



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**APRENDIZAGEM MUSICAL: UMA ANALISE COM VISTAS A IDENTIFICAÇÃO
DE PRINCÍPIOS PARA APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE
SOPRO/MADEIRA**

FILIFE XIMENES PARENTE

FORTALEZA-CE

2018

FILIPE XIMENES PARENTE

APRENDIZAGEM MUSICAL: UMA ANÁLISE COM VISTAS A IDENTIFICAÇÃO DE
PRINCÍPIOS PARA APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE SOPRO/MADEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará para avaliação da banca por ocasião de defesa de doutorado na área de Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Pedro Rogério.

Linha de pesquisa: Educação Currículo e Ensino.

Eixo: Ensino de Música.

FORTALEZA-CE

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P252a Parente, Filipe Ximenes Parente.

Aprendizagem Musical : uma análise com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira / Filipe Ximenes Parente Parente. – 2017.
229 f. : il.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Rogério.

1. Aprendizagem. 2. Instrumentos de sopro/madeira. 3. Princípios. I. Título.

CDD 370

FILIPPE XIMENES PARENTE

APRENDIZAGEM MUSICAL: UMA ANÁLISE COM VISTAS A IDENTIFICAÇÃO DE
PRINCÍPIOS PARA APRENDIZAGEM DE INSTRUMENTOS DE SOPRO/MADEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará para avaliação da banca por ocasião de defesa de doutorado na área de Educação, tendo como subárea o eixo Ensino de Música, à comissão julgadora da Faculdade de Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Rogério - (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

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

Prof. Dr. Robson Almeida
Universidade Federal do Cariri (UFCA)

Prof. Dr. Joel Barbosa
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Dedico este trabalho aos meus pais por me concederem, com a graça de Deus, a vida e o amor; e ao único que é digno de receber a honra e a glória, a força e o poder, ao Rei eterno, imortal, invisível, mas Real.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Maria José Ximenes de Sousa Parente, e ao meu pai, Iveraldo Aguiar Parente, pela vida, educação e disciplina que me deram.

Aos meus irmãos, Gustavo Douglas Ximenes Parente e Rebeca Talia Ximenes Parente pelas conversas, opiniões e auxílio nas leituras.

A Pâmella Trévia de Sousa, pelo carinho e apoio.

A Eloilma Moura Siqueira Macedo, pelo apoio, leitura e compartilha.

Ao professor Elvis Matos de Azevedo, a amizade, o incentivo, o apoio, as leituras, as discussões e o companheirismo durante o doutorado.

À professora, amiga e incentivadora, Izaíra Silvino

À professora, irmã e amiga Naiola Miranda, pelo primeiro incentivo à pesquisa e apoio durante a caminhada acadêmica.

Ao Professor, Marco Antônio Toledo Nascimento, pela oportunidade em participar do projeto Brasil/Canadá que muito contribuiu em minha formação.

Ao professor Luiz Botelho Albuquerque, pelos conselhos e pela amizade.

Ao meu orientador e amigo, Pedro Rogério, pela oportunidade e pela possibilidade de traçar uma trajetória de aprendizados.

À banca examinadora, pelo tempo dedicado a este trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e seus servidores, pelo auxílio e atenção durante a caminhada do doutorado.

Aos meus alunos e amigos da Banda Sinfônica da UFC, que me deram a oportunidade de fazer música e de me fazer músico e maestro.

Ao quarteto, 4 em Foco, ao qual eu tenho um amor incondicional, nas pessoas de Elvis Azevedo, Fellippe Augusto e Rian Rafael.

Um agradecimento todo especial às pessoas que aceitaram participar dessa pesquisa.

E a todos os meus amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, que me apoiaram nessa etapa de labor.

“Você nem sempre é quem você pensa que sempre será,
Nada dura para sempre.”

(Arnold Schwarzenegger)

RESUMO

Esta pesquisa se debruça sobre uma reflexão acerca do processo de aprendizagem dos discentes envolvidos nas disciplinas de Madeiras I e II, com vistas a identificar princípios para aprendizagem de instrumento de sopro/madeira. A pesquisa utiliza como referencial teórico central os estudos de Paulo Freire (1996) sobre a aprendizagem; os trabalhos de Pierre Bourdieu (2002) que conceituam habitus e trajetória; as pesquisas de Barbosa (1996); Yin (2007); Nascimento (2007); e Almeida (2014) para fundamentar o trabalho com grupos musicais. A metodologia tem caráter qualitativo (SILVA & SILVEIRA, 2007) com foco em um estudo de caso (GIL, 2009), que foi antecedido de uma pesquisa exploratória (BASTOS, 2009). O enredo se estrutura em uma introdução, que apresenta o objeto de estudo, a contextualização da pesquisa, a justificativa, a hipótese e os objetivos; seguido de quatro capítulos, a saber: Capítulo 1: pressupostos teóricos do campo musical, no qual apresentamos as vertentes para aprendizagem de grupos musicais e situamos o locus da pesquisa; capítulo 2: pressupostos teóricos do campo educacional, onde discutimos sobre aprendizagem, formação, experiência, trajetória e currículo; capítulo 3: metodologia, em que fundamentamos os passos metodológicos do trabalho; capítulo 4: Construindo uma abordagem pedagógica para o trabalho com instrumentos de sopro/madeira em contexto de grupos musicais, em que apresentamos algumas reflexões sobre o estudo apresentado.

Palavras-Chave: Aprendizagem. Instrumentos de sopro/madeira. Princípios.

ABSTRACT

This research focuses on a reflection about the learning process of the students involved in the disciplines of Woods I and II, with a view to identifying principles for wind instrument / wood learning. The research uses as central theoretical reference the studies of Paulo Freire (1996) on learning; the works of Pierre Bourdieu (2002) that conceptualize habitus and trajectory; the researches of Barbosa (1996); Yin (2007); Birth (2007); and Almeida (2014) to substantiate the work with musical groups. The methodology is qualitative (SILVA & SILVEIRA, 2007), focusing on a case study (GIL, 2009), which was preceded by an exploratory research (BASTOS, 2009). The plot is structured in an introduction, which presents the object of study, the contextualization of the research, the justification, the hypothesis and the objectives; followed by four chapters, namely: Chapter 1: theoretical assumptions of the musical field, in which we present the slopes for learning musical groups and situate the locus of the research; chapter 2: theoretical assumptions of the educational field, where we discuss learning, formation, experience, trajectory and curriculum; chapter 3: methodology, on which we base the methodological steps of the work; Chapter 4: Constructing a pedagogical approach to working with woodwind / wood instruments in the context of musical groups, in which we present some reflections on the presented study.

Keywords: Learning. Wind instruments/wood. Principles.

RÉSUMÉ

Cette recherche se concentre sur une réflexion sur le processus d'apprentissage des étudiants impliqués dans les disciplines de Woods I et II, en vue d'identifier des principes pour l'apprentissage des instruments à vent / bois. La recherche utilise comme référence théorique centrale les études de Paulo Freire (1996) sur l'apprentissage; les travaux de Pierre Bourdieu (2002) qui conceptualisent l'habitus et la trajectoire; les recherches de Barbosa (1996); Yin (2007); Naissance (2007); et Almeida (2014) pour justifier le travail avec des groupes musicaux. La méthodologie est qualitative (SILVA & SILVEIRA, 2007), centrée sur une étude de cas (GIL, 2009), précédée d'une recherche exploratoire (BASTOS, 2009). L'intrigue est structurée dans une introduction, qui présente l'objet d'étude, la contextualisation de la recherche, la justification, l'hypothèse et les objectifs; suivi de quatre chapitres, à savoir: Chapitre 1: hypothèses théoriques du domaine musical, dans lequel nous présentons les pentes pour l'apprentissage des groupes musicaux et situer le lieu de la recherche; chapitre 2: hypothèses théoriques du domaine de l'éducation, où nous discutons de l'apprentissage, de la formation, de l'expérience, de la trajectoire et du curriculum; chapitre 3: méthodologie, sur laquelle nous basons les étapes méthodologiques du travail; Chapitre 4: Construire une approche pédagogique pour travailler avec des instruments à vent / bois dans le contexte de groupes musicaux, dans lequel nous présentons quelques réflexions sur l'étude présentée.

Mots-clés: Apprentissage. Instruments à vent / bois. Principes

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
OBJETIVOS	19
Objetivo Geral	19
Objetivo Específico	19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CAMPO MUSICAL	20
2.1 Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais	20
2.2 Aprendizagem Musical Compartilhada	27
2.3 O campo musical na Universidade Federal do Ceará	32
2.3.1 <i>A música no Ceará</i>	33
2.3.2 <i>Curso de Música: dez anos de contribuições para o campo musical do Ceará</i>	36
2.3.3 <i>A disciplina de madeiras no Curso de Licenciatura em Música da UFC</i>	37
2.3.4 <i>Prática de Conjunto de Sopros: uma disciplina complementar do estudo de instrumento na licenciatura</i>	40
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CAMPO EDUCACIONAL	45
3.1 A Aprendizagem	46
3.2 Formação do professor para o trabalho em grupo	50
3.3 Experiência formativa em música	54
3.4 Trajetória e construção do habitus musical	59
3.5 O currículo	62
4 METODOLOGIA	70
4.1 Descortinando a proposta de pesquisa	75
4.2 Pesquisa Exploratória	77
5 UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM INSTRUMENTOS DE SOPRO/MADEIRA EM CONTEXTO DE GRUPOS MUSICAIS	81
5.1 Observação da prática	84
5.2 Trajetória Familiar	86
5.3 Ambientes de Aprendizagem	98
5.3.1 <i>Ambientes Formais</i>	99
5.3.2 <i>Ambientes Não Formais</i>	103
5.3.3 <i>Ambientes Informais</i>	107
5.3.4 <i>Entrelaçando pontos dos ambientes de aprendizagem</i>	116

5.4 Experiência Profissional.....	118
5.5 Trajetória Acadêmica.....	121
5.6 Trajetória na disciplina	124
5.7 Considerações sobre as relações do saber no processo de aprendizagem	144
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	152
ANEXO I	
ANEXO II	
ANEXO III.....	
ANEXO IV	
ANEXO V	

1 INTRODUÇÃO

*Eu desço dessa solidão
Espalho coisas
Sobre um chão de giz.
(Zé Ramalho)*

O presente estudo se debruça sobre a análise do processo de aprendizagem dos discentes envolvidos nas disciplinas de Madeiras I e II, com vistas à identificação de princípios para aprendizagem musical de instrumentos de sopro/madeira. A pesquisa decorre de minha trajetória docente no curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará. Porém, para entender como cheguei ao objeto de estudo é importante registrar a construção de um *habitus*¹ acadêmico e também de um *habitus* musical, entrelaçando música e educação.

Durante a minha trajetória de vida a música tem sido constante. Na infância, minha mãe tocava violão e cantava, e isso me atraía, me deixava fascinado pela música. Com o passar do tempo, iniciei meus estudos de violão de maneira informal, em um curso de música para principiantes nesse instrumento, e comecei a aprender com um grupo de seis pessoas. Após algumas aulas, o interesse pelo instrumento aumentou, de maneira que senti a necessidade de ampliar tais conhecimentos.

Para Charlot (2005) uma aprendizagem só é possível se existir o desejo de aprender aliado ao envolvimento daquele que aprende. Vygotsky (1993, p. 102) aponta que:

A construção da motivação é um dos pilares para um bom clima da sala de aula. O professor tem que conhecer como o aluno aprende e usar de estratégias [...] que lhe dê a sensação de estar conquistando algo importante no ato simples de cumprir tarefas que estão de acordo com a sua zona proximal de desenvolvimento.

O interesse em aprender o instrumento é um dos pontos de minha trajetória de vida que faz ligação com o objeto de estudo desta pesquisa, refletindo sobre a atual situação do curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Fortaleza e buscando entender como o discente de hoje pode se motivar a aprender um instrumento musical.

Continuando a narrativa que levou ao objeto de estudo, descobri no decorrer de minha trajetória algumas revistas de violão que traziam acordes desenhados e passei a estudar

¹ Conforme Bourdieu (1992), o *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social.

somente por esse material. As músicas que acompanhavam as publicações me eram estranhas, de modo que eu apenas juntava os acordes de maneira rústica, fazendo um ritmo métrico e idêntico em cada acorde, aprendendo apenas a passagem dos dedos. Tive alguns professores em aulas particulares, e um deles me falou que se eu conseguisse aprender a ler partitura, conseguiria tocar uma grande variedade de instrumentos. Essa afirmação me fascinava e me deixava cada vez mais instigado a aprender música.

Na minha adolescência, conheci um professor² em um curso de música na igreja que era da banda de música da Polícia Militar do Estado do Ceará e que prometeu na aula inicial ensinar a leitura de partitura e ensinar seu instrumento pessoal – trombone – ao melhor aluno. Dediquei-me e aprendi a ler partitura e a tocar flauta doce. Em seguida, fui contemplado como um dos melhores alunos e optei por aprender clarinete ao invés do instrumento que o professor tocava. Os estudos no violão continuaram paralelamente. Estudei um mês com um professor de clarinete e depois decidi continuar meus estudos de forma autodidata no instrumento, ingressando na banda de música do Serviço Social da Indústria (SESI) da Barra do Ceará, na banda de música do Instituto Federal do Ceará³ e em alguns grupos de câmara.

Importante se faz dar ênfase ao processo de aprendizagem no SESI, principalmente na banda de música daquela instituição onde comecei de forma mais sistemática os estudos sobre teoria musical. O processo acontecia da seguinte forma: aprender leitura de partitura, solfejo⁴ e só após essa iniciação teórica é que passávamos para a prática instrumental para então ingressar no ambiente coletivo das bandas, que eram divididas por níveis de competência instrumental. Ou seja, a metodologia proposta para o aprendizado iniciava com a teoria musical, sem nenhuma prática, no qual tínhamos aulas de leitura de partitura e de solfejo. Era um processo difícil e muitos alunos desistiam no decorrer do processo. Refletindo atualmente sobre a abordagem metodológica que vivenciei, destaco a pesquisa de Barbosa (1996) na qual o autor afirma que a metodologia que aplica o ensino de teoria como antecessor da prática causa desistência e desmotivação entre os alunos, sendo estes os mesmos fatores apontados por Nascimento (2007). Com isso podemos observar as lacunas na aprendizagem de instrumento, e compreender que era um processo difícil, e que no caso descrito acima pode ter sido superado por conta de um *habitus* musical primário do envolvido.

² Antônio Marcos da Silva de Lima. Músico tubista da Banda da Polícia Militar do Estado do Ceará.

³ Em 2006, ainda se chamava Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET.

⁴ É a atividade de cantar notas e intervalos musicais.

Ao terminar o curso de teoria e ingressar na banda de música, deparei-me com um repertório de marchas, dobrados⁵ e algumas músicas populares. Tempos depois, tínhamos, dentro da banda de música, pequenos grupos de câmara, dentre eles, um quinteto de clarinetes e um grupo de flautas.

Com a habilidade em flauta, tive a oportunidade de participar do grupo de flautas da Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2004, que tinha como regente a professora Ana Cléria Soares da Rocha. O repertório do grupo era variado, mas destacava a Música Popular Brasileira e enfatizava os compositores Tom Jobim e Chico Buarque, trabalho esse que desembocaria na gravação e produção de um show artístico denominado o “Tom do Chico”. Neste ponto fica claro o envolvimento com o campo de pesquisa, ou seja, observa-se uma imersão no estudo de instrumento de sopro/madeira.

Os estudos de violão prosseguiram de maneira sempre paralela com os outros instrumentos. A tentativa era tocar no violão as mesmas melodias que eram tocadas na flauta e no clarinete. Nessa época, eu já dominava bem as técnicas no violão e começava a conhecer um repertório musical diferente do meu cotidiano, como músicas evangélicas e de Roberto Carlos, que tocava nos bares próximos à minha residência. Ao ouvir uma dessas músicas, lembrei imediatamente de uma das revistas⁶ que tinha no qual identifiquei rapidamente e passei a tocá-la com ritmo e harmonia adequada. Partindo disso, tive interesse em conhecer outras músicas para estudá-las com o ritmo correto, sem a métrica e a mecânica que usei no início dos estudos, contendo apenas batidas e mudanças de acordes.

Mais adiante, no ano de 2006, ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Durante essa minha primeira experiência com o ensino superior, surgiram algumas reflexões e inquietações a respeito do que se podia fazer entre música e educação, pois na época não conseguia construir uma reflexão sólida que justificasse a música no contexto da pedagogia.

Alguns anos depois, mais precisamente no primeiro semestre de 2010, ingressei no curso de especialização em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educacional, na Faculdade Christus em busca de outras reflexões que contribuíssem para a construção de uma prática docente que entendesse melhor os processos de aprendizagem. No segundo semestre do ano citado, ingressei em outro curso de especialização. Na ocasião o curso era de Arte Educação com Ênfase em Música, na Faculdade Vale do Jaguaribe. A inserção nesta pós-graduação se

⁵ Ritmos com características da música de marcha militar.

⁶ Essas revistas eram vendidas em bancas de revistas e jornal e eram amplamente utilizadas por estudantes de violão com o objetivo de aprender a posição dos acordes no braço do violão, além de aprender alguns ritmos e músicas.

deu por conta do interesse e da afinidade em estudar e pela busca de um aprimoramento da prática docente que pudesse, também, proporcionar o diálogo entre as vertentes educacionais e musicais.

Ainda no ano de 2010, experienciei a minha primeira prática docente no âmbito da educação formal. Aprovado para ser professor substituto da rede estadual de educação, dei início à docência na disciplina de música. Lecionava para estudantes do 9º ano do ensino fundamental e primeiro ano do ensino médio. Nessa ocasião, eu ainda não havia desenvolvido uma reflexão consistente sobre a minha própria prática de ensino.

Após algum tempo, consegui outra vaga na rede estadual, mas para lecionar a disciplina de artes para oito turmas de primeiro ano do ensino médio. Com a dificuldade que tinha com as turmas e com a obrigatoriedade de entregar planos e cumprir cronogramas, comecei a refletir e analisar o que seria mais viável para os alunos nessa etapa. Eu trabalhava com conteúdo de artes visuais, cinema, teatro e música, e precisava ter um leque de opções e atividades para desenvolver em sala de aula, o que me deixava sempre a indagar qual seria a melhor maneira de ensinar tais temas.

A reflexão faz parte do ofício docente, e neste sentido estabelece uma ligação com o tema desta tese que busca analisar o processo de aprendizagem dos alunos com vistas à identificação de princípios que possam nortear a prática do professor. Segundo Perrenoud (2002, p. 13):

[...] a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Seguindo no mesmo ano (2010), ingressei na segunda Licenciatura, sendo esta em Arte Educação, na Faculdade Grande Fortaleza. Durante este período, surgiram algumas oportunidades para lecionar música em escolas particulares de ensino fundamental. O encontro das experiências citadas possibilitou uma reflexão sobre a prática docente na escola básica, contribuindo com a construção de um trabalho de pesquisa que versava sobre a “prática pedagógica em música através do ensino da flauta doce na escola básica” (PARENTE, 2013); este trabalho foi fruto de uma reflexão que emergiu a partir da experiência docente em escolas de ensino fundamental da rede particular nas quais o pesquisador lecionava, especificamente, a disciplina de música e trabalhava o processo de musicalização utilizando como ferramenta a flauta doce.

Em 2013, ao ser aprovado na seleção do mestrado em Educação Brasileira, no eixo ensino de música da Universidade Federal do Ceará (UFC), meu projeto tinha como objetivo trabalhar a música na escola a partir das concepções e práticas dos professores. No entanto, após algumas conversas com o orientador do projeto, decidimos estudar a trajetória de três estudantes do curso de música da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os universitários aceitaram trabalhar o projeto “A Música Local na Escola Cearense”, que tinha como objetivo a inclusão de um repertório musical cearense na escola básica. Esse estudo analisou criticamente os percursos trilhados pelos sujeitos da pesquisa na formação docente em música, com a finalidade de compreender como se estabelece o trabalho do músico-educador com o repertório musical cearense e situando algumas questões que considero pertinentes nesse desenvolvimento. Desta forma, estamos no âmbito das reflexões sobre os processos de formação do estudante, o que neste sentido, se relaciona com a proposta desta pesquisa.

No ano de 2015, após a aprovação em concurso público para atuar no ensino de música com instrumentos de sopro/madeira no curso de licenciatura em música na Universidade Federal do Ceará, as inquietações emergiram, surgindo assim a pergunta norteadora desta pesquisa, e algumas indagações paralelas, a saber: A partir das experiências de aprendizagem dos alunos que participaram das disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, que elementos básicos podemos identificar para a constituição de princípios para a aprendizagem de instrumento de sopro/madeira? A trajetória do estudante interfere no processo de formação deste *habitus*? Quais os elementos desta trajetória contribuíram para a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira?

Partindo deste questionamento, busco aprofundar as reflexões sobre o processo formativo em música e sobre a minha própria prática docente para uma compreensão do campo educacional, visto que o trabalho docente é imerso no ambiente acadêmico e/ou escolar e o professor é mediado pelas relações sociais do campo em que está inserido. Fazem parte desse campo diversos atores, e dentre eles, a figura do docente e do discente. Há nesse espaço uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em universos e ambientes distintos de cultura e história, implicados em trajetórias individuais e coletivas formadoras do *habitus* (BOURDIEU, 2013). É importante acrescentar que, a partir deste ponto, utilizaremos para a construção deste enredo a primeira pessoa do plural, considerando que a pesquisa foi construída de forma coletiva e articulada com os sujeitos envolvidos no processo.

A prática docente não se constitui automaticamente. Ser professor consiste, também, em acumular capitais⁷ durante a trajetória de formação que podem se converter em vantagens ou desvantagens para atuar em determinadas disciplinas. Os processos de ensino e aprendizagem estão presentes em todas as sociedades e em todas as cronologias, sejam elas individuais, como na paidéia, ou coletivas, como na didática. Ganha conteúdo e forma na complexa relação entre as estruturas e conexões que compõem a vida social, entrelaçando em seu interior as trajetórias. Nessas relações interferem os sujeitos socioculturais implicados nelas, havendo constantemente uma troca entre sujeitos múltiplos. Desta maneira, entendemos que ensino e aprendizagem se vinculam, contudo são conceitos diferentes, e por isso, nesta pesquisa teremos ênfase sobre o processo de aprendizagem através de uma análise construída pelo docente da disciplina citada.

Para pensar à docência, recorreremos a alguns autores como, por exemplo, Freire (1996, p. 21) que nos ajuda a compreender que ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria construção e produção”; logo entendemos que o professor é o sujeito mais viável para criar e/ou mediar essas possibilidades. Já para Tardif; Lessard (2005, p. 31) ensinar “é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. Desenvolver um trabalho com seres humanos é, também, estar sujeito as relações humanas. A partir dessas interações se constitui o que Bourdieu (2002) conceituou de *habitus*. Dessa maneira, entendemos que o exercício docente é de fundamental importância para a formação humana e a docência deve ser, constantemente, alvo de reflexões.

De acordo com Parente (2015), a docência é construída através da experiência prática de cada indivíduo e se modela no decorrer de sua trajetória através de influências culturais e sociais. Este estudo também inclui preocupações acerca da prática docente. Tal prática, no Brasil, tem sua origem na década de 1930, quando teve início a criação dos cursos superiores de licenciatura, cuja definição foi explicitada em 1939, com a instituição do regime do curso de Didática (PICONEZ, 2012).

Entendemos que a docência envolve diretamente dois sujeitos, a saber: professor e aluno. De acordo com Parente (2015) essa relação é fundamental para a obtenção das competências e habilidades na área específica do conhecimento. Baker (2006 *apud* BARBOSA, 2011) complementa que essa relação é necessária para o engajamento dos alunos

⁷ Bourdieu (2013) deriva o conceito de **capital** da noção econômica, em que o capital se acumula por operações de investimento, se transmite por herança e se reproduz de acordo com a habilidade do seu detentor em investir. A acumulação das diversas formas de capital se dá por investimento, extração de mais-valia.

na aprendizagem, além de desenvolver competências autorreguladoras e socioemocionais, essenciais no ambiente escolar.

No dicionário Aurélio, a palavra “prática” está relacionada ao ato ou efeito de praticar, relaciona-se à experiência e ao exercício. Prática também está relacionada à rotina, ao hábito, ao saber provindo da experiência, à aplicação da teoria (CARVALHO, 2006).

Todavia, consideramos que a prática docente deve ser sempre colocada em questão, analisada e refletida em busca de melhores reflexões entre os sujeitos do processo de construção do conhecimento.

Lima (2003, p. 58) aponta a necessidade da “reflexão crítica sobre a prática pedagógica, da realidade, e da fundamentação teórica estudada.” Para Freire (1996, p. 39), “é pensando criticamente na prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Demo (2002) destaca que a realidade é dinâmica, desta maneira ela não se mantém linear. Sendo assim, torna-se importante refletir sobre a docência, pois as realidades mudam também em cada contexto.

Quando o professor se propõe ao lugar da reflexão, este também tem a possibilidade de entender sobre os processos de aprendizagem dos alunos. Para Freire (1996, p. 124) “ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno”, desta maneira, compreendemos que a aprendizagem não pode ser transmitida de um sujeito para o outro de forma instantânea. O autor ainda destaca que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinar, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 1996, p. 26).

Partindo da presente reflexão, este trabalho está voltado, especificamente, para a análise de aprendizagem dos alunos, a partir de uma experiência empírica, que norteia aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira, tendo assim a possibilidade de identificação de princípios que proporcionem um novo olhar sobre o trabalho a partir da compreensão da aprendizagem destes instrumentos.

Nesse contexto de reflexões sobre a aprendizagem direcionamos alguns referenciais da área da educação musical que versam sobre a aprendizagem em grupo. Estes estudos vêm se desenvolvendo desde o século XIX através do que se nomeou Ensino Coletivo. Todavia, este trabalho não se propõe a abordar diretamente as práticas de ensino coletivo, mas de interligar e entrelaçar os pontos que contribuam para a identificação de princípios que contemplem a aprendizagem de instrumento de sopro/madeira, considerando diferentes propostas que têm como foco a construção do conhecimento musical.

A partir disto, consideramos importante entender sobre quais perspectivas podem ser construídas estratégias para aprendizagem de instrumentos de sopro a partir da reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisa, como já citado, tem caráter empírico e apresenta uma discussão a partir de uma experiência no curso de licenciatura em Música da UFC, em Fortaleza.

Moll (1996) afirma que uma teoria da educação deve avaliar e prever como os professores podem aprender a ensinar, envolvendo experiências de aprendizagem. Se o professor experimentar o contato com o aluno, provavelmente terá mais preparo e clareza para solucionar suas dúvidas, encontrar caminhos e, inclusive, modificar a própria postura em relação ao processo de aprendizagem passiva, tornando-o mais dinâmico e mais bem elaborado. Logo, para aprender a ensinar entendemos que o professor deve olhar para o processo de aprendizagem do estudante. Assim, o professor direciona seu interesse no atendimento às necessidades de aprendizagem do estudante e exercita a alteridade, ou seja, sai de si para encontrar o outro e quando retorna já não é mais o mesmo (ROGERIO, 2006).

No que diz respeito à experiência dentro de uma perspectiva abordada por Dewey (2010), ela toma um papel importante nas ações de um agente orientando, modificando e interferindo nas ações humanas. Adorno (1995) também aponta que onde a experiência é bloqueada ou simplesmente não existe, a práxis é danificada.

O foco da investigação na presente proposta de pesquisa, desperta o interesse acadêmico em aprofundar o estudo sobre a aprendizagem de música, e mais especificamente, a aprendizagem de instrumento de sopro da família das madeiras⁸, contribuindo tanto do ponto de vista conceitual, pois se nutre de um embasamento teórico consistente no âmbito do conhecimento, como também no que concerne aos saberes científicos, técnicos e musicais, no campo do debate e da pesquisa. Dessa forma enriquece a pesquisa científica e abre possivelmente o espaço para outras pesquisas. Para tanto consideramos a seguir os objetivos deste estudo.

⁸ Os instrumentos que compõem a família das madeiras são: oboé, corne inglês, clarinete, flauta, saxofones e fagote.

OBJETIVOS

a) **Objetivo Geral**

- Analisar a aprendizagem dos estudantes de instrumentos de sopro/madeira, que participaram das disciplinas Madeiras I e Madeiras II, com vistas à identificação de princípios para aprendizagem musical.

b) **Objetivos Específicos**

- Investigar a trajetória dos estudantes desde o espaço familiar até a experiência na disciplina de madeiras;
- Identificar os elementos que contribuíram na construção do *habitus* musical;
- Categorizar princípios para a aprendizagem musical de instrumentos de sopro/madeira.

A partir disto, apresentaremos no capítulo seguinte as propostas de trabalho em contextos de grupos musicais, em busca de uma reflexão consistente sobre o que pode ser utilizado para construção e desdobramento das análises propostas e conclusões decorrentes desta pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO CAMPO MUSICAL

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.

(Éveline Andréani)

Neste capítulo apresentaremos duas propostas consistentes referentes à prática instrumental em grupos musicais, que irão servir de embasamento teórico e ponto de partida reflexivo para o estudo em questão.

É importante esclarecer que o critério escolhido para a estruturação do capítulo é de ordem cronológica, explicitando a não indução e/ou coação de favoritismo às vertentes teóricas. Desta maneira, o primeiro tópico reflete sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, destacando sua construção histórica, e suas contribuições para o ensino em grupo de instrumentos. O segundo apresentaremos as proposições da Aprendizagem Musical Compartilhada com o objetivo de ampliar as reflexões sobre aprendizagem de instrumento em grupo.

Por fim, apontamos o local da pesquisa, discutindo sua construção educacional e musical. Entendendo as suas bases, para em seguida elaborar uma argumentação consistente no que diz respeito à aprendizagem instrumentos de sopro na Universidade Federal do Ceará.

2.1 Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais

De acordo com o que levantamos, a partir de pesquisas anteriores (CRUVINEL, 2005; YING, 2007; OLIVEIRA, 1998; NASCIMENTO, 2007), a maioria aponta que o início do ensino coletivo se deu por volta dos anos de 1850, nos Estados Unidos. Contudo, foi amplamente utilizado a partir dos anos de 1890 quando as orquestras europeias começaram a difundir o seu trabalho, despertando no público o interesse para o estudo dos instrumentos, que gerou conseqüentemente a abertura de espaços para o estudo da música.

Podemos observar descrições sobre o ensino coletivo de instrumentos em alguns trabalhos como o de Ying (2007, p. 12), que destaca:

Em 1850, essa prática de ensino de instrumentos de cordas de forma coletiva, nos Estados Unidos, foi implantada por professores de canto coral, que ensinavam instrumentos. Isso porque esse ensino estava profundamente ligado, em suas origens, à prática coral religiosa nos Estados Unidos.

A autora ainda ressalta que:

Havia professores de música itinerantes, que viajavam por várias cidades para ensinar as populações [...]. Assim, pode-se considerar que elas foram de grande importância para o ensino coletivo de cordas, mas também para outras áreas como instrumentos de sopro e canto coral, pois os professores ensinavam uma diversidade de instrumentos, contribuindo para o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de instrumentos de cordas e de sopros. (YING, 2007, p.12).

Cruvinel (2005, p. 67) também aponta que o ensino coletivo de instrumentos provavelmente teve seu início na Europa e em seguida migrou para os Estados Unidos.

O ensino coletivo de instrumentos musicais vem sendo difundido há algumas décadas. Acredita-se que a sistematização do ensino coletivo de instrumentos musicais tenha se iniciado na Europa, sendo levada posteriormente para os Estados Unidos.

Nascimento (2007, p. 41) salienta em seu trabalho que:

O ensino coletivo de música não é algo recente. Desde o século XIX, já é difundida tal prática pedagógica. Pode-se citar, entre outros, Suzuki como um dos mais famosos ao desenvolver a técnica de ensino para o aprendizado do violino e do piano.

Oliveira (1998, p. 9) acrescenta em sua pesquisa, que o ensino coletivo de instrumentos foi dividido em fases, destacando as características de cada momento desta metodologia.

[...] a das academias, em que o ensino coletivo era praticado com um grande número de alunos por classe, e onde todos tocavam ao mesmo tempo; a fase dos conservatórios, com classes de quatro alunos que se revezavam na execução prática; e finalmente, a fase das escolas públicas, com um grande número de alunos, por classe, se exercitando em conjunto.

Ainda sobre o histórico do ensino coletivo, Oliveira (1998, p. 5) descreve que:

Nos Estados Unidos, durante o século XIX e especialmente depois da Guerra Civil (1861-1865), a vida musical se tornou efervescente: a cultura europeia se expandiu através de turnês e de músicos menos sofisticados começaram a formar bandas e orquestras que supriam a demanda de música popular e de dança. Todas as partes do país experimentaram um verdadeiro despertar musical e muitos conservatórios foram, então, fundados, tais como The Boston Conservatory (1867) e The New England School (criado apenas uma semana depois), implementando a mesma metodologia utilizada nos conservatórios europeus.

A partir das citações acima fica enfático que o início do ensino coletivo de instrumentos se deu no século XIX. É importante, entender as memórias desta vertente pedagógica, pois a sua fundamentação depende, também, da sua trajetória histórica, situando o pesquisador em uma reflexão mais consistente e próxima da realidade.

Durante o processo de pesquisa bibliográfica, alguns pontos se destacaram diferentes do que se apresentou inicialmente. Autores apontam para outros primórdios desta metodologia.

Fisher (2010) destaca que existia uma iniciativa de ensino coletivo de piano em Dublin, na Irlanda, no ano de 1815. Apesar disto, a ênfase nesta metodologia de ensino tem como ponto de partida os anos de 1850 nos Estados Unidos.

Já Cruvinel (2005, p. 67) aponta que em 1843, “Félix Mendelssohn, inaugurou o Conservatório de Leipzig, na Alemanha. Esta instituição propagou a nova metodologia de ensino de instrumento em grupo.”

Todavia, pesquisas como a de Santos (2016) trazem uma discussão sobre a real data de início do ensino coletivo, citando que é aceitável no processo histórico a data que compreende entre os anos de 1850 e 1908. Cita também que existiram outras iniciativas que contemplavam este fazer musical e justifica ressaltando:

Para comprovar tal observação basta analisar o próprio livro citado por Oliveira, “A History of Music Education in the United States”, que nos permite perceber que, embora discorra sobre o trabalho da família Benjamin durante cinco páginas (p. 290-5), demonstra a importância da participação desta família na história do ensino de música nos EUA durante o período compreendido entre 1847 e 1891. (SANTOS, 2016, p. 18).

Podemos observar que a literatura apresenta vertentes diversas sobre a real origem do ensino coletivo, e aponta uma dificuldade em identificar com exatidão o princípio da metodologia, ficando uma ambiguidade no paralelo histórico que aponta o seu início entre a Europa e os Estados Unidos.

Todavia, Santos (2016) destaca que diferente das dificuldades em identificar os primórdios do ensino coletivo em um aspecto mundial, o seu início no Brasil é mais claro e converge em pesquisas como as de Galindo (2000); Santos (2001); Almeida (2004); Ying (2007); Silva (2008), que apontam para iniciativas de aplicabilidade de ensino entre as décadas de 1960 e 1970.

Embora exista uma concordância entre as pesquisas acima que citam um movimento comum nas décadas de 1960 e 1970, Ying (2007, p. 14) salienta que existiu uma iniciativa de implantação do ensino de música que se assimilava a proposta pedagógica do ensino coletivo de instrumentos, apontando que “a partir da década de 1930, o início de um movimento de implantação do ensino musical nas escolas, tendo à frente desse projeto, Heitor Villa-Lobos.”

O trabalho desenvolvido por Villa-Lobos tinha como objetivo melhorar a educação musical da população brasileira através do canto orfeônico.

O projeto educacional tinha em vista a melhoria do nível de educação musical de base, a partir da implantação do ensino do canto orfeônico desde as escolas primárias, ginasiais até as de especializações para professores. (YING, 2007, p.15).

Entretanto, Contier (1998) acentua que antes do impactante projeto de Villa-Lobos, existiu em 1910, um método analítico de canto orfeônico organizado por Carlos A. Gomes Cardim e João Gomes Júnior que era aplicado em escolas de São Paulo.

Parente (2015, p. 19) também aponta que: “o ensino [de música] só foi notado entre as décadas de 1910 e 1920, quando surgiram as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizadas como canto orfeônico.” O autor ainda evidencia os primeiros passos da organização do ensino do canto orfeônico, além da criação de uma instituição fundamental, para a difusão da proposta de Villa-Lobos, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA).

Em meados de 1930, as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começaram a ser conhecidas em São Paulo. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional, que valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. Foi nesse momento que Villa-Lobos entrou no cenário da educação, tendo sido convidado pelo próprio

Anísio Teixeira para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). (PARENTE, 2015, p. 19-20).

Nagle (1968 *apud* FONTERRADA, 2008, p.125), evidencia o teor estrutural do movimento educacional citando que: “Trata-se de um movimento de ‘republicanização da República’ pela difusão do processo educacional – movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular”.

Ainda sobre a influência do movimento nacionalista Benvenuto, *et al* (2012, p. 231) cita que “Até meados das décadas de 1930 e 1940, o ensino de música no Brasil sofreu fortes influências estéticas do movimento nacionalista, que pregava a busca por uma identidade musical nacional e, também, das ideologias inspiradas nos princípios da pedagogia nova.”

Apesar da caracterização nacionalista, o movimento teve um papel de destaque na educação musical do país, desenvolvendo vários espaços que possibilitaram o ensino e aprendizagem de música. Ying (2007) discorre sobre a criação do Orfeão de professores do Distrito Federal citando que foi criado em 1932 e era constituído pelos alunos dos cursos de pedagogia, professores ligados a SEMA e às orquestras.

Fonterrada (2008) aponta sobre a criação do curso de formação de professores de música, em São Paulo, no ano de 1960, pela Comissão Estadual de Música, ligada ao Conselho Federal de Cultura, junto à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo.

Oliveira (1998, p. 10) complementa sobre a relevância do projeto de canto orfeônico.

No Brasil, a primeira grande tentativa de utilização de métodos coletivos no ensino musical também foi a da música vocal, com o Canto Orfeônico de Villa-Lobos, ainda durante o governo de Getúlio Vargas (1930). Posteriormente, no final da década de 50, o professor José Coelho de Almeida realizaria seus experimentos organizando bandas de música, dentro de fábricas, no interior do Estado de São Paulo. Mais tarde, já na década de 80, como diretor do Conservatório Estadual Carlos de Campos, de Tatuí, ele implantaria um projeto de iniciação e aprendizado musical coletivo através dos instrumentos de corda. [...] A característica inicial desse projeto foi a iniciação instrumental coletiva, heterogênea e simultânea.

Com o movimento do canto orfeônico, e também do estado novo observou-se, cada vez mais, que as concentrações musicais se tornaram mais frequentes e planejadas. Segundo Ying (2007) o projeto chegou a concentrar cerca de 40 mil escolares e 1.000 músicos de banda, no estádio de futebol Vasco da Gama.

Contudo, com o declínio da Era Vargas o projeto de ensino de canto nas escolas foi sendo deixado de lado, não surgindo outra iniciativa suficientemente organizada, articulada e abrangente como esta. Porém, Ying (2007) aponta uma tentativa de implantação de ensino

coletivo com bandas de música em fábricas através de iniciativas do professor José Coelho de Almeida.

Em 1975, o professor Alberto Jaffé é convidado pelo Serviço Social da Indústria (SESI) a implantar um projeto de ensino de instrumentos de cordas em Fortaleza, no Ceará. Porém, em 1978, Alberto Jaffé se mudou para Brasília e passa a coordenar um projeto intitulado “Projeto Espiral” que tinha como meta a implantação do ensino coletivo no Brasil. Neste mesmo ano, também trabalhou no Serviço Social do Comércio (SESC) com o ensino coletivo de instrumentos de cordas. (YING, 2007) De acordo com Cruvinel (2005), o “Projeto Espiral” foi incentivado pela Fundação Nacional de Arte (FUNARTE).

Segundo Ying (2007) o trabalho de Alberto Jaffé foi um dos mais importantes e relevantes para o ensino coletivo no Brasil, contribuindo não só para a formação de músicos, mas também para a formação de professores capazes de atuar com esta metodologia.

No contexto do ensino coletivo para instrumentos de sopro temos iniciativas no Brasil com alguns trabalhos citados por Barbosa (1996) como o de Nova Odessa, em São Paulo, no ano de 1989; e ainda no mesmo estado, na cidade de Sumaré, entre os anos de 1990 a 1992.

Podemos observar, a partir deste levantamento bibliográfico que o ensino coletivo de instrumentos vem sendo utilizado como metodologia para proporcionar a iniciação ao processo de aprendizagem musical. Barbosa (1996, p. 44) acrescenta que:

O ensino coletivo para instrumentos de cordas já foi utilizado no SESI de Fortaleza, CE, entre 1975 a 1978; no SESI de Brasília, DF, entre 1977 a 1978; no SESC Dr. Vila Nova de São Paulo entre 1978 a 1982; e no Conservatório Carlos Gomes de Belém, PA. Nos SESC e SESI o projeto foi dirigido por Alberto Jaffé e em Belém por Linda L. Kruger. Desses projetos saíram muitos instrumentistas que hoje trabalham profissionalmente em nosso país.

Ying (2007) complementa que o ensino coletivo de instrumento também foi realizado a partir dos trabalhos de Robert Pace através do ensino coletivo de piano, e também dos trabalhos de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, no Rio de Janeiro.

Analisando a metodologia através de um viés pedagógico e fundamentado, entendemos que o ensino coletivo apresentou resultados satisfatórios no que se refere à iniciação instrumental.

Ying (2007, p. 8) assinala que:

O ensino coletivo de instrumentos, como metodologia, mostrou-se bastante eficaz ao longo dos anos de seu emprego, como forma de atingir um público maior no seu início de aprendizado musical, além de propiciar interação

social, despertar maior interesse nos alunos iniciantes e incentivo para a continuação dos estudos através da dinâmica estimulante de classe de aula.

Nascimento (2007, p. 68) também enfatiza a eficácia do ensino coletivo de instrumentos em sua pesquisa relatando que:

[...] a utilização do **Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”** (*grifo do autor*) desenvolvido pelo Prof. Dr. Joel Barbosa como conteúdo programático de ensino subtraiu os fatores que contribuem para a ineficiência do ensino musical das bandas de música amadoras brasileiras.

Na mesma direção, Silva (2010, p. 894) afirma que:

Depois de três anos de execução do projeto, no ano de 2008 ele foi estendido a outra escola pública da mesma cidade, agora na região central. Os bons resultados foram os motivos pelos quais houve a ampliação do projeto.

Barbosa (1996) afirma em seu estudo que a metodologia de ensino coletivo foi eficaz nas bandas de música nos Estados Unidos. O autor ainda acrescenta que a metodologia coletiva melhora os seguintes pontos:

1) a redução da desistência por parte dos alunos; 2) a diminuição do tempo de preparo para que o aluno começasse a tocar na banda; 3) as interações sociais e competitivas entre os alunos causadas pela atividade de ensino em grupo; 4) a experiência mais satisfatória causada pelas músicas em substituição aos exercícios tradicionais; 5) o entusiasmo inicial devido à utilização do instrumento desde o início da aprendizagem musical; 6) a facilitação do aprendizado dos alunos menos talentosos, devido às aulas coletivas, e 7) a habilidade de tocar em conjunto, facilitando as etapas seguintes do aprendizado. (*apud*, NASCIMENTO, 2007, p. 44).

Em resumo podemos compreender, através deste levantamento bibliográfico, sobre a metodologia coletiva e também da sua aplicabilidade e eficácia em alguns contextos citados acima. Notamos que a metodologia coletiva para instrumentos musicais vem sendo utilizado no Brasil desde o início de 1970, entretanto é notório que poucos métodos brasileiros foram elaborados utilizando como vertente metodológica o Ensino Coletivo.

Entender a contextualização do ensino coletivo favorece um embasamento teórico que, articulado com outros saberes, proporcionará uma reflexão consistente para a pesquisa em questão.

O tópico seguinte discute sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada como outra ferramenta pedagógica que auxilia na reflexão sobre a aprendizagem de grupos musicais.

2.2 Aprendizagem Musical Compartilhada

Este subtópico tem como objetivo dialogar, discutir e problematizar ideias a respeito da Aprendizagem Musical Compartilhada (AMC). Para isso utilizaremos, inicialmente, autores que escreveram sobre o tema como: Almeida (2014), Fernandes (2013) e Lima (2015). Mais adiante, no Capítulo 3 deste trabalho, dialogaremos com outros teóricos que contribuem na construção epistemológica da Aprendizagem Musical Compartilhada acrescentando contribuições sobre a prática docente advindos de Philippe Perrenoud (2002) e Paulo Freire (1996); sobre a aprendizagem, fazendo uso dos conceitos de Freire (1996); a respeito da experiência como fator importante na trajetória com fundamentação nos estudos de John Dewey (2010), Jorge Larossa (2002); sobre currículo, a partir dos conceitos de Sacristán (2000) e Silva (2010); sobre aprendizagem através do meio com a teoria de Vygotsky (1998); e com alguns teóricos que versam sobre as experiências em educação musical como, Keith Swanwick (2003). A relevância da fundamentação teórica tem a intenção de proporcionar ao leitor a revisão de conceitos que possibilitem o aprofundamento na temática em questão.

Discutir sobre a Aprendizagem Musical Compartilhada favorece uma reflexão mais ampla sobre as abordagens para aprendizagem de instrumentos em grupo. O conceito de Ensino Coletivo é o mais antigo e difundido entre as pesquisas sobre questões metodológicas para grupos instrumentais. Contudo, conforme Almeida (2014) a discussão sobre a teoria citada se inicia a partir de sua terminologia que é amplamente utilizada, mas causa indagações sobre a sua prática. No entanto, o foco da discussão é construir um campo teórico que atenda as demandas da pesquisa, buscando elaborar uma base epistemológica consistente, para analisar o processo de aprendizagem dos alunos que estudaram nas disciplinas de Madeiras I e II, com vistas à identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

A respeito da Aprendizagem Musical Compartilhada, Almeida (2014, p. 133) destaca alguns pontos inerentes a esta teoria que nos servem como base para uma reflexão e um possível diálogo entre as argumentações teóricas.

Na perspectiva da Aprendizagem Musical Compartilhada [...] 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 ideia de verificar as possíveis contribuições da Aprendizagem Musical Compartilhada surgiu a partir da experiência, dentro do curso de música, especificamente na disciplina de madeiras, tendo como foco reflexivo a aprendizagem musical dos discentes envolvidos. Além de utilizar os pressupostos teóricos da Aprendizagem Musical Compartilhada temos, também, como objetivo contribuir para o fortalecimento da reflexão epistemológica deste conceito.

A democratização do ensino de música no Brasil ganhou espaço e difusão nos últimos anos. Almeida (2014, p. 12) acrescenta nesta discussão que “Atualmente, a democratização do acesso à música é um desafio que mais do que 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 Universidade Federal do Ceará é uma das instituições públicas do estado do Ceará que possibilita a oportunidade para a aprendizagem musical, através de um ensino gratuito nos cursos de licenciatura e, também, nas atividades de extensão dos respectivos cursos que contemplam desde a aprendizagem musical ao instrumento, até a formação de professores de música. Esta instituição tem raízes fincadas no canto coral, promovendo a multiplicação e a formação de indivíduos para realizarem um trabalho musical na região. Podemos observar estas características no projeto de implantação do Curso de Licenciatura em Música na UFC campus Fortaleza.

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. (UFC, 2005, p. 4).

A partir desta breve contextualização iniciamos nossa reflexão acerca da Aprendizagem Musical Compartilhada apresentando e discutindo os estudos desenvolvidos nesta área do saber.

O primeiro trabalho é de Fernandes (2013) que tem foco nos processos formativos de grupos de estudos musicais existentes no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC). O objetivo do trabalho foi apresentar características, do que o autor nomeou como, “coletiva solidariedade”. Os grupos analisados foram: grupo de choro e o grupo Encordoados. No desvelamento do estudo, notamos a proximidade deste com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Para contextualizar e solidificar o ideal da pesquisa, Fernandes (2013) tem como base os seguintes referenciais teóricos: Koellreuter (1990; 1997); Read (1982); Vygotsky (1984); Matos (2008); e Schrader (2002), com os respectivos conceitos: propostas de educação musical; sócio-interacionismo; processos formativos e práticas colaborativas.

De acordo com Fernandes (2013, p. 9) os grupos estudados favorecem o exercício da prática docente, possibilitando aos participantes uma experiência formativa em educação musical.

Os grupos de estudos possibilitam os estudantes se perceberem como educadores musicais no sentido de estar praticando o exercício docente a partir do momento em que possuem, sob sua responsabilidade, a organização das atividades dos grupos de estudos, a definição de objetivos a serem alcançados, bem como o trabalho de organização e a implementação das práticas musicais compartilhadas no âmbito acadêmico.

A estrutura do trabalho de Fernandes (2013) apresenta cinco capítulos divididos da seguinte forma: Capítulo 1 apresenta uma contextualização ao objeto de estudo e uma delimitação do tema. Em seguida, o autor apresenta o *lócus* onde foi desenvolvido o trabalho, destacando características históricas e aspectos pedagógicos. O terceiro capítulo consiste no embasamento teórico da pesquisa destacando a teoria de Vygotsky (1998), a pedagogia libertária de Herbert Read, os conceitos de educação musical de Koellreuter, o Ensino Coletivo e, por fim, uma discussão sobre aprendizagem cooperativa. Logo após, dá ênfase na metodologia da pesquisa, e por fim analisa os dados do estudo destacando a importância dos grupos de câmara na formação do estudante, além do caráter estimulante que o grupo agrega.

Fernandes (2013, p. 101) ainda acrescenta que a Aprendizagem Compartilhada nos grupos é:

[...] uma prática de fundamental importância para o processo de formação dos estudantes do curso de Música da UFC. Compartilhar é exercitar a solidariedade, é um exercício de doação. Ao mesmo tempo em que vamos ao encontro do outro, recebemos algo em troca, seja através de uma palavra de incentivo ou de um auxílio para sanar uma dúvida a respeito de algum tema ou disciplina. (FERNANDES, 2013, p. 101)

Em seguida, (ALMEIDA, 2014) teve como objetivo a reflexão e a compreensão das práticas pedagógicas no ensino de instrumentos de sopro/madeira no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Cariri (UFCA). A amostragem da pesquisa contou com quatro turmas a partir do ano de 2010. O autor utilizou como fundamentação teórica os seguintes autores: Vygotsky (1998), Santos (2010), Swanwick (1979), Sacristán (2008) e Freire (1996). Utilizou, respectivamente, os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), Ecologia dos Saberes, C(L)A(S)P, currículo e reflexão da prática docente. De acordo com Almeida (2014, p. 4), essas fundamentações auxiliaram na reflexão e no aprofundamento da teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada.

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 partilha de conhecimentos. Essas **aprendizagens** podem ser potencializadas pela intencionalidade docente de alcançar a partilha de saberes.

Almeida (2014) estrutura sua pesquisa em quatro capítulos, sendo o primeiro de apresentação e desvelamento do objeto de estudo, acompanhado dos objetivos da pesquisa. O capítulo segundo apresenta o campo de atuação da pesquisa, destacando a história da prática de instrumentos de sopro na região, passando pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), até a disciplina de instrumentos de sopro/madeira na Licenciatura em Música da UFCA.

O terceiro aborda reflexões sobre a prática docente e o quarto reflete e discute os resultados da pesquisa que teve como eixo norteador esta teoria que vem se estruturando e se legitimando no espaço acadêmico chamada de Aprendizagem Musical Compartilhada. Por fim, a última pesquisa que analisamos aborda aspectos da teoria da Aprendizagem Musical Compartilhada é a de Lima (2015), que analisa a perspectiva de alunos de dois cursos, a saber: Música e Pedagogia, perpassando pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A pesquisa ainda discute aspectos da Educação Musical no cotidiano escolar e sobre a aprendizagem compartilhada. A pesquisadora utiliza como referencial Vygotsky (2007); Koellreuter (1997); Freire (2013); Morais (1993; 2007); e Morin (2000).

Sua estrutura se subdivide em sete capítulos apresentados a seguir. A introdução descreve da aproximação ao objeto de estudo. Em seguida, no capítulo primeiro é abordado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contemplando aspectos da música e da pedagogia dentro do contexto público de ensino.

Os capítulos segundo, terceiro e quarto abordam, respectivamente, os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. No capítulo seguinte é apresentado o procedimento feito com os dados, discutindo e refletindo nas análises. O sexto capítulo discute as perspectivas da Educação Musical na escola básica abordando questões de formação de professores e possíveis interações entre o pedagogo e o educador musical.

Por fim, a autora destaca a importância do PIBID no espaço escolar e afirma que através da “experiência vivenciada por esses licenciandos de Pedagogia e Música, conseguimos vislumbrar uma crescente troca de conhecimentos ocorrida entre eles e percebidos por nós através de seus relatos.” (LIMA, 2015, p.112).

A seguir, apresentamos uma ilustração que facilita o desvelamento do quadro teórico utilizado nas pesquisas citadas.

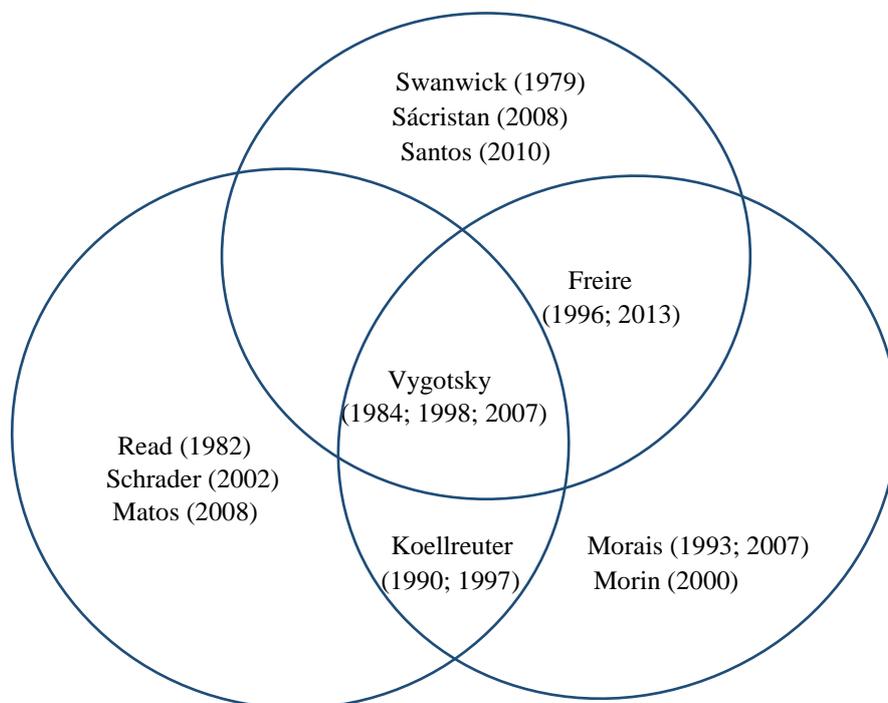


Ilustração 01: Elaborado pelo próprio autor.

Com base nas pesquisas e estudos desenvolvidos no campo da Aprendizagem Musical Compartilhada buscaremos acrescentar discussões e reflexões sobre esta vertente pedagógica objetivando o melhor desenvolvimento dos grupos de aprendizagem de instrumentos do Curso de Licenciatura em Música da UFC.

A Aprendizagem Musical Compartilhada é uma possibilidade na qual o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem. Sabendo da relação direta entre ensino e aprendizagem, entendemos que existe uma diferença entre estes conceitos.

Desta maneira citamos alguns conceitos de aprendizagem apresentados em alguns estudos. Para Oliveira (1993, p. 57) a aprendizagem é “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas.”

Para Vygotsky (2001) a aprendizagem não depende apenas do ambiente formal da escola; o sujeito possui outras possibilidades de aprender, e isso está inato às capacidades humanas, levando o indivíduo a aprender com qualquer situação vivida, experienciada.

Por fim, a Aprendizagem Musical Compartilhada pode ser entendida como um processo em que o sujeito não depende apenas de um agente para aprender, o professor. O campo da aprendizagem se amplia, e surgem novas possibilidades para a construção do conhecimento e que podem ter como aliado a compartilha de saberes com os demais sujeitos envolvidos na trajetória de aprendizagem.

No tópico seguinte será apresentado sobre o contexto da pesquisa, com o objetivo de aproximar o leitor da realidade local e entendendo as demandas e necessidades formativas do campo musical dentro do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, campus Fortaleza.

2.3 O campo musical na Universidade Federal do Ceará

Com o objetivo de se entender o contexto local, este tópico apresenta uma breve trajetória da música no estado do Ceará, além de descrever a construção histórica do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) que é o espaço onde se desenvolve o presente estudo.

No ano de 2016 o curso de Licenciatura em Música da UFC completou dez anos de existência, e passou por novas possibilidades advindas de uma reestruturação curricular para uma formação mais ampla, contribuindo, novamente, com a difusão da música e da educação

musical no Ceará. Falar de música no contexto cearense é desbravar um campo rico e vasto de saberes.

No Ceará temos poucos espaços públicos que ofereçam acesso ao conhecimento musical, fazendo com que os alunos não tenham uma formação especificamente musical que possibilite uma base de conhecimentos e favoreça a sua entrada em um curso superior de música. Pensando neste aspecto é que o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFC não exige para a admissão do estudante, um teste de habilidade específica. Contudo, ao mesmo tempo se cria um ambiente plural no qual as diferenças contribuem para a reflexão sobre docência no campo musical, ou seja, mais do que uma consequência das limitações, essa opção é uma opção de formação.

A partir disto, é necessário, também, que se entenda o contexto local para uma melhor compreensão e reflexão sobre as intervenções musicais no estado, desta maneira, compreender a não existência de um teste de habilidade específica se justifica por vários motivos, dentre eles: a escassez de escolas públicas de música; a capacidade de medida do teste; o teste não avalia o compromisso do aluno com a sua formação musical e docente. Contudo, este ponto será fundamentado e discutido em subtópicos deste ponto.

2.3.1 A música no Ceará⁹

Buscando entender as raízes da música no estado do Ceará, este sub tópico objetiva discutir um breve histórico da música no espaço local. Ao comentar as principais linhas de renovação da historiografia da educação, Magalhães (2002) considera a história das instituições educativas como um desafio interdisciplinar, ampliando o matiz investigativo historiográfico.

Também nesse sentido, Schaff (1995) coloca que a investigação historiográfica, como processo multidisciplinar em que conhecimentos diversos se inter-relacionam.

De acordo com Parente (2015), a história do ensino da música no Brasil passou por várias fases, voltando de maneira institucionalizada aos currículos escolares com a Lei 11.769/2008.

A música, especificamente, no estado Ceará tem características que se fundam nas matrizes do gado. É uma música que traz consigo a cultura dos aboios, do canto dos violeiros

⁹ Este tópico narra, em grande parte, a história da música na cidade de Fortaleza, contudo consideramos outros espaços. Compreendemos, também, que existem outros fatos inerentes a esta história, contudo a partir desta amostragem temos uma parte do que se considera história da música do estado.

e do reisado, resultando numa característica idiomática muito particular. E como exemplo disso temos o hino do Ceará composto por Alberto Nepomuceno, que carrega essas características (RAMALHO, 2013).

No Ceará tivemos vários compositores, o primeiro desses, que se tem registro, é Sátiro Bilhar, nascido no ano de 1860. Pouco depois, em 1864, temos Alberto Nepomuceno (MILITÃO, 2013).

Em 1920, o Ceará ganha a sua primeira escola de música, tendo como idealizador o maestro Henrique Jorge Ferreira Lopes (PARENTE, 2015). Entre os anos de 1930 e 1940, Ramalho (2013) destaca a grande influência das bandas de música e dos corais como centros de formação musical.

Nos anos 1940 na cidade de Russas, eu, Elba Ramalho, via nas bandas de música, nos corais da igreja, verdadeiras escolas de formação, então os músicos, a banda de música foi e continua sendo uma escola informal, por que lamentavelmente a gente não tem escolas, agora nós já temos os campos universitários se expandindo e criando seus departamentos de extensão universitária e criando seus cursos de música no interior, mas por muito tempo a formação do músico popular se dava sempre através da aprendizagem prática. (MÚSICA, Ramalho, 2013).

No Ceará temos, desde 1934, uma escola que carrega consigo uma característica diferenciada da escola de ensino formal. Esta se chama Rádio e contribuiu significativamente para a divulgação da música fomentando a formação do músico (ROGÉRIO, 2011).

O ideário musical no Ceará se expande, e surge outra escola com o nome a seguir: Escola de Música Alberto Nepomuceno, que em 1950 tem em suas dependências o funcionamento do primeiro curso superior em música das regiões norte e nordeste, tendo como instituição apoiadora a Universidade Federal do Ceará (SCHRADER, 2002).

Nesta mesma década o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno era o centro irradiador da música formal na cidade de Fortaleza, produzindo um campo ligado à música europeia. Ainda nesse cenário, surge a figura de Orlando Leite, um cearense nascido em Russas, que se forma em Música no Rio de Janeiro e retorna para o Ceará com uma metodologia de trabalho baseada nos moldes do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (PARENTE, 2015).

Em 1956, Orlando Leite passa a dirigir o Conservatório de Música Alberto Nepomuceno. Esse evento torna-se, pois, um marco no contexto da criação de um curso de educação superior em música, pois a partir de então se inicia uma série de mudanças na

estrutura curricular da instituição. Uma iniciativa importante foi a conversão do Conservatório em escola de 1º e 2º graus em música. Essa ação voltava-se à preparação de candidatos para um futuro curso superior de música. A luta encabeçada por Orlando Leite envolvia um profundo trabalho de preparação não apenas com alunos, como também com os professores que deveriam aperfeiçoar seus currículos para compor um corpo docente desse possível curso (SCHRADER, 2002).

Ainda em 1956 temos a atuação do Instituto Federal do Ceará no campo musical cearense, no entanto na época o instituto ainda se chamava Escola Industrial de Fortaleza.

A educação musical [...] fazia parte do cotidiano do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) desde 1956, quando a Instituição se chamava Escola Industrial de Fortaleza, devido à projeção que deram a outras formações durante suas vidas nas diversas instituições que os formaram e em diversos acontecimentos que colaboraram para a formação inicial do campo de educação musical do IFCE. (LINHARES, 2014, p. 29).

No ano de 1967, por meio do decreto 60.103 de 20 de Janeiro de 1967, o Curso Superior em Música é admitido pela Universidade Federal no Ceará e inicia a sua graduação em instrumento – violino (anexo) e piano, e canto, e a autorização para o funcionamento do curso para professor de educação musical. Todavia, em 1968, o reitor Martins Filho é afastado e as ações musicais, dentro da universidade, passam a não ter prioridade (SCHRADER, 2002).

Em 1977 são instituídos na Universidade Estadual do Ceará (UECE) cursos necessários ao desenvolvimento do estado, entre os quais está o curso superior em Música. No ano de 1984, a professora Izaíra Silvino se torna dirigente da Casa de Cultura Artística da UFC e a partir deste fato o movimento coral começa a tomar espaço no campo musical e desenvolver a proposta de multiplicadores de coral. Um ano depois surge a ideia da Ópera Nordestina, protagonizada por Paulo Abel do Nascimento. A proposta foi recebida pela professora Izaíra Silvino que prontamente se propôs a formar uma orquestra que funcionasse como o centro de formação dos músicos, ou seja, uma orquestra escola (MATOS, 2008).

A Universidade Federal do Ceará (UFC) inicialmente possuía a Casa de Cultura Artística, e que abrangia vários setores e dentre eles o setor musical. Este departamento foi responsável pela realização de vários cursos e seminários, atendendo uma demanda significativa da sociedade que estava desligada das atividades musicais da universidade (UFC, 2015).

Esses cursos e seminários constituíam um evento denominado Nordeste. Havia uma parceira da Fundação Nacional da Arte e foram realizadas cinco edições do encontro, nos anos de: 1982, 1983, 1984, 1985 e 1986. O evento tinha como modelo o mesmo dos festivais de férias que aconteciam em Brasília e Curitiba.

No ano de 1995 o professor Elvis de Azevedo Matos, propõe a Pró-Reitoria de Extensão o projeto de criação do curso de extensão em Música. O curso se sedimentou e em 2005, com a colaboração intensa de professores envolvidos nas atividades de extensão, tornando-se uma graduação: Licenciatura em Educação Musical, curso ligado a Faculdade de Educação que tinha como espinhal dorsal a expressão vocal coletiva (SCHRADER, 2002).

No próximo tópico apresentamos a trajetória dos dez anos do Curso de Música da UFC, sua expansão e contribuições para o campo educacional, musical e social do estado.

2.3.2 Curso de Música: dez anos de contribuições para o campo musical do Ceará¹⁰

Para abordar as ações desenvolvidas durante os dez anos de curso usamos como base o Projeto Político Pedagógico do Curso e a vivência dentro do curso de licenciatura e pós-graduação.

Como já citado anteriormente, podemos notar que o curso de licenciatura tem uma forte ênfase no canto coral. Esse fundamento do curso se dá por uma experiência bem sucedida ocorrida na década de 1980.

Após as movimentações e atividades desenvolvidas no cenário musical cearense, surge em 2005 o curso de Licenciatura em Música. Esta graduação iniciou seus trabalhos no ano de 2006 e se chamava Licenciatura em Educação Musical. Até o ano de 2008 o curso era vinculado a Faculdade de Educação e se abrigava na Casa José de Alencar, em Messejana. O funcionamento do curso resultou um impacto positivo na sociedade e, principalmente, na comunidade onde o curso se abrigava, pois foram instituídas várias ações de extensão que beneficiaram a população (UFC, 2015).

No ano de 2009 o curso é transferido para o Campus do Pici. A proposta do curso era também possibilitar uma formação continuada aos seus estudantes. A partir deste objetivo foi criado um eixo que aborda o ensino de música no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará.

¹⁰ Consideramos o recorte temporal entre os anos de 2005 e 2015.

O curso de música da UFC ganhou espaço e se expandiu para dois novos municípios. A primeira expansão surgiu no Cariri no ano de 2009. Atualmente a unidade do Cariri se desvinculou da UFC e se tornou Universidade Federal do Cariri (UFCA). A segunda expansão atingiu o campus de Sobral, e aconteceu no ano de 2010.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (UFC, 2015) o curso de Fortaleza recebeu nota cinco após a avaliação do Ministério da Educação (MEC), e os cursos do Cariri e Sobral receberam nota quatro. É importante ressaltar que a principal diferença foi a titulação dos professores de cada curso.

O curso de música ampliou o seu corpo docente de 04 para 14 nos últimos dez anos. Esse aumento foi um benefício do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI), que além da ampliação do corpo docente, possibilitou a criação vários programas de bolsa.

O Projeto Político Pedagógico (2015, p. 10) destaca que:

Nos 10 anos de funcionamento do Curso de Música, além dos impactos na Comunidade de Fortaleza, também é possível observar repercussões importantes no âmbito da UFC. Observamos um fortalecimento do Movimento Coral interno da universidade, pois muitos estudantes que passaram a cantar no Coral da UFC deram início a grupos de canto coral em diversas unidades acadêmicas da universidade, retomando e redimensionando o que nos anos 1980 fora o Projeto de Multiplicação de Corais. O movimento musical instrumental também foi ampliado com a criação de grupos de várias naturezas organológicas levando à criação da Orquestra Sinfônica da UFC, conquista que diversifica a formação musical no que tange ao espectro de instrumentos que passaram a integrar as possibilidades de expressão musical dos músicos-professores em formação.

O curso, atualmente, também conta com a Orquestra Sinfônica, e com a Banda Sinfônica, além da Camerata de Cordas. Houve também outros grupos de base e um programa de extensão que abrange sete projetos.

2.3.3 A disciplina de madeiras no Curso de Licenciatura em Música da UFC

A disciplina de Instrumento de sopro/madeira faz parte do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UFC, sendo uma das disciplinas optativas para instrumento. Os instrumentos de sopro/madeira que fazem parte do espectro da prática musical e da disciplina de Prática de Conjunto de Sopro são: Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Saxofone, dividido em Sax Soprano, Sax Alto, Sax Tenor e Sax Barítono e Fagote. Desta maneira, a presente

pesquisa perpassa os diferentes currículos que se delineiam nesta prática instrumental e que resultam neste enredo investigativo.

Como já citado a disciplina faz parte do corpo optativo do currículo, e segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) estas disciplinas são divididas em três eixos formativos.

As disciplinas optativas estão organizadas em três eixos formativos: Formação Instrumental, Formação Pedagógica e Formação Estética. As disciplinas optativas ligadas a cada um dos eixos estão discriminadas [*a seguir*]: **Formação Instrumental:** Madeiras I a VII; Metais I a VII; Violino/Viola I--VII; Violoncelo/Contrabaixo I--VII; Violão na Música Popular I--VII; Teclado I--VII; Práticas de Conjunto de Sopros I a VI; Práticas de Conjuntos de Cordas Friccionadas I a VII; Prática de Conjunto I--II; Prática de Conjunto de Choro; Canto na Música Popular I--III; Percussão Brasileira I e II. **Formação Pedagógica:** Arranjo Musical I; Arranjo Musical: Linguagem harmônica da MPB e Jazz; Composição e Canção para Educação Musical; Composição Musical; Gravação e edição de Áudio Digital; Introdução à Linguagem Musical; Instrumentação Orquestração; Ludicidade e Educação Musical I--II; Metodologia do Ensino e da Aprendizagem Musical II; Música na Educação Infantil I; Musicografia Braille; Musicoterapia; Pedagogia do ensino coletivo de instrumentos de cordas friccionadas; Pedagogia do Violão; Tecnologias Digitais e Educação Musical. **Formação Estética:** Correntes Estéticas da Música Brasileira II; Etnomusicologia; Estéticas Sonoras II; Música Barroca; Música Contemporânea; Música medieval e Renascentista; Trilha Sonora. (PPC, UFC, 2015, p. 13)

Percebemos a construção epistemológica das disciplinas optativas do currículo na Licenciatura. A disciplina de Madeiras possui uma carga horária de 32 horas a cada semestre, tendo a possibilidade de se estender por sete semestres. Este componente curricular torna-se inovador porque é diferente das propostas de disciplinas de Prática Instrumental que ocorrem em cursos similares, licenciaturas em música, no Brasil.

O material didático¹¹ desenvolvido na licenciatura em questão também se mostra inovador, pois foge dos parâmetros de aprendizagem musical que enfatizam a música europeia e o estudo excessivo de exercícios técnicos, mas ainda carecendo de possibilidades que favoreçam um ambiente propício à criação, composição e improvisação musical.

A disciplina de Madeiras começou a ser ministrada a partir do segundo semestre de 2015. Inicialmente não se tinha uma concepção elaborada sobre como conduzir a disciplina, quais metodologias utilizar, qual repertório, se era realmente necessário o uso de repertório neste momento, e por fim, o planejamento das atividades para o semestre letivo, considerando

¹¹ O material didático a que se refere o texto foi elaborado, especificamente, para a disciplina de Madeiras do Curso de Licenciatura em Música da UFC – Fortaleza.

que o pesquisador era recém-ingresso no curso e não conhecia os licenciandos que iria acompanhar durante aquele semestre.

Sem a questão anteriormente elaborada¹², a intenção era desenvolver uma prática pedagógica construída a partir de um *habitus* docente advindo de minha trajetória de formação como professor de música na escola básica e regente de grupos de câmara (PARENTE, 2015).

Desta maneira, decidimos por priorizar a aprendizagem musical em paralelo com o estudo de teoria, sendo a primeira disciplina desenvolvida a partir de um método coletivo, resultado de uma pesquisa de doutoramento do professor Dr. Joel Barbosa, chamado “Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou individual de instrumento de sopro – Da Capo” (BARBOSA, 2004).

Esta escolha teve fundamentação a partir de pesquisas de pedagogos musicais, como Kodaly (1991) e Swanwick (1979, 2003), que enfatizam que o estudo da teoria musical não deve preceder à prática e sim ocorrer em paralelo; ou a prática preceder à teoria musical, em qualquer circunstância de ensino e aprendizagem de música (ALMEIDA, 2014).

A metodologia utilizada priorizava o ensino em grupo dos instrumentos, sendo esta uma vertente pedagógica diferenciada do ensino tradicional. Barbosa (1996) chama de metodologia de ensino tradicional, a qual é aplicada nas bandas de música, e 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.

Os instrumentos envolvidos nesta primeira experiência eram: Flauta transversal, Clarinete e Saxofone Alto. A utilização do método “Da Capo” se mostrou eficiente na iniciação musical dos discentes, contudo, algumas dificuldades surgiram no decorrer da disciplina, pois o material abrange um contexto de banda de música¹³, deixando espaço para preenchimento harmônico e rítmico em outros instrumentos.

¹² Quais as diretrizes básicas para o ensino em grupo de madeiras em uma perspectiva de formação de professores?

¹³ Banda de música é “um conjunto que empregue instrumentos de sopros e percussão usados na orquestra sinfônica atual” (ANDRADE, 1988, p.13).

Em paralelo com a aula Madeiras, existia uma segunda disciplina que tinha ênfase na prática de conjunto de sopro, tendo a intenção de formar uma banda de música. Nesta disciplina, também foram utilizadas as melodias do “Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou individual de instrumento de sopro – Da Capo” (BARBOSA, 2004).

Todavia, no decorrer da disciplina o docente começou a perceber a necessidade de construir outros arranjos musicais baseados em melodias do cotidiano dos alunos, resultando na construção de uma proposta de elaboração de arranjos que contemplassem o nível musical de cada discente envolvido.

Partindo desta ideia, surgiu a possibilidade de desenvolver um projeto de pesquisa que priorizava a análise do processo de aprendizagem de instrumento de sopro – madeiras, no Curso de Licenciatura em Música da UFC. Desta maneira a disciplina de Madeiras no primeiro semestre de 2016, passou a contar com um material didático elaborado especificamente para o grupo que cursava a disciplina.

Nesta ocasião as atividades eram desenvolvidas a cada aula, pois o docente partia do desenvolvimento musical e da avaliação dos alunos a cada encontro, elaborando assim atividades que contemplassem a evolução técnica instrumental de cada sujeito. Os alunos eram convidados a avaliar e a refletir sobre as atividades e metodologias que eram aplicadas durante o seu processo de formação instrumental.

Envolto de avaliações e reflexões, o pesquisador iniciou no segundo semestre de 2016, um trabalho que objetivava estruturar um material didático pedagógico construído a partir de princípios para aprendizagem de instrumento de sopro/madeira. A proposta tem primórdios na convicção de que cada professor deve elaborar o seu próprio material didático a partir do meio em que está inserido, podendo assim adaptar, elaborar e pesquisar novas possibilidades e materiais que tenham ênfase na aprendizagem de instrumento de sopro/madeira.

2.3.4 Prática de Conjunto de Sopros: uma disciplina complementar do estudo de instrumento na licenciatura

A disciplina Prática de Conjunto de Sopros, também teve início no ano de 2015 com a reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Música e com o ingresso dos professores de

instrumento¹⁴. A referida disciplina tem como objetivo uma prática em conjunto dos instrumentos de sopro e percussão característicos da Banda de Música.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades musicais da disciplina sugerimos a criação de um trabalho aberto à participação da comunidade local. A proposta se ampliou e atualmente contempla alunos dos diversos cursos de graduação da UFC e pessoas da comunidade, formando um grupo artístico denominado como Banda Sinfônica da UFC.

A primeira formação deste grupo contava com 16 instrumentistas divididos nos seguintes instrumentos: 4 flautas, 5 clarinetes, 2 saxofones alto, 1 saxofone tenor, 1 trompa em fá, 1 trompete, 1 trombone e 1 bateria.

A metodologia utilizada tinha fundamentações na perspectiva do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais, e se mostrou eficaz na formação inicial dos músicos, contribuindo para o seu desenvolvimento musical, execução básica de escalas e de repertório, percepção e leitura musical. Nesta formação, também, utilizamos o método “Método Elementar para o Ensino Coletivo e/ou individual de instrumento de sopro – Da Capo” (BARBOSA, 2004), que se mostrou eficiente neste trabalho, sendo utilizado até a atividade de número 60.

Nascimento (2007, p. 69) também aponta em sua pesquisa, a eficiência deste método, observando que:

[...] a utilização do **Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo”** desenvolvido pelo Prof. Dr. Joel Barbosa como conteúdo programático de ensino subtraiu os fatores que contribuem para a ineficiência do ensino musical das bandas de música amadoras brasileiras [...] Os depoimentos coletados na pesquisa ratificaram as observações preliminares dos estudos exploratórios, confirmando que o método “Da Capo” encontra-se de acordo com as atuais propostas em educação musical instrumental, segundo o professor Keith Swanwick.

Após a utilização do método “Da Capo” e da constante reflexão sobre a própria prática docente, iniciou-se um trabalho que visava a pesquisa e construção de um repertório adaptado ao nível técnico dos alunos através de arranjos elaborados pelo professor da disciplina, uma vez que se percebeu a dificuldade de encontrar repertório adaptado para o grupo.

A primeira música foi “Asa Branca” de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira, em um arranjo adaptado para essa formação inicial do professor Dr. Joel Barbosa. A segunda música foi “We’re on a mission to Rock” de Steve Homme; esta música era de fácil execução e tinha

¹⁴ No ano de 2014 o curso de Licenciatura em música da Universidade Federal do Ceará abriu concurso, através do edital nº 225/2014, para suprir 4 vagas de professores de instrumento, a saber: cordas friccionadas: violino/viola e violoncelo/contrabaixo; instrumentos de sopro: madeiras e metais.

uma característica rítmica marcante¹⁵. A terceira música foi arranjada especialmente a pedido do grupo e se chamava “Show das Poderosas” de Anitta, com arranjo do pesquisador. Este foi o arranjo que mais exigiu dedicação dos estudantes, em razão de alguns aspectos musicais inseridos com o objetivo de estimular a execução instrumental dos estudantes. Por fim, tocamos uma música de Maria Meron, com arranjo de Filipe Ximenes, chamada “Chorinho”.

Desta maneira o repertório utilizado contemplou o nível de desenvolvimento musical dos discentes, tendo também a contribuição e participação dos alunos na escolha do repertório tornando este processo dialógico e formativo para os sujeitos.

No final do semestre os alunos fizeram apresentações públicas no saguão, no pátio e na cantina da universidade possibilitando o desenvolvimento artístico, musical e social dos estudantes envolvidos.

Em 2016, o grupo se ampliou a partir da união com outros músicos formando uma banda com 42 integrantes, e dois regentes que trabalhavam em parceria, construindo um repertório com oito músicas, a saber: Anunciação (Alceu Valença) com arranjo de Themístocles Stanton; Centuria (James Swearigen); John Williams Trilogy (John Williams); Mas que nada (Jorge Ben); Montañas del Fuego (Markuz Götz); Noites Carienses (Cido Gonçalves); The Great Locomotive Chase (Robert Smith); Watermelon Man (Herbie Hancock); além deste repertório, tivemos um complemento que contava apenas com temas de filmes e desenhos animados. Por fim, a Banda Sinfônica da UFC realizou no ano de 2016 apresentações públicas em alguns locais como: Auditório do Hospital Sarah Kubitscheck, Foyer do Theatro José de Alencar e Jardins da Reitoria da Universidade Federal do Ceará, concerto no Festival Nordeste 2016, apresentação no Palco Principal do Theatro José de Alencar, juntamente com a Banda do Norte¹⁶, e por fim uma apresentação no festival Sinfonia Br no Cine Teatro São Luiz.

Desta maneira, podemos observar que a disciplina Prática em Conjunto de Sopro vem se expandindo e atendendo a proposta apresentada no Projeto Pedagógico do Curso.

As Práticas Instrumentais, assim como as demais disciplinas, acontecerão coletivamente, buscando incentivar a colaboração, a cooperação, a interação e a partilha de saberes na aprendizagem. A disciplina Prática de Conjunto e os grupos musicais existentes no curso ampliarão a formação iniciada na Prática Instrumental. (UFC, PPC, 2015, p. 25).

¹⁵ O ritmo marcante nesta música é citado devido à marcação intensa no primeiro e terceiro tempo de cada compasso.

¹⁶ A Banda do Norte faz parte de um dos projetos de extensão da Universidade Federal do Ceará, campus Sobral.

A disciplina possibilita a formação continuada dos licenciandos em Música e, também, de novos instrumentistas que participam através das atividades abertas à comunidade em geral.

O contexto das Bandas de Música tem contribuído para o desenvolvimento de aspectos educacionais, musicais e sociais dos sujeitos. Referente às bandas de música, Almeida (2010) coloca que são essas instituições o principal espaço para a aprendizagem dos instrumentos de sopros no Brasil. De acordo com o autor “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” (ALMEIDA, 2014, p.14).

Cajazeira (2004) acrescenta que a banda, em algumas cidades, torna-se a única opção para a iniciação musical de pessoas de todas as idades e classes sociais. Almeida (2014, p. 16) reitera que as bandas de música são espaços nos quais se desenvolve o ensino de instrumentos de sopros no Brasil. De acordo com o pesquisador “o Ceará é um dos estados brasileiros com maior número de bandas.”

Nesta direção, podemos observar que a Banda Sinfônica da UFC Fortaleza, através da disciplina Prática de Conjunto de Sopros, vem contribuindo para a formação contínua dos seus participantes. Este processo favorece o desenvolvimento artístico, educacional e musical, além de contar com a efetiva participação dos alunos nas reflexões sobre o trabalho.

Considerando a reflexão e a pesquisa no processo de formação, notamos a constituição de um grande desafio da operatividade hermenêutica. Desta maneira, é necessário admitir, antes de tudo, que existe um pesquisador em cada um de nós e que o mesmo só avança na medida em que é capaz de aprender consigo, e também com a interação com o outro. 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).

Rios (2008, p. 53) afirma que “o docente é professor, 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 – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar.”

Almeida (2014, p. 45) complementa afirmando que:

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.

Ensinar também exige um caminho, uma metodologia que vai ao encontro do processo de construção da aprendizagem. O método de ensino ou ato de ensinar tem especificidade própria e não comporta modelos preestabelecidos com etapas a serem seguidas. Desta maneira buscamos uma reflexão contínua para escapar do viés fixo desconsiderando o sujeito que aprende. Considerando o desfecho se entende que, por sua complexidade e temporalidade, o método de ensino 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).

Freire (1996) afirma que 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.” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste itinerário, Almeida (2014) afirma que a reflexão implica em uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se buscamos fazer uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com quem 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).

Nesse sentido, a reflexão contribui no percurso formador da aprendizagem. Uma vez que, “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).

Assim entendemos que a participação do docente e dos discentes possibilitam um avanço no processo de aprendizagem em música. Compreender este contexto é fundamental para uma prática docente fundamentada que busca a evolução do corpo de alunos.

Adiante, no próximo capítulo, discutimos aspectos da formação do professor, as experiências como ferramenta formativa, a intervenção do currículo neste processo e por fim, sobre a trajetória e a construção do *habitus* docente.

3 APRENDIZAGEM, DOCÊNCIA, EXPERIÊNCIA, TRAJETÓRIA E CURRÍCULO: SABERES RELEVANTES PARA A FORMAÇÃO EMPÍRICA DA PESQUISA

*Aprender é preciso, para viver.
É preciso aprender a viver.
E este viver não é algo abstrato,
mas algo que transcorre na polis,
na sociedade organizada, na relação com os outros.*

(Terezinha A. Rios)

Neste capítulo, após a contextualização histórica, estão descritos aspectos que vão ao encontro de uma reflexão sobre os processos de aprendizagem, a formação do professor, a experiência formativa, a construção do *habitus* musical e o currículo com base em referencial teórico que possibilitará uma reflexão consistente para a obtenção de parâmetros que viabilizem um aprofundamento teórico para a análise da proposta da pesquisa em questão, que versa sobre uma reflexão a partir da aprendizagem dos alunos com vistas à identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

O capítulo está estruturado em cinco tópicos, a saber: **2.1 A aprendizagem**, no qual apresentamos uma breve discussão sobre o processo de aprendizagem baseado, principalmente, nos conceitos de Paulo Freire (1996) e apontando a necessidade das relações para a construção de novos saberes; **2.2 Formação do professor para o trabalho em grupo**, em que discutimos aspectos da formação docente e, também, do trabalho que se desenvolve neste mesmo sentido no contexto da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, utilizando alguns autores que versam sobre a prática docente, como Terezinha Rios (2001) e Paulo Freire (1996); **2.3 Experiência formativa em música**, é um tópico que buscamos entender qual o papel da experiência na formação musical dos sujeitos, quer sejam discentes ou docentes, a partir dos estudos sobre a formação a partir da experiência desenvolvidos por John Dewey (2010) e Jorge Larossa (2002); **2.4 Trajetória e construção do *habitus* musical**, neste tópico utilizamos a teoria de Pierre Bourdieu como luz para as reflexões sobre a trajetória musical, entendendo que a formação do *habitus* também perpassa todos os tópicos anteriores e o conseqüente; **2.5 O currículo**, sendo o último tópico do capítulo, que tem como objetivo entender o currículo e o seu papel como dimensão formadora

dos sujeitos interferindo no modo de pensar, agir e atuar. Para este tópico teremos como embasamento, dentre outros, os estudos de Sacristán (2000) e Silva (2010).

3.1 A Aprendizagem

Nesse tópico discutimos sobre a aprendizagem utilizando, principalmente, termos referenciais de Paulo Freire. A busca por entender como se estrutura o pensamento sobre o processo de aprendizagem é central neste trabalho, compreendendo que o enredo se constrói a partir de uma análise sobre a aprendizagem dos alunos em um curso de licenciatura em Música.

Neste sentido faremos alusão ao conceito de educação libertadora de Paulo Freire, que tem como fundamentação a não divisão dos contextos e das histórias de vida na formação de sujeitos, que ocorrem por meio do diálogo e da relação com o outro; logo, tornando-se um processo de aprendizagem que envolve diversas vertentes.

O autor enfatiza que os sujeitos envolvidos no processo são transformadores da ação educativa e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, sendo que o reconhecimento dos contextos e histórias de vida neste diálogo se desdobra em ação emancipadora. Desta maneira, iremos considerar nesse estudo a trajetória dos sujeitos envolvidos, entendendo que esta constitui um *habitus* que pode contribuir no processo de aprendizagem com instrumentos de sopro/madeira.

No contexto da aprendizagem o professor não pode se considerar o detentor do saber, agindo como um sujeito ativo em perspectiva de formação de um sujeito passivo – aluno – que está apto a receber os conhecimentos sem uma análise crítica, sem um movimento de alteridade, ou seja, uma troca entre quem ensina e quem aprende. Esse tipo de educação, em que o docente se considera detentor do saber é nomeado por Freire como uma educação bancária. Essa concepção não considera a relação aluno-professor, e entende o discente como um sujeito passivo, receptivo e ingênuo; complementando, a educação bancária desconsidera a trajetória de vida dos indivíduos e, entende a ação educativa como uma ferramenta de opressão.

Desta maneira, consideramos que este estudo, nos conceitos freirianos, é uma possibilidade de reflexão educacional fora dos parâmetros bancários, uma vez que busca considerar o aluno como parte importante do processo, tendo ênfase na análise de sua aprendizagem para uma identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

Neste contexto, o professor é um sujeito reflexivo que busca compreender as dimensões do saber, objetivando alcançar uma aprendizagem contextualizada para os discentes. Freire (1996, p. 101) acrescenta que:

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas da minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos é meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu “saber de experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço.

Partindo da afirmativa acima, contextualizamos o estudo em questão como uma ação que busca entender o sujeito da aprendizagem, respeitando a sua origem, a sua história e o contexto no qual está inserido, com vistas a identificação de princípios que contribuam para aprendizagem de instrumento.

Freire (1983, p. 61) destaca que os homens são seres sociais, que temporalizados e historicizados, desenvolvem-se como “sujeito e não objeto”. Ou seja, o ambiente interfere na trajetória do sujeito, e conseqüentemente no processo de aprendizagem. O autor aponta para a apropriação do espaço como um processo de aprendizagem onde o sujeito “[...] dominando a realidade, vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1976, p. 43); desta maneira, entendemos isso como a construção da trajetória individual de cada agente.

De acordo com o autor:

O ‘excesso’ de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, a de sua historicidade. Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante de que não tem consciência. O homem existe [...] no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 1976, p. 41).

Através da afirmação de Freire (1976) compreendemos que o homem é um ser reflexivo, pois ele consegue se situar, agir e transformar o ambiente que o cerca. Entendemos, também, que estamos em um processo dinâmico, onde as relações se constroem e contribuem

para a elaboração de novas formas de pensar e de constituir novas práticas sociais. O autor ainda ressalta em seu discurso a comparação com o animal irracional, situando este como um ser que não emerge no seu espaço histórico.

Freire (1983) evidencia que os homens têm como característica principal a de ser um sujeito em situação, articulado no espaço e no tempo que, por meio da consciência e da reflexão, capta, transcende e transforma a realidade. Acrescenta que é por meio da *práxis*, agindo e refletindo sobre a própria ação, que o homem vem se tornando um ser consciente envolvido em um permanente e contínuo movimento de busca. Assim é enfático em destacar a diferença entre o homem e o animal, apontando que “[...] a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhe pertence”, porque a eles falta a “consciência reflexiva no seu estar no mundo.” (FREIRE, 1983a, p. 60).

Compreender a diferença entre o homem e o animal contribui no aspecto de entender sobre os processos de aprendizagem, percebendo que o sujeito humano aprende porque é capaz de analisar, refletir e se entender dentro de um espaço social. Na medida em que sua atividade é uma aderência a ele, os resultados da transformação emergem. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade. Na perspectiva animal não existe uma separação; o ponto de decisão desta se acha fora dele. Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo separar-se, o animal se constitui como um ‘ser fechado em si’ (FREIRE, 2014, p. 123), diferenciando-se do homem que, por sua vez, é ‘ser para si’, que se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num ‘ser para outro’ (FREIRE, 1997, p. 12-13); ou seja, um processo de alteridade. Esse exercício é o que constitui a reflexão e a capacidade de se entender no lugar do outro, contribuindo para o desenvolvimento deste através de um movimento de ida e volta – alteridade.

Freire (2014, p. 123) ainda contribui afirmando que “ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação que realiza no mundo de uma significação que vá além de si mesmo.” Desta maneira Freire (2014) elucida que os animais não só ignoram a própria ação, mas também o próprio processo. Por isso, somente o ser humano é um ser de *práxis* (FREIRE, 1981).

Neste aspecto o homem aprende porque é capaz de se entender no espaço em que vive. Para Dillenbourg (1999, p. 2) “aprender algo pode ser interpretado [...] por diferentes formas de interação.” Ausubel (2003, p. 15) destaca o “processo pelo qual uma nova informação se relaciona [...] com a estrutura cognitiva do indivíduo”, desta maneira, compreendemos que para Ausubel (2003) a informação se encontra no espaço social citado por Freire (2014).

Freire (2003, p.85) ressalta que os sujeitos devem “aprender a aprender. A identificar-se com a sua realidade”; assim sendo, devem ser sujeitos ativos no processo. Nesse segmento o professor assume um papel de mediador, promovendo uma ação coletiva e colaborativa entre os sujeitos – professor e aluno.

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2005, p.68).

Partindo da afirmativa de Freire (2005) entendemos que o processo de aprendizagem pode se tornar estimulante a partir do diálogo entre os sujeitos. Beisiegel (2010, p. 29) nos ajuda na reflexão sobre o diálogo com o outro. Para ele, o homem é um ser de relações que dialoga com os sujeitos e também com o mundo constituindo uma ação de aprendizagem.

É um ser de relações, aberto para o mundo. ‘Dialogando eternamente’ com os outros homens, com sua circunstância e com o Criador, distingue o ontem do hoje e do amanhã, o aqui do ali, mantém relações com o mundo natural, que não é criação sua, mas ao qual confere uma significação que varia ao longo da história, e o mundo da cultura, que é sua criação.

Considerando o aspecto das relações, Freire (1983) enfatiza o diálogo entre mundo e homem, afirmando que este é diretamente ligado ao espaço que o rodeia, e que por ser um sujeito reflexivo consegue transformar o lugar onde vive, ressaltando que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.” (FREIRE, 1983, p. 76).

De acordo com Silva (2015, p. 44) é “nesse processo dinâmico de construção histórico-cultural *que*, as transformações, as marcas deixadas na realidade concreta por uma geração são encontradas por outra, que como a anterior também deixa as suas marcas, as quais serão encontradas pela próxima geração.” (SILVA, 2015, p. 44, grifo do autor). Assim sendo, a construção histórico-social é parte de um processo de aprendizagem que se nutre e possibilita a reconstrução de outras aprendizagens, se tornando um processo contínuo.

No contexto da aprendizagem Freire (2000) aponta o homem como um ser inacabado, que busca uma transformação, e por isso gera uma intervenção no mundo em que vive.

“Inacabado como todo ser vivo, o ser humano se tornou, contudo, capaz de reconhecer-se como tal. A consciência do inacabamento o insere num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, à capacidade de intervenção no mundo.” (FREIRE, 2000, p. 55).

Neste jogo dialético de ação-reflexão-ação, o homem aprende a aprender e consegue produzir um conhecimento a partir de outro já existente, que se incorporam possibilitando a produção de outros saberes advindos destes.

Desta maneira temos um leque de relações que contribuem no processo de aprendizagem. Entendendo que tais vínculos são importantes para a produção do conhecimento concordamos com Freire (1983; 1997) de que “as relações sociais, a história e a cultura só existem no processo homem-mundo” (FREIRE, 1983), no “fazer humano”, que só ocorre, “[...] no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros” (FREIRE, 1997, p. 9) mediatizados pelo mundo.

Desta forma, apresentamos os próximos tópicos deste capítulo como um meio de relação para a produção do conhecimento. Sendo que o item 2.2 destaca a formação do professor para o trabalho em grupo, discutindo aspectos da formação docente, e também, do trabalho que se desenvolve neste sentido no contexto da pesquisa.

3.2 Formação do professor para o trabalho em grupo

A formação do professor é o ponto de partida neste item. Entender este processo implica em compreender um resultado posterior que vai implicar diretamente nos tópicos seguintes deste capítulo; é também um resultado do processo de aprendizagem dos alunos analisados, tendo em vista que estes estão em um curso de formação de professores. Ou seja, a formação do professor, também, passa por sua experiência, sua trajetória, seu *habitus* e pelo modelo curricular que lhe foi sugerido durante a sua formação no campo educacional.

Para Josso (2004) o ato de se tornar professor passa por uma reflexão sobre a prática que vai se moldando conforme as experiências. Josso (2004, p. 15) reitera que “tornar-se formador, [...] implica na reflexão sobre nós próprios e sobre as nossas práticas, no que isso implica de formação contínua que vá aperfeiçoando os nossos conhecimentos e qualificando as nossas competências.”

Refletir sobre o processo formativo é um exercício crítico. É uma atitude que resulta em uma possibilidade de mudança. Este comportamento também põe em análise a legitimidade do que se ensina e como se ensina.

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. (RIOS, 2001, p. 46-47).

Corroboramos com Freire (1996) quando este afirma não existir ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Este diálogo é que nos impulsiona ao movimento constante da pesquisa em música dentro do contexto da formação de professores, e neste caso em específico, no curso de licenciatura em Música da UFC.

Freire (1996, p. 29) relaciona o ato de ensinar com uma constante busca, e conseqüentemente um ato permanente de pesquisa.

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.

A trajetória formativa do professor, geralmente, é construída em coletividade com outros agentes. Desta maneira, o aprendiz docente tem a possibilidade de constituir um *habitus*, uma disposição de ações. Assim, o olhar sobre o processo de formação assume uma diversidade, podendo ser entendida de variadas maneiras.

A formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (JOSSO, 2004, p.38).

Dentre os conceitos, Josso (2004, p. 48) destaca a experiência como ponto importante na trajetória de formação. A autora ainda enfatiza que “a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa.”

Discutir os campos de formação viabilizam experiências formadoras e contribuem para uma reflexão importante na área educacional, que destaca o papel do pensar a teoria e a prática.

Freire (1996, p. 12) aponta que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática.” Nesta direção é preciso pensar o sujeito que aprende de uma forma complexa.

O professor ao exercer a sua função docente, geralmente, trabalha com um grupo. Ensina uma diversidade de alunos, tendo neste contexto um campo complexo de experiências diversas. Pensar o professor que trabalha com música é, também, pensar a sua intervenção no grupo de discentes. Na pesquisa em questão o professor desenvolve um trabalho em grupo com uma turma de aspirantes a professor. Neste contexto, o seu papel é não somente ensinar o conteúdo, mas ensinar a docência, pensar o outro e formar entendendo que durante este processo ele se forma concomitantemente.

Nesta relação de formar e ser (re)formado, Freire (1996, p. 12) diz 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. Nesta forma de compreender e viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da ‘formação’. [...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma e se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

A partir da conceituação de Freire (1996) entendemos que a relação reflexiva deve acompanhar o discente desde o início da sua formação. No contexto em que se desenrola a discussão contemplamos que a aprendizagem não é desvinculada de uma prática cultural e social. Pactuando com a ideia, Rios (2001, p. 52) denota que “é importante considerar [...] como uma prática social específica, que se dá no interior de um processo de educação e que ocorre informalmente, de maneira espontânea, ou formalmente, de maneira sistemática, intencional e organizada.”

Considerando o direcionamento percebemos que, além do vínculo entre o cultural e o social, a aprendizagem é também uma atividade processual. Freire (1996, p. 12) considera aspectos que contribuem com a reflexão sobre aprendizagem partindo do conceito de ensino afirmando que “ensinar não é transferir conhecimentos”. É necessário que isto esteja claro, pois caso contrário, teremos uma mera ação reprodutivista. O professor precisa ser reflexivo e entender o seu papel no contexto em que está inserido. Ele é um profissional que desenvolve uma atividade ativa.

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, *particípio presente* – aquele que está desenvolvendo um processo de ensinar. (RIOS, 2001, p. 53).

Na relação formativa o professor e o discente se complementam, aprendem com as diferenças e se formam durante esta trajetória, na qual segundo Freire (1996, p. 12), um não existe sem o outro, e que ambos aprendem mutuamente.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.

Rios (2001, p. 53) complementa afirmando que “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 desvinculando de aprendizagem.” A autora vincula o ato de ensinar a aprendizagem configurando que um processo circular e simultâneo. Quando destacamos que o professor aprende com o aluno compreendemos que esta aprendizagem é diferenciada, pois a trajetória do docente é diferente, ela, muitas vezes, é carregada de conceitos e saberes adquiridos ao longo da experiência. O sujeito enxerga a partir de um prisma construído na elaboração de seu *habitus*.

Consideramos também que os alunos aprendem de forma diferente, destacando uma ênfase as experiências individuais de cada um, Rios (2001, p. 54) corrobora apontando que “o professor aprende no processo de ensinar, aprende sempre. Entretanto, seu aprendizado é diferente do aprendizado dos alunos.” Ainda na mesma direção, Freire (1996, p. 23) destaca que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

As conexões educacionais, culturais e sociais da educação têm um papel importante na elaboração de uma reflexão sobre o processo de aprendizagem. É necessário entender que o ambiente e os agentes foram construídos historicamente e são, conseqüentemente, carregados de determinados *habitus*.

Não se pensa o ensino desconectado de um contexto. A consideração do ensino como uma prática educacional, historicamente situada, impõe [...] a necessidade de compreender seu funcionamento e suas implicações estruturais, buscando ao mesmo tempo olhar para si mesma. (RIOS, 2001, p. 55).

Como já enumerado várias vezes neste tópico, o exercício docente necessita de constante reflexão, pois é a partir desta ação que o professor desenvolve novas questões e soluções que favorecem o seu trabalho. Freire (1996) fala de uma prática docente crítica como o ato de pensar, enfatizando um movimento que é constante e dialético sobre as especificidades do ato de fazer e pensar sobre. O autor destaca que no processo de formação dos professores é fundamental o momento da reflexão crítica, afirmando que “na formação dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 18).

Neste tópico elaboramos um ensaio sobre a formação do professor destacando pontos cruciais neste processo. Entender a formação passa pelos tópicos seguintes deste capítulo, considerando uma articulação e ligação entre os saberes.

O ato de formar, implica na constante (trans)forma(ção), ou seja, é formar e reformar através da ação e da reflexão sobre a ação. Pensar a aprendizagem é pensar o contexto educacional, cultural e social, atentando para as diversas nuances e possibilidades. Não se pode considerar a aprendizagem através de um mero ato de transmissão, desconsiderando o ambiente, as trajetórias e os conhecimentos prévios. O presente assunto relacionado não tem a intenção de se encerrar, mas de ressoar novas reflexões e novas questões sobre esta prática que se modela constantemente e que necessita ser discutida e (re)construída. Na sessão seguinte, continuamos uma reflexão sobre o processo formativo, contudo, teremos uma ênfase na experiência, contextualizando o seu papel durante a formação em música.

3.3 Experiência formativa em música

Nesta seção do trabalho construímos uma breve reflexão sobre o papel da experiência na formação do indivíduo. Compreendemos que entender as experiências proporcionará uma análise mais detalhada do processo de aprendizagem a que se propõe esta pesquisa. Em primeira análise o título remete a experiência formativa no campo musical, todavia, entendemos que essa experiência forma além desta perspectiva.

A vivência social dos sujeitos na comunidade em que estão imersos possibilita diversas atividades que formam humanamente. Parente (2015) em sua pesquisa destaca a trajetória de formação de três estudantes que realizaram na escola básica um projeto que

envolvia a aprendizagem musical através da música local¹⁷. O autor aponta que as diferentes experiências dos sujeitos investigados viabilizaram uma prática docente diferenciada no contexto escolar, evidenciando assim a importância de se considerar as experiências individuais de cada estudante.

Josso (2004, p. 16) afirma que o formador (neste contexto iremos aludir esse conceito ao professor) forma-se através de uma reflexão.

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação).

Concordamos com o pensamento da autora, todavia, entendemos que o ato reflexivo deve ser estimulado durante o percurso de formação nos cursos de licenciatura. Durante a pesquisa buscamos incentivar essa reflexão nos discentes através de explicações e debates em sala de aula. Ressaltamos que esses eram momentos específicos e que por vezes se desencadeavam com uma pergunta.

Possibilitar momentos de reflexão contribui para os processos formativos da experiência. Estar em grupo e compartilhar saberes, dúvidas e anseios, são, também, formas de formar-se. Os colegas, o professor e o ambiente, contribuem e influenciam neste processo.

A autora ainda acrescenta que “formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração.” (JOSSO, 2004, p.39).

De acordo com Josso (2004, p. 39):

Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas. [...] a aprendizagem experiencial é utilizada, evidentemente, no sentido de capacidade para resolver problemas, mas acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização.

Entendemos que o conceito de aprendizagem através da experiência não é um constructo que se mantém sem uma teorização. Experiências em determinados campos viabilizam a solução de problemas com o acompanhamento teórico, com a simbolização que ressalta a autora.

¹⁷ A música local, no contexto do projeto, era constituída por compositores cearenses (Ceará foi o local da pesquisa) escolhidos a partir de critérios citados na pesquisa de PARENTE (2015).

Contudo, temos que entender que a experiência faz parte de um processo formativo e não está desvinculada de um espaço cultural, educacional e social. Josso (2004, p. 39) destaca que essa experiência precisa ser articulada com outros conhecimentos e com a significação dentro de um contexto.

A experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

No mesmo sentido Dewey (2010, p. 122) afirma que

Uma experiência tem padrão e estrutura porque não apenas é uma alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também porque consiste nas duas coisas relacionadas. [...] A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado. [...] o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo da experiência.

Dewey (2010, p. 122) ainda complementa que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”; nesse âmbito entendemos que os aspectos também incluem a interação com outros indivíduos e com outras experiências.

Nos estudos de Parente (2015) percebemos o valor da experiência, uma vez que foi observado que as trajetórias tinham momentos diferenciados, que possibilitaram diferentes ações docentes na atuação no campo educacional.

Josso (2004) diz que a aprendizagem experiencial integra o saber-fazer, ou seja, uma articulação entre a teoria e a prática afirmando que “se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração do saber-fazer e dos conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações.” (JOSSO, 2004, p. 41). Nesse contexto “os significados aprendidos são extraídos de experiências anteriores, inclusive do condicionamento cultural.” (DEWEY, 2010, p. 39).

Desse modo a experiência contribui na aquisição de comportamentos socialmente difundidos. O que foi aprendido por meio da experiência, exercido e integrado em modelos relacionados ao ambiente e a sociedade, podem ser remodelados de acordo com as novas experiências e relações (JOSSO, 2004).

Para Josso (2004, p. 44) a experiência contribui em outros aspectos, diferente do cognitivo e social, passando por campos emocionais e de autoconfiança e interferindo na formação de um *habitus*.

As experiências formadoras são tanto as que alimentam a autoconfiança como as que alimentam as questões, as dúvidas e as incertezas. Neste sentido, considerar que a experiência pode ser sentida por si e pelos outros como “positiva” ou “negativa” é exprimir, em linguagem emocional, a ideia de que as aprendizagens comportam uma alternância e, por vezes, uma construção complexa de hábitos.

Partindo do explanado, compreendemos que a experiência precisa ter uma significação. Nesta direção entende-se que podem existir fatores mais marcantes em uma mesma experiência vivenciada por indivíduos diferentes, pois de acordo com Dewey (2010, p. 112) “ao repassar mentalmente uma experiência, depois que ela ocorre, podemos constatar que uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo.”

Ainda conforme o autor (p. 139) “vivenciar a experiência, como respirar, é um ritmo de absorções e expulsões. Sua sucessão é pontuada e transformada em um ritmo pela existência de intervalos, períodos em que uma fase é cessada e uma outra é inicial e preparatória”; nesse âmbito observamos que experiências transformam experiências e que o sujeito constrói ao longo de sua trajetória um contexto significativo a partir delas.

Josso (2004, p. 44) alude que “as experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens.”

De acordo com Dewey (2010, p.110) a “experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência.” Já para Josso (2004, p. 49) “a experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.”

Com base nas conceituações apresentadas, acrescentamos que uma experiência precisa ser articulada com uma reflexão que proporcione aprendizagens em um contexto abrangente. Josso (2004, p. 48) ressalta que para que “uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam subjetividades e identidades.”

Sobre os contextos socioculturais, Josso (2004, p. 50) afirma que estes “produzem os acontecimentos que serão objetos de uma experiência, que, sem dúvida, tão variados quanto possível em sociedades simultaneamente pluriculturais e sobre-especializadas.”

Na mesma direção, Dewey (2010, p. 109) diz que:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular.

Mas uma experiência não é apenas comportamental, educacional, social. Ela é global, inclui todas essas vertentes e precisa ser compreendida, entendida, e refletida. Nesta perspectiva dialogamos com a teorização de Josso (2004, p. 51) que divide a construção da experiência em três modalidades, caracterizando cada uma delas.

a) ‘ter experiência’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmo que criamos, de propósito, as situações para fazer experiência; c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procura-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos.

Neste caminho voltamos a enfatizar sobre a necessidade da reflexão da experiência. Pesquisas como a de Parente (2015) apontam sobre o papel da reflexão na formação do sujeito, afirmando que esta é necessária e importante na construção de um *habitus*. Outro ponto relevante é considerar o local onde ocorre a experiência, pois ela não se desvincula dos paradigmas culturais e sociais do campo. Dewey (2010, p. 20) também destaca esta interpretação afirmando que “a experiência, se examinada empiricamente, ela mesma, não é algo que aconteça em uma subjetividade encapsulada. Tem um lócus objetivo, evocado e perpassado por uma transação entre organismo e meio.” O autor ainda acrescenta considerações a respeito da reflexão sobre a experiência: “faz a experiência voltar-se para si mesma, a fim de aprofundar e intensificar a qualidade vivenciada não para nos afastar da realidade, mas para nos ajudar.” (DEWEY, 2010, p. 47).

Por fim, no enredo deste tópico buscamos analisar a experiência como um momento de formação na trajetória do indivíduo. No âmbito desta pesquisa a experiência em sala de aula, na disciplina e na trajetória docente foi fundamental na elaboração do trabalho, pois não podemos desvincular o sujeito pesquisador de sua trajetória de vida. Entender e possibilitar experiências que viabilizem a formação professoral dos alunos é, também, um ponto relevante

neste conceito. Assim, o professor regente precisa compreender que cada sujeito tem um modo de aprender e de assimilar os conceitos, pois cada um vivenciou experiências diferenciadas, construindo e modelando um *habitus* próprio.

Para situarmos as questões da trajetória e do *habitus* é que apresentaremos uma breve discussão no tópico seguinte à luz da teoria de Pierre Bourdieu. Neste tópico teremos como fio condutor o campo musical destacando diferentes enfoques sobre trajetória e *habitus*.

3.4 Trajetória e construção do *habitus* musical

Prosseguindo nossa reflexão, apresentaremos um ensaio sobre a trajetória e a construção de um *habitus* musical, entendendo que estes permeiam a trajetória formativa dos estudantes e conseqüentemente influenciam em seu processo de aprendizagem.

O conceito de *habitus* provém da teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu. O autor desenvolveu outros conceitos como o de campo. Tais conceitos se encontram e dialogam, sendo relevante observar a inserção entre eles.

Bourdieu (1992), afirma que o *habitus* é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto o campo é a exteriorização ou objetivação do *habitus*. Partindo desta premissa, interpretamos que o *habitus* molda o campo e vice-versa. Neste diálogo observamos a interferência do conceito de *habitus* no campo, e também, o movimento de contrapartida. Para Bourdieu (2002), o campo consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço esse sempre em movimento e com uma dinâmica que obedece a leis próprias.

Chartier (2002, p. 140) acrescenta que

[...] os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais.

Nesta direção, sem o intuito de nos determos nas discussões específicas de campo, buscaremos refletir sobre questões centrais do *habitus* e da trajetória de formação na música. *Habitus* que na concepção de Bourdieu (2013, p.97), é um princípio unificador e gerador das práticas. Entendê-lo nesta perspectiva é vê-lo como parte da formação do sujeito, seja no campo cultural, educacional, musical e social. Bourdieu (1996a) formulou a noção de *habitus*

em consonância com sua ideia de representação, e sobre a força da representação na auto-organização dos agentes no âmbito da ação prática.

A partir das conceituações acima, percebemos que o autor aponta que, a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configura um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento que denominou *habitus*. Segundo ele, a racionalidade desse fenômeno opera do seguinte modo:

[...] é o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1972, in ORTIZ, 1983, p. 15).

Setton (2002) entende o *habitus* como um colaborador para a reflexão entre o agente e o campo. Reitera o que foi citado anteriormente a respeito da intervenção do sujeito, com o seu *habitus*, no espaço em que atua e também, o papel do campo na formação do *habitus* do indivíduo. Destaca ainda o papel da experiência no processo de formação do conceito anterior.

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predis põe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p. 61).

Silva (2005, p. 157) complementa que “a semelhança entre a lógica da noção de *experiência* e a noção de *habitus* é visível.”

O autor ainda acrescenta que no campo da experiência existe uma relação lógica e que conseqüentemente os dois conceitos auxiliam na compreensão do campo da formação docente, explicando que “se acredita que *habitus* e *experiência* sejam duas noções fundamentais aos estudos sobre o lugar da teoria e da prática na formação e atuação docentes,

tendo em conta a estruturação do objeto de estudo das investigações sobre o ato de ensinar na sala de aula.” (SILVA, 2005, p. 158).

Desta maneira, a inserção no campo docente e musical, viabiliza que o agente construa o seu próprio *habitus* agindo de maneira única no contexto em que atua. A docência, qual seja, fica imersa no ambiente escolar, e o professor é mediado pelas relações sociais do campo que está inserido. Fazem parte desse campo diversos atores – dentre eles, a figura do discente, do aluno. Há nesse espaço uma relação entre sujeitos socioculturais, imersos em universos e ambientes distintos em cultura e história, implicados de trajetórias individuais e coletivas formadoras do *habitus* (BOURDIEU, 2013).

Para Silva (2005, p. 153) “a natureza do ensino na sala de aula é constituída por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral.”

Bourdieu (2013, p. 96) afirma que “(...) o *habitus* permite estabelecer uma relação inteligível e necessária entre determinadas práticas.” Desta maneira, o professor aprende a ser professor no ato prático e reflexivo. Aprende a exercer a função docente no decorrer de sua trajetória. Segundo Bourdieu (2013), a escolha da profissão por parte dos agentes tem como base os esquemas de pensamento e ação – o *habitus* – construídos nos processos de socialização do indivíduo.

Formar o professor é, também, formar o *habitus*, é contribuir para que sua trajetória resulte na elaboração e reelaboração de práticas que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho docente consistente e formativo.

Na prática docente, Silva (2005, p. 157) a noção de “*habitus* como teoria explicativa do ato de ensinar realizado nas instituições escolares, obrigando a pensar o lugar do aprendizado da teoria e da prática na referida formação.”

Silva (2005, p. 158) propõe em seu estudo o conceito de *habitus* professoral como o conjunto de ações do professor na sala de aula. Salienta a relação com o ambiente e com o outro na construção deste conceito, afirmando o *habitus* professoral como:

[...] conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelo professor [...], que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais praticados por esses profissionais.

Neste enredo, observamos novamente a reformulação do *habitus* coadunando com o que Silva (2005, p. 159) propõe “um *habitus* pode ser reestruturado com outras práticas, configurando um outro *habitus*.”

No contexto apresentado podemos entender que o *habitus* implica, também, em conhecer a trajetória para a formação. A compreensão do conceito de *habitus* nos ajuda a entender o *modus operandi* do campo educacional em que estamos inseridos. O conceito em questão passa por outros conceitos da teoria de Bourdieu, e também, por aspectos do ponto anterior, a experiência, e contribui para a reflexão do tópico seguinte, o currículo.

3.5 O currículo

Nesta parte do trabalho discutiremos a noção de currículo, pois entendemos que este é um aspecto importante para a reflexão sobre as estruturas educacionais de um modo geral; compreendendo que tais estruturas possuem determinado poder simbólico dentro do campo educacional que possibilitam a modificação do *habitus* dos discentes contribuindo para o seu processo de aprendizagem. O currículo torna-se um campo de poder, um campo de decisões que delineiam o caminho da aprendizagem. Ele propõe o que deve ser ensinado; de que forma; para que; e para quem.

Silva (2010) nos chama a atenção para uma teoria do currículo, destacando que este princípio torna-se uma representação, uma imagem, um reflexo de uma realidade que a precede, ou seja, que tem uma trajetória cronológica e ontológica anteriormente formada.

De acordo com o autor, o currículo surge pela primeira vez como um objeto de estudo nos Estados Unidos por volta de 1920. Nesta época o currículo tinha uma fundamentação de princípios de racionalização de resultados, rigorosamente especificados e medidos (SILVA, 2010). Esse modelo tinha fortes influências industriais, pois foi da indústria que surgiu a concepção de currículo.

Para Silva (2010, p.15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”

Apple (2006, p. 125) afirma que:

[...] muitos educadores e pesquisadores da área do currículo com frequência já não têm uma noção séria de seu enraizamento histórico nos interesses passados na manutenção do consenso por meio de uma seleção do conhecimento que se baseava em uma visão de sociedade estratificada pela

classe e pela ‘capacidade’, também a tradição seletiva opera hoje, negando a importância tanto do conflito quanto das diferenças ideológicas.

Na visão do autor podemos perceber o currículo com características fortemente ideológicas, destacando uma seleção de sujeitos a partir da escola. Neste mesmo contexto o autor ainda pontua que o currículo seria uma das maneiras pelo qual a escola impõe a aprendizagem de valores culturais e econômicos.

Deve estar mais claro agora que uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente ‘compartilhada por todos’ e que, ao mesmo tempo, ‘garantem’ que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação. (APPLE, 2006, p. 101).

Na mesma perspectiva, Sacristán (2000, p.9) reitera que “a prática escolar que podemos observar num momento histórico tem muito a ver com os usos, as tradições, as técnicas e as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado.”

Sacristán (2000, p. 13) define o currículo como:

[...] um conceito de uso relativamente recente entre nós, se considerarmos a significação que tem em outros contextos culturais e pedagógicos nos quais conta com uma maior tradição. [...] o currículo é, no entanto, uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo.

Para Grundy (1987, p.5, *apud*, SACRISTÁN, 2000) “o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.”

Concordamos com Sacristán (2000) quando este afirma que o currículo estabelece escolhas, e que está carregado de predições e conceituação. Silva (2010, p. 16) acrescenta que o “currículo é uma questão de identidade [...] é também uma questão de poder. [...] Privilegiar um tipo específico de conhecimento é uma operação de poder.”

O autor afirma existir três teorias do currículo, a saber: teorias tradicionais, que pretendem ser teorias neutras, desinteressadas; teorias críticas e pós-críticas que argumentam

que nenhuma teoria é neutra, ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2010).

Dentro do contexto das teorias tradicionais o currículo tinha uma característica ligada a organização e ao método. Os estudiosos desta teoria propunham que o currículo funcionasse como uma empresa, uma fábrica. Era um modelo voltado para a economia, na qual havia a intenção de levar para a escola um modelo de organização mercadológica.

Todavia, na década de 1960 começa a efervescência de ideias e pensamentos que irão contribuir diretamente em uma nova concepção para o currículo no campo educacional.

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil: são apenas alguns dos momentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. [...] o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo. (SILVA, 2003, p. 29).

A partir disto surgem diversas revoluções em vários lugares, e de forma simultânea, as experiências começam a contribuir no cerne das teorias do currículo. Com os questionamentos da época surgiram novas reflexões que colocaram a teoria em outro ponto de observação, o que chamamos de teoria crítica do currículo.

Se nos modelos tradicionais não existia uma preocupação direta em propor inferências, ideias e questões nos modelos educacionais existentes, o conhecimento era algo intocável, inquestionável. Porém, com as teorias críticas, essas intervenções tiveram receptividade. O objetivo da crítica para Silva (2010) não é apenas contestar, mas direcionar possibilidades que nos permitam compreender o que o currículo faz. “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” (SILVA, 2010, p.30).

O autor apresenta uma cronologia de trabalhos fundamentais na área educacional crítica, que de uma maneira geral, contribuíram para a elaboração de uma teoria crítica do currículo.

1970 – Paulo Freire, A pedagogia do oprimido; 1970 – Louis Althusser, A ideologia e os aparelhos ideológicos de estado; 1970 – Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, A reprodução; 1971 – Baudelot e Establet, L'école

capitaliste en France; 1971 – Basil Bernstein, *Class, codes and control*, v. 1; 1971 – Michael Young, *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*; 1976 – Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in capitalista America*; 1976 – William Pinar e Madeleine Grumet, *Toward a poor curriculum*; 1979 – Michael Apple, *Ideologia e currículo*. (SILVA, 2010, p. 30).

As teorias foram sendo construídas e, atualmente, podemos notar certa flexibilidade na discussão curricular. Entender o currículo como um campo de poder e compreender que este é eivado de ideologias é entender que isto resulta no sistema educacional que temos hoje. Ideologia é um conjunto de crenças que nos leva a aceitar as estruturas sociais como algo bom, aceitável (SILVA, 2010).

Possibilitamos a formação através do currículo, carregando uma carga de conhecimentos e ideologias que influenciam na trajetória formativa dos indivíduos.

O currículo na perspectiva pós-moderna propõe outra reflexão voltada para os contextos sociais, dando destaque ao multiculturalismo, às relações de gênero e a narrativa étnica e racial.

Silva (2010) afirma que o pós-modernismo é um movimento intelectual, que não representa uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto de perspectivas abrangendo vários campos do saber. Para Doll (1997, p. 20):

[...] o currículo não será visto como uma “pista de corrida” determinada, *a priori*, e sim como uma passagem de transformação pessoal. Esta mudança de foco e sujeito colocara mais ênfase no corredor correndo e nos padrões que emergem conforme muitos corredores correm, e menos ênfase na pista de corridas, embora nem os corredores nem a pista possam ser dicotomicamente separados. A organização e a transformação vão surgir da própria atividade, em vez de ser estabelecidas antes da atividade.

Doll (1997), em concordância com as ideias de Silva (2010), destaca uma inviabilidade de unificar uma definição para o pós-modernismo citando-o como uma corrente intelectual recente na sociedade. O autor afirma que:

É impossível darmos uma definição abrangente do pós-modernismo: o movimento é novo demais para definir a si mesmo e excessivamente variado e dicotômico para que qualquer ramo seja representativo. Na verdade, o pensamento pós-moderno invadiu as Artes, Humanidades, Literatura, Administração, Matemática, Filosofia, Ciências e a Teologia. O termo inclusive se tornou uma palavra ‘da moda’ na cultura popular e está difundindo em nossa cultura – frequentemente de maneira contraditória. (DOLL, 1997, p. 21).

Atualmente o currículo não pode ser entendido como algo estático, que não se movimenta na sociedade, ele é dinâmico e não rigorosamente sequencial e existe com múltiplos significados e interpretações. Desta maneira, precisamos compreender como ele opera nas relações educacionais em nível superior, pois à medida que entendemos o currículo nos cursos de licenciatura possibilitamos a abertura do leque de discussões e reflexões que viabilizem novas formas de pensar este campo de poder.

Um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mas haverá pontos de intersecção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p.178).

Nesta perspectiva faremos uma breve reflexão sobre o currículo, especificamente na Universidade Federal do Ceará, nos campos do curso de Licenciatura em Música, utilizando como fundamentação teórica os estudos de Passos (2007) que registram as trajetórias de elaboração dos novos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Ceará.

Passos (2007, p. 10) destaca as diversas nuances do contexto social, educacional e cultural que intervêm na perspectiva da construção curricular.

O mundo contemporâneo traz novos desafios aos cidadãos: globalização, avanço científico e tecnológico, originando mudanças na vida cotidiana e profissional, conflitos [...] afirmação da diversidade e identidades excluídas. Um cenário que questiona certezas e significados. [...] Esses fatores desestabilizam também a docência e sua formação. É nesse contexto sociocultural e econômico [...] que se estabelecem as novas exigências legais que passaram a orientar a organização curricular dos cursos de licenciatura.

No mesmo contexto Sacristán (2000, p. 208) acrescenta que:

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.

Nesta direção, pensamos que tais direcionamentos influenciam o modelo da estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Música da UFC. Como cita a autora, estes desafios do mundo contemporâneo exigem uma formação docente diferenciada. Sendo que esta passa pelo currículo das licenciaturas.

Citamos como está atualmente o currículo da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, a partir do Projeto Pedagógico do Curso.

A estrutura curricular do curso de Música (Licenciatura) possui para sua integralização a exigência da realização, por parte do estudante, de uma carga horária mínima de **2968 Horas** de aulas. Desse total, **1728 horas (108 créditos)** são destinadas a disciplinas obrigatórias, **400 horas para o estágio supervisionado** e **200 horas para atividades de caráter complementar**. Além dessas, deverá cursar, pelo menos, **640 horas (40 créditos) de disciplinas de caráter optativo**, o que corresponde a **21,5% da carga horária total do curso**. (UFC, 2015, p.12).

Podemos notar que a estruturação curricular possibilita ao discente a possibilidade de se especializar em determinada área de interesse, uma vez que, 640 horas das 2968 horas são destinadas a créditos optativos.

O Projeto Pedagógico do Curso também se preocupa com a formação crítica dos seus alunos, entendendo que o conhecimento na área educacional é necessário à formação, e pertinente na inserção do discente nos espaços de debates educacionais do nosso país.

Por se tratar de um curso de formação de professores, o Curso integra, em sua estrutura curricular, disciplinas de fundamentação e aprofundamento sobre as questões educacionais. Para o aluno do curso de licenciatura em Música da UFC tais matérias serão fundamentais para que este se reconheça e se instrumentalize como um trabalhador da educação e não como um músico que dá aulas. Nesse sentido é fundamental que o aluno se inteire dos debates atuais em torno das questões educacionais do nosso país, contextualizados em ambientes reais de ensino-aprendizagem. (UFC, 2015, p.17).

O currículo ainda se divide em três eixos formativos, buscando uma maneira de construir uma identidade docente mais completa para a atualidade. Os eixos contemplam a formação instrumental, a formação pedagógica e a formação estética. Tais eixos oportunizam a formação discente em um aspecto específico, evidenciando uma formação inicial sólida que dá ao estudante um embasamento que vai além do conhecimento baseado em conhecimentos práticos, viabilizando a construção de uma identidade docente.

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).

Por fim, cabe destacar o viés de ligação entre as disciplinas, e principalmente entre a prática e a teoria, sendo este último um desafio emergente no contexto da formação docente.

De acordo com Libâneo (1994, p. 27-28) não podemos isolar a teoria da prática. O autor afirma que é necessária a articulação desses saberes para uma formação de maior domínio no campo educacional.

A organização dos conteúdos da formação do professor em aspectos teóricos e práticos de modo algum significa 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.

Pimenta e Anastasiou (2008) acrescentam que é fundamental um ensino que permita ao docente estabelecer nexos com o campo e com o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade.

Por sua vez, Piconez (2012) aponta que a dissociação entre o ensino e a realidade, afirmando que o contexto relacional entre prática-teoria-prática, apresenta importante significado na formação do professor e orienta a transformação no sentido de formação de teoria e prática relacionadas, e não dissociadas.

No mesmo sentido, Mateiro (2008, p. 21) ressalta sobre a articulação das correntes teóricas com as práticas.

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.

A partir do panorama construído neste sub tópico, entendemos que o currículo tem diversas influências do meio. Compreender a trajetória histórica deste conceito possibilita o levantamento de questões a respeito de suas perspectivas. Desta maneira, elaboram-se novos conceitos e novos paradigmas que buscam melhorar e ampliar o campo educacional. Analisamos que a constante reflexão contribui na construção dos conceitos anteriormente citados.

Por fim, favorecer a flexibilidade curricular e viabilizar meios de articulação para que o corpo docente articule de maneira consciente e reflexiva sobre os princípios teóricos e práticos são desafios de um novo olhar sobre o currículo, e consequentemente sobre a formação profissional docente.

4 METODOLOGIA

Montado num cavalo ferro.

(Ricardo Bezerra e Fagner)

Neste tópico abordaremos os procedimentos metodológicos que contribuiram para o delineamento deste trabalho. A abordagem adequada aos objetivos da investigação é a pesquisa qualitativa (SILVA & SILVEIRA, 2007), dentro deste universo identificamos o estudo de caso (GIL, 2009) como sendo o que melhor atende ao estudo. Além deste, será aplicado a análise fundamentada teoricamente, o que segundo Gil (2009) consiste em definir procedimentos analíticos com fundamentos em proposições teóricas, e é uma vertente que contribui na análise de dados obtidos empiricamente.

Considerando que a construção do conhecimento, além de envolver teoria e prática agrega também a dimensão do pensamento, que se transformam em teorias, proposições e conceitos, delineamos o caminho da reflexão e da ação nesta pesquisa, acrescentando que necessita-se de critérios nessa construção do saber, desenvolvidos através da metodologia. Para Demo (2002, p.43), “pesquisar não é somente produzir conhecimento, é, sobretudo, aprender em sentido criativo.” O trabalho científico, propriamente dito, é avaliado, segundo Demo (1991), pela sua qualidade política e pela sua qualidade formal. Qualidade política refere-se fundamentalmente aos conteúdos, aos fins e à substância do trabalho científico. Qualidade formal diz respeito aos meios e formas usados na produção do trabalho.

No campo de pesquisa existe uma diferença entre método e metodologia que precisa ser identificada para que o estudo tenha um direcionamento explícito. Para Andrade (1993) o método pode ser conceituado como um conjunto de procedimentos os quais são desenvolvidos visando à criação do conhecimento. Ainda para este autor o “método de abordagem trata fundamentalmente do plano geral de trabalho; fala dos seus pressupostos lógicos, do processo de raciocínio escolhido.” (ANDRADE, 1993, p. 82). Já a metodologia é a ciência que estuda os métodos utilizados no processo de conhecimento. É, portanto, “[...] uma disciplina que se relaciona com a epistemologia e consiste em estudar e avaliar os vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não no âmbito das implicações de suas aplicações.” (COSTA, 2001, p. 4). Não há ciência sem método, contudo o método sozinho não consegue produzir ciência.

O método é responsável pela transparência e pela objetividade da pesquisa. Significa, portanto, que ele traduz a forma por meio da qual o pesquisador obteve seus resultados, possibilitando a outros pesquisadores seguirem os mesmos passos utilizados pelo autor do estudo.

Minayo (2007, p.15) evoca que “na verdade a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se, com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.” Entende-se por metodologia a determinação das formas que serão utilizadas para reunir os dados necessários para a consecução do trabalho. Nessa fase, é importante explicitar e justificar o tipo de pesquisa a ser desenvolvido (qualitativo, quantitativo, ou ambos). Essa explicitação implica em uma direção na seleção do seu modelo, seleção esta que não é só intimamente ligada à natureza do objeto e aos seus paradigmas teóricos, mas que também encaminhará a pesquisa ao seu polo tecnológico, ou seja, às técnicas que serão usadas para coletar e fazer a análise dos dados coletados.

A partir das reflexões apresentadas no início deste tópico, realizamos neste estudo uma pesquisa que analisa a aprendizagem dos alunos que participaram das disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, no período de 2016.2 e 2017.1, no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, com vistas a identificar princípios, que possam contribuir para compreensão da aprendizagem de instrumento de sopro/madeira.

Os dados terão uma abordagem qualitativa. Conforme Silva e Silveira (2007, p.148-151), “[...] a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, [...], humanística, [...]” A pesquisa qualitativa aborda mais o contexto do processo ao clarificar os procedimentos e interações dos sujeitos investigados.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70).

Conforme Flick (2009, p.20), “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.”

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos

relativo a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária (BOGADAN, BIKLEN, 1994).

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, observar, visitar, etc (BIKLEN *apud* GUBA, 1978). Desta maneira, essa modalidade de pesquisa é adequada para o que se propõe com este enredo, pois buscaremos analisar em profundidade o processo de aprendizagem dos sujeitos dentro do seu espaço “natural”.

A preocupação com o aspecto subjetivo dessa pesquisa será apresentada através de descrições e registros para que seja possível manter maior proximidade com a realidade dos fatos ocorridos, embora não se excluam na abordagem qualitativa as possíveis dificuldades quanto aos riscos que o pesquisador enfrenta diante das interpretações e a da constante aproximação com o objeto da pesquisa.

Ciente de que não é possível uma total neutralidade nessas condições de trabalho, as estratégias utilizadas para essa pesquisa tenderão, ao máximo, para uma construção de conhecimento voltada ao estudo objetivo dos valores subjetivos dos seus sujeitos.

Por um lado, os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quatro sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. [...] Adicionalmente, o objetivo principal do investigador é o de construir o conhecimento e não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão. (BOGADAN, BIKLEN, 1994, p. 67).

Creswell (2007, p.31-32) aponta as seguintes estratégias na pesquisa qualitativa: a) Etnográfica, em que o pesquisador estuda um grupo cultural intacto em um ambiente natural; b) Teoria embasada, na qual o pesquisador tenta deduzir uma teoria geral e abstrata de um processo; c) Estudos de caso, nos quais o pesquisador explora em profundidade um programa, um fato, uma atividade, um processo; d) Pesquisa fenomenológica, na qual o pesquisador identifica a “essência” das experiências humanas; e) Pesquisa narrativa, uma forma de investigação na qual o pesquisador estuda a vida das pessoas e pede a uma ou mais pessoas para contar histórias sobre sua vida.

Partindo dessas definições consideramos que a estratégia mais viável para a presente investigação será, também, através do estudo de caso. Gil (2009, p.5) contextualiza que o “estudo de caso, [...] constitui uma das muitas modalidades de delineamento. Trata-se, pois, de um dos diversos modelos propostos para produção de conhecimento num campo específico, assim como também são o experimento e o levantamento.”

A rigor, o estudo é uma investigação em que se utiliza o método experimental, assim como o levantamento tem o mesmo direcionamento e se vale de técnicas de interrogação, como o questionário e a entrevista. Dessa forma, o estudo de caso pode ser considerado um delineamento em que são utilizados diversos métodos ou técnicas de coleta de dados, como, por exemplo, a observação, a entrevista e a análise de documentos (GIL, 2009).

Para Gil (2009), o estudo de caso pode ser definido mediante a identificação de suas características essenciais:

- a) É um delineamento de pesquisa. Não pode, portanto, ser confundido com método, técnica ou tática para coletar dados;
- b) Preserva o caráter unitário do fenômeno pesquisado;
- c) Investiga um fenômeno contemporâneo e, embora possa levar em consideração múltiplos condicionamentos históricos, o objeto de estudo é um fenômeno cuja ocorrência se dá no momento em que se realiza a pesquisa;
- d) Não separa o fenômeno do seu contexto. O estudo de caso difere de outros delineamentos, como o experimento e o levantamento, que deliberadamente restringem o número de variáveis a serem estudadas com vistas à sua viabilização;
- e) É um estudo em profundidade. O estudo de caso difere significativamente de outros delineamentos no que se refere a este item. Nos levantamentos, por exemplo, utilizam-se instrumentos padronizados, visando facilitar o processo de tabulação e análise dos dados. Esses instrumentos, por sua vez, tendem a apresentar um número reduzido de itens para que se possa atingir um grande número de respondentes. Nos estudos de caso, ao contrário, as entrevistas tendem a ser pouco estruturadas, com vistas à obtenção de dados caracterizados por um maior nível de profundidade;
- f) Requer a utilização de múltiplos procedimentos de coleta de dados. Para garantir a qualidade das informações obtidas no estudo de caso, requer também a utilização de múltiplas fontes de evidências. Os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, deverão ser comparados com os dados obtidos mediante observações ou análise de documentos.

A escolha do estudo de caso justifica-se pela caracterização da pesquisa como um delineamento e não uma mera reprodução de metódica. O caráter unitário do fenômeno pesquisado e a não separação dos fenômenos do seu contexto também é algo relevante na pesquisa, pois objetivamos analisar a aprendizagem dos sujeitos dentro do contexto em que estão inseridos – a universidade.

Estudar e analisar em profundidade é mais um fator que caracteriza a pesquisa como um estudo de caso, pois a análise terá ênfase em um processo de aprendizagem com vistas a identificação de princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira. A coleta de dados elaborar-se-á através de múltiplos procedimentos, evidenciando, novamente, o tipo de pesquisa apresentado. O estudo e a análise em profundidade com os sujeitos inseridos no contexto social da pesquisa, é mais um fator que caracteriza o trabalho como um estudo de caso.

Os sujeitos desta pesquisa serão cinco alunos que participaram das disciplinas de Madeiras I no semestre 2016.2, e Madeiras II no semestre 2017.1 do Curso de Licenciatura em Música da UFC. O primeiro semestre citado (2016.2), contou com uma maior quantidade de discentes (12), contudo, por conta das disponibilidades de horários, alguns, optaram por cursar as disciplinas obrigatórias do semestre.

A escolha de dois períodos se justifica pelo fato de que o pesquisador com esse espaço temporal tem maior possibilidade de acompanhar o processo de aprendizagem de uma maneira significativa obtendo dados mais concretos a respeito das trajetórias de aprendizagem, podendo construir um embasamento fundamentado, a partir deste contexto, para a pesquisa em questão. De acordo com Agria (2004, p. 4) “o tempo que se estabelece nas ações desenvolvidas pelas pessoas podem constituir aprendizagem significativa [...], pois a vivência de determinadas situações possibilita o desencadeamento de processos cognitivos e emocionais que são individuais.” Desta maneira, consideramos que dois semestres seriam o mínimo para entender o processo de aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira na realidade desses estudantes.

O *locus* desta pesquisa será a Universidade Federal do Ceará, especificamente, o Curso de Licenciatura em Música, localizado no campus do Pici, no Instituto de Cultura e Arte (ICA). Partindo da pergunta central deste trabalho (A partir das experiências de aprendizagem dos alunos que participaram das disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, que elementos básicos podemos identificar para a constituição de princípios para aprendizagem de instrumento de sopro/madeira?), haveria uma diversidade de formas para que se consiga chegar a uma resposta, no entanto torna-se necessária uma delimitação temática. E é

compreensível que não é possível ter como sujeitos todo o universo dos alunos que estudam ou estudaram na disciplina. Nesse sentido, era possível fazer duas escolhas: a primeira era optar por uma análise de fenômenos passados, que permite um distanciamento da pesquisa, buscando alunos que já cursaram o referido componente curricular; e a outra era analisar o presente; a formação atual em que se encontravam os alunos, tendo ali os sujeitos da pesquisa em efetiva ação e imersos em um contexto social contemporâneo. Essa última foi a opção escolhida.

No tópico seguinte descrevemos com riqueza de detalhes a origem da pesquisa, que atualmente possui um delineamento qualitativo (SILVA & SILVEIRA, 2007) com ênfase no estudo de caso (GIL, 2009), mas que passou por uma etapa bibliográfica (BONAT, 2009) e, também, exploratória (BASTOS, 2009).

4.1 Descortinando a proposta de pesquisa

Iniciamos este tópico recapitulando a discussão do tópico 1.3 (O campo musical na Universidade Federal do Ceará) ao qual destacamos que no Ceará, ainda, temos poucos espaços públicos que ofereçam acesso ao conhecimento musical, fazendo com que os alunos não tenham uma formação especificamente musical que possibilite uma base de conhecimentos e favoreça a sua entrada em um curso superior de música que possua em seu quadro de avaliação o Teste de Habilidade Específica (THE).

Pensando neste aspecto é que o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFC não exige para a admissão do estudante, o THE. Desta maneira, o público do curso de licenciatura é heterogêneo e plural, possibilitando a criação de um ambiente específico no qual as diferenças contribuem para a reflexão sobre docência no campo musical, ou seja, mais do que uma consequência das limitações, essa opção é uma opção de formação.

Nesta direção, destacamos que o estudo efetivo com as atividades em grupo dos instrumentos de sopro/madeira iniciou a partir do ano de 2015, quando o pesquisador ingressou na qualidade de docente, na Universidade Federal do Ceará com o objetivo de desenvolver um trabalho com os instrumentos de sopro/madeira.

Tal atividade docente exigia o domínio mínimo dos seguintes instrumentos: flauta transversal, clarinete, saxofone soprano, saxofone alto, saxofone tenor, saxofone barítono, oboé e fagote. Além disso, a habilidade de se trabalhar em grupo era necessária, tendo em vista a proposta pedagógica do curso.

Em todas as práticas de instrumentos, mesmo naquelas realizadas com instrumentos harmônicos, 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. O estímulo ao espírito cooperativo e solidário é um dos fundamentos desta proposta estando reiterado nas disciplinas de canto coral e práticas instrumentais. Tal espírito também se fará perceber nas Práticas de Conjunto. Tais práticas buscarão explorar a expressividade da ampla gama de instrumentos que existe na cultura brasileira. Tudo, sempre numa perspectiva coletiva. As Práticas de Conjunto serão, portanto, espaços para que se possa dar vazão à criatividade musical de alunos e professores, num processo de enriquecimento mútuo. (PPP, 2015, p. 16).

A partir deste contexto o trabalho também priorizou os princípios norteadores do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, *campus* Fortaleza, que apresentam como destaque a democratização do acesso ao conhecimento musical, a criação como base do processo formativo, o compromisso com o contexto local e com a formação de profissionais para a educação básica e a construção do conhecimento musical com base no trabalho coletivo enfatizando a aprendizagem musical compartilhada.

Desenvolver uma prática docente que buscasse evidenciar o contexto citado acima se tornou um desafio para o professor, que buscou compreender melhor o processo de aprendizagem dos estudantes, além do funcionamento dos instrumentos de madeiras, e aplicar propostas que contemplassem estes aspectos. A trajetória e o *habitus* do docente contribuíram positivamente na reflexão e construção de uma proposta que atendesse da melhor forma os estudantes. Desta maneira, apresentamos a seguir um quadro sinóptico dos conteúdos que foram dialogados durante as disciplinas analisadas neste estudo (Madeiras I e Madeiras II).

DISCIPLINA: MADEIRAS I - 2016.2		
	CONTEÚDO	MODO DE EXECUÇÃO
Aula 1 a 4	Introdução aos instrumentos de sopro/madeira (conhecendo a imagem dos instrumentos; a sonoridade; a digitação; história). Experimentação dos instrumentos; Emissão sonora; Respiração; Postura; Embocadura; Higienização; montagem e desmontagem; Primeiras notas no instrumento (até a aula 4 contemplamos 3 notas); Conceitos de teoria musical (pauta; clave; nome das notas; figuras de tempo)	Coletiva

Aula 5 a 8	Criação musical (improvisação); Aprendizagem de outras notas no instrumento. Imitação rítmica. Execução da primeira escala. Percepção rítmica. Percepção melódica. Conceitos de teoria musical (nome das notas; figuras de tempo).	Coletiva / Trios (homogêneos e heterogêneos)
Aula 9 a 12	Continuidade das atividades de criação musical (improvisação); Elaboração de arranjos de acordo com desenvolvimento dos estudantes; Conceitos de teoria musical (figuras de tempo) Primeira avaliação prática (Execução da escala estudada e de um exercício do material pedagógico utilizado)	Coletiva / Individual (avaliação)
Aula 12 a 16	Prática musical em conjunto. Conceitos de teoria musical. Imitação rítmica. Percepção rítmica. Percepção melódica. Avaliação (Execução de 4 exercícios do material pedagógico em grupo e escala)	Coletiva

DISCIPLINA: MADEIRAS II - 2017.1		
	CONTEÚDO	MODO DE EXECUÇÃO
Aula 1 a 4	Percepção harmônica. Conceitos de teoria musical. Técnicas de respiração. Técnicas de embocadura. Execução de escala em duas oitavas. Estudo de escala maior. Digitação no instrumento (recursos).	Coletivo / Naípe
Aula 5 a 8	Conceitos de teoria musical. Criação musical (interpretação). Execução de exercícios (material pedagógico). Estudo de escala maior. Prática em leitura musical. Execução de repertório adaptado.	Trios / Duos (homogêneos e heterogêneos) / Individual
Aula 9 a 12	Execução de exercícios (material pedagógico). Estudo de escala maior. Prática em leitura musical. Criação musical (interpretação)	Coletivo / Naípe / Individual
Aula 12 a 16	Estudo de escala maior. Prática em leitura musical. Criação musical (interpretação). Avaliação (Recital ¹⁸)	Coletivo / Individual

4.2 Pesquisa Exploratória

As primeiras atividades desenvolvidas na perspectiva da aprendizagem para grupo de instrumento de sopro/madeira foram em 2015, quando o pesquisador tinha a sua disposição a primeira turma de estudantes interessados em aprender um instrumento da família das madeiras.

¹⁸ O recital aconteceu no Laboratório da Orquestra Sinfônica da UFC, no prédio onde funciona o curso de música da UFC.

Inicialmente utilizamos a metodologia coletiva através do Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo” desenvolvido pelo Prof. Dr. Joel Barbosa. No final do semestre observamos que o resultado foi satisfatório no quesito instrumental, uma vez que os estudantes conseguiam tocar e ler as melodias propostas, contudo, fundamentado em uma reflexão e contextualização local, o pesquisador/professor se propôs a elaborar atividades que acompanhassem o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais aproximada, considerando suas progressões a cada aula.

A partir disto, no semestre de 2016.1 foi elaborado, de maneira sucessiva, um novo material pedagógico que tinha como objetivo a busca por aprimorar e aproximar as atividades da realidade e do desenvolvimento de cada aluno. No segundo semestre do mesmo ano, contando com um embasamento teórico mais aprofundado nas propostas de aprendizagem¹⁹ e em uma construção empírica, o pesquisador aplicou o material pedagógico previamente construído pelo docente, com base no conhecimento prévio dos estudantes.

Desta maneira, os semestres anteriores (2015.2 e 2016.1) foram utilizados como ferramentas de estudo exploratório para a pesquisa. A pesquisa exploratória segundo Bastos (2009, p. 75) é o início de todo trabalho científico, pois através dela que o pesquisador busca conhecer, e ampliar a quantidade de informações sobre o campo ou objeto a ser estudado.

De uma maneira geral, tal pesquisa busca ampliar o número de informações sobre determinado ponto que se quer investigar. Além disto, a investigação exploratória, que pode ser basicamente ilustrada através da pesquisa bibliográfica e do estudo de caso, uma vez em curso, colabora bastante na delimitação, no aprimoramento do assunto de pesquisa, seja trabalhando a definição dos objetivos, seja formulando e reformulando a questão de estudo, seja trazendo novos dados que podem ampliar nossa percepção sobre o assunto em pauta.

A pesquisa exploratória tem uma abordagem qualitativa de acordo com Aaker, Kumar & Day (2004). Para Gil (2009) este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007). Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (GIL, 2007), que vai ao encontro com o que se propõe neste trabalho de pesquisa, que busca analisar a aprendizagem dos alunos que

¹⁹ O aprofundamento teórico nas abordagens de ensino coletivo; aprendizagem colaborativa; e os conceitos de aprendizagem no campo da educação foram fundamentais para uma reflexão consistente.

participaram das disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, com vistas a propor princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

Gil (2007) destaca que a pesquisa exploratória tem como objetivo principal desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses para estudos futuros. Para Selltiz (1965), na categoria dos estudos exploratórios, estão todos que buscam descobrir ideias e intuições, com o objetivo de adquirir maior familiaridade com o objeto pesquisado. Esses estudos possibilitam aumentar o conhecimento do pesquisador sobre os fatos.

De acordo com Zikmund (2000), os estudos exploratórios, geralmente, são úteis para diagnosticar situações, explorar alternativas ou descobrir novas ideias. Malhotra (2001) acrescenta que a pesquisa exploratória é usada em casos nos quais é necessário definir o problema com maior precisão. O seu objetivo é propor critérios e possibilitar uma melhor compreensão. Para o autor, esse tipo de pesquisa tem as seguintes características: informações definidas ao acaso e o processo de pesquisa flexível e não estruturado.

Segundo Mattar (2001), os métodos utilizados pela pesquisa exploratória são amplos e versáteis. Os métodos empregados compreendem: levantamentos em fontes secundárias, levantamentos de experiências, estudos de casos selecionados e observação informal. Bastos (2009, p. 80-81) aponta etapas básicas e, o aspecto de campo da pesquisa exploratória.

A pesquisa, por sua vez, mesmo tendo relação com o projeto, aponta para outro procedimento. Ele diz das etapas básicas, para se pensar e repensar previa e detalhadamente todos os possíveis passos que devemos realizar em prol da pesquisa. Em outras palavras, uma pesquisa, sobretudo de campo, jamais deve ser realizada sem o planejamento prévio. Por exemplo, às vezes, em função do assunto focalizado, o planejamento da pesquisa aponta como necessário uma pesquisa exploratória, seja para clarear os objetivos, seja para refazer e aprimorar as hipóteses da investigação.

Lakatos (1992) destaca a pesquisa exploratória como um pré-teste, como uma pesquisa-piloto. Para o autor essa atividade contribui no processo de identificação de questões ambíguas e de adequação ou não da ordem das questões. Ainda segundo Lakatos (1992) esta pesquisa possibilita a adequação do tipo de amostragem escolhida.

Partindo disto, a aplicabilidade do estudo exploratório foi benéfica para a elaboração da proposta de pesquisa. Todavia, entendemos que os contextos musicais e acadêmicos são móveis, possibilitando o trânsito contínuo de informações e consequentemente a elaboração de novos saberes e conhecimentos. Desta maneira optamos, a partir da pesquisa exploratória,

por identificar princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira, a partir da análise do processo de aprendizagem dos alunos, tendo em vista a proposição colocada acima. Buscando ainda, um melhor entendimento por parte do leitor, apresentamos abaixo um quadro com as fases da pesquisa.

ATIVIDADES	2015.2	2016.1	2016.2	2017.1	2018.1
Início das atividades com instrumentos de sopro/madeira	X				
Primeira turma de alunos nas disciplinas de madeira	X				
Utilização do método "Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda"	X				
Pesquisa bibliográfica	X	X	X		
Estudo Exploratório	X	X			
Elaboração de um material pedagógico progressivo a partir da observação em sala de aula		X			
Aplicação do material pedagógico elaborado			X		
Elaboração de arranjos de acordo com o desenvolvimento técnico dos estudantes		X	X		
Aplicação dos arranjos elaborados de acordo com o desenvolvimento técnico dos estudantes		X	X		
Coleta de dados			X	X	
Primeiras reflexões sobre o processo de aprendizagem dos estudantes			X		
Aplicação de questionário do <i>google docs</i>			X		
Entrevistas				X	
Análise dos dados				X	X

Por fim, é importante destacar que para a análise dos dados utilizaremos como autores centrais os seguintes: Freire (2013), para a análise das aprendizagens; e Bourdieu (2003) para a compreensão do *habitus* dos sujeitos. Um breve esboço desses princípios será apresentado no próximo capítulo deste enredo.

5 UMA ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA O TRABALHO COM INSTRUMENTOS DE SOPRO/MADEIRA EM CONTEXTO DE GRUPOS MUSICAIS

*A música, [...] precisa estar
ao alcance de quem a deseja.*
(Elvis Matos)

Para contextualizar a leitura deste tópico, apresento algumas colocações inerentes ao campo da aprendizagem, da pesquisa e da análise dos dados. Analisar a aprendizagem dos estudantes envolvidos nas disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, surge com a intenção de entender como se estrutura o processo de aprendizagem dos sujeitos, na busca de identificar princípios para a aprendizagem de instrumento de sopro/madeira.

Pesquisar sobre os processos de aprendizagem é buscar entender como o meio e a mediação da experiência atuam sobre o sujeito. Para Faria (1998) a aprendizagem é estimulada por meios externos, supondo a atuação do sujeito sobre o espaço. Ainda segundo o autor, essa aquisição pode ocorrer através da experiência, no qual o sujeito comporta ações diferentes em função dos objetos, buscando o desenvolvimento de atitudes sobre estes para descobrir as propriedades que são abstraídas deles próprios.

Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber e do conhecimento. O processo de aprendizagem é uma relação entre aquele que aprende, e o que ensina. O autor acrescenta que esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem acontece através da Zona de Desenvolvimento Proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que se pode resolver sozinho (nível de desenvolvimento real) e os que devem se resolver com a ajuda de outro sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los (nível de desenvolvimento potencial).

A busca por explorar o processo de aprendizagem também possibilita ao pesquisador uma visão sobre como desenvolver um trabalho pedagógico musical através dos instrumentos de sopro/madeira. Segundo Freire (1996, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.” Ou seja, pesquisar sobre o processo de aprendizagem, é também, uma maneira de aprender a ensinar. Torres (1994) destaca o aprender a aprender como um caminho distinto do velho modelo de acumulação de conhecimentos opacos, sem nenhum sentido para a vida.

A exploração do campo de pesquisa se constituiu de um levantamento e análise de dados. Segundo Bonat (2009) o levantamento de dados faz parte da primeira parte da

pesquisa; o autor ainda considera que é a fase em que se busca as informações e fundamenta a pesquisa. O levantamento de dados nesta pesquisa se estruturou da seguinte forma: pesquisa bibliográfica, pesquisa exploratória, observações de campo e entrevistas, caracterizando esta como um estudo de caso (GIL, 2009).

Na maioria das pesquisas qualitativas a análise e a interpretação dos dados é um processo interativo, sendo esta também uma característica dos estudos de caso. A cada contato com os dados da pesquisa insinuam-se reflexões, indagações e percepções.

A análise dos dados consiste em uma decomposição e reflexão minuciosa sobre os elementos. Para Lakatos e Marconi (1992, p. 23) analisar é “decompor um todo em suas partes, a fim de poder efetuar um estudo mais completo. Porém, o mais importante não é reproduzir a estrutura do plano, mas indicar os tipos de relações existentes entre as ideias expostas.”

Para Flick (2009, p. 277), 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.”

Para Rosa; Arnold (2006, p. 61) “o processo de análise qualitativa está baseado em uma impregnação dos dados pelo pesquisador, o que só tem condição de acontecer se ele interage completamente com esses dados, na sua integridade e repetidas vezes.”

Gil (2009) destaca três caminhos para a análise de dados nos estudos de caso, sendo os seguintes: a) Análise fundamentada teoricamente, onde o pesquisador tem por base analítica proposições teóricas; b) análise por comparações, no qual o volume de dados de um determinado fenômeno é apurado e comparado, para em seguida se extrair regularidades, semelhanças e codificações; c) análise do conteúdo, em que é realizada a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo, podendo ser realizada com diferentes tipos de dados.

Desta maneira, entendemos que o processo de análise que melhor atende as demandas deste estudo é a análise fundamentada teoricamente. Segundo Gil (2009, p. 94) tal análise:

[...] consiste na definição de procedimentos analíticos com fundamento em proposições teóricas. Nela, assume particular importância a construção do arcabouço teórico, pois a lógica subjacente ao modelo é o da comparação dos resultados obtidos empiricamente como os que são obtidos dedutivamente de construções teóricas.

Para Freire (1996, p. 85) a construção ou produção do conhecimento de um objeto ou fenômeno implica no “exercício da curiosidade epistemológica, sua capacidade crítica de

tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar.” O autor ainda destaca que a curiosidade epistemológica é fundamental para a aprendizagem e para a relação de conscientização e emancipação. Para ele “a atenção devida ao espaço *acadêmico*, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de todo projeto educativo.” (FREIRE, 2001, p. 78).

Como aponta Freire (2001) o termo curiosidade epistemológica não se refere a uma curiosidade ingênua, espontânea e desarmada. O termo supera a curiosidade desinteressada, e se constitui em uma rigorosidade metódica que permite a passagem do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico. O distanciamento e a aproximação do objeto com a intenção de conhecê-lo, no cerco epistemológico, é uma das formas de apropriação. Desta maneira, o exercício da curiosidade epistemológica se torna fundamental para a produção de conhecimentos novos, pois objetiva rigorosamente o desvelar do objeto, tornando possível analisá-lo e compreendê-lo, despertando uma atitude crítica diante dos fatos.

Com o objetivo de uma análise fundamentada nas proposições discutidas na introdução deste capítulo, que integrou citações de uma proposta analítica e aprofundada em conceitos (GIL, 2009) e teorias a partir de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996), apresentamos a seguir a estruturação da discussão:

1. Observação da prática
2. Trajetória Familiar
3. Ambientes de Aprendizagem
 - 3.1 ambientes formais
 - 3.2 ambientes informais
 - 3.3 ambientes não formais
4. Experiência Profissional
5. Trajetória Acadêmica
6. Trajetória na disciplina
7. Considerações sobre a aprendizagem em instrumento de sopro/madeira

5.1 Observação da prática

Neste tópico apresentamos observações concebidas a partir de uma reflexão do pesquisador com base no campo de pesquisa. Os sujeitos desta investigação foram cinco alunos que participaram das disciplinas de Madeiras I no semestre 2016.2, e Madeiras II no semestre 2017.1 do Curso de Licenciatura em Música da UFC. O primeiro semestre citado (2016.2), contou com uma maior quantidade de discentes (12), contudo, por conta do choque de horários da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Música, alguns estudantes, optaram por cursar as disciplinas obrigatórias do semestre seguinte (2017.1).

O *lócus* desta pesquisa foi a Universidade Federal do Ceará, especificamente, o Curso de Licenciatura em Música, localizado no campus do Pici, no Instituto de Cultura e Arte (ICA).

As primeiras atividades desenvolvidas estão elencadas no tópico 3.2 deste trabalho no qual destacamos o início das atividades em 2015 e a utilização da metodologia coletiva através do Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “Da Capo” desenvolvido pelo Prof. Dr. Joel Barbosa.

A partir dos resultados deste primeiro experimento, analisamos a possibilidade de apresentar uma proposta que estivesse mais próxima ao desenvolvimento musical da turma, acompanhando a sua evolução e gosto musical.

Com isto a partir do semestre 2016.1 foi elaborado, de maneira sucessiva, um novo material pedagógico que tinha como objetivo a busca por aprimorar e aproximar as atividades da realidade e do desenvolvimento de cada aluno. No segundo semestre do mesmo ano, contando com um embasamento teórico mais aprofundado nas propostas de aprendizagem e em uma construção empírica, o pesquisador aplicou o material pedagógico previamente elaborado com base no conhecimento prévio dos estudantes.

As primeiras reflexões sobre o processo de aprendizagem dos alunos e sobre alguns princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro da família das madeiras foram observadas no semestre citado. A partir disto, consideramos que a análise da aprendizagem dos estudantes com vistas à identificação de princípios através dos quais se possa viabilizar a elaboração de uma diversidade de materiais didáticos para o uso na aprendizagem em grupo de instrumentos de sopro/madeira.

Conforme apontado na metodologia, este estudo se debruça sobre a realidade local, logo, é importante entender que a proposta apresenta um direcionamento para que a partir do

contexto local sejam elaborados materiais de acordo com a realidade, o que coaduna com as reflexões de pensadores da área da educação (Paulo Freire, 1999; Vygotsky, 1989) e da música (Swanwick, 2003; Kodaly, 1989).

É preciso esclarecer que a pesquisa produziu, também, um material didático, que consta nos anexos, para aplicação nas turmas dos períodos de 2016.2 e 2017.1 do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará. Todavia, pensamos em não fixar as atividades em um método, pois acreditamos que isso seria colocado em questão quando fosse estudado em outros espaços e por outros sujeitos, pois compreendemos que a realidade da aprendizagem é alterada de acordo com o local, educação, cultura, condições físicas, financeiras, dentre outras.

Entendemos que os princípios são elementos fundamentais que se entrelaçam com as propostas de diretrizes; sendo este um termo que, também, é utilizado no campo da educação com o objetivo de ser uma base comum responsável por orientar a organização de todas as propostas pedagógicas. Tais diretrizes também apresentam um direcionamento de singularidades de cada situação quando afirmam que:

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica [...] servem de instrumento para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebam uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes, condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL. MEC, 2013).

A partir deste contexto podemos observar que o objetivo das diretrizes é viabilizar uma possibilidade de adequação dos conteúdos de acordo com cada realidade, indo ao encontro do que anteriormente apresentamos como princípios para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira. Na mesma direção, temos como objetivo nesta pesquisa identificar princípios para aprendizagem em grupo de instrumento de sopro/madeira, a partir da análise da aprendizagem dos alunos, e conseqüentemente, de uma experiência empírica vivenciada no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará.

A seguir apresentamos uma análise detalhada e aprofundada sobre o processo de aprendizagem dos alunos, que teve como fonte de dados as entrevistas, e que compreende desde a trajetória familiar, buscando traços e características que influenciaram em sua formação, até a experiência durante a pesquisa, onde os sujeitos dissertam sobre o que compreenderam e o que identificaram de marcante em seu processo de aprendizagem individual e coletiva.

5.2 Trajetória Familiar

Neste tópico, apresentamos uma reflexão sobre a trajetória familiar dos agentes entendendo que a busca em compreender este ponto é crucial para a formação de um *habitus*. O estudo da trajetória, segundo Guerios (2001) possibilita uma compreensão do sujeito em seu amplo ambiente social, viabilizando uma questão de relação entre o individual e o social.

Setton (2002) propõe considerar a família, a escola e a mídia no mundo contemporâneo como instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência. Ou seja, instâncias que configuram hoje uma forma permanente e dinâmica de relação.

O estudo de uma trajetória individual nestes termos parece assim ser um *locus* rico para complementar nossa compreensão acerca da dinâmica de funcionamento de diferentes configurações sociais em diferentes níveis de análise. Contudo, isto apenas pode ocorrer sob a condição de que a pesquisa se apoie em uma cuidadosa análise das redes de interdependência nas quais esta trajetória está ancorada, e ao mesmo tempo considerar a inserção destas redes em um quadro mais geral (GUERIOS, 2011).

Bourdieu (1983, p. 46-47) destaca que:

[...] a verdade da experiência primeira do mundo social, isto é, a relação de familiaridade com o meio familiar apreensão do mundo social como mundo natural e evidente, sobre o qual, por definição, não se pensa, e que exclui a questão de suas próprias condições de possibilidade. O conhecimento que podemos chamar de objetivista (de que a hermenêutica estruturalista é um caso particular) (que) constrói relações objetivas (isto é, econômicas e lingüísticas), que estruturam as práticas e as representações práticas ao preço de uma ruptura com esse conhecimento primeiro e, portanto, com os pressupostos tacitamente assumidos que conferem ao mundo social seu caráter de evidência e natural [...] Enfim, o conhecimento que podemos chamar de praxiológico (que) tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade.

Com base no postulado de Bourdieu (1983) entendemos que o campo familiar é uma das primeiras experiências que o sujeito tem com o mundo social. Partindo desta experiência preambular o indivíduo pode construir suas relações, sendo estas objetivistas, que tem em si o sistema de relações diretas, e praxiológicas, em que se consideram também as relações dialéticas das estruturas.

A partir deste contexto é que buscamos uma reflexão aprofundada sobre a trajetória familiar dos sujeitos envolvidos neste estudo. Para isto, esclarecemos que as identidades dos agentes serão mantidas em sigilo, sendo a nomeação um aspecto fictício criado pelo pesquisador para aludir fala aos indivíduos.

Desta forma, optamos por nomear da seguinte maneira os indivíduos: Flauta, Oboé, Fagote, Clarinete e Saxofone, considerando que estes nomes têm conexão com a escolha individual do instrumento pelo aluno. Nosso percurso segue a proposição apresentada anteriormente, ou seja, começaremos pelo sujeito Flauta e concluiremos com Saxofone. Ao final deste tópico, apresentamos uma síntese das entrevistas do campo familiar, com o objetivo de facilitar uma visualização completa dos aspectos relevantes destas trajetórias com a construção de um *habitus* musical que favorece a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira, e a formação do professor de música.

O primeiro entrevistado, Flauta, nasceu no Rio de Janeiro. A estrutura familiar se compõe de pai, mãe e irmã. O patriarca era de família muito humilde, contudo concluiu o ensino superior em Economia e atuou como gerente de farmácia, mas atualmente desenvolve o ofício de corretor de imóveis. A mãe concluiu o curso de Letras, no entanto trabalhou pouco tempo na área de ensino. Em seguida, optou pela área da saúde.

Meu pai ele era de uma família muito pobre e humilde, conclui o curso superior de economia e depois trabalhou no comércio como gerente de farmácia, no final virou corretor e hoje trabalha com seguros, imóveis essas coisas. A família da minha mãe não era tão pobre quanto do meu pai, ela fez letras. Mas ela não seguiu a profissão, quando nasci ela parou de trabalhar e hoje trabalha com dentistas, ela é assistente. Ela nunca lecionou, mas se formou. Ela dava aula antes de fazer faculdade no bairro, ela alfabetizou o bairro inteiro, e escolheu letras, mas quando se formou não quis mais saber de dá aula e foi para outras áreas, a área da saúde, ela trabalha no posto lá da minha cidade. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Podemos observar no campo familiar a formação acadêmica de nível superior, apesar das dificuldades encontradas no percurso. Segundo Bourdieu (2013) a formação universitária é uma das maneiras de acúmulo de capital cultural.

Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 16) os “indivíduos dentro de um sistema [...] buscam avançar em suas carreiras escolares para, posteriormente, ocupar as posições superiores na hierarquia social.” Desta maneira, entendemos que a busca familiar em adquirir capital cultural através dos estudos é uma forma de ascensão na hierarquia social.

Além disso, concordamos com o pensamento de Bourdieu (2013, p. 65, 70) quando afirma que existem:

[...] dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, efetuado desde a pequena infância no seio da família e prolongado pela aprendizagem escolar que o pressupõe e o completa[...] o capital cultural incorporado das gerações anteriores funciona como uma espécie de avanço que, garantindo-lhe de imediato o exemplo da cultura realizada em modelos familiares, permite que o recém-chegado comece desde a origem, ou seja, da maneira mais inconsciente, a aquisição dos elementos fundamentais de sua cultura.

A partir da colocação do autor, entendemos que este capital influencia na trajetória formativa do entrevistado, compreendendo, também, outros sujeitos da esfera familiar.

Na busca de encontrar uma relação com o campo formativo musical, o entrevistado citou que alguns parentes desenvolviam atividades musicais de maneira amadora e profissional.

*Tenho uma **tia-avó** minha que cantava na noite, era mais por hobbie. Ela cantava seresta nos anos 70, 80. E eu lembro que quando nasci ela ainda cantava, mas ela fazia festa na casa dela, às vezes ela era chamada pra cantar. Tem uma **prima da minha avó** que é uma cantora famosa, a Aurea Martins, mas ela não convive com nossa família, a gente não tem contato. Eu vim conhecer ela depois de adulta que eu já tocava e ai eu conheci ela e a gente descobriu esse parentesco, mas quem cantava mesmo era minha tia-avó, a família da minha vó gosta muito de música, mas ninguém virou músico na geração da minha vó. Ai tem um **primo** meu que ele é um pouquinho mais velho do que eu, ele estudou música, é maestro, está estudando fora e tem um **outro primo** que é musico popular, ele canta música de pagode. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017, **grifo do autor**).*

Podemos observar no discurso, quatro parentes, diretamente, envolvidos no campo, o que destaca a construção de uma trajetória musical no seio familiar. Para Bourdieu (2013, p. 73):

A imersão em uma família em que a música é não só escutada, mas também praticada e, por maior força de razão, a prática precoce de um instrumento “nobre” têm como efeito, no mínimo, produzir uma relação mais familiar com a música que se distingue da relação sempre um tanto longínqua, contemplativa e, habitualmente, dissertativa de quem teve acesso à música pelo concerto.

Partindo disso, entendemos que existe uma relação direta entre a trajetória individual do sujeito e a trajetória familiar. Prosseguindo neste espaço social, o indivíduo relata sobre o desenvolvimento musical do primo, destacando momentos importantes em sua trajetória.

O meu primo João é filho do meu tio-avô, na verdade ele é primo da minha mãe, mas ele é da minha idade tem 33 anos, eu tenho 30, tem minha faixa etária. Ele se formou na UNICAMP, fez mestrado na Alemanha e agora ele mora nos EUA, ele é regente de orquestra. O mestrado é em música, regência, foi para os EUA e tá morando lá agora. Ele tá estudando, mas acho que não começou a fazer doutorado. Ele rege orquestra sinfônica, não sei direito, ele compõe e já apresentou algumas composições coisas dele. Em Santos estrou bastante músicas e composições dele para sinfônica e lá nos EUA ele tá fazendo a mesma coisa, ele tá vinculado a uma universidade, mas eu não tenho certeza se ele tá fazendo doutorado lá, não sei se ele tá fazendo curso ou alguma coisa. Não sei o nome da universidade. Ele fez Eleazar de Carvalho e ganhou o concurso Jovens Talentos. Ele tem uma trajetória legal, ele sempre tocou com meu tio cavaquinho, que também gosta de música, inventa contandor de história e ele sempre tocou cavaquinho com meu tio, aí ele começou. Quando ele fez 18 anos ele foi trabalhar no banco, desistiu da música pra tentar ficar rico, de repente ele largou tudo e foi fazer música na UNICAMP e deu tudo certo pra ele, ele tava no lugar errado mesmo. Ele toca piano, cavaquinho e percussão. Ele faz músicas querendo misturar popular e erudito. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Observamos mais uma vez a presença do capital cultural na trajetória familiar. Dialogando com o autor central do nosso campo de análise, entendemos que as intervenções dos agentes no campo social têm como ponto de partida a educação acumulada e a origem social.

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais são o produto da educação: a pesquisa estabelece que todas as práticas culturais [...] e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estritamente associadas ao nível de instrução [...] e, secundariamente, à origem social. (BOURDIEU, p.9, 2013).

Por fim, o agente destaca que a família possui, atualmente, quatro pessoas que são envolvidas no campo profissional da música, sendo sujeitos que possuem um acúmulo de capital, e buscam se especializar na área através das instituições legitimadas em nossa sociedade. Desta maneira, identificamos um acúmulo de capital no campo familiar que estimulou a prática musical do entrevistado.

Minha família gosta de música pra dá festa, mas profissionalmente são essas 3 pessoas e eu. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

O segundo sujeito da análise, Oboé, nasceu no Ceará, e tem em seu sistema familiar o pai, a mãe e o irmão. Segundo o entrevistado, a família não tem uma relação direta com a música.

A relação da minha família, até onde eu pesquisei não tem nada ligado a música. O meu pai ele não teve instrução formal de ensino, ele estudou até o ensino fundamental, até a 4° serie se não me engano, e trabalhou sempre em cargos menos prestigiado. Ele foi motoboy por muitos anos e nunca teve nenhuma oportunidade de acesso a música. E minha mãe é professora, hoje é professora aposentada, mas sempre foi professora do município, da educação infantil. Nenhum dos dois, que são os meus familiares mais próximos tiveram contato com a música, mas eu tenho um irmão que ele é 10 anos mais velho que eu, então quando eu era criança ele já era adolescente. E eu via meu irmão tocando em banda de garagem, ele se interessava por guitarra, por violão até que chegou o primeiro violão aqui em casa, por intermédio dele. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Contudo, observamos no discurso do sujeito a existência de um agente, que veremos adiante como uma das pessoas que foram significativas na trajetória do entrevistado. Analisando o discurso, contemplamos primeiramente a formação escolar e o ofício dos pais, que segundo Bourdieu (2013) tem uma relação direta com o acúmulo de capitais.

Em seguida, notamos a figura do irmão mais velho em uma relação com o campo musical, sendo este o primeiro sujeito a inserir no ambiente familiar um violão, e um *habitus* musical que foi marcante no processo formativo do sujeito em análise.

É importante destacar que o conceito de *habitus* na teoria de Pierre Bourdieu, não é uma reprodução metódica, espontânea, mecânica e automática, mas se trata de uma incorporação de atitudes e práticas adquiridas através da experiência, que permitem ao indivíduo atuar com conhecimentos práticos sobre o campo.

[...] convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados o mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2001a, p. 169).

O *habitus* do irmão possibilitou uma fascinação pelo meio musical, no qual o entrevistado afirma que este sujeito se tornou um ícone de inspiração para a sua prática.

E eu via meu irmão tocando em banda de garagem, [...] e eu na verdade eu cultuava o meu irmão por ele ser mais velho, mas ele era muito legal, e eu achava muito interessante de como ele conseguia reunir as pessoas, os amigos dele na época adolescentes também. E a música de certa forma movimentava as pessoas ao redor disso, e eu ficava apaixonado porque eu queria também saber como poderia fazer isso. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Apesar do encanto pelo irmão, o entrevistado também relata um segundo encontro familiar com a música, quando o pai busca aprender violão. No entanto, o estudo no instrumento não tem continuidade, sendo este o momento temporal identificado pelo entrevistado como o início do seu envolvimento prático com a música.

Anos depois quando eu já tinha uns 10 anos de idade, o meu pai teve interesse de aprender violão e fez um mês de aula com um professor particular só que não colocou pra frente, e aí esse violão do meu pai, quando ele ia trabalhar e eu ficava em casa, voltava da escola, eu pegava esse violão e os métodos que ele recebia desse professor e ia tocando assim, sem instrução nenhuma. Mas um dia ele me viu tocando e ele ficou: poxa vida, eu não fui pra frente mas pelo menos meu filho deve ter algum jeito com isso. E o começo foi bem por aí, eu aproveitei também aquelas revistinhas de banca que na época o meu irmão comprava, que tem a música e a cifra. Legião urbana, capital inicial, e as coleções de pop rock, e rock nacional. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Desta maneira, observamos novamente a relevância da análise da trajetória familiar na formação dos sujeitos. Apesar de citar, inicialmente, que não encontrou relação alguma entre seus parentes e a música, podemos constatar que existe uma relação por parte do pai e do irmão, que foram agentes importantes no processo de formação do sujeito, além da sua inserção em outro campo social – a religião.

O entrevistado relata outro campo importante na sua trajetória musical, que é a religião. Torres (2003) destaca em sua pesquisa que as músicas religiosas surgiram como ponto importante a partir das lembranças dos seus entrevistados. A autora afirma que a religião tem um papel importante nas práticas e aprendizagem musical promovendo, inclusive, significativas lembranças. Figueiredo (2004) aponta o espaço religioso como um campo propício e revelador de práticas musicais entre os sujeitos participantes.

Outro espaço formativo que eu tive além da escola foi através da formação religiosa, eu sempre fui espírita, toda a minha infância e adolescência foi toda espírita. E no centro espírita eu conheci uma cantora profissional. Até

hoje eles têm um trabalho, a mais de 15 anos, com um coral. O coral se chama Humilde Canto, então eu frequentava a mocidade espirita, e aí conheci esse coral e participei por muito tempo. E era o outro espaço formativo que eu tinha para exercer a música. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Desta maneira, podemos verificar a intervenção da religião na formação construção de um *habitus* musical do entrevistado. Constatamos, também, neste primeiro momento, a atuação dos espaços sociais na formação do sujeito e a notória intervenção do irmão.

O terceiro entrevistado, Clarinete, nasceu no Ceará, e tem pai, mãe e cinco irmãos, sendo três homens e duas mulheres. O pai trabalha com a arte da culinária e toca violão, desde os 18 anos, e a mãe trabalha com costura e vendas, e tem gosto pelo canto.

Meu pai é cozinheiro, ele começou como auxiliar de cozinha e depois passou para ser cozinheiro numa churrascaria aí agora ele trabalha numa madeireira ainda cozinhando para algumas pessoas e ele também toca violão começou com 18 anos. [...] Minha mãe trabalha como autônoma, as vezes pega produto para vender e ela costura também, e outra coisa que ela faz também que ela gosta de fazer é cantar. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

A partir do discurso podemos notar um envolvimento familiar com a formação do gosto. Em primeiro plano observamos que o pai desenvolve a arte da culinária, o que para Bourdieu (2013) tem uma relação de distinção social. Para o autor existe um modo operante de se fazer e se servir a comida nas diversas esferas da sociedade. Em seguida, notamos que a mãe trabalha com costura, que segundo Parente (2015) “o trabalho com costura é vinculado às artes e ao gosto. O mundo da moda tem uma ligação com as distinções da sociedade, além de ser um trabalho que identifica o gosto do outro”. “Os profissionais ligados à arte produzem uma nova gramática artística relacionando-as com as novas ideias sociais.” (ROGÉRIO, 2006)

O pai estudou violão de maneira informal (LIBÂNEO, 2010), aprendendo com os amigos, quando ainda residia no interior. O grau de estudos dos pais é o ensino médio incompleto.

Se não estou enganada, quando ele morava no interior se interessou pelo instrumento, pegou o instrumento e foi aprendendo pegando de pessoas: encontrava alguém que sabia um pouquinho, perguntava as notas e ia pegando as notas aos poucos, ia atrás de alguém que soubesse e ia aprendendo as notas aos poucos e hoje ele já toca. [...] nenhum concluiu, minha mãe não concluiu o médio, ela estava fazendo aqueles que chamam supletivo para terminar, mas ela não continuou e o meu pai ele também não

concluiu, acho que ele só fez o segundo ano do ensino médio que no caso era chamado outro nome que eu não lembro. O terceiro ele não chegou a terminar, nenhum dos dois. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Ademais, o sujeito cita como um agente importante em sua formação o campo religioso, especificamente, a igreja. O entrevistado, cita que o pai já tocava, porém ao ingressar no campo religioso passou a ter uma prática constante, e a mãe na área do canto. Esse envolvimento dos pais contribui na formação musical do sujeito, pois existiu um incentivo a prática musical no âmbito religioso.

Meu pai, começar pelo meu pai porque já comecei por ele mesmo falando de música, antes de entrar na igreja ele já tocava, tocava algumas coisas, aí quando ele entrou na igreja ele passou a tocar mesmo todos os dias, o pastor ficou chamando ele para ficar tocando aí isso meio que formalizou um pouquinho no sentido de que ele tinha que estar lá tocando as músicas, pegando as músicas que as pessoas iam cantar na igreja. No caso da minha mãe começou antes as pessoas chamando ela para cantar. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

O estímulo começa ainda na infância conforme relata.

Meu pai e minha mãe, porque meu pai, como ele toca violão, ele pedia pra eu ensaiar. Fui pegando umas músicas da igreja porque quando nasci eles já estavam congregando na igreja, e vendo os outros cantar fui aprendendo algumas músicas. Comecei bem cedo a cantar, tinha uns 4 anos se não me engano e quando eles viam essa pré-disposição, eles já chamam para cantar lá na frente e eu ia cantar, meu pai acompanhava tocando violão. E minha mãe é no sentido que ela também gosta de cantar e toda vez que eu ia ensaiar com meu pai, porque eu ensaiava antes de cantar, quando eu estava meio fora da tonalidade ela falava “‘clarinte’ ta desafinado’ ela não sabia, mas orientava nesse sentido e me ajudava, os dois eram meus guias. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Mais uma vez constatamos a presença do campo religioso na formação e na prática musical dos sujeitos. Deste modo, verificamos a importância deste espaço para os envolvidos. Bourdieu (2011, p. 28) afirma que:

A primeira tradição trata a religião como língua, ou seja, ao mesmo tempo enquanto um instrumento de comunicação e enquanto um instrumento de conhecimento, ou melhor, enquanto um veículo simbólico a um tempo estruturado (e portanto, passível de uma análise estrutural) e estruturante, e a encara enquanto condição de possibilidade desta forma primordial de consenso que constitui o acordo quanto ao sentido dos signos e quanto ao sentido do mundo que os primeiros permitem construir.

Desta maneira, entendemos que o campo religioso é um espaço de comunicação, de formação (conhecimento) e, também, um espaço simbólico no qual os sujeitos constroem estruturas que possibilitam a formação pessoal. Ainda no seio familiar o entrevistado narra a correlação entre os irmãos, a música e a religião.

O mais novo, ele tem 5 anos, ele está tentando aprender a tocar pandeiro. Assim, ele é doidinho para tocar bateria, como nós não compramos e ainda não arranjamos uma bateria, ele fica querendo tocar pandeiro porque o mesmo que eu te falei que está tentando aprender a tocar violão agora ele também sabe um pouco de pandeiro, então ele toca na igreja para acompanhar o povo no pandeiro e está tentando ensinar para esse meu irmão. Minhas irmãs vão mais pra parte do canto, tem a A.Q., eu falei que tem além de mim tem duas irmãs, a A. Q. e a A.R. elas duas cantam no conjunto de jovens, mas quem rege mesmo é A. Q. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

No discurso temos uma relação de ensino informal (OLIVEIRA, 2010) e o estímulo à prática e a aprendizagem musical no campo religioso. Entendemos que este espaço contribuiu e contribui na formação dos agentes. Observamos que o sujeito destaca dois agentes fundamentais em sua formação (pai e mãe) e outro espaço social como difusor de práticas.

Nosso quarto sujeito, Saxofone, nasceu no Ceará e tem o espaço familiar composto por pai, mãe e quatro irmãos, sendo três mulheres e um homem. O pai desenvolve o ofício de vendedor de sapataria e a mãe como vendedora de utensílios para o lar.

Meu pai a vida inteira foi vendedor, ele trabalhou em loja de calçados, e até hoje ele trabalha como vendedor, e a minha mãe também, como vendedora, só que pela Tupperware, mas nunca só vendedora, ela trabalhou nessa parte de serviço executivo de estar em cargos maiores, não só vendendo a própria Tupperware em si, mas na parte de organização, de estrutura de grupo, essas coisas. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

O pai tem o ensino fundamental incompleto e a mãe o curso superior de Administração incompleto. No mesmo campo de capital escolar, o irmão também possui alguns cursos incompletos como administração, contabilidade e educação física.

Minha mãe tem o superior incompleto em Administração, ela parou no quinto semestre. E meu pai eu acho que só tem até a quinta série. [...] Meu irmão também tem incompleto, acredito que ele iniciou contabilidade, que

ele iniciou administração, que ele iniciou educação física. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Assim, podemos entender que o campo familiar em paralelo com o campo escolar possibilita a formação de competências nos sujeitos, como afirma Bourdieu (2013, p. 82) “A família e a escola funcionam, inseparavelmente, como espaços que se constituem as competências necessárias para determinado momento.”

Adiante, o sujeito não identifica uma relação entre família e o campo musical. Afirma uma ligação com a música através do campo religioso, citando que a mãe levava para o espaço da igreja e nesse meio começou a desenvolver uma prática musical através do canto que posteriormente resultou na aprendizagem de violão.

Assim, desde muito nova a mãe levava a gente pra igreja, então a igreja tem essa influência em relação ao canto, ela dá essa influência. Então eu comecei a cantar de pequenininha mesmo, eu recebia a oportunidade de ir e eu gostava muito de cantar, ai depois de um tempo, eu posso dizer que para tocar mesmo foi só na minha adolescência que eu comecei a tocar violão. Eu queria aprender a tocar violão, e o aprender a tocar violão veio por conta de amizades que tocavam e do meu irmão mais velho que tentou iniciar só que ele desistiu, ele começou a tocar alguma coisa mas acho que não foi muito a praia dele não, ai ele parou e eu continuei. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Neste trecho observamos uma iniciativa musical no campo familiar através do irmão e, além disso, notamos novamente a intervenção do campo religioso na aprendizagem e na prática musical. Segundo Bourdieu (1983) a apropriação do campo pelo sujeito possibilita um avanço no conhecimento a respeito das variáveis daquele espaço. Para Lahire (2002, p. 50) o campo “empenha muita energia para iluminar os grandes palcos em que ocorrem os desafios do poder.”

Bourdieu (2001) destaca a religião como uma forma de resposta às necessidades e/ou demandas sociais. Para o autor, a religião é concebida como uma linguagem, e aplicam-se também as teorias da religião como instrumentos de construção dos fatos científicos.

Ainda no espaço religioso o entrevistado cita que passou boa parte da adolescência desenvolvendo uma prática musical neste contexto, além de acentuar o interesse em aprender violão com os agentes envolvidos no campo escolar.

Eu tive uma época que até no começo da minha adolescência eu era bem firme na igreja, mas ai teve uma época que eu dei uma afastada. Eu só voltei realmente por uma decisão que eu tomei um pouco depois, e ai sim eu continuei uma boa parte da minha experiência com música na igreja. O cantar na igreja foi a primeira, e na adolescência quis aprender a tocar

violão por conta dos amigos da escola. Os amigos eram da escola, e foi quando eu entrei no primeiro ano aí eu tinha essas pessoas lá, e eram da minha sala, então eu me aproximei, um deles cantava, outro tocava violão e tudo, e eu disse: poxa, também quero. E aí eu fui atrás, eles me ensinavam os acordes e eu ia atrás de tentar aprender, e pedia violão emprestado e aí foi. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Desta maneira, percebemos um entrelaçar entre dois campos, sendo estes fundamentais para a formação musical do sujeito. Para Bourdieu (2013, p. 105)

A correlação entre uma prática e a origem social é a resultante de dois efeitos: por um lado, o efeito de inculcação diretamente exercido pela família ou pelas condições originais de existência; por outro lado o efeito da trajetória social propriamente dita, ou seja, o efeito exercido sobre as disposições e as opiniões pela experiência da ascensão social ou do declínio.

Assim identificamos na trajetória do sujeito uma forte influência do campo religioso e escolar que contribuíram na formação do gosto pela música, e na aprendizagem e prática musical, destacando como agente viabilizador do desenvolvimento musical a mãe.

O quinto sujeito, Fagote, nasceu no Rio de Janeiro e tem em seu sistema familiar, pai, mãe e irmã. Atualmente os pais são aposentados, contudo eram, respectivamente, vendedor e dona de casa.

Meus pais trabalhavam como vendedor de sapato, em sapataria, e minha mãe era do lar, e fazia alguns trabalhos de costura para complementar o orçamento da família. E agora os dois são aposentados. [...] Eu tenho uma irmã mais velha, uns 6 anos a mais do que eu. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

O entrevistado cita que a família da mãe tem uma tendência artística diversa, afirmando que os familiares desenvolvem atividades com joias, pintura, escrita e música, sendo estas profissões ligadas ao gosto. De acordo com Bourdieu (2013) o gosto é uma maneira de julgar valores estéticos e escolher para o outro. O gosto, para o autor, também está ligado a formação do *habitus*, pois este é um esquema gerador de práticas que possibilita a criação de competência cultural, de desenvolvimento do gosto.

A família pelo lado de mãe é bem numerosa, tem uns 10 tios, e essa família tinha um cunho artístico. Eu tinha um tio aurífero, que fazia joias, outro tio que pintava, outra tia que era escritora, e em termos de música, eu só tinha um tio que era mais voltado a isso e que tocava na noite e era tumbadora, e

ele era de grupos de baile. Tumbadora é tipo um atabaque, é instrumento de percussão. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Apesar de o tio atuar no campo musical, o sujeito não identifica o agente como importante em sua trajetória na música. Desta maneira, não encontramos no âmbito familiar um fator que apresentasse forte influência na prática e aprendizagem musical do sujeito.

A seguir, apresentamos um quadro com a síntese das entrevistas com o objetivo de facilitar a compreensão geral do campo familiar dos sujeitos, buscando entender se existe uma relação entre a trajetória familiar e a constituição de um *habitus* musical que influencie na aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

SÍNTESE DAS ENTREVISTAS - TRAJETÓRIA FAMILIAR							
Entrevistado	Localidade	Estrutura Familiar	Escolaridade	Profissão	Familiares que desenvolvem ou desenvolveram atividades relacionadas a música	Intervenção de outro campo	Agentes relevantes
Flauta	Rio de Janeiro	1.Pai; 2.Mãe; 3.Irmã	1.Superior; 2.Superior; 3.Cursa superior.	1.Seguros; 2.Área da saúde; 3.Estudante	Tia-avó (canto); Prima da avó (canto); Primo (maestro); Primo (músico popular)	Não	O entrevistado destaca o contexto familiar como importante na sua trajetória individual.
Oboé	Ceará	1.Pai; 2.Mãe; 3.Irmão	1.Fundamental incompleto; 2.Superior incompleto; 3.Médio	1.Motoboy; 2.Professora; 3.Não citou	Irmão (articulador de banda de garagem; violão)	Religioso	Irmão
Clarinete	Ceará	1.Pai; 2.Mãe; 3.Cinco irmãos (3 homens e 2 mulheres)	1.Fundamental incompleto; 2.Médio incompleto; 3.Em curso	1.Cozinheiro; 2.Costureira; 3.Estudantes	Pai (violão); Mãe (canto); Irmão (violão); Irmão (percussão); Irmãs (canto)	Religioso	Pai e Mãe
Saxofone	Ceará	1.Pai; 2.Mãe; 3.quatro irmãos (1 homem e 3 mulheres)	1.Fundamental incompleto; 2.superior incompleto; 3.superior incompleto; em curso	1.Vendedor; 2.Vendedora; 3.Estudantes	Não	Religioso	Mãe

Fagote	Rio de Janeiro	1.Pai; 2.Mãe; 3.Irmã	Não citou	Aposentado s (Vendedor; atividades do lar)	Tio (percussão)	Não	Não
--------	----------------	----------------------------	-----------	--	-----------------	-----	-----

Observamos no discurso dos sujeitos algumas colocações relevantes na formação de um *habitus*, como por exemplo, a intervenção de outro campo. Notamos que este espaço (religioso) interferiu no processo de desenvolvimento de três sujeitos, e que desta maneira, tomou um lugar de análise nesta pesquisa. Os pais, irmãos, alguns parentes e o campo religioso foram os principais instrumentos de formação dos sujeitos. Apesar de um dos entrevistados não possuir uma relação direta entre o campo familiar e a sua formação musical, entendemos que o seu processo de inclinação para a música pode ter emergido em outros contextos sociais. Desta maneira, verificamos a importância da análise das trajetórias, uma vez que, a construção do *habitus* musical pode estar relacionada com outros espaços que não contemplem o campo familiar.

Para Seton (2002) o *habitus* é concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano.

Desta forma, apresentamos a seguir mais um campo de análise. Este tem foco nos ambientes de aprendizagem, ou seja, escola, igreja, rua e amigos; e por isso, possui três sub tópicos que buscam contemplar os espaços formais, informais e não formais (CANÁRIO, 2006; FERNÁNDEZ, 2006; GADOTTI, 2005; GOHN, 2006).

5.3 Ambientes de Aprendizagem

Neste tópico apresentamos uma reflexão a partir dos ambientes de aprendizagem, buscando identificar quais características, fatos, deslocamentos e atores foram fundamentais na constituição de um *habitus* musical nos diversos espaços. Entender sobre os ambientes formais, não formais e informais, tem uma ligação direta com o campo da educação nas mesmas perspectivas citadas. Santos (1996) afirma que o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de ações e objetos naturais ou fabricados.

Nesta análise alguns espaços já citados, como família e religião, ressurgem no contexto da discussão, além desses, outros campos posteriormente discutidos também têm espaço na reflexão em que se propõe este enredo.

Entender os ambientes educacionais é uma das maneiras de compreender a construção de um *habitus*. Bourdieu (2013, p. 27) afirma que “seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar [...] a correlação [...] da competência.” Desta maneira, entendemos que existem outros espaços formativos para o sujeito, e a análise destes campos possibilita um aprofundamento da investigação e da compreensão analítica de um processo de aprendizagem em música.

Assim, estruturamos este tópico em três partes, a saber: ambientes formais, onde apresentamos considerações relacionadas à escola regular; ambientes não formais, no qual consideramos os espaços onde existe uma intenção de aprendizagem, contudo, externo ao ambiente escolar; e informal, quando o processo de aprendizagem ocorre em ambientes variados sem uma estruturação lógica e prioritariamente intencional.

5.3.1 Ambientes Formais

Para Bruno (2014) entender a educação como um processo amplo e abrangente, e a importância de se equacionarem diferentes modalidades educativas presentes nas práticas sociais, como maneira de contornar a hegemonia da forma escolar, permitiu a emergência de uma tipologia de modalidades educativas referidas como educação formal, não formal e informal.

A educação formal está associada à educação escolar, e ao ensino regular (TRILLABERNET, 2003). Gohn (2006, p.28) acrescenta que o ambiente formal se relaciona a “escola, e tem conteúdos previamente demarcados.” O autor afirma que o local, o espaço ou o território onde se educa é um fator de distinção entre as definições do que seriam esses ambientes formais, não formais e informais.

No ambiente formal, a educação tem uma intencionalidade, e uma condução ético política através do currículo, uma vez que este último é uma ferramenta de poder (SANTOS, 2010). A discussão sobre currículo já foi apresentada anteriormente, contudo, convém lembrar que este espaço é oportuno para se entender as decisões a partir de um documento estrutural.

La Belle (1986) aborda o ambiente formal de aprendizagem com uma estrita relação à questão de quem controla o processo, destacando que a educação formal reflete os interesses de quem domina a tomada de decisões.

Neste sentido, consideramos para este subtópico o espaço escolar, analisando esta estrutura como um ambiente formal de aprendizagem. Nosso primeiro sujeito, Flauta, estudou música na escola regular, contudo, a maior inserção no campo de aprendizagem musical aconteceu a partir de uma mudança de ambiente escolar.

Eu comecei estudando no colégio de freira e era muito bom eu gostava muito do colégio e ai eu estudei até a 5º série, a gente, minha família, passou por um problema financeiro e eu tive que sair desse colégio. Quando eu fui para o colégio público eu queria estudar música e pedi para me inscrever na escola de música e meu pai para compensar a saída me inscreveu, fui para o colégio e pra escola de música com 11, 12 anos. Foi aí que eu comecei a estudar mesmo. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Ainda no contexto escolar, o entrevistado destaca uma relação com o campo musical, afirmando que estudou música na primeira escola e que encontrou atividades relacionadas à prática musical no segundo colégio.

Antes na escola tinha algumas coisas relacionadas à música, tinha banda marcial eu tocava triângulo e eu participei algumas vezes no colégio de freira. Quando eu entrei na escola pública lá também tinha um coral, mas ai eu fiquei pouco nesse coral porque eu tive que escolher porque minha carga horária dobrou. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Nestes termos, observamos a inserção da música na escola através de atividades não regulamentadas no currículo, uma vez que o entrevistado não cita a obrigatoriedade no cumprimento de tais ações.

O coral da escola pública não era uma iniciativa da escola, era um professor de história que tocava violão e queria ter coral, ai ele juntou uns alunos, então a gente tinha um coral na escola por isso, mas nessa escola também tinha uma banda fanfarra e a diretora dava muito valor a esse movimento, era precário porque era precário mesmo, não era falta de incentivo não. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Desta maneira, entendemos que a experiência com o campo musical foi possibilitada por meio do ambiente formal de aprendizagem, contudo através de uma prática não formal.

Trilla-Bernet (2003) associa que os ambientes não formais possuem um processo educativo estrutural e intencional, todavia, se difere do formal por estar fora da sala de aula regular.

Aprender em ambientes não formais é, também, uma forma de acúmulo de capitais. Bourdieu (2013, p. 107) destaca que “sendo capital relação social, ou seja, uma energia social que existe e produz seus efeitos apenas no campo em que ele se produz e se reproduz, cada uma das propriedades associadas [...] recebe seu valor e sua eficácia das leis específicas de cada campo.”

Nosso segundo entrevistado, Oboé, afirma que não existiu uma vinculação do ambiente formal com o seu processo de aprendizagem musical.

Com relação sobre a música e a escola, em toda a minha vida, do maternal até o ensino médio eu estudei na mesma escola. E lá nunca teve um investimento com a música, nunca teve um professor de música lá. A iniciativa artística lá era para o teatro. Então eles têm uma coisa forte para o teatro. Tem um professor de teatro que trabalha lá há anos e tem turma. A minha relação com escola e a música, foi depois de eu ter aprendido os primeiros acordes com a revistinha e comecei a conhecer outras pessoas que estava Tateando por ali. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

A partir do discurso do sujeito, percebemos uma relação com o ambiente informal, ou seja, uma aprendizagem realizada em contextos de socialização (TRILLA-BERNET, 2003).

No âmbito da educação informal, o agente do processo de construção do saber situa-se nas redes sociais, familiares e pessoais, ou mesmo nos meios de comunicação.

Para Clarinete, o ambiente formal tinha uma conexão com o campo musical através de datas comemorativas e posteriormente em atividades artísticas.

No ensino fundamental eu lembro, em relação à música, que teve uma vez que era dia das mães e eles pediram para apresentar alguma coisa e eu cantei, só lembro disso com a música. Agora no ensino médio tinha muita ligação porque eles tinham eventos, eu fui para outra escola e tinha até eventos musicais nessa escola, não lembro exatamente o nome do evento e eu cheguei a cantar. Marlim Ferreira Martins. É pública, ensino profissionalizante. Eles arrecadavam dinheiro e fazia festival, podia ser banda, playback, um evento solto, tinha o ganhador 1º 2º e 3º lugar e o ganhador ganhava dinheiro, eu nunca ganhei. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

A aprendizagem musical, nestes contextos, ocorre através de processos espontâneos, sem, necessariamente, uma estruturação formal de aprendizagem. Este modelo de ambiente se adéqua ao que Libâneo (1992) denomina de ambiente informal, uma vez que o processo de

aprendizagem não é intencional. O objetivo dessas atividades (apresentações em datas comemorativas e festivais) não buscam a construção de um processo formativo intencional. Cantar, tocar e fazer música nestes espaços tem como ênfase a produção artística, a socialização e a difusão musical.

O quarto sujeito, Saxofone, aponta que, apesar de ter vários deslocamentos no espaço escolar, não encontrou um processo estruturado de ensino musical, destacando que a sua aprendizagem no colégio se deu através dos amigos e de alguns meios tecnológicos.

eu fui de muitas escolas, eu nunca fui de estar, depois que eu comecei a 4° e 5° série, praticamente todo ano eu estava em uma escola nova, mas música praticamente não tinha, o que eu posso dizer é que a única experiência com música na escola realmente que eu tive foi nessa escola, lá com esses meus colegas, por que eles realmente gostavam muito de música, e a gente tinha um professor que geralmente afinava o violão pra gente, mas não tinha nada, nenhuma disciplina ou algo tipo uma oficina, a gente nunca teve essa experiência na escola. Era uma escola do ensino médio e eu passei só um ano nessa escola, aí depois eu fui pra uma outra escola, eu aprendi a tocar violão, tipo: esse meu amigo me dava umas dicas mas o resto eu realmente fui atrás, na época tinha um aplicativo que a gente colocava no computador, que dava todos os acordes e eu estudava através daquilo aí depois de um tempo eu comecei a tocar na igreja. E isso foi que me aperfeiçoou no instrumento (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Desta maneira, podemos entender a predominância do ambiente informal de aprendizagem, considerando a definição de Trilla-Bernet (2003) quando afirma que os processos de aprendizagem no campo informal acontecem em contextos de socialização – família, amigos e comunidade.

Nosso último entrevistado, Fagote, foi o único que teve no ambiente escolar uma experiência formal de aprendizagem musical. O sujeito destaca duas disciplinas relacionadas ao campo artístico: música e artes.

Eu estudei numa escola municipal, pública; e nessa escola tinha aulas de artes e música. E eu tive contato com música, com a parte mais elaborada em termo de partitura, nota, notação musical, e foi nesse tempo. E era como disciplina. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

O ensino de música na escola é uma prática do ambiente formal de aprendizagem. Vieira (*et al*, 2005) destaca a aprendizagem formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação, ou seja, a escola regular. Segundo Garcia (2005), a educação escolar é aquela onde o saber é sistematizado, o que justifica a sua definição como educação formal.

A partir das análises notamos que o ambiente formal surge possibilitando a prática em outros espaços de aprendizagem, com exceção do último sujeito em análise. Assim, entendemos que este campo foi importante, mesmo que indiretamente, na formação dos sujeitos.

Parente (2015, p. 80) afirma que os espaços de formação abrem possibilidades de encontros. Segundo o autor “aprendemos sempre com os outros, seja na sala de aula, na família ou na comunidade. A convivência, a experiência em grupo, o compartilhar o conhecimento são oportunidades enriquecedoras, por meio das quais encontramos o prazer de ensinar e aprender.”

A seguir, nossa análise acontece a partir dos ambientes não formais de aprendizagem. Para isto, consideramos como ambientes não formais, as práticas institucionalizadas e intencionais que se encontram fora do ambiente da escola regular.

5.3.2 Ambientes Não Formais

O ambiente do espaço não formal de aprendizagem pode se situar em diferentes campos. Para Almeida (2014) esses espaços podem ser associações de bairros, sindicatos, organizações não governamentais, espaços culturais, espaços especializados, entre outros.

Este tipo de educação, geralmente, se constitui no ambiente exterior a escola. Nestes espaços os sujeitos, habitualmente, desenvolvem atividades de seu interesse. Para Canário (2003, p.3) ela é entendida no âmbito das “situações educativas (não formais ou informais) que se distinguem e demarcam do formato escolar” e se “situam num continuum.”

Trilla-Bernet (2003) associa o espaço não formal a todos os processos educativos estruturados e intencionais que ocorrem fora da escola. Para Gohn (2006) o espaço ou território onde se educa, nesta categoria, assume-se com uma questão fundamental nesta distinção, pois acompanha as trajetórias dos indivíduos fora do ambiente escolar, em espaços onde existem processos interativos intencionais. O contexto educativo se constrói em ambientes de ação coletiva, participativa e, em regra geral, voluntária.

Nesta direção, discutimos neste subtópico a trajetória de formação e a constituição de um *habitus* musical dos sujeitos, a partir dos ambientes não formais. Partindo do nosso primeiro entrevistado, Flauta, existiu um espaço que foi marcante em sua trajetória musical. Uma escola de música, em sua cidade natal.

Lá no Rio tem uma escola chamada Villa Lobos, que é do estado sendo que existe uma associação que ajuda a manter a escola, [...] tem o curso de iniciação infantil e um curso básico para adultos que você paga por semestre, na época era um salário mínimo por semestre. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Ter a possibilidade de estudar música, ainda na infância, foi um fator importante na construção do *habitus* musical do sujeito. Segundo Bourdieu (1996), pode-se identificar uma relação entre os espaços das posições sociais e os estilos de vida, cujas tomadas de posição são propiciadas pela intermediação do espaço de disposições do *habitus*. Para o autor, o *habitus* é constituído pelos condicionamentos sociais associados à intermediação com um sistema social.

Adiante, o sujeito explica como se dava o processo de aprendizagem no ambiente não formal.

O máximo que podia entrar nesse curso era 12 anos, a idade que eu estava. Aí eles faziam um curso de oito anos que ele faziam tipo uma alfabetização musical e você aprende muito lentamente, você vai fazendo dinâmica e daqui a pouco você tá lendo e não sabe como chegou ali, é como se fosse uma escola e aí tinha as aulas de percepção da iniciação musical e tinha a flauta doce ou piano você podia escolher, tinha o coral que eu podia participar ou não, era escolha minha e tinha um grupo de percussão que você podia escolher também, mas o mais importante você tinha que fazer as aulas de percepção e escolher um instrumento de cara. Depois de 2 anos você escolheria seu instrumento definitivo. Fiquei os 8 anos, eu comecei tocando flauta doce aí depois eu comecei a tocar flauta doce e piano. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

A partir da experiência do entrevistado identificamos uma prática musical que proporcionou a sua formação e a constituição de um *habitus*, sendo este espaço relevante em sua trajetória. Bourdieu (1996) afirma que a proximidade dos agentes nesse espaço predispõe a aproximação das disposições, do gosto e do *habitus*.

Por fim, o sujeito aponta a sua inserção em outros ambientes formativos, e na universidade.

Terminei o curso tocando flauta transversa e depois emendei no curso técnico de flauta na mesma escola, foi mais 2 anos. Quando foi no final do curso técnico eu entrei na UNIRIO aí eu tive que terminar. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

No discurso, do segundo agente desta pesquisa, Oboé, identificamos, também, um espaço formativo que se enquadra nos ambientes não formais.

O outro espaço formativo que também foi muito importante, e esse eu considero um espaço formal, foi ter conhecido o Pão de Açúcar, o instituto do grupo pão de açúcar, e que depois formou a orquestra pão de açúcar, e eu conheci quando eu tinha 12 anos de idade, que foi um espaço que eu tive um acesso a aprender partitura e a ver como funciona a leitura da música e eu agradeço muito a experiência que eu passei. Foi muito conturbado porque eu queria aprender violão, só que as turmas eram lotadas e nunca tinha vaga para violão e abriu uma vaga para violino, e eu fui atrás de estudar violino, e era um estudo muito irresponsável, na verdade eu não estudava, eu esperava os intervalos para estudar violão com o pessoal que estava nas turmas de violão. E eu estudei muito pouco violino, cheguei a tocar na orquestra, mas era uma coisa muito irresponsável, porque realmente não era minha praia. (OBOE, 15 de Outubro de 2017).

É importante observar que o próprio sujeito identifica o espaço como importante em sua trajetória musical. Além disso, aponta para um contato com a música formal explicando isto através da aprendizagem da escrita musical. Todavia, podemos observar a imersão do entrevistado através de um espaço não formal que contribuiu para a construção de um *habitus* musical. Fica claro no discurso o direcionamento do gosto do agente, pois o mesmo mobilizou as aulas de um instrumento para acumular capitais em outro instrumento do seu interesse, dando espaço para suas expressões e identificações no campo musical.

Gohn (2011, p. 113-114) afirma que:

[...] ao se expressar, os atores/sujeitos dos processos de aprendizagem articulam o universo de saberes disponíveis, passados e presentes, no esforço de pensar/elaborar/reelaborar sobre a realidade em que vivem. Os códigos culturais são acionados, e afloram as emoções contidas na subjetividade de cada um.

Nosso próximo entrevistado, Clarinete, não indica em seu discurso alguma relação com ambientes não formais de aprendizagem. Suas experiências no campo musical se relacionam melhor com os ambientes informais, discussão do próximo subtópico deste trabalho.

Saxofone relata duas experiências musicais em escolas especializadas, todavia não destaca um significativo aprofundamento em uma delas. Contudo, a prática em canto contribuiu em sua prática em outros ambientes de aprendizagem.

Eu fiz um ano e meio de canto em uma escola particular, na escola duetos, lá na Antonio Sales, e estudei baixo erudito no SESI na Francisco Sá, que fechou. Eu ainda estudei uns 6 meses lá de contrabaixo. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Para Fagote a relação com o ambiente não formal aconteceu através de aulas particulares de instrumento.

A minha mãe me deu um violão, mas era duro, era muito ruim, mas era o que tinha. E eu participei de uma aula particular. E aí eu tive o contato com as minhas primeiras notas do Mascarenhas, e aí eu comecei a ter o contato de notação musical mais intensa. Mas hoje entendo que o cara era bem limitado, era um senhor. E chegou a um ponto que ele não conseguia me deixar motivado para aprender notação musical, e na parte popular não era contemporâneo, ele trazia um repertório antigo que não entrava em sintonia com o meu gosto e nesse tempo apareceu uma revistinha chamada vigo, que era violão e guitarra, e ela tinha as letras com cifras e o desenho das cifras, mas até hoje não é muito confiável a cifração, mas era o que eu tinha e era vendido nas bancas de jornais e era tipo semanal. E vinha um repertório básico de 10 canções, popular, rock. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

A partir do discurso do entrevistado emerge um agente importante em sua formação. A figura materna quando presenteia o sujeito, propõe uma indução à prática instrumental, que se concretiza no pagamento de aulas particulares para o filho.

O discurso também aponta para uma questão relevante relacionada à motivação para aprendizagem e ao gosto. Freire (1996, p. 16) afirma que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. [...] e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

A motivação pode ocorrer por meio do ambiente externo, através de objetos como o material utilizado, as músicas, o espaço e os diálogos. Para Tapia (1999, p. 77) a motivação é:

Um conjunto de variáveis que ativam a conduta e orientam um determinado sentido para poder alcançar um objetivo e que estudar a motivação consiste em analisar os fatores que fazem as pessoas compreender determinadas ações dirigidas a alcançar objetivos.

Relacionado ao gosto Bourdieu (2013, p. 56) afirma que:

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos: em matéria de gosto, mais que em qualquer outro aspecto, toda determinação é negação; e sem dúvida, os gostos são, antes de

tudo, aversão, feita de horror ou de intolerância visceral, aos outros gostos, aos gostos dos outros.

No discurso do sujeito fica evidente a negação do gosto, pois o repertório não era compatível ao gosto do agente. Com isso, observamos a importância dos laços entre repertório, gosto e motivação para a constituição de um *habitus* musical.

Observamos, a partir desta análise, a intervenção do ambiente não formal na trajetória musical dos sujeitos. Relacionados a este campo, três dos entrevistados, citaram como um espaço de relevância em sua formação, apontando para uma intencionalidade do processo de aprendizagem, concordando com Gohn (2006, p. 29) ao apresentar na educação não formal existe “uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes.”

O ponto seguinte apresenta os ambientes informais de aprendizagem, sendo estes entendidos por Vieira (et. al., 2005) como um espaço onde a aprendizagem ocorre em situações informais como conversas entre amigos, família, entre outros. Cabe destacar, também, que a análise do ambiente familiar será retomada através da ótica de interpretação por meio dos referenciais que se remetem aos ambientes informais, se distinguindo do que foi analisado anteriormente neste enredo.

5.3.3 Ambientes Informais

Aprender a partir dos ambientes informais significa criar possibilidades com base no contexto familiar, na rede de amigos, na rua e nos mais diversificados espaços sociais. Freire (1997, p. 50) afirma que se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, “teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aulas das escolas, nos pátios dos recreios (...) em que variados gestos (...) que se cruzam cheios de significação.”

Para Gohn (2006, p. 29) a aprendizagem informal “opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências, ou pertencimentos herdados.”

De forma geral o ambiente informal não tem como característica uma educação intencional, como observamos nas duas categorias anteriores (formal e não formal). De acordo com Gohn (2006, p. 28) a educação informal é:

[...] aquela que os indivíduos aprendem durante o seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos, etc.- carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende no “mundo de vida”, via os processos de partilha de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas quotidianas.”

Na mesma direção que o autor, Bourdieu (2013, p. 31) afirma que “(...) na maior parte das vezes, ela é o produto das aprendizagens, sem intenção, tornando possível uma disposição adquirida através da aquisição familiar.”

Desta maneira, consideramos para esta análise as práticas que não possuem diretamente uma intenção pedagógica e/ou formativa, nos diversos ambientes sociais. Nosso primeiro sujeito, Flauta, teve além do ambiente familiar outras oportunidades em ambientes informais de aprendizagem.

Quando eu tinha 15 anos eu comecei a viajar para tocar com grupo de flautas, coral, viajava pelo Rio, pela região sudeste, quando fui ficando maior viajava para mais longe, quando nova era Belo Horizonte, São Paulo, maior um pouco fui para o nordeste, depois para Bélgica. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Para Rogério (2011, p. 22) “as viagens como desenvolvimento humano vêm ocorrendo ao longo da história da humanidade e são amplamente relatadas, podendo receber uma interpretação do ponto de vista pedagógico.” Ainda para o autor a viagem aparece na história das civilizações como uma ferramenta para o desenvolvimento humano.

Desta maneira, entendemos que o traslado do sujeito foi uma possibilidade formadora de um *habitus* musical. O entrevistado também destaca dois outros grupos em sua trajetória musical.

Tinha o grupo de flautas da Escola Villa Lobos que durou até 2008, eu comecei estudar em 2002 e entrei em 2003/2004, ele acabou porque a professora de flauta morreu em 2008 [...]. Ela praticamente comprou minha flauta, ela tinha um grupo de sopros maior que se chama Orquestra de Sopros da Pro-Art que eu toquei até eu vim pra cá. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Contemplamos no ambiente informal a presença de um agente que contribui na trajetória através da doação de um instrumento musical, além da inserção do sujeito nos espaços de aprendizagem. O entrevistado nos explica sobre a Orquestra de Sopros Pro-Art e apresenta o lugar como um espaço de amplas possibilidades para o desenvolvimento musical.

Esse grupo é famoso no Rio, a gente homenageia cada ano um artista diferente e os artistas passaram a participar do concerto, então é muito legal e esse grupo viaja muito eu queria muito entrar nesse grupo. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Após explicar sobre o grupo, observamos a intervenção de outro sujeito, que possibilitou outro espaço de formação musical e de deslocamentos.

A gente homenageou o Egberto Gismonti, ele estava muito próximo da orquestra e ele ficou acompanhando a gente [...] primeiro ele gravou um CD com essa orquestra que homenageou ele, aí ele chamou algumas pessoas para fazer outro grupo [...] essa orquestra Coração de Futurista que era com o Egmerto, a gente viajou bastante, tocamos em vários lugares, tocamos na 'Europara' que era um festival que homenageava países, nesse ano foi homenagem ao Brasil. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

A inserção em um ambiente informal viabilizou a participação em outros ambientes, proporcionando novas experiências e novas aprendizagens.

Eu criei um grupo como cantora a partir de 2011, me inscrevi num concurso que tem lá no Rio de Janeiro chamado Concurso de Talentos do Bar Carioca da Gema, você manda um áudio e eles escolhem 10 finalistas e eu fui escolhida sendo que eu nunca tinha cantado sozinha no grupo, só cantava com a orquestra, fui e participei desse concurso. A partir daí além da orquestra tinha essa coisa como cantora, tinha um grupo e com esse grupo eu fui para Noruega 3 vezes, a gente ia trabalhar nas escolas Norueguesas fazendo concerto didático pela manhã durante 20 dias, viajando pela Noruega inteira, era o grupo de voz, violão, pandeiro e cavaquinho. A gente fazia um concerto de música brasileira, a gente cantava samba, nosso grupo era de samba para cantar na noite. Escolhíamos dois forrós para poder representar, era mostrar o Brasil. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

O processo de imersão em grupos musicais e em viagens possibilitou uma modificação do *habitus*. Conforme Rogério (2011, p. 107)

[...] a principal consequência da viagem é a mudança de perspectiva que modifica a forma de ser e estar no mundo. O músico, ao se deslocar, vê necessariamente de outro ângulo. As experiências que só ocorrem porque o músico está em deslocamento modifica o *habitus* de origem e fomenta um *habitus* que amplia as formas de compreensão da realidade social e, no caso do músico, alarga a visão que o agente tem do campo musical.

Identificamos na trajetória do sujeito dois grupos de flauta, duas orquestras, um coral, um grupo de samba e diversos deslocamentos pelo Brasil e exterior, possibilitando de acordo com Rogério (2011) uma modificação do *habitus*, ou seja, a estruturação de um *habitus* musical em paralelo com a aprendizagem instrumental.

Nosso segundo entrevistado, Oboé, identifica em sua trajetória a importância do irmão em sua formação, apontando destacando o primeiro contato através da banda que o irmão tocava.

A gente tinha um vizinho e esse tocava, e eu acho que pela amizade deles, amizade de rua, e aí eles tiveram esse interesse de formar uma banda de garagem para tocar as coisas que eles gostavam e daí foi que veio o interesse do meu irmão aprender alguma coisa, algum instrumento, esse nosso amigo, vizinho, tocava bateria, tinha outra pessoa que tocava contra baixo e ele se interessou de tocar guitarra e por isso que ele começou estudando violão. [...] E eu via meu irmão tocando em banda de garagem, ele se interessava por guitarra, por violão até que chegou o primeiro violão aqui em casa, por intermédio dele, por ele tocar nessas bandas, e eu na verdade eu cultuava o meu irmão por ele ser mais velho, mas ele era muito legal, e eu achava muito interessante de como ele conseguia reunir as pessoas, os amigos dele na época adolescentes também. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Gaspar (2002, p. 173) reitera que existe muito a se aprender nos diversos espaços, afirmando que:

Há muito mais a aprender e desde muito cedo: a língua materna, tarefas domésticas, normas de comportamento, rezar, caçar, pescar, cantar e dançar – sobreviver, enfim. E, para tanto, sempre existiu, também desde muito cedo, uma educação *informal*, a escola da vida, de mil milênios de existência.

O sujeito aponta em sua trajetória uma formação de maneira autodidata através de revistinhas, além da herança familiar que foi o violão do pai.

O meu pai teve interesse de aprender violão e fez um mês de aula com um professor particular só que não colocou pra frente, e aí esse violão do meu pai, quando ele ia trabalhar e eu ficava em casa, voltava da escola, eu pegava esse violão e os métodos que ele recebia desse professor e ia tocando assim, sem instrução nenhuma. Mas um dia ele me viu tocando e ele ficou: poxa vida, eu não fui pra frente, mas pelo menos meu filho deve ter algum jeito com isso. E o começo foi bem por aí, eu aproveitei também aquelas revistinhas de banca que na época o meu irmão comprava, que tem a música e a cifra do legião urbana, capital inicial, e as coleções de pop rock, e rock nacional. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Ao questionar o sujeito sobre qual fator ele considera mais importante em sua inserção no campo musical, ele destaca vigorosamente a figura do irmão.

Totalmente, porque ele foi a única referência de alguém que se interessou por música e que tinha um instrumento em casa. Foi a primeira vez que eu vi isso, então ele foi por aí que começou o interesse. Antes eu via minha mãe cantarolar alguma coisa, as coisas da MPB, mas eu não tinha o menor interesse. O lance mesmo foi ver o meu irmão movendo os grupos, movendo a galera aqui da rua, e os amigos dele, juntando pessoas para tocar, e foi isso que me despertou o interesse inicial. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

O sujeito associa grande parte da sua relação musical com o ambiente informal, destacando o fazer musical através da prática musical e compartilha de experiências.

A minha relação com escola e a música, foi depois de eu ter aprendido os primeiros acordes com a revistinha e comecei a conhecer outras pessoas que estava tateando por ali. E agora a história se repete, de encontrar pessoas que estão tentando aprender música, tentando aprender a tocar violão por internet, por revistinha e fazer som junto então a gente na hora do recreio começava a tocar as coisas que a gente aprendia: legião urbana, capital inicial e vendo o ciclo de novo se repetir, as pessoas em volta acompanhando. A música sempre gera essa coisa, ela agrega as pessoas, chama as pessoas para conviverem. Isso é bacana. Então a minha relação com a música foi sempre muito informal. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Além desses espaços, Oboé, destaca o espaço religioso em sua formação. Sendo este, também, um espaço informal de aprendizagem.

Outro espaço formativo que eu tive [...] foi através da formação religiosa, eu sempre fui espírita, toda a minha infância e adolescência foi toda espírita. E no centro espírita eu conheci uma cantora profissional. Até hoje eles têm um trabalho, a mais de 15 anos, com um coral. O coral se chama Humilde Canto, então eu frequentava a mocidade espírita, e aí conheci esse coral e participei por muito tempo. E era o outro espaço formativo que eu tinha para exercer a música. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

O envolvimento musical ocorreu, também, através de uma doutrina religiosa, sendo este um espaço formativo significativo na trajetória de diversos agentes do campo musical. Além do campo, surge um novo agente que apresenta ao entrevistado outros estilos musicais, agregando valor e diversidade ao seu conhecimento.

Mas porque eu enfatizo de ter conhecido essa cantora[...]? Eu conheci ela dentro desse coral e quando eu conheci ela foi um momento de aprofundamento. Eu digo que eu tive dois momentos, um foi conhecer essa

cantora, porque ela me apresentou coisas que até então eu nunca tinha visto. Eu era imerso nesse ambiente da música pop rock, e rock mais pesado, banda de metal. Coisas que eu gostava. E ela me apresentou algumas coisas que foram sedutoras, basicamente bossa nova, ela é uma cantora de bossa nova e ela começou despretensiosamente me mostrando as coisas, eu ia muito a casa dela, e ela me mostrava os discos, a gente ouvia junto e aí eu conheci também outra coisa que foi muito importante para a minha formação, porque antes eu usava um material que meu pai tinha recebido de um professor de violão, as revistinhas de banca de revista que meu irmão tinha e a internet que esporadicamente eu olhava, mas era muito difícil internet naquela época. Mas [...] ela me mostrou os Song Books, ela tinha vários. A coleção do Almir Chediak de bossa nova, do Ari Barroso, do Tom Jobim, então a primeira vez que eu me deparei com um song book, eu fiquei: o que é isso? Acordes que eu nunca tinha visto na minha vida, uma música que eu nunca tinha escutado, com uma perspectiva sonora totalmente diferente e esse foi um marco muito grande por que aí eu comecei a me aprofundar em uma linguagem musical específica que me trouxe muito benefício como o de ouvir mais, foi através disso que eu fui atrás de olhar o livro do Almir Chediack, o dicionário de violões dele, os livros de harmonia e improvisação. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Desta maneira, identificamos na trajetória do indivíduo a aprendizagem informal através da vivência com o irmão, da prática musical associada a compartilha de experiências com amigos, e da imersão no contexto religioso que proporcionou um vínculo com outros agentes do campo musical.

Analisando o nosso terceiro sujeito, Clarinete, identificamos três espaços informais de aprendizagem, a saber: família, religião e escola. O entrevistado relaciona sua inserção através dos pais e do ambiente religioso.

Meu pai e minha mãe, porque meu pai, como ele toca violão, ele pedia pra eu ensaiar. Fui pegando umas músicas da igreja [...] e vendo os outros cantar fui aprendendo algumas músicas. Comecei bem cedo a cantar, tinha uns 4 anos [...] eles viam essa pré-disposição, eles já chamam para cantar lá na frente e eu ia cantar, meu pai acompanhava tocando violão. E minha mãe é no sentido que ela também gosta de cantar [...] e quando eu [...] saía da tonalidade ela falava. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

No ambiente escolar a experiência aconteceu no espaço informal, tendo em vista a não intencionalidade pedagógica do processo, acontecendo através de práticas musicais com outros sujeitos que exerciam a execução instrumental no contexto relacionado.

No ensino fundamental eu lembro, em relação à música, que teve uma vez que era dia das mães e eles pediram para apresentar alguma coisa e eu cantei, só lembro disso com a música. Agora no ensino médio tinha muita ligação porque eles tinham eventos, eu fui para outra escola e tinha até eventos musicais nessa escola, não lembro exatamente o nome do evento e

eu cheguei a cantar. [...] É pública, ensino profissionalizante. Eles arrecadavam dinheiro e fazia festival, podia ser banda, playback, um evento solto, tinha o ganhador 1º 2º e 3º lugar e o ganhador ganhava dinheiro, eu nunca ganhei. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Notamos que os ambientes informais viabilizaram a experiência e a partilha de saberes musicais. Neste sentido, surge mais uma vez o campo religioso e familiar como espaços formadores dos sujeitos. O entrevistado ainda ressalta que continua a sua prática no contexto religioso e familiar, sendo este um fator que contribui na estruturação de seu *habitus* musical.

Eu ainda canto e ainda congrego na mesma igreja com meus pais, meu pai toca e eu canto. Meu pai queria formar uma banda e tá vendo como, meu irmão um toca violão e o outro pode aprender bateria, mas a ideia ainda tá só na cabeça. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Para Saxofone os ambientes informais são: a igreja, os amigos e o irmão (família), afirmando, inclusive, uma influência desses campos em sua formação musical.

*Assim, desde de muito nova a mãe levava a gente pra **igreja**, então a igreja tem essa influência em relação ao canto, ela dá essa influência. Então eu comecei a cantar de pequenininha mesmo, eu recebia a oportunidade de ir e eu gostava muito de cantar, aí depois de um tempo, eu posso dizer que para tocar mesmo foi só na minha adolescência que eu comecei a tocar violão. Eu queria aprender a tocar violão, e o aprender a tocar violão veio por conta de **amizades** que tocavam e do **meu irmão** mais velho que tentou iniciar só que ele desistiu, ele começou a tocar alguma coisa, mas acho que não foi muito a praia dele não, aí ele parou e eu continuei. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).*

O entrevistado associa a experiência na igreja como a sua primeira vivência no espaço musical, seguida da prática com os amigos.

O cantar na igreja foi a primeira, e na adolescência quis aprender a tocar violão por conta dos amigos da escola. [...] e foi quando eu entrei no primeiro ano aí eu tinha essas pessoas lá, e eram da minha sala, então eu me aproximei, um deles cantava, outro tocava violão e tudo, e eu disse: poxa, também quero. E aí eu fui atrás, eles me ensinavam os acordes e eu ia atrás de tentar aprender, e pedia violão emprestado e aí foi. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

A prática musical no campo religioso durou cerca de sete anos e possibilitou o desenvolvimento musical em diversos instrumentos.

Até ano passado (2016) [...] então dos 15 até os meus 22 anos. [...] Eu aprendi não só violão, depois eu fui para o contrabaixo [...] e eu aprendi a tocar contrabaixo. Depois teve uma época, mais recente que a gente estava sem baterista ai eu comecei a ir pra bateria, mas a bateria eu “arranho”, mas quase todas as minhas experiências com instrumentos elas estão relacionadas a igreja. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Ainda relacionado ao campo religioso, surge a possibilidade de uma experiência docente devido a construção de uma referência dentro do espaço.

Eu sempre fui muito referência para essa questão da música dentro da igreja, então as pessoas me conheciam por isso, por tocar, cantar e tudo, então apareceu essa proposta. E o meu primeiro aluno, foi um rapaz lá da minha igreja. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Nosso último sujeito, Fagote, destaca que suas experiências no campo informal acontecem de maneira tímida, contudo, o entrevistado indica o seu envolvimento no ato de estar junto, participando.

Eu nunca fui muito de tocar em grupos, eu gostava de estar junto, mas não de tocar, participava cantando, mas tinha certa limitação de pegar e tocar. Onde tinha música, eu gostava de estar, mas nunca fui aquele cara: ah, trouxe o violão aqui, vamos tocar. Mas onde tinha música eu estava junto, na escola e etc. O máximo que podia acontecer era tocar junto. E tocar junto foi mais abrangente. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

A seguir, também aponta a sua inserção em uma banda e o seu processo de aprendizagem musical transpassando por alguns instrumentos.

E eu era contemporâneo do rock nacional, 1981, 1982 e ai a gente estava se articulando para fazer uma bandinha de rock, e ai eu cheguei a tocar e eu fui para a bateria. Ai eu toquei nessa banda, e a gente tocava basicamente músicas autorais, e eu fiquei bastante tempo na bateria, mas depois fui desenvolvendo um gosto pelo contrabaixo e consegui comprar um contrabaixo e comecei a tocar, tudo de ouvido, sem nenhum tipo de partitura. Até porque não tinha como, não tinha internet, não tinha nada. Então ou você pagava, ou você tinha que tocar como autodidata. E eu escolhi a segunda opção. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Ademais, Fagote destaca o tempo de duração, os componentes, o repertório e a participação em um festival.

A banda durou uns 2 anos e tinha basicamente 3 componentes e eventualmente 4. Era baixo, guitarra e bateria. O guitarrista cantava, mas às vezes aparecia outros. Nós fomos criados juntos. Era um negócio legal, a gente ia para o estúdio, ensaiar. E aí tudo acontecendo, Paralamas, essa galera toda e a gente se alinhou por aí e nosso repertório tinha umas 5 músicas autorais e a gente nunca tocou cover, só eventualmente, mas como banda era só autoral. Mas depois de uns dois anos a gente se apresentou em um festival de música na Federal Rural do Rio de Janeiro. Foi uma experiência interessante. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Na perspectiva destas reflexões sobre os ambientes informais, entendemos que o processo de aprendizagem é instigado por diversos meios e isto suscita mudanças que são provocadas pelos meios sociais, pelos avanços tecnológicos, pela produção de novos conhecimentos e pelos meios de comunicação, que buscam acompanhar o mundo contemporâneo, que se apresenta como um sistema de poder.

Para Libâneo (2010) o processo de aprendizagem através dos espaços informais sofre intervenções do ambiente sociocultural, das relações individuais e grupais resultando em novos conhecimentos adquiridos através de experiências e práticas.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com o seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. (LIBÂNEO, 2010, p. 31).

O autor ainda acrescenta que a produção do conhecimento é uma colcha de retalhos, que não possui um espaço único e nem uma forma engessada de se fazer, pelo contrário, a diversidade de modos, métodos e maneiras é possível e aceitável durante o processo.

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante. (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

No contexto em que se desenrola essa investigação apresentamos o próximo subtópico como uma textura reflexiva a partir dos pontos analisados neste capítulo que investigou os

ambientes de aprendizagem, no qual os sujeitos deste enredo estiveram envolvidos durante a sua trajetória formativa musical.

5.3.4 Entrelaçando pontos dos ambientes de aprendizagem

Este subtópico tem como objetivo articular as análises sobre os ambientes de aprendizagem, entendendo que sistematizar a educação com a formação dos sujeitos, quer seja na escola, na comunidade, ou em outros espaços, é uma das maneiras de entender a estruturação do *habitus*.

A sociedade contemporânea exige cada vez mais a dominação de novos conhecimentos e novas tecnologias. Neste sentido, se torna uma necessidade a articulação dos diferentes modelos de aprendizagem na formação do indivíduo.

A importância da educação formal está em legitimar os indivíduos para um contexto social, preocupando-se com o letramento acadêmico de forma que os sujeitos estejam preparados para aplicar o que aprenderam nos espaços formais de educação. Já a educação não formal busca desenvolver saberes que orientam as práticas sociais na construção de novos valores para a participação coletiva da comunidade. E por último, a educação informal tem sua relevância na vida cotidiana do indivíduo, nas relações sociais e familiares, nos processos de experimentações e partilhas.

É importante a reflexão e discussão sobre as tipologias dos espaços a partir dos relatos de práticas educativas no âmbito da educação como um processo que se situa num *continuum* que abrange várias áreas (LABELLE, 1982).

Posteriormente LaBelle (1982, p. 162) destaca que a principal diferença entre as experiências de aprendizagem reside na distinção entre “modos predominantes de aprendizagem (...), pois na prática a educação informal, não formal ou formal, devem ser vistas como modos predominantes de aprendizagem em vez de entidades distintas e compartimentadas.”

Fernández (2006) considera a existência de um *continuum* conceitual, que vai da educação formal, a educação não formal, até chegar à informal. Para Arantes (2008) dentro deste *continuum*, as diferentes estratégias e práticas estariam em movimento, algumas vezes no âmbito formal, outras no não formal e, ademais, no informal.

Garcia (2005, p. 31) defende que existe uma relação indireta entre o conceito de educação formal e o de educação não formal, onde ambos são independentes:

O conceito de educação não-formal, assim como outros que têm com ele ligação direta, habita um plano de imanência que não é o mesmo que habita o conceito de educação formal, apesar de poder haver pontes, cruzamentos, entrecosques entre ambos e outros mais. A educação não formal tem um território e uma maneira de se organizar e de se relacionar nesse território que lhe é própria; assim, não é oportuno que sejam utilizados instrumentais e características do campo da educação formal para pensar, dizer e compreender a educação não-formal.

É notório perceber que os ambientes se perpassam, se entrelaçam e formam uma colcha que possibilita a formação dos indivíduos. Neste sentido, é que apresentamos abaixo uma sinopse das análises a partir dos ambientes de aprendizagem, concordando com LaBelle (1982), Fernández (2006) e Arantes (2008) no que diz respeito ao *continuum* que se estabelece entre esses espaços, não existindo uma separação e/ou desvinculação dos processos de aprendizagem em cada contexto de aprendizagem.

SÍNTESE - ESPAÇOS FORMATIVOS			
	Espaço Formal	Espaço Não Formal	Espaço Informal
Flauta	Coral; banda de fanfarra (contraturno escolar)	Escola Villa-Lobos (RJ) 8 anos Técnico em flauta (RJ) 2 anos	Família (tio, tia e primos); Deslocamento; Grupo de flautas villa-lobos; Grupo de flautas da escola; Coral; Grupo de samba; Orquestra Pro-Art; Orquestra Coração Futurista
Oboé	Não	Instituto Pão de Açúcar (CE) 3 anos	Família (irmão); Herança familiar (violão); Revistas de instrumento; Religião; Coral
Clarinete	Atuação em datas comemorativas; Festival no espaço escolar	Não	Família (pai e mãe); Atuação em datas comemorativas; Festival de Música na escola; Religião
Saxofone	Não	Aula particular (canto) 1 ano e meio; SESI (contra baixo acústico) 6 meses	Herança Familiar (violão); Amigos; Religião
Fagote	Disciplina de música no currículo da escola regular	Aula particular (violão)	Amigos; Banda de Rock

A partir da síntese acima compreendemos que os processos de aprendizagem são compósitos, e estendem-se do micro ao macro, além de emergir da diversidade de práticas, contextos e agentes. Estes ambientes de aprendizagem não são substitutivos, mas se complementam. Deste modo a aprendizagem pode ocorrer em espaços formais, não formais e informais de educação.

Neste sentido, a prática do professor deve estar imersa em um constante processo de reflexão, de modo que a sua ação possibilite o melhor caminho para o processo de aprendizagem e formação do sujeito para os diferentes espaços educacionais.

Ainda considerando sobre o processo reflexivo, o próximo tópico busca uma reflexão e análise das experiências profissionais dos entrevistados, buscando identificar elementos que contribuíram na construção de um *habitus* musical para a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

5.4 Experiência Profissional

Nesta parte do trabalho analisamos sobre as experiências profissionais dos sujeitos, entendendo que este é um campo que contribui no processo de formação e conseqüentemente em sua relação com o processo de aprendizagem musical. Para Bourdieu (2013) a sociedade é um composto de vários espaços com autonomia própria, e regido pelas mesmas regras. Sendo assim, compreendemos que o campo social é constituído de um misto de espaços que se correlacionam, entre eles: o trabalho, a literatura, a política (BOURDIEU, 1998, p. 66).

É notório destacar que abordaremos todas as perspectivas profissionais, desde trabalhos ligados ao campo musical, como trabalhos vinculados a outras categorias sociais. Neste sentido, analisando a trajetória profissional do nosso primeiro entrevistado (Flauta) observamos a relação de oportunidades devido à inserção em determinado campo profissional, possibilitando a ampliação de experiências, portanto uma expansão de capitais.

Eu trabalhava no instituto Moreira Sales com o acervo de música do Pixinguinha [...] meu trabalho era digitalizar os discos, era um serviço de escritório e eu organizava o acervo pessoal do Pixinguinha. Nesse negócio apareceu um Instituto de Memória Musical lá no Rio também que é um instituto que tem um site na internet e quando você tem alguma dúvida sobre autor de música brasileira você coloca lá e é seguro, eles vivem atualizando e tem o máximo de gravações antigas catalogadas, eles têm um acervo muito bom de você tirar dúvida de autor, ano de primeira gravação. Esse instituto que fazia parceria com a Noruega, eu trabalhava no Moreira Sales e às vezes eu ligava para lá para dizer que tinha alguma coisa diferente, pra eles consertarem [...] porque eu estava com o disco na mão. Aí eu fui convidada

para fazer um trabalho lá de outra coisa e a moça que trabalha lá, a Luiza, falou que ia ter essa coisa na Noruega, falei que tinha um grupo e mandei o material, os noruegueses gostaram vieram para ver a gente, ensaiaram com a gente aqui no Brasil, depois fomos a Noruega para passar uma semana ensaiando para depois começar a tocar. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

O exercício profissional, neste caso, permitiu um acesso a outro espaço laboral, que por sua vez, ocasionou um deslocamento e conseqüentemente um acúmulo de capital distinto. Para Bourdieu (1987, p. 4) o capital que se fundamenta em relações pessoais e atuação nos espaços é o capital cultural, pois este “consiste de recursos baseados em contatos e participação em grupos”. Na mesma direção “o capital simbólico é a forma que os diferentes tipos de capital são percebidos e reconhecidos como legítimos.”

Nosso segundo e terceiro sujeitos (Oboé e Clarinete) não relatam sobre experiências no campo profissional, desta maneira, analisamos o sujeito a seguir, Saxofone. O entrevistado aponta a sua inserção no campo profissional através de sua prática musical no espaço religioso.

Eu comecei dando aula de violão desde os meus 19, 18 anos. [...] O meu primeiro aluno, foi um rapaz lá da minha igreja, e aí a gente começou. Eu nunca tive dificuldade para dar aula, principalmente quando era uma pessoa conhecida, então a gente faz super de boa. [...] eu sempre fui muito referência para essa questão da música dentro da igreja [...] então apareceu essa proposta. Ah, me ensina a tocar violão. Então a gente começou. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Mais uma vez entendemos a experiência profissional como um meio de acúmulo de capital cultural, pois aconteceu em um espaço de relações e participação em determinado grupo.

Através do discurso contemplamos também a construção de uma prática docente no sentido de conduzir o processo de aprendizagem e formação musical de outros agentes.

Os meus primeiros alunos eu olhei nos livros para poder ver como o livro iniciava e até onde ele chegava, então eu comecei a partir dali. Do início do livro eu começava a dar aula, aí depois de um tempo eu não precisava mais do livro [...] depois apareceu um aluno lá na aldeota [...] foi a minha mãe que conheceu [...] e disse que eu dava aula de violão [...] E a partir dessa mulher apareceu outros contatos e assim os contatos foram aparecendo. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Segundo Silva (2005, p. 161) “o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. [...] da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir dos professores [...]. E essa estética é produzida por meio das influências [...] advindas da cultura.” Desta maneira, compreendemos uma estruturação do *habitus* do sujeito.

Por fim, nosso último sujeito, Fagote, tem uma vasta experiência no campo profissional, cabendo ressaltar que atualmente faz parte do quadro de reserva da Força Aérea Brasileira.

Eu fiz o primeiro ano, e eu preocupado com trabalho, profissão. Ai apareceu um concurso da força aérea, onde eu passando ficaria estudando por dois anos lá, e sairia formado e terceiro sargento, e com uma profissão. Então eu fui pra lá, era em São Paulo e eu permaneci em outra cidade e só voltava em casa no final de semana.

Eu fechei o meu tempo, me aposentei, estou na reserva. Fui para a reserva em 2012. Em 2002 eu me transferi do Rio de Janeiro para Curitiba, e depois de um ano eu estava como suboficial, e é o máximo que o graduado pode chegar, e para passar para o outro quadro eu teria que fazer um concurso interno e ai eu estudei e passei nesse concurso interno e fui promovido a segundo tenente, primeiro e depois capitão. E como na minha condição, como capitão era o último estágio de quem vem de sargento então era só coisa de tempo. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

A estruturação do percurso do entrevistado apresenta uma experiência laboral e alguns deslocamentos por conta do exercício profissional, que neste contexto pode ser entendido como uma possibilidade de obtenção de capitais. Para Bourdieu (2013) o capital pode ser adquirido de várias maneiras e o exercício profissional seria um dos meios de aquisição. Ainda no contexto de entender sobre o processo de acúmulo de capitais, compreendemos que nas situações apresentadas neste tópico os capitais foram incorporados a partir de um sistema e de uma forma individual.

[...] a assimilação, “enraizamento”, incorporação e durabilidade do capital [...] em um determinado sistema demandam tempo e somente podem ocorrer de forma pessoal, não podendo ser “externado”, pois perderia a característica própria de capital cultural da instituição. (CERQUEIRA, p. 267, 2007).

Neste sentido, as experiências são únicas e possibilitam a aquisição de capitais diversos a partir da individualidade de cada sujeito e dos espaços no qual estavam inseridos.

As particularidades emergem nos discursos e com isso observamos que a inserção no espaço profissional contribui na constituição de um *habitus* individual e na aquisição de capitais. Dois de nossos entrevistados não destacaram experiência profissional, contudo, os outros três relataram uma trajetória neste campo que possibilitou outros contatos, inclusive a atuação em outros espaços, contribuindo significativamente com a sua formação pessoal. A seguir, objetivando uma visualização ampla do tópico, apresentamos uma síntese.

SÍNTESE DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL		
SUJEITO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	OPORTUNIDADES A PARTIR DO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO
Flauta	Instituto Moreira Sales	Instituto de Memória Musical; Deslocamento (Noruega)
Oboé	Não	Não
Clarinete	Não	Não
Saxofone	Exercício docente a partir de imersão em outro campo (igreja)	Outros alunos e construção de um <i>habitus</i> docente
Fagote	Força Aérea Brasileira	Deslocamento por vários estados (São Paulo; Curitiba; Rio de Janeiro)

No tópico seguinte daremos ênfase à trajetória acadêmica buscando analisar se existiram outras formações anteriores que contribuíram na estruturação dos sujeitos.

5.5 Trajetória Acadêmica

Neste tópico analisamos a trajetória acadêmica dos agentes a partir de sua inserção no curso de Licenciatura em Música da UFC, buscando compreender a estruturação do *habitus* musical. De acordo com Bourdieu (2013, p.100) o “capital escolar possuído em determinado momento exprime, entre outras coisas, o nível [...] social”, ou seja, o acúmulo de capitais. O autor relaciona o capital escolar com o capital cultural, afirmando que existem dois conceitos para este capital, o incorporado e o institucionalizado. Para Jopke (1986, p. 58) o “capital institucionalizado estaria ligado ao capital incorporado na medida em que a escola se estrutura de forma a facilitar o trânsito no processo escolar àqueles indivíduos que possuem determinado tipo de capital incorporado.”

Desta maneira, entendemos que a experiência em outros campos educacionais favorece a aquisição de novos capitais. Partindo para a análise do nosso primeiro entrevistado, Flauta, cursou apenas Música, todavia em outro estado, apresentando um traslado, uma

movimentação no espaço, que segundo Rogério (2011) contribui no processo de constituição do *habitus*.

A UNIRIO é uma universidade que fica bem na zona sul do rio [...], o vestibular era muito difícil, as provas de português e matemática, e eu não estava preparada, os temas das redações eram temas filosóficos, [...] aí em 2010 a UNIRIO resolveu aceitar o ENEM e eu passei [...] Comecei a estudar lá em 2010. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Ademais o sujeito aponta um fato que contribuiu significativamente em sua experiência e conseqüentemente na adesão de capitais do espaço acadêmico

No primeiro semestre eu consegui uma bolsa de pesquisa que era sobre a popularização da música popular e contava a história da música popular brasileira [...]. Essa pesquisa acabou se abrindo em algumas vertentes. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Além do exercício no campo da pesquisa o entrevistado destaca uma prática musical em contextos diversos, atuando como flautista e cantor.

Lá eu toquei também, além de tudo isso que eu falei, eu fazia ao mesmo tempo, lá eu cantava na banda. Tem uma banda igual essa que vocês têm aqui só que ela também tem só de música popular, tem orquestra e banda, e ela também aceita cantores e eu cantava nessa banda também. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

O sujeito também salienta uma observação a partir de sua trajetória no curso de Música na Universidade do Rio de Janeiro.

Lá tem regência e tudo que tem aqui só que em formatos diferentes, não tem esse negócio de Ensino Coletivo. Lá é elitizado, a prova THE comparando é muito difícil, ninguém entra lá sem nunca ter estudado música pra caramba antes. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Os entrevistados Oboé e Clarinete não tiveram outras experiências no ensino superior. Adiante, Saxofone, destaca uma formação que na área de biomedicina, como uma estratégia de atuação no mercado de trabalho.

Eu tinha dois planos, dois trajetos e aí eu resolvi fazer dessa forma: como eu queria me profissionalizar mais e trabalhar com perícia forense então eu cursei biomedicina e os meus planos eram terminar

biomedicina e iniciar música, porque os meus sonhos para o futuro era mais ou menos isso. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Atualmente, o sujeito concluiu o curso superior e continua cursando música, destacando que apesar dos planos de atuação em biomedicina, o seu labor é na área musical.

Hoje eu terminei a biomedicina, eu entrei no curso de música quando eu estava no quinto semestre da biomedicina [...] Eu escolhi música porque eu amo música [...]. Eu não trabalho com a biomedicina porque a música não me possibilita ter um trabalho. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Nosso último agente, Fagote, se formou em Letras/Português no mesmo período que ainda atuava na área militar.

Eu passei para o curso de Letras/Português na UECE [...] e me formei em 2010, antes de eu ir para reserva. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

O sujeito aponta, por falta de conhecimento inicial, um empecilho para o curso de Música que seria o Teste de Habilidade Específica (THE), contudo ao fazer uma pesquisa encontrou algumas informações sobre a UFC.

[...] me veio a vontade de retomar essa parte de música, e aí eu me esbarrei na condição do teste de habilidade específica, e aí eu ia ter que fazer um curso. Eu não sei como vi, mas eu estou sempre na internet olhando essa coisa de estudo. E me veio esse conhecimento de que a UFC ela estava com esse projeto de democratização do ensino musical e de que aqui seria dispensado esse THE. E vi reascender uma luz no fim do túnel, e aí eu fui ver, como eu já tinha graduação e tinha essa possibilidade de entrar como graduado, e eu me inscrevi e consegui passar nessa condição de graduado. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Com relação ao teste específico Cerqueira (2015, p.17) afirma que:

[...] grande parte dos cursos de graduação adotam o Teste de Habilidades Específicas em Música (THEM) para acesso às vagas ofertadas. Entretanto, as diferenças que levam à adoção ou não do THEM pelas instituições de ensino superior variam de acordo com aspectos pedagógico-musicais, regionais, econômicos ou políticos – assim como ocorre nas demais áreas do conhecimento.

Considerando a realidade local, Matos e Moraes (2012) afirmam que os Cursos de Música da Universidade Federal do Ceará fazem parte de um amplo projeto institucional de formação de professores de música e democratização da Educação Musical. Desta maneira,

atualmente o curso de Música da UFC não exige o Teste de Habilidade Específica para o ingresso de discentes.

Partindo das discussões, concordamos com Bourdieu (2013, p. 106) quando afirma que “o peso relativo dos fatores que o constituem (capital) varia de um campo para o outro.” Assim sendo, as diversas experiências possibilitam uma variação de aquisição de capitais a partir do campo ao qual o sujeito está imerso. Nossos entrevistados tiveram espaços diversos de experimentação, que adiante, surge formando uma concepção e percepção a partir de sua inserção na aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

O próximo tópico deste enredo analisa o processo de aprendizagem a partir da experiência dos sujeitos nas disciplinas de Madeiras I e Madeiras II do curso de Licenciatura em Música da UFC.

5.6 Trajetória na disciplina

A análise da trajetória na disciplina se refere aos percursos trilhados nas disciplinas de Madeiras I e II. Neste tópico cabe ressaltar que consideramos os discursos dos sujeitos sobre o seu processo de aprendizagem durante as aulas, pois anteriormente, em Observação da Prática, o pesquisador apresenta uma discussão a partir do ponto de vista docente.

As disciplinas de Instrumentos de sopro/madeira no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará iniciaram no ano de 2015 com objetivo de ser uma prática conjunta de instrumentos de sopro da família das madeiras, cabendo ao docente aplicar o que seria viável para contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes. Neste sentido, algumas propostas foram aplicadas e analisadas.

Partindo do contexto e das reflexões anteriores, esta análise tem por objetivo analisar a trajetória dos estudantes, investigando como se deu o processo de aprendizagem e, buscando identificar aspectos que foram relevantes durante este percurso, analisando detalhadamente a trajetória individual dos sujeitos no intuito de entender a construção de um *habitus* musical, além de categorizar princípios para a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

A partir da análise da aprendizagem dos estudantes entendemos que o processo de aprendizagem não é algo estático, mas um complexo estrutural que envolve diversos fatores que foram estruturados em uma trajetória específica.

De acordo com Freire (1989, p. 33) existe uma preocupação no campo educacional sobre a reflexão acerca do processo de aprendizagem dos discentes.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa inclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Desta maneira, a análise sobre o processo de aprendizagem dos estudantes contempla as inquietações citadas por Freire (1987). Neste sentido, nosso primeiro sujeito, Flauta, relata como foi sua chegada ao curso de Música, após sua transferência de outra universidade.

Eu cheguei aqui na UFC muito louca, tudo diferente, quando eu cheguei não tinha professor de instrumento, [...]. Entrei como aluna especial [...] em 2014.2 [...] porque eu não consegui minha vaga de cara. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Após o ingresso na licenciatura, o entrevistado relata que tinha preconceito com a metodologia proposta pelo Projeto Pedagógico do Curso, no qual as disciplinas de prática instrumental estão inseridas em um contexto coletivo. “As disciplinas de prática instrumental terão [...] caráter optativo, e servirão o espaço pedagógico para que o aluno [...] dê início a um trabalho de aprofundamento de sua técnica instrumental [...] inserindo-se num contexto coletivo de execução (UFC, p. 15, 2015).”

Eu tenho preconceito com Ensino Coletivo, ai eu ficava achando que era uma parada meio surreal que não ia dá certo nunca isso de todo mundo junto [...]. Mas só que quando eu fiz Madeiras eu mudei um pouco de opinião porque eu acho que a educação desse jeito coletivo de aprender ela dá certo inicialmente por vários motivos, como: primeiro passo para o instrumentista. Eu não sei se isso dá certo coletivamente para sempre. Acho que vai chegar um ponto que você vai precisar de alguém, um professor para te encaminhar, um estudo específico para você, não vai ser mais um grupo, mas inicialmente eu acho que é bom e incentiva o outro. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Na mesma direção que nosso entrevistado, Montandón (2004, p. 45) aponta em sua trajetória a mesma inquietação acerca da metodologia utilizada.

Minha própria experiência com o ensino em grupo foi, em um primeiro momento, de ceticismo. Acostumada a ter e a dar aulas individuais, não conseguia entender como era possível ensinar a tocar piano em grupo ou para que ensinar em grupo servia. Minha impressão era a de que essa era uma “aula mal dada”. Por falta de referenciais, eu não conseguia perceber

ainda que “aquela aula” dada individualmente realmente não funcionaria no formato em grupo.

Adiante, após sua inserção no contexto coletivo, o sujeito destaca a sua experiência, imerso no espaço formativo, acrescentando a importância da prática em conjunto, ressaltando aspectos positivos deste contexto para iniciação musical dos discentes.

Você tem dificuldade, o outro também e aí você ajuda o outro e o outro te ajuda, é aquela coisa de você não ter que fazer sozinho. Eu estudei a vida inteira sozinha com o professor [...]. Ele se encostava no piano e falava: “Toca”. Tocava tudo aí ele: ‘errou uma nota’ e você quase morre, aí eu acho que o ensino coletivo te ajuda na desenvoltura na hora da aula. Você se atrapalha menos, eu sei que é muita pressão você fazer aula sozinho e ter um professor que não é tão agradável. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Almeida (2014, p. 138) destaca que para o contexto da aprendizagem colaborativa:

[...] 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.

Na mesma direção, Barbosa (2006, p. 97) aponta que no contexto coletivo:

[...] não interagir significativamente na aula [...] é ir, não apenas, contra a natureza física, biológica e humana, mas também contra a natureza da música. É perder a oportunidade de crescer e interferir no mundo, relevantemente, de uma maneira que só a arte musical possibilita.

Continuando no contexto da prática coletiva o entrevistado (Flauta) descreve um fato do seu ambiente familiar onde a ausência da prática em grupo inviabiliza a progressão do processo de aprendizagem.

Acho que a prática coletiva ela é importante para vários aspectos, meu marido está aprendendo tocar cavaquinho, aí eu falo assim “[...] você tem que arrumar alguém que toque com você”. Porque ele consegue tocar, mas quando a gente toca junto ele sempre comete erros porque ele não toca junto, ele aprende só, mas a coletividade falta pra ele. Eu acho que essa vivência de coletividade é muito importante, os alunos que já começam aprendendo junto eles não vão ter essa dificuldade de acompanhar o outro, eu já conheci grandes instrumentistas que não conseguem tocar junto porque aprendeu sozinho. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Neste contexto, identificamos a partir do discurso do sujeito uma prática relevante no processo de aprendizagem, que se direciona para a prática em grupo. Em seguida, ao pensar sobre a sua inserção no contexto da disciplina o sujeito identifica alguns aspectos importantes em seu processo de aprendizagem, destacando que:

É fundamental todo o conceito inicial do instrumento, de posição de dedos, da boca. Que foi uma coisa que você ficava todo tempo chamando atenção. Eu acho que é fundamental porque é uma coisa que para consertar depois piora. [...] Postura, respiração... os fundamentos básicos. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

O sujeito ainda destaca o estímulo para o desenvolvimento do ouvido harmônico e a possibilidade de entender como se estrutura e funcionam os outros instrumentos, destacando, este último, como relevante em uma formação pedagógico musical.

No coletivo acho que o importante é que você cria um ouvido coletivo, um ouvido harmônico de que não é só o seu instrumento, que são timbres diferentes. O ensino coletivo de madeiras nessa aula que eu achava legal era você saber um pouco do outro instrumento, “ah é assim que funciona, por isso que não dá certo” por exemplo, se eu tiver num grupo eu posso falar para o saxofonista “faz isso que talvez te ajude” acho que isso é bom. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Ademais, enfatiza, novamente, sobre o desenvolvimento e exercício do ouvido harmônico, e da percepção musical que podem ser proporcionados nos ambientes coletivos de aprendizagem musical.

Mas o ganho maior no ensino coletivo é esse ouvido harmônico que você tem de várias pessoas ao mesmo tempo, às vezes você levava coisas de vozes diferentes também e isso ajuda. (FLAUTA, 13 de Outubro de 2017).

Com base nas reflexões do sujeito em questão observamos uma mudança de *habitus*, pois inicialmente o entrevistado entendia a proposta coletiva como uma atividade que não iria contribuir para a formação musical, concordando com Charlot (2001, p. 149) quando afirma que as “relações com o saber que eles encontram na escola (...) não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram.” Ou seja, existiu uma (re)construção e o desenvolvimento de uma opinião diversa da inicial quando cita que não encontrava fundamentação para uma boa atividade coletiva musical.

Desta maneira, identificamos no processo de aprendizagem do sujeito, além da modificação do *habitus*, os seguintes pontos relevantes para a aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira: prática em conjunto; colaboração com os diversos agentes; trabalho com os conceitos básicos do instrumento; prática e desenvolvimento do ouvido harmônico; e a compreensão sobre a estruturação e funcionamento dos outros instrumentos da família das madeiras.

Continuando, nosso segundo sujeito, Oboé, destaca o seu crescimento durante o curso e a simultaneidade das disciplinas de educação musical com outras disciplinas de cunho formativo educacional.

Eu sinceramente tive um crescimento muito grande em coisas que eu não esperava [...] as disciplinas foram outras descobertas [...] foi uma surpresa muito boa que foi ter essas outras linguagens em paralelo à música. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

O estudo dos aspectos musicais em paralelo com outras disciplinas pedagógicas é parte das unidades curriculares do Curso de Licenciatura em Música da UFC conforme consta no Projeto Pedagógico.

O currículo do curso de Música terá, assim, quatro Unidades Curriculares: a) Área - Unidade Curricular – de Fundamentos da Música; b) Área – Unidade Curricular – das Ações Pedagógicas; c) Área – Unidade Curricular – das Práticas Instrumentais; d) Área – Unidade Curricular – das Práticas Vocais. (UFC, p. 18, 2015).

A formação pedagógica é parte do projeto de formação de professores de música a que se propõe o curso. No tocante, a tal construção, o sujeito indica que:

Quando você passa a refletir sobre o seu papel como músico e como educador musical, transforma totalmente o seu aprendizado. Entender pra que eu estudo essas matérias, para que, como, quando eu vou aplicar, qual a melhor maneira; e começa a fazer essas reflexões, isso muda completamente a forma de fazer as coisas. E hoje eu vejo, [...] em uma perspectiva bem particular que o curso me trouxe um amadurecimento muito grande. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Observamos a partir do discurso do sujeito uma reflexão a partir de sua inserção no curso e a importância de tal atitude para o seu processo de aprendizagem. Entender o espaço

no qual está situado e analisá-lo é fator importante para a formação docente. Freire (1996) afirma que a reflexão é basilar na formação dos professores.

No mesmo sentido, Contreras (2002) destaca que para o desenvolvimento da autonomia docente a postura crítica e reflexiva é fundamental. O autor também aponta que o professor necessita “refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória.” (Contreras, 2002, p. 107-108).

Petráglia (1995) afirma que é “fundamental que o educador compreenda a teia de relações existente entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente.”

Desta maneira, entendemos que o discente entende a sua atuação no campo e busca refletir sobre o seu processo formativo. Assim, analisamos esse processo como uma estruturação do *habitus* concordando com Silva (2013, p. 2) quando destaca que “essa abertura/reestruturação se dá a partir de uma espécie de expansão da consciência ou do pensamento, aumento da compreensão da realidade com a percepção de outras dimensões.” O sujeito relata, também, sobre o seu primeiro contato com instrumentos de sopro.

Na graduação, [...] passando pela aula de teclado e poder experimentar outro instrumento, foi uma forma que eu desbloqueei essa coisa de só estudar violão, e só tocar violão e me vi tocando flauta. [...] mas em determinado momento eu repeti solfejo e fui fazer solfejo com o outro professor [...] e eu lembro que o professor tinha adotado a flauta doce juntamente com o solfejo, numa perspectiva metodologia que ele tinha de que a flauta poderia auxiliar no estudo de solfejo, e foi outro momento dentro do curso de música que eu me vi tocando flauta. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Em seguida, o entrevistado salienta a oportunidade de estudar outros instrumentos a partir do ingresso de novos professores.

E aí da contratação dos professores de madeiras, metais, e cordas, eu acho que o interesse veio da oportunidade, antes era até possível de se ter o interesse, mas o querer fazer veio da oportunidade. [...] Eu já tinha esse desejo há muito tempo, reprimido, de aprender um instrumento melódico de sopro. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

O sujeito aponta sobre sua inserção, dificuldades e motivações durante o processo de estudo do instrumento.

Mas fiquei empolgado de ter possibilidade de fazer a disciplina. E quando eu comecei a fazer a disciplina eu achei a minha relação com o instrumento foi muito perturbada, por vários aspectos. O primeiro foi a falta de intimidade que a gente tem com o oboé, especificamente. É muito desconhecido, desde uma perspectiva sonora, a gente ouve pouco oboé [...] Mas mesmo assim eu continuei estudando porque me sentia muito estimulado por estar conseguindo fazer música dentro da disciplina. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

A seguir o discente identifica os aspectos relativos ao processo e ressalta pontos importantes como a metodologia, o material didático, a compartilha e o fazer musical, indo de encontro ao conceito de mediação desenvolvido por Vygotsky quando aponta que “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.” (Oliveira, 1997, p.26).

Uma coisa que eu notei, foi que de certa forma a disciplina de madeiras I se concentrou no estudo coletivo, e que de alguma forma... Eu acho que foram as apostilas. O fato de ter sido disponibilizado uma apostila, onde os alunos poderiam consultar naquela apostila a digitação, e ter os exercícios, isso se tornou uma coisa muito positiva, porque você sabia que ia conseguir fazer aquilo, [...] você tinha aquele aparelho didático que você conseguia realizar de uma forma progressiva os exercícios e você sabia que muito do que passa para a pessoa que está aprendendo instrumento é o medo de se expor e de ser constrangido de alguma forma. E a relação que você tinha, por exemplo, você tinha pessoas que tocavam outros instrumentos muito bem, mas naqueles instrumentos que eles estavam aprendendo, aquela atmosfera de que todo mundo está junto no mesmo barco aprendendo e por outro lado, você tinha um auxílio pedagógico, como aquelas apostilas desenvolvidas que você sabia que se você estudasse aquilo você não ia passar vergonha. Podia acontecer alguma falha técnica, mas você sabia que ia conseguir fazer música e que você ia conseguir tocar. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Com base no discurso do sujeito, Almeida (2014, p. 138) aponta que o:

[...] coletivo, interação social, a teoria não deve preceder a prática musical e o objetivo é a aprendizagem discente e coletiva, [...] são aspectos inerentes à Aprendizagem Musical Compartilhada e que se entrelaçam numa constante confluência, ocorrendo naturalmente como parte do processo, ou que podem ser estimulados pelo professor.

Nesta direção, entendemos que o percurso da disciplina viabilizou a aprendizagem dos discentes através de diversas ferramentas e propostas metodológicas. Ademais, identificamos, a partir do discurso do entrevistado, alguns fatores cruciais no processo de aprendizagem que

foram: estar aprendendo no coletivo; possuir um material de apoio; partindo do coletivo o estímulo a desinibição musical; e a compartilha de saberes com o colega; e a reflexão sobre a sua experiência no ambiente acadêmico.

Para Charlot (2005, p. 41) o ato de analisar sobre a própria experiência é significativo dentro do processo de construção da aprendizagem.

[...] compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio.

O sujeito acrescenta que a elaboração de arranjos respeitando o limite técnico dos estudantes foi ferramenta estimulante durante o processo de aprendizagem. Freire ressalta que “o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso do educador cuja promoção da ingenuidade não se faz automaticamente.” (FREIRE, 1996, p. 32).

O que culminou do meio para o final da disciplina foi uma coisa muito bacana que era a gente tocar as peças. As peças que foram arranjadas pelo professor, foram muito importantes porque os exercícios quando você começa a fazer, uma, duas, três vezes, chega um ponto que fica enfadonho, porque você fica cansado de não reconhecer ali uma forma estética mais elaborada, que uma música ou um trecho musical teria. Então as apostilas culminando nas peças foi uma coisa muito bacana, e que deixou todo mundo bem motivado. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Observamos, durante o discurso, a dissertação sobre o processo de interação entre os estudantes, evidenciando que existia uma compartilha de saberes e informações no corpo discente da disciplina.

E eu notei assim, por conversas, porque eu tinha muitas conversas com os colegas do cotidiano, e que todo mundo tinha gostado muito, e também de ter a experiência no final de ter tocado em conjunto aquela ‘noite feliz’ e o terceiro momento que foi aquela prova individual. Onde todo mundo teve que aprender uma peça e tocar ela individualmente, eu achei aquele momento importante mas que foi um pouco difícil, e particularmente pra mim foi muito difícil. Porque em nenhum momento naquele processo eu tinha sido impelido a fazer isso, por que em todo momento a gente tocava em grupo, em duos, em trios e em nenhum momento eu tinha sido convocado a tocar sozinho, solo. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

O sujeito cita uma dificuldade relacionada à execução individual, contudo, em seguida, analisando sobre como ocorreu o processo, ressalta:

*Foi uma experiência **muito difícil** de passar porque foi uma exposição que eu não tinha tido até então. **Mas depois eu estava refletindo sobre a experiência, e achei que até isso foi uma coisa gradativa, a gente saiu de uma forma em que todo mundo tocava junto, e depois começou a se tocar em trio, duo, até chegar o solo. Só que dentro do processo eu não tinha analisado isso, não tinha me dado conta que isso iria acontecer, embora a gente estivesse sendo preparado, então foi uma coisa dentro de uma perspectiva que dentro desse trabalho de madeiras foi muito importante ter passado por isso. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).***

Na pesquisa de Nascimento (2007, p. 69) a prática individual proporcionou aos sujeitos de seu estudo um desenvolvimento musical, apontado que através desta prática foi proporcionado “uma formação musical homogênea e de qualidade.” Em seguida, o sujeito considera que além da abordagem metodológica, da elaboração do material, o que mais se tornou significativo foi o ambiente de aprendizagem gerado durante a disciplina, afirmando que:

Acho que o que ajudou mais do que o próprio programa, a própria abordagem, de ter sido uma coisa própria, de não ter sido uma simples reprodução de um método qualquer feito a décadas atrás, foi o clima que foi gerado durante as aulas. Foi criada uma atmosfera muito bacana onde teve respeito da parte do professor, teve respeito da parte dos alunos de criar uma atmosfera de que estava todo mundo no mesmo barco e de que estava todo mundo aprendendo e de não se constranger, não ter vergonha, não ter ninguém melhor que ninguém. E acho que o mérito todo que alguém possa ter tido de forma técnica, de experimentar o instrumento foi a questão do clima que foi preparado para que tudo isso acontecesse. Isso foi o mais especial pra mim, eu me senti muito livre, muito à vontade para fazer e acontecer aquilo. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Assmann (1998, p. 29) afirma que o “ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos.” Deste modo verificamos que o ambiente da aprendizagem é parte relevante durante o processo de aquisição do saber.

Durante o período da disciplina o entrevistado decide passar para outro instrumento da família das madeiras.

Uma das coisas mais importantes dentro desse processo, foi a minha mudança para o clarinete. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Mas pra mim, em uma perspectiva individual, o clarinete foi uma experiência mais agradável. Onde o primeiro contato que eu tive com o instrumento eu consegui tirar um som [...] Eu terminei de estudar e fiquei feliz. [...]Eu consegui tirar um som no instrumento. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

A mudança de instrumento caracteriza uma relação do saber, de acordo com Charlot (2001), pois a prática musical em instrumentos possibilita o desenvolvimento de saberes que se relacionam diretamente. Desta maneira, compreendemos que o processo de mudança caracteriza a reestruturação de um *habitus* musical.

Ademais, para Tourinho (2007) a satisfação de extrair sons do instrumento é a fonte inicial de motivação. Davis (2005) enfatiza que a motivação é caracterizada por uma situação ativa que direciona o sujeito a alcançar determinada meta.

Por fim, o sujeito ressalta novamente a importância de aprender em grupo e da compartilha de saberes, tendo em vista a sua mudança de instrumento.

Você se adaptar em tocar com outras pessoas, que estavam tocando a mais tempo que você. E isso foi um processo muito bacana porque por exemplo, eu via que as pessoas que tinham seguido de madeiras I para madeiras II, e já estavam com entre 6 e 8 meses de instrumento, o quanto elas puderam me auxiliar enquanto eu estudante iniciante. Quando eu vejo que alguém está fazendo, está tirando uma sonoridade do instrumento, que já tem uma certa intimidade você já fica mais confortável de chegar e perguntar: como você tá fazendo isso? E essa relação de aprendizagem em grupo, coletiva, eu acho que é o maior ganho que se tem é isso, que você pode chegar no outro, no semelhante seu, seu colega e dizer: ei como você tá fazendo isso? eu como é essa digitação ai?. (OBOÉ, 15 de Outubro de 2017).

Analisando o discurso do sujeito, identificamos princípios relevantes durante o seu processo de aprendizagem, dentre eles: a capacidade de refletir sobre o próprio percurso de significação do conteúdo; o uso de metodologias que se diferem do tradicional; a elaboração de material didático de acordo com a realidade e desenvolvimento técnico musical dos estudantes; a compartilha de saberes com os colegas; o aprender coletivamente; o respeito ao desenvolvimento técnico de cada estudante; a prática individual como ferramenta desafiadora; e a relação de conforto no ambiente de aprendizagem.

Em seguida, analisamos as considerações de Clarinete, que inicia abordando sobre sua necessidade pessoal de expandir seus conhecimentos através do estudo de outro instrumento de sopro melódico.

Quando eu terminei a disciplina de instrumento, flauta 4, tive uma necessidade, não queria ficar só na flauta. [...] Fiquei olhando quando ia ser ofertado e me matriculei em madeiras I. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

O entrevistado relembra o primeiro dia de aula e as dificuldades encontradas naquele momento.

No primeiro dia de aula, me lembro bastante porque é como aprender a tocar o instrumento, a embocadura e aquela aflição toda em tentar tirar o som, de tirar o som no instrumento que é o negócio complicado porque eu vinha da flauta doce e não tinha esse negócio de embocadura. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Tal relato se relaciona com o que afirma Tourinho (2007) em relação ao prazer por conseguir extrair som do instrumento. Adiante aponta para um aspecto dentro do processo, que era aprender com o colega e desta maneira construir possibilidades musicais.

Ajuda bastante essa interação em grupo com os colegas, mesmo que não seja o mesmo instrumento. As vezes quando o professor passava uma música e ia ensaiar, eu ensaiva com sax, outra vez com flauta e isso ajuda bastante. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Para Vygotsky (1996) essa interação social possibilita a ação da Zona de Desenvolvimento Proximal que é a mediação entre o que o sujeito é capaz de desenvolver sozinho e o que ele consegue desenvolver com a mediação de outro sujeito.

Adiante, o entrevistado destaca o uso do material didático e acrescenta uma sugestão a respeito da disposição da digitação disponibilizada na ferramenta educacional.

Eu gostei bastante porque além de ter mostrando a nota no pentagrama mostrava também como fazia nota do lado, principalmente pra quem está começando que dá uma olhada lá. Então ele segue desde notas mais fáceis. [...] Eu gostei do método. Eu acho que deveria ter uma página com todas as notas e a possibilidade de som do clarinete, do instrumento de todos porque não era só o clarinete. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Seguindo nossa análise o sujeito destaca suas primeiras colocações sobre o que considera importante no processo de aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira, destacando nesta primeira a importância dos princípios no instrumento e a aprendizagem em grupo.

A embocadura pra mim é o básico, então você aprender a tirar um som e esse som ficar bom, audível já é um bom caminho. Depois vem as notas, mecânica e postura. Eu acredito que esse processo de aprendizagem em grupo ajuda bastante o desenvolvimento musical. Porque as vezes o professor está ali, está explicando, mas teve notas que eu aprendi com o colega “faz assim não faz assim” me corrigindo. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

O fato de aprender em grupo proporciona uma segurança musical, além de viabilizar a desinibição. Para Tourinho (2006) a aprendizagem neste contexto acontece, também, “pela observação de si mesmo e dos outros colegas” (TOURINHO, 2006, p. 89).

Na hora, quando você está em grupo e o outro sabe um pouquinho mais vai auxiliando você e você vai pegando as dicas, não é só com o professor que você aprende, são com outras pessoas, acho isso interessante. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Observamos nesta parte do discurso o que foi citado anteriormente com relação ao processo de aprendizagem em grupo. Nesta trajetória o discente tem várias possibilidades para se desenvolver musicalmente.

Em grupo tem a vantagem de ouvir o outro, acho interessante isso, porque no arranjo que for feito para o grupo não é todo momento que a flauta transversal vai tá tocando, não é todo momento que o clarinete vai tá tocando, além da regência de tá prestando atenção em outra coisa além da partitura. Tá prestando atenção na regência tem essa questão de tá prestando atenção no outro, não é só você e isso é importante, outra coisa que aprendi tocando em grupo que acho interessante, no momento que você tem que fazer silêncio, você prestar atenção na melodia do outro para saber a hora de entrar e eu faço isso, não fico contando não porque acho chato contar o tempo de silêncio, eu fico prestando atenção na melodia que o outro tá fazendo aí eu sei a hora que vou entrar, e ajuda. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

O contexto coletivo, segundo o entrevistado, possibilitou o desenvolvimento do ouvido harmônico, e a percepção do espaço sonoro musical. Percebemos também que o sujeito ressalta sobre a elaboração de arranjos para o grupo em questão, sendo esta uma postura do docente que busca o respeito ao desenvolvimento técnico musical dos estudantes.

Essa questão de tocar só é interessante, motiva a pessoa a estudar porque você não quer passar vergonha para ficar feio para os outros, apesar de não gostar muito de exposição é bom, você aprende bastante além de motivar, porque você está estudando aquela música, vai está interessado em saber

como funciona pra você apresentar para o público. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

O agente destaca que durante o processo a possibilidade de tocar sozinho estimula o estudo no instrumento e o interesse do discente.

Sozinho além da questão de ser somente você que vai tá ali para se expor [...] é só você para interpretar a música e você pode dar a sua personalidade ali na música, usar das possibilidades e outras maneiras que se pode fazer aquela música. (CLARINETE, 10 de Outubro de 2017).

Conforme Kater (2004) os diversos meios de aprendizagem fazem parte de uma das funções da educação musical, viabilizando ao sujeito um espaço mais amplo dentro do contexto musical. “Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade.” (KATER, 2004, p.44).

Nesta perspectiva identificamos no discurso do sujeito pontos que foram essenciais em seu processo de aprendizagem, a saber: interação com os pares; material didático de acordo com o desenvolvimento técnico; princípios no instrumento (embocadura; postura; respiração); aprendizagem compartilhada com os outros agentes; desenvolvimento do ouvido harmônico e da percepção do espaço sonoro; construção de uma perspectiva musical individual.

Nosso quarto sujeito, Saxofone, começa explicando o seu encanto pelo instrumento e o desafio de aprender no contexto ao qual estava inserido.

Logo de cara foi tudo muito desafiador, primeiro porque eu queria sax e a faculdade não oferece instrumento, então já era desafiador para a parte financeira, [...] e eu não iria entrar em madeiras para aprender outro instrumento porque o meu foco era saxofone. E eu quis porque era apaixonada pelo Jazz e eu achava lindo sax no jazz, e eu tinha esse desejo de aprender tocar saxofone, não para tocar jazz especificamente, mas eu conheci o saxofone pelo jazz. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

O entrevistado tem os mesmos questionamentos do nosso primeiro sujeito, Flauta, sobre o processo de aprendizagem em grupo e heterogêneo.

Vem agora o segundo ponto, quando você não toca nada do instrumento e você vai ter aquela aula coletiva e eu fiquei pensando:

será que isso vai dar certo? Eu aprender a tocar um instrumento de forma coletiva. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Todavia, após a conclusão do processo o agente destaca que:

Posso dizer que as experiências foram positivas [...] eu gostei do ensino, do material que foi dado, eu acho que não foi aquela coisa de vamos acelerar, vamos passar por cima de coisas, e o material fez com que a gente passasse fase por fase, até chegar realmente o final do último semestre que a gente teve aquele solo, e eu acho que a nossa caminhada foi até esse momento, acho que não foi nada atropelado, e os exercícios realmente nos capacitaram para esse momento. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Partindo deste discurso identificamos inicialmente alguns pontos relevantes para esta análise, dentre eles: a aprendizagem em grupo; a metodologia proposta; o material didático; o respeito ao desenvolvimento dos discentes; e a estruturação individual de uma performance sonora. Adiante o sujeito ainda enfatiza sobre as aulas, a necessidade de mais espaço para a criação e sobre a execução individual.

*Eu gostava muito das aulas, da dinâmica das aulas e eu acho que a única coisa que eu poderia dizer que podia ter acontecido mais era só na parte de **improvisação**, a gente teve muita, claro, mas também acho que não tinha como exigir muito porque só tínhamos uma aula por semana, então eram duas horas por semana, então não tinha como ter tantas coisas, mas acho que o tempo que a gente teve foi bem aproveitado [...] Foi mais **desafiador ainda aquela apresentação final**, pra tocar [...] na frente de várias pessoas que você não conhece, e quando você não tem aquele domínio todo no instrumento, nossa foi muito desafiador, mas foi bom. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).*

Ao ser questionado sobre a experiência de construir uma performance individual o indivíduo afirma que:

Digo de experiência própria que tocar de forma individual tem certas coisas que elas só se tornam confortáveis com o tempo, de forma individual. É como você canta a primeira vez em público [...] a experiência foi ótima. E como eu estava começando no instrumento foi bom porque eu me esforcei mais para tocar uma canção e hoje eu já sei tocar pelo menos uma música no sax, e acho que se não fosse pela apresentação, talvez eu não teria chegado aquele resultado. A

apresentação em si me estimulou a conseguir aquele resultado, a tocar aquela canção. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

A construção musical individual se tornou uma ferramenta de estímulo à aprendizagem musical. Possibilitando uma nova perspectiva para o desenvolvimento dos estudantes. Por fim, o sujeito destaca uma comparação e afirma que a perspectiva coletiva tem suas vantagens, não sendo excludente do momento individual, mas se complementando durante o trajeto de construção do conhecimento.

Tocar coletivo é confortável, você se sente seguro nas pessoas que estão ali e você começa a gerar pensamentos que te trazem segurança e se eu não fizer o fulano vai fazer, se eu parar em algum momento vai ter alguém que vai cobrir e não vai aparecer o meu erro. Então tocar de forma coletiva traz essa segurança referente ao erro. Não que você vai errar e fazer de qualquer jeito, mas para quebrar o nervosismo, a timidez, isso traz essa comodidade, então é confortável. (SAXOFONE, 09 de Outubro de 2017).

Barbosa (2006, p. 5) afirma que o grupo constitui relacionamentos que podem contribuir na elaboração do conhecimento musical.

[...] um grupo de indivíduos que constroem seus relacionamentos para juntos entender e ter consciência dos motivos e objetivos pessoais e grupais, que os fazem estarem juntos, desenvolvendo suas atividades, pode melhor garantir a construção e a consolidação do conhecimento.

Neste contexto, identificamos os seguintes pontos que foram inerentes ao processo de aprendizagem do entrevistado: aprender em contexto de grupo; utilização de material progressivo elaborado a partir do desenvolvimento da turma; respeito ao desenvolvimento do aluno; possibilidade de criação musical; produção individual.

Finalizando as análises sobre o processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nas disciplinas de Madeiras, Fagote relata sobre o seu processo de escolha do instrumento:

Nós tivemos as primeiras aulas, e aí quem vai tocar o que? Eu não tinha flauta. Tinham quatro clarinetes e um sax. Eu achei o sax legal, mas nunca imaginei clarinete, e aí quando eu escutei o som, eu achei legal. E aí com a opção de ficar mais aberto a música popular brasileira, tipo choro e esse tipo de música eu acho interessante. Então como eu não tinha flauta, e tinha clarinete, então eu fui para clarinete. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Fica claro no discurso do sujeito o seu gosto pela flauta transversal, contudo, devido à disponibilidade da clarineta, a opção do sujeito foi modificada, porém, adiante ele fala sobre a sua mudança de instrumento e sobre a condução das aulas e da motivação durante o processo.

Só que aquele lance da flauta continuou na minha cabeça. Achei legal clarinete, mas resolvi passar para a flauta. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

No começo da cadeira, ai sim, eu senti que era para começar. Era pra quem era iniciante mesmo. Então passamos pela coisa do sopro, e foi legal. É bom uma dificuldade, a gente fica mais motivado. E ai a gente superou aquilo ali e foi legal. Só que durante o semestre, eu via que tudo estava contribuindo para a evolução do iniciante. Os exercícios propostos, e etc. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Com sua inserção em um novo instrumento, o sujeito percebe que o processo segue os mesmos parâmetros de evolução.

E na flauta aconteceu a mesma coisa: a progressão das atividades. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

A seguir cita alguns aspectos relacionados à disciplina de Madeiras I:

Madeiras I, teve uma coisa, de propor exercícios de digitação com aumento progressivo de dificuldade e de diversificação dos exercícios. Eu achei importante a questão da prática com a teórica, foi bem dosado. E as vezes misturava. E aqueles momentos de teórica ajudou, porque tinha um ou outro com certa dificuldade na leitura, e eu acho que foi importante, eu particularmente vejo uma melhora no desenvolvimento de cada um. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

O processo de aprendizagem que conduz teoria e prática de forma paralela é uma vertente defendida por autores do campo da educação e da música (ALMEIDA, 2014; BARBOSA, 2006; TARDIF, 2010; TOURINHO, 2006)

O entrevistado destaca a aprendizagem em grupo e a organização estrutural da disciplina.

Eu acho que aprender junto também é fundamental. [...] Eu gostei da programação, vamos estudar isso aqui. E a programação dentro da possibilidade foi seguida. Na mesma linha, em termos de prazos, cobrança. Não pode deixar muito solto, pra mim não funciona. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

No contexto da disciplina o sujeito destaca uma segunda prática, a individual. Contudo observa que o processo foi progressivo, sendo primeiramente homogêneo para então ser individual.

A prática em grupo, ou individual, assim, em madeiras II tivemos esses dois momentos, quando foi pedido para executar a música solo, e aí era corrigido, era dado dicas. [...] Apesar de ser em grupo, foi individual. E também aconteceu o individual do naipe. Nos exercícios por exemplo que tinham duas vozes de flauta, eu achei interessante em termos didáticos e deu para ver o nível que nos alunos não estávamos e deveríamos estar. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Na mesma direção o discente identifica três momentos que se alinham com o explanado anteriormente, possibilitando uma compreensão mais ampla sobre como se deu o processo.

Eu vi três momentos: o momento que era em grupo, encaminhando para o individual, individualização os naites e terceiro estágio, dentro do naipe individual, e acho que isso aí deu uma boa ajuda. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Ainda no mesmo sentido o entrevistado cita uma modalidade de aprendizagem por observação, por compreensão através da prática do outro.

Mesmo que essa prática individual seja assistida, porque até mesmo com isso você consegue que quem está sentado, que não está executando instrumento consegue aprender também, consegue aprender observando o outro. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Por fim, o agente propõe duas sugestões, sendo a primeira relacionada ao material para a aprendizagem, que não precisa ser necessariamente elaborado a cada período, e a segunda, tem ligação com uma proposta interdisciplinar onde os alunos poderiam construir um momento musical similar ao que aconteceu no recital de encerramento.

Um material que acompanhe a progressão da turma, mesmo que sejam vários materiais, por exemplo: para uma prática de escala, da capo é o ideal? Ok, vamos usar daqui até aqui. Do capítulo um ao três. Agora para desenvolver a mecânica, um outro método, e dentro desse método vamos pegar isso aqui, e aí repertório, vamos pegar essa, essa e essa. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

É utópico isso aí, é desejável, a interação, a produção e aí pode até incluir o pessoal [...] estamos na academia para isso. Poderíamos começar [...] dentro do curso. Esse seria o segundo passo dentro do processo de aprendizagem, o primeiro seria ali mesmo dentro da cadeira. (FAGOTE, 11 de Outubro de 2017).

Inferem-se a partir do contexto explanado pontos relevantes na aprendizagem do sujeito, sendo: respeito ao processo de aprendizagem dos estudantes; teoria e prática de forma paralela; contexto coletivo; programação das aulas; individualização do naipe (homogêneo); produção artística individual. Por fim, o sujeito apresenta duas propostas que podem contribuir no processo de aprendizagem dos estudantes, que seria a proposição de partes de materiais já elaborados e a interdisciplinaridade no curso.

Com estes escritos empreitados até aqui objetivamos compreender como se estruturou o processo de aprendizagem dos sujeitos, buscando identificar a constituição de um *habitus* musical e a identificação de princípios para o direcionamento da aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

Através destas observações, entendemos que estas reflexões fizeram parte de “uma educação que desafia o educando a produzir a sua própria compreensão do processo de [...] aprendizagem.” (FREIRE, 2006, p. 38). Observamos no discurso dos sujeitos a construção de um *habitus* musical relacionado a partir de uma relação com o saber, entendendo que existiram diversas transformações acerca dos aspectos musicais, de percepção do ambiente, das metodologias, do som e da mudança de instrumento.

O descortinamento desta perspectiva relacional, segundo Bourdieu (2013), acontece a partir da “mediação simbólica” entre as estruturas objetivas da sociedade e disposições subjetivas do pensamento, entre o agente e a estrutura social.

Bourdieu (2013, p. 162) classifica o *habitus* como um “princípio gerador de práticas objetivamente classificáveis (disposição) e, ao mesmo tempo, sistema de classificação (principium divisionis) de tais práticas.”

Para Pinto (1998, p. 108) “o *habitus* [...] sendo produto da história, é um sistema de disposições abertas que não cessa de ser afrontado por experiências novas e, portanto, não cessa de ser afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável.”

Silva (2013, p. 3) destaca que “a socialização continuada no mundo da vida é o que marca um movimento continuum do *habitus*. Esses ciclos de socialização secundária produzem novos sentidos acerca do mundo social e com eles a nossa percepção do real aumenta”, concordando com Bourdieu (2007) quando aponta que o *habitus* é uma estrutura dinâmica e contínua.

Através da reestruturação do *habitus* musical o sujeito amplia as suas possibilidades interpretativas relativas ao campo da música podendo desenvolver novas práticas e ações.

[...] a reestruturação aumentam-se as estratégias que podem ser tomadas no mundo, conseguindo com isso decodificar mais as estruturas de codificação da realidade no espaço social (linguagem, capitais, signos), e conseqüentemente aumentar o leque de práticas e ações que podem ser tomadas. (SILVA, 2013, p. 4).

Silva (2013, p. 6) ainda enfatiza que a “reestruturação do *habitus* abre a possibilidade de se pensar uma mudança social por meio da educação.”

Desta maneira, entendemos que a relação dos sujeitos com o ambiente e com os conhecimentos proporcionaram o desenvolvimento de novas práticas e novas percepções, constituindo uma transformação do *habitus*, o que é um aspecto natural desta categoria segundo Bourdieu (2007), Silva (2013) e Pinto (1998), quando afirmam que o *habitus* tem um aspecto dinâmico e contínuo, que pode se alterar a partir das experiências individuais dos sujeitos.

A modificação do *habitus* musical perpassa o processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito elabora novas perspectivas a partir do contexto experimental. Para Charlot (2000, p. 53) aprender é um processo individual e coletivo que possibilita uma compreensão do espaço social e a ampliação das relações com o saber.

Aprender para viver com os outros [...]. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros.

A seguir apresentamos um quadro sinótico que elenca os sujeitos e a identificação fundamentos para a aprendizagem musical em instrumentos de sopro/madeira.

	Flauta	Oboé	Clarinete	Saxofone	Fagote
Aspectos para a aprendizagem	Prática em grupo; compartilha de saberes; princípios básicos do instrumento (postura; embocadura); prática e desenvolvimento do ouvido harmônico; compreensão sobre a estruturação e funcionamento dos instrumentos de madeiras.	Reflexão sobre o processo de aprendizagem; trabalho em grupo; elaboração de material; compartilha de saberes; respeito ao desenvolvimento técnico; prática individual como desafio; bem estar no ambiente de aprendizagem	Compartilha de saberes; elaboração de material didático; respeito ao desenvolvimento técnico; princípios básicos do instrumento (postura; embocadura); desenvolvimento do ouvido harmônico; percepção do espaço em geral; a prática individual.	Trabalho em grupo; respeito ao desenvolvimento técnico; possibilidade de criação; prática individual.	Respeito ao desenvolvimento técnico; teoria e prática simultaneamente; trabalho em grupo; planejamento das aulas; individualização de naipes; prática individual.
Possíveis aspectos relacionados a mudança do <i>habitus</i>	Reformulação a respeito do conceito de ensino em grupo;	Primeira experiência com instrumento de madeiras; Mudança de instrumento: oboé > clarinete	Primeira experiência com instrumento de madeiras; Mudança de instrumento: flauta doce > clarinete	Primeira experiência com instrumento de madeiras; Experiência com diversos instrumentos: voz; baixo acústico; violão.	Primeira experiência com instrumento de madeiras; Mudança de instrumento: clarinete > flauta

A partir das análises concordamos com Charlot (2000, p.63) quando afirma que “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber”. Desta maneira, entendemos que a relação e interação com os sujeitos e objetos do campo possibilitou uma alteração do *habitus*.

A interação possibilita a modificação do *habitus* entendendo que este é um processo contínuo e dinâmico. Contudo, a trajetória do aprender constitui uma construção coletiva e individual, uma vez que os indivíduos adquirem conhecimentos diversos, apesar de inseridos no mesmo espaço social. Ou seja, a relação com o aprender é, também, uma construção de identidade do próprio sujeito.

Analisar a trajetória de aprendizagem dos sujeitos é uma busca em entender as suas relações com os diversos espaços sociais, com uma construção de identidade e com a

construção do saber, considerando que os indivíduos encontram-se imersos em um contexto de aprendizagem que não é alheio aos espaços, relações e identidades.

5.7 Considerações sobre as relações do saber no processo de aprendizagem

Este tópico tem por objetivo refletir sobre as análises anteriores, buscando uma compreensão sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Para auxiliar nesta busca Charlot (2005, p. 40) afirma que a análise precisa considerar “o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza.” Desta maneira, o indivíduo precisa ser entendido em sua totalidade, considerando o seu pertencimento a um grupo, uma posição social e uma interpretação de mundo diferenciada, contribuindo para estruturação do *habitus*.

O autor ressalta que os indivíduos são, simultaneamente, singulares e sociais. Segundo ele “[...] as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam.” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Assim entendemos que os sujeitos estão inseridos em um campo social e que estes espaços possibilitam a construção de um *habitus* e do desenvolvimento de capitais específicos em cada campo. Bourdieu (2013, p. 104) acrescenta que:

[...] a determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do campo dos possíveis oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos ou individuais, descritos, comumente, como acasos.

Neste contexto, entendemos que as trajetórias e, conseqüentemente, o *habitus* podem ser alterados, considerando que os acontecimentos nos diversos espaços possibilitam essa alteração.

Nesse sentido, existe a necessidade de que façamos uma abordagem genealógica e/ou histórica da mudança social em curso, se queremos entender, por exemplo, porque instituições tradicionais como a família e a escola, assim como o ofício do professor, estão sendo tão ou mais afetadas, quanto as empresas e atividades de qualquer segmento produtivo. (CAVALCANTE, 2010, p. 04).

Na mesma direção, Bourdieu (2013, p. 101) destaca que “a identidade pontual de condição considera toda a sua trajetória anterior e posterior, além do volume e da estrutura do capital.” Com isso, compreendemos que a amplitude da análise contempla a construção de um *habitus* musical para aprendizagem de instrumentos de sopro/madeira.

Assim a reflexão sobre os processos de aprendizagem é aspecto significativo na compreensão que busca identificar princípios que foram relevantes para tal construção.

Mateiro (2002, p.662) nos diz que “as experiências práticas dão suporte à reflexão.” Lima (2003, p. 58) aponta a necessidade da “reflexão crítica sobre a prática [...], da realidade, e da fundamentação teórica estudada.” Ainda para o autor a reflexão deve ter dois momentos: teórico e prático, para que o resultado assegure o desenvolvimento de práticas relevantes no contexto educacional.

Para Freire (1981, p. 66) a reflexão é o pensar e aquela se torna na capacidade de entender a si próprio e a sua relação com o espaço social “[...] no e com o mundo, como ser de práxis, prática consciente reflexiva, intencional, temporal e transcendental.”

Libâneo (2010) considera que existem múltiplos espaços e agentes educativos que operam simultaneamente na elaboração do saber. Destaca que os conteúdos e métodos sofrem modulações de acordo com as diversas situações do cotidiano. Assim, entendemos que o processo de reflexão precisa ser constante para escapar do estigmatizo educacional.

Neste ponto entendemos que práticas e vivências podem ser utilizadas para compreender a aprendizagem e a construção dos conceitos. Aprender é transformar, (re)aprender, (re)construir, constantemente, através das práticas e experiências. É preciso entender sobre a estruturação do processo em uma busca constante de apreender como se faz a partir de uma análise que tem como foco o sujeito de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se você cometeu algum erro, isso significa
tempo de aprender e não de desistir.*
(Chico Xavier)

O presente estudo se debruçou sobre a análise do processo de aprendizagem dos discentes envolvidos nas disciplinas de Madeiras I e II, buscando a identificação de princípios que proporcionem um novo olhar sobre o trabalho a partir da compreensão da aprendizagem dos estudantes nestes instrumentos.

Através deste estudo buscamos aprofundar as reflexões sobre o processo formativo em música, para uma compreensão do campo educacional, visto que o trabalho docente é imerso no ambiente acadêmico e/ou escolar e o professor é mediado pelas relações sociais do campo em que está inserido.

Objetivando analisar a aprendizagem dos estudantes de instrumentos de sopro/madeira, que participaram das disciplinas Madeiras I e Madeiras II, com vistas a identificação de princípios, a partir da estruturação de um *habitus* musical na aprendizagem. Desta maneira, o trabalho se estruturou em quatro capítulos a saber:

CAPÍTULO 1: discussão dos referenciais sobre as práticas instrumentais em grupos musicais; e uma descrição minuciosa do campo em que estava inserido o presente estudo, com o objetivo de compreender o contexto local e a real perspectiva do estudo.

CAPÍTULO 2: buscou um aprofundamento nos referenciais do campo educacional e se estruturou em cinco tópicos, a saber: **2.1. A aprendizagem**, onde apresentamos uma breve discussão sobre o processo de aprendizagem apontando a necessidade das relações para a construção de novos saberes; **2.2 Formação do professor para o trabalho em grupo**, em que discutimos aspectos da formação docente, e também, do trabalho que se desenvolve neste sentido no contexto da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará; **2.3 Experiência formativa em música**, é um tópico que buscamos entender qual o papel da experiência na formação musical dos sujeitos; **2.4 trajetória e construção do *habitus* musical**, neste tópico utilizamos a teoria de Pierre Bourdieu como luz para as reflexões sobre a trajetória musical, entendendo que a formação do *habitus* também perpassa todos os tópicos anteriores e o conseqüente; **2.5 O currículo**, sendo o último tópico do capítulo, tem como

objetivo entender o currículo e o seu papel como dimensão formadora dos sujeitos interferindo no modo de pensar, agir e atuar.

CAPÍTULO 3: propondo uma metodologia qualitativa para o estudo, com um delineamento em um estudo de caso. Todavia, se aplicou, também, um estudo bibliográfico e uma pesquisa exploratória com o objetivo de sondar as possibilidades de aplicação do estudo. As análises são fundamentadas na Análise Fundamentada Teoricamente, e as ferramentas aplicadas para coleta de dados foram questionários e entrevistas.

CAPÍTULO 4: apresenta as análises do trabalho que se constitui em 7 partes a saber: 1. Observação da prática; 2. Trajetória Familiar; 3. Ambientes de Aprendizagem; 3.1 ambientes formais; 3.2 ambientes informais; 3.3 ambientes não formais; 4. Experiência Profissional; 5. Trajetória Acadêmica; 6. Trajetória disciplinar; 7. Considerações sobre a aprendizagem em instrumento de sopro/madeira.

Está análise contemplou cinco sujeitos do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará, que foram observados durante um ano, tendo como requisito a participação nas disciplinas de Madeiras I e Madeiras II, especificamente nos semestres 2016.2 e 2017.1. Além disto, os sujeitos participaram de entrevistas que alimentaram a coleta de dados deste estudo. Cabe ressaltar, também, que o Curso de Música na UFC não exige o Teste de Habilidade Específica (THE), assim sendo, o público que ingressa no curso, geralmente, aprende os conceitos musicais, a leitura musical, a prática instrumental e à docência no decorrer de sua formação superior na universidade, possibilitando a formação de turmas heterogêneas.

Desta maneira, a partir desta análise minuciosa, que contemplou a observação de um processo de aprendizagem e a construção de um *habitus* musical, identificamos no campo de pesquisa três grandes princípios que foram básicos para a aprendizagem do instrumento de sopro/madeira, a saber:

- 1. Prática em conjunto desde o ingresso dos alunos**
- 2. Aprendizagem teórica simultânea com a prática instrumental**
- 3. Percepção Sonora e Criação Musical**

Em cada grande princípio destacamos aspectos que norteiam o direcionamento do trabalho. A seguir apresentamos uma breve síntese do que compõe cada princípio, contribuindo com a compreensão do processo epistemológico aqui elaborado.

O primeiro grande princípio é o da prática em conjunto desde o ingresso dos alunos. Neste princípio entendemos que os alunos quando aprendem em grupo, podem aprender por meio da interação com o colega, mesmo que todos sejam iniciantes, ou seja, um espaço de partilha de saberes. Na mesma direção Vygotsky (1998) aponta que qualquer situação de aprendizagem com a qual o sujeito se defronta, sempre tem uma história prévia, ou seja, os alunos possuem de alguma forma, experiências musicais anteriores ao processo de aprendizagem formal em música.

No contexto da pesquisa se observou que desde os primeiros encontros os alunos trocavam informações sobre como extrair sonoridade do instrumento. Além disso, o aspecto da curiosidade e do interesse pelo instrumento do colega possibilitava a compreensão do funcionamento individual de cada instrumento, sendo este um fator importante, pois estamos inseridos em um contexto de formação de professores de música para a escola, e entender como operam os demais instrumentos é de suma importância para uma futura atuação no ambiente educacional e/ou musical.

Neste sentido Vygotsky (2009) aponta que as experiências e a interação contribuem em um processo mútuo de constituição do sujeito. Assim, entendemos que a construção do *habitus* docente pode se dar no processo de formação inicial, através das interações, no âmbito da disciplina, entre os estudantes.

O segundo princípio (Aprendizagem teórica simultânea com a prática instrumental) propõe uma aprendizagem dos conteúdos musicais em paralelo com a prática instrumental. Ou seja, o aluno aprende simultaneamente, sem a excessiva separação dos conhecimentos teóricos dos práticos, pois ambos são importantes e atuam em conjunto no fazer musical. Esse princípio bebe dos estudos ativos²⁰, das pedagogias musicais e de pesquisas anteriores no campo da educação e da música.

Neste sentido aprender as notas no instrumento na pauta, a postura correta para execução instrumental e o fortalecimento da embocadura e da corrente de ar são alguns delineamentos que compõe este grande princípio. Além destes, destacamos também, a execução de articulações simples (legato/stacatto) e a criação musical, que se dá através da improvisação e da interpretação.

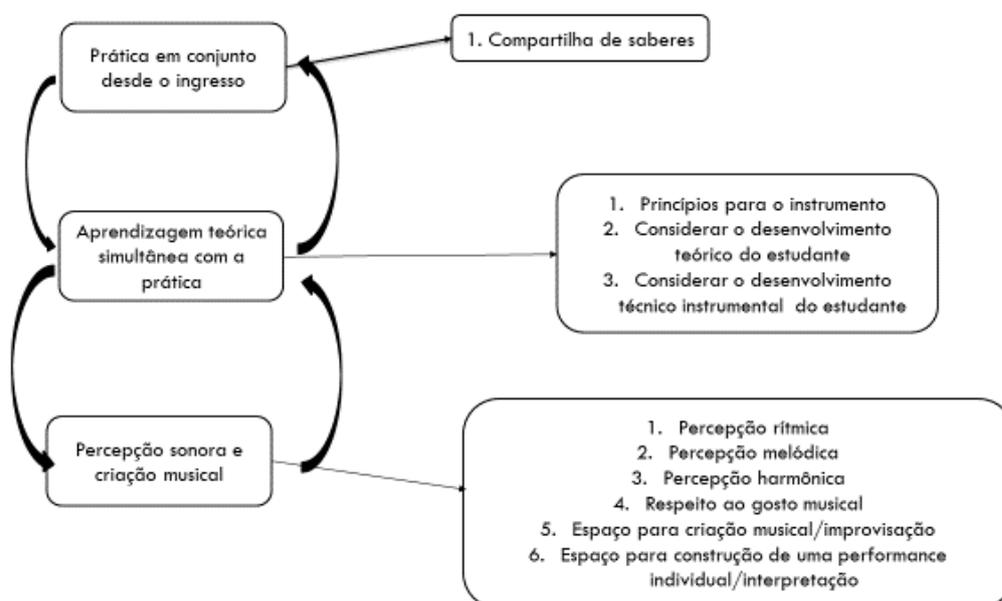
²⁰ Os métodos ativos de educação musical foram desenvolvidos em vários países na primeira metade do século XX. Dentre os autores desses métodos temos: Swanwick (2013); Kodály (1985); Suzuki (1994), entre outros.

A partir dos delineamentos citados acima, o professor pode propor um material pedagógico musical coerente com a realidade local e individual de cada aluno, respeitando o desenvolvimento técnico e musical dos sujeitos.

Aprender tais conceitos fundamenta uma prática instrumental mais sólida, além de alimentar o interesse pela música. Citando ainda o respeito à trajetória do aluno, se entende também que o professor deve considerar o capital cultural de cada um, elaborando e construindo um repertório inicial que seja próximo ao contexto dos alunos.

Alguns teóricos utilizaram o contexto local para desenvolver um trabalho que tinha como eixo condutor a música. Dentre eles, temos Zoltan Kodály, que parte da música húngara para a implantação de um projeto de musicalização; e Villa-Lobos, que fez um levantamento de músicas folclóricas brasileiras com o intuito de formar um repertório nacional. Desta maneira, consideramos importante que o docente faça este diálogo com o espaço que atua.

O terceiro princípio (Percepção sonora e criação musical) destaca a percepção como aspecto relevante na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, consideramos que o material pedagógico deve contemplar aspectos da percepção harmônica, melódica e rítmica, trazendo características que sejam, inicialmente, próximas a realidade do alunado. Buscando uma melhor visualização dos princípios e de seus delineamentos posteriores é que apresentamos o quadro abaixo:



A partir do relacionado acima, entendemos esses princípios como matrizes importantes para a aprendizagem em instrumentos de sopro/madeira, compreendendo que

existem diversificados contextos educacionais, musicais e sociais. Desta maneira, carecem de material pedagógico específico. É importante, ressaltar, que a identificação de tais princípios, a partir da análise de aprendizagem dos alunos, não tem a intenção de ir contra a aplicação de métodos individuais e/ou coletivos. Pelo contrário, o objetivo é propor uma reflexão a partir da aprendizagem dos alunos que fomentem uma nova vertente de trabalho para a educação musical, além de possibilitar ao docente a oportunidade de construir e pensar o seu próprio material pedagógico a partir de sua realidade, contribuindo para uma ampliação do processo de aprendizagem em música e especificamente para a aprendizagem e elaboração de materiais, e pesquisas na área de instrumentos de sopro/madeira. Destacamos também que a observação de um processo de aprendizagem proporciona o entendimento de sua estruturação, justificando a identificação dos princípios a partir das experiências dos próprios sujeitos que se entrelaça com uma compreensão mais aprofundada quando analisamos também suas trajetórias. É válido ressaltar que outros estudos na área da educação se construíram a partir da observação destes processos (PIAGET, 1983).

Compreender a trajetória dos estudantes analisando seu discurso e buscando identificar aspectos fundamentais para a sua aprendizagem é, uma das formas, de entender como se estrutura tal processo. Nossas análises se debruçaram em entender desde a trajetória familiar até contexto que se desenrolou este trabalho, entendendo que o sujeito é um ser complexo e que existem ligações de outros campos que influenciam na estruturação de um sistema de disposições, no qual denominamos de *habitus*.

Ademais, constatamos a construção de um *habitus* musical que tem ligação com diversos campos como a família, a escola, a religião, a universidade, os deslocamentos, os amigos e as diversas possibilidades a partir das práticas cotidianas.

Dentre os aspectos relacionados a alteração do *habitus* constatamos os seguintes:

- a) O campo familiar é importante na elaboração do *habitus* e no gosto dos sujeitos;
- b) A intervenção de espaço formais, não formais e informais contribuem na constituição do *habitus* e na (re)elaboração de conceitos e concepções.
- c) O deslocamento geográfico possibilita novas experiências que participam da estruturação do *habitus* dos sujeitos.
- d) A experimentação de instrumentos colabora com a apreensão de conhecimentos que podem auxiliar na aprendizagem de outros.

Desta maneira concluímos que pesquisar sobre os processos de aprendizagem é uma busca de entender como o meio e a mediação da experiência atuam sobre o sujeito. Segundo Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do

saber e do conhecimento. A busca em explorar o processo de aprendizagem também possibilita ao pesquisador uma visão sobre como desenvolver um trabalho pedagógico musical através dos instrumentos de sopro/madeira.

Além disto, a possibilidade de desenvolver novos materiais que atendam a demanda do campo musical, e das especificidades de cada espaço para o trabalho em grupo com instrumentos de sopro/madeira é um dos pontos deste estudo, considerando que o professor pode partir dos princípios identificados em um processo de aprendizagem propor novos materiais que contemple a sua realidade local.

Por fim, desejo que esta pesquisa fomente novos questionamentos, e novas discussões acerca do campo musical, bem como impulse o aprofundamento nos estudos sobre as práticas instrumentais em grupo e sobre o fazer docente neste contexto. Ademais, esta pesquisa não busca, simplesmente, validar experimentos em um campo educacional, uma vez que entendemos que este campo é variável e estruturante, ou seja, ele se alterna de acordo com as trocas simbólicas e com os capitais em questão, apontando uma necessidade de compreender o contexto de ensino, a realidade discente, a motivação, a intervenção docente e os todos os outros fatores externos.

REFERÊNCIAS

- AAKER, D. A.; Cols. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 2004.
- ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AGRIA, C. R. K. A. Tempo, espaço e aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 3., Curitiba, 2004. **Anais...** Curitiba, 2004. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere_2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC-CI0187.pdf> Acesso em: 24 de jun. 2017.
- ALMEIDA, J. R. M., **Aprendizagem Musical Compartilhada**: a prática coletiva dos instrumentos de sopros/madeiras no curso de música da UFCA. 2014. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- ALMEIDA, M. S. B. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. In: ALMEIDA, M. S. B. **Produções didático-pedagógicas**: os desafios da escola pública paraense na perspectiva do professor. Paraná: Governo do estado, 2004. v. 2.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1993.
- ANDRADE, Hermes. **A banda de música na escola de 1º e 2º graus**. 1988. Dissertação (Mestrado em Música) – Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro, 1988.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANTES, V. A. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- AURELIO. **O mini dicionário da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2002.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção do conhecimento**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BARBOSA, A. J. G. **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno**. Campinas. Revista Estudos de Psicologia, Campinas, v.28, n.4, 2011.
- BARBOSA, J. L. S. Considerando a viabilidade de inserir Música Instrumental no Ensino de Primeiro grau. **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Salvador, n. 3 p. 39-49, 1996.
- BARBOSA, J. S. **Da Capô**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. Regência. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

BARBOSA, J. L. Rodas de Conversa na Prática do Ensino Coletivo de Bandas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL. II., Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber livro editora, 2007.

BASTOS, R. J. **Ciências humanas e complexidades**: projetos, métodos e técnicas de pesquisa: o caos, a nova ciência. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2009.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010.

BENVENUTO, J.E. A.; ALBUQUERQUE, L. J.; ROGÉRIO, P. Música para formação humana: reflexões sobre a importância da educação musical no contexto da escola. In: ROGÉRIO, Pedro; ALBUQUERQUE, Luís Botelho (Org.). **Educação musical em todos os sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAT, D. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2002.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. 2002.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL, Lei 11769 de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC. SEB, 2013.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Revista: Medi@ções**, Lisboa, v. 2, n. 2, 2014.

CAJAZEIRA, R. C. S. **Educação musical a distância para músicos da Filarmônica Minerva**: gestão e Curso Batuta. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

CARVALHO, R. D.; UTUARI, S. (Org.). **Formação de professores e estágios supervisionados**: relatos, reflexões e percurso. São Paulo: Andross, 2006.

CANÁRIO, R. Aprender sem ser ensinado: a importância estratégica da educação não formal. In: AAVV. **A educação em Portugal (1986- 2006) : alguns contributos de investigação.** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2006. p. 159-206.

CANÁRIO, R. **Educação de adultos: um campo e uma problemática.** Lisboa: Educa, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação de hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, R. **Pierre Bourdieu e a história: debate com José Sergio Leite Lopes.** Palestra proferida na UFRJ, Rio de Janeiro, em 30 de abril de 2002.

CONTIER, A. D. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo.** Bauru: EDUSC, 1998.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CHIZZOTTI, A. (2006). **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8.ed. São Paulo: Cortez.

COSTA, M.A.F. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas.** Rio de Janeiro: InterCiência, 2001.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUVINEL, M. F. **Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas.** Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAVIS, C.; NUNES, M.M.R. e NUNES, C.A.A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, 205-230p., 2005. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200011>>. Acesso: 10 fev. 2018.

DEMO, P. **Saber pensar.** São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY. J. **Arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DILLENBOURG, P. What do you mean by learning and collaboration ? In:
DILLENBOURG, P. **Colaborative learning: cognitive and computational approaches.** Oxford: Elsevier, 1999.

DOLL, W. E. **Currículo: uma perspectiva pós moderna.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

FARIA, A. R. **Desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

- FERNANDES, P. M. **Contextos de aprendizagem musical**: uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de música da UFC campus de Fortaleza. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- FERNÁNDEZ, F. S. **El aprendizaje fuera de la escuela – Tradición del pasado y desafío para el futuro**. Madri: Ediciones Académicas. 2006.
- FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso**: tendências pedagógicas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FISHER, Christopher. **Teaching piano in groups**. New York: Oxford, 2010.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.
- FONTEERRADA, M. T. de Oliveira. **De tramas em fios**: um ensaio sobre música e educação. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, A. B. M. de S. **Como se dá o processo de leitura de uma turma de Ensino Médio da rede pública?**: o que os mapas conceituais e os resumos retratam. 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

GADOTTI, M. A questão da educação formal / não formal. In: **Droit à l'éducation: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?**. Suíça: IDE, 2005.

GALINDO, João Maurício. **Instrumentos de arco e ensino coletivo: a construção de um método**. 180p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GARCIA, V. A. Um sobrevôo: o conceito de educação não-formal. In: PARK, M. B & FERNANDES, R. S. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU, Editora Setembro: 2005.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C. & BRITO, F (orgs.). **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002. p.171-183.
<http://casadaciencia.ufrj.br/Publicacoes/terraincognita/cienciaepublico/livro_completo.pdf>. Acesso em: 27/09/2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIMENO, S. J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOHN, M.G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em: 18/08/2017.

GUÉRIOS, P.R. **O estudo de trajetórias de vida nas ciências sociais: trabalhando com as diferenças de escala**. Campos, Paraná, v. 12, n. 1, p. 9-29, 2011. Disponível em:<<https://revistas.ufpr.br/campos/article/download/28562/18785>>. Acesso em: 18/08/2017.

JOPPKE, C. The cultural dimensions of class formation and class struggle: on the social theory of Pierre Bourdieu. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkeley, n. 31, p. 53-78, 1986.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, 2004.

KODÁLY, Z. **Kodály: a twenty-year perspective**, New Jersey: Kodály Envoy, 1991.

KOELLREUTTER, H. J. Educação Musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, São Paulo, n. 1, p. 1-8, 1990.

KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 6, p. 37-44, 1997.

LABELLE, T. Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. **International Review of Education**, Estados Unidos, p. 159-175, 1982.

LABELLE, T. Non-formal Education. *In: LATIN American and the Caribbean: stability, reform or revolution?* New York: Praeger, 1986.

LAHIRE, Bernard. Campo, fuera de campo, contracampo. **Revista Colección Pedagógica Universitária**, México, n. 37-38, jan.-jun., 2002, p.1-37. Disponível em:<
https://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/H%20Lahire%20campo%20contracampo.pdf>. Acesso: 18/08/2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1992.

LAKATOS, E. V. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LIBÂNEO, J. S. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 3.ed., Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2003.

LIMA, M. C. **Os caminhos da educação musical em Fortaleza**: contribuições do PIBID. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LINHARES, S. **Consolidação do campo de educação musical no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, A. D. T. V. **Ensino de arte**: perspectivas com base na prática de ensino. São Paulo: Cortez, 2002.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MATEIRO, T. A. N. A prática de ensino em música: uma reflexão a partir de três experiências de estágio. *In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 11.,2002, Natal. **Anais...** Natal: ABEM, 2002, p. 664-670.

MATOS, Elvis A. **Um inventário luminoso ou alumiário inventado**: uma trajetória humana de musical formação. Fortaleza: Diz Editor(a)ção, 2008.

MATOS, E. A.; MORAES, M. I. S. 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.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MILITÃO, P. F. de. **Pérolas do centauro**. Fortaleza: Expressão Gráfica: Associação Cultural Solidariedade de Arte (SOLAR), 2013.

MOLL, L. C. **Implicações educacionais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONTANDON, M. I. Ensino coletivo, ensino em grupo: mapeando questões da área. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL. I, 2004., Goiás. **Anais...** Goiás, 2004.

MORAES, I. S **Ah, se eu tivesse asas...** Fortaleza: DIZ Editor(A)ção, 2007.

MORAES, I. S. **Arte no processo de formação do educador: estratégias de aquisição e experiência compartilhada da sensibilidade artística e de linguagem musical ou um passeio coletivo**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 1993.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MÚSICA: a invenção do Ceará : programa de TV. **TV O Povo**, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com>>. Acesso em: 15 out. 2013.

NASCIMENTO, Marco A. T. **Método Elementar para o Ensino Coletivo de Instrumentos de Banda de Música “DaCapo”**: um estudo sobre sua aplicação. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Música, Centro de Letras e Arte, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, E. A. J. **O ensino coletivo dos instrumentos de corda: reflexão e prática.** Dissertação (Mestrado). São Paulo, ECA-USP, 1998.

OLIVEIRA, G. M. **O ensino de ciências em planetários: perspectiva interdisciplinar sobre as sessões de cúpula.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu.** Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PARENTE, F. X. **O ensino de música através da flauta doce na escola de educação básica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Curso de Graduação em Artes, Faculdade da Grande Fortaleza. Fortaleza, 2014.

PARENTE, F. X. **A música local na escola cearense: uma análise sobre as trajetórias de formação docente.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PASSOS, Carmensita Matos Braga. **Novos projetos pedagógicos para a formação de professores: registros de um percurso.** 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética.** São Paulo: Abril, 1983.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 24. ed. Campinas: Papirus, 2012.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu et la théorie du monde social.** Paris: Albin Michel, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, B. Interação social em aulas de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 23, N. 3, p. 235-245, 2009.

ROGÉRIO, P. **A viagem como princípio formador do habitus dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”.** 2011. Tese (Doutorado) – Programa

de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

ROGÉRIO, P. **Pessoal do Ceará**: formação de um campo e de um habitus musical na década de 1970. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS, W. R. dos. **Educação musical coletiva com instrumentos de arco**: uma proposta de sistema em níveis didáticos. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SCHAFER, M. A. **Hacia una educación sonora**. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1995.

SCHRADER, Erwin. **O canto coral na cidade de Fortaleza/Ceará**: 50 anos (1950-1999) na perspectiva dos regentes. 2002. 305fl. Dissertação (Mestrado Interinstitucional) Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2002.

SELLTIZ, C.; Cols. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 20, 2002.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos de baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos da identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA SÁ, F. A. Ensino coletivo de violão: Desafios e possibilidades. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, 2010, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2010. p. 891-9.

SILVA, M. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, 2005.

SILVA, J. M. da; SILVEIRA, E. S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, D. F. A reestruturação do habitus na formação de novos sentidos: Bourdieu com Lacan. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 37., São Paulo, **Anais...** São Paulo, 2013.

SILVA, S. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2015.

SUZUKI, S. **Educação é amor: um novo método de educação**. 2.ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 1999.

TARDIF, M. ; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, R. M. **Que (e como) é necessário aprender?** 5. ed. Campinas: Papirus, 1994.

TORRES, Renée de la. El campo religioso, una herramienta de duda radical para combatir la creencia radical. **Revista Universidad de Guadalajara**, Guadalajara, n. 27, 2002.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA E EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007, Campo Grande, 2007. **Anais...** Campo Grande, 2007.

TOURINHO, C. Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa. In: II ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE INSTRUMENTO COLETIVO MUSICAL, Goiânia, 2006. **Anais...** Goiânia, 2006.

TRILLA-BERNET. **La educación fuera de la escuela**. Âmbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Educação musical** : licenciatura: projeto de criação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Plano político pedagógico do Curso de Música**. Fortaleza, 2015.

VIEIRA, V.; BIANCONI, M.L. & DIAS, M. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Revista Ciência & Cultura**, São Paulo, v.57, n.4, Out/Dez, p.21-23. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 2007a.

VIGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D'Água Editoras, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YING, L. M. **O ensino coletivo direcionado no violino**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ZIKMUND, W. G. **Business research methods**. 5.ed. Fort Worth, TX: Dryden, 2000.

ANEXOS

Iniciação musical em instrumento de sopros-madeiras

Prof. Filipe Ximenes

Score

Exercício 01

Musical score for Exercise 01, featuring eight woodwind instruments: Flute, Oboe, Clarinet in B \flat , Soprano Sax., Alto Sax., Tenor Sax., Baritone Sax., and Bassoon. The score is in 4/4 time and B \flat major. The Flute part starts with a B \flat note, while the other instruments play whole notes. The Flute part has a B \flat note in every other measure, alternating with rests.

Exercício 02

Musical score for Exercise 02, featuring eight woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Clarinet in B \flat (B \flat Cl.), Soprano Sax. (S. Sx.), Alto Sax. (A. Sx.), Tenor Sax. (T. Sx.), Baritone Sax. (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The score is in 4/4 time and B \flat major. The Flute part starts at measure 10 and plays a sequence of eighth notes: B \flat , A, G, F, E, D, C, B \flat , A, G, F, E, D, C, B \flat . The other instruments play whole notes: Oboe (B \flat), Clarinet in B \flat (B \flat), Soprano Sax. (B \flat), Alto Sax. (B \flat), Tenor Sax. (B \flat), Baritone Sax. (B \flat), and Bassoon (B \flat).

2

Exercício 03

21

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 04

32

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 05

41

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 06

50

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

4

Exercício 07

61

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 08

73

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 09

81

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 10

93

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

6

Exercício 11

104

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 12

115

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 13

126

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 14

133

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

8

Exercício 15

140

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 16

146

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 17

155

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 18

166

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

10

Exercício 19

177

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 20

188

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 21

199

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 22

206

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

12

Exercício 23

212

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 24 - Dueto I

218

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Melodia - I

225

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Detailed description: This musical score is for a woodwind ensemble. It consists of eight staves, each representing a different instrument: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B \flat Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The music is in a key with one flat (B-flat major or D minor) and a 4/4 time signature. The piece is marked '225' at the beginning. The melody is a simple, repetitive sequence of notes: B \flat 4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B \flat 3, A3, G3, F3, E3, D3, C3, B \flat 2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B \flat 1, A1, G1, F1, E1, D1, C1, B \flat 0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B \flat -1, A-1, G-1, F-1, E-1, D-1, C-1, B \flat -2, A-2, G-2, F-2, E-2, D-2, C-2, B \flat -3, A-3, G-3, F-3, E-3, D-3, C-3, B \flat -4, A-4, G-4, F-4, E-4, D-4, C-4, B \flat -5, A-5, G-5, F-5, E-5, D-5, C-5, B \flat -6, A-6, G-6, F-6, E-6, D-6, C-6, B \flat -7, A-7, G-7, F-7, E-7, D-7, C-7, B \flat -8, A-8, G-8, F-8, E-8, D-8, C-8, B \flat -9, A-9, G-9, F-9, E-9, D-9, C-9, B \flat -10, A-10, G-10, F-10, E-10, D-10, C-10, B \flat -11, A-11, G-11, F-11, E-11, D-11, C-11, B \flat -12, A-12, G-12, F-12, E-12, D-12, C-12, B \flat -13, A-13, G-13, F-13, E-13, D-13, C-13, B \flat -14, A-14, G-14, F-14, E-14, D-14, C-14, B \flat -15, A-15, G-15, F-15, E-15, D-15, C-15, B \flat -16, A-16, G-16, F-16, E-16, D-16, C-16, B \flat -17, A-17, G-17, F-17, E-17, D-17, C-17, B \flat -18, A-18, G-18, F-18, E-18, D-18, C-18, B \flat -19, A-19, G-19, F-19, E-19, D-19, C-19, B \flat -20, A-20, G-20, F-20, E-20, D-20, C-20, B \flat -21, A-21, G-21, F-21, E-21, D-21, C-21, B \flat -22, A-22, G-22, F-22, E-22, D-22, C-22, B \flat -23, A-23, G-23, F-23, E-23, D-23, C-23, B \flat -24, A-24, G-24, F-24, E-24, D-24, C-24, B \flat -25, A-25, G-25, F-25, E-25, D-25, C-25, B \flat -26, A-26, G-26, F-26, E-26, D-26, C-26, B \flat -27, A-27, G-27, F-27, E-27, D-27, C-27, B \flat -28, A-28, G-28, F-28, E-28, D-28, C-28, B \flat -29, A-29, G-29, F-29, E-29, D-29, C-29, B \flat -30, A-30, G-30, F-30, E-30, D-30, C-30, B \flat -31, A-31, G-31, F-31, E-31, D-31, C-31, B \flat -32, A-32, G-32, F-32, E-32, D-32, C-32, B \flat -33, A-33, G-33, F-33, E-33, D-33, C-33, B \flat -34, A-34, G-34, F-34, E-34, D-34, C-34, B \flat -35, A-35, G-35, F-35, E-35, D-35, C-35, B \flat -36, A-36, G-36, F-36, E-36, D-36, C-36, B \flat -37, A-37, G-37, F-37, E-37, D-37, C-37, B \flat -38, A-38, G-38, F-38, E-38, D-38, C-38, B \flat -39, A-39, G-39, F-39, E-39, D-39, C-39, B \flat -40, A-40, G-40, F-40, E-40, D-40, C-40, B \flat -41, A-41, G-41, F-41, E-41, D-41, C-41, B \flat -42, A-42, G-42, F-42, E-42, D-42, C-42, B \flat -43, A-43, G-43, F-43, E-43, D-43, C-43, B \flat -44, A-44, G-44, F-44, E-44, D-44, C-44, B \flat -45, A-45, G-45, F-45, E-45, D-45, C-45, B \flat -46, A-46, G-46, F-46, E-46, D-46, C-46, B \flat -47, A-47, G-47, F-47, E-47, D-47, C-47, B \flat -48, A-48, G-48, F-48, E-48, D-48, C-48, B \flat -49, A-49, G-49, F-49, E-49, D-49, C-49, B \flat -50, A-50, G-50, F-50, E-50, D-50, C-50, B \flat -51, A-51, G-51, F-51, E-51, D-51, C-51, B \flat -52, A-52, G-52, F-52, E-52, D-52, C-52, B \flat -53, A-53, G-53, F-53, E-53, D-53, C-53, B \flat -54, A-54, G-54, F-54, E-54, D-54, C-54, B \flat -55, A-55, G-55, F-55, E-55, D-55, C-55, B \flat -56, A-56, G-56, F-56, E-56, D-56, C-56, B \flat -57, A-57, G-57, F-57, E-57, D-57, C-57, B \flat -58, A-58, G-58, F-58, E-58, D-58, C-58, B \flat -59, A-59, G-59, F-59, E-59, D-59, C-59, B \flat -60, A-60, G-60, F-60, E-60, D-60, C-60, B \flat -61, A-61, G-61, F-61, E-61, D-61, C-61, B \flat -62, A-62, G-62, F-62, E-62, D-62, C-62, B \flat -63, A-63, G-63, F-63, E-63, D-63, C-63, B \flat -64, A-64, G-64, F-64, E-64, D-64, C-64, B \flat -65, A-65, G-65, F-65, E-65, D-65, C-65, B \flat -66, A-66, G-66, F-66, E-66, D-66, C-66, B \flat -67, A-67, G-67, F-67, E-67, D-67, C-67, B \flat -68, A-68, G-68, F-68, E-68, D-68, C-68, B \flat -69, A-69, G-69, F-69, E-69, D-69, C-69, B \flat -70, A-70, G-70, F-70, E-70, D-70, C-70, B \flat -71, A-71, G-71, F-71, E-71, D-71, C-71, B \flat -72, A-72, G-72, F-72, E-72, D-72, C-72, B \flat -73, A-73, G-73, F-73, E-73, D-73, C-73, B \flat -74, A-74, G-74, F-74, E-74, D-74, C-74, B \flat -75, A-75, G-75, F-75, E-75, D-75, C-75, B \flat -76, A-76, G-76, F-76, E-76, D-76, C-76, B \flat -77, A-77, G-77, F-77, E-77, D-77, C-77, B \flat -78, A-78, G-78, F-78, E-78, D-78, C-78, B \flat -79, A-79, G-79, F-79, E-79, D-79, C-79, B \flat -80, A-80, G-80, F-80, E-80, D-80, C-80, B \flat -81, A-81, G-81, F-81, E-81, D-81, C-81, B \flat -82, A-82, G-82, F-82, E-82, D-82, C-82, B \flat -83, A-83, G-83, F-83, E-83, D-83, C-83, B \flat -84, A-84, G-84, F-84, E-84, D-84, C-84, B \flat -85, A-85, G-85, F-85, E-85, D-85, C-85, B \flat -86, A-86, G-86, F-86, E-86, D-86, C-86, B \flat -87, A-87, G-87, F-87, E-87, D-87, C-87, B \flat -88, A-88, G-88, F-88, E-88, D-88, C-88, B \flat -89, A-89, G-89, F-89, E-89, D-89, C-89, B \flat -90, A-90, G-90, F-90, E-90, D-90, C-90, B \flat -91, A-91, G-91, F-91, E-91, D-91, C-91, B \flat -92, A-92, G-92, F-92, E-92, D-92, C-92, B \flat -93, A-93, G-93, F-93, E-93, D-93, C-93, B \flat -94, A-94, G-94, F-94, E-94, D-94, C-94, B \flat -95, A-95, G-95, F-95, E-95, D-95, C-95, B \flat -96, A-96, G-96, F-96, E-96, D-96, C-96, B \flat -97, A-97, G-97, F-97, E-97, D-97, C-97, B \flat -98, A-98, G-98, F-98, E-98, D-98, C-98, B \flat -99, A-99, G-99, F-99, E-99, D-99, C-99, B \flat -100, A-100, G-100, F-100, E-100, D-100, C-100, B \flat -101, A-101, G-101, F-101, E-101, D-101, C-101, B \flat -102, A-102, G-102, F-102, E-102, D-102, C-102, B \flat -103, A-103, G-103, F-103, E-103, D-103, C-103, B \flat -104, A-104, G-104, F-104, E-104, D-104, C-104, B \flat -105, A-105, G-105, F-105, E-105, D-105, C-105, B \flat -106, A-106, G-106, F-106, E-106, D-106, C-106, B \flat -107, A-107, G-107, F-107, E-107, D-107, C-107, B \flat -108, A-108, G-108, F-108, E-108, D-108, C-108, B \flat -109, A-109, G-109, F-109, E-109, D-109, C-109, B \flat -110, A-110, G-110, F-110, E-110, D-110, C-110, B \flat -111, A-111, G-111, F-111, E-111, D-111, C-111, B \flat -112, A-112, G-112, F-112, E-112, D-112, C-112, B \flat -113, A-113, G-113, F-113, E-113, D-113, C-113, B \flat -114, A-114, G-114, F-114, E-114, D-114, C-114, B \flat -115, A-115, G-115, F-115, E-115, D-115, C-115, B \flat -116, A-116, G-116, F-116, E-116, D-116, C-116, B \flat -117, A-117, G-117, F-117, E-117, D-117, C-117, B \flat -118, A-118, G-118, F-118, E-118, D-118, C-118, B \flat -119, A-119, G-119, F-119, E-119, D-119, C-119, B \flat -120, A-120, G-120, F-120, E-120, D-120, C-120, B \flat -121, A-121, G-121, F-121, E-121, D-121, C-121, B \flat -122, A-122, G-122, F-122, E-122, D-122, C-122, B \flat -123, A-123, G-123, F-123, E-123, D-123, C-123, B \flat -124, A-124, G-124, F-124, E-124, D-124, C-124, B \flat -125, A-125, G-125, F-125, E-125, D-125, C-125, B \flat -126, A-126, G-126, F-126, E-126, D-126, C-126, B \flat -127, A-127, G-127, F-127, E-127, D-127, C-127, B \flat -128, A-128, G-128, F-128, E-128, D-128, C-128, B \flat -129, A-129, G-129, F-129, E-129, D-129, C-129, B \flat -130, A-130, G-130, F-130, E-130, D-130, C-130, B \flat -131, A-131, G-131, F-131, E-131, D-131, C-131, B \flat -132, A-132, G-132, F-132, E-132, D-132, C-132, B \flat -133, A-133, G-133, F-133, E-133, D-133, C-133, B \flat -134, A-134, G-134, F-134, E-134, D-134, C-134, B \flat -135, A-135, G-135, F-135, E-135, D-135, C-135, B \flat -136, A-136, G-136, F-136, E-136, D-136, C-136, B \flat -137, A-137, G-137, F-137, E-137, D-137, C-137, B \flat -138, A-138, G-138, F-138, E-138, D-138, C-138, B \flat -139, A-139, G-139, F-139, E-139, D-139, C-139, B \flat -140, A-140, G-140, F-140, E-140, D-140, C-140, B \flat -141, A-141, G-141, F-141, E-141, D-141, C-141, B \flat -142, A-142, G-142, F-142, E-142, D-142, C-142, B \flat -143, A-143, G-143, F-143, E-143, D-143, C-143, B \flat -144, A-144, G-144, F-144, E-144, D-144, C-144, B \flat -145, A-145, G-145, F-145, E-145, D-145, C-145, B \flat -146, A-146, G-146, F-146, E-146, D-146, C-146, B \flat -147, A-147, G-147, F-147, E-147, D-147, C-147, B \flat -148, A-148, G-148, F-148, E-148, D-148, C-148, B \flat -149, A-149, G-149, F-149, E-149, D-149, C-149, B \flat -150, A-150, G-150, F-150, E-150, D-150, C-150, B \flat -151, A-151, G-151, F-151, E-151, D-151, C-151, B \flat -152, A-152, G-152, F-152, E-152, D-152, C-152, B \flat -153, A-153, G-153, F-153, E-153, D-153, C-153, B \flat -154, A-154, G-154, F-154, E-154, D-154, C-154, B \flat -155, A-155, G-155, F-155, E-155, D-155, C-155, B \flat -156, A-156, G-156, F-156, E-156, D-156, C-156, B \flat -157, A-157, G-157, F-157, E-157, D-157, C-157, B \flat -158, A-158, G-158, F-158, E-158, D-158, C-158, B \flat -159, A-159, G-159, F-159, E-159, D-159, C-159, B \flat -160, A-160, G-160, F-160, E-160, D-160, C-160, B \flat -161, A-161, G-161, F-161, E-161, D-161, C-161, B \flat -162, A-162, G-162, F-162, E-162, D-162, C-162, B \flat -163, A-163, G-163, F-163, E-163, D-163, C-163, B \flat -164, A-164, G-164, F-164, E-164, D-164, C-164, B \flat -165, A-165, G-165, F-165, E-165, D-165, C-165, B \flat -166, A-166, G-166, F-166, E-166, D-166, C-166, B \flat -167, A-167, G-167, F-167, E-167, D-167, C-167, B \flat -168, A-168, G-168, F-168, E-168, D-168, C-168, B \flat -169, A-169, G-169, F-169, E-169, D-169, C-169, B \flat -170, A-170, G-170, F-170, E-170, D-170, C-170, B \flat -171, A-171, G-171, F-171, E-171, D-171, C-171, B \flat -172, A-172, G-172, F-172, E-172, D-172, C-172, B \flat -173, A-173, G-173, F-173, E-173, D-173, C-173, B \flat -174, A-174, G-174, F-174, E-174, D-174, C-174, B \flat -175, A-175, G-175, F-175, E-175, D-175, C-175, B \flat -176, A-176, G-176, F-176, E-176, D-176, C-176, B \flat -177, A-177, G-177, F-177, E-177, D-177, C-177, B \flat -178, A-178, G-178, F-178, E-178, D-178, C-178, B \flat -179, A-179, G-179, F-179, E-179, D-179, C-179, B \flat -180, A-180, G-180, F-180, E-180, D-180, C-180, B \flat -181, A-181, G-181, F-181, E-181, D-181, C-181, B \flat -182, A-182, G-182, F-182, E-182, D-182, C-182, B \flat -183, A-183, G-183, F-183, E-183, D-183, C-183, B \flat -184, A-184, G-184, F-184, E-184, D-184, C-184, B \flat -185, A-185, G-185, F-185, E-185, D-185, C-185, B \flat -186, A-186, G-186, F-186, E-186, D-186, C-186, B \flat -187, A-187, G-187, F-187, E-187, D-187, C-187, B \flat -188, A-188, G-188, F-188, E-188, D-188, C-188, B \flat -189, A-189, G-189, F-189, E-189, D-189, C-189, B \flat -190, A-190, G-190, F-190, E-190, D-190, C-190, B \flat -191, A-191, G-191, F-191, E-191, D-191, C-191, B \flat -192, A-192, G-192, F-192, E-192, D-192, C-192, B \flat -193, A-193, G-193, F-193, E-193, D-193, C-193, B \flat -194, A-194, G-194, F-194, E-194, D-194, C-194, B \flat -195, A-195, G-195, F-195, E-195, D-195, C-195, B \flat -196, A-196, G-196, F-196, E-196, D-196, C-196, B \flat -197, A-197, G-197, F-197, E-197, D-197, C-197, B \flat -198, A-198, G-198, F-198, E-198, D-198, C-198, B \flat -199, A-199, G-199, F-199, E-199, D-199, C-199, B \flat -200, A-200, G-200, F-200, E-200, D-200, C-200, B \flat -201, A-201, G-201, F-201, E-201, D-201, C-201, B \flat -202, A-202, G-202, F-202, E-202, D-202, C-202, B \flat -203, A-203, G-203, F-203, E-203, D-203, C-203, B \flat -204, A-204, G-204, F-204, E-204, D-204, C-204, B \flat -205, A-205, G-205, F-205, E-205, D-205, C-205, B \flat -206, A-206, G-206, F-206, E-206, D-206, C-206, B \flat -207, A-207, G-207, F-207, E-207, D-207, C-207, B \flat -208, A-208, G-208, F-208, E-208, D-208, C-208, B \flat -209, A-209, G-209, F-209, E-209, D-209, C-209, B \flat -210, A-210, G-210, F-210, E-210, D-210, C-210, B \flat -211, A-211, G-211, F-211, E-211, D-211, C-211, B \flat -212, A-212, G-212, F-212, E-212, D-212, C-212, B \flat -213, A-213, G-213, F-213, E-213, D-213, C-213, B \flat -214, A-214, G-214, F-214, E-214, D-214, C-214, B \flat -215, A-215, G-215, F-215, E-215, D-215, C-215, B \flat -216, A-216, G-216, F-216, E-216, D-216, C-216, B \flat -217, A-217, G-217, F-217, E-217, D-217, C-217, B \flat -218, A-218, G-218, F-218, E-218, D-218, C-218, B \flat -219, A-219, G-219, F-219, E-219, D-219, C-219, B \flat -220, A-220, G-220, F-220, E-220, D-220, C-220, B \flat -221, A-221, G-221, F-221, E-221, D-221, C-221, B \flat -222, A-222, G-222, F-222, E-222, D-222, C-222, B \flat -223, A-223, G-223, F-223, E-223, D-223, C-223, B \flat -224, A-224, G-224, F-224, E-224, D-224, C-224, B \flat -225, A-225, G-225, F-225, E-225, D-225, C-225, B \flat -226, A-226, G-226, F-226, E-226, D-226, C-226, B \flat -227, A-227, G-227, F-227, E-227, D-227, C-227, B \flat -228, A-228, G-228, F-228, E-228, D-228, C-228, B \flat -229, A-229, G-229, F-229, E-229, D-229, C-229, B \flat -230, A-230, G-230, F-230, E-230, D-230, C-230, B \flat -231, A-231, G-231, F-231, E-231, D-231, C-231, B \flat -232, A-232, G-232, F-232, E-232, D-232, C-232, B \flat -233, A-233, G-233, F-233, E-233, D-233, C-233, B \flat -234, A-234, G-234, F-234, E-234, D-234, C-234, B \flat -235, A-235, G-235, F-235, E-235, D-235, C-235, B \flat -236, A-236, G-236, F-236, E-236, D-236, C-236, B \flat -237, A-237, G-237, F-237, E-237, D-237, C-237, B \flat -238, A-238, G-238, F-238, E-238, D-238, C-238, B \flat -239, A-239, G-239, F-239, E-239, D-239, C-239, B \flat -240, A-240, G-240, F-240, E-240, D-240, C-240, B \flat -241, A-241, G-241, F-241, E-241, D-241, C-241, B \flat -242, A-242, G-242, F-242, E-242, D-242, C-242, B \flat -243, A-243, G-243, F-243, E-243, D-243, C-243, B \flat -244, A-244, G-244, F-244, E-244, D-244, C-244, B \flat -245, A-245, G-245, F-245, E-245, D-245, C-245, B \flat -246, A-246, G-246, F-246, E-246, D-246, C-246, B \flat -247, A-247, G-247, F-247, E-247, D-247, C-247, B \flat -248, A-248, G-248, F-248, E-248, D-248, C-248, B \flat -249, A-249, G-249, F-249, E-249, D-249, C-249, B \flat -250, A-250, G-250, F-250, E-250, D-250, C-250, B \flat -251, A-251, G-251, F-251, E-251, D-251, C-251, B \flat -252, A-252, G-252, F-252, E-252, D-252, C-252, B \flat -253, A-253, G-253, F-253, E-253, D-253, C-253, B \flat -254, A-254, G-254, F-254, E-254, D-254, C-254, B \flat -255, A-255, G-255, F-255, E-255, D-255, C-255, B \flat -256, A-256, G-256, F-256, E-256, D-256, C-256, B \flat -257, A-257, G-257, F-257, E-257, D-257, C-257, B \flat -258, A-258, G-258, F-258, E-258, D-258, C-258, B \flat -259, A-259, G-259, F-259, E-259, D-259, C-259, B \flat -260, A-260, G-260, F-260, E-260, D-260, C-260, B \flat -261, A-261, G-261, F-261, E-261, D-261, C-261, B \flat -262, A-262, G-262, F-262, E-262, D-262, C-262, B \flat -263, A-263, G-263, F-263, E-263, D-263, C-2

14

Exercício 26

240

Musical score for Exercise 26, measures 240-247. The score is for a woodwind ensemble and includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B♭ Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is one flat (B♭) and the time signature is 4/4. The music consists of a sequence of eighth and quarter notes across eight measures.

Exercício 27

248

Musical score for Exercise 27, measures 248-255. The score is for a woodwind ensemble and includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B♭ Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is one flat (B♭) and the time signature is 4/4. The music consists of a sequence of eighth and quarter notes across eight measures.

Exercício 28

259

Musical score for Exercise 28, measures 259-270. The score is written for a woodwind ensemble with the following parts: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B♭ Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is one flat (B♭) and the time signature is 4/4. The music consists of a sequence of eighth and sixteenth notes across all parts, with some rests in the later measures.

Exercício 29

270

Musical score for Exercise 29, measures 270-281. The score is written for the same woodwind ensemble as Exercise 28. The key signature is one flat (B♭) and the time signature is 4/4. The music features a sequence of eighth notes in the first seven measures, followed by measures with rests for the Flute, Oboe, Bass Clarinet, Soprano Saxophone, Alto Saxophone, and Tenor Saxophone parts, while the Baritone Saxophone and Bassoon parts continue with eighth notes.

16

Melodia - II

280

Musical score for measures 280-287. The score is for a woodwind ensemble and includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B♭ Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is one flat (B♭) and the time signature is 4/4. The music consists of a steady eighth-note melody in all parts.

288

Musical score for measures 288-295. The score continues with the same woodwind ensemble parts as the previous system. The key signature remains one flat (B♭) and the time signature is 4/4. In measure 288, the Flute, Oboe, Bass Clarinet, Soprano Saxophone, Alto Saxophone, Tenor Saxophone, and Baritone Saxophone parts each have a fermata over the final note. The Bassoon part continues with the eighth-note melody. The piece concludes with a final whole note chord in all parts.

Exercício 30

296

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 31

305

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

18

Exercício 32

312

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 33

322

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 34

335

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 35

343

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

20

Exercício 36

354

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 37

362

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Melodia - III

372

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 372 to 380. It features eight staves for woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B \flat Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is B-flat major (two flats). The music consists of a melodic line with various rhythmic patterns, including quarter and eighth notes, and rests. The notation includes dynamic markings such as *mf* and *f*, and articulation marks like accents and slurs. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 380.

380

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 380 to 388. It features the same eight staves for woodwind instruments as the previous block. The key signature remains B-flat major. The music continues with the same melodic line, showing further rhythmic development and dynamics. The notation includes dynamic markings such as *mf* and *f*, and articulation marks like accents and slurs. The piece concludes with a double bar line at the end of measure 388.

22

Melodia - IV

388

Fl.

Ob.

B \flat Cl.

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

Bsn.

Detailed description: This system contains measures 388 through 395. It features eight staves for woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B \flat Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is B-flat major (two flats). The flute and oboe parts play a melodic line with eighth and quarter notes, while the other instruments provide harmonic support with sustained notes and rhythmic patterns.

396

Fl.

Ob.

B \flat Cl.

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

Bsn.

Detailed description: This system contains measures 396 through 403. It features the same eight woodwind staves as the previous system. The melodic line continues in the flute and oboe parts, with some changes in articulation and dynamics. The harmonic support remains consistent with the previous system.

Exercício 38

404

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

408

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 39

413

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

419

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 40

426

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

435

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

443

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Melodia V

450

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

457

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 457 to 467. It features eight staves for woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B \flat Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is B-flat major (two flats). The music consists of rhythmic patterns of eighth and sixteenth notes, with some rests. The flute and oboe parts have a similar melodic line, while the saxophones and bassoon play more rhythmic accompaniment.

468

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 468 to 477. It features the same eight woodwind staves as the previous block. The key signature remains B-flat major. The music continues with rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The flute and oboe parts show some melodic variation, while the saxophones and bassoon maintain their rhythmic accompaniment.

28

476

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

Exercício 42

487

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

Exercício 43

495

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 44

507

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

515

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

523

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

Exercício 46

532

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

538

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

Exercício 47

547

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

Melodia - VI

555

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sax.
A. Sax.
T. Sax.
B. Sax.
Bsn.

559

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 559 to 565. It features eight staves for woodwind instruments: Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Bass Clarinet (B \flat Cl.), Soprano Saxophone (S. Sx.), Alto Saxophone (A. Sx.), Tenor Saxophone (T. Sx.), Baritone Saxophone (B. Sx.), and Bassoon (Bsn.). The key signature is B-flat major (two flats). The music consists of eighth-note patterns in the first four measures, followed by a half-note rest in the fifth measure, and eighth-note patterns in the final two measures. The Alto and Baritone Saxophones play a more complex rhythmic pattern with many beamed eighth notes.

566

Fl.
Ob.
B \flat Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

This musical score block covers measures 566 to 572. It features the same eight woodwind staves as the previous block. The key signature remains B-flat major. The music consists of eighth-note patterns throughout. The Alto and Baritone Saxophones continue with their complex beamed eighth-note patterns, while the other instruments play simpler eighth-note lines.

34

570

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 48

577

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Exercício 49

585

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

593

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

Melodia - VII

599

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

609

Fl.
Ob.
B♭ Cl.
S. Sx.
A. Sx.
T. Sx.
B. Sx.
Bsn.

619

Fl.

Ob.

B \flat Cl.

S. Sx.

A. Sx.

T. Sx.

B. Sx.

Bsn.



Universidade Federal do Ceará – UFC
Instituto de Cultura e Arte – ICA
Curso de Licenciatura em Música

Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras

Clarinete





Conteúdo Teórico

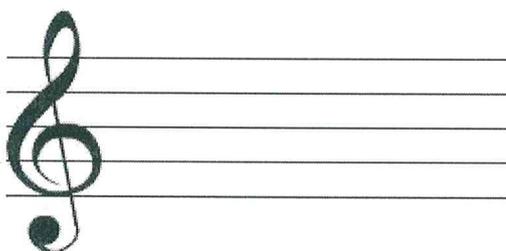
Pauta: é um conjunto de cinco linhas e quatro espaços.



Clave: é um sinal que se coloca no início da pauta e serve para dar nome as notas da PAUTA.

Existem três claves, contudo aprenderemos neste momento a clave utilizada no clarinete.

Clave de Sol:



Figuras musicais

Além da pauta e da clave, temos também as figuras que representam a quantidade de tempo das notas.

A primeira figura que estudaremos é a: **Semibreve**.

A semibreve vale 4 tempos. Podemos estabelecer essa contagem pelos segundos do relógio.

Figura de Som:



Figura de Silêncio:

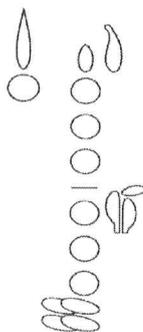
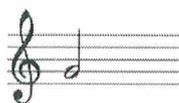




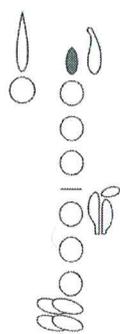
Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras
Caderno: Clarinete

Primeiras notas:

SOL



LÁ





Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopros – Madeiras
Caderno: Clarinete

Do **exercício 09 ao 17** temos conteúdo novo. Vejamos:

Figuras musicais: **Mínima**.

A mínima equivale a 2 tempos.

Figura de Som:

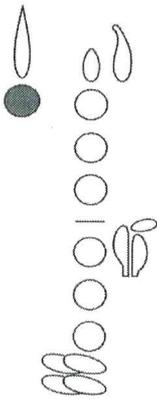


Figura de Silêncio:

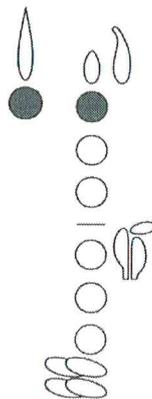
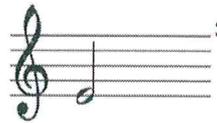


Notas:

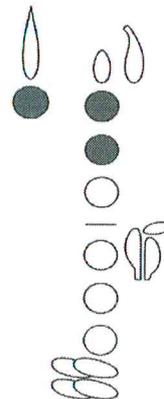
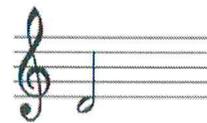
FÁ



MI



RÉ



81 Exercício 09



Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopros – Madeiras
Caderno: Clarinete

Do **exercício 18 ao 24** temos conteúdo novo. Vejamos:

Figuras musicais: **semínima**.

A semínima equivale a 1 tempo.

Figura de Som:

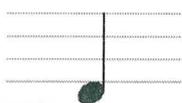
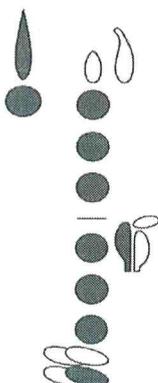


Figura de Silêncio:

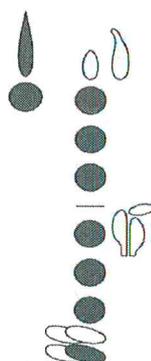


Notas:

SI



DÓ



166 Exercício 18

177 Exercício 19

188 Exercício 20

199 Exercício 21

206 Exercício 22

212 Exercício 23

218 Exercício 24- Dueto I

221

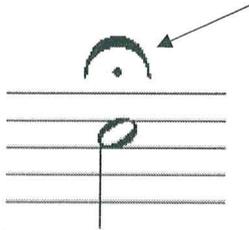
225 Melodia - I



Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopros – Madeiras
Caderno: Clarinete

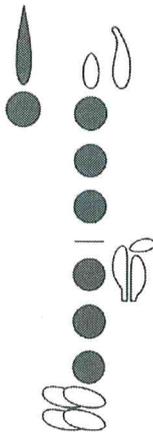
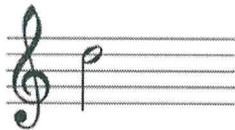
Do exercício 25 ao 29 temos conteúdo novo. Vejamos:

Fermata: é um sinal que se coloca acima ou abaixo da nota. Quando existe uma fermata na nota, o seu valor é estabelecido a partir da regência. Ou seja, uma nota de dois tempos, pode durar dois, três, quatro, cinco tempos e assim por diante, ou pode durar apenas um.



Nota:

RÉ

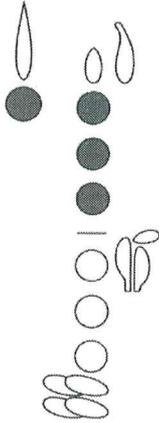




Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras
Caderno: Clarinete

Nota:

DÓ



Exercício 25

233



Exercício 26

240



Exercício 27

248

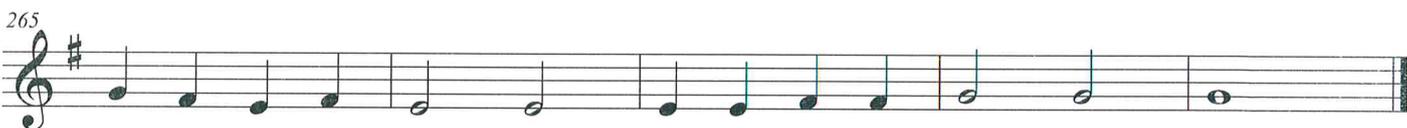


Exercício 28

259



265



Exercício 29

270



Melodia - II

280



285



291





Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopros – Madeiras
Caderno: Clarinete

Do **exercício 25 ao 29** temos conteúdo novo. Vejamos:

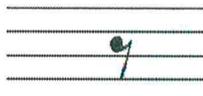
Figura musical: **colcheia**.

A colcheia vale $\frac{1}{2}$ tempo.

Figura de som:



Figura de silêncio:

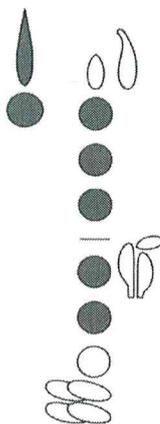


Duas colcheias podem ser escritas da seguinte forma:

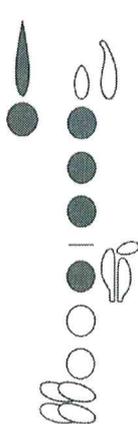


Notas:

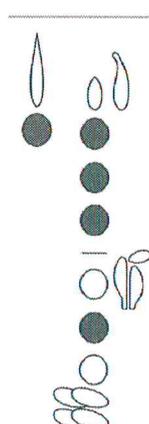
MI



FÁ

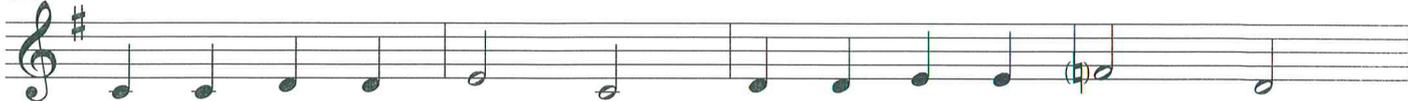


SI



296

Exercício 30



300



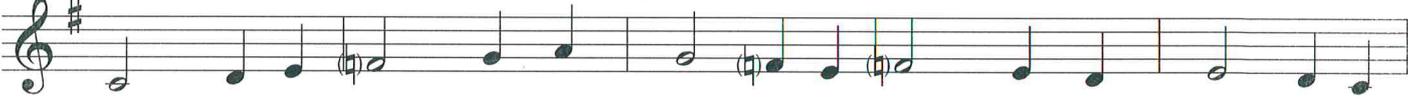
305

Exercício 31

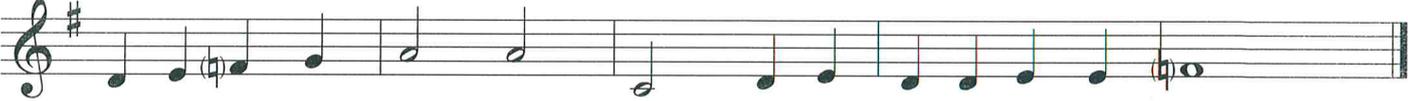


312

Exercício 32



317



322

Exercício 33

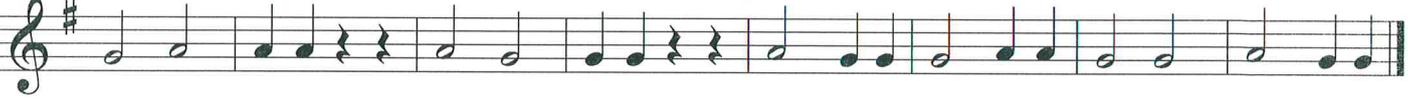


328



335

Exercício 34



343

Exercício 35





Compasso: compassos são grupos de tempos.

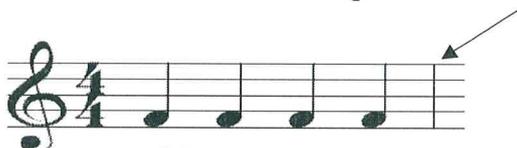
Por exemplo: desde o exercício 01 observamos após a pauta a seguinte fração:



Esta fração é o compasso.

No caso acima temos um compasso quaternário, ou seja, um compasso de 4 tempos.

No fim de cada compasso, colocamos uma barra para separar os compassos. O nome dessa barra é: **barra de compasso**.



Existem: compasso simples e compasso composto. Estudaremos os **compassos simples**.

Os compassos simples são:

Compasso de 4 tempos (Quaternário)	Compasso de 3 tempos (Ternário)	Compasso de 2 tempos (Binário)





Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras
Caderno: Clarinete

Notas:

FÁ

SOL

LÁ

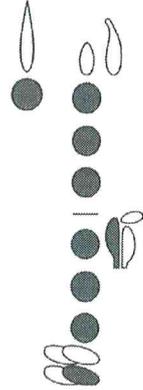
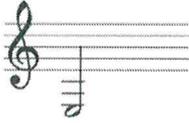




Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras
Caderno: Clarinete

Nota:

MI

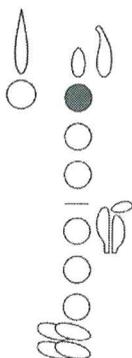
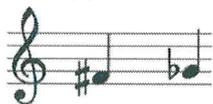




Universidade Federal do Ceará
Apostila de Iniciação Musical em Instrumento de Sopro – Madeiras
Caderno: Clarinete

Notas:

FÁ (#) ou SOL (b)



Exercício 36

354

Exercício 37

362

367

Melodia - III

372

381

Melodia - IV

388

394

400

Exercício 38

404

408

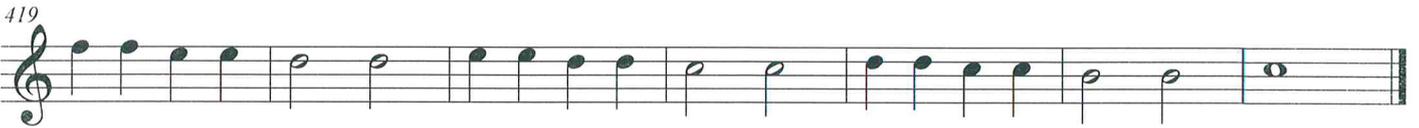


413

Exercício 39



419



426

Exercício 40



435

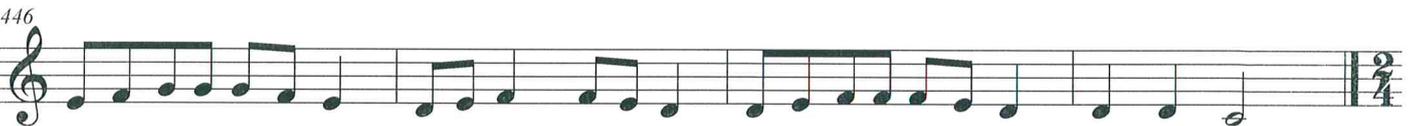


443

Exercício 41

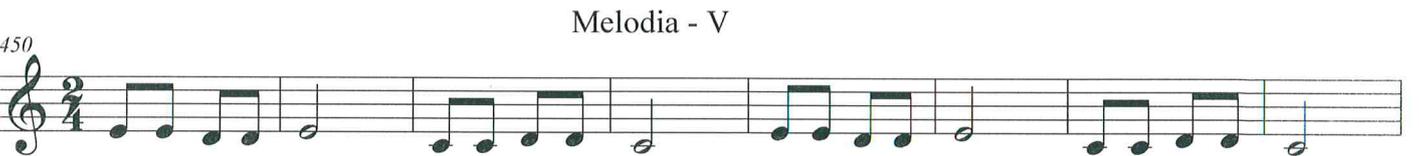


446



450

Melodia - V



458



10

Exercício 49

585

Musical staff 1 for Exercício 49, measures 585-590. It begins with a treble clef and a key signature of one flat. The melody consists of quarter notes and eighth notes, with some beamed eighth notes.

590

Musical staff 2 for Exercício 49, measures 590-595. It continues the melody from the previous staff, featuring quarter notes and eighth notes.

595

Musical staff 3 for Exercício 49, measures 595-600. It concludes the exercise with a final cadence, ending on a whole note in the key of B-flat major.

599

Melodia - VII

Musical staff 1 for Melodia - VII, measures 599-603. It starts with a treble clef and a 3/4 time signature. The melody is composed of quarter notes with a fermata over the first measure.

603

Musical staff 2 for Melodia - VII, measures 603-611. It continues the melody with quarter notes and a repeat sign at the beginning of the staff.

611

Musical staff 3 for Melodia - VII, measures 611-619. It concludes the melody with a fermata over the final note, ending in a 4/4 time signature.

619

Exercício 50

Musical staff 1 for Exercício 50, measures 619-624. It begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The exercise consists of whole notes with fermatas, alternating between B-flat and B natural.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PROJETOS E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO E/OU REGULAMENTAÇÃO DE DISCIPLINA

(X) **Regulamentação** (se a disciplina está prevista no Projeto Pedagógico)

() **Criação/Regulamentação** (se a disciplina não está prevista no Projeto Pedagógico)

1. Unidade Acadêmica que oferta a Disciplina (Faculdade, Centro, Instituto, *Campus*):
Instituto de Cultura e Arte

2. Departamento que oferta a Disciplina (quando for o caso):

3. Curso(s) de Graduação que oferta(m) a disciplina

Código do Curso	Nome do Curso	Grau do Curso ¹	Currículo (Ano/Semestre)	Caráter da Disciplina ²	Semestre de Oferta ³	Habilitação ⁴
44	Música	Licenciatura	2016.1	Optativa		

4. Nome da Disciplina: Madeiras I

5. Código da Disciplina (preenchido pela PROGRAD): **ICA0563**

6. Pré-Requisitos	Não (x)	Sim ()	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade

7. Correquisitos	Não (X)	Sim ()	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade

¹ Preencher com *Bacharelado, Licenciatura ou Tecnólogo*.

² Preencher com *Obrigatória, Optativa ou Eletiva*.

³ Preencher quando obrigatória.

⁴ Quando eletiva, preencher com a habilitação ou ênfase a que se vincula a disciplina.

--	--	--	--

8. Equivalências	Não (X)	Sim ()	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade

9. Turno da Disciplina (é possível marcar mais de um item): (X) Matutino (X) Vespertino () Noturno

10. Regime da Disciplina: () Semestral () Anual (X) Modular

11. Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina – Máximo de 500 caracteres (mostrar a importância da área / do conteúdo para a formação do aluno, a pertinência da disciplina na integralização curricular e outros aspectos): Esta é a primeira de um conjunto de 7 disciplinas optativas sequenciais que tem como foco a formação de professores através do ensino coletivo de instrumentos da família das madeiras no âmbito do curso de licenciatura em música, tendo em vista a carência de educadores capazes de atuar como regentes-professores de bandas escolares e comunitárias. Desta forma, além da ampliação das possibilidades de expressão musical, tal prática será orientada por metodologias próprias do ensino coletivo e colaborativo, proporcionando assim, a compartilha de saberes e o desenvolvimento de habilidades técnicas para execução dos diferentes instrumentos desta família.

12. Objetivo(s) da Disciplina: Introduzir, de maneira coletiva e essencialmente prática, os conceitos básicos para execução de instrumentos característicos da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e saxofone).

13. Ementa: Estudo das técnicas básicas para execução de instrumentos da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e saxofone), entre elas: respiração, postura, embocadura, emissão, dedilhados, articulação simples, escalas diatônicas maiores descendentes e ascendentes, no registro grave e médio dos instrumentos. Estudo de repertório coletivo que contemple as técnicas básicas acima citadas, utilizando diferentes vozes e com encadeamentos harmônicos simples. Estudo sobre os cuidados básicos dos instrumentos musicais da família das madeiras.

14. Descrição da Carga Horária					
Número de Semanas:	Número de Créditos:	Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária EaD:
16	02	32		24	08

15. Bibliografia Básica (sugere-se a inclusão de, pelo menos, 03 títulos):
 BARBOSA, Joel. **Da Capo:** método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. 1ª. ed. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.
 KIRKBRIDE, Jerry et al. **Teaching woodwinds:** a method and resource handbook for music educators. New York: Schirmer Books, 1998.

LAUTZENHEIZER, Tim et al. **Essential elements 2000**: book 1. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1999.

16. Bibliografia Complementar (sugere-se a inclusão de, pelo menos, 05 títulos – de acordo com instrumento de avaliação de Curso de Graduação, INEP/maio-2012 ou legislação posterior):

GRISWOLD, H. Gene. **Teaching Woodwinds**. Upper Side River, NJ: Pearson/Prentice Hall, 2008.
PEARSON, Bruce. **Standard Of Excellence**. KJOS e Spi Tch edition. Estados Unidos, 1999.
WESTPHAL, Frederick W. **Guide to teaching woodwinds**. Dubuque, Iowa, W.C. Brown Co., 1962.
WILSON, Kolly M. et al. **Teaching woodwinds**: a guide for students and teachers. Flagstaff: Mountain Peak Music, 2010.
NASCIMENTO, Marco A. T. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música ‘Da Capo’**: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

17. Aprovação do Colegiado do Departamento (quando for o caso)

Data de Aprovação:

Chefe(a) do Departamento
Assinatura e Carimbo

18. Aprovação do(s) Colegiado(s) de Curso(s)

Código do Curso:

44

Data de Aprovação:

Coordenador(a) do Curso
Assinatura e Carimbo

19. Aprovação do Conselho da Unidade Acadêmica

Data de Aprovação:

Diretor(a) da Unidade Acadêmica
Assinatura e Carimbo

20. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Câmara de Graduação)**Data de Aprovação:**

**Presidente(a) da Câmara de Graduação
Assinatura e Carimbo****Orientações para tramitação do processo:**

Deve ser aberto e encaminhado processo à Pró-Reitoria de Graduação / Câmara de Graduação, contendo: 1) Ofício(s) informando a data de aprovação da criação e/ou regulamentação da(s) disciplina(s) pela Coordenação do Curso, pelo(s) Departamento(s) envolvido(s) – se for o caso – e pela Direção da Unidade Acadêmica; 2) Formulário para Criação e/ou Regulamentação de Disciplina integralmente preenchido, com assinaturas, datas e carimbos solicitados.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
COORDENADORIA DE PROJETOS E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR
DIVISÃO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

FORMULÁRIO PARA CRIAÇÃO E/OU REGULAMENTAÇÃO DE DISCIPLINA

(X) **Regulamentação** (se a disciplina está prevista no Projeto Pedagógico)

() **Criação/Regulamentação** (se a disciplina não está prevista no Projeto Pedagógico)

1. Unidade Acadêmica que oferta a Disciplina (Faculdade, Centro, Instituto, *Campus*):
Instituto de Cultura e Arte

2. Departamento que oferta a Disciplina (quando for o caso):

3. Curso(s) de Graduação que oferta(m) a disciplina

Código do Curso	Nome do Curso	Grau do Curso ¹	Currículo (Ano/Semestre)	Caráter da Disciplina ²	Semestre de Oferta ³	Habilitação ⁴
44	Música	Licenciatura	2016.1	Optativa		

4. Nome da Disciplina: Madeiras II

5. Código da Disciplina (preenchido pela PROGRAD):
ICA0574

6. Pré-Requisitos	Não ()	Sim (X)	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade
		ICA0563	Madeiras I

¹ Preencher com *Bacharelado, Licenciatura ou Tecnólogo*.

² Preencher com *Obrigatória, Optativa ou Eletiva*.

³ Preencher quando obrigatória.

⁴ Quando eletiva, preencher com a habilitação ou ênfase a que se vincula a disciplina.

7. Correquisitos	Não (X)	Sim ()	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade

8. Equivalências	Não (X)	Sim ()	
		Código	Nome da Disciplina/Atividade

9. Turno da Disciplina (é possível marcar mais de um item):

(X) Matutino (X) Vespertino () Noturno

10. Regime da Disciplina:

() Semestral () Anual (X) Modular

11. Justificativa para a criação/regulamentação desta disciplina – Máximo de 500 caracteres

(mostrar a importância da área / do conteúdo para a formação do aluno, a pertinência da disciplina na integralização curricular e outros aspectos): Esta é a segunda de um conjunto de 7 disciplinas optativas sequenciais que tem como foco a formação de professores através do ensino coletivo de instrumentos da família das madeiras no âmbito do curso de licenciatura em música, tendo em vista a carência de educadores capazes de atuar como regentes-professores de bandas escolares e comunitárias. Desta forma, além da ampliação das possibilidades de expressão musical, tal prática será orientada por metodologias próprias do ensino coletivo e colaborativo, proporcionando assim, a partilha de saberes e o desenvolvimento de habilidades técnicas para execução dos diferentes instrumentos desta família.

12. Objetivo(s) da Disciplina: Realizar, de maneira coletiva e essencialmente prática, o estudo de técnicas e repertórios básicos para execução de instrumentos característicos da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e saxofone).

13. Ementa: Ampliação das técnicas básicas dos instrumentos da família das madeiras (flauta transversal, oboé, clarinete, fagote e saxofone). Entre elas pretende-se abordar de forma mais intensa e com nível de dificuldade maior: respiração, articulação simples, escalas cromáticas e diatônicas descendentes e ascendentes, registro grave e médio dos instrumentos. Estudo de repertório coletivo que contemple as técnicas básicas acima citadas, utilizando vozes independentes e polirritmia.

14. Descrição da Carga Horária

Número de Semanas:	Número de Créditos:	Carga Horária Total:	Carga Horária Teórica:	Carga Horária Prática:	Carga Horária EaD:
16	2	32		24	08

15. Bibliografia Básica (sugere-se a inclusão de, pelo menos, 03 títulos):

BARBOSA, Joel. **Da Capo**: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda. 1ª. ed. Jundiaí, São Paulo: Keyboard Editora Musical, 2004.

KIRKBRIDE, Jerry et al. **Teaching woodwinds**: a method and resource handbook for music educators. New York: Schirmer Books, 1998.

LAUTZENHEIZER, Tim et al. **Essential elements 2000**: book 1. Milwaukee: Hal Leonard Corporation, 1999.

16. Bibliografia Complementar (sugere-se a inclusão de, pelo menos, 05 títulos – de acordo com instrumento de avaliação de Curso de Graduação, INEP/maio-2012 ou legislação posterior):

GRISWOLD, H. Gene. **Teaching Woodwinds**. Upper Side River, NJ: Pearson/Prentice Hall, 2008.
PEARSON, Bruce. **Standard Of Excellence**. KJOS e Spi Tch edition. Estados Unidos, 1999.
WESTPHAL, Frederick W. **Guide to teaching woodwinds**. Dubuque, Iowa, W.C. Brown Co., 1962.
WILSON, Kolly M. et al. **Teaching woodwinds**: a guide for students and teachers. Flagstaff: Mountain Peak Music, 2010.
NASCIMENTO, Marco A. T. **Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música ‘Da Capo’**: um estudo sobre sua aplicação. Dissertação (Mestrado em Música) – PPGM/UNIRIO, Rio de Janeiro, 2007.

17. Aprovação do Colegiado do Departamento (quando for o caso)

Data de Aprovação:

Chefe(a) do Departamento
Assinatura e Carimbo

18. Aprovação do(s) Colegiado(s) de Curso(s)

**Código do
Curso:
44**

**Data de
Aprovação:**

Coordenador(a) do Curso
Assinatura e Carimbo

19. Aprovação do Conselho da Unidade Acadêmica

Data de Aprovação:	<hr/> <p style="text-align: center;">Diretor(a) da Unidade Acadêmica Assinatura e Carimbo</p>
---------------------------	---

20. Aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Câmara de Graduação)	
Data de Aprovação:	<hr/> <p style="text-align: center;">Presidente(a) da Câmara de Graduação Assinatura e Carimbo</p>

Orientações para tramitação do processo:

Deve ser aberto e encaminhado processo à Pró-Reitoria de Graduação / Câmara de Graduação, contendo: 1) Ofício(s) informando a data de aprovação da criação e/ou regulamentação da(s) disciplina(s) pela Coordenação do Curso, pelo(s) Departamento(s) envolvido(s) – se for o caso – e pela Direção da Unidade Acadêmica; 2) Formulário para Criação e/ou Regulamentação de Disciplina integralmente preenchido, com assinaturas, datas e carimbos solicitados.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
LINHA EDUCAÇÃO CURRÍCULO E ENSINO
EIXO: ENSINO DE MÚSICA

ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA¹

Pesquisador: Filipe Ximenes Parente

Curso: Doutorado

Ano da aplicação: 2017.2

1. Me fale sobre seus pais:
 - a) O que fazem?
 - b) A profissão?
 - c) O grau de instrução acadêmica?
 - d) O local de nascimento?
 - e) Qual a relação dos seus pais com o campo musical? (Se existir uma relação, narre)
2. Sobre os irmãos:
 - a) Você tem irmãos?
 - b) Quantos?
 - c) A profissão?
 - d) O grau de instrução acadêmica?
 - e) Na escala de irmãos você é o mais velho? O mais novo? [...]
 - f) Qual a relação dos seus irmãos com o campo musical?
3. Outros parentes:
 - a) Você tem outros parentes na família que tem alguma ligação ao campo musical? (se existir, conte como é esta relação)
4. Em sua prática musical você se sente influenciado(a) por algum parente?
5. Existiram outros espaços fora do seio familiar que você considera importante para o seu contato com a música? (se sim: qual? Explique como se deu a importância deste espaço)
6. Antes de entrar na universidade você já tinha tocado algum instrumento? Já tinha passado por alguma experiência musical?
7. Fale sobre a sua trajetória na escola:

¹ Para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

- a) Existiam atividades que envolviam a música?
 - b) Você teve algum contato com música no ambiente escolar?
 - c) Tinha algum amigo envolvido com o campo musical?
 - d) Se sentiu influenciado por alguém no período escolar?
8. Se você aprendeu música antes de entrar na faculdade explique como se deu este processo apontando as experiências, os locais e o que considerou de mais importante neste processo.
9. Sobre o curso de música:
- a) Como e porque você escolheu o curso de música?
 - b) Aprendeu tocar no curso?
 - c) O seu primeiro contato com leitura formal (partitura) aconteceu no curso?
 - d) Você já tem quanto tempo de curso?
10. Sobre a disciplina:
- a) Como foi a disciplina para você?
 - b) Como você analisa o seu processo de aprendizagem?
 - c) Como você analisa o processo de aprendizagem dos seus colegas?
 - d) Como foi a sua relação com os colegas?
 - e) Algum colega lhe ajudou? Influenciou? Incentivou? Auxiliou?
 - f) Considerando a sua trajetória na disciplina o que você considera fundamental para a aprendizagem em instrumento de sopro/madeira?
 - g) O que você identifica como importante neste processo?
 - h) Quer acrescentar algo que não foi perguntado e que você considerou importante?