosso cotidiano foram desenvolvidas em sala. E a parte do estudo de música que foi mais desafiadora e melhor foram as peças o estudo e o choro, pois estes eram dois estilos completamente diferentes. A técnica do estudo que tinha que ser executado de forma bem sentimental e técnico ao mesmo tempo, bem diferente do choro que já é um pouco mais comum entre nós, daí era um pouco mais fácil a execução” (Estudante M).

Os recitais, que fazem parte do processo de formação acadêmica dos estudantes de Prática Instrumental, constituem-se como estratégias didáticas para a aprendizagem musical e se configuram como uma forma de apresentar o trabalho realizado no período letivo, sobretudo o repertório estudado, e é um dos meios para avaliar o trabalho musical desenvolvido ao longo do semestre⁷².

“E em relação aos aspectos negativos, que posso dizer que é peculiar a mim, que é se apresentar em público, e eu não tenho encontrado, assim, uma forma, assim,

⁷² Nos apêndices há um exemplo de cartaz de divulgação e um programa do recitais realizado em vinte e nove de maio de 2014.

mentalmente de controlar essa situação, mais isso aí eu sei que eu vou conseguir” (Estudante F).

“Acho que eu queria focar um pouco mais na questão das apresentações que eu não me sinto segura na hora das apresentações e, eu acho que foi o que dificultou as minhas apresentações. Acho que a segunda apresentação foi melhor, mas acho que poderia melhorar ainda mais” (Estudante A).

“Dos improvisos eu também gostei e apresentações também. Fico meio nervoso e tal. Precisa tocar mais vezes pra gente tirar esse medo” (Estudante J).

“Durante o semestre houve duas apresentações da turma, com a ideia de expor o que está sendo produzido e que os alunos se acostumem com apresentações e percam o medo e o nervosismo que muitos têm na hora de apresentar, muitas vezes esses problemas atrapalham muito na hora que está tocando, fica tudo certo no ensaio, mas quando está em público o indivíduo erra, desafina, justamente por causa disso, então essas apresentações funcionam como forma de ir superando aos poucos essas dificuldades” (Estudante C).

Imagem 9 - Recital de encerramento da disciplina de Prática Instrumental Sopros – Maderas. Auditório da UFCA, em 29 de maio de 2014



Fonte: Acervo próprio.

Cada turma executa algumas músicas, mas há também algumas músicas executadas pelas duas turmas em conjunto que estão cursando prática instrumental naquele semestre. Busca-se a interação entre estes alunos não só na apresentação como também nos ensaios e aulas. Na imagem a seguir, uma música sendo executada pela turma de 2011 e 2012 juntas. Nesse tipo de ocasião, realizo a regência do grupo para ajudar na condução musical da apresentação.

Imagem 10 - Recital de encerramento do semestre 2012.2. Dezembro de 2012



Fonte: Arquivo pessoal.

Sabendo da ansiedade e do nervosismo sentidos pelos estudantes no momento dos recitais, busquei realizar mais apresentações públicas, para minimizar estes entraves, pois as várias apresentações públicas realizadas propiciam a desinibição por partes dos alunos, aspecto recorrentemente apontado por eles. Como avaliam alguns, o nervosismo e ansiedade têm impedido de mostrar um bom rendimento durante a execução pública nos recitais.

Essas apresentações, além do recital realizado no encerramento do semestre no auditório da UFCA, são realizadas em escolas de educação básica da região do Cariri e em alguns eventos promovidos pela UFCA, tal como retratam as imagens a seguir, sendo a primeira de um recital na Escola Ensino Fundamental e Médio Tiradentes, em Juazeiro do Norte, que foi organizado pelos bolsistas do PIBID Música que atuam nesta escola, e a segunda imagem de uma apresentação que foi realizada em 2012 na Feira das Profissões da UFC.

As apresentações musicais realizadas pelas turmas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras nas escolas de educação básica, além de promover a escuta musical para os estudantes da escola, tornam-se recitais didáticos, pois dialogamos com o público a respeito do repertório executado, instrumentos utilizados e a divulgação do Curso de Licenciatura em Música da UFCA, considerando que muitos estudantes nestas escolas ainda são indecisos quanto a um percurso universitário de formação profissional.

Imagem 11 - Recital da Prática Instrumental na Escola Ensino Fundamental e Médio Tiradentes



Fonte: Blog do PIBID Música da Escola: [<http://pibidmusicatiradentes.blogspot.com.br/>].

Imagem 12 - Feira das Profissões da UFC. 06 de dezembro de 2012



Fonte: Acervo Próprio.

Um dos alunos mostra a importância de realizar várias apresentações musicais públicas para adquirir segurança.

“Quando você toca a primeira vez, a segunda é mais relax. Se tivesse deixado só pra tocar uma vez talvez tivesse errado um monte de coisa” (Estudante M).

Desde o primeiro ano como professor do Curso de Música da UFCA tenho filmado os recitais para posterior avaliação do meu trabalho. Estas filmagens ilustram o processo avaliativo que permeia o diálogo que é realizado na aula seguinte após o recital com toda a turma, a fim de que todos possam empreitar posteriores avanços na aprendizagem. O *Vídeo 10 - Recitais*, que se encontra no DVD em anexo, representa diferentes momentos destes cinco anos da prática instrumental sopros/madeira, as diferentes turmas e aprendizagens, diversidade de conhecimentos e repertório e o resultado do trabalho técnico-musical e das aprendizagens compartilhadas.

“Pra encerrar o semestre tivemos dois recitais, gostaria que tivesse tido mais, pois com esses recitais, acredito eu, que temos a oportunidade de dominar um requisito que não se aprende em sala de aula, o nervosismo, pois isso é algo que atrapalha muita gente, só se aprende a dominar o nervosismo tocando em público” (Estudante I).

Com estes escritos empreitados até aqui me parece perceptível, por conseguinte descortinado, como os arranjos musicais propostos e, especificamente os arranjos por mim elaborados para cada música, podem contribuir para o desenvolvimento musical ao instrumento e como estes podem servir como apoio para a formação docente, considerando-os como caminho à proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada.

A partir do trabalho com o repertório e recitais busquei fomentar a interação e a ecologia de saberes advinda da heterogeneidade de conhecimentos para provocar a zona de desenvolvimento proximal - a ZDP, derivada do repertório e da compartilha na aprendizagem que foi expressa nesta seção através dos relatos, exemplos e escritos que busquei discutir.

O ensino e a aprendizagem dos instrumentos musicais (flauta transversal, clarinete e saxofone) na Prática Instrumental tem se mostrado um desafio para mim, enquanto professor, e para os alunos, mesmo incutindo na prática diversas ações que buscam proporcionar o desenvolvimento dos alunos ao instrumento, como leitura e prática musical indissociáveis, improvisação, criação e expressão musical, dentre outras. Mas é com esta pesquisa que tenho percebido que a compartilha de saberes/habilidades pode encurtar a estrada sinuosa que os candidatos a instrumentistas precisam enfrentar. Diante disto, busco inserir nesta estrada a Aprendizagem Musical Compartilhada.

5.2.2 Aprendizagem Musical Compartilhada: Um Caminho

A Aprendizagem Musical Compartilhada – AMC é uma ideia que tem emergido do contexto de ensino e aprendizagem de instrumentos no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri - UFCA, de várias reflexões acerca da prática coletiva na aprendizagem do instrumento musical, assim como, de leituras acerca do tema.

A Aprendizagem Musical Compartilhada não é uma ideia acabada em si, mas em construção e constante reflexão da qual seu escopo principal é a aprendizagem musical discente e, no caso específico desta pesquisa, é expressada através da realização musical em um instrumento por parte dos alunos. A aprendizagem docente também está presente a partir da interação que se processa no ambiente pedagógico e esta pode se constituir como base para o ensino, sobretudo quando o docente tem consciência de seu papel de aprendiz como parte da interação e da compartilha de saberes.

A Aprendizagem Musical Compartilhada deve ser estimulada e conduzida pelo professor e por isso, deve haver uma intencionalidade docente, seja através do repertório, ações metodológicas, grupos de estudos. Pode vir intrínseca, ser realçada ou promovida, nos âmbitos formal, informal e/ou não formal. A questão é: como desencadear processos de compartilha no ambiente pedagógico? Como envolver os alunos em âmbitos de solidariedade musical?

O início do estudo de um instrumento deve encontrar-se aberto a todos os alunos que desejam ter lições. As diferenças musicais individuais entre os alunos podem facilmente ser integradas, particularmente nas actividades de aprendizagem sequencial, e os alunos tiram proveito do facto de aprenderem em condições idênticas às que os músicos geralmente enfrentam na execução em conjunto (GORDON, 2000, p. 360).

A aprendizagem sequencial, na teoria da aprendizagem musical de Gordon (2000), ocorre quando há uma sequência na aprendizagem relacionada a determinadas competências e habilidades, como rítmicas, tonais, dentre outras. Para o autor, é inviável propor o ensino de certos conteúdos sem antes alcançar certas competências fundamentais, como a aquisição de alguns padrões tonais e rítmicos e a compreensão da escuta.

Nesta parte do trabalho intento descortinar as ocasiões em que ocorre acentuadamente a Aprendizagem Musical Compartilhada. Como visto até agora, ressalto que a AMC está presente em todas as categorias que delineiam esta efervescência de análise de dados, mas optei por reservar tópico à parte devido ao surgimento de dados a ela inerentes. Portanto,

nesta parte do trabalho, na qual analiso e discuto os dados alinhados com a Aprendizagem Musical Compartilhada - AMC, organizarei os escritos em três partes ou subcategorias: *i) AMC no contexto formal, ii) AMC no contexto não formal e iii) AMC no contexto informal.*

5.2.2.1 AMC no Contexto Formal

Busquei observar atentamente durante as aulas as ações musicais solidárias que se processam entre os alunos e em confluência com a aprendizagem musical. Tenho percebido que em sala de aula a partilha de saberes ocorre em menor grau em relação aos ambientes informais e não formais, devido ao fato de que os alunos sempre esperam o conhecimento unilateral, a partir da tutela do professor. A partir disto, tenho impetrado ações para tentar tornar este conhecimento plurilateral e rotativo no espaço da sala de aula. Entretanto, mesmo ocorrendo em menor grau neste ambiente, a Aprendizagem Musical Compartilhada pode estar latente no ambiente pedagógico e, por isso, busquei incitá-la e mediá-la pedagógica e constantemente.

Em relação ao aprendizado que ocorre na prática coletiva, o depoimento a seguir confirma que todos podem aprender com todos:

“Também gosto do trabalho em grupo, pois gera um aprendizado coletivo e todos progridem” (Estudante E).

Foi para mim perceptível o desenvolvimento dos aspectos técnicos no trabalho em grupo, mesmo de forma latente. No próximo depoimento, o aluno revela que a execução em grupo possibilitou a ele o reconhecimento da afinação de seu instrumento quando estava na execução de uma música. Entretanto, para reconhecer tal aspecto, o aluno já havia adquirido habilidades para processar a audição a partir da prática coletiva.

“Como o professor já notou, outra coisa que devo observar e ligar o alerta, é a questão da afinação, algumas notas fáceis de emitir, como o terceiro Dó, tenho desafinado bastante. Esses dois últimos dias de encerramento da prática que tocamos “Jurassic Park” pude notar claramente esse meu erro quando executo ela em grupo. Essa música permite trabalhar bastante essa parte da afinação principalmente nos agudos e superagudos, como também necessita ter um domínio quase total da extensão sonora do instrumento para que a música saia perfeita” (Estudante J).

Infere-se, desta maneira, que a execução musical em grupo possibilitou para o aluno o surgimento de parâmetros para identificar e melhorar a afinação de seu instrumento e,

consequentemente, todo o grupo logra êxito. O discurso anterior, quando o aluno ressalta o aspecto da afinação no grupo, é corroborado pelo depoimento a seguir, quando o aluno diz que a prática coletiva ressalta a percepção para a afinação do instrumento:

“A embocadura da Flauta Transversal nos traz maior dificuldade de afinação. Esse cuidado com a afinação é ampliado quando exercitamos a prática de conjunto” (Estudante B).

Com a consciência voltada para o bem coletivo, o estudante que oferta o depoimento próximo ressalta a aprendizagem junto com a turma, referindo-se ao segundo semestre do ano de 2013.

“O semestre teve início em agosto, e de lá até aqui foram muitos momentos de aprendizagem, junto com a turma” (Estudante K).

O depoimento a seguir corrobora e ainda cita que a metodologia do trabalho em grupo era incentivadora:

“A metodologia foi bem dinâmica, e eu me senti mais incentivado toda vez que o trabalho em grupo era desenvolvido” (Estudante L).

Pude observar que a solidariedade na compartilha de habilidades ao instrumento ocorriam mais fortemente no início do ano, quando ingressam novos alunos. Isto porque, sempre há alunos em cada turma com ampla experiência na técnica de execução do instrumento e alunos que iniciam a aprendizagem do mesmo. Tal fato foi percebido por meio de observações realizadas durante as aulas e anotadas em diário de campo, especificamente, com data de fevereiro de 2012 e março de 2013, ou seja, período que demarca o início do semestre letivo.

Através destas observações, percebia claramente que os alunos mais experientes ajudavam os demais na aprendizagem, principalmente na emissão de sons e no manejo do instrumento. Quando percebi que podia promover e/ou acentuar, em maior grau, tal ação, solicitava que se agrupassem em duplas, ou trios, sendo que, um aluno aprendiz se juntava com outros experientes.

“Observei uns ajudando os outros, [...], ensinando a pegar e aprender a digitação do instrumento. Este episódio foi o que presenciei, sobretudo, como interação colaborativa entre os estudantes. Fiquei acompanhando o processo procurando não

interferir, e quando fazia, era só quando percebia que eles estavam necessitando de ajuda, e quando a ajuda não vinha do grupo”⁷³.

Em outro episódio, também ressaltado no diário de campo da investigação a ação de levar os alunos de uma turma mais experiente para uma turma que estava iniciando o percurso no instrumento, o que foi intencional para promover um diálogo colaborativo de iniciantes e experientes. Esta ação se repetiu sempre quando ocorria ingresso de novas turmas na Prática Instrumental Sopros/Madeiras, ou seja, no início do ano letivo.

“Convidei os alunos desta turma [turma de 2012] para ensinar conceitos básicos do instrumento no formato de grupo para os alunos do 1º semestre. Cada aluno do 3º [semestre] ficou com um aluno do 1º [semestre], tentando promover uma interação entre as 2 turmas. Em seguida realizamos uma pequena apresentação musical [na sala] para os alunos recém ingressos. Ao mesmo tempo pedi [aos veteranos] que falassem de suas impressões, experiências e visões, dando conselhos sobre estudo, monitoria, da disciplina e seu funcionamento. Os recém ingressos, ao final, agradeceram a conversa afirmando estarem satisfeito pela escolha da prática instrumental e estimulados a cursar a graduação”⁷⁴.

Aqui foram citados alguns exemplos de ações empreendidas em que ocorrem a Aprendizagem Musical Compartilhada. Busco constantemente incentivar e mediar esta compartilha no ambiente formal de ensino, assim como nos demais ambientes de ensino.

Os conhecimentos que os alunos trazem para o espaço acadêmico são essenciais para incrementar a compartilha de conhecimento. Quando o aluno possui experiência na execução do instrumento musical e há um compartilhamento destes saberes com seus pares, a aprendizagem se aproxima da linguagem e do entendimento dos estudantes. Essa é uma possibilidade clara pela qual pude perceber o que um aluno sem experiência no instrumento poderia fazer sem a ajuda de outro e o que pôde realizar com essa compartilha de habilidades, caracterizando, portanto, a zona de desenvolvimento proximal.

5.2.2.2 AMC no Contexto Não Formal

Há também amplas possibilidades de que a Aprendizagem Musical Compartilhada ocorra em espaços informais e em espaços não formais de aprendizagem musical. Um destes espaços, que constantemente busco promover, são grupos de estudos ou monitoria, nos quais

⁷³ Diário de campo, de 29 de fevereiro de 2012.

⁷⁴ Diário de campo, de 05 de março de 2013.

há a liderança de um estudante mais experiente no instrumento. Para tanto, mesmo deixando os estudantes extremamente à vontade, fico à disposição para sanar dificuldades, sobretudo técnicas. Durante as aulas, procuro manter-me atento para observar se nos grupos de estudos ocorre a aquisição de vícios na técnica do instrumento que impeçam o desenvolvimento da aprendizagem.

No Curso de Música da UFCA há uma sala reservada para os alunos, a fim de que nela possam se desenvolver atividades de monitoria, estudo do instrumento, ensaios dos grupos musicais de iniciativa discente, dentre outros. Relacionado a este espaço, os bolsistas-monitores, no artigo apresentado nos Encontros Universitários de 2013, afirmam:

Um fator importante para o estudo do instrumento é o espaço físico para estudá-lo. A monitoria proporciona esse espaço de estudo, além do que já dispomos para a disciplina de prática instrumental. Assim, é importante ter um espaço adequado para o desenvolvimento dos grupos de estudos em saxofone e flauta transversal para os alunos (SILVA *et al*, 2013, p. 3-4).

Com exceção da turma de 2010, todas tiveram a monitoria. O motivo principal pelo qual não houve monitoria em 2010 foi o atraso na contratação e, por conseguinte, de meu ingresso como professor na UFC, impossibilitando-me de solicitar bolsas para tal, uma vez que o prazo de inscrições estava terminado quando assumi o cargo. Havia ainda o fato de que cada um dos alunos da referida turma aprendia instrumentos distintos, o que impossibilitava uns ensinarem aos outros os aspectos técnicos do instrumento. Mesmo assim, a compartilha de saberes ocorria com outros conhecimentos, como dos aspectos musicais e constituintes da ação docente. Estes alunos puderam participar de grupos de estudos posteriores.

A diversidade de saberes, conforme citado, é acentuada pela ausência do teste de habilidade específica, que permite o ingresso de estudantes com diferentes níveis de conhecimento. Geralmente, os estudantes sem conhecimentos musicais de leitura, escrita e com poucas habilidades no instrumento, buscam mais enfaticamente a ajuda de outros pares mais experientes. Neste sentido os espaços coletivos de estudos ou monitoria se tornaram relevantes para prover a troca destes saberes e tais permutas de conhecimentos direcionam para a compartilha da aprendizagem. A partir desta compartilha a zona de desenvolvimento proximal surge acentuadamente. Sobre a monitoria e compartilha de conhecimentos ocorridos nela, um dos alunos afirma:

“Existem alunos que ingressam no curso sem nenhum conhecimento musical, e são aí que entram as monitorias, elas servem para, de certa forma, dar mais segurança ao

discente. É através da mesma que os discentes podem retirar suas dúvidas, compartilhar conhecimentos, entre outras coisas” (Estudante A - grifo nosso).

O mesmo estudante, em outro depoimento, ressalta a importância da monitoria para aqueles alunos que ingressam sem conhecimento musical prévio. Para ele, é fundamental que este espaço coletivo de estudo ocorra nas demais disciplinas:

“Vale ressaltar que as apresentações e as monitorias são de fundamental importância para todos os alunos, nesta e em demais matérias, onde os mesmos podem entrar sem prévio conhecimento de música” (Estudante A).

No seguinte depoimento, o aluno enfatiza a ajuda que recebeu nestes espaços não formais de aprendizagem e que propiciou seu “aprimoramento” no instrumento musical:

“A ajuda nas monitorias também alavancou esse aprimoramento no estudo do instrumento” (Estudante I).

O aluno a seguir complementa dizendo da importância deste projeto para a assimilação dos conhecimentos:

“A monitoria foi muito influente na aprendizagem, pois serviu como apoio para melhor assimilação das atividades, e como um treinamento extra” (Estudante H).

Na fala a seguir o estudante N ratifica o papel da monitoria na sua aprendizagem, afirmando que é preferível estudo coletivo em detrimento do individual:

“A monitoria foi essencial para o meu aprendizado, por que tenho dificuldades em estudar só” (Estudante N).

Outro estudante, em relação à monitoria, corrobora, afirmando que esta é preponderante como espaço de estudo para o aperfeiçoamento técnico no instrumento musical:

“Também gostaria de dizer que a monitoria é um fator muito determinante para o nivelamento das aulas, já que é preciso estudar muito fora de sala de aula” (Estudante N).

Imagem 13 - Monitoria com alunos das turmas de 2011 e 2012. 05 nov. 2012



Fonte: Arquivo próprio.

As monitorias, conforme citado anteriormente, possuem um ou dois alunos bolsistas que coordenam estes momentos. Estes alunos são selecionados no início do ano e, em sua maioria, são estudantes com mais experiência na execução do instrumento. Ressalto que o estudante monitor no ano de 2014 é um aluno que iniciou o percurso no instrumento no Curso e hoje se encontra com conhecimento e condições musicais para incitar a compartilha de conhecimentos.

Estes espaços de estudos coletivos são abertos para todos, inclusive para quem não cursa a disciplina de Prática Instrumental Sopros-Madeiras. Geralmente, no final do ano, os alunos apresentam publicamente as músicas, resultadas deste trabalho.

Os alunos bolsistas também produzem, ao longo desta atividade, uma pesquisa relacionada à monitoria, sob a minha orientação, para ser apresentada nos Encontros Universitários da Universidade. Algumas são relatos de experiência sobre esta ação que expressam a Aprendizagem Musical Compartilhada a partir da visão dos alunos-pesquisadores-autores, dos quais destaco: 1) *A monitoria na prática de instrumentos de madeira: um relato de experiência*⁷⁵ e 2) *Um estudo sobre a monitoria em Flauta transversal e saxofone no Curso de Música da UFCA*⁷⁶, de 2012 e 2013 respectivamente.

⁷⁵ In: IV Encontro Universitário da UFC no Cariri, 2012, de Lázaro da Silva Oliveira COSTA, Lindembergue Alves da COSTA e José Robson Maia de ALMEIDA. (Anexo V)

⁷⁶ In: I Encontros Universitários da UFCA, 2013, de Antônio Felipe Pereira da SILVA e Edna da Silva PINHEIRO e José Robson Maia de ALMEIDA. (Anexo VI)

A Aprendizagem Musical compartilhada é acentuadamente iluminada pelos alunos-bolsistas que coordenavam as atividades de monitoria no ano de 2012. Para eles, os grupos de estudos eram espaços para a troca de experiências:

Uma das atividades dos bolsistas é realizar a monitoria nestes grupos de estudos os quais **ocorrem por meio de troca de experiências** com o professor orientador e também com os outros alunos durante os diversos encontros marcados (COSTA *et al*, 2012, p. 1 - grifo nosso).

No trecho a seguir, retirado do mesmo artigo, os estudantes evidenciam ainda mais que, os estudos musicais ocorriam permeados de momentos de interação e cooperação entre os alunos participantes:

Os encontros dos grupos de estudos entre os alunos da referida disciplina são momentos **de interação e cooperação entre os discentes** ao mesmo tempo em que estudamos os exercícios musicais trabalhados na aula anterior e os que irão ser explorados na próxima aula (COSTA *et al*, 2012, p. 2 - grifo nosso).

Silva *et al* (2013), no artigo sobre a monitoria ocorrida durante o ano de 2013, corrobora dizendo que conteúdo que permeava tais momentos era baseado no que fora estudado nas aulas da disciplina de Prática Instrumental Sopros/Madeiras. Ele acrescenta que a interação é enfatizada entre os sujeitos envolvidos.

A interação começa a ter um rumo diferente com a proximidade entre as partes interessadas. Muitas coisas são consideradas em relação à monitoria, entretanto as atividades acontecem em contra turno a disciplina curricular sendo um tempo a mais de estudo, para trabalhar assuntos vistos em sala de aula como um reforço, dúvidas e tornando o tempo e o conteúdo cada vez mais abrangente em um curto período (SILVA *et al*.2013, p. 2).

Galdino (2013, p. 66) em seu Trabalho de Conclusão de Curso também enfatiza as competências e habilidades que se buscam desenvolver nestes espaços e entre os estudantes:

Na monitoria trabalhamos vários aspectos voltados a respiração, postura, exercícios de sonoridade, controle do sopro, escalas e arpejos, cânones e peças relacionadas a prática dos participantes, como por exemplo, as músicas trabalhadas na disciplina de sopro, como também dos grupos artísticos que estes participam como a orquestra, grupo de choro, com intuito de complementar e ampliar a prática do instrumento (GALDINO, 2013, p. 66).

A autora e ex-aluna da Prática Instrumental Sopros/Madeiras ainda acrescenta que “a monitoria possibilita aos estudantes um momento de integração, de trocas de experiências e contribui para o seu desempenho instrumental” (GALDINO, 2013, p. 68).

Para incitar a interação nos grupos de estudos, incentivava o incremento de outros conteúdos que os alunos desejassem estudar e que objetivassem o crescimento técnico, além dos conteúdos estudados nas aulas, Com isso, sugeria que cada aluno levasse algo que desejasse aprender ou algum material didático ou partitura que pudessem estudar neste contexto.

De acordo com a experiência de SILVA *et al* (2013) como bolsista-monitor, nos momentos de grupos de estudo é importante a participação de todos os envolvidos para construção do trabalho, de maneira a emitir opiniões, trazer material e peças musicais, dentre outras.

É importante enfatizar que o objetivo da monitoria não é o de ser uma aula em que nesse caso, ao monitor não é dado o papel de professor, mais sim de formar um grupo de estudo em que todos que participam possam dar opiniões, trazer métodos e peças que acharem importantes no sentido de acelerar o desenvolvimento das atividades da disciplina e ampliarem seu conhecimento enquanto músicos instrumentistas e principalmente, incentivar a criação de grupos de música no espaço acadêmico. Desse ponto de vista o monitor seria alguém que tem uma experiência um pouco maior que, além de participar das atividades propostas ao grupo, seria alguém que toma a frente (SILVA *et al*, 2013, p. 3).

Nos grupos de estudos, o trabalho também corria para além dos estudos técnicos, pois, como citam os estudantes a seguir, também eram realizadas atividades de música de câmara, a partir das quais surgiu um dos principais grupos musicais da Universidade e que também é projeto de extensão e cultura.

Além das atividades de grupo de estudos realizados com os alunos com dificuldades de aprendizagem, também realizamos atividade de música de câmara em outros horários, no intuito de contribuir para o desenvolvimento e prática musical dos estudantes da disciplina de Prática Instrumental Sopro/Madeira, a exemplo disto, formamos um quinteto de saxofones chamado Kariri Sax que hoje já se configura como um projeto de extensão da UFC e realiza apresentações musicais para toda a comunidade e em escolas públicas (COSTA *et al*, 2012, p. 4).

A seguir, os estudantes concluem dizendo que os avanços são perceptíveis para aqueles que frequentaram este momento de troca de experiências e cooperação, sobretudo para aqueles que possuíam dificuldades técnicas no instrumento musical.

Percebemos, portanto, que ocorre uma melhora significativa na prática musical dos alunos que frequentam a monitoria e que possuíam dificuldades técnicas no instrumento musical. [...] Por fim, afirmamos que a monitoria exerce um papel importante e significativo na aprendizagem dos discentes que a frequentavam contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da disciplina e dos alunos de Prática Instrumental Sopro/Madeira (COSTA *et al*, 2012, p. 5).

Torna-se límpido, através da citação a seguir, que o estudante reconhece os motivos pelos quais optam pelo trabalho em grupo e, por isso, criaram maneiras próprias de estudar, que nem sempre são as do professor, afinadas com a cooperação e interação.

Durante os vários encontros de monitoria realizados com os alunos foram discutidas as dificuldades encontradas por eles para entendermos o que impossibilita o desenvolvimento na prática. Durante estes encontros desenvolvemos várias atividades que foram orientadas pelo professor da disciplina. Assim, desenvolvemos **maneiras de estudar em face do trabalho cooperativo aliado a interação** e buscando a inserção na prática da docência, por isso, **sempre optamos pelo trabalho em grupo** (SILVA, *et al*, 2013, p. 4 — grifos nosso).

Corroborando, um dos entrevistados, na pesquisa de Silva *et al* (2013 p. 5 - grifo nosso), resume:

“O Grupo de Estudo em Flauta Transversal tem uma importância bastante significativa para construção e aprendizagens diferenciadas que vêm complementar e enriquecer o nosso processo de formação musical, ou seja, um laboratório de trocas de experiências, de vivências, que vêm contribuir no nosso desenvolvimento artístico-musical”.

Na fala do estudante Q é ressaltada a importância da monitoria e do trabalho de grupo para si. Ele afirma que estas experiências “lado a lado com os outros alunos” foram relevantes para o enriquecimento de seus conhecimentos:

“Além de tudo fui contemplado com a experiência de ser monitor da turma, onde também adquiri conhecimentos bastante importantes, estando lado a lado com os outros alunos estudando em grupo, tirando algumas dúvidas e aprendendo juntos. Contudo, tirei grande proveito de todo esse período enriquecendo meus conhecimentos” (Estudante Q).

Imagem 14 - Grupo de estudo em Flauta Transversal



Fonte: GALDINO, Marisa do Nascimento. **A tradição do pífabo e a academia da flauta transversal: uma experiência de formação artística e pedagógica.** [Trabalho de conclusão de curso (graduação)] – Universidade Federal do Cariri, Curso de Música - Licenciatura, Juazeiro do Norte, 2013.

A imagem a seguir mostra um dos recitais que surgiu da prática coletiva do grupo de estudo em flauta transversal. Neste recital há a presença de alunos de flauta de semestres letivos diversificados e, por conseguinte, saberes e habilidades heterogêneas o que contribui, conforme citado anteriormente, para ressaltar a busca pela interação por parte dos estudantes.

Imagem 15 - Recital do Grupo de estudos em Flauta Transversal, 09 de julho de 2013



Fonte: Acervo próprio.

Com a monitoria pode-se afirmar que emergiram resultados positivos naqueles que frequentaram tais momentos (ALMEIDA; COSTA; COSTA, 2012), (SILVA; et al, 2013), (GALDINO, 2013). Os resultados são relativos ao viés técnico, forma de estudar, sistematização de estudo e, principalmente, de autoestima - aspecto importante para quem inicia uma trajetória musical em um instrumento. Os dados mostraram também a interação e a permuta de conhecimento que ocorreram neste contexto e o surgimento de uma zona de desenvolvimento proximal dentro do contexto musical que emerge desta interação e ecologia de saberes. A monitoria e grupos de estudos se configuraram como espaços importantes para ecoar a Aprendizagem Musical Compartilhada.

5.2.2.3 AMC no Contexto Informal

Neste excerto do trabalho pretendo trazer às vistas os processos de Aprendizagem Musical Compartilhada – AMC que ocorrem nos contextos informais no âmbito da universidade e como estes processos influenciam nas aprendizagens dos instrumentistas aprendizes. Para Libâneo (1994, p. 17) a educação informal,

Correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas que não estão ligadas especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes. São situações e experiências, por assim dizer, causais, espontâneas, não organizadas, embora influam na formação humana.

Embora as experiências aqui analisadas ocorram ou estejam ligadas diretamente a uma instituição, no caso a UFCA e seu Curso de Música, o relevo que busquei dar a esta análise é direcionado para a *informalidade* das experiências de aprendizagem e que, naturalmente, emergem da compartilha e ecologia de saberes dos envolvidos e influenciam relevantemente na construção da aprendizagem de todos. Ou seja, são experiências que ocorrem além da sala de aula nos mais diversos contextos *informais*, pois “a educação na sala de aula, especialmente nas escolas - elemento obrigatório do sistema educacional - inevitavelmente, será limitada em escopo, função e, especialmente, na profundidade da experiência” (SWANWICK, 2014, p. 152).

Libâneo (1994, p. 18) acrescenta que a educação formal, não formal e informal, sendo estas escolares ou extraescolares, se interconectam a partir de influências políticas, sociais e pedagógicas, pois a “educação é um fenômeno social” e por isso é parte integrante das relações sociais.

As relações sociais, para Rios (2008, p. 121),

[...] é uma relação entre sujeitos: eu-outro. Sendo uma relação entre *sujeitos*, é uma relação simétrica. Perde, entretanto, sua simetria, quando deixo de reconhecer, no outro, alguém como eu, humano do mesmo modo, portador dos mesmos direitos. Não posso dizer que sou *eu*, se não sou reconhecido pelo *outro* e se não o reconheço como alguém como *eu*. Não alguém idêntico a mim – impossível –, mas alguém *diferente e igual*. O contrário de igual não é diferente – é *desigual*, e tem uma conotação social e política.

Estas reflexões indicam que a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ocorrer em diversos âmbitos e contextos e pode ainda derivar aprendizagens diversas que influenciam na formação dos indivíduos, pois, para Rios (2008, p. 27) “fazer aula” vai além dos horizontes da sala de aula.

O fazer aula não se restringe à sala de aula, está além de seus limites, no desenvolvimento de professores e alunos com a aventura do conhecimento, do relacionamento com a realidade. Com efeito, fazer aula, realizar o exercício da docência é, para professores, uma experiência que demanda o recurso a múltiplos saberes.

Swanwick (2014, p. 153) corrobora acrescentando que as experiências musicais se estendem também para além da sala de aula e que o sistema formal de ensino tem o papel de organizá-las.

Grande parte da experiência musical, certamente, terá lugar fora das salas de aula e não será limitada por nenhum tipo de programa formal. Há um segundo papel a ser desempenhado no sistema formal da educação musical. A música se estende além das salas de aula para dentro da rede social e de escolas primárias, secundárias e faculdades como comunidades educacionais e para o resto do mundo lá fora. O sistema formal tem um papel a cumprir na organização de tais atividades.

Para esta análise, trago dois espaços em que observo ocorrer a Aprendizagem Musical Compartilhada de forma mais acentuada. A primeira, são os espaços físicos e informais que os alunos utilizam para trocar experiências, sobretudo musicais, como no pátio, corredores e salas vazias da universidade; e a segunda, são os grupos musicais que surgem do trabalho no Curso de Música da UFCA.

Constantemente, observo durante esse tempo de pesquisa que ocorrem diversas reuniões informais entre os alunos no pátio da Universidade nas quais estão tocando e estudando algo, sobretudo com o instrumento musical e, por vezes, sem nenhuma clara intenção, por parte deles, de buscar aprender/ensinar algo. Portanto, me perguntava: O que os

alunos aprendem reunidos nestes espaços? Como observar nestes espaços as aprendizagens que os alunos adquirem? Como aproveitar o que os alunos aprendem/ensinam nestes espaços informais?

Imagem 16 - Alunos estudando no pátio da UFCA



Fonte: Arquivo pessoal.

Abaixo transcrevo um trecho do diário de campo em que trago um dos exemplos resultados da Aprendizagem Musical Compartilhada ocorrida nestes ambientes. A partir deste dia passei a observar mais atentamente, fotografar os fatos decorridos desta informalidade e buscar compreender os saberes que dali são derivados.

“Ao chegar à sala de aula e esperar os alunos montarem os instrumentos e se aquecerem para iniciar a aula de prática instrumental, perguntei quem tinha estudado a música e as escalas que eu tinha passado na última aula. Na aula passada ensinei de ouvido a primeira parte da música Samba de uma nota só, e pedi que, em casa, tentassem pegar de ouvido a segunda parte. Dois dos alunos dessa turma disseram que haviam aprendido, mas em andamento lento e tocou-a para mim. Perguntei como foi o processo e eles responderam: que em casa pegaram, mas tinha algumas notas erradas e antes de começar a aula, tocou pra alguns alunos no pátio e os estudantes que estavam ali sugeriram várias correções. Segundo eles, após as correções todos ali reunidos tocaram juntos a música”⁷⁷.

Um aluno fala da busca de ajuda no corredor da Universidade enquanto outro aluno mais experiente estava no intervalo do almoço:

⁷⁷ Diário de Campo. Turma ingressa em 2013. 07 de março de 2013.

“Eu peço a ajuda a todo mundo. Marcelo tava dormindo no corredor e eu acordei ele pra me ajudar numa dúvida da partitura. Eu pergunto, vou atrás. Eu quero aprender. Os colegas me ajudam bastante, principalmente quando eu tava sem entender alguma coisa” (Estudante Q).

Observei também que a interação oriunda de tais espaços informais ocorrem, além dos alunos da Prática Instrumental Sopros/Madeiras, com outros alunos das demais Práticas Instrumentais e alunos que estão cursando outros semestres do Curso em que não mais ocorrem as disciplinas de Prática Instrumental.

Assim, a interação que ocorre nos espaços informais pode ser considerada como uma continuidade da aprendizagem musical compartilhada que é potencializada nos âmbito formal e não formal no contexto da prática coletiva de instrumentos de sopros/madeiras. O incentivo que busco promover direcionado para a interação tenta ir além do espaço da sala de aula e, por conseguinte, há uma espontaneidade na interação entre alunos que ocorre no ambiente informal

Outro espaço aqui analisado são os grupos musicais formados pelos professores e alunos ou empreendidos somente por alunos, que são também espaços para desenvolver e compartilhar saberes entre os participantes. No Curso de Música da UFCA existem grupos musicais de vários gêneros, a Orquestra da UFCA, a Big Band da UFCA, o Coral da UFCA, o Kariri Sax, o Quinteto de Metais e a Camerata de Violões. Estes são grupos coordenados por professores e são espaços nos quais o objetivo principal é a prática musical em conjunto, formação de plateia e a atividade extensionista. Os alunos de instrumentos de madeiras participam da Orquestra da UFCA, da Big Band e do Kariri Sax.

Os grupos musicais também objetivam oferecer continuidade e mais um espaço para a prática musical e do instrumento iniciado nas disciplinas de Prática Instrumental, bem como proporcionar aos alunos diferentes experiências musicais coletivas.

O Curso oferece bolsas para a maioria dos alunos participantes dos grupos musicais e projetos de extensão, a fim de que o estudante possa se dedicar e fomentar sua trajetória e identidade de músico, professor e pesquisador.

“Existem também, fora dos horários das aulas, projetos de extensão que ajudam e interferem na atividade que é feita em sala, procurando um melhor desempenho e familiarização do aluno com o instrumento. [...] O curso disponibiliza bolsas para ajudar nesses projetos de extensão que são dadas aos alunos que se dedicam a fazer coisas por fora da cadeira de prática, como formar e ministrar grupos, como flauta doce e as próprias monitorias” (Estudante R).

Um dos grupos em que há a presença de alunos e ex-alunos de sopros/madeiras é a Big Band da UFCA, criada no início de 2013. Dela participam seis alunos instrumentistas de saxofones, além de alunos de sopros/metals, baixo, guitarra, teclado e percussão. Este grupo está sob a minha coordenação e dos professores Claudio Mappa e Ítalo Rômulo. Na Big Band há alunos que iniciaram seu percurso no instrumento na disciplina de Prática Instrumental Sopros/Madeiras e hoje são músicos deste grupo e que possuem autonomia de execução e improvisação musical.

Os estudantes de Prática Instrumental Sopros/Madeiras passaram a participar da Orquestra da UFCA e da Big Band após sugestão que fiz no segundo semestre de 2013 explicitando a importância da participação em um grupo musical. Diante disto, alguns alunos, de acordo com seu perfil, procuraram a Big Band e outros a Orquestra da UFCA.

“Na big band, quando foi esses dias, quando a gente foi tocar. E na hora de tocar, disseram que cada um vai ter que entrar e improvisar, eu digo pronto... agora pegou!! Improvisando no tom de dó e cada um tinha que entrar e improvisar no palco. Eu digo... fiquei com uma vergonha. Mas quando a pessoa já tem conhecimento do que vai fazer, né? Ai deu pra fazer” (Estudante M).

Na fala do estudante M, infere-se que os conhecimentos que os alunos adquiriram anteriormente na Prática Instrumental contribuíram para desenvolver a atividade de instrumentista no grupo musical que participa. Busquei trabalhar avidamente a improvisação na Prática Instrumental Sopros/Madeiras e, de acordo com a estudante M, foi possível aplicar e desenvolver este aspecto no contexto do grupo. A seguir, nas palavras do estudante L, percebe-se a esperança de que a Big Band da UFCA possa ser mais um espaço de continuidade de seus estudos musicais ao instrumento.

“Por fim, queria agradecer ao professor Robson por todo o conhecimento que me passou, por aguentar minhas indisciplinas e por me incentivar a sempre procurar melhorar. Desculpa qualquer coisa, e espero que a Big Band me proporcione muito mais de seus conhecimentos. Obrigado” (Estudante L).

Imagem 17 - Big Band da UFCA - Apresentação no I Encontro Universitário da UFCA. 22 nov 2014



Fonte: Arquivo próprio.

A Orquestra da UFCA é outro grupo musical que abriga estudantes da Prática Instrumental de Sopros/Madeiras. Sob a coordenação do professor Marco Antônio Silva, inicialmente a Orquestra tinha somente instrumentos de cordas friccionadas e em 2013 foi inserido alunos de outros instrumentos. Dispunha-me a ajudar e a ensaiar o naipe das madeiras que fazia parte da Orquestra e, por vezes, participava em algumas execuções. O repertório da Orquestra da UFCA é altamente diversificado, e abrange tanto o repertório europeu como o brasileiro.

O Kariri Sax, por sua vez, é um grupo musical formado por saxofones (um sax soprano, dois sax alto, um sax tenor e um sax barítono) e percussão criado por mim e por um aluno e que coordeno desde 2012. Prioriza o repertório brasileiro e as músicas de compositores da região do Cariri e ainda enfatiza o aprofundamento da prática instrumental. Um exemplo de repertório que compõe o trabalho realizado pelo Kariri Sax pode ser encontrado no *Vídeo 11- Kariri Sax*, no DVD em anexo.

Salvador (2013), ex-integrante do Kariri Sax, em seu Trabalho de Conclusão de Curso oferece sua versão sobre a criação do grupo:

Diante de todos estes questionamentos, intrínseco em todos nós, surge a proposta inicial da criação de um quarteto de Saxofones entre o aluno, ainda calouro, Lindemberg Alves e o professor do curso de licenciatura em Música da UFCA Robson Almeida, o qual iniciou toda questão organizacional para que a ideia se concretiza-se. Convites foram feitos e logo o então imaginado quarteto se transformaria em um quinteto, pois um saxofonista a mais fora convidado para participar da empreitada que surgia como novidade para a região, tendo também o acompanhamento de um percussionista (SALVADOR, 2013, p. 40).

Imagem 18 - Logo do Kariri Sax



Fonte: Arquivo próprio.

Trago o artigo *Kariri Sax: uma experiência de formação musical em grupo*, publicado em 2013, no livro *Artes do fazer: música e extensão universitária na UFC*, para compreender a interação musical presente no Kariri Sax e que traz a prática musical coletiva por meio da apropriação do repertório e da identidade regional expressa nos arranjos musicais: “Foi convencionalizado entre os integrantes que o grupo prezaria pela aproximação com os aspectos que identificam a cultura da região na qual estamos inseridos. [...] O Kariri Sax se tornou um espaço para pesquisa acadêmica e experiências musicais” (ALMEIDA et al, 2013, 26-27).

Sobre a partilha de saberes, o texto ainda acrescenta:

Os ensaios [...] se constituem como um espaço para permuta de saberes entre os executantes, pois dentro do grupo todos os integrantes emitem opiniões e sugestões sobre melhorias na execução musical. [...] A permuta de experiências e saberes pode proporcionar aos envolvidos diversos conhecimentos que contribuem para a formação musical do grupo e para a constituição de sua identidade musical. [...] Além disso nos ensaios emanava muita solidariedade entre os integrantes, na busca por aprimorar a prática musical coletiva. Estes aspectos são, sob nosso ponto de vista, de suma relevância para o desenvolvimento musical dentro do grupo. (p. 31-32-33)

A solidariedade e a partilha de conhecimentos está amplamente presente, sobretudo em virtude da diversidade de conhecimentos de cada componente do Kariri Sax. Busquei enfatizar tal diversidade, a fim de que a ecologia de saberes seja ressaltada e contribuinte no

aprofundamento da aprendizagem de todos os envolvidos. Ressalto que, apesar da diversidade de saberes, todos os músicos do Kariri Sax tiveram sua iniciação musical em bandas de música.

Salvador (2013) ratifica ainda a ideia da troca de experiência e da diversidade de saberes presentes no Kariri Sax que, para este autor, são aspectos direcionados para os diferentes níveis de conhecimento e usados como objetivo de engrandecer o grupo:

Nessa proposta, os níveis de aprendizado distintos entre os integrantes são usados apenas para o **engrandecimento do grupo**, em que, a **troca de experiências entre os componentes** refletem-se nas ações desenvolvidas pelo quinteto que tem nos seus integrantes a sua própria representação artística cultural, com o objetivo maior de ser mais um representante autêntico da Região do Cariri, tendo todos os seus personagens sua origem artística nas bandas de música (SALVADOR, 2013, p. 40).

Imagem 19 - Kariri Sax. 10 ago. 2012



Fonte: Arquivo próprio – Da esquerda para a direita: Alexandre Magno, José Bonifácio Salvador, Marcelo Mychel, Lindembergue Alves, Lázaro Costa e Robson Almeida.

Imagem 20 - Kariri Sax. Recital na Escola Polivalente, em Juazeiro do Norte. 27 maio 2014



Fonte: Arquivo próprio – Da esquerda para a direita: Alexandre Magno, Robson Almeida, Edna Pinheiro, Marcelo Mychel e Lindemberg Alves.

O Kariri Sax, hoje um projeto de cultura e extensão consolidado na UFCA, mudou de integrante: José Bonifácio Salvador, ao se tornar egresso do Curso de Música da UFCA, deu lugar a Edna da Silva, também aluna de Prática Instrumental. Ao sair do grupo, Salvador disse: “quero que outros alunos tenham a experiência e a aprendizagem que eu tive no Kariri Sax”⁷⁸

O Kariri Sax é uma iniciativa que me enterece e é um espaço no qual se faz música musicalmente abrindo as cortinas para a música da região do Cariri. É um espaço no qual me encontro como músico e professor, aprendiz e ensinante, instrumentista e compartilhador de experiências musicais. Neste grupo vejo o quão os alunos aprendem e quão podem aprender e vivenciar saberes vários a partir de experiências advindas da trajetória musical-formativa de cada integrante.

⁷⁸ Diário de Campo. 02 de fev. 2014.

5.2.3 Construção Compartilhada da Identidade Docente

“Não há docência sem discência”.

(Paulo Freire)

O Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri busca promover a formação de educadores musicais para atuar em diversos contextos de ensino, como “escolas de Ensino Fundamental e Médio, escolas livres de música, conservatórios de música, escolas especiais, organizações não governamentais, projetos e programas especiais de educação musical e todos os outros afins.” (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 14). São diversas as possibilidades para a atuação dos egressos do Curso de Música da UFCA, e para tanto, a proposta que delinea seu Projeto Pedagógico é o fomento, nos alunos, de um perfil docente que se inicia nos primeiros anos da formação acadêmica.

Desta maneira, como articular a prática instrumental coletiva com os conhecimentos pedagógicos para a atuação do futuro docente? Como a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada pode contribuir no processo de afirmação da identidade do pósterio educador musical? Como estimular a identidade docente na prática musical coletiva com os instrumentos de sopros/madeiras? Como o instrumento musical pode ser um parceiro relevante na trajetória musical e professoral do licenciando?

Se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais (TARDIF, 2012, p. 241).

Os cursos de licenciaturas devem intentar a articulação entre os saberes técnicos e pedagógicos para permitir a atuação futura do professor. A articulação destes saberes precisa vir desde o início da trajetória acadêmica, também articulado com as competências e habilidades advindas da prática pedagógica. Assim, diante disto, o Projeto Pedagógico do Curso de Música do Cariri corrobora:

O artista músico, após sua trajetória como discente do Curso de Educação Musical – Campus do Cariri, deverá ser reconhecido como um artista educador musical, que **domina os conteúdos, métodos e técnicas relativos aos processos de ensino e aprendizagem da música; que tenha conhecimento acerca da linguagem musical; [...];** que esteja atendo às necessidades e aspirações artístico-musicais de seus alunos e de seu entorno;

que seja competente na execução e no ensino de um instrumento musical, que esteja preparado para o exercício de sua capacidade criativo musical em todos os momentos do exercício de sua profissão, pronto, portanto, para multiplicar os conhecimentos adquiridos durante a graduação, principalmente através do ensino de música na Escola Básica e na formação, regência, de grupos musicais (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 13 – grifo nosso).

Assim como reflete o PPC, o corpo docente do Curso deve se reconhecer comprometidos e coresponsáveis com esta proposta, a fim de que, o profissional a ser formado adquira conhecimentos técnico-musicais, pedagógicos e desenvolva o comprometimento com o ambiente cultural-regional. Freire (1996, p. 96) diz que “ensinar exige comprometimento”. A citação a seguir do PPC reforça a necessidade de comprometimento do corpo docente com a formação do educador musical:

O artista músico docente, formador dos futuros professores de Educação Musical a serem titulados pela UFC – Campus do Cariri – deverá estar comprometido com a proposta de formação docente que se delinea neste projeto. O que é usual em cursos de formação de músicos, no Brasil, é ter como objetivo, unicamente, o desenvolvimento de capacidades de expressão musical do estudante do curso. Mas, aqui, esta ideia não se coaduna com o objetivo maior deste Projeto do Curso de Educação Musical da UFC – Campus do Cariri (EDUCAÇÃO..., 2009, p. 34).

Em consonância com as ideias propostas no Projeto Pedagógico em relação à preocupação dos professores com a formação da identidade docente nos alunos, um dos professores de Prática Instrumental do Curso de Música afirma:

“Se nós formos pensar como tá sendo trabalhadas essas disciplinas de Prática Instrumental, e daí falando de uma maneira geral, porque é uma preocupação nossa, a gente tem que se preocupar com isso, e visando uma das coisas mais importantes pra prática musical dos nossos estudantes, que é o estágio, e depois, consequentemente, o trabalho com a música nas escolas” (Professor A).

Outro professor de prática instrumental enfatiza o papel da referida disciplina e do instrumento musical na atuação póstera do docente em formação, referindo-se especificamente ao espaço da educação básica:

“O que eu vejo de mais marcante na relação entre o PPC e a prática instrumental, é que no PPC a gente vê a preocupação da formação do professor, do licenciado em música. Então, pelas leituras que eu fiz do PPC, as práticas instrumentais, além de outras coisas, elas visam instrumentalizar o professor para que ele saia daqui com o domínio de um instrumento e que, esse instrumento, seja uma ferramenta a mais nas aulas dele, que seja uma auxílio, uma apoio, algo em que ele vai poder se sustentar. Então, pensando particularmente na minha prática instrumental [...] eu percebo que

os alunos que agora estão saindo, eles estão, e os que vão sair, os que ainda estão estudando comigo, eles se sentem confortáveis em chegar numa escola e montar um coral, passar vozes, montar grupos, pequenos grupos instrumentais, onde o instrumento é um guia ou uma base” (Professor C).

O comprometimento dos professores do Curso com o fortalecimento da área de Educação Musical no Cariri vai bem além das especificidades do conhecimento. O depoimento a seguir coloca a sua satisfação com a qualidade que o Curso oferece para a comunidade caririense. Para o professor, o comprometimento com a formação dos alunos é um aspecto que traz um aprazimento para si:

“Onde nós vamos encontrar no Nordeste, quem sabe no Sul, uma estrutura como essa? Onde nós vamos encontrar a qualidade de professores que está sendo ofertado pra esses alunos? Por que assim, você vai encontrar em determinada universidade um, dois ou três professores excelentes, mas os outros... Por mil razões, eles não acompanham o mesmo nível, mas aqui no Cariri, podemos não estar lá no top de linha, mas todos são excelentes professores, com boas contribuições, e que... assim, eu fico... Me sinto privilegiado de estar aqui. Então se você puder botar na sua dissertação eu agradeço... Eu já estava chorando... [o entrevistado se emociona e chora - pausa] Chega eu fico assim [...] É uma maravilha. O cariri está de parabéns com esse Curso. É um privilégio muito grande” (Professor B).

Para Libâneo (1994), a formação do professor em nível superior ocorre em duas dimensões: a *formação teórico-científica*, que é composta por conhecimentos específicos da área de atuação e conhecimentos pedagógicos; e a *formação técnico-prática*, que inclui a preparação profissional para a docência, como pesquisa educacional e metodologias de ensino. Para este autor:

As disciplinas de formação técnico-prática não se reduzem ao mero domínio de técnicas e regras, mas implicam também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que, fornecem à teoria os problemas e desafios da prática. A formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação orientada teoricamente (LIBÂNEO, 1994, p. 27-28).

A relação entre saberes teóricos e práticos, para Tardif (2012, p. 234), provém da emersão dos conhecimentos teóricos a partir da pesquisa e da prática docente cotidiana, ou seja, “devemos admitir que a prática deles [professores] não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

Como professor de Prática instrumental no Curso de Música da UFCA, aparentemente uma disciplina extremamente técnica, busco uma fusão com a construção da identidade docente afinada com os conhecimentos estudados, práticas vivenciadas e com os saberes necessários à atuação professoral. Os conhecimentos didáticos e musicais devem caminhar juntos, se complementando com a teoria e prática, assim como, ratifica o depoimento a seguir, referindo-se aos conhecimentos oriundos da Prática Instrumental Sopros/Madeiras:

“A prática instrumental é praticada na UFC como meio de auxiliar de forma direta e indireta o desenvolvimento de muitas capacidades do futuro professor, podendo o mesmo ser praticado com prazer e proporcionar avanço no processo de ensino e aprendizagem” (Estudante P).

Nos escritos do diário de campo, que utilizei para anotar observações da presente pesquisa, chamou a minha atenção a seguinte anotação se referindo ao dia 14 de agosto de 2013 e relacionando a uma das aulas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras. Nesta página do diário de campo, relato um fato no qual um dos alunos questiona como seu instrumento (saxofone) pode ser apoio para sua atuação docente e, surpreendido, busquei serená-lo, através de uma resposta no viés prático. Tal indagação do aluno é uma questão que me incita a refletir sobre a constituição da identidade docente nos alunos da prática instrumental sopros-madeiras. Transcrevo abaixo o trecho do citado diário de campo:

“Íamos iniciar a execução de uns exercícios do Método Da capo, e antes falei um pouco dessa ideia da Pedagogia Tradicional praticado na maioria dos espaços de ensino de instrumentos de sopros, e alguns alunos apontaram dizendo que sua aprendizagem foi desta maneira. Quando discutíamos sobre formas de como trabalhar os exercícios do Da capo quando forem professores, sobre o ensino da teoria e da prática em paralelo e que ele podem ser agente de transformação na realidade deles, que utilizam a pedagogia tradicional. Neste momento um dos alunos me interrompe e, surpreendentemente, me pergunta como o instrumento que pratica nesta disciplina pode ajudá-lo quando for professor, e citou o exemplo do coral me questionando: como passar as vozes ou fazer um aquecimento vocal? Neste momento comecei a falar que tradicionalmente os educadores musicais usam o teclado para trabalhar com corais, mas o saxofone, ou qualquer instrumento de sopros, pode ser uma ferramenta que pode auxiliá-los nestas tarefas e, por conseguinte demonstrei alguns exemplos, de como passar as vozes utilizando seu saxofone: ele pode tocar cada voz do arranjo coral para os coralistas de maneira que eles escutem e aprendam; sobre o aquecimento, pedi-os um exemplo de aquecimento vocal que faziam na aula de Técnica Vocal e me deram cantando na sílaba “pô” do primeiro ao quintão grau da escala maior (exemplo abaixo). Em seguida, demonstrei o exercício no sax e pedi que repetissem cantando. À medida que cantavam eu subia com intervalos de semitom me utilizando do sax, tocando todo o exercício ou somente a tônica da tonalidade seguinte. Imediatamente o aluno ficou surpreendido e disse que

*nunca tinha pensado sobre estas possibilidades que com seu instrumento poderia realizar. Outros alunos apontaram que conheciam outros educadores musicais que utilizam com o coral instrumentos como gaita, flauta doce, além do teclado”.*⁷⁹

Partitura 10 - Aquecimento vocal

The image shows a musical score for a vocal warm-up exercise. It consists of two staves of music. The first staff is in 2/4 time and starts with a treble clef. The melody is composed of eighth and quarter notes, with lyrics 'pô pô pô pô pô pô pô pô pô' written below. The second staff continues the melody, also in 2/4 time, with lyrics 'pô pô pô pô pô pô pô pô pô' and ends with 'Segue...'. The score includes various musical notations such as clefs, time signatures, and note values.

Fonte: Elaboração própria (2014).

Após este momento, combinei com o professor de Canto Coral e Técnica Vocal do Curso, o professor Márcio Mattos, a necessidade de estimularmos o trabalho com coral utilizando também o instrumento trabalhado na prática instrumental. Pois, quando solicitado uma atividade prática pelo professor, como aquecer ou passar as vozes do coral, que os alunos também possam utilizar o instrumento que exercita na prática instrumental, além da opção usual, o teclado. Tal iniciativa visa fazer os alunos refletirem sobre as possibilidades que seus instrumentos possuem no campo da Educação Musical, buscando quebrar paradigmas, pois, tradicionalmente, a flauta transversal, o clarinete e o saxofone, não são utilizados para tal.

As discussões a respeito da prática docente, à exemplo da citada acima, refletem um caminho que delinea a identidade docente de professores em formação. Cotidianamente, tais assuntos devem ser trazidos para o espaço universitário para que os estudantes se apropriem deste caminho que pode forjar um profissional reflexivo e corresponsável com a Educação Musical.

Para tanto, além da identificação do corpo docente do Curso com a proposta delineada no PPC, como colocado anteriormente, os estudantes devem, portanto, também se reconhecer como docentes em formação e futuros educadores musicais, assim como, corresponsáveis pelo fortalecimento do campo da Educação Musical.

Uma parte dos estudantes ingressa no Curso com experiências docentes e esperam adquirir outros conhecimentos para nutrir sua prática de ensinante. Para estes, a identidade

⁷⁹ Diário de campo. 14 de agosto de 2013.

docente já vem em forma de vivências, cabendo-me fortificá-la e alimentá-la de estímulos e busca de conhecimentos.

Marisa do Nascimento Galdino, ex-aluna de Prática Instrumental Sopros/ Madeiras, flautista e ingressante na turma de 2010, em seu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em 2013, fala de sua experiência na referida disciplina e da articulação dos conhecimentos teórico-científicos e técnico-práticos:

As aulas foram realizadas de acordo com os vários tópicos referentes a ementa proposta pelo PPC do curso. Tudo isso possibilitou uma aprendizagem didático-musical diversificada, ampliando as visões pedagógicas referentes ao ensino da música. Ainda acrescento que nós, alunos da prática de sopro (2010.1) tivemos a oportunidade de trabalhar dentro da disciplina com uma atividade voltada para iniciação da prática docente, por meio de ações práticas com alguns alunos de outros cursos da UFC, hoje UFCA, como engenharia de materiais e biblioteconomia, onde tivemos que colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante a nossa vivência na disciplina, fundamentando nossas ações em educadores musicais (GALDINO, 2013, p. 25-26).

Um dos estudantes, que já exercia a docência em música quando ingressou no Curso, afirma que as discussões e experiências vivenciadas nas disciplinas de Prática Instrumental lhe permitiram refletir sobre seus conceitos de ensino e experimentar novas possibilidades metodológicas.

*“Essa disciplina sem dúvida irá me dar uma visão, melhor dizendo, uma percepção maior sobre como diferenciar os meus conceitos de ensino da educação musical que eu vinha praticando, analisando e corrigir as minhas falhas e sem dúvida aprendendo **novo formato** de ensino coletivo da educação musical para os meus alunos buscando um objetivo maior, que é a perfeição”* (Estudante D).

O aluno que oferece o próximo depoimento e que já havia atuado como professor quando ingressou no Curso corrobora dizendo que se nutre de experiências pedagógicas vivenciadas na Prática Instrumental Sopros/Madeiras para explorá-las em sua prática de ensinante no espaço da monitoria, testando e experimentando, antes do Estágio Curricular Supervisionado:

“As metodologias foram muito boas, pois como já tinha experiência em ensinar aproveitei novas metodologias com o professor, com isso, já ia aplicando nas monitorias que trabalhávamos assuntos vistos em sala de aula, proporcionando assim uma experiência e aprendizado antes mesmo da disciplina de estágio” (Estudante M).

Sobre as experiências técnico-científicas que podem desaguar numa atuação docente e que brotam da atividade musical coletiva na Prática Instrumental de Sopros/Madeiras, um dos alunos, em depoimento, oferece sua percepção:

“A disciplina vai trazer experiência pra gente, porque é uma vivência, de certa forma diferente, das teorias, e... vai melhorar, vai dá uma bagagem melhor pra gente na hora de lecionar” (Estudante A).

Outro estudante complementa, relacionado aos conhecimentos pedagógicos que conhecia com os que passou a conhecer:

“Com a prática instrumental os métodos que eu já conhecia como também os novos métodos serão aperfeiçoados e praticados. Como também essa disciplina me proporciona a oportunidade de usá-la como laboratório para as minhas futuras aulas e estágios me dando segurança na hora de transmitir as informações para os meus alunos” (Estudante D).

As falas acima corroboram com minhas perspectivas de proporcionar aos alunos, além de conhecimentos técnicos no instrumento, experiências docentes pelas quais poderão vivenciar possibilidades de enriquecimento de sua formação docente, caracterizando ainda a prática como componente curricular, e na qual os estudantes articulam os saberes adquiridos antes da Universidade com as experiências vivenciadas na academia.

Por meio da aprendizagem compartilhada, na qual uns ensinam os outros, as experiências vivenciadas na Prática Instrumental podem ser um laboratório no qual a prática docente pode estar presente, permeando todo o trabalho músico-acadêmico.

Desde o início das atividades na Prática Instrumental busco trazer discussões para os alunos acerca dos campos de atuação como instrumentista e educador musical e quais possibilidades eles terão para desempenhar o seu papel como multiplicador do conhecimento musical na sociedade. Na fala a seguir, o estudante R ressalta que além da aprendizagem do instrumento musical são discutidos aspectos inerentes à atuação profissional e à construção da identidade docente:

“Se percebe que o lado é ensinado e bem expirado pelo professor que ao mesmo tempo em que ensina como se tocar o instrumento abre os olhos dos alunos para que um dia eles também possam ser professores com capacitação teórica e técnica para passar o conhecimento de uma forma concreta” (Estudante R).

É importante compreender que o educador musical não pode, e nem deve, ser “menos músico” do que os “músicos” e, por isso, o estudo do instrumento aliado ao trabalho docente-

formativo é indispensável neste processo. Esta ideia é reforçada por um dos estudantes se referindo, especificamente, a escola de educação básica:

“Porque, a meu ver, não tem tanto cabimento você chegar numa escola de ensino fundamental, numa escola pública e dar aula de música sem ser apto a tocar um instrumento de forma que os alunos lhe admirem e gostem e do seu trabalho. Então, eu acho que essa cadeira de prática instrumental vem dar essa grande importância pra gente. Mas pra que você chegue numa escola e dê uma aula legal do instrumento é necessário que você se empenhe bastante em casa e, venha aqui pra sala de aula pra completar esse seu estudo” (Estudante E).

A perspectiva de que o educador musical deve possuir habilidades referentes à atividade de musicista é ratificada por outro estudante quando relaciona a aquisição destes conhecimentos no componente curricular Prática Instrumental:

“A disciplina de prática instrumental para minha formação é de fundamental importância, com ela irão se abrir vários horizontes, pois me proporcionará uma habilidade maior com o instrumento que já executo (trompete) como também com o instrumento que estudo (trombone) para conhecer e pegar o jeito e a prática. Com a prática instrumental os métodos que eu já conhecia como também os novos métodos serão aperfeiçoados e praticados” (Estudante D).

Após os semestres de aprendizagem no Curso de Música e, especificamente na Prática Instrumental, vários estudantes vislumbram-se como futuros educadores musicais. No depoimento a seguir o aluno afirma que a experiências de seus pares, que antes cursaram a disciplina de Prática Instrumental, servem de exemplo para si:

“Tem uma galera que tá terminando [as disciplinas de prática instrumental] e já dando aula. Tá indo pro caminho certo, né? Então, eu acho que se a gente seguir o mesmo caminho deles vai, vai dar tudo certo [risos]” (Estudante J).

Na monitoria ou grupos de estudos, incentivo os alunos a empreenderem experiências de aprendizagens, conforme aprofundado na categoria anterior relacionada com a 4.2.2 *Aprendizagem Musical Compartilhada*. Mesmo assim trago novamente esta ação na presente análise para referendar a iniciação dos estudantes à docência, pois, por meio da monitoria, a identidade docente se inicia e brota acentuadamente.

A ex-aluna da Prática Instrumental Sopros/Madeiras, Marisa Galdino, em seu TCC ilumina como desabrochou o seu instinto professoral a partir da participação na monitoria de flauta transversal:

Neste processo somos ao mesmo tempo, “professor” e “aluno”, “mestre” e “discípulo” porque estamos sempre ensinando e aprendendo uns com os outros, pois o trabalho coletivo proporciona a troca de diferentes experiências importante para o nosso pleno desenvolvimento. No trabalho coletivo e cooperativo, os envolvidos têm possibilidades ampliadas de aumento do respeito por si e pelo outro, o que contribui para a capacidade de aprendizagem dos estudantes e na aproximação com espaços e situações de desafio e construção de novos conhecimentos e posicionamentos ao longo de suas vivências (GALDINO, 2013, p. 66).

Em conjunto com os monitores responsáveis pelos grupos de estudos, empreendo diálogos sobre a busca de estratégias para fomentar a troca de saberes e promover o aperfeiçoamento músico-instrumental, uma vez que, a atividade da monitoria pode ser um significativo espaço de iniciação à docência para os alunos-bolsistas-monitores que coordenam as atividades nestes grupos. Este fato é ratificado pelo Estudante E:

“E também tenho aprendido muitas maneiras de ensinar por conta da bolsa de monitoria da prática instrumental” (Estudante E).

Silva *et al* (2013, p. 1) reforça o aprendizado docente adquirido na monitoria por meio do relato de experiência apresentado como comunicação oral nos Encontros Universitários de 2013:

O aprendizado que os alunos monitores adquirem com o desenvolvimento da docência no meio acadêmico denota de experiências vividas e descobertas no meio da prática pedagógica que acontecem entre aluno monitor com professor e aluno monitor com os alunos em vários períodos de encontros. O acompanhamento de um professor ao aluno monitor é de fundamental importância nos trabalhos, pois este auxilia e incentiva os monitores a ter um direcionamento à docência, com orientações e metodologias de ensino para serem trabalhadas com os alunos participantes dos encontros de monitoria, formando assim grupos de estudos bem atrativos e prazerosos para o desenvolvimento dos participantes.

Para eles, não basta somente os conhecimentos técnico-musicais para coordenar tal atividade, “porém, não basta o monitor dominar o conteúdo específico da disciplina se não tiver habilidades para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem” (SILVA *et al*, 2013, p. 1).

Costa *et al* (2013, p. 4) reforça que esta iniciação docente, proveitosamente, confere subsídios prático-metodológicos para o Estágio Supervisionado que ocorre no quinto semestre do Curso de Música:

O Projeto de Monitoria nos dá o privilégio de passar pela experiência da docência antes mesmos da disciplina do estágio, ou seja, a docência pela docência, conseqüentemente, iniciamos nossa prática pedagógica tendo consciência das decisões metodológicas que a experiência pode nos proporcionar (COSTA, 2013, p. 4).

O depoimento a seguir complementa:

“No mais, tenho aproveitado muito todas as aulas da prática instrumental, e também aprendido muitas maneiras de ensinar por conta da bolsa de monitoria da prática instrumental” (Estudante Q).

A identidade docente não se constrói instantaneamente nem tão pouco com a segregação da teoria e prática e a desarticulação epistemológica de conhecimentos pedagógicos e musicais. Estes saberes devem mesclar o enredo ensinante que avultam a formação de aprendentes-docentes e instrumentistas que, vindouros, poderão tornar-se educadores musicais críticos, reflexivos, criativos, educacionalmente corresponsáveis, carregados de uma identidade docente que pode ser advindas de prática – musical compartilhada-geradora de teoria e de olhares atentos para sua realidade.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo que possa ser adquirido com uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. [...] Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à identidade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 76-77).

No depoimento a seguir, o estudante ressalta que a “aprendizagem coletiva” foi importante para fomentar sua pretensão de futuramente lecionar a prática instrumental em grupo. Desta maneira, é cristalinamente perceptível como ocorre a **construção compartilhada da identidade docente**:

*“Quero continuar com esse **trabalho de aprendizagem coletiva**, pois vejo a importância dele para mim que pretendo lecionar a prática instrumental de grupo futuramente”* (Estudante Q -grifo nosso).

Os dados mostrados acima, que refletem a construção compartilhada da identidade docente, parecem se afinar com a proposta de Almeida (2009) relaciona à ecologia de saberes na formação de professores de música. A autora aponta três dimensões para esta concepção:

Primeiro, considerá-la como um ecótono, uma “zona de união” ou “cinturão de tensão” que congrega duas ou mais comunidades, tornando-a, assim, singular. Segundo, em decorrência, a formação é um lugar propício para o encontro das diferenças e de suas tensões. Terceiro, dessa forma, ela se torna repleta de diversidade, ainda que não haja total reconhecimento da riqueza daí derivada (ALMEIDA, 2009, p. 205).

E por fim, Marisa Galdino, ex-aluna da Prática Instrumental Sopros/Madeiras, utilizando-se de seus escritos “conclusivos” defendidos e promulgados no Curso em 2013, expressa seu sonho de ser professora, reforçado pelas descobertas na sua trajetória músico-acadêmica na UFCA. E por meio de suas inspiradoras palavras espelho toda a minha reflexão analítica e epistemológica que constituiu esta categoria, e que enteneceu-me ao lembrar de seu processo formativo como flauteante aluna-aprendente-ensinante da Prática Instrumental.

Hoje, orgulho-me da condição de aluna concludente do Curso de Música-Licenciatura, da Universidade Federal do Cariri - UFCA. Ao analisar minha tímida trajetória, considero este tempo de experiências na busca do aprimoramento musical e conseqüentemente o desejo de ser melhor flautista e musicista, muito valioso! Meu sonho é ser artista professora - Professora Artista da Escola do Belmonte, do Cariri, meu mundo no mundo! As experiências com novas possibilidades de aprendizagem enriqueceram a minha história pessoal e passaram a sinalizar um sonho que poderá ser real! (GALDINO, 2013, p. 18).

5.2.4 Conflitos

Nesta categoria intento desvelar os conflitos, na visão dos alunos e professores de prática instrumental, oriundos do trabalho com os instrumentos, a fim de refletir e buscar transpor para um patamar adequado a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada.

A ideia de conflito que me apóia para dialogar com os dados que emergiram desta pesquisa vai em consonância com o que Apple (1979) afirma sobre o conflito como “força propulsora” básica na sociedade. Para o autor, o conflito quando tratado somente como algo negativo pode ser endêmico para muitas áreas do conhecimento.

Considero que os conflitos podem ser algo que, de alguma forma, surgiu de maneira inesperada no processo de aprendizagem dos envolvidos e que serviu ou ainda servirá de base para avaliação contínua, a fim de buscar melhoras para a prática cotidiana. Tais conflitos ocorrem constantemente, mas aqui ressalto os principais pontos revelados por esta

investigação e que acompanham a trajetória de construção da Aprendizagem Musical Compartilhada desde 2010.

Em vários momentos de avaliação da disciplina de Prática Instrumental sopros-madeiras, alguns alunos cobravam o empenho dos demais alunos para o estudo do instrumento musical. Para os que reclamavam, a falta de estudos extraclasse de alguns estudantes comprometia o andamento da turma. Este aspecto é ressaltado pela seguinte fala:

“Acho que deveria ter um pouco mais de empenho em relação ao grupo pra haver uma melhor qualidade no som do instrumento, na afinação também” (Estudante E).

O conflito que busco mostrar na fala anterior é a baixa frequência dos estudos musicais ao instrumento fora da sala de aula e que prejudica o andamento da turma, uma vez que o trabalho é coletivo. Entretanto, apesar de trazer nesta parte do trabalho, considero importante a ação de alguns alunos reivindicarem dos outros a dedicação ao estudo do instrumento musical fora da sala de aula, pois, a partir disto, eles podem se sentir corresponsáveis com o desenvolvimento da disciplina. Busco cautela para que isto não cause animosidade entre os alunos.

A ausência de dedicação ao estudo do instrumento por parte de alguns alunos é também ressaltada por um professor de prática instrumental do Curso:

“Outro ponto é o próprio interesse dos alunos. Tem aluno que se interessa e estuda e tem aluno que simplesmente não tem interesse. Ele acha que a prática instrumental é como uma atividade que ele faz tipo um esporte ou natação, que a pessoa vai lá duas vezes por semana faz aula de natação e vai embora pra casa. Ele não tem a consciência de que é necessário um estudo programado pra ele desenvolver. Então muitos alunos não se interessam e não estudam” (Professor E).

Em uma das aulas registradas por filmagem e na qual conversava com os estudantes sobre os estudos de cada uma fora da sala de aula, um dos alunos exigiu dos demais o comprometimento e dedicação ao estudo diário do instrumento.

“Vamos, se comprometam, digam que vão estudar mais... Acho que devemos tocar músicas mais difíceis para ter uma experiência de tocar várias músicas. Se você toca uma música difícil, uma música fácil você toca melhor” (Estudante M).

Independente das reivindicações de alguns estudantes para que os demais dediquem mais estudo ao instrumento, é importante que cada estudante se reconheça em constante aprendizagem e que, em grande parte, seu desenvolvimento depende de sua dedicação. Assim,

alguns estudantes reconhecem que constantemente precisam estar se esforçando para alcançar os objetivos propostos.

“Gostaria de agradecer a sua paciência para comigo por, às vezes, não conseguir atingir a meta estabelecida, mas tenho consciência de que tenho que me esforçar ainda mais para que eu consiga tocar as músicas com mais facilidade e com boa técnica” (Estudante N).

Outro estudante, na condição de corresponsável pela sua formação, corrobora afirmando que mais dedicação à Prática Instrumental Sopros/Madeiras o teria levado a um maior desenvolvimento na disciplina:

“Com certeza eu poderia ter desenvolvido bem mais se eu tivesse tido uma maior dedicação” (Estudante L).

Outro estudante, em depoimento a seguir, ressalta a participação do discente na aprendizagem:

“O estudo em casa. E isso é essencial porque o professor trabalha com várias coisas e, isso é essencial pro professor, se preparar com várias coisas” (Estudante G).

A Aprendizagem Musical Compartilhada depende também do esforço e dedicação que cada estudante direciona para seu desenvolvimento, principalmente ao instrumento musical, uma vez que suas habilidades e competências são compartilhadas na medida em que cada um as adquiri tanto em sala de aula como fora dela. Por isso, busco incentivar constantemente os alunos para o estudo musical diário e sistemático em grupo e individual.

Através do diário de campo e da observação cotidiana dos alunos de Prática Instrumental Sopros/Madeiras pude perceber que há possibilidades de conciliar o estudo do instrumento musical praticado e as atividades do Curso. Observo que há alunos que possuem disciplina e demonstram grandes avanços na prática instrumental e quando são questionados sobre os estudos, estes sempre respondem que diariamente estão em contato com o instrumento musical, estudando as atividades propostas na disciplina. Apesar de perceber que alguns estudantes dispõem de mais facilidade do que outros para a execução musical ao instrumento, o estudo do mesmo está sempre presente no cotidiano destes alunos.

Algumas vezes me esbarro em falas de alguns alunos afirmando não ter tempo suficiente para se dedicar ao estudo do instrumento. Alguns justificam-se pela quantidade de atividades que o Curso impõe, como disciplinas, trabalhos, seminários, e outros colocam que a falta de tempo é decorrente de suas atividades laborais.

“As aulas estão sendo bem dadas e bem ensinadas e bem explicadas, no entanto, estou com um pouco de dificuldade, pois não tenho tempo todos os dias para treinar, coisa extremamente importante para o meu progresso nessa disciplina. Estou disposta a fazer todo o possível para este tempo acontecer, só que às vezes é impossível” (Estudante R).

Na fala a seguir, um dos alunos coloca que sua falta de tempo para estudar é, em parte, decorrente da ocupação com as disciplinas do Curso de Música e por isso coloca a monitoria com um espaço relevante no processo de aprendizagem:

“Esse semestre eu tive alguns problemas e por isso meu rendimento caiu um pouco, do semestre passado para esse estava passando por problemas de saúde e isso me atrapalhou um pouco, além de ter muitas outras coisas para estudar das demais disciplinas, diminuindo o tempo que tenho para dedicar-me a prática instrumental, e por isso volto a insistir na importância da monitoria, apesar de está estudando menos sempre estive presente nas monitorias, que minimizavam as minhas dificuldades” (Estudante A).

Outro estudante ratifica a monitoria como um espaço, sobretudo, para minimizar as consequências decorrentes da falta de tempo, afirmando ser este espaço uma ampliação do tempo de estudo:

“A monitoria amplia o tempo para o estudo e melhora o desenvolvimento, uma vez que pode-se dedicar um tempo maior para repassar os exercícios” (Estudante L).

Ao ser indagado os porquês da quantidade de tempo destinado ao estudo do instrumento, a fala a seguir corrobora afirmando que as atividades do Curso causam correria e por isso falta de tempo para dedicação ao instrumento musical.

“Por que também eu estava com muita correria em relação as outras disciplinas, muita coisa... Nesse semestre eu não estudei como no primeiro que eu tinha mais tempo pra estudar, a tarde em casa, no final de semana, mas estudei. Mas pra mim o semestre foi bom. Sempre a gente tem alguma coisa nova pra aprender na execução do instrumento. E não estudei tanto, não foi porque eu não queria, mas por questão do tempo mesmo. Eu passo o dia todo aqui [na UFCA], bem dizer. Chego em casa de noite. Teve um dia desses que eu peguei o instrumento pra estudar nove horas da noite e toquei até dez horas. Graças a Deus que os vizinhos lá de casa não reclamam, porque se fizessem [...]” (Estudante H).

A falta de tempo para o estudo do instrumento musical decorrente das muitas atividades do Curso é um aspecto evidenciado por um dos professores de Prática Instrumental que foi entrevistado. Entretanto, para ele, é possível conciliar as atividades acadêmicas com o

tempo destinado para o instrumento musical, pois alguns de seus alunos conseguiram através do estudo diário:

“Um dos pontos, eu acho que é o próprio cronograma. A questão do cronograma do Curso, que eu acho que talvez, nesses anos que os alunos estão fazendo as disciplinas de Prática Instrumental, eles tem uma gama de disciplinas muito grande e aí ficam muito apertados e não conseguem talvez ter uma dedicação ao instrumento. Isso é um ponto que eu fico questionando. Só que, eu cheguei também a algumas conclusões, porque tem alunos que conseguem, tem alunos que desenvolvem, então isso já joga por terra a hipótese de ser o cronograma do Curso, entendeu? Não estou afirmando, mas to especulando, porque tem alunos que estudam e se desenvolvem. Eu tenho alunos de instrumento que se desenvolveram nos dois anos, mas são alunos que estudam, tem o estudo diário que eles fazem e conseguem fazer as outras disciplinas e não foram reprovados em nenhuma disciplina. Então, quer dizer, é possível, agora por que os outros não estudam? Por que muitos não estudam?” (Professor D).

Em quase todas as falas, entretanto, é apontado que a monitoria ou grupos de estudos são espaços alternativos para minimizar a influência da falta de tempo no desenvolvimento da aprendizagem musical, assim como ressaltam os monitores da Prática Instrumental Sopros/Madeiras em 2012:

Na sociedade atual a ausência de tempo em decorrência da globalização promove dificuldades na regularidade do estudo do instrumento musical, assim, não dispomos de muito tempo livre para nos dedicarmos a prática instrumental em nossas residências. Pensando nisso, se buscamos bolsas por meio do Projeto de Monitoria de Graduação da UFC para o Curso, para com o auxílio de um monitor, o aluno iniciante na prática instrumental tenha um maior acompanhamento em seus estudos e a possibilidade de ter mais espaço para desenvolver sua prática. Atividade esta direcionada, sobretudo para aqueles que ingressaram no Curso (COSTA *et al*, 2012, p. 3).

Na fala seguinte, o estudante K coloca que por causa da ausência de tempo teve dificuldades em alguns estudos técnicos e a monitoria o ajudou a superar tais dificuldades:

“Tive dificuldades em algumas escalas a exemplo de Lá bemol e Fá bemol menor, e não só isso, tive dificuldades de encontrar tempo suficiente para estudá-las. O que ajudou muito foi a monitoria já que eram marcados os horários, e que com o acompanhamento da monitora, e estudando junto com ela, neste caso foi o que mais aconteceu, já que tínhamos um pouco mais de facilidade em tocar as escalas” (Estudante K).

O estudante a seguir, corrobora que a ausência de tempo para o estudo do instrumento é minimizada pelo grupo de estudo e que este traz um maior tempo para a prática do instrumento musical.

“Com a monitoria, os horários extra-curriculares trouxeram um tempo extra para um maior desenvolvimento da prática instrumental” (Estudante L).

A ausência de tempo dos alunos também é ressaltada por Galdino (2013, p. 66) em seu Trabalho de Conclusão de Curso explicitando o momento que escolhiam o horário comum a todos para realizar o grupo de estudos em flauta transversal.

Antes de iniciarmos o trabalho de monitoria, tivemos algumas dificuldades a princípio para decidir um dia durante a semana que fosse conveniente para nos encontrarmos, isso porque todos os integrantes do grupo cursam semestres diferentes e realizam atividades e disciplinas diversas. Depois que escolhemos a terça-feira para fazermos o nosso encontro semanal, iniciamos finalmente as nossas atividades (GALDINO, 2013, p. 66).

Silva *et al.* (2013, p. 2) também ressalta o pouco de tempo que os estudantes de Prática Instrumental Sopros/Madeiras dispõem para o estudo do instrumento. Entretanto, eles apontam que a divisão por grupos de instrumentos contribuiu para minimizar tal problema, pois alguns alunos passaram a frequentar a monitoria.

O problema mais frequente encontrado para a realização dos encontros da monitoria foi a incompatibilidade de horários dos participantes, como foi dito anteriormente a partir do momento em que as atividades de monitoria foram divididas por instrumentos possibilitando a participação de estudantes de semestre diferentes (SILVA *et al.*, 2013, p. 2).

Outro aspecto apontado por alguns alunos é o pouco tempo destinado as disciplinas de Prática Instrumental no fluxograma curricular do Curso. Grande parte dos estudantes concorda que quatro semestres é insuficiente para estudar e aperfeiçoar-se no instrumento musical.

“O único questionamento que tenho é sobre o período da prática instrumental, pois em quatro semestres não dá pra se aperfeiçoar no instrumento, e pra ser um bom professor temos que tocar bem. Sei que é um curso de licenciatura, mas por não ter teste de aptidão, muitos começam do zero, e quatro semestres é pouco tempo pra adquirir um bom domínio no instrumento” (Estudante I).

Este aspecto é ratificado por um professor acrescentando ainda que os grupos musicais existentes no Curso de Música podem ser um meio para ampliar o tempo e espaço para a prática do instrumento musical:

“Especificamente, a prática instrumental, é que eu acho que as disciplinas ainda são insuficientes, ou seja, quatro semestres. É por isso que você cria projetos de extensão pra estender essa prática fora da sala de aula, mas nós teríamos que encontrar, se é

que nós vamos conseguir porque a carga horária já está estendida. Então não sei como vai conseguir resolver, mas é nesse quesito que eu mexo” (Professor B).

O papel dos grupos musicais existentes no Curso de Música já foi levantado no tópico *AMC no contexto informal*. Nesse tópico evidencio como os alunos podem ampliar a prática instrumental através da sua participação nestes grupos.

Outro professor de Prática Instrumental entrevistado discorda que o tempo que consta no fluxograma curricular destinado para as disciplinas de Prática Instrumental, ou seja, quatro semestres, seja insuficiente:

“Eu acho que é possível numa turma heterogênea ou homogênea você conseguir desenvolver, o aluno conseguir ter um desenvolvimento bom durante dois anos. Pegar e conseguir sedimentar a técnica básica do instrumento” (Professor D).

O tradicional método de Ensino Coletivo é bastante utilizado no Brasil e também nos Cursos de Música criados pela UFC. Entretanto, já coloquei anteriormente que, por si só, esta abordagem é incompatível e insuficiente no trabalho com instrumentos de sopros-madeiras que proponho na UFCA, e dissonante diante do que está posto no PPC.

Matos e Moraes (2012, p. 37), dois dos elaboradores dos PPC’s dos cursos de música criados pela UFC, afirmam a dissonância do tradicional Ensino Coletivo com tais PPC’s:

O que aqui está posto como “espírito colaborativo” difere radicalmente do que no Brasil é entendido como “Ensino Coletivo de Música”. A abordagem coletiva, em termos nacionais tem um sentido pragmático de melhor aproveitamento do tempo dos estudantes e professores e dos espaços disponíveis para o ensino de música. No caso da UFC, busca-se a colaboração em grupo, a solidariedade ao ensinar e aprender para novamente (e sempre) ensinar aprendendo.

Porém, vários professores entrevistados declaram utilizar os métodos de Ensino Coletivos nos componentes curriculares de Prática Instrumental. Para alguns, a utilização destes métodos é recomendação do Projeto Político Pedagógico do Curso, entretanto, não encontrei em lugar algum recomendação ou referência estrita a utilização de Método de Ensino Coletivo, mas a referência à prática e ao trabalho musical coletivo enfatizando a solidariedade, cooperação e interação, deixando, assim, amplo para diversas interpretações e metodologia, relacionadas à prática coletiva.

“Eu venho sempre adotando o trabalho de ensino coletivo com os meninos sem fugir do nosso projeto pedagógico, que é o trabalho coletivo e não individual, mas com mais facilidade, que eu tento trabalhar peças” (Professor A).

Sobre o tradicional método de Ensino Coletivo na prática instrumental, um dos professores entrevistados diz:

“Eu uso um método de ensino coletivo só no primeiro semestre e um pouquinho no segundo, depois eu passo a usar métodos de ensino individual coletivamente. Talvez nem caracterize ensino coletivo. Por exemplo, tem um método, pego a lição tal e a gente estuda aquela lição juntos, todos os alunos tocam ao mesmo tempo, mas não é um método de ensino coletivo” (Professor D).

Percebi o desconhecimento de alguns professores de Prática Instrumental da UFCA em relação a outras possibilidades para a prática coletiva. Em uma das reuniões para a reformulação do PPC havia uma indicação para incluir no documento a utilização estrita do Ensino Coletivo como metodologia de ensino e aprendizagem e sugeri não inserir, uma vez que há diversas possibilidades para fomentar a prática coletiva com base na interação direcionada para a partilha, cooperação, colaboração e estímulo à ecologia de saberes que o atual Ensino Coletivo não abrange. Ao falar tal proposição, alguns professores presentes disseram desconhecer tais possibilidades solicitando que eu pudesse compartilhar meus estudos acerca do tema.

O mesmo professor D ainda acrescenta acerca da direção do Ensino Coletivo para a iniciação musical que, como já foi dito anteriormente, entra em dissonância com a ideia aqui apresentada neste estudo de Aprendizagem Musical Compartilhada e com o PPC.

“Eu acho que é possível o trabalho com o ensino coletivo, no entanto eu vejo o ensino coletivo mais para o início, para a iniciação nos instrumentos e como muitos alunos nossos são realmente iniciantes, eu acho que o ensino coletivo funciona. Eu não acho que deve ser mudado de ensino coletivo para ensino tutorial não” (Professor D).

O que me apresenta neste discurso é a direção do Ensino Coletivo para os iniciantes no instrumento musical e, conseqüentemente, a distorção na interação com os alunos mais experientes. Entretanto, o professor D argumenta que se deve refletir sobre a utilização deste Ensino Coletivo e seus métodos e buscar transpor em sua reflexão, o que está posto, no Brasil, relacionada a esta metodologia:

“É sempre bom estar refletindo na questão da metodologia, embora eu tenha falado que não tenha problemas em trabalhar com o ensino coletivo, mas é bom... Será que ensino coletivo é isso mesmo? Que tipo de ensino coletivo? Quais os métodos? Eu acho que a gente refletindo a gente pode melhorar. Pra mim, o ensino coletivo pra ele funcionar tem que ter interação, tem que interagir dentro do ambiente do ensino coletivo. Por que tem aluno que vai pro ensino coletivo, mas ele não tá integrado no ensino coletivo, ele não tá aberto pra observar o colega, ele não tá com a mentalidade

aberta pra aprender, pra receber daquilo ali uma informação. Tem aluno que vai pra aula de ensino coletivo e ta atento somente pra o que é falado diretamente pra ele. Eu acho que ensino coletivo é quando você tá integrado participando. Os alunos não estão preparados para o Ensino Coletivo, eles não estão sabendo sugar tudo que é possível numa sessão de ensino coletivo” (Professor D).

A heterogeneidade de instrumentos e de conhecimentos pode ser um dos aspectos importantes na construção da Aprendizagem Musical Compartilhada. A consciência desta importância por parte do professor faz com este busque se apropriar de uma cotidiana reinvenção de seu fazer docente aproveitando a diversidade que vem da heterogeneidade para fomentar a Aprendizagem Musical Compartilhada. Entretanto, não é consenso entre todos os professores de prática instrumental da UFCA a importância da heterogeneidade de saberes advindos dos estudantes para estimular a partilha na aprendizagem.

Na seguinte fala de um professor, é ressaltada a diferença de níveis de conhecimento como uma causa de dificuldades para o melhor desenvolvimento da prática instrumental, o que impede de refletir sobre a zona de desenvolvimento proximal – ZDP e a ecologia de saberes:

*“As disciplinas de Prática Instrumental vêm acontecendo, **algumas com certa dificuldade, por conta do nível dos alunos.** Alguns alunos já entram com um nível pouco de conhecimento na música, outros entram com nível um pouco mais baixo e outros entram sem nenhum tipo de nível. Isso, as vezes pra algumas disciplinas, principalmente para a minha, fica um pouco particular, porque a procura pela disciplina é pouca” (Professor A).*

É relevante a reflexão sobre o trabalho voltado para Ensino Coletivo e alguns aspectos a ele inerentes, como direcionamento para a homogeneidade de níveis de conhecimento, centralidade no professor, dentre outros. No âmbito do Curso de Música, há a necessidade de promover estas reflexões para objetivar sempre a qualidade no trabalho coletivo realizado na prática instrumental e, conseqüentemente a aprendizagem de todos.

Os conflitos aqui apresentados são impulsos para promover ações que possam reverter diversas situações, caso contrário, podem danificar o andamento do trabalho musical coletivo ao instrumento e a partilha que provoca a aprendizagem. Para tanto, as ações metodológicas que buscam uma reflexão a partir dos conflitos postos intentam incentivar, promover e fomentar um caminho que pode direcionar principalmente para a Aprendizagem Musical Compartilhada.

5.2.5 Ações Metodológicas: Caminho Para a Aprendizagem

“Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém”.

(Paulo Freire)

As propostas metodológicas e decisões pedagógicas por mim empreendidas na prática musical coletiva no ensino de saxofone, clarinete e flauta transversal não têm intenção de serem paradigmáticas, tampouco soberanas, mas buscam, além de outros aspectos, estimular a Aprendizagem Musical Compartilhada. São experimentações que, em sua maioria, partem de discussões ocorridas durante as aulas com os estudantes. Tais diálogos expressam anseios e desejos quanto a sua formação musical e docente e o Curso não pode fechar os ouvidos para estas vozes, pois elas podem ser um termômetro para prefigurar possibilidades pedagógicas, uma vez que, “ensinar exige saber escutar” (FREIRE, 1996, p. 113). Com isto, posso refletir sobre a prática que desenvolvo enquanto professor.

Esta categoria de análise emergiu da relevante quantidade de dados colhidos relacionados a prática pedagógica e metodológica que empreendo como professor de instrumentos de sopros-madeiras na UFCA. Em quase todas as falas, depoimentos, entrevistas e filmagens, os alunos acentuavam palavras sobre minha atuação educacional, que pelos dados a serem explicados adiante, deu-se pela novidade que experienciaram na aprendizagem musical do instrumento. Para tanto, busquei refletir tais ecos nas letras a seguir:

De acordo com Haydt (2006, p. 144), “método de ensino é um procedimento didático caracterizado por certas fases e operações para alcançar um objetivo previsto”. Conforme Libâneo (1994) cita, método vai mais além do que medidas, procedimentos e técnicas de ensino:

Dizer que o professor “tem método” é mais do que dizer que domina procedimentos e técnicas de ensino, pois o método deve expressar, também, uma compreensão global do processo educativo na sociedade: os fins sociais e pedagógicos do ensino, as exigências e desafios que a realidade social coloca, as expectativas de formação dos alunos para que possam atuar na sociedade de forma crítica e criadora, as implicações da origem de classe dos alunos no processo de aprendizagem, a relevância social dos conteúdos e ensino etc (LIBÂNEO, 1994, p. 150).

As propostas metodológicas e decisões pedagógicas, conforme anteriormente dito, estão longe de serem “receitas” que se repetem a cada semestre, pois, suas escolhas devem se alinhar com o perfil de cada turma e os objetivos de aprendizagem propostos, além do que, estas podem indicar os procedimentos para o ensino que se sucederá (HAYDT, 2006). Para Libâneo (1994), “não há método único de ensino, mas uma variedade de métodos cuja escolha depende dos conteúdos da disciplina, das situações didáticas específicas e das características sócio-culturais e de desenvolvimento mental dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 152).

Um dos alunos fala sobre as minhas práticas metodológicas propostas que são direcionadas para o ensino técnico do instrumento. Para ele, que se deparou pela primeira vez com uma abordagem que colocava em primeiro plano o trabalho coletivo e a teoria em paralelo com a prática, a metodologia é “interessante”.

“E em relação ao seu trabalho, Robson, aqui, eu acho muito interessante sua metodologia que você faz com esse... Que em uma aula você aprende tanto a tocar um instrumento quanto uma forma mais fácil de ensinar a técnica, alguma coisa e outra” (Estudante E).

Ainda na fala anterior do estudante E, transparece a ideia de prática como componente curricular quando o aluno depreende que existe a possibilidade de experimentar uma nova forma de ensinar a técnica do instrumento musical, sendo esta uma das possibilidades quando o estudante atuar como ensinante.

A fala a seguir coloca a adequação das propostas metodológicas as necessidades da turma:

“No que diz respeito à forma como as aulas foram conduzidas, não vejo algo que se possa ser corrigido já que as aulas foram bem adequadas às necessidades da turma” (Estudante O).

A seguir o estudante N coloca sobre a dinâmica das aulas e a combinação das atividades nas aulas.

“Em relação a metodologia de trabalho não tenho nada a reclamar e nem para adicionar, as aulas são muito boas, não são monótonas e acho muito interessante a mesclagem de trabalhos (escalas, músicas populares, músicas eruditas, apresentações, métodos, improvisação... etc) no decorrer da disciplina” (Estudante N).

Outro aluno, através de seu depoimento, não se sentiu contemplado com o trabalho na Prática Instrumental voltado para formação do educador musical. Para ele, a disciplina deu

mais direção para os aspectos técnicos do instrumento musical, sugerindo a implementação de um caminho de motivação e inovação na formação docente.

“As metodologias sempre foram mais focadas nos exercícios de digitação, transposição, escalas, arpejos e também na leitura e prática de conjunto. Tenho um interesse em estudar novas estratégias para o ensino e sinto que é interessante se tivermos a inclusão de novas propostas metodológicas para as turmas dos próximos semestres, como motivação para que os novos educadores musicais possam inovar cada vez mais nas estratégias de ensino” (Estudante B).

As falas dos estudantes que direcionam para uma discordância também são relevantes para promover uma reflexão do que se faz, enquanto professor, e do que se apropria o aluno, na sua visão. Por vezes, professores e alunos possuem olhares diferentes para as ações metodológicas realizadas para almejar a aprendizagem. É importante ressaltar que, em cada semestre, grande parte das ações metodológicas propostas era diferente, pois havia uma necessidade de se adequar o trabalho ao perfil da turma e ao contexto daquele momento.

Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então que uma de minhas preocupações deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 1996, p. 96).

“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (FREIRE, 1996, 141). Considero que a reflexão e a escuta do discurso discente é inerente à atuação docente, e por isso, busco trazê-la para a minha prática. Dela me alimento para constantemente avaliar o que melhor se afina à realidade e à proposição do Curso alinhado aos objetivos e anseios dos estudantes.

O mesmo discente fala das exigências por parte do professor para buscar um “desempenho satisfatório”.

“O professor Robson Almeida teve um papel importante, pois soube conduzir o repasse de conceitos e técnicas básicas para a iniciação nesse instrumento sem deixar de cobrar um desempenho satisfatório na execução dos exercícios e peças escolhidas para o repertório de estudo do 3º e 4º semestres” (Estudante B).

O professor também precisa estimular a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, “cobrar” a participação ativa na sua aprendizagem, pois o aluno é corresponsável pela sua formação. A oferta de ferramentas para que o aluno possa desenvolver competências e habilidades para se tornar participativo e corresponsável com a sua própria formação deve

preceder as possíveis “cobranças”, uma vez que o desenvolvimento dessas competências e habilidades ao instrumento deve vir acompanhado de disciplina para o estudo de cada aluno.

As exigências para um “desempenho satisfatório”, as quais devem ser carregadas de bom senso pelo docente e a que se refere o comentário do “estudante B”, possibilitam o maior desenvolvimento de habilidades por parte do estudante, a fim de que este seja, também, participante ativo da proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada, a medida em que o estudante se apropria de saberes e habilidades para efetivar, em vários âmbitos, formal, informal e não formal, a partilha destas habilidades e saberes com os seus pares.

As exigências podem vir, de forma intrínseca, espelhadas em desafios impetrados no trabalho musical, como exercícios, arranjos, músicas etc. Por meio destes desafios, intento estimular os alunos na busca da solidariedade, através de grupos de estudos e monitoria, bem como na sala de aula, buscando delinear a proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada. Algumas vezes, os desafios são latentes aos estudantes, contudo busco clarear tais desafios, tornado-os perceptíveis para os desafiados.

“O que eu achei de positivo na disciplina foi que a gente trabalhou um repertório um pouco mais complexo. Não tão complexo, mas de um nível que a gente tá ascendendo. Com mais dificuldades nas músicas” (Estudante F).

Ainda com relação às exigências do professor, no depoimento a seguir, o aluno as considera relevantes.

“Com o passar dos semestres e o maior aperfeiçoamento da turma em seus instrumentos, as aulas estão cada vez mais dinâmicas e ainda mais proveitosas, aumentou o nível da turma e também o nível de exigência do professor e também dos próprios alunos” (Estudante O).

Em outro depoimento, tais desafios aparecem para o estudante em nível ascendente, os quais são por ele resumidos em cada semestre estudado:

“A cadeira de prática instrumental tá abrangendo várias coisas, no semestre passado tava estudando uma coisa, e estamos evoluindo pra abranger várias coisas” (Estudante G).

Os métodos de ensino que empreendo para almejar a aprendizagem dos estudantes, seja ela técnica, musical ou pedagógica, englobam diversos procedimentos didáticos. Realizo gravações filmadas dos alunos executando o instrumento para posterior avaliação minha e deles; constantemente promovo atividades de apreciação musical, sobretudo de executantes

que utilizam os instrumentos trabalhados na Prática Instrumental e textos escritos que propõem novas técnicas de execução e interpretação, bem como de ensino do instrumento musical. Sobre a gravação filmada da execução dos estudantes, Gordon (2000) também considera esta uma forma importante para avaliar o trabalho instrumental.

Cotidianamente, busco refletir sobre meu papel enquanto professor e agente transformador da realidade dos estudantes. É certo que, por vezes, a reinvenção do fazer docente não faz parte da vida professoral de alguns, sobretudo quando professores reproduzem práticas de ensino de seus professores. A partir disto, procuro me reinventar e ofertar para os alunos possibilidades para refletir criticamente sobre as possibilidades de reinvenção de seu fazer docente quando forem atuar como educadores musicais, evitando impor metodologias que hoje podem atender a certos objetivos, e no futuro serem incompatíveis com o contexto educacional que venha a ser corrente.

“A metodologia de ensino foi bastante proveitosa, tanto com relação aos trabalhos passados pelo professor como, por exemplo: escalas, videoaulas, referências musicais, ditados, etc. Quanto o material didático utilizado para o aprimoramento da leitura de partituras e execução de exercícios práticos no instrumento” (Estudante H).

Um dos alunos, que deu este depoimento entre o terceiro e quarto semestre, fala dos seus anseios em aprofundar determinadas técnicas que foram impedidas de serem aprendidas devido ao tempo letivo da disciplina, mas que sugere para o semestre seguinte.

“Apenas não aprendi algumas técnicas mais avançadas do sax, porém tenho certeza que no próximo semestre iremos estudar isso com mais profundidade” (Estudante E).

O estudante que empresta as palavras a seguir fala que coletivamente, através do método de ensino, as dúvidas e dificuldades iam sendo corrigidas. Ele ainda ressalta o desafio de iniciar o aprendizado do instrumento musical no meio acadêmico:

“Visto que eu não tinha nenhum conhecimento sobre o instrumento, a experiência de poder desenvolver no meio acadêmico um novo objetivo me fez criar uma meta. No método de ensino, as dúvidas e dificuldades iam sendo corrigidas coletivamente. Começar a aprender um instrumento do zero com um professor, faz com que se evolua com as técnicas corretas” (Estudante L).

Mesmo para o aluno que ingressou no Curso com experiência no instrumento musical, a prática coletiva e a experiência vivenciada em grupo foram inovadoras. Para ele, estas experiências foram importantes para sua trajetória-formação:

“Durante a prática instrumental adquiri diversos conhecimentos, apesar de já ter alguma experiência com música foi tudo muito inovador, pois pude vivenciar o aprendizado da prática instrumental em grupo, um método que não conhecia e que tem um resultado bastante eficaz. Isso tudo foi muito importante para ampliar meus conhecimentos” (Estudante Q).

Foi no Curso de Música da UFCA que a maioria dos estudantes de Prática Instrumental se deparou pela primeira vez com uma metodologia que ressalta a prática coletiva e a troca de saberes. Isto, portanto, corrobora com a necessidade de multiplicação do conhecimento musical e me faz crer que o pressuposto basilar de minha atuação como aprendente-ensinante se finca na partilha, permuta e construção da proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada.

“A metodologia de ensino é uma das melhores que já estudei” (Estudante I).

“Também gosto do trabalho em grupo, pois gera um aprendizado coletivo e todos progridem” (Estudante E).

5.2.6 Docência: Ensinando-Aprendendo-Ensinando.

“Professor, ‘sois o sal da terra e a luz do mundo’.
Sem vós tudo seria baço e a terra escura.
Professor, faze de tua cadeira,
a cátedra de um mestre.
Se souberes elevar teu magistério,
ele te elevará à magnificência.
Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,
um excelente mestre”.

(Cora Coralina, *Exaltação de Aninha*)

Um dos pilares que sustenta minha atuação docente e a Aprendizagem Musical Compartilhada que defendo arduamente nestes escritos é a máxima de Freire (1996, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” A consciência disto é a busca por uma partilha de saberes em minha atuação de aprendente/ensinante. Este excerto finaliza a análise e discussão dos dados que constitui este trabalho músico-investigativo no qual a Educação Musical encontra-se em primeiro plano. Ecoam aqui as palavras que trazem a argumentação ávida da imagem de como fui, sou e poderei ser docente, aprendendo-ensinando musicalmente, compartilhando saberes e refletindo sobre o resultado disso tudo: Aprendizagem Musical Compartilhada.

Desta forma compartilho as palavras de Rios (2008, p. 30):

Essa experiência muito particular na verdade só veio reforçar o que experimento, sempre nas que venho fazendo há longo tempo: o desafio de ser professora, mais particularmente professora de professores, me traz todo dia a necessidade de olhar criticamente para a formação e a prática do aprendiz que é ensinante, ou que pretende sê-lo. Assim é que posso me ver melhor na prática de ensinante-aprendiz.

A cada turma ingressante no Curso, e que traz a vontade de aprender/aperfeiçoar no instrumento musical, emerge um desafio que busco superar unindo a vontade deles de aprender com a minha de aprender/ensinar, ou seja, de ser professor, servidor público e músico. Há uma vontade que em mim desperta o desejo de contribuir na formação de instrumentistas-professores e multiplicadores de conhecimentos musicais, construídos por meio da partilha entre todos e do incessante estímulo à Aprendizagem Musical Compartilhada que busco exalar através de minha atuação.

Com estas turmas novas que ingressam e este estudo que desenvolvo desde 2010, percebo que me sinto mais seguro em minha atuação docente na reflexiva prática que deriva do cotidiano professoral que é abrigado pelas sombras do juazeiro⁸⁰. Tal segurança em minha atuação provoca uma reinvenção cotidiana do professor que busco exalar e que busco exemplificar para os meus alunos.

Tenho percebido que adquiri mais segurança ao ensinar. Tenho o alicerce das experiências das turmas egressas (2010, 2011, 2012 e 2013), que passaram, mas estão na forma de experiências vivenciadas e de aprendizagem, e que pairam no Laboratório de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras, localizado na sala G116 no Campus de Juazeiro do Norte da UFCA. Tal segurança me é percebida através das muitas atividades metodológicas as quais desenvolvo atualmente no Curso de Música, ao mesmo tempo em que tenho plena consciência de minha prática docente que encaro ao ensinar-aprender cotidianamente.

Freire (1996) diz que somos seres inacabados e que devemos ter consciência deste inacabamento, “vivendo e aprendendo a jogar, nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar”, assim como (en)canta Elis Regina⁸¹.

Mesmo que nesta pesquisa de doutorado haja um recorte temporal que se fixa nas turmas ingressantes em 2010 a 2013, nunca deixarei de pesquisar sobre a minha prática que está posta no cotidiano acadêmico, diante das aulas de prática instrumental e das ocorrências

⁸⁰ Juazeiro, também chamada de juá, é uma árvore da qual gerou o nome da cidade de Juazeiro do Norte.

⁸¹ Referência à música *Aprendendo a jogar* composta por Guilherme Arantes.

nos projetos de pesquisa, extensão, cultura e ensino, ali desenvolvidos. Pimenta e Anastasiou (2008, p. 196) me auxiliam neste argumento:

Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou bico.

A segurança e consciência que falo reverberam num melhor resultado da prática docente. Acreditava e afirmava que cada turma de Prática Instrumental que ingressava era sempre melhor do que a anterior, mas tal melhora pode ser também a busca pelo aprimoramento de minha prática tentando ser melhor a cada dia, pois me considero um “jogador”, sempre aprendendo a jogar.

Intento encarar os desafios com coragem. Para a turma seguinte (2014), que vieram após esta investigação, apliquei algumas atividades que utilizei em turmas passadas e reafirmo a segurança e um novo olhar para os resultados, sobretudo, quando percebi que resultados negativos nem sempre são de fato negativos. Por vezes, fico me imaginando ministrando tal disciplina para as turmas que virão em cinco, dez ou vinte anos: será melhor? Será diferente? Reinventar-me-ei?

A proximidade e afetividade com os discentes também tem aumentando cotidianamente, mas não sei se sou eu que estou mais aberto ou se são os alunos mais próximos. É também um momento em que estou na coordenação do Curso e isso tem me causado mais proximidade aos discentes.

Com as turmas seguintes, sinto cada vez mais a necessidade de sistematização metodológica do que antes vinha fazendo, como os métodos de ensino, as estratégias para a aquisição de habilidades e competências nos alunos, estímulo à aprendizagem musical compartilhada e etc. Este estudo me proporcionou tal necessidade. Entretanto, pergunto-me quão ampla é a necessidade de sistematização? Nem tudo pode ser sistematizado, mas o que puder buscarei fazer. Até então, realizava um planejamento de todas as atividades pedagógicas, mas grande parte do percurso era empírico e ocorria na medida da necessidade cotidiana. E essa necessidade de sistematização vêm aumentando, sobretudo após este estudo, pois intento explicar minhas atitudes metodológicas e justificar através de um olhar atento e avaliativo das aprendizagens dos estudantes.

Apresenta-me, a partir do cotidiano, que tal sistematização do trabalho pedagógico proporciona certa segurança para os discentes. Com isso, não quero dizer que não havia

sistematização e planejamento, mas tal sistematização proporciona mais clareza nos objetivos e metodologias para os estudantes que estão percorrendo o caminho da prática musical coletiva.

Continuarei a ser professor, sistematizando, refletindo, pesquisando, aprendendo, ensinando, escrevendo, servindo, pois sou servidor público e para o público. Continuarei tocando meu saxofone proporcionado pelas bandas de música, pois antes sou músico, musicando meu trabalho pedagógico, buscando ecoar a compreensão discente para a multiplicação do conhecimento musical e buscando proporcionar um ensino melhor do que pude ter e do que nossos pais (não) puderam ter. Buscarei clarear ainda mais neste ensino olhando para os horizontes da Aprendizagem Musical Compartilhada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É impossível ser feliz sozinho”

(Tom Jobim)

Esta pesquisa apontou para reflexões acerca da compartilha de saberes que ocorre no Curso de Licenciatura em Música, da Universidade Federal do Cariri (UFCA), especificamente na prática coletiva de instrumentos de sopros/madeiras (flauta transversal, clarinete e saxofone) nas turmas ingressantes de 2010, 2011, 2012 e 2013.

O objetivo desta pesquisa foi estudar e refletir sobre as abordagens metodológicas que definem as práticas pedagógicas no ensino de instrumentos de sopro/madeira no componente curricular Prática Instrumental no Curso de Música da UFCA, assim como, nas ações informais e não formais que derivam deste componente. Além disto, busquei dar relevo às ações de aprendizagens compartilhadas e à prática como componente curricular que surgem no referido processo, promovendo reflexões sobre as atitudes pedagógicas através das quais busco estimular a interação entre os estudantes no processo de aprendizagem destes instrumentos e na formação de professores. Os resultados deste estudo se encaminharam e se aproximaram da (para a) ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada.

Visando contribuir para o projeto de formação de professores no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri, bem como para a minha prática profissional e, principalmente, para a aprendizagem dos alunos, esta investigação foi deveras importante para ampliar o espectro de aprendizagem musical coletiva, numa perspectiva de compartilha de conhecimento entre os estudantes de instrumentos de sopros que, ainda, na maioria dos Cursos de Música do Brasil, está pautada na centralidade do professor e na abordagem tutorial, a qual, no âmbito das universidades brasileiras, adquire um caráter excludente.

Neste trabalho busquei ainda realizar uma reflexão sobre o atual modelo de Ensino Coletivo de instrumentos, a ideia de prática reflexiva e da prática como componente curricular. E nesta perspectiva, afino o discurso olhando para a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada, por entender que o Ensino Coletivo de instrumentos musicais, da maneira como hoje é pregado, não atende às expectativas de aprendizagens que almejo para a prática musical coletiva nos instrumentos sopros-madeiras no Curso de Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

Um dos aspectos que me impulsionou a aprofundar a ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada foram as particularidades que existem no Projeto Pedagógico do Curso de Música da UFC(A) e, conseqüentemente, intento trazê-las para a prática imbuídas de reflexão e pesquisa. Estas especificidades são advindas das práticas vivenciadas no Curso de Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da história educativo-musical iniciada na década de 1950.

Desta maneira, a partir deste trabalho, procurei realizar uma apropriação em busca de aprofundamento teórico da proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada que emergiu de reflexões, discussões e leituras sobre o tema, bem como de minha experiência como professor a frente de grupos musicais e no componente curricular Prática Instrumental sopros/madeiras. Assim, a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ocorrer nos contextos formais, não formais e informais, mediado e potencializado pela figura do professor. Proponho para a AMC ainda alguns princípios basilares: ser coletivo, interação social, a teoria não deve preceder a prática musical e o objetivo é a aprendizagem coletiva. Desta maneira, pode-se potencializar as trocas sociais que ocorrem na prática musical, elevando-as da esfera espontânea e ingênua para o patamar da intenção consciente nos processos formativos.

Percebo acentuadamente as aprendizagens oriundas da Aprendizagem Musical Compartilhada nos diversos contextos no Curso de Música na UFCA, sejam contextos formais, não formais e informais de aprendizagem musical. Essas aprendizagens foram relevantes para constituir o *habitus* formativo pedagógico-musical dos estudantes envolvidos.

Assim, este trabalho me permitiu transitar pelos vários currículos formais, informais e não formais que se desenrolam na prática de instrumentos sopros-madeiras derivados do componente curricular Prática Instrumental e que me dispus a conhecer para refletir sobre as aprendizagens que deste currículo surgem.

Baseado na ideia de contextos ensino formal, informal e não formal a Aprendizagem Musical Compartilhada ocorre no âmbito da sala de aula, nos grupos musicais da UFCA e empreendidos pelos alunos, em espaços como o pátio e corredores da Universidade, nas monitorias e grupos de estudos. Estes últimos também se mostraram como relevantes espaços para a construção compartilhada da identidade docente, mas na sala de aula elas podem ser potencializadas por uma ação docente que considere a diversidade de saberes em uma perspectiva ecológica, pautada no respeito e na solidariedade entre os pares.

Desse modo, a constituição da identidade docente nos estudantes envolvidos ocorreu desde o início de sua trajetória acadêmica e também foi impulsionada pela prática como

componente curricular, fazendo com que estes se reconheçam como professores em formação, ou seja, futuros profissionais, e corresponsáveis pelo fortalecimento do campo da Educação Musical, sobretudo no Cariri.

A proposta de Aprendizagem Musical Compartilhada é algo que tem provocado avanços no processo de aquisição de habilidades no instrumento dos alunos da Prática Instrumental de Sopros/Madeiras. Os dados mostraram a ampliação dos conhecimentos musicais e da interação social entre os alunos de diferentes turmas, bem como mostraram a ecologia de saberes, sobretudo com aqueles que ingressam na aprendizagem do instrumento.

Na Prática Instrumental Sopros/Madeiras, a aprendizagem do instrumento musical (flauta transversal, clarinete e saxofone) se desenvolveu em alto relevo, sobretudo a partir das ações metodológicas propostas pelo viés técnico, criativo e por meio do repertório, e ainda mais quando ocorriam derivadas de ações para constituir momentos de Aprendizagem Musical Compartilhadas. Este componente curricular é o espaço no qual alguns alunos se deparam com os primeiros contatos com o instrumento musical e, após dois anos de prática e mais outras diversas atividades informais e não formais, das quais estes alunos participam, constato suas aprendizagens técnicas no instrumento escolhido, possibilitando que estes se reconheçam como músicos em constante formação.

A ideia de Aprendizagem Musical Compartilhada é potencializada pela heterogeneidade de instrumentos e de saberes, uma vez que, nestes casos, os estudantes buscam a interação almejando a aprendizagem com seus pares, ampliando a relação do aprender e do ensinar. Junto com a ação docente, os saberes que os alunos trazem de sua vivência antes do ingresso na universidade também incrementam o arcabouço de conhecimentos que desencadeiam e impulsionam a partilha desses saberes. A heterogeneidade de instrumentos musicais e de saberes, logo, são aspectos que caracterizam a prática musical coletiva nos instrumentos de sopros-madeiras, e foram relevantes para o estímulo da relação aprender-ensinar entre todos os envolvidos.

A identificação da zona de desenvolvimento proximal - ZDP baseado nas ideias de Vygotsky me permitiu conhecer, entender e compreender as aprendizagens surgidas da ecologia e diversidade de saberes que exalava da vontade de aprender dos discentes. A partir da ZDP pude, ainda mais, propor práticas pedagógicas que se aproximaram da aprendizagem compartilhada, da construção da identidade docente e da transcendência dos conflitos apresentados pelos dados colhidos.

Por meio das citações e depoimentos foi possível também avultar as habilidades e competências que aparecem na ZDP, uma vez que, sem a interação e compartilha destes conhecimentos entre os estudantes, a Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP não se processaria e não seria possível o surgimento da Aprendizagem Musical Compartilhada.

Assim, por meio da compartilha de conhecimentos, na qual se privilegia a ecologia de saberes, identifiquei as diversas aprendizagens dos estudantes que participaram do processo de interação e permuta de conhecimentos a partir do olhar para a zona de desenvolvimento proximal derivada deste processo.

Além disto, esta pesquisa também me permitiu conhecer mais profundamente os estudantes que comigo estão neste processo acadêmico. Pude, através da investigação do perfil dos sujeitos, conhecer a aprendizagem musical antes do ingresso no Curso e saber que conhecimentos e anseios traziam para compor o espectro da ecologia de saberes. Isso também me proporcionou conhecimentos acerca dos espaços de ensino de instrumentos de sopros na região do Cariri.

Conhecer as influências na Aprendizagem Musical Compartilhada a partir do repertório proposto foi também mostrado neste enredo musical. Os arranjos por mim elaborados e na prática impetrados se revelaram como um dos caminhos que contribuíram para o desenvolvimento técnico, musical e criativo no instrumento.

Distantes de serem paradigmáticas, as ações pedagógicas, que ao mesmo tempo se constituíram como basilares para o surgimento dos dados para esta investigação, foram relevantes para incitar nos estudantes práticas compartilhadas que desembocaram em aprendizagens múltiplas, incluindo musicais. Dentre estas ações, incluem-se atividades musicais e estímulos à formação de grupos de estudos. Para alguns alunos foi a primeira vez que se depararam com a aprendizagem do instrumento musical baseada na prática coletiva e compartilhada e, com isto, busquei incitá-los a serem agentes promotores, críticos, reflexivos e de transformação da Educação Musical no meio em que estão inseridos, fomentando a constituição da identidade docente nos estudantes.

Desse modo, as ações metodológicas propostas para prover a aprendizagem discente foram relevantes também para a minha prática professoral e para conhecer e compreender as influências que provocam o arcabouço da prática de instrumentos de sopros/madeiras no Curso de Música da UFCA. Isto possibilitou o desenvolvimento metodológico criterioso que encaminhou para o desenvolvimento de várias aprendizagens.

Portanto, percebo que são diversas as atividades na prática coletiva dos alunos nos instrumentos sopros/madeiras na UFCA nas quais ocorre a Aprendizagem Musical Compartilhada, como a execução musical coletiva tanto na disciplina de Prática Instrumental como nos grupos musicais, a permuta de aprendizagens musicais, monitorias, grupos de estudos, dentre outras, e que, em sua maioria, podem ser estimuladas pelo professor por meio de ações pedagógicas e decisões metodológicas. Estas reflexões incitam futuros questionamentos acerca do papel do professor nestes contextos e como a ação docente pode favorecer a Aprendizagem Musical Compartilhada.

A prática como componente curricular, neste sentido, permeou todo o trabalho das ações pedagógicas no ensino e na aprendizagem do saxofone, clarinete e flauta transversal, assim como, das competências musicais, além de, neste trabalho, ser descortinada a forma como ela ocorre.

Para mim, portanto, foi um caminho que percorri olhando para a minha prática docente e refletindo constantemente a partir da análise dela. Foram passos importantes neste caminho que me fizeram reconhecer e compreender o currículo que emerge de minha atuação e do qual derivam múltiplas aprendizagens com os estudantes que comigo compartilham este caminho. Como músico, educador, pesquisador e servidor público, este trabalho se constitui como degrau para o crescimento pessoal e profissional e para um autoconhecimento advindo da prática docente reflexiva. Consequentemente, esta pesquisa me incita questionamentos vários os quais são pilares para a busca de repostas em momentos posteriores, bem como me estimula a aprofundar incessantemente a perspectiva prático-teórica da Aprendizagem Musical Compartilhada.

REFERÊNCIAS

ALBINO, César; LIMA, Sônia Regina Albano de. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. **Música Hodie**, v. 9, n. 2, Goiânia: UFG, 2009. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/11251/7394>> Acesso em: 3 ago. 2014.

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais - um relato. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 1., 2004, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: UFRGS, 2004. Disponível em: <http://prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/moodle/material_didatico/musica_aplicada/turma_def/un04/links/Anais_I_ENECIM.pdf> Acesso em: 3 ago. 2014.

ALMEIDA, José Robson Maia de. **Tocando o repertório curricular**: bandas de música e formação musical no Ceará. 2010. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: ><http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3302> > Acesso em: 2 ago. 2014.

_____. Tocar ensinando ou ensinar tocando?: Aspectos sócio-musicais dos discentes de música da UFC Cariri. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI, 3., 2011, Juazeiro do Norte. **Anais eletrônicos...** Juazeiro do Norte: UFC Campus Cariri, 2011. Disponível em: <<http://encontros.ufca.edu.br/index.php/eu/eu2011/paper/view/143/221>> Acesso em: 1 set. 2014.

_____. **Sons do currículo na educação musical**: Bandas de música e universidade na formação de músicos-educadores no Cariri Cearense. Projeto de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará. 2011.

_____. **A construção compartilhada do conhecimento musical**: o caso do curso de música da UFC no Cariri. Projeto de qualificação de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2013.

_____; MATOS, Elvis de Azevedo. Descortinar de uma coletiva realidade: ensino e aprendizagem de instrumentos musicais como exercício da docência. In: ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (Org.). **Educação musical**: campos de pesquisa, formação e experiências. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____; et al. Kariri Sax: Uma experiência de formação musical em grupo. In: ALMEIDA, José Robson Maia de. (Org.). **Artes do Fazer**: Música e Extensão Universitária na UFC. Juazeiro do Norte: UFC, 2013.

_____. **Artes do Fazer**: Música e Extensão Universitária na UFC, Org: José Robson Maia Almeida. Juazeiro do Norte: EMUC, 2013.

_____; MATTOS Márcio. (Orgs.). **Conexões de saberes musicais**. Juazeiro do Norte: UFC, Quadricolor, 2013.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Por uma ecologia da formação de professores de música**: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do

Rio Grande do Sul. 2009. 225f. Tese (Doutorado em Música)- Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17690/000722639.pdf?...1>> Acesso em: 1 set. 2014.

ANDRÉANI, Éveline. A música e suas relações com o universo político. In: MORIN, Edgar. **Religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

ARANTES, Guilherme. Aprendendo a Jogar. Intérprete: Elis Regina. In: REGINA, Elis. **Perfil: Elis**. [S.l.] Som Livre, 2003. 1 CD. Faixa 15.

ARAÚJO, Teresa Regina. **A formação do professor universitário: um convite à reflexão. Eu, Professor Universitário**, 23 jan. 2009. Disponível em: <<http://euprofessoruniversitario.blogspot.com.br/2009/01/formao-do-professor-universitario-um.html>> Acesso em: 17 jun. 2013.

AZEVÊDO, Isaura Rute Gino de. **Formação do professor de arte do ensino médio público em Juazeiro do Norte: reflexos no ensino de música**. 2013. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6001/1/2013-DIS-IRGAZEVEDO.pdf>> Acesso em: 17 jun. 2013.

BARBOSA, Joel Luis. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 3, p. 39-49, jun. 1996. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista3/revista3_artigo3.pdf> Acesso em: 16 jun. 2013.

_____. **Da capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda**. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2004.

_____. **Da capo: criatividade**. Jundiaí: Ed. Keyboard, 2010.

_____. Educação Musical com Ensino Coletivo de Instrumentos de Sopro e Percussão. In: ALCÂNTARA, Luz Marina de; RODRIGUES, Edvania Braz Teixeira. (Org.). **Abrangências da música na educação contemporânea: conceituações, problematizações e experiências**. Goiania: Kelps, 2011, p. 223-239.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 13., 2001, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09, de 08 de Maio de 2001, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Parecer CNE/CP 28, de 02 de Outubro de 2001, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> > Acesso em: 22 mar. 2013.

_____. Conselho Pleno. Resolução CNE/ CP n. 2, de 19 de Fevereiro de 2002, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002, Seção 1, p. 9. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> > Acesso em: 13 jan. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.826, de 5 de Junho de 2013. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Cariri - UFCA, por desmembramento da Universidade Federal do Ceará - UFC, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 jun. 2013, Seção 1, Edição n. 107, p. 6. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12826.htm > Acesso em: 21 jan. 2014.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 ago. 2008, Seção 1, Edição n. 159, p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm > Acesso em: 13 jan. 2013.

BUCKINGHAM, Burdette Ross. **Research for teachers**. Nova York: Silver and Burdett Co., 1926.

CAJAZEIRA, Regina. A importância das bandas na formação do músico brasileiro. In: CAJAZEIRA, Regina; OLIVEIRA, Alda. (Orgs.). **Educação musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007.

_____. **Educação continuada à distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Música)- Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9086/1/Doutorado%2520Regina%2520Cajazeira%2520seg.pdf> > Acesso em: 13 jun. 2013.

COLOSSI, Nelson.; et al. Mudanças no contexto do ensino superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Revista. FAE**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 57-58, jan./abr., 2001. Disponível em: < http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf > Acesso em: 12 maio 2013.

COSTA, Lázaro Silva Oliveira; et al. A monitoria na prática de instrumentos de madeira: um relato de experiência. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI, 4., 2012, Juazeiro do Norte. **Anais eletrônicos...** Juazeiro do Norte: UFC Campus Cariri, 2012. Disponível em: < <http://encontros.ufca.edu.br/index.php/eu/eu2012/paper/viewFile/878/610> > Acesso em: 12 jun. 2014.

COOPAT, Carmen Maria Saenz; MATTOS, Márcio. (Org.). **Agrupamentos da música tradicional do cariri cearense**. Fortaleza: Quadricolor, 2012.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação musical e transformação social**. Goiânia: ICBC, 2005.

_____. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. In: **VIII ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL**, 8; **SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA POPULAR**, 1; **ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL**, 3., 2008. Brasília. **Anais...** Brasília: 2008.

CUNNINGHAM, Luvern L. Team teaching: where do we stand? **Administrator's Notebook**, v. 8, n. 8, abr., 1960.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo. São Paulo: Editora UNESP/Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2014.

EDUCAÇÃO MUSICAL - LICENCIATURA: projeto de implantação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino; et al. **Diádica e Docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de aprendizagem musical**: Uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do Curso de música da UFC campus de Fortaleza. 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6009/1/2013-DIS-PMFERNANDES.pdf> Acesso em: 13 abr. 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 1, set. 1978.

GANE, Patrícia. Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership? **British Journal of Music Education**, v. 13, n. 1, p. 49-65, 1996. Disponível em: <<http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=2911664>> Acesso em: 12 abr. 2014.

GAINZA, Violeta Hemsy de. A improvisação musical como técnica pedagógica. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, 1990. Disponível em: <
<http://www.webartigos.com/artigos/a-improvisacao-e-arranjo-como-ferramenta-na-educacao-musical/12334/>>. Acesso em: 6 ago. 2014.

GALDINO, Marisa do Nascimento. **A tradição do pífano e a academia da flauta transversal**: uma experiência de formação artística e pedagógica. 2013. 78f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música)- Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2013.

GALIZIA, Fernando Stanzione. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música**. 2007. 106f. Dissertação (Mestrado em Música)- Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <
http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10566/000593705.pdf?sequence=1&locale=pt_BR> Acesso em: 12 abr. 2014.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salim. Estudo de caso: reflexões sobre paradigmas. São Leopoldo, RS, **UNirevista**, v. 1, n. 1, p. 19-22, jan., 2006.

GONZAGA, Ana. Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. **Revista Nova Escola**, edição n. 229, jan./fev., 2010. Disponível em: <
<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>> Acesso em: 27 jan. 2012.

GONZAGUINHA. Começaria tudo outra vez. Intérprete: GONZAGUINHA. In: **Para sempre**: Gonzaguinha. [S.l]: EMI Music LTDA, 1976. 1 CD. Faixa 5.

GORDON, Edwin E. **Teoria de aprendizagem musical**: competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2000.

HARDER, Rejane. **Algumas considerações a respeito do ensino de instrumento**: Trajetória e realidade. **Opus**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 127-142, jun. 2008. Disponível em: <
http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/14.1/files/OPUS_14_1_Harder.pdf> Acesso em: 14 abr. 2014.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2006.

INSTITUTO DE CULTURA E ARTE. Curso de Música. Universidade Federal do Ceará. 2014. Disponível em: <http://www.musicaica.ufc.br/> Acesso em: 23 jun. 2014.

JAMACARU, Abidoral. Pra ninar o Cariri. Intérprete: Abidoral Jamaru,. In: JAMACARU, Abidoral. **Avalon**: OCA, 1986. 1 disco sonoro. Lado B, faixa 6.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. **Journal of Social Issues**, v. 2, n. 4, p. 34-36, nov., 1946. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x/abstract>> Acesso em: 14 abr. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia e pedagogos: para quê?** São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Tim. O descobridor dos sete mares. Intérprete: Tim Maia. In: MAIA, Tim. **O descobridor dos sete mares**. PolyGram, 1983. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 1.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciaturas em música. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set., 2009. Disponível em: < http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo6.pdf> Acesso em: 12 abr. 2014.

_____. A Prática de ensino na formação dos professores de música: aspectos da legislação brasileira. In: _____.; SOUZA, Jusamara. (Org.). **Práticas de ensinar música**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MATOS, Elvis de Azevedo. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado: uma trajetória humana de musical formação**. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

_____.; MORAES, Maria Izaíra Silvino. Música e educação na Universidade Federal do Ceará: uma trajetória de coletiva solidariedade. In: OLINDA, Ercília Maria Braga. (Org.). **Artes do Sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

_____.; VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira; FERNANDES, Patrick Mesquita. **Aprendizagem musical colaborativa: interação como via de construção da musicalidade**. In: ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. (Org.). **Educação musical em todos os sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

MED, Bohumil. **Teoria da Música**. 4. Ed. Brasília, DF: Musimed, 1996.

MIRANDA, Marília Gouvea de; RESENDE, Anita C. Azevedo. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. **Ver. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 511-518, set./dez., 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2014.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia de saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação**. São Paulo: Antakarama/WHH – Willis Harman House, 2008.

MONTANDON, Maria Isabel. **Ensino coletivo, ensino em grupo**: mapeando as questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS – ENENCIM, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

MOURA, Maria Lucia Seidl de; RIBAS, Adriana Ferreira Paes. Imitação e desenvolvimento inicial: evidências empíricas, explicações e implicações teóricas. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 207-215, 2002. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000200002>
Acesso em: 13 abr. 2014.

NASCIMENTO, Marco Antônio Toledo. A importância da banda de música como formadora do músico profissional, enfocando os clarinetistas profissionais do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL, 1., 2004, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

OLIVEIRA, Marcelo Mateus de. **A improvisação musical na iniciação coletiva ao violão**. 2012. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7359/1/2012-DIS-MMOLIVEIRA.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2014.

OLIVEIRA, Francisco Assis da Luz. **Cantando o gosto da formação musical e humana**: um estudo sobre o papel do coral Sol La Si (GAB) na Escola Governador Aduauto Bezerra. 2013. 82f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música)- Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2013.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Novos Projetos pedagógicos para a formação de professores**: registros de um percurso. 2007. 224f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2973/1/2007_Tese_CMBPassos.pdf> Acesso em: 22 abr. 2014.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, 83-92, set., 2005. Disponível em: <
http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista13/revista13_artigo9.pdf> Acesso em: 22 abr. 2014.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, Bráulio; et al. Interação social aulas de Educação Física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 23, n.3, p. 233-245, jul./set., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a05.pdf>> Acesso em: 23 mar. 2014.

ROCHA, Termísia. Aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski. **Athos & Ethos: Revista da Áreas de Educação e Linguagem**, UNICERP, v. 10, p. 1-12, 2012. Disponível em: <<http://www.unicerp.edu.br/images/revistascientificas/athosethos/1%20-%20APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20EM%20VYGOTSKY.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2014.

RODRIGUES, Rui Martinho. **Pesquisa acadêmica: como facilitar o processo de preparação de suas etapas**. São Paulo: Atlas, 2007.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 12, p. 73-88, mar., 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo10.pdf> Acesso em 23 mar. 2014.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALVADOR, José Bonifácio Salvador. **Vivido e vivenciado na trilha das bandas de música: Experiências com a Educação Musical no Cariri Cearense**. 2013. 92f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música)- Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Alexandre Magno Nascimento. **A FANMOSA chegou, venha ver também: um estudo sobre a aprendizagem musical na Fanfarra Moreira de Souza**. 2013. 77f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música)- Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, 2013.

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

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCOTT JÚNIOR; Rowney Archibald. **A música brasileira nos cursos de bacharelado em saxofone no Brasil**. 2007. 267f. 2v. Tese (Doutorado em Música)- Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9126>> Acesso em: 22 abr. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica. 2002.

SILVA, Jéssica Soares. “**Entre toadas, leis e cachês**”: as práticas das bandas cabaçais do cariri cearense e as ressignificações do conceito de culturas populares. 2011. 96f. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/1479/1/2011_Dis_%20JSSILVA.pdf> Acesso em: 22 abr. 2014.

SILVA, Antônio Felipe Pereira da; et al. Um estudo sobre a monitoria em Flauta transversal e saxofone no Curso de Música da UFCA. In: ENCONTROS UNIVERSITÁRIOS DA UFCA, 1., 2013, Juazeiro do Norte. **Anais eletrônicos...** Juazeiro do Norte: UFCA, 2013. Disponível em: < <http://encontros.ufca.edu.br/index.php/eu/eu2013/paper/view/1953/1171> > Acesso em: 22 abr. 2014.

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: Rutledge, 1979.

_____. **Ensinando música musicalmente**. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Música, pensamiento y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

_____. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 2004.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM / CONGRESSO REGIONAL DA ISME, 16., 2007, Mato Grosso do Sul. **Anais eletrônicos...** Mato Grosso do Sul: EFMS, 2007. Disponível em: < http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Ensino%20Coletivo%20de%20Instrumentos%20Musicais%20Ana%20Tourinho.pdf> Acesso em: 25 abr. 2014.

_____. Reflexões sobre o ensino coletivo de instrumentos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS, 1., 2004. Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2004.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA JÚNIOR, Gerardo Silveira. O solfejo relativo como ferramenta para aquisição da leitura musical na Universidade Federal do Ceará. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM, 7., 2009. Mossoró. **Anais...** Mossoró: ABEM, 2009.

_____. **Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.** 2010. 188f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em:
<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3415/1/2010_Tese_GSVJunior.pdf> Acesso em 23 abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento de métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA**

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE PRÁTICA INSTRUMENTAL

1) Como você vê a adequação entre o PPC e o que está sendo praticado nas disciplinas de Prática Instrumental?

2) Você acha que os objetivos do PPC estão sendo cumpridos em relação à prática instrumental?

3) Qual sua opinião sobre a metodologia adotada no PPC para trabalhar a Prática Instrumental?

4) Qual a sua opinião sobre o repertório que pode ser trabalhado na prática instrumental?

5) Que influências as disciplinas de Prática instrumental tem formação dos alunos para atuar como professores?

6) Você acha que há problemas na forma de execução das disciplinas?

7) Quais as possíveis soluções para melhorar? O que mudaria?

8) Como vc identifica o aspecto da interação na Prática?

9) Como vc ver a participação dos alunos na big band?

10) Após quase 04 anos de curso, qual é sua avaliação das disciplinas de prática instrumental?

APÊNDICE IIa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA**

ENTREVISTA I COM OS ESTUDANTES

1) Como você avalia sua atuação na disciplina? O que faria para melhorá-la?

2) Quais aspectos mais importantes aprendidos neste semestre? E os que não foram aprendidos?

3) Qual sua avaliação sobre as metodologias utilizadas neste semestre? O que mudaria?

4) Qual sua opinião sobre o repertório executado neste semestre? O que acrescentaria?

5) O que mudaria na disciplina?

6) Considerações.

APÊNDICE IIb

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA**

ENTREVISTA II COM OS ESTUDANTES

1) O que você achou do trabalho?

2) Faria novamente?

3) O que você não aprendeu?

4) O que não aprendeu, mas gostaria de ter aprendido?

5) O que achou da atuação dos monitores?

6) Qual a sua opinião sobre o recital?

7) Que instrumentos gostaria de ter experimentado?

8) Como essa experiência interferiu, positiva ou negativamente, no seu curso de graduação?

9) Quais sugestões e considerações gostaria de fazer?

APÊNDICE III



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA**

QUESTIONÁRIO

*Nas questões de múltipla escolha pode-se marcar mais de uma.
Nas questões dissertativas pode-se escrever a vontade.*

Nome:	Idade:	
Cidade:	Semestre:	Instrumento:

1 – O que o levou a escolher o Curso de Música?

- a) Realização profissional
- b) Ser professor
- c) Aperfeiçoar os conhecimentos musicais
- d) Baixa concorrência no vestibular ou por que não tinha outro de sua preferência
- e) Vocação
- f) Por influência de amigos, familiares e/ou escola
- g) Por influência religiosa
- h) Porque gosta muito de música
- i) Outros: _____

2 – Possui outro curso de graduação ou curso técnico? Se sim, qual?

--

3 – Estudou música antes de entrar na universidade?

--

4 – Se estudou música antes de entrar na universidade, onde estudou?

- a) Igreja
- b) Escola de música
- c) Bandas de música
- d) Coral
- e) Bandas de rock, forró e outras
- f) Em casa?
- g) Outros _____

5 – Se teve uma vivência musical antes da universidade, o instrumento escolhido na prática instrumental é o mesmo que tocava antes de ingressar no curso?

6 – Qual era sua vivência musical antes de ingressar no curso?

7 – Em média, quantas horas você dedica ao estudo do instrumento por semana além das aulas de prática instrumental?

- a) Até uma hora
- b) De 1 a 2 horas
- c) De 2 a 3 horas
- d) De 3 a 4 horas
- e) De 4 a 5 horas
- f) Mais de 5 horas

8 – Por quais motivos não dedica mais tempo ao estudo diário do instrumento?

9 – Além do instrumento utilizado na prática instrumental, você toca outro(s)? Qual?

10 – Além dos instrumentos que toca você quer ou pretende aprender outros? Se sim, qual?

12 – Possui instrumento musical próprio?

13 – Possui trabalho?

14 – Trabalha profissionalmente com música?

15 – Como soube da existência do curso de música da UFCA?

- a) Internet

- b) Rádio/televisão
- c) Outras pessoas
- d) Feira das profissões
- e) Outros _____

16 – Já pensou em desistir ou abandonar o curso em algum momento? Por que?

17 – O que pretende fazer após a graduação?

- a) Ser professor da educação básica
- b) Ser professor de escolas especializadas
- c) Atuar em grupos musicais, como bandas, corais etc
- d) Tocar na noite
- e) Ministras aulas particulares
- f) Ser regente de banda de música ou coral
- g) Não quer trabalhar com música
- h) Outros _____

18 – Conhece o Projeto Político Pedagógico do Curso?

- a) Sim
- b) Não; Por que? _____

19 – Conhece a matriz curricular do curso?

- a) Sim
- b) Não; Por que? _____.

20 – Você cursou o ensino fundamental em escola pública ou particular?

- a) Pública
- b) Particular
- c) Uma parte em cada

21 – Você cursou o ensino médio em escola pública ou particular?

- a) Pública
- b) Particular
- c) Uma parte em cada

Obrigado!

Por favor, ao terminar envie este questionário para robson@cariri.ufc.br

APÊNDICE IV



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA**

Estudo de Escala Maior

Robson Almeida

1 - Este estudo pode ser feito em qualquer escala maior. O professor pode realizar as devidas transposições para trabalhar em outras escalas.

2 - A partir do compasso nº 09 os alunos devem criar. Pode ser feito a escala estudada de outras formas, as quais os alunos podem criar tais maneiras de executar, no intuito de fixar a escala, como também podem improvisar criando melodias em usando a escala

3 - Enquanto o Saxofone Barítono realiza o solo, o saxfone tenor executa a condução do baixo, a qual está escrita como 2ª voz.

4 - Este exercício tem objetivo principal fixar a escala de uma maneira criativa e dinâmica. Deve-se repetir até que todos os alunos realizem os solos.

5 - O professor pode orientar a respeito dos solos.

6 - O professor ensinar este exercício de ouvido, sem o auxílio da partitura.

Em ritmo de bossa nova

Flauta

Clarineta

Sax Soprano

Sax Alto

Sax Tenor

Sax Barítono

2 Estudo de Escala Maior Solos Escala de Sib M

6

12

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A.

Sx. T.

Sx. B.

Exercício 1

Prática Instrumental II

Prof. Robson Almeida

Executar em todas as tonalidades maiores conforme modelo a seguir.

The image shows three staves of musical notation for Exercise 1. Each staff contains a sequence of eighth notes in 4/4 time, divided into two measures by a double bar line. The first staff is in C major (no sharps or flats). The second staff is in G major (one sharp, F#). The third staff is in D major (two sharps, F# and C#). The notes in each staff are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5 (first measure); B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3 (second measure). The final note of each measure is a half note.

Prática Instrumental

Exercício 2

The image shows a single staff of musical notation for Exercise 2. It contains a sequence of eighth notes in 4/4 time, divided into two measures by a double bar line. The notes in the first measure are: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The notes in the second measure are: B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3. The final note of each measure is a half note.

Este Exercício deve ser executado nas 12 tonalidades maiores

Executar os seguintes exercícios nas 12 escalas maiores

Prof. Robson Almeida

Exercício 3**Exercício 4****Exercício 5****Exercício 6****Exercício 7****Exercício 8****Exercício 9****Exercício 10**

Cadenza I

Robson Almeida

The musical score is for a cadenza in 4/4 time, marked with a key signature of two sharps (F# and C#). It consists of four staves, each representing a different saxophone part: Sax Soprano Flauta, Sax Alto Eb, Sax Tenor Bb, and Sax Barítono Eb. The score is divided into two sections, A and B, indicated by boxed letters above the staves. Section A (measures 1-2) shows a whole note chord (F#4) in all parts. Section B (measures 3-4) features a melodic line in all parts, starting on G4 and ascending stepwise to C#5, with a repeat sign at the end of the section. The score concludes with a final whole note chord (F#4) in all parts.

Realizado pela 1ª vez em 28/03/2014

Pode-se repertir até que todos os alunos façam a cadenza

Pode ser realizado em qualquer tom.

No dia que foi aplicado a turma 2013 (aula 2014.1-Prática III) estava estudando escala menor harmônica, mas pode ser feito com qualquer escala.

Este exercício foi aplicado aos alunos de ouvido

Nos compassos B o aluno cria uma cadenza, dentro de suas possibilidades, livre de tempo.

Sugeri que terminasse com a tônica da escala executada para expressar ideia de final da cadenza para os outros saberem quando tocar.

Cadenza II

Robson Almeida

The musical score is divided into three sections: A, B, and C. Section A shows a whole note chord in the first measure, followed by a melodic line in the second and third measures. Section B shows a melodic line in the first measure, followed by a whole note chord in the second and third measures. Section C shows a melodic line in the first measure, followed by a whole note chord in the second and third measures. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4.

Realizado pela 1ª vez em 28/03/2014

Pode-se repetir até que todos os alunos façam a cadenza

Pode ser realizado em qualquer tom.

No dia que foi aplicado a turma 2013 (aula 2014.1-Prática III) estava estudando escala menor harmônica de Am, Dm e Gm, mas pode ser feito com qualquer escala.

Este exercício foi aplicado aos alunos de ouvido

Nos compassos A, B e C o aluno cria uma cadenza, dentro de suas possibilidades, livre de tempo. Sugeri que terminasse com a tônica da escala executada para expressar ideia de final da cadenza para os outros saberem quando tocar.

Score

Exercício de Improvisação Nº 1

Prática Instrumental III / Madeiras

Robson Almeida

The musical score consists of six staves. The top staff is for the Solista, showing an ascending scale in D major. The other five staves are for woodwinds: Flauta, Clarinete Sax Soprano, Sax Alto, Sax Tenor, and Sax Barítono. Each woodwind part plays a rhythmic pattern of quarter notes and half notes, with the Sax Barítono part starting with a lower register. The score ends with a double bar line and repeat dots.

1 - A voz do solista deve ser tocada por todos enquanto os outros executam suas partes correspondentes

2 - Os instrumentos transpositivos devem executar a parte do solista com suas devidas transposições.

3 - Este exercício pode ser aprendido de "ouvido", o qual o professor repassa cada voz no sistema de co-repetição..

Exercício de Improvisação Nº 2

Escala de Lab Maior

Prática Instrumental III / madeias

Robson Almeida

The musical score is for a 4/4 time piece in B-flat major. It features six staves: Solista (Soloist), Flauta (Flute), Clarinete Sax Soprano (Soprano Saxophone), Sax Alto (Alto Saxophone), Sax Tenor (Tenor Saxophone), and Sax Barítono (Baritone Saxophone). The soloist part consists of a scale of B-flat major. The saxophone parts provide harmonic support with chords and rhythmic patterns. The score is divided into two measures, with a repeat sign at the end of the first measure. The chords indicated below the baritone saxophone staff are I, IV, I, V7, and I.

Usado em aula dia 06/03/2012 com os alunos da
Prática Instrumental III / madeiras (está filmado)

- 1 - A voz do solista deve ser tocada por todos enquanto os outros executam suas partes correspondentes
- 2 - Os instrumentos transpositivos devem executar a parte do solista com suas devidas transposições.
- 3 - Este exercício pode ser aprendido de "ouvido", o qual o professor repassa cada voz no sistema de co-repetição.
- 4- Na parte do solista, está escrito as notas da escala como sugestão, mas em um estágio inicial o professor pode selecionar algumas notas da escala para começar o processo de improvisação, como duas notas, ou escala pentatônica, e etc.

Mucama

Retirado do Método Da capo, exercício nº 31

Arr: Robson Almeida

1. O trecho do acompanhamento foi elaborado em momento de aula e posteriormente escrito em partitura.

2. O trecho do acompanhamento, compasso 01 ao 08 e do 17 ao 23, foi ensinado aos alunos de ouvido, somente havia no Método Da Capo a melodia.

3. Enquanto a turma realiza o acompanhamento estimei cada aluno criar uma melodia em cima.

4. O ritornelo do compasso 17 deve ser repetido quantas vezes for necessárias para que todos os alunos improvisem.

5. Este exercício foi realizado com a turma de 2011, quando estavam no terceiro semestre de prática instrumental, no dia 26 de abril de 2012.

Moderato ♩ = 120

The musical score is for the piece 'Mucama' and consists of six staves. The instruments are Flute, Clarinet Bb, Sax Soprano, Sax Alto, Sax Tenor, and Sax Baritone. The tempo is marked 'Moderato' with a metronome marking of ♩ = 120. The key signature has one flat (Bb) and the time signature is 3/4. The score shows a rhythmic accompaniment pattern for the first 8 measures and a melodic line for the last 8 measures. The saxophones and flute play a rhythmic accompaniment of quarter notes, while the clarinet plays a similar pattern. The saxophone parts have a melodic line in the final measures.

2 Mucama

9

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A.

Sx. T.

Sx. B.

Detailed description: This block contains the first system of a musical score for measures 2 through 9. The title 'Mucama' is centered above the staves. A measure number '2' is placed above the first staff. A rehearsal mark '9' is placed above the first staff at the beginning of the system. The score consists of six staves: Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Saxophone Soprano (Sx. S.), Saxophone Alto (Sx. A.), Saxophone Tenor (Sx. T.), and Saxophone Bass (Sx. B.). The key signature is B-flat major (two flats). The Flute part starts with a fermata over a whole note G4. The Clarinet, Saxophone Soprano, and Saxophone Tenor parts play a rhythmic eighth-note pattern. The Saxophone Alto and Saxophone Bass parts play a similar rhythmic pattern but with a different melodic line.

17 Solos

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A.

Sx. T.

Sx. B.

Detailed description: This block contains the second system of a musical score for measures 17 through 24. A rehearsal mark '17' is placed above the first staff, followed by the word 'Solos' in italics. The score consists of six staves: Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Saxophone Soprano (Sx. S.), Saxophone Alto (Sx. A.), Saxophone Tenor (Sx. T.), and Saxophone Bass (Sx. B.). The key signature remains B-flat major. Each instrument part is marked with 'Solos' in italics. The Flute part has a fermata over a whole note G4. The Clarinet, Saxophone Soprano, Saxophone Tenor, and Saxophone Bass parts play a rhythmic eighth-note pattern. The Saxophone Alto part plays a similar rhythmic pattern but with a different melodic line.

Mucama

3

25

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A.

Sx. T.

Sx. B.

APÊNDICE V



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

Samba de uma nota só

Tom Jobim e Newton Mendonça

ARR: Robson Almeida

Flauta
 Clarinete
 Sax Soprano

Sax Alto

Sax Tenor

Sax Barítono

S. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

S. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

Samba de uma nota só

2
18

C m7 E7(9) B^b7M B^b6

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

22

B^bm7 E^b7(9) A^b7M A m7(b5) A^b7

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

26

B m7 B^b7 A m7 G[#]7 B m7 B^b7

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

Samba de uma nota só

A m7

G#7

3

32

S. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

37

S. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

42

S. Sax.

A. Sax.

T. Sax.

B. Sax.

Samba de uma nota só

4
46

S. Sx. *D.C. al Coda*

A. Sx. *D.C. al Coda*

T. Sx. *D.C. al Coda*

B. Sx. *D.C. al Coda*

51

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

APÊNDICE VI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

Prática Instrumental III - 2012.1
 Turma de 2011

A vida do Viajante

Luiz Gonzaga e Hervé Cordovil
 Arr: Robson Almeida

Musical score for "A vida do Viajante" in 2/4 time, key of D major. The score is arranged for Saxophone (Soprano, Alto, Tenor, Baritone) and Voice (Soprano, Alto, Tenor, Baritone Saxophone).

The score is divided into three systems:

- System 1 (Measures 1-7):** Saxophone parts enter with a rhythmic pattern. The Sax Baritone part has a melodic line. The Sax Soprano part is silent.
- System 2 (Measures 8-13):** The Soprano voice part enters with a melodic line. The Saxophone parts continue their rhythmic accompaniment.
- System 3 (Measures 14-19):** The Soprano voice part continues its melodic line. The Saxophone parts continue their rhythmic accompaniment. The system ends with a double bar line and a repeat sign.

2

Vida de viajante

22

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

29

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

35

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

mp

mp

Vida de viajante

3

42

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

46

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

D.S. al Coda

54

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

4

Vida de viajante

62

Soprano

Alto

Tenor

B. Sx.

The musical score is written for four voices: Soprano, Alto, Tenor, and Bass (B. Sx.). It is in the key of G major (one sharp) and 4/4 time. The score begins at measure 62. The Soprano part features a melodic line with grace notes. The Alto and Tenor parts have more rhythmic accompaniment. The Bass part provides a steady accompaniment. The piece ends with a double bar line.

APÊNDICE VII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

Ave Maria Sertaneja

De: Júlio Ricardo e

O. de Oliveira

Grav. Luiz Gonzaga

Arr: Robson Almeida

Flauta
1º Clarinete
SAX SOPRANO

2º Clarinete
SAX ALTO

SAX TENOR
2º Sax Alto

SAX BARÍTONO

Soprano

Alto

Tenor

Barítono

15

7

7

7

7

F#m C#7 F#m B

F#m B F#m D

E F#m C#7 F# C#7 F# F#7 B

2

Ave Maria Sertaneja

E B C#7 B F#

Soprano
Alto
Tenor
Baritono

D E F#m F#m D E

Soprano
Alto
Tenor
Baritono

F#m

Soprano
Alto
Tenor
Baritono

APÊNDICE VIII



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

Prática Instrumental I

Manhã de Carnaval

Luiz Bonfá e Antônio Maria

Arr: Robson Almeida

Chords: Dm7 A m7 Dm7 A m7 Dm7 Em7 F7M E7 A m

Chords: Bm7(5b) E7(b9) A m Dm6/F E7 A m Dm7/F G7(5#) C7M E7/B Gm6/Bb A7

mf *mp* *mp* *mp* *mp* *mp* *mp* *mp* *mp*

8

Solo
 Flauta
 Clarineta
 Sax Soprano
 Sax Alto 1
 Sax Alto 2
 Sax Tenor
 Sax Baritono

Solo
 Fl.
 Cl.
 Sx. S.
 Sx. A. 1
 Sx. A. 2
 Sx. T.
 Sx. B.

2

Manhã de Carnaval

15

Solo

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A. 1

Sx. A. 2

Sx. T.

Sx. B.

Dm7 Fm6 G/F Em7 Am9 Am9/G Dm6/F E7 Am9 Am9/G

22

Solo

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A. 1

Sx. A. 2

Sx. T.

Sx. B.

Dm6/F E7 Am9 Bm7(5b) E7 Am9 Am9/G Dm6/FE7(b13) Gm6 A/G

Detailed description of the musical score: The score is for the piece 'Manhã de Carnaval'. It consists of two systems of music. The first system starts at measure 15 and the second at measure 22. The Solo part is in the treble clef and features a melodic line with triplets. The Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Saxophone Soprano (Sx. S.), Saxophone Alto 1 (Sx. A. 1), and Saxophone Alto 2 (Sx. A. 2) parts are in the treble clef and play a harmonic accompaniment. The Saxophone Tenor (Sx. T.) and Saxophone Bass (Sx. B.) parts are in the treble clef and play a rhythmic accompaniment. The chord progression is indicated above the staves. The key signature has two sharps (F# and C#).

Manhã de Carnaval

3

29

Dm/F Bm7(5b) E7(9b) Am9 Am9/G F7M E7(sus4) E7

Solo

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A. 1

Sx. A. 2

Sx. T.

Sx. B.

37

Am9 Dm7 Am7 Dm7 Am7 Dm7 Em7 Am9

Solo

Fl.

Cl.

Sx. S.

Sx. A. 1

Sx. A. 2

Sx. T.

Sx. B.

mp

mp

mp

mp

mp

mp

mp

APÊNDICE IX



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED) PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

**PROGRAMA
RECITAL DE SOPROS: MADEIRAS E PIANO
09 DE DEZEMBRO DE 2013
PROFESSORES ROBSON ALMEIDA E RUTE AZEVEDO**

1ª Parte – Repertório Erudito		
Prática Instrumental Piano IV & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Canon em D	Johann Pachelbel	
Ária	J. S. Bach	Felipe Pereira, flauta Vinicius Simplicio, piano
Sarabande	George Friedrich Haendel	Fabiano de Cristo, flauta Rute Azevêdo, piano
Sinfonia em Bb	Johann Christian Bach	Allisson Alves, clarineta Lucas Bacellar, piano
Allemande	Johann Hermann Schein	Lindemberg Alves, Sax Soprano Elaine Brito, piano
Allegro em A maior	Georg Friedrich Haendel	Jhonatan Barbosa, Sax alto Werbito Sales, piano
		Marcelo Mychel, sax tenor Willames Nunes, piano
2ª Parte – Blues		
Prática Instrumental Piano II & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Celebration Boogie	Gayle Kowalchyk	
A Little Blues	Gayle Kowalchyk	Fabiano de Cristo, flauta Ireneide Vieira, piano
		Allisson Alves, clarineta Ruanna Gonçalves, piano
Sixth Street Blues	Lancaster & Renfrow	Jhonatan Barbosa, saxofone Quezia Amorin, piano
L. A. Blues	Lancaster & Renfrow	Felipe Pereira, flauta Lindemberg Alves, saxofone Damilo Nogueira, piano
St. Louis Blues	W. C. Handy	Marcelo Mychel, saxofone Rute Azevêdo, piano
3ª Parte		
Prática Instrumental Sopros: Madeiras II & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Cinema Paradiso	Ennio Morricone	
Armstrong	Claude Nogard Arr. J Kohn	
Caçador de Mim	Milton Nascimento Arr. Robson Almeida	
Ave Maria Sertaneja	Luiz Gonzaga	
Baixo Bateria	Dimorah Miranda Cynthia Michelle	Ficha Técnica:

**PROGRAMA
RECITAL DE SOPROS: MADEIRAS E PIANO
09 DE DEZEMBRO DE 2013
PROFESSORES ROBSON ALMEIDA E RUTE AZEVEDO**

1ª Parte – Repertório Erudito		
Prática Instrumental Piano IV & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Canon em D	Johann Pachelbel	
Ária	J. S. Bach	Felipe Pereira, flauta Vinicius Simplicio, piano
Sarabande	George Friedrich Haendel	Fabiano de Cristo, flauta Rute Azevêdo, piano
Sinfonia em B menor	Johann Christian Bach	Allisson Alves, clarineta Lucas Bacellar, piano
Allemande	Johann Hermann Schein	Lindemberg Alves, Sax Soprano Elaine Brito, piano
Allegro em A maior	Georg Friedrich Haendel	Jhonatan Barbosa, Sax alto Werbito Sales, piano
		Marcelo Mychel, sax tenor Willames Nunes, piano
2ª Parte – Blues		
Prática Instrumental Piano II & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Celebration Boogie	Gayle Kowalchyk	
A Little Blues	Gayle Kowalchyk	Fabiano de Cristo, flauta Ireneide Vieira, piano
		Allisson Alves, clarineta Ruanna Gonçalves, piano
Sixth Street Blues	Lancaster & Renfrow	Jhonatan Barbosa, saxofone Quezia Amorin, piano
L. A. Blues	Lancaster & Renfrow	Felipe Pereira, flauta Lindemberg Alves, saxofone Damilo Nogueira, piano
St. Louis Blues	W. C. Handy	Marcelo Mychel, saxofone Rute Azevêdo, piano
3ª Parte		
Prática Instrumental Sopros: Madeiras II & Prática Instrumental Sopros: Madeiras IV		
Cinema Paradiso	Ennio Morricone	
Armstrong	Claude Nogard Arr. J Kohn	
Caçador de Mim	Milton Nascimento Arr. Robson Almeida	
Ave Maria Sertaneja	Luiz Gonzaga	
Baixo Bateria	Dimorah Miranda Cynthia Michelle	Ficha Técnica:

APÊNDICE X



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

**Recital da Prática Instrumental:
*Sopros/Madeiras***

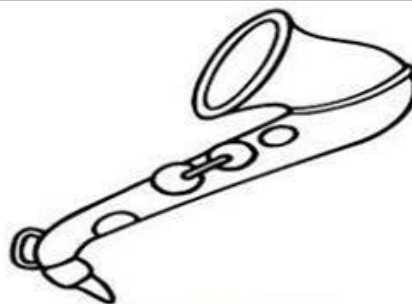
Classe do Prof^o Robson Almeida

1^o e 3^o Semestres

Dia 29 de maio de 2014 - Quinta

Hora: 9:30h

Auditório da UFCA



APÊNDICE XI



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
 CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA - ENSINO DE MÚSICA

Prática Instrumental II: sopros/madeiras
 Turmas 2013 e 2014 - 2014.2

Pra Ninar o Cariri

Abdoral Jamacaru
 Arr: Robson Almeida

G7M C/G F/G C/G F/G C/G

Flauta

Clarinete B \flat

Sax Soprano

Sax Alto

Sax Tenor

Sax Baritono

G A m7 F \sharp dim G7M C/G F/G C/G C/G

Fl.

Cl.

Sx. Sop.

Alto

Tenor

Baritono

2

Pra Ninar o Cariri

C/G G Am7 F#dim G7M C F C/E

Fl. 15

Cl. 15

Sx. Sop. 15

Alto 15

Tenor 15

Barítono 15

mf

mf

mf

F C G Am7 Am/G#dim G7M C F

Fl. 23

Cl. 23

Sx. Sop. 23

Alto 23

Tenor 23

Barítono 23

mp

mp

mf

Pra Ninar o Cariri

31 C F C G7M Am7 F#dim D#dim F#dim Ddim

Fl.
Cl.
Sx. Sop.
Alto
Tenor
Barítono

38 E^b C^b A^b Fm A^b

Fl.
Cl.
Sx. Sop.
Alto
Tenor
Barítono

4

Pra Ninar o Cariri

43

Fl.

Cl.

Sx. Sop.

Alto

Tenor

Baritono

mf

D^b B dim C G7/B C G7M C

50

Fl.

Cl.

Sx. Sop.

Alto

Tenor

Baritono

F C F C G7M Am7 F^{#dim}

Pra Ninar o Cariri

Musical score for measures 57-61. The score is for six vocal parts: Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano (Sx. Sop.), Alto, Tenor, and Baritone. The key signature is two flats (B-flat major/D-flat minor) and the time signature is 4/4. The Flute part has a *p* dynamic and features a melodic line with a slur over measures 58-59. Chord markings above the Flute staff are E^b, C_m/E^b, A^b, F_m, and A^b. The vocal parts have a rhythmic accompaniment of eighth notes.

Musical score for measures 62-66. The score is for six vocal parts: Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano (Sx. Sop.), Alto, Tenor, and Baritone. The key signature changes to three flats (E-flat major/C minor) and the time signature changes to 3/4. The Flute part has a *mf* dynamic and features a melodic line with a slur over measures 62-64. Chord markings above the Flute staff are D^b, B^{dim}, C, G7/B, C, G7M, C/G, and F/G. The vocal parts have a rhythmic accompaniment of eighth notes.

6

Pra Ninar o Cariri

C/G F/G C/G G Am7 F#dim G7M C/G F/G

70

Fl.

Cl.

Sx. Sop.

Alto

Tenor

Barítono

C/G F/G C/G G Am7 F#dim C7M(9)

79

Fl.

Cl.

Sx. Sop.

Alto

Tenor

Barítono

2

Aventura em 4x4

28

Fl. *Adeste Fidelis*

Cl. *Adeste Fidelis*

Sx. Sop *Adeste Fidelis*

Alto 1 *Adeste Fidelis*

Alto 2 *Adeste Fidelis*

Tenor 1 *Adeste Fidelis*

Tenor 2 *Adeste Fidelis*

Baritono *Adeste Fidelis*

Perc.

37

Fl. *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Cl. *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Sx. Sop *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Alto 1 *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Alto 2 *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Tenor 1 *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Tenor 2 *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Baritono *Summertime* *Apanhei-te, cavaquinho*

Perc.

Aventura em 4x4

Musical score for measures 45-52. The score includes parts for Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano Saxophone (Sx. Sop.), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The percussion part features a consistent rhythmic pattern of eighth notes. The vocal parts (Sx. Sop., Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone) have rests in measures 45-52. The instrumental parts (Fl., Cl., Sx. Sop., Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2) have rests in measures 45-52. The Baritone part has a melodic line starting in measure 45. The Percussion part has a rhythmic pattern of eighth notes.

Musical score for measures 53-60. The score includes parts for Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano Saxophone (Sx. Sop.), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The key signature is three sharps (F#, C#, G#). The title *A vida do viajante* is written above each staff. The Flute part has a melodic line starting in measure 53. The Clarinet part has a melodic line starting in measure 53. The Soprano Saxophone part has a melodic line starting in measure 53. The Alto 1 part has a melodic line starting in measure 53. The Alto 2 part has a melodic line starting in measure 53. The Tenor 1 part has a melodic line starting in measure 53. The Tenor 2 part has a melodic line starting in measure 53. The Baritone part has a melodic line starting in measure 53. The Percussion part has a rhythmic pattern of eighth notes.

4

Aventura em 4x4

Musical score for measures 65-74, titled "América". The score is for a full orchestra and vocal ensemble. The instruments listed are Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Saxophone Soprano (Sx. Sop.), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The music is in 2/4 time and features a key signature of one sharp (F#). The score includes various musical notations such as triplets, slurs, and dynamic markings. The title "América" is written above the staves.

Musical score for measures 74-83, titled "Assum preto" and "Triste Partida". The score is for a full orchestra and vocal ensemble. The instruments listed are Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Saxophone Soprano (Sx. Sop.), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The music is in 2/4 time and features a key signature of one sharp (F#). The score includes various musical notations such as slurs, dynamic markings, and rests. The titles "Assum preto" and "Triste Partida" are written above the staves.

Aventura em 4x4

Ave Maria sertaneja

86

Fl.

Cl.

Sx. Sop

Alto 1

Alto 2

Tenor 1

Tenor 2

Baritono

Perc.

Detailed description: This musical score is for the piece 'Ave Maria sertaneja'. It is written for a large ensemble including Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano (Sx. Sop), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The score begins at measure 86. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The music features a mix of melodic lines and rhythmic patterns. The vocal parts (Sx. Sop, Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritono) have lyrics written above them. The percussion part is mostly rests, with some rhythmic notation appearing later in the score.

Manhã de Carnaval

97

Fl.

Cl.

Sx. Sop

Alto 1

Alto 2

Tenor 1

Tenor 2

Baritono

Perc.

Detailed description: This musical score is for the piece 'Manhã de Carnaval'. It is written for the same ensemble as the previous score: Flute (Fl.), Clarinet (Cl.), Soprano (Sx. Sop), Alto 1, Alto 2, Tenor 1, Tenor 2, Baritone, and Percussion (Perc.). The score begins at measure 97. The key signature has three sharps (F#, C#, G#) and the time signature is 4/4. The music is characterized by a more rhythmic and syncopated feel. The vocal parts have lyrics written above them. The percussion part is more active, featuring a complex rhythmic pattern with triplets and accents. The flute and clarinet parts have melodic lines with triplets and accents. The alto and tenor parts have melodic lines with accents. The baritone part has a more rhythmic line with accents.

6

Aventura em 4x4

107 *Samba de uma nota só*

Fl.
Cl.
Sx. Sop.
Alto 1
Alto 2
Tenor 1
Tenor 2
Baritono
Perc.

115 *Berimbau*

Fl.
Cl.
Sx. Sop.
Alto 1
Alto 2
Tenor 1
Tenor 2
Baritono
Perc.


ANEXOS

Universidade Federal do Ceará
I Encontro Universitário da Universidade
Federal do Cariri (EU/UFCA - 2013) 2012
Campus Cariri

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho A MONITORIA NA PRÁTICA DE INSTRUMENTOS DE MADEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA, do(s) autor(es) LÁZARO SILVA OLIVEIRA COSTA, LINDEMBERGUE ALVES COSTA, JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA, foi apresentado no(a) IV Encontro Universitário da UFC no Cariri - 2012, realizado no período de 17 a 19 de Dezembro de 2012.

Juazeiro do Norte, 10 de Agosto de 2014


Ricardo Luiz Lange Ness
Diretor do Campus da UFC no Cariri



Marcelo Oliveira Santiago
Presidente da Comissão Organizadora

UM ESTUDO SOBRE A MONITORIA EM FLAUTA TRANSVERSAL E SAXOFONE NO CURSO DE MÚSICA DA UFCA

*Antonio Felipe Pereira da Silva*⁸²

*Edna da Silva Pinheiro*⁸³

*José Robson Maia de Almeida*⁸⁴

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo realizar uma investigação sobre os grupos de estudos em flauta transversal e saxofone relacionados à disciplina de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras do Curso de Licenciatura em Música da UFCA. A metodologia utilizada foi o estudo de caso de cada um dos grupos que tiveram como sujeitos da pesquisa os alunos participantes, configurando a abordagem denominada de estudo multicaso. Para a coleta de dados utilizamos entrevistas e observações participantes. Portanto, a pesquisa no mostrou um melhor desenvolvimento da técnica instrumental daqueles que frequentaram os grupos de estudo e o aumento das horas de prática instrumental dos participantes.

Palavras-Chave: grupo de estudo, monitoria, prática instrumental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe realizar um estudo sobre os grupos de estudos em flauta transversal e saxofone relacionados a disciplina de Prática Instrumental: Sopros/Madeiras, do Curso de Licenciatura em Música da UFCA durante o ano de 2013.

O aprendizado que os alunos monitores adquirem com o desenvolvimento da docência no meio acadêmico denota de experiências vividas e descobertas no meio da prática pedagógica que acontecem entre aluno monitor com professor e aluno monitor com aluno em vários períodos de encontros. O acompanhamento de um professor ao aluno monitor é de fundamental importância nos trabalhos, pois este auxilia e incentiva os monitores a ter um direcionamento à docência, com orientações e metodologias de ensino para serem trabalhadas com os alunos participantes dos encontros de monitoria, formando assim grupos de estudos bem atrativos e prazerosos para o desenvolvimento dos participantes.

O aluno monitor mensalmente entrega ao professor um formulário contendo todas as atividades desenvolvidas por ele ao longo do mês, relatando as facilidades e dificuldades encontradas durante o período da monitoria. Também são realizadas reuniões mensais para discutir as atividades que devem ser realizadas durante o mês apresentado e planejar as atividades que se pretende realizar, discutindo também uma forma de solucionar as dificuldades que o monitor passou durante esses encontros como também a dificuldade que o aluno aprendiz encontra em determinados casos.

Porém, não basta o monitor dominar o conteúdo específico da disciplina se não tiver habilidades para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Cardoso (apud WAGNER *et all*, 2012, p. 2) cita, “de forma ampla, que o preparo que o monitor deverá ter como agente no processo ensino-aprendizagem deverá vir por meio de um programa de orientação didática oferecido pela Instituição de Ensino Superior”.

⁸²Graduando, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, felipe-wait10@hotmail.com

⁸³Graduando, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, edna4ande@hotmail.com

⁸⁴Mestrado, Universidade Federal do Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, robson@cariri.ufc.br

Com a consciência dessa responsabilidade a Universidade Federal do Cariri - UFCA, promove iniciativas voltadas para a monitoria e formação de grupos de estudos para o desenvolvimento da aprendizagem discente.

Com este embasamento, a interação começa a ter um rumo diferente com a proximidade entre as partes interessadas. Muitas coisas são consideradas em relação a monitoria, pois as atividades acontecem em contra turno a disciplina curricular sendo um tempo a mais de estudo para trabalhar assuntos vistos em sala de aula como um reforço, dúvidas e tornando o tempo e o conteúdo cada vez mais abrangente em um curto período.

O projeto Monitoria em Prática instrumental na disciplina de Sopros Madeira é uma maneira pela qual os alunos se reúnem divididos em três grupos separados por instrumento com a ajuda de um monitor responsável para cada grupo. Sendo assim, este artigo é um estudo de caso com dois destes grupos: grupo de estudo em flauta transversal, que possui alunos de vários semestres e; grupo de estudo em saxofone com alunos do 2º semestre de prática instrumental.

No ano passado, em 2012, a monitoria foi um pouco diferente do qual estamos trabalhando neste ano. Eram dois monitores que coordenavam as turmas do segundo e do quarto semestre, porém não sendo divididas por instrumentos, Clarinete, Saxofone e Flauta Transversal. O que foi analisado em um período de dois semestres foi que os alunos que participavam da monitoria tinham um melhor rendimento na disciplina, uma leitura musical melhor e facilidade de execução ao contrário dos que não participavam.

Percebemos, portanto, que ocorreu uma melhora significativa por parte dos alunos que frequentam a monitoria e que possuíam dificuldades técnicas no instrumento musical. Entretanto, os estudantes que tiveram pouca assiduidade resultaram em um curto desenvolvimento técnico no instrumento musical. (COSTA et al, 2012, p. 4)

De acordo com o edital nº28/2012 referente à solicitação de bolsa de monitoria do projeto de graduação tem por objetivos:

1. Reduzir a evasão nos cursos de graduação da UFC.
2. Contribuir para uma melhor ambientação do estudante nos primeiros semestres da graduação.
3. Aprimorar o processo de autoavaliação nos cursos de graduação da UFC.
4. Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação.
5. Contribuir para o processo de formação do estudante de graduação.
6. Valorizar, academicamente, a contribuição do graduando em projetos. (UFC, 2012, p. 01).

Contudo, é necessária uma reflexão sobre a maneira como a monitoria está sendo executada, para que com isso, nós monitores, possamos melhorar a forma de como desenvolvemos as metodologias de ensino, refletindo assim os diversos aspectos relacionados à prática aplicada, a fim de procurar, desta forma, encontrar melhores maneiras e eficazes para trabalhar na monitoria sempre atividades promissoras e prazerosas.

MÉTODOS

A metodologia utilizada nesta investigação foi o estudo multicaso dos grupos de estudos de saxofone e flauta transversal relacionados à monitoria da disciplina de Prática Instrumental; Sopros/Madeiras. Além disso, utilizamos levantamento bibliográfico a respeito da importância do projeto de monitoria no âmbito acadêmico, realizada através de artigos

relacionados com o tema, bem como artigos disponíveis na internet e métodos de ensino coletivo de música.

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto. [...] Quando queremos estudar algo similar, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Em relação ao estudo de caso e estudo multicaso Yin (2001, p. 68) diz:

A escolha entre projetos de caso único ou de casos múltiplos permanece dentro da mesma estrutura metodológica – e nenhuma distinção muito ampla é feita entre o assim chamado estudo de caso clássico (isto é, único) e estudos de casos múltiplos.

A coleta de dados foi realizada através de observações participantes e entrevistas semiestruturadas com os participantes dos grupos de estudos com o objetivo de levantar dados para a discussão de como ocorre a monitoria e o que tem mudado no desenvolvimento de seu aprendizado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O problema mais frequente encontrado para a realização dos encontros da monitoria foi incompatibilidade de horários dos participantes, como foi dito anteriormente a partir do momento em que as atividades de monitoria foram divididas por instrumentos possibilitou a participação de estudantes de semestre diferentes.

Na Universidade Federal do Cariri, não é obrigatório que o ingressante disponha de conhecimento prévio de música em algum instrumento musical, sendo este, portanto, livre para escolher depois da sua entrada no Curso.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Musical, da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, o aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades) [...] Caberá ao corpo docente orientar a escolha do instrumento, quando da entrada do estudante no Curso. (UFC, 2009, p. 18-19)

É importante enfatizar que o objetivo da monitoria não é o de ser uma aula em que nesse caso ao monitor é dado o papel de professor, mais sim formar um grupo de estudo em que todos que participam possam dar opiniões, trazer métodos e peças que acharem importantes no sentido de acelerar o desenvolvimento das atividades da disciplina e ampliarem seu conhecimento enquanto músicos instrumentistas, e principalmente incentivar a criação de grupos de música no espaço acadêmico, desse ponto de vista o monitor seria alguém que tem uma experiência um pouco maior que além de participar das atividades propostas ao grupo seria alguém que toma a frente.

Um fator importante para o estudo do instrumento é o espaço físico para estudá-lo. A monitoria proporciona este espaço de estudo, além do que já dispomos para a disciplina de

prática instrumental. Assim, é importante ter um espaço adequado para o desenvolvimento dos grupos de estudos em saxofone e flauta transversal para estes alunos, como cita um dos entrevistados desta pesquisa:

Desde que entrei no curso eu não tinha nenhum conhecimento em relação ao saxofone, daí precisei me dedicar muito para esse novo desafio, com isso apareceram algumas dificuldades dentre elas o espaço para a prática, pois em minha casa não dava para estudar porque os vizinhos reclamavam muito por causa do barulho do meu instrumento, por isso é melhor estudar na universidade que não tem problema nenhum e é o lugar apropriado. (Entrevistado A)

A experiência na monitoria tem oportunizado o aluno monitor a vivenciar e realizar formas de ensinar aprendendo, da forma como diz Freire “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (1996, p. 23) Além, disto, contribuímos com a solução de dificuldades relacionadas à falta de espaço e tempo para estudos de um instrumento musical em suas residências.

Durante os vários encontros de monitoria realizados com os alunos foram discutidas as dificuldades encontradas por eles para entendermos o que impossibilita o desenvolvimento na prática. Durante estes encontros desenvolvemos várias atividades que foram orientadas pelo professor da disciplina. Assim, desenvolvemos maneiras de estudar em face do trabalho cooperativo aliado a interação e buscando a inserção na prática da docência, por isso, sempre optamos pelo trabalho em grupo, entretanto, sempre que necessário e também quando solicitada ajuda pelos alunos, é realizado também um atendimento individual.

É importante também porque estudando em grupo pois posso tirar minhas dúvidas. (Entrevistado B)

O desenvolvimento da monitoria nos dá o privilégio de passar por muitas experiências com a docência antes mesmos da disciplina do estágio, ou seja, a docência pela docência. Iniciamos, conseqüentemente, nossa prática pedagógica tendo consciência das decisões metodológicas que tais experiências pode nos proporcionar, assim como citam alguns alunos entrevistados quando falam sobre as metodologias pedagógicas que o professor e os alunos monitores aplicam nestes momentos, abrindo um vasto caminho para que ele posteriormente possa vir trabalhar sua docência após sua formação e serem também bons instrumentistas.

Eu creio que por está observando como o professor Robson e os meninos estão passando o conhecimento deles pra mim, tirando uma dúvida ou outra, eu posso usar essa pedagogia deles e mim (sic.) espelhar refletindo assim num ensino posterior que eu possa praticar a docência, então acho muito importante está estudando com essas pessoas que tem um maior conhecimento, e acredito que além de eu está mim (sic.) desenvolvendo como instrumentista eu estou mim (sic.) desenvolvendo também como educador. (Entrevistado A)

Em entrevista um dos participantes do grupo de estudo em flauta transversal fala sobre a importância e os benefícios que o mesmo proporciona para ele e para os demais colegas também participantes.

O Grupo de Estudo em Flauta Transversal tem uma importância bastante significativa para construção e aprendizagens diferenciadas que vem

complementar e enriquecer o nosso processo de formação musical, ou seja, um laboratório de trocas de experiências, de vivências que vem contribuir no nosso desenvolvimento artístico-musical. (Entrevistado C)

E por fim, percebemos que os grupos de estudo em saxofone e flauta transversal proporcionou um maior desenvolvimento durante o semestre letivo na Prática Instrumental Sopro/Madeira durante o ano de 2013 acompanhado de avanços em um curto período de tempo, pois estes tiveram um maior contato com seu instrumento musical escolhido para desenvolver seus estudos. Além disto, durante o semestre houve a realização de recitais os quais se mostrou um pouco dos resultados do trabalho realizado pela monitoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o aluno monitor vem a ter um vasto benefício com a experiência aprendida, como também mais uma forma de enriquecer o seu currículo com amonitoria vivenciando experiências de incisão à docência.

Observamos que aconteceu uma melhora muito significativa por parte dos alunos que frequentam as aulas de monitoria e que possuíam dificuldades técnicas e teóricas no estudo do instrumento musical. Baseado nesse contexto, os estudantes com pouca frequência tiveram também um pouco desenvolvimento técnico e teórico no instrumento musical. A causa principal alegada por estes era a ausência de tempo para participar das atividades.

Por fim, podemos afirmar que a prática da monitoria ou grupo de estudo é importante e significativo, pois promove conhecimentos e habilidades relativas à disciplina de Prática Instrumental Sopro/Madeira, ao mesmo tempo em que o monitor adquire experiências, maiores responsabilidades e passa a agir com mais maturidade frente a questões acadêmicas, dando mais valor e reconhecimento aos estudos e a profissão. Aprende a lidar com as pessoas e com diferentes situações, tornando-se mais ágil e eficaz na hora de tomar decisões importantes.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Lázaro Silva Oliveira; COSTA, Lindembergue Alves; ALMEIDA, José Robson Maia de. A monitoria na prática de instrumentos de madeira: um Relato de experiência. In: IV Encontro Universitário da UFC no Cariri, 2012, Juazeiro do Norte. **Anais do III Encontro Universitário da UFC no Cariri.**, 2012. Home page: <http://encontros.ufca.edu.br>, acesso em 08/10/2013
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli, E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- UFC, Edital N° 28/2012, Monitoria de Projetos de graduação para 2013. Pró-reitoria de Graduação da UFCA, 2013 (www.prograd.ufc.br)
- WAGNER, Flávia. Monitoria Universitária: a experiência da disciplina de exercícios terapêuticos do curso de fisioterapia. Santa Catarina: Palhoça, 2012.
- YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento de métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO II



Universidade Federal do Cariri
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
Encontros Universitários - EU/UFCA 2013

CERTIFICADO

Certificamos que o trabalho **UM ESTUDO SOBRE A MONITORIA EM FLAUTA TRANSVERSAL E SAXOFONE NO CURSO DE MÚSICA DA UFCA**, do(s) autor(es) **ANTONIO FELIPE PEREIRA DA SILVA, EDNA DA SILVA PINHEIRO, JOSÉ ROBSON MAIA DE ALMEIDA**, foi apresentado no I Encontro Universitário da Universidade Federal do Cariri (EU/UFCA - 2013), realizado no período de 20 a 22 de Novembro de 2013.

Juazeiro do Norte, 10 de agosto de 2014

Celme Torres F. da Costa
Celme Torres F. da Costa
 Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação

Regiane Lorenzetti Collares
Regiane Lorenzetti Collares
 Coordenação Geral do EU/UFCA



Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri
IV Encontro Universitário da UFC no Cariri
 Juazeiro do Norte - CE, 17 a 19 de Dezembro de 2012

A MONITORIA NA PRÁTICA DE INSTRUMENTOS DE MADEIRA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lázaro Silva Oliveira Costa⁸⁵

Lindembergue Alves Costa⁸⁶

José Robson Maia de Almeida⁸⁷

1 Introdução/ Desenvolvimento

A Monitoria de Projetos de Graduação é uma atividade promovida pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Federal do Ceará que possibilita a ambientação de novos estudantes e contribui com o desenvolvimento da aprendizagem melhorando a qualidade do ensino na instituição. Neste projeto realizamos grupos de estudos de maneira a melhorar o ensino aprendizagem, nos quais os bolsistas passam pela experiência da monitoria no meio acadêmico adquirindo conhecimentos acerca da iniciativa docente.

As bolsas do Projeto de Monitoria de Graduação de que trata este artigo foram logradas pelo Professor Robson Almeida, através da Escola de Música da UFC Cariri – EMUC, programa vinculado ao Curso de Licenciatura em Música do Cariri, com intuito de contribuir com a aprendizagem e ambientação dos alunos ingressantes na disciplina de Prática Instrumental Sopros/Madeiras, para a qual foram disponibilizada 02 (duas) bolsas remuneradas. Os bolsistas realizam grupos de estudos com os outros estudantes da disciplina atendendo aos objetivos propostos pelo Projeto, que são:

1. Reduzir a evasão nos cursos de graduação da UFC.
2. Contribuir para uma melhor ambientação do estudante nos primeiros semestres da graduação.
3. Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem nos cursos de graduação.
4. Contribuir para o processo de formação do estudante de graduação.
5. Valorizar, academicamente, a contribuição do graduando em projetos. (UFC/PROGRAD, 2012, p. 1)

Uma das atividades dos bolsistas é realizar a monitoria nestes grupos de estudos os quais ocorrem por meio de troca de experiências com o professor orientador e também com os outros alunos durante os diversos encontros marcados. O aluno monitor tem estreito acompanhamento feito pelo professor, sendo este, responsável pelo incentivo e

⁸⁵Graduação em andamento, Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará
e-mail: lazaro2008@hotmail.com

⁸⁶Graduação em andamento, Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará
e-mail: berguedosax@hotmail.com

⁸⁷ Mestrado, Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, Juazeiro do Norte, Ceará, robson@cariri.ufc.br

direcionamento acerca do trabalho a ser realizado, dialogando com metodologias de ensino a serem trabalhadas com o grupo.

O bolsista entrega mensalmente ao professor orientador um formulário contendo todas as atividades desenvolvidas por ele ao longo do mês, relatando as conquistas e dificuldades encontradas durante a monitoria. São realizadas também, reuniões mensais para discutir as dificuldades encontradas, as atividades executadas e planejar as próximas. Contudo, o aluno bolsista vem a se beneficiar com a experiência, e também enriquecer sua vivência com o estágio na docência.

É importante salientar que:

A função de monitor não constitui cargo ou emprego, nem representa vínculo empregatício de qualquer natureza com a Universidade. Como esta é uma Monitoria com Bolsa, é incompatível com qualquer outra atividade remunerada, seja pública ou privada. (UFC/PROGRAD, 2012, p. 2).

A monitoria contribui na ambientação de novos estudantes no Curso de Música do Cariri, promovendo um acompanhamento pedagógico para os que possuem dificuldades na aprendizagem nas disciplinas de Prática Instrumental Sopros/Madeiras, e ainda contribuindo para que estes alunos interajam nas atividades acadêmicas e com os projetos existentes no Curso, conseqüentemente, inicia-se entre o aluno e a universidade um elo mais forte.

Os encontros dos grupos de estudos entre os alunos da referida disciplina são momentos de interação e cooperação entre os discentes ao mesmo tempo em que estudamos os exercícios musicais trabalhados na aula anterior e os que irão ser explorados na próxima aula. Conseqüentemente, a disciplina ocorrerá de forma mais fluente.

É necessário, portanto, uma reflexão acerca de como a monitoria está sendo desenvolvida, no intuito de melhorar a forma como desenvolvemos as atividades, refletindo sobre os diversos aspectos relacionados à prática docente, a fim de procurar, desta forma, melhorá-las.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 16)

Este texto tem por objetivo realizar o relato de experiência das atividades de monitoria realizadas nas disciplinas de Prática Instrumental Soprano/Madeira, do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri (UFC - Cariri), mostrando a importância da cooperação entre os alunos por meio de grupos de estudos para o desenvolvimento da prática musical, ressaltando ainda a importância de um projeto que visa o desenvolvimento pedagógico, sobretudo, para aqueles que possuem dificuldades de aprendizagem.

2 Metodologia/ Resultados

Este trabalho trata-se de um relato de experiência de nossas atividades na condição de bolsistas-monitores do Projeto de Graduação nas disciplinas de Prática Instrumental

Sopro/Madeiras, do Curso de Música da Universidade Federal do Ceará, Campus Cariri, no qual enfocamos os aspectos relacionados com a iniciação docente e o processo cooperativo que se desenrolava neste processo.

De acordo com JOSSO (*apud* ALMEIDA) as experiências podem ser divididas em três categorias:

‘ter experiências’, isto é, viver situações sem tê-las provocado intencionalmente, mas que são significativas ao longo da vida; *‘fazer experiências’* criadas com propósitos específicos de promover a vivência de certas situações e; *‘pensar sobre as experiências’* por meio de processos reflexivos sobre as experiências ocorridas sem que houvesse uma intencionalidade prévia, assim como pensar sobre as experiências criadas com propósitos específicos. (JOSSO, *apud* ALMEIDA, 2009, p. 194)

Nesta direção, Laplantine acrescenta que “a experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) obriga-nos a ver o quem sequer poderíamos imaginar, a dificuldade em fixar nossa atenção naquilo que nos é habitual é tanta que acabamos por considerar que ‘isso é assim mesmo’” (LAPLANTINE, 2004, p. 13)

O presente trabalho utilizou levantamento bibliográfico a respeito do projeto de monitoria no âmbito acadêmico e sobre a iniciação docente, realizada através de artigos relacionados com o tema, bem como artigos disponíveis na internet.

Como sabemos, aprender um instrumento musical não é tão fácil como se imagina, é preciso dispor de muito tempo para se dedicar ao estudo e ao treino do instrumento que optamos aprender. Na Universidade Federal do Ceará, não é necessário que o ingressante disponha de conhecimento prévio de algum instrumento musical, sendo este, portanto, livre para escolher depois da sua entrada no Curso.

Ao ingressar no Curso de Licenciatura em Educação Musical, da Universidade Federal do Ceará – Campus Cariri, o aluno encontrará a possibilidade de escolher dentre as práticas instrumentais a que será obrigatória para si (aquela que estará mais de acordo com as suas necessidades), sendo esse instrumento o seu amparo para quando do exercício da docência. Desta forma o curso respeitará a história instrumental individual de cada aluno sem impor a execução de um instrumento predeterminado, embora abra o leque de possibilidades para o reconhecimento de outros instrumentos que podem vir a ser apoio para sua prática como docente no ensino de instrumentos musicais. Caberá ao corpo docente orientar a escolha do instrumento, quando da entrada do estudante no Curso. (UFC, 2009, p. 18-19)

Na sociedade atual a ausência de tempo em decorrência da globalização promove dificuldades na regularidade do estudo do instrumento musical, assim, não dispomos de muito tempo livre para nos dedicarmos a prática instrumental em nossas residências. Pensando nisso, se buscamos bolsas por meio do Projeto de Monitoria de Graduação da UFC para o Curso, para com o auxílio de um monitor, o aluno iniciante na prática instrumental tenha um maior acompanhamento em seus estudos e a possibilidade de ter mais espaço para

desenvolver sua prática. Atividade esta direcionada, sobretudo para aqueles que ingressaram no Curso.

Sempre com a supervisão de um professor orientador, o aluno monitor ajuda a quem se encontra com dificuldades na aprendizagem, realizando permuta de experiências e aprendendo formas de ensinar por parte do monitor. Dessa maneira, contribuímos com a resolução dos problemas relacionados à falta de espaço ou tempo para se dedicar aos estudos em casa.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE 1996, p. 23).

Nos vários encontros de monitoria realizados com os alunos são discutidas as dificuldades encontradas por eles, no intuito de entender o que impossibilita o desenvolvimento na disciplina. Assim, desenvolvemos maneiras de ensinar em face do trabalho cooperativo aliado a interação e buscando a inserção na prática da docência.

Durante estes encontros desenvolvemos várias atividades orientadas pelo professor. Cruvinel (2005) coloca que o ensino coletivo de instrumentos possuem diversas vantagens pedagógicas, como, melhor sonoridade, desenvolvimento sentido de grupo, cooperação, dentre outras. Por causa disto, sempre optamos pelo trabalho em grupo, entretanto, sempre que necessário e também quando solicitada ajuda pelos alunos, é realizado também um atendimento individual.

O ensino em grupo desenvolve a auto-estima no aluno, na medida em que assimila os conhecimentos de forma eficaz e prazerosa. A partir da interação com o grupo, o sujeito passa a conhecer mais a si próprio e o outro, trocando experiências. Na medida em que essa interação grupal ocorre, o sujeito se sente realizado por fazer parte daquele grupo, com isso, a sua auto-estima aumenta, da mesma forma que sua produção e rendimento. (CRUVINEL, 2005, p. 81)

O Projeto de Monitoria nos dá o privilégio de passar pela experiência da docência antes mesmos da disciplina do estágio, ou seja, a docência pela docência, conseqüentemente, iniciamos nossa prática pedagógica tendo consciência das decisões metodológicas que a experiência pode nos proporcionar.

Além das atividades de grupo de estudos realizados com os alunos com dificuldades de aprendizagem também realizamos atividade de música de câmara em outros horários, no intuito de contribuir para o desenvolvimento e prática musical dos estudantes da disciplina de Prática Instrumental Sopro/Madeira, a exemplo disto, formamos um quinteto de saxofones chamado *Kariri Sax* que hoje já se configura como um projeto de extensão da UFC e realiza apresentações musicais para toda a comunidade e em escolas públicas.

3 Considerações Finais

O presente artigo teve por objetivo realizar o relato de experiência das atividades de monitoria que ocorre na disciplina da Prática Instrumental Sopro/Madeira, do Curso de Musica da UFC Cariri, mostrando a importância do auxílio ao aluno por meio de grupos de estudos e para o desenvolvimento da disciplina e da aprendizagem.

Percebemos, portanto, que ocorre uma melhora significativa na prática musical dos alunos que frequentam a monitoria e que possuíam dificuldades técnicas no instrumento

musical. Entretanto, os estudantes que tiveram pouca assiduidade resultaram em um curto desenvolvimento técnico no instrumento musical. A principal razão alegada era a ausência de tempo para frequentar as atividades.

Por fim, afirmamos que a monitoria exerce um papel importante e significativo na aprendizagem dos discentes que a freqüentavam contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da disciplina e dos alunos de Prática Instrumental Sopro/Madeira, ao mesmo tempo nos possibilitando à iniciação na prática docente relacionada ao instrumento musical.

4 Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. *A educação a distancia na formação continuada de gestores para a incorporação de tecnologias na escola*. In: ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.186-202, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592

CRUVINEL, Flávia Maria. *Educação musical e transformação social*. Goiânia: ICBC, 2005.

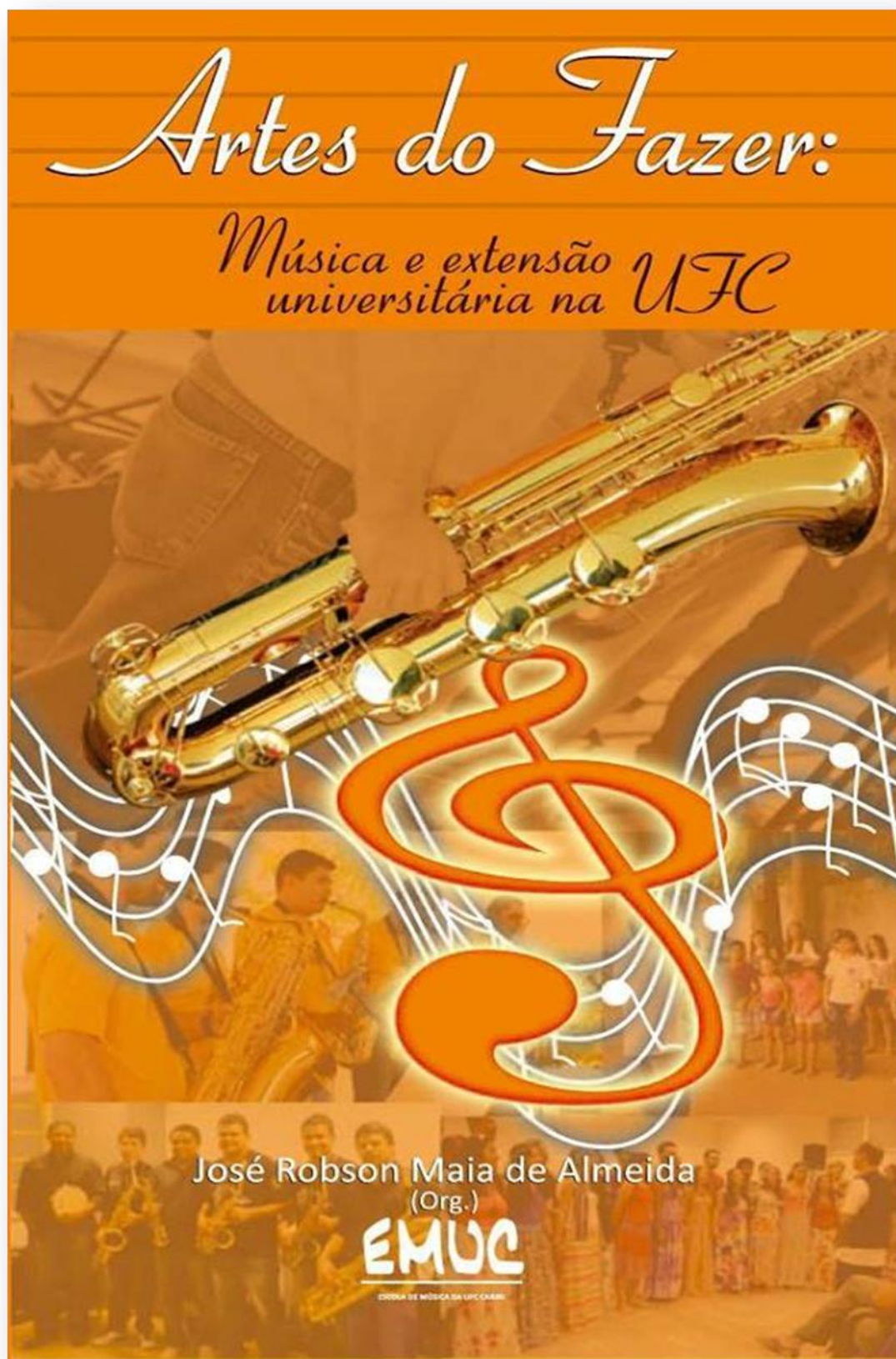
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996

LAPLANTINE, François. *A descrição etnográfica*. Trad. João Manuel Ribeiro Coelho e Sérgio Coelho. São Paulo: Terceira Margem, 2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *Educação Musical – Licenciatura: projeto de implantação*. (org.) ALBUQUERQUE, L. B.; MATOS, E. A.; MORAES, M. I. S.; SCHARADER, E. Fortaleza, 2009.

_____. Edital 30/2011 Monitoria de Projeto de Graduação. Pró-Reitoria de Graduação da UFC, Fortaleza. 2011 (disponível em www.prograd.ufc.br)

ANEXO III



PET MÚSICA UFC CARIRI

Conexões de Saberes Musicais

Tutores

Márcio Mattos
Robson Almeida

Bolsistas

André Ferreira	Juliany Souza
Cícero Galdino	Maria Angélica Silva
Crislaine Alencar	Mariana Cabral
Eduardo Alves	Marisa Galdino
Francisco da Luz	Maria Isabel Grangeiro
Israel Nogueira	Súlia Isabel Trigueiro



Organizadoras:

Carmen M. Saenz Coopar
Márcio Martos

Organizadores:

Carmen Maria Saenz Coopar
Márcio Martos



ANEXO IV



Universidade Federal do Ceará
 Pró-Reitoria de Graduação
 Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
 Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Música		2. Código: 309	
3. Modalidade(s): Licenciatura		4. Currículo(s): 2010	
5. Turno(s)	Diurno	X	Noturno
6. Departamento: CAMPUS DO CARIRI			
7. Nome da Disciplina:		Prática Instrumental I - Madeiras	
8. Código PR/GR			
9. Pré-Requisito(s):		Não	
10. Carga Horária:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Total
16	Teórica: 30 min.	Prática: 03h e 30 min.	64h
11. Número de Créditos ⁸⁸ : 04		Período: Semestral	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:		X	Optativa:
13. Regime da Disciplina:			
Anual:			Semestral: X
14. Justificativa:			
<p>A disciplina de prática instrumental com ênfase no ensino coletivo de instrumentos de sopro (madeiras: flauta, clarinete e saxofone) possibilita ao aluno a utilização do instrumento de sopro como apoio melódico para a afinação, solfejo e reconhecimento de notas e ainda desenvolve o senso de grupo e a interpretação individual de cada instrumentista a partir das características e do repertório próprio dos instrumentos de sopro.</p>			
15. Ementa:			

88

1 crédito corresponde a 16 horas/aula (Resolução CEPE/UFC nº. 7, de 10/12/2004)

Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade. Técnicas de execução dos instrumentos de sopro. Estudo de escalas maiores e menores com ornamentações e articulações. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos. Prática musical em conjunto.

16. Descrição do Conteúdo:

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Técnicas de embocadura e respiração 1.1. Leitura de textos sobre respiração	1ª a 2ª	08h
2. Estudo da afinação das notas agudas e graves dos instrumentos de sopro. 2.1. Conhecimento básico da organologia dos instrumentos de sopros.	3ª	04h
3. Estudo teórico das escalas maiores e menores aplicadas aos instrumentos de sopros (C, F, G, Am, Dm, Em) 3.1. Armaduras de clave	4ª a 8ª	20h
4. Estudo das práticas metodológicas voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopros.	11ª a 14ª	16h
5. Estudo do repertório 5.1. Autores 5.2. Forma das músicas 5.3. Tonalidades 5.4. Estudo dos Arranjos executados	14ª a 16ª	12h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
1. Prática de exercícios de embocadura e respiração 1.1. Exercícios para respiração 1.2. Notas longas para fixação da embocadura	1ª a 2ª	08h
2. Exercícios de respiração 2.1. Exercícios com notas longas 2.2. Exercícios para melhoria da afinação dos instrumentos de sopros	3ª	04h
3. Exercícios sobre as escalas maiores e menores (C, F, G, Am, Dm, Em) 3.1. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>legatos</i> . 3.2. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>staccato</i> . 3.3. Variações rítmicas sobre o estudo das escalas maiores e menores. 3.4. Exercícios de sobre as escalas para utilizando os recursos de cada instrumento	4ª a 08ª	20h

4. Práticas metodologias voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopro	11 ^a a 14 ^a	16h
5. Prática musical em conjunto e individual 5.1. Apresentação de um recital no final do semestre.	14 ^a a 16 ^a	12h

17. Bibliografia Básica:

BARBOSA, Joel. Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopros. Ed. Keyboard, 2004
 RUSSO, Amadeu. Método para saxofone. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1996
 RUSSO, Amadeu. Método para Piston, Trmbone e bombardino. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 1996
 PECCI, Domingos, Método para clarinte. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro

18. Bibliografia Complementar:

BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011

19. Avaliação da Aprendizagem:

A atividade de avaliação de prática instrumental I - madeiras será feita através da observação do desempenho individual e em grupo realizadas em sala de aula e ainda pela execução de peças em grupos. Recital dos alunos no fim do semestre

20. Observações:

As avaliações de aprendizagem constarão de notas:

- 01 recital público com repertório em grupo voltados para os instrumentos de sopro. Estes representam 70% da avaliação formal

- 01 avaliação teórica realizada mediante estudo de textos e dos conteúdos teóricos. Esta avaliação consta de relatórios, resumos dos assuntos estudados. Representa 30%

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Coordenador (a) de curso

22. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe (a) do Departamento

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor (a)

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente do Conselho



Universidade Federal do Ceará
 Pró-Reitoria de Graduação
 Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
 Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Música		2. Código: 309	
3. Modalidade(s): Licenciatura		4. Currículo(s): 2010	
5. Turno(s)	Diurno	X	Noturno
6. Departamento: CAMPUS DO CARIRI			
7. Nome da Disciplina:		Prática Instrumental II - Madeiras	
8. Código PR/GR		MUS007	
9. Pré-Requisito(s):		Sim, Prática Instrumental I - Madeiras	
10. Carga Horária:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Total
16	Teórica: 30 min.	Prática: 03h e 30 min.	64h
11. Número de Créditos ⁸⁹ : 04		Período: Semestral	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:	X	Optativa:	
13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X
14. Justificativa:			
<p>A disciplina de prática instrumental com ênfase no ensino coletivo de instrumentos de sopro (madeiras: flauta, clarinete e saxofone) possibilita ao aluno a utilização do instrumento de sopro como apoio melódico para a afinação, solfejo e reconhecimento de notas e ainda desenvolve o senso de grupo e a interpretação individual de cada instrumentista a partir das características e do repertório próprio dos instrumentos de sopro.</p>			
15. Ementa:			
Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade.			

Técnicas de execução dos instrumentos de sopro. Estudo de escalas maiores e menores com ornamentações e articulações. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos. Prática musical em conjunto.

16. Descrição do Conteúdo:		
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
6. Técnicas de embocadura e afinação 6.1. Leitura de textos sobre afinação	1ª a 2ª	08h
7. Estudo da afinação das notas agudas e graves dos instrumentos de sopro. 7.1. Conhecimento sobre digitação e recursos do instrumento	3ª	04h
8. Estudo teórico das escalas maiores e menores aplicadas aos instrumentos de sopro (D, A, Bb, Bm, F#m, Gm) 8.1. Armaduras de clave	4ª a 8ª	20h
9. Estudo das práticas metodológicas voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopros.	11ª a 14ª	16h
10. Estudo do repertório 10.1. Autores 10.2. Forma das músicas 10.3. Tonalidades 10.4. Estudo dos Arranjos executados	14ª a 16ª	12h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
6. Prática de exercícios de afinação 6.1. Exercícios para afinação 6.2. Notas longas para fixação da afinação	1ª a 2ª	08h
7. Exercícios de afinação 7.1. Exercícios com notas longas 7.2. Exercícios para melhoria da afinação dos instrumentos de sopro	3ª	04h
7.3. Exercícios sobre as escalas maiores e menores ((D, A, Bb, Bm, F#m, Gm) 7.4. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>legatos</i> . 7.5. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>staccato</i> . 7.6. Variações rítmicas sobre o estudo das escalas maiores e menores. 7.7. Exercícios de sobre as escalas para utilizando os recursos de cada instrumento	4ª a 08ª	20h

8. Práticas metodologias voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopro	11 ^a a 14 ^a	16h
9. Prática musical em conjunto e individual	14 ^a a 16 ^a	12h
9.1. Apresentação de um recital no final do semestre.		

17. Bibliografia Básica:

BARBOSA, Joel. Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopros. Ed. Keyboard, 2004
 RUSSO, Amadeu. Método para saxofone. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1996
 RUSSO, Amadeu. Método para Piston, Trmbone e bombardino. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 1996
 PECCI, Domingos, Método para clarinte. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro

18. Bibliografia Complementar:

BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011

19. Avaliação da Aprendizagem:

A atividade de avaliação de prática instrumental I - madeiras será feita através da observação do desempenho individual e em grupo realizadas em sala de aula e ainda pela execução de peças em grupos. Recital dos alunos no fim do semestre

20. Observações:

As avaliações de aprendizagem constarão de notas:

- 01 recital público com repertório em grupo voltados para os instrumentos de sopro. Estes representam 70% da avaliação formal

- 01 avaliação teórica realizada mediante estudo de textos e dos conteúdos teóricos. Esta avaliação consta de relatórios, resumos dos assuntos estudados. Representa 30%

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Coordenador (a) de curso

22. Aprovação do Colegiado Departamental:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Chefe (a) do Departamento

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Diretor (a)

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ Data de Aprovação: ____/____/____

Presidente do Conselho



Universidade Federal do Ceará
 Pró-Reitoria de Graduação
 Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
 Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Música		2. Código: 309	
3. Modalidade(s): Licenciatura		4. Currículo(s): 2010	
5. Turno(s)	Diurno	X	Noturno
6. Departamento: CAMPUS DO CARIRI			
7. Nome da Disciplina:		Prática Instrumental III - Madeiras	
8. Código PR/GR			
9. Pré-Requisito(s):		Sim – Prática Instrumental II - Madeiras	
10. Carga Horária:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Total
16	Teórica: 30 min.	Prática: 03h e 30 min.	64h
11. Número de Créditos ⁹⁰ : 04		Período: Semestral	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:	X	Optativa:	
13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X
14. Justificativa:			
<p>A disciplina de prática instrumental com ênfase no ensino coletivo de instrumentos de sopro (madeiras: flauta, clarinete e saxofone) possibilita ao aluno a utilização do instrumento de sopro como apoio melódico para a afinação, solfejo e reconhecimento de notas e ainda desenvolve o senso de grupo e a interpretação individual de cada instrumentista a partir das características e do repertório próprio dos instrumentos de sopro.</p>			
15. Ementa:			
Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade.			

90

1 crédito corresponde a 16 horas/aula (Resolução CEPE/UFC nº. 7, de 10/12/2004)

Técnicas de execução dos instrumentos de sopro. Estudo de escalas maiores e menores com ornamentações e articulações. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos. Prática musical em conjunto.

16. Descrição do Conteúdo:		
Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
11. Técnicas de execução e afinação 11.1. Leitura de textos sobre execução instrumental	1ª a 2ª	08h
12. Estudo teórico das escalas maiores e menores aplicadas aos instrumentos de sopros (B, F#, C#, G#m, D#m, A#m) 12.1. Armaduras de clave	3ª a 8ª	20h
13. Estudo das práticas metodológicas voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopros.	11ª a 14ª	16h
14. Estudo do repertório 14.1. Autores 14.2. Forma das músicas 14.3. Tonalidades 14.4. Estudo dos Arranjos executados	14ª a 16ª	12h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
10. Prática de exercícios de execução instrumental 10.1. Exercícios para respiração 10.2. Notas longas para embocadura	1ª a 2ª	08h
11. Exercícios de respiração 11.1. Exercícios com notas longas 11.2. Exercícios para melhoria da afinação dos instrumentos de sopros	3ª	04h
12. Exercícios sobre as escalas maiores e menores (B, F#, C#, G#m, D#m, A#m) 12.1. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>legatos</i> . 12.2. Estudo das escalas maiores e menores utilizando os vários tipos de <i>staccato</i> . 12.3. Variações rítmicas sobre o estudo das escalas maiores e menores. 12.4. Exercícios de sobre as escalas para utilizando os recursos de cada instrumento	4ª a 08ª	20h
13. Práticas metodologias voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopro	11ª a 14ª	16h
14. Prática musical em conjunto e individual	14ª a 16ª	12h

14.1.	Apresentação de um recital no final do semestre.		
-------	--	--	--

17. Bibliografia Básica:

BARBOSA, Joel. Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopros. Ed. Keyboard, 2004
 RUSSO, Amadeu. Método para saxofone. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1996
 RUSSO, Amadeu. Método para Piston, Trmbone e bombardino. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 1996
 PECCI, Domingos, Método para clarinte. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro

18. Bibliografia Complementar:

BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011

19. Avaliação da Aprendizagem:

A atividade de avaliação de prática instrumental III - madeiras será feita através da observação do desempenho individual e em grupo realizadas em sala de aula e ainda pela execução de peças em grupos. Recital dos alunos no fim do semestre

20. Observações:

As avaliações de aprendizagem constarão de notas:

- 01 recital público com repertório em grupo voltados para os instrumentos de sopro. Estes representam 70% da avaliação formal

- 01 avaliação teórica realizada mediante estudo de textos e dos conteúdos teóricos. Esta avaliação consta de relatórios, resumos dos assuntos estudados. Representa 30%

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
_____ Coordenador (a) de curso	

22. Aprovação do Colegiado Departamental:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
_____ Chefe (a) do Departamento	

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
_____ Diretor (a)	

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:	
Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
_____ Presidente do Conselho	



Universidade Federal do Ceará
 Pró-Reitoria de Graduação
 Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
 Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular

PROGRAMA DE DISCIPLINA

1. Curso: Música		2. Código: 309	
3. Modalidade(s): Licenciatura		4. Currículo(s): 2010	
5. Turno(s)	Diurno	X	Noturno
6. Departamento: CAMPUS DO CARIRI			
7. Nome da Disciplina:	Prática Instrumental IV - Madeiras		
8. Código PR/GR			
9. Pré-Requisito(s):	Sim – Prática Instrumental III - Madeiras		
10. Carga Horária:			
Duração em semanas	Carga Horária Semanal		Carga Horária Total
16	Teórica: 30 min.	Prática: 03h e 30 min.	64h
11. Número de Créditos ⁹¹ : 04		Período: Semestral	
12. Caráter de Oferta da Disciplina:			
Obrigatória:	X	Optativa:	
13. Regime da Disciplina:			
Anual:		Semestral:	X
14. Justificativa:			
<p>A disciplina de prática instrumental com ênfase no ensino coletivo de instrumentos de sopro (madeiras: flauta, clarinete e saxofone) possibilita ao aluno a utilização do instrumento de sopro como apoio melódico para a afinação, solfejo e reconhecimento de notas e ainda desenvolve o senso de grupo e a interpretação individual de cada instrumentista a partir das características e do repertório próprio dos instrumentos de sopro.</p>			
15. Ementa:			
Desenvolvimento da prática instrumental II em nível crescente de complexidade.			

Técnicas de execução dos instrumentos de sopro. Estudo de escalas maiores e menores com ornamentações e articulações. Dimensões técnicas e didáticas para a formação de grupos camerísticos. Prática musical em conjunto.

16. Descrição do Conteúdo:

Unidades e Assuntos das Aulas Teóricas	Semana	Nº. de horas-aulas
15. Estudos técnicos 15.1. Leitura de textos sobreafinação, superagudos, recursos avançados de digitação entre outros.	1ª a 2ª	08h
16. Estudo teórico das escalas para improvisação (Blues, pentatônica e outras)	3ª a 8ª	20h
17. Estudo das práticas metodológicas voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopros.	11ª a 14ª	16h
18. Estudo do repertório 18.1. Autores 18.2. Improvisação 18.3. Forma das músicas 18.4. Diferentes ritmos e compassos 18.5. Estudo dos Arranjos executados	14ª a 16ª	12h

Unidades e Assuntos das Aulas Práticas	Semana	Nº. de horas-aulas
15. Prática de exercícios de execução instrumental 15.1. Exercícios para Afinação, superagudos e recursos avançados.	1ª a 2ª	08h
16. Exercícios de improvisação	3ª	04h
16.1. Exercícios sobre as escalas para improvisação 16.2. Estudo das utilizando os vários tipos de <i>legatos</i> . 16.3. Estudo das escalas utilizando os vários tipos de <i>staccato</i> . 16.4. Variações rítmicas sobre o estudo. 16.5. Exercícios de sobre as escalas para utilizando os recursos de cada instrumento	4ª a 08ª	20h
17. Práticas metodologias voltadas ao ensino coletivo de instrumentos de sopro	11ª a 14ª	16h
18. Prática musical em conjunto e individual 18.1. Apresentação de um recital no final do semestre.	14ª a 16ª	12h

17. Bibliografia Básica:

BARBOSA, Joel. Da Capo: Método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de sopros. Ed. Keyboard, 2004

RUSSO, Amadeu. Método para saxofone. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1996
 RUSSO, Amadeu. Método para Piston, Trmbone e bombardino. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro, 1996
 PECCHI, Domingos, Método para clarinte. Irmãos Vitale, Rio de Janeiro

18. Bibliografia Complementar:

BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade - regência 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Flauta 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Clarinete 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax alto 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 1. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011
 BARBOSA, Joel. DA CAPO - criatividade – Sax tenor 2. Keyboard, Jundiaí - São Paulo, 2011

19. Avaliação da Aprendizagem:

A atividade de avaliação de prática instrumental III - madeiras será feita através da observação do desempenho individual e em grupo realizadas em sala de aula e ainda pela execução de peças em grupos. Recital dos alunos no fim do semestre

20. Observações:

As avaliações de aprendizagem constarão de notas:

- 01 recital público com repertório em grupo voltados para os instrumentos de sopro. Estes representam 70% da avaliação formal

- 01 avaliação teórica realizada mediante estudo de textos e dos conteúdos teóricos. Esta avaliação consta de relatórios, resumos dos assuntos estudados. Representa 30%

21. Aprovação do Colegiado da Coordenação do Curso:

Nº da ata da Reunião: ____/____/____ | Data de Aprovação: ____/____/____

Coordenador (a) de curso

22. Aprovação do Colegiado Departamental:	
---	--

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
---	-----------------------------------

Chefe (a) do Departamento

23. Aprovação do Conselho de Centro/Faculdade:	
--	--

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
---	-----------------------------------

Diretor (a)

24. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Ensino:	
---	--

Nº da ata da Reunião: _____/_____/_____	Data de Aprovação: ____/____/____
---	-----------------------------------

Presidente do Conselho