

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

TESE DE DOUTORADO

**FLAUTA DOCE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: entre as
demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do
instrumento voltadas ao Ensino Básico**

ANETE SUSANA WEICHSELBAUM

PORTO ALEGRE

2013

ANETE SUSANA WEICHSELBAUM

FLAUTA DOCE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Música. Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jusamara Vieira Souza

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Weichselbaum, Anete Susana

FLAUTA DOCE EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA:
entre as demandas da prática musical e das propostas
pedagógicas do instrumento voltadas ao Ensino Básio /
Anete Susana Weichselbaum. -- 2013.
322 f.

Orientador: Jusamara Vieira Souza.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. ensino de flauta doce. 2. Licenciatura em
Música. 3. conhecimento e habilidade pedagógico do
conteúdo. 4. conhecimento curricular. 5. formação
inicial. I. Souza, Jusamara Vieira, orient. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo sopro da vida.

À professora Dr.^a Jusamara Vieira Souza, por consideração, atenção despendida, generosidade, amabilidade e profissionalismo na orientação dessa tese.

Aos professores da banca de qualificação, que acolheram este trabalho e trouxeram valiosas colaborações: Dr.^a Marília Raquel Albornoz Stein e Dr.^a Teresa Mateiro. Estendo meus agradecimentos às professoras mencionadas e ao Dr. José Nunes Fernandes pela participação na banca de doutorado.

À Prof. Dr.^a Maria de Fátima Quintal de Freitas, pelo aceite de minha presença no “Seminário: Pesquisa Qualitativa e Metodologias Participativas”, realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPR, o qual abordou as metodologias da pesquisa-ação e pesquisa participativa.

À professora Clara, cuja generosidade e profissionalismo imenso permitiram a realização em campo da presente investigação, bem como dos demais colegas, em especial a professora Luiza, que encaminhou a presente proposta de investigação à instituição, ambas mencionadas nesta pesquisa com seus pseudônimos.

A todos os licenciandos que participaram dessa investigação, de diversas formas, compartilhando os espaços-tempos das aulas, ensaios e da apresentação, bem como me concedendo entrevistas.

Aos meus colegas de estudos da UFRGS, amigos, por convivência, conversas e reflexões na área da educação musical: Carla Santos, Giann Ribeiro, pela ajuda com o áudio (gravador), e ao Graciano Lorenzi, pela ajuda com o vídeo; a todos os colegas do Grupo Cotidiano, especialmente a Maria Cecília Torres, Agnes Schmeling, Lúcia Teixeira, Vania Malagutti Fialho, Maria Guiomar Ribas, Karla Lopardo, Adriana Bozzetto, Fernanda Assis, Silvia Ramos, Leila Dias e Antônio Dias.

À Fundação Araucária do Paraná, pela bolsa de estudos com afastamento de dois anos para a realização das disciplinas, do estágio docente e da pesquisa em campo realizada em Porto Alegre, e posteriormente, pela ajuda para os deslocamentos para a mesma cidade. Aos colegas da EMBAP/UNESPAR – do Departamento de Disciplinas Teórico-aplicadas e Departamento de Sopros e Percussão – que tornaram possível meu

afastamento, em especial às colegas Renate Weiland, Margaret Andrade, Tatiane Wiese, pela substituição de minhas aulas no período de afastamento para o doutorado. Ao Helcio Müller que também lecionou na EMBAP e ministrou aulas de flauta doce para um grupo de professores do qual eu fazia parte.

Estendo meus agradecimentos a todos os colegas pesquisadores, professores e flautistas doces com quem pude trocar e atualizar informações e materiais, como Ms. Paula Andrade Callegari, Ms. Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes, Ms. Marco Barcellos de Oliveira, Dr^a Renate Weiland, Ms. Tatiane Wiese, Dr. José Nunes Fernandes, por me disponibilizar e enviar cópia da dissertação de Ilma Lira, bibliotecária Márcia Kalil, da Biblioteca da UFG, de Goiânia, por me enviar cópia de uma dissertação.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, pelo enriquecimento proporcionado durante minha formação, à prof.^a Dr^a Regina Antunes, que ministrou uma das disciplinas, à secretária do PPGMUS UFRGS, Isolete Kichel e à funcionária Rita Lopes, ambas sempre muito atenciosas.

Ao Gilberto e Eliana, que me receberam na primeira semana em Porto Alegre. Ao Marcel, pela confecção do Abstract, e ao Daniel Falkemback Ribeiro, pela revisão de português e inglês.

Aos meus pais, Konrad (*in memoriam*) e Annaliese, por sempre me apoiarem em todos os momentos da minha vida, e à minha querida irmã Renate, que foi minha primeira professora de flauta doce e sempre companheira nas atividades relacionadas à música.

Aos meus amigos e amigas que sempre acompanharam minhas “narrativas do doutorado”, agradeço especialmente a Ana Paula por enviar as figuras dos círculos sobrepostos e ao Nelson por intermediar a compra da minha terceira impressora do período.

RESUMO

A presente investigação aborda os conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais desenvolvidos por licenciandos na disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”. Tal disciplina é ofertada por uma instituição de ensino superior no segundo semestre do curso de Licenciatura em Música. A pesquisa tem como objetivo geral compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais e quais desses conhecimentos e habilidades eles valorizam e selecionam, a fim de atender, tanto a demanda pedagógica, como da prática instrumental na disciplina já citada. Os objetivos específicos propostos estão relacionados: ao levantamento de experiências (aprendizagem e docência) dos licenciandos com a flauta doce; à aquisição, utilização, valorização, seleção e sistematização dos seus conhecimentos e habilidades; e à análise de um planejamento para aulas de flauta doce. A opção metodológica consistiu em uma pesquisa colaborativa, na qual participei como pesquisadora e também como professora, a partir do aceite da docente da disciplina, acompanhando a turma. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, entrevistas e reuniões colaborativas com a docente e estudantes da disciplina bem como registros escritos, como diário de campo e cadernos dos trabalhos em conjunto, os registros de áudio e vídeo. O referencial teórico baseia-se nos conhecimentos docentes dos professores, propostos por Shulman (1986) no campo da educação e utilizados por Ballantyne (2005; 2006) na formação de professores de música. Dos sete tipos de conhecimentos elencados por Shulman (1986), destaco o conhecimento do conteúdo da matéria, que pode ser dividido em três categorias, que são o conhecimento do conteúdo da matéria, o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere a como dar aulas. No campo da educação musical, além dos conhecimentos, são consideradas também as habilidades instrumentais, pedagógicas e musicais. Os resultados da presente investigação apontam que a compreensão acerca dos conhecimentos e habilidades adotados nessa tese é construída pelos acadêmicos no segundo semestre do curso, havendo variação entre os estudantes e a demanda das tarefas. Foram identificadas e analisadas as três categorias relativas ao conhecimento de conteúdo nas atividades propostas em aula, bem como levantados conhecimentos e habilidades musicais dos licenciandos, como realizar acompanhamentos instrumentais e ter preferência em tocar “de ouvido”. As demandas institucionais dos licenciandos entrevistados que já dão aulas de flauta doce exigem-lhes, além dos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo e conhecimento curricular, conhecimentos e habilidades profissionais e conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação. Os acadêmicos destacaram que o planejamento pôde ser construído a partir da sua compreensão do processo vivenciado durante o semestre letivo, com a sequência das aulas, suas atividades e das reflexões geradas. O planejamento dos estudantes que já dão aulas evidenciou os conhecimentos curriculares e conhecimentos e habilidades profissionais.

Palavras-chave: ensino de flauta doce, Licenciatura em Música, conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo, conhecimento curricular, formação inicial.

ABSTRACT

The present text investigates the musical-instrumental and musical-pedagogical skills and knowledge sets developed by students of a class denominated "The recorder flute in the school context". This class is offered by a graduate level institution during the second semester of the Music Teacher Education Program. The general aim of this research is to understand the modes through which students acquire, use and systematize the knowledge sets as well as the instrumental and pedagogical skills acquired, and which of these knowledges sets and abilities they value and select in order to address the pedagogical requirements and the necessary instrument skills in the aforementioned class. The specific goals proposed are related to: the collection of experiences (apprenticeship and teaching) of licenciates with the recorder; the acquisition, employment, valuing, selection and systematization of their knowledges sets and abilities; and the analysis of a teaching plan for the recorder. The methodological approach consists of a collaborative research group, in which the author participated as a research fellow and also as a teacher, in agreement with the main lecturer in this specific class, monitoring the students. Data gathering procedures included participative observation, interviews and collaborative meetings with the teacher and the students in the class as well as written registries, such as field notes and group assignment notebooks, along with audio and video materials. The theoretical reference is based on the teaching knowledges of teachers as proposed by Shulman (1986) in the field of education and adopted by Ballantyne (2005; 2006) in the training of music teachers. Of the seven types of knowledge listed by Shulman (1986), the author calls specific attention to knowledge of the subject content, curricular knowledge and pedagogical knowledge of the subject matter, which covers how to teach. In the field of music education, besides the knowledge sets, pedagogical, musical and instrumental abilities are also taken into consideration. The results of the present investigation point to the fact that comprehension of the knowledges sets and abilities adopted in this thesis is construed by academics in the second semester of the course, and notes that there is a variation between students and the tasks required. Three categories related to knowledge of the content in activities proposed inside the classroom where identified and analyzed, and musical abilities and knowledges of licenciates where listed, such as the realization of instrumental accompaniments and the preference for "playing by ear". The institutional demands of the interviewed licenciates that already teach require of these, besides the pedagogical knowledge and abilities of the content itself and the curricular subject matters, professional knowledge and abilities related to the goals, principles and values of education. These individuals highlighted that planning was made possible based on their comprehension of the process experienced during the school semester, taking into account class sequence, their activities and the reflections gleaned from these. The teaching plans of the students that already teach put into evidence the curricular and professional knowledge and abilities of these students.

Keywords: teaching of the recorder flute, Music Teaching Education Program, pedagogical and musical knowledge and skill, curricular knowledge, initial training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas por autores brasileiros cujas investigações se referem à flauta doce	20
Quadro 2: Síntese sobre os termos utilizados no referencial teórico da tese.....	78
Quadro 3: Delineamento da pesquisa colaborativa com base na pesquisa-ação: fases, cronograma e participantes	88
Quadro 4. Reuniões colaborativas realizadas no primeiro semestre de 2010 na etapa do delineamento da pesquisa	93
Quadro 5. Reuniões colaborativas realizadas no segundo semestre de 2010 na etapa de implementação em sala de aula.....	95
Quadro 6: Entrevista grupal e entrevistas individuais realizadas com os licenciandos.....	111
Quadro 7: Macro-categorias encontradas na análise preliminar dos dados.....	124
Quadro 8: Categorias que formaram a estruturação do sumário provisório e comparação com os capítulos definitivos da tese	126
Quadro 9: Conhecimentos e habilidades musicais e músico-instrumentais dos licenciandos	150
Quadro 10: Conhecimentos e habilidades dos licenciandos no estudo de flauta doce	196
Quadro 11: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce a partir do levantamento realizado nos ANAIS dos Encontros Nacionais da ABEM	293
Quadro 12: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce em Encontros Regionais da ABEM.....	299
QUADRO 13: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce em encontros de outras associações brasileiras	303

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Conhecimento pedagógico do conteúdo e sua relação com o conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo	64
Figura 2: Quadro de Tripp sobre a representação do ciclo de pesquisa.....	87
Figura 3: Comparação esquemática dos procedimentos de coleta adotados e análise de dados	102
Figura 4: Modelo dos itens do diário de campo	116
Figura 5: Exemplo de trecho de texto escrito diário de campo 19.....	117
Figura 6: Exemplos de itens a comentar com a professora e itens de <i>feedback</i> da pesquisa	106
Figura 7: Partitura de <i>Hymne</i>	221
Figura 8: Versão apresentada do tema de <i>Ode à alegria</i>	250
Figura 11: Versão apresentada da canção <i>Pela luz dos olhos teus</i>	253
Figura 12: Versão apresentada de <i>Pezinho</i>	254
Figura 13: Versão apresentada do <i>Tema da Copa</i>	255

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/ Câmara da Educação Superior
CP II	Colégio Pedro II
ECIM	Ensino Coletivo de Instrumento Musical
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENECIM	Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical
EMBAP/UNESPAR	Escola de Música e Belas Artes do Paraná/ Universidade Estadual do Paraná
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRS-POA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
NBR	Norma Brasileira
ONG	Organização Não-Governamental
OSPA	Orquestra Sinfônica de Porto Alegre
PCK	<i>Pedagogical Content Knowledge</i>
PP	Projeto Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPC-M	Projeto Pedagógico do Curso de Música
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
SMED	Secretaria Municipal de Educação (de Porto Alegre)
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. PESQUISAS E TRABALHOS SOBRE E COM A FLAUTA DOCE E SEU ENSINO	18
1.1 PESQUISAS MUSICOLÓGICAS E SOBRE A <i>PERFORMANCE</i>	22
1.2 PESQUISAS VOLTADAS AO ENSINO DE FLAUTA DOCE	29
1.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E OUTROS TEXTOS PUBLICADOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	39
1.4 O ENSINO DE FLAUTA DOCE EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA.....	45
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	52
2.1 IMBRICAMENTO ENTRE OS CONTEÚDOS CURRICULARES VISANDO À FORMAÇÃO DO LICENCIANDO	52
2.2 CONHECIMENTOS INSTRUMENTAIS, MUSICAIS E PEDAGÓGICOS	56
2.2.1 O conhecimento docente segundo Lee Shulman: o paradigma ausente.....	57
2.2.2 Tipologia dos conhecimentos propostos por Shulman	62
2.2.3 Contextualização, contribuições e críticas da estrutura teórica voltada à educação musical	72
3. METODOLOGIA.....	80
3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	80
3.1.1 A pesquisa-ação educacional ou pesquisa colaborativa.....	82
3.1.2 O delineamento da pesquisa colaborativa com base no ciclo da pesquisa-ação...86	
3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA COLABORATIVA	88
3.2.1 Fase preliminar: a escolha do campo empírico	89
3.2.2 Fase de planejamento: o delineamento realizado por meio dos trabalhos colaborativos	92
3.2.3 Fase de implementação da pesquisa	94
3.2.3.1 A continuação dos trabalhos colaborativos	94
3.2.3.2 Minha inserção no campo	97
3.2.3.3 Fase de elaboração dos resultados parciais	99
3.3 COLETA DE DADOS	100
3.3.1 Observação participante	101
3.3.2 As entrevistas.....	102
3.3.2.1 A construção de um roteiro	103
3.3.2.2 Entrevista com a professora da disciplina	105
3.3.2.3 Entrevista com os estudantes da disciplina	107
3.3.3 Registros	114
3.3.3.1 Diário de campo	114
3.3.3.2 Caderno dos trabalhos em conjunto	118
3.3.3.3 Caderno de registro das entrevistas	119
3.3.3.4 Registros de áudio e vídeo	120
3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	122

4. APRESENTAÇÃO DO CAMPO	128
4.1 A INSTITUIÇÃO.....	128
4.1.1 Recursos físicos e gestão de pessoas	129
4.1.1.1 Aspectos e recursos físicos da instituição	129
4.1.1.2 Corpo docente	132
4.1.2 Atividades artísticas e pedagógicas desenvolvidas e ofertadas.	134
4.1.2.1 Atividades acadêmico-científico-culturais	134
4.1.2.2 Apresentações das práticas instrumentais e pedagógicas	136
4.2 A DISCIPLINA “FLAUTA DOCE NO CONTEXTO ESCOLAR”	137
4.2.1 Ementa, Plano de Curso e experiência anterior da professora com a disciplina	138
4.2.2 Atividades realizadas e materiais confeccionados pelos estudantes.....	142
4.2.3 Organização e procedimentos empregados na disciplina, tarefas solicitadas e avaliação	142
4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	144
4.3.1 Licenciandos: gênero e faixa etária	144
4.3.2 Conhecimentos e habilidades musicais e instrumentais prévios	146
4.3.3 O campo de atuação dos licenciandos.....	151
5. EXPERIÊNCIAS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS LICENCIANDOS COM A FLAUTA DOCE ANTES DA GRADUAÇÃO.....	156
5.1 APRENDIZAGEM MUSICAL DA FLAUTA DOCE.....	157
5.1.1 Diferentes tempos, espaços e experiências de aprendizagem	157
5.1.2 O repertório aprendido nessa fase e a análise de sua formação enquanto alunos.....	164
5.1.3 Comparações entre flauta doce e conhecimentos e/ou habilidades de outros instrumentos	169
5.2 DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE.....	172
5.2.1 Locais onde os estudantes dão aulas: escolas de música e projetos sociais.....	173
5.2.1.1 A experiência do Sandro em uma ONG	173
5.2.1.2 A experiência de James em uma escola de música	174
5.2.1.3 O trabalho voluntário de Luz com flauta doce na ONG na qual é pedagoga	175
5.2.2 Atividades musicais, instrumentais e pedagógicas exercidas	178
6. CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS DESENVOLVIDOS DURANTE A DISCIPLINA	185
6.1 A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS	185
6.1.1 Valorização do ensino instrumental	186
6.1.2 Avaliação do repertório musical: nível de dificuldade técnica, arranjo e prática em grupo.....	189
6.1.3 Aprendizagem por meio da apreciação	193
6.2 AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS.....	196
6.2.1 Conhecimentos e habilidades dos licenciandos no estudo de flauta doce	196
6.2.2 A qualidade do instrumento dos estudantes e sua afinação: dois pontos a serem considerados no curso de licenciatura	200
6.2.3 Avaliação dos procedimentos e estratégias empregados na pesquisa colaborativa.....	208
6.3 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO.....	214

7. PLANEJAMENTO NA VISÃO DOS ESTUDANTES.....	218
7.1 O PLANEJAMENTO REALIZADO E SUGERIDO PELOS ESTUDANTES QUE JÁ LECIONAM FLAUTA DOCE	218
7.1.1 Transmissão dos conhecimentos e materiais utilizados	220
7.1.2 Importância do registro do planejamento e avaliação.....	224
7.1.3 Apresentações de alunos	227
7.1.4 A continuidade – previsão das turmas	231
7.2 O PLANEJAMENTO REALIZADO NAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA	235
7.2.1 Aprender a organizar um planejamento requer tempo.....	236
7.2.1 Primeiro trabalho: selecionar e trazer uma partitura para a escola regular.....	239
7.2.2 Segundo trabalho: Ensinando Música “de Ouvido”	246
7.2.3.1 O desenvolvimento da atividade	246
7.2.3.2 A apresentação da atividade	248
7.2.3.3 Avaliação da atividade	258
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	265
REFERÊNCIAS.....	278
APÊNDICES.....	291
Apêndice 1 – Relação de trabalhos que incluem a flauta doce a partir do levantamento realizado nos Anais da ABEM	292
Apêndice 2 – Relação de trabalhos que incluem a flauta doce a partir do levantamento realizado em encontros de outras associações brasileiras	302
Apêndice 3 – Relação de vídeos do <i>YouTube</i> com flauta doce	304
Apêndice 4 – Roteiro da entrevista semi-estruturada com a professora Clara.....	307
Apêndice 5 – Roteiro da entrevista semi-estruturada com James.....	309
Apêndice 6 – Roteiro da entrevista semi-estruturada com Luz.....	312
Apêndice 7 – Roteiro da entrevista semi-estruturada com Sandro.....	315
Apêndice 8 – Roteiro da entrevista semi-estruturada com Giovana.....	317
Apêndice 9 – CD confeccionado para a disciplina.....	320

INTRODUÇÃO

A presente investigação aborda o conhecimento músico-instrumental e pedagógico-musical construído por estudantes de um Curso de Licenciatura em Música¹ matriculados na disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”. A disciplina é obrigatória e é oferecida no segundo semestre do curso e ministrada coletivamente em uma instituição de ensino superior (IES)², privada, localizada na cidade de Porto Alegre (RS). No primeiro semestre, a grande maioria dos estudantes tem seu primeiro contato com a flauta doce durante uma disciplina anterior³. Com exceção de seis estudantes, a maioria dos acadêmicos não é familiarizada com o instrumento, e é nesse semestre que ocorre a iniciação instrumental. Convém acrescentar que, uma vez que a instituição não realiza prova específica, muitos estudantes têm nessa disciplina uma oportunidade de adquirir a leitura musical por meio da execução na flauta doce. No segundo semestre do curso, os alunos continuam a aprender o instrumento, porém o foco da disciplina se volta para a ênfase pedagógico-musical, assim os estudantes lidam com a demanda de elaborar propostas didáticas para o ensino da flauta doce.

Conforme o programa de curso da instituição, na disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”, os estudantes são solicitados a propor e desenvolver planejamentos destinados ao ensino de flauta doce para contextos diversos, como escolas de Educação Básica (ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos) e Organizações Não-Governamentais (ONGs), tendo como foco principal o Ensino Fundamental. Trata-se de elaborações de propostas e atividades realizadas durante o semestre, de forma individual e coletiva. Tais propostas e atividades não são postas em prática, uma vez que a disciplina não tem como objetivo a realização do estágio. Porém, a partir das entrevistas e conversas com a professora da Instituição, fui

¹ O referido Curso de Licenciatura em Música tem carga horária total de 3.143 horas, dividido em sete

² De forma proposital, a instituição não tem seu nome mencionado, pois optei por preservar o seu anonimato, bem como o anonimato dos participantes da presente pesquisa, a saber, a professora da turma, os alunos e demais professores daquela instituição.

³ A disciplina “Flauta Doce” é ofertada no primeiro semestre e tem carga horária de 72h. A disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar” é ofertada no segundo semestre e também tem carga horária de 72h.

informada de que, a partir do quarto semestre, quando os estudantes iniciam seus estágios, alguns alunos utilizam os conhecimentos adquiridos e construídos nas disciplinas de “Flauta Doce” e “Flauta Doce no Contexto Escolar” em seus planejamentos e práticas de ensino.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais e quais desses conhecimentos eles valorizam e selecionam, a fim de atender, tanto a demanda pedagógica, como da prática instrumental, em um curso de Licenciatura em Música, na disciplina já citada, “Flauta Doce no Contexto Escolar”.

Para compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam, valorizam, selecionam e sistematizam seus conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais voltados à aula de instrumento, os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação levaram em conta minha inserção no campo, ou seja, na sala de aula, as falas e depoimentos dos estudantes, sua produção em termos de materiais e a realização de tarefas. Dessa forma, os procedimentos de pesquisa consistiram no acompanhamento da turma por meio de observação participante durante todo o segundo semestre de 2010, de realização de entrevistas individuais e entrevista grupal, de registro de áudio e vídeo, de análise de documentos trazidos e elaborados pelos estudantes, visando compreender como as demandas da prática musical da flauta doce e as demandas de tarefas realizadas pelos licenciandos lhes exigiam aquisição, seleção e sistematização de conhecimentos para o ensino. O objetivo geral pôde ser definido após a minha proximidade com o campo e o processo de negociação realizado entre a professora da disciplina e eu como pesquisadora.

Em relação às demandas das propostas didáticas solicitadas aos estudantes na disciplina, faz-se necessário analisar e compreender como os licenciandos as elaboram para o ensino com a flauta doce, uma vez que esses estudantes, em sua maioria, aprenderam a tocar o instrumento no semestre anterior do seu curso, como mencionado. Porém, alguns estudantes já trabalhavam com ensino de flauta doce, antes de cursarem essa disciplina. Desse modo, os objetivos específicos propostos da

pesquisa estão relacionados: ao levantamento e análise das experiências de aprendizagem do instrumento e docência da flauta doce; à aquisição e à valorização dos conhecimentos e habilidades músico-instrumentais; à valorização, seleção, utilização e sistematização dos conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais referentes ao planejamento proposto e realizado pelos licenciandos. Portanto, os objetivos específicos são:

- a) levantar quais são as experiências de aprendizagem instrumental que os estudantes têm com a flauta doce antes da graduação;
- b) identificar e compreender quais são as experiências de atuação profissional dos estudantes em relação ao ensino de flauta doce;
- c) analisar e compreender como os estudantes adquirem e organizam seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais na disciplina e quais desses conhecimentos eles valorizam e selecionam;
- d) analisar como os estudantes realizam seu planejamento para aulas de flauta doce nas quais são docentes;
- e) compreender como as experiências e atividades músico-instrumentais e pedagógico-musicais realizadas em sala de aula pelos licenciandos contribuem para a elaboração de suas propostas pedagógicas e instrumentais voltadas ao contexto do ensino regular;

A singularidade da disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar” instigou-me a realizar essa investigação, uma vez que os conhecimentos pedagógico-musicais são inseridos relativamente cedo em relação ao ensino do instrumento. Desde o meu pré-projeto elaborado para a inscrição no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, tinha interesse em realizar uma pesquisa cujo *locus* fosse uma sala de aula com alunos adolescentes ou jovens que estivessem estudando coletivamente a flauta doce. O acesso a uma turma de Licenciatura em Música, que tem em seu currículo dois semestres de ensino coletivo de flauta doce, como mencionado, pareceu-me adequado para realizar a pesquisa.

O título do presente projeto “Flauta doce em um curso de licenciatura em música: entre as demandas da prática musical e das propostas pedagógicas do instrumento voltadas ao ensino básico” aponta para a construção dos conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais no início da formação dos acadêmicos. Nesse sentido, na disciplina, o licenciando deve articular conhecimentos do domínio pedagógico, pedagógico-musical e instrumental. Convém mencionar que essa investigação não tem como foco uma avaliação de curso, de disciplina, mas, sim, pretende compreender e desvelar questões referentes ao ensino da pedagogia instrumental em nível de graduação.

A tese está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo aborda o estado da arte referente às pesquisas e trabalhos *sobre* e *com* a flauta doce no Brasil, incluindo aspectos musicológicos, de *performance* e seu ensino. Em relação ao ensino, trago a contribuição de autores que publicaram a respeito do ensino do instrumento nos cursos de Licenciatura em Música e do antigo curso de Educação Artística, com habilitação em Música, e trago suas contribuições e considerações para a área de educação musical.

O capítulo 2 apresenta o referencial teórico, que se apóia nos conhecimentos docentes dos professores, propostos por Shulman (1986) no campo da educação e utilizados por Ballantyne (2005; 2006) em avaliação de cursos de Licenciatura em Música na Austrália, nos quais a autora analisa conhecimentos e habilidades musicais, pedagógicos, pedagógico-musicais e profissionais. Segundo Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo da matéria pode ser dividido em três categorias, que são o conhecimento do conteúdo da matéria (ou conhecimento da matéria ensinada, segundo BORGES, 2001), o conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere a como dar aulas. Particularmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo foi sugerido por Conway e Hodgman (2009), em seu livro voltado para professores de graduação em música, e por Colwell (2011), em seu levantamento e avaliação sobre os cursos de formação de professores de música nos Estados Unidos. No Brasil, tal conhecimento tem sido apontado por Mateiro (2009b, 2011b) e Penna (2011) em trabalhos e livros referentes à formação do professor de

música. Assim, esses conhecimentos e habilidades, que se referem à demanda instrumental e pedagógica da disciplina, são analisados nos capítulos 5, 6 e 7.

A metodologia, capítulo 3, apresenta o delineamento da investigação, que consiste em uma pesquisa colaborativa, a qual é desmembrada da tradição da pesquisa-ação. Nesse sentido, mostro como as quatro grandes fases foram estabelecidas. São elas: fase preliminar de delineamento, com a aproximação ao campo empírico; fase de definição do delineamento; fase de implementação e fase de análise parcial dos resultados durante a permanência em campo. Apresento os principais procedimentos de coleta de dados e seus instrumentos, que foram a observação participante, as entrevistas e as reuniões colaborativas, bem como os registros (diário de campo e registros de áudio e vídeo). O capítulo encerra com os critérios usados para a análise dos dados, evidenciando como os objetivos específicos foram tratados nos capítulos seguintes.

A instituição onde a pesquisa foi realizada é apresentada no capítulo 4. Descrevo e analiso a situação da disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”, caracterizo os participantes, ou seja, a professora da disciplina, seus colegas e os licenciandos, bem como levanto quais são os conhecimentos e habilidades musicais e músico-instrumentais prévios a que os licenciandos se referiam ou utilizavam em aula.

No capítulo 5, são levantadas e analisadas as experiências relacionadas à flauta doce de determinados licenciandos antes do oferecimento da disciplina na instituição, ou seja, as experiências de aprendizagem de cinco acadêmicos e as experiências com a docência de três graduandos que já ministravam aulas do instrumento.

No capítulo 6, viso compreender e analisar como os estudantes adquirem seus conhecimentos músico-instrumentais na disciplina, bem como compreender quais desses conhecimentos são valorizados. O capítulo se subdivide em: valorização dos conhecimentos músico-instrumentais e musicais, e aquisição dos mesmos. O capítulo inicia com considerações sobre quais foram os conhecimentos e habilidades valorizados pelos estudantes durante a disciplina. Posteriormente, apresento e analiso como os estudantes adquiriram seus conhecimentos e habilidades músico-

instrumentais e quais estratégias e procedimentos se mostraram válidos a partir dos trabalhos colaborativos.

O capítulo 7 apresenta o planejamento de propostas didáticas com a flauta doce na visão dos licenciandos. Na primeira subdivisão do capítulo, analiso o planejamento proposto e realizado por acadêmicos que já lecionam flauta doce em escola de música e ONGs; na segunda subdivisão, o planejamento proposto e realizado por todos os acadêmicos nas atividades da disciplina. Tal planejamento é voltado ao Ensino Básico.

Por fim, nas considerações finais, os principais resultados da pesquisa são reapresentados e resumidos. Alguns temas que merecem ser aprofundados em investigações futuras são levantados e são apresentadas sugestões para o ensino de flauta doce em cursos de Licenciatura em Música.

Ainda faz-se necessário mais dois esclarecimentos. Em relação ao primeiro, na redação da presente tese, utilizo aspas duplas para as citações, como previsto nas Normas Brasileiras específicas (NBR 10520/2002), e em citações que já contenham aspas, indico estas últimas com aspas simples. Também emprego aspas duplas para palavras e expressões usadas pelos autores, a fim de ressaltar seus contextos originais, bem como para me referir às expressões mencionadas pelos participantes da pesquisa. Uso itálico somente nos termos em que visio dar destaque pessoal ao texto, bem como em termos estrangeiros ou nomes de obras. Em relação à enunciação com aspas ou com itálico, esse procedimento está de acordo ao descrito por Compagnon (2007): “[o] que as aspas dizem é que a palavra é dada a um outro, que o autor renuncia à enunciação em benefício de um outro” (p. 52), e que “[c]om o itálico, marca-se o paradoxal, o que está à margem da opinião comum, uma insistência ou supervalorização do autor, uma reivindicação da enunciação” (p 53). O segundo esclarecimento é referente às normas adotadas a partir do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, vigente a partir de 2009. Assim, a expressão familiar e adotada entre os educadores musicais “pergunta e resposta” recebeu hífen no texto.

1. PESQUISAS E TRABALHOS *SOBRE E COM* A FLAUTA DOCE E SEU ENSINO

Os espaços nos quais ocorre a prática e ensino da flauta doce são muito variados e abrangem desde a escola de ensino básico, escola especializada de música, cursos técnicos, projetos sociais, culturais, cursos livres, cursos e festivais de férias (verão) até cursos de graduação com formação específica em bacharelado ou licenciatura em instrumento.

Nesta revisão, privilegiei os trabalhos realizados e publicados por autores brasileiros que abordam aspectos referentes à flauta doce no Brasil⁴. A revisão de literatura foi dividida em dois eixos principais, para evidenciar inicialmente as investigações realizadas sobre flauta doce e, na sequência, os demais trabalhos, como relatos, que utilizam a flauta doce no ensino. Dessa forma, apresento inicialmente as pesquisas realizadas *sobre e com* este instrumento (seção 1.1) e as pesquisas voltadas ao seu ensino (seção 1.2), resultantes de trabalhos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. Depois, apresento os trabalhos e relatos relacionados aos diversos contextos de prática e ensino da flauta doce (seção 1.3). No final, trago autores que discorrem acerca do ensino da flauta doce nos cursos de Licenciatura em Música no Brasil (seção 1.4).

As pesquisas que tratam a flauta doce como objeto de investigação apresentam uma grande diversidade em relação aos seus temas, objetivos e contribuições, sendo

⁴ A presente revisão se concentrou nos trabalhos publicados por autores brasileiros, embora outras investigações realizadas fora do Brasil também puderam ser mapeadas e mereçam ser destacadas, tais como: Cabral e Vieira (2010) e Smith (2008). Tais estudos são citados em razão de investigarem aspectos como leitura musical e composição por meio da prática de flauta doce oferecida no contexto do Ensino Básico. O estudo de doutorado de Cabral (CABRAL, VIEIRA, 2010) pretende contribuir com a possibilidade de melhoras do sistema de ensino em vigor em Portugal, possibilitando aos estudantes no ramo genérico de ensino (ou ensino básico) o encaminhamento para o ensino especializado da música. As autoras também pretendem, com a implementação de um método de ensino instrumental em grupo, proporcionar aos alunos um melhor e maior envolvimento nas aprendizagens musicais, bem como avaliar se o ensino da flauta doce melhora as condições de leitura musical (*literacia*) previstos no Currículo Nacional de Ensino Básico daquele país. A tese de Janice Smith, intitulada "*Music compositions of elementary recorder students created under various conditions of structure*", foi defendida em 2006, na Universidade de Northwestern, Chicago, nos Estados Unidos da América, e aborda composições desenvolvidas com a flauta doce por doze alunos de escola do ensino básico que tinham entre nove e dez anos. A autora investigou se a diferença nas propostas composicionais influía nas características expressivas e estruturais do produto apresentado e a relação entre o tempo despendido para a tarefa.

que as mesmas abordam aspectos musicológicos, a *performance* e o ensino, como é o caso da tese de Bittar (2012), que transversaliza as três áreas. Algumas delas dialogam entre mais de um campo, por exemplo, entre *performance* e ensino, como é o caso da pesquisa de Santos (2006; 2008) e Wiese (2011), entre musicologia e ensino (PAOLIELLO, 2007) e musicologia e *performance* (TETTAMANTI, 2010; PEREIRA, 2009). Tais exemplos são apresentados na sequência.

Em relação às pesquisas realizadas *sobre* e *com* a flauta doce, apresento inicialmente um quadro (Quadro 1) no qual indico as dissertações e teses defendidas por autores brasileiros, mencionadas nesse capítulo. As investigações de Barros (2007) e Lira (1884) não foram defendidas no Brasil, porém Barros publicou um livro (2010) derivado de sua tese⁵, e Lira (1984) deixou um exemplar traduzido na biblioteca do Conservatório Brasileiro de Música (CBM). As monografias de graduação são citadas somente no texto do presente capítulo. O número total de teses e dissertações encontrado foi dezoito. Chamo a atenção para o fato de que essas investigações foram realizadas a partir do ano de 1984 e depois em 2002, sendo mais frequentes a partir do ano de 2006. Quatro foram defendidas em 2012, três em 2009 e 2007, duas em 2010 e 2006, uma em 2011 e 2008. Dessas, nove⁶ dissertações e uma tese foram realizadas e defendidas em Programas de Música, a partir do ano de 2006, três dissertações em Programas de Educação, uma dissertação em Programa de Mestrado Computacional e uma tese em Programa de Artes, mais especificamente, em Artes Cênicas.

Especialmente na área de educação musical, encontrei treze trabalhos relacionados ao assunto, considerando também os trabalhos com interfaces entre as áreas de *performance* e de musicologia, como já mencionado. Esses trabalhos abrangem o ensino do instrumento à distância (LIMA, 2002), em escolas de ensino básico, considerando-se o espaço da sala de aula (LIRA, 1984; PENTEADO, 2007; BRITO, 2009; CAETANO, 2012) e considerando-se os demais espaços socioculturais em escolas como oficinas ou projetos sociais (WEILAND, 2006; CUERVO, 2009; MENDES, 2010; TAETS, 2012), escolas de música (SANTOS, 2006), cursos de bacharelado (WIESE, 2011)

⁵ Barros menciona que o primeiro capítulo de sua tese foi adaptado no livro *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil* (2010).

⁶ Sendo que uma das dissertações foi defendida no Departamento de Música da Universidade de York, Inglaterra.

e grupos de musicalização de idosos (BUENO, 2008). Souza (2012) analisou a docência em flauta doce por licenciados que atuam na escola, e Caetano (2012) também considerou a voz dos professores em sua pesquisa. Assim, onze pesquisas foram realizadas com alunos ou estudantes de flauta doce, sendo que uma delas contemplava a terceira idade; uma foi realizada com licenciados. A maioria das investigações foi conduzida por mulheres. Talvez esse aspecto, relacionado à predominância do gênero feminino na autoria das pesquisas, mereça investigações futuras.

Quadro 1: Teses e dissertações defendidas por autores brasileiros cujas investigações se referem à flauta doce.

Ano	Título do trabalho	Autor	Instituição/ Programa
2012	Construindo a docência com a flauta doce: O pensamento de professores de música	Zelmielen Adornes de Souza	Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.
2012	Música e ato	Valeria Maria Fuser Bittar	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Artes. Área de Concentração: Artes Cênicas, Doutorado.
2012	Flauta doce no século XXI: trajetórias e perspectivas	Marco Antônio Barcellos de Oliveira ⁷	Universidade Federal da Paraíba, Mestrado em Musicologia.
2012	Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical	Thelma Nunes Taets	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Mestrado
2012	Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II	Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano	Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Música, Mestrado.
2011	O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce	Tatiane Wiese	Mestrado em Música, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Mestrado.
2010	Silvestro Ganassi: obra intitulada Fontegara: um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do Século XVI	Giulia da Rocha Tettamanti	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Artes: Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado.
2010	O desenvolvimento humano através da educação musical: Uma experiência de	Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes ⁸	Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción,

⁷ Entrei em contato com o autor, que gentilmente descreveu-me o conteúdo dos capítulos por e-mail em 19/12/2012, pois a dissertação defendida ainda não foi publicada no site da instituição.

⁸ A dissertação de Rosicléia Lopes Rodrigues Mendes (2010) ainda não teve seu texto publicizado na íntegra. Entrei em contato com a autora por e-mail e ela que me esclareceu, gentilmente, alguns aspectos do seu trabalho, tais como o objetivo geral, o resumo, o *release* do grupo artístico, os resultados obtidos e dados como a instituição e o ano de conclusão.

	desenvolvimento a partir da flauta doce no grupo Flauta Doce em Harmonia		Assunção – Paraguai, Mestrado.
2009	Musicalidade na performance ⁹ com a flauta doce	Luciane Cuervo	Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.
2009	Flauta doce e a arte e preludiar ¹⁰ : Tradução comentada do tratado L'art de Preluder (1719) de Jacques Martin Hotteterre – Le Romain	Renata Pereira	Universidade de São Paulo – USP, Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicação e Artes, Mestrado.
2009	O processo ensino/aprendizagem musical e o indivíduo social na escola regular: um estudo de caso	Maria Christina Schwenck Corrêa de Brito	Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Escola de Música, Mestrado.
2008	Fala flauta: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a intérpretes brasileiros de flauta doce	Patricia Michelini Aguilar	Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, UNICAMP: Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado.
2008	A flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade	Meygla Rezende Bueno	Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas, Mestrado.
2007	A flauta doce no século XX: O exemplo do Brasil	Daniele Cruz Barros	Universidade de Paris - 4 - Sorbonne, Doutorado.
2007	O aprendiz da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: repertório didático.	Silvia Regina Beraldo Penteado	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Mestrado.
2007	Caracterização e uso da flauta doce nas óperas de Reinhard Keiser (1674 – 1739)	Lúcia Becker Carpena	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Doutorado.
2006	Choro para flauta doce: um estudo de técnicas que promovem a performance musical	Larissa Camargo Santos	Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas, Mestrado.
2006	Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce	Renate Lizana Weiland	Universidade Federal do Paraná, Curso de Pós-Graduação em Educação, Mestrado.
2002	WebFlauta – Uma aplicação EaD para o ensino da flauta doce	José Maximiano Arruda Ximenes de Lima	Universidade Estadual do Ceará, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará. Mestrado
1999	O uso de mediadores na aquisição/construção inicial da linguagem	Maria Tereza Mendes de Castro	Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG,

⁹ Mantive a forma original da escrita do título nesse quadro, sem itálico para a palavra “performance”.

¹⁰ Na dissertação, o título é escrito dessa maneira (elementos pré-textuais), sendo que no corpo do trabalho encontrei a expressão “Arte de Preludiar”.

	musical		Mestrado em Educação.
1984	Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira ¹¹	Ilma Lira	Departamento de Música, Universidade de York, Inglaterra, Mestrado.

1.1 PESQUISAS MUSICOLÓGICAS E SOBRE A *PERFORMANCE*

De forma geral, as pesquisas musicológicas que tratam sobre a flauta doce têm focado os aspectos estilísticos e de repertório musical como temas e seu universo de pesquisa tem se voltado para os executantes (ou *experts*) e estudantes em nível de ensino mais adiantado, como cursos técnicos e graduação. A fim de sistematizar a análise de trabalhos publicados na área, apresento nessa seção os trabalhos cujo enfoque se voltam aos estudos musicológicos e à *performance* do instrumento.

Barros (2010), em sua publicação *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*, realizou uma investigação¹² exaustiva em relação ao contexto da *performance* (incluindo a realização de festivais e conjuntos formados), aspectos sobre o ensino do instrumento e aspectos musicológicos incluindo os compositores que escrevem para essa formação – incluindo três gerações de compositores –, um levantamento de 277 obras brasileiras compostas para o instrumento e um catálogo comentado. A pesquisa tem o mérito de consultar tanto os *experts*, os acadêmicos (professores/educadores, compositores), os construtores de instrumento, bem como as editoras, apresentando um quadro bastante amplo da “evolução desse repertório e os elementos relacionados a esse processo” (BARROS, 2010, p. 18). No entanto, a autora também cita algumas dificuldades com relação à busca de materiais (catalogação) e a falta de material editado (impresso ou fonográfico) e de grupos de discussão, entre outros.

Além dessa catalogação feita por Barros (2010), outras pesquisas realizaram o levantamento de repertório composto para flauta doce no Brasil (CUNHA, LANDIM, 2005; GÜNTZER, 2010; 2011). Güntzer (2010¹³; 2011) desenvolve o projeto “‘Prata da Casa’: obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS”, o qual visa

¹¹ Título original: *Toward a New Role of the Recorder in Brazilian Musical Education*.

¹² Tal publicação é “uma versão revista da tese de doutorado em *Música e Musicologia do século XX* apresentada à Universidade de Paris – 4 Sorbonne e defendida em outubro de 2007” (BARROS, 2010, p. 18) [grifo da autora].

¹³ Projeto de iniciação científica orientado pela professora Dra. Lucia Becker Carpena.

criar um banco de obras e suas respectivas fichas para serem disponibilizados de forma virtual. O projeto contempla informações sobre os aspectos técnicos das obras, como a análise da instrumentação (se flauta doce solo, conjuntos ou formações mistas), aspectos históricos ou circunstanciais sobre sua composição (se a obra foi publicada ou editada¹⁴) e ainda prevê comentários dos próprios compositores e relação de gravações disponibilizadas. Até o momento, a obra catalogada mais antiga foi composta em 1970. A monografia de conclusão de curso de Ignácio (2005), desenvolvida na cidade de Montenegro (RS), também mapeia e aborda o “repertório gaúcho” escrito para flauta doce¹⁵. A autora procurou identificar quem são os compositores, por que compõem para o instrumento, quais são os instrumentistas que interpretam suas obras e como ocorre a divulgação das mesmas até o intérprete.

O levantamento de Cunha e Landim (2005)¹⁶ e Franco e Landim (2006) reúne obras manuscritas e editadas para a formação flauta doce e piano, escritas a partir de 1900. Tal trabalho¹⁷ contemplou a apresentação musical dessas obras em recitais didáticos e a gravação de um CD que foi distribuído para universidades brasileiras, escolas de música, bibliotecas, entre outros. A maioria das obras encontradas dos 138 compositores listados era escrita para flauta doce soprano, seguida da flauta doce contralto, três obras para sopranino, três para tenor e duas peças para flauta doce baixo. Visto que muitas destas obras eram desconhecidas do público interessado, manuscritas ou escritas em programa de edição musical, os objetivos do trabalho também contemplavam a divulgação das mesmas. De maneira geral, os pólos de concentração de compositores ligados a instituições e instrumentistas abrangem os estados de Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e Ceará (BARROS, 2010). Convém mencionar que, segundo Barros (2010), “a partir dos anos 1990, 70% do repertório brasileiro [original] para flauta doce foi criado no Rio Grande do Sul, em especial dentro do Departamento de Música da UFRGS” (GÜNTZER, 2010). O levantamento realizado dos pesquisadores contempla esse fenômeno observado, que

¹⁴ Obras publicadas se referem às obras que são editadas e comercializadas por editoras; obras editadas incluem desde os manuscritos às versões realizadas em programas de edição musical (GÜNTZEL, 2011).

¹⁵ O texto de Ignácio (2005) é um resumo apresentado nos Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, realizado em Montenegro.

¹⁶ As duas referências são da mesma autora: Daniela Carrijo Franco Cunha.

¹⁷ Trata-se de um projeto apoiado pela Secretaria da Cultura da cidade de Uberlândia (MG) através do Fundo Municipal de Cultura e apoio do SESC/MG – Unidade de Serviços Uberlândia.

pode ser compreendido a partir da “co-existência dos cursos superiores de composição e de flauta doce” (BARROS, 2010, p. 72) na instituição citada.

Como exemplos de estudos musicológicos voltados para a *performance*, cito as dissertações de Aguilar (2008), de Pereira (2009), de Tettamanti (2010) e as teses de Carpena (2007) e Bittar (2012). As autoras abordaram o estudo da execução musical apoiadas em parâmetros da *performance* historicamente orientada. Bittar (2012) ainda abordou a questão da *performance* adaptada ao contexto brasileiro, em especial, de tradição oral. Aguilar (2006; 2008) trata da articulação na flauta doce¹⁸, a partir do estudo da fonética da língua italiana, considerando-se as sílabas indicadas nos tratados históricos de Silvestro Ganassi (datado de 1535) e Bartolomeu Bismantova (datado de 1677) visando adequar as sílabas de articulação à fonética portuguesa. A autora detectou, entre outros problemas, que os métodos de flauta doce brasileiros não trazem informações detalhadas sobre a articulação e a consulta a métodos e tratados estrangeiros também requer parcimônia, uma vez que são escritos para intérpretes conhecedores da língua (e dialeto) materna. Sua dissertação colaborou para uma maior compreensão das possibilidades expressivas da articulação, sugerindo dois exemplos de consoantes propostas pelos autores dos tratados que poderiam ser realizadas pelo intérprete brasileiro.

Tettamanti (2010) e Pereira (2009) analisaram e traduziram tratados históricos voltados à execução na flauta doce. Ambas as dissertações têm o objetivo de esclarecer para o leitor brasileiro aspectos referentes à terminologia adotada na época. Tettamanti (2010) analisou e traduziu para o português uma das principais fontes primárias de estudo da flauta doce e da arte da diminuição, ou seja, o primeiro tratado histórico escrito e editado por Silvestro Ganassi dal Fontegno – *Obra Intitulada Fontegara* – em 1545, na cidade de Veneza, Itália. A presente obra já fora traduzida para o alemão, com uma versão em inglês, porém essas versões apresentaram-se incompletas e defeituosas e as traduções posteriores para o francês, italiano e belga ainda deixam lacunas para os intérpretes. A autora visou explicar os significados e

¹⁸ Aguilar trata a articulação na flauta doce a partir da “combinação de ações dos órgãos articuladores da boca que determinam os inícios e desfechos dos sons musicais tendo como objetivo explicitar ou valorizar o padrão estético da obra” (AGUILAR, 2006, p. 641). Para outros detalhes, ver a nota de rodapé do capítulo 6 da presente tese, seção 6.1.1.

terminologia empregados pelo autor e de outras fontes da época sobre a arte da diminuição (ornamentação). Na dissertação, são tratados o contexto histórico, político e cultural veneziano, a biografia do autor (músico e pintor), para, em seguida, apresentar a tradução. Também são feitas referências aos aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI. No final da dissertação, é apresentado o texto original do tratado.

Pereira (2009) abordou a *performance* historicamente orientada para flauta doce da música instrumental setecentista do estilo francês. Em sua dissertação, fez uma tradução comentada do tratado de Jacques Martin Hotteterre – Le Romain, *L'art de preluder*, publicado em Paris, em 1719. Tal tratado foi escrito para a prática da improvisação (preludiar) voltado à flauta transversa, flauta doce, oboé e outros instrumentos que realizam melodias (*le dessus*). No capítulo quatro a autora discorre sobre as preocupações de Hotteterre com a adaptação dos princípios da flauta transversa para a prática da flauta doce. Pereira apresenta as possibilidades de realizar a improvisação pela maneira fixa (com ornamentos definidos) e pela maneira livre (*prélude de caprice*), citando autores e tratados da época. Segundo a autora, Hotteterre é o primeiro a descrever de forma didática e sistemática a técnica de improvisar prelúdios (*prélude de caprice*). O trabalho permitiu revelar que a técnica de improvisação proposta por Hotteterre aproveita tanto práticas francesas (desigualdade rítmica, ornamentos fixos) como italianas (ornamentos livres), proporcionando uma melhor compreensão dessa obra para o intérprete.

Carpena (2007) aborda a instrumentação com flauta doce utilizada pelo compositor alemão Rheinhard Keiser nas árias de suas óperas, num período compreendido entre 1694 - 1734. De 23 óperas conhecidas do compositor, em 20 óperas ele a emprega em 59 árias, sendo 16 árias solo e 39 árias *tutti*, conferindo, entre outros fatores, maior colorido na orquestração composta por cordas, oboés, fagotes e baixos contínuos. Na tese, a autora analisa alguns procedimentos composicionais empregados por Keiser, que caracterizam o seu conhecimento dos recursos expressivos e técnicos do instrumento, tanto de forma convencional à escrita de sua época, em contextos associados ao amor, natureza, pássaros, mas também de

forma mais particular, em contextos inusitados para indicar diferentes ideais como o amor não realizado, a ironia, o lamento e a magia.

A tese de Bittar (2012), “Músico e ato”, analisa a interpretação musical e problematiza o modelo de formação conservatorial (mecanicista, padronizado) legado desde o final do século XVIII, o qual enfatiza a *performance de compreensão*, que é centrada no texto musical (seja ele escrito, de tradição oral ou improvisado) e a *performance de neutralidade*, na qual o intérprete é subjugado à vontade do compositor e do texto. A autora advoga a favor da atuação em música mais próxima das outras artes performáticas, em especial, o teatro e a dança contemporâneos “num gesto de transferência do eixo antes apoiado no texto e na autoria” (BITTAR, 2012, p. 75) para a *performance* enquanto realização da música, portanto, o ato. Segundo Bittar, “[a] partir da década de 1960 o músico intérprete, o *performador*, aponta para si próprio caminhos que não aqueles oferecidos pela metodologia oficial da música ocidental” (BITTAR, 2012, p. 105). Nesse sentido, a autora analisa a prática da música “antiga” e contemporânea, que é própria do repertório da flauta doce, que permite outra relação do instrumentista com seu instrumento, “não engendrada no automatismo, mas ditada pelo questionamento, pela investigação sonora, pelas incógnitas e pelo desconhecido” (BITTAR, 2012, p. 22). A autora reflete sobre sua experiência como flautista doce, como professora e participante do Grupo ANIMA¹⁹ e contextualiza as contribuições de outras áreas (teatro, dança e literatura), visando uma *performance* mais consciente do uso do corpo e da percepção.

Santos (2006; 2008) aborda a execução do gênero brasileiro choro, composto originalmente para outros instrumentos, como a flauta transversal e o clarinete, e sua execução e adaptação para a flauta doce. Na dissertação, Santos (2008) apresenta um conjunto de exercícios técnicos que visam promover a *performance* coletiva com esse instrumento, compostos pela autora, intitulado “Caderno de técnicas de flauta doce

¹⁹ O Grupo Anima - *musica mundana humana et instrumentalis* – é constituído por músicos brasileiros que pesquisam e interpretam repertório da cultura oral brasileira, da Idade Média e do Renascimento europeu. Em seus arranjos, os integrantes amalgamam gêneros populares e eruditos de distintas épocas. Disponível em: <http://www.animamusica.art.br/site/lang_pt/pages/historico/index.html>. Acesso em 24 de julho de 2012.

voltado para a execução de choro” (2005)²⁰ e investiga sua aplicabilidade por meio do desempenho de sete alunos do Curso Técnico de Música do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia, realizando uma pesquisa-ação. Por meio de depoimentos dos alunos, pré e pós-testes, relatórios das 52 aulas-seções e contando com a participação de três professores jurados do instrumento, Santos (2008) concluiu que os exercícios realizados permitiram uma execução mais completa e fluente dos estudantes em relação ao gênero choro, a partir de três choros estudados, melhorando o domínio técnico, a improvisação, a capacidade de memória e habilidades de afinação e postura e a presença em palco.

A monografia de conclusão de curso de Nóbrega (2012)²¹ têm como foco a execução das técnicas estendidas para flauta doce incorporadas ao repertório contemporâneo a partir dos anos 1960. Nóbrega (2012) analisa a aprendizagem das técnicas estendidas de flauta doce em um repertório selecionado para um mini-curso voltado a três alunos de flauta doce do curso de graduação em Música com habilitação nesse instrumento. Na presente pesquisa-ação, “a pesquisadora e alunos foram reconhecidos como sujeitos que elaboraram conhecimentos e produziram práticas adequadas para a descoberta de formas para o aprendizado das técnicas estendidas da flauta doce, o que se caracteriza como problema dessa pesquisa”. As técnicas trabalhadas foram extraídas do repertório, sendo elas: “*frullato, glissando, movimentos aleatórios, uso da voz, modificação no instrumento, sons de ar, vibrato, dedilhado alternativo, e harmônico*” (p.107). A autora concluiu que as técnicas estendidas podem ser aprendidas pelos estudantes, desde que, uma vez compreendidos os significados da sua notação e execução, eles identifiquem suas dificuldades e as formas de estudos que são eficazes para trabalhá-las. Cada intérprete também pôde criar para si próprio exercícios que possibilitassem trabalhar os vários tipos de técnicas estendidas, não sendo necessário seguir somente os exemplos propostos na investigação.

²⁰ Trabalho de conclusão de curso apresentado aos cursos de graduação em Educação Artística – habilitação em Música (Licenciatura), graduação em Música – habilitação em Instrumento, Flauta Doce (Bacharelado). Dados do TCC:

SANTOS, Larissa Camargo. *Caderno de técnicas de flauta doce voltado para a execução de choro*. 475 p. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2005. (Monografia)

²¹ Os arquivos contendo as monografias de Nóbrega (2012) e Castilho (2011) me foram transmitidos por Paula Callegari, a orientadora dos trabalhos, nas datas de 25 de novembro e 05 de dezembro de 2012.

As investigações de Santos (2006; 2008) e Nóbrega (2012) apresentam sugestões de exercícios para o choro e a música contemporânea, respectivamente, criados pelas autoras para os estudantes com mais tempo de estudo na flauta doce. Tais exercícios também se configuram como recursos metodológicos para avaliar o desenvolvimento instrumental dos participantes.

A monografia de Paoliello (2007) discorre sobre o duplo papel que a flauta doce assumiu como instrumento artístico e de iniciação musical, argumento esse que estrutura o trabalho e sua crítica. A pesquisa é elaborada com base em levantamento bibliográfico e traz a visão histórica da flauta doce a partir do séc. XV até o barroco e depois o repertório contemporâneo e, a partir do século XX, a adoção do instrumento para a iniciação musical em países como a Inglaterra e a Alemanha, na década de 1930, e, no Brasil, a partir da década de 1960. Em seu trabalho, a autora problematiza o uso do instrumento na educação musical por profissionais e educadores que não possuem o devido preparo na flauta doce, desconsiderando e desconhecendo a função artística do instrumento, historicamente estabelecida.

Assim, essas pesquisas estabelecem contribuições para a *performance* estilística voltada à música antiga²² (PEREIRA, 2009; TETTAMANTI, 2010), à música de tradição oral brasileira e europeia²³ (BITTAR, 2012), à prática e adaptação do choro para a flauta doce, desenvolvida por Santos (2006; 2008), à prática da música contemporânea, incluindo técnicas expandidas para o instrumento (OLIVEIRA, 2012; NÓBREGA, 2012). As pesquisas mencionadas também apresentam repertório musical do compositor Reinhard Keiser (CARPENA, 2007), que utilizava a flauta doce na maioria das suas óperas, bem como fazem o levantamento de compositores e obras escritas originalmente para flauta doce no Brasil (BARROS, 2010; CUNHA, LANDIM, 2005; GÜNTZER, 2010; 2011) e ainda há levantamento de trabalhos publicados na área por Callegari (CALLEGARI, 2012, 2011a, 2011b), que serão abordados na próxima seção, pois os trabalhos são referentes às áreas de musicologia, *performance* e educação musical.

²² *Performance* historicamente orientada, conforme já mencionado.

²³ Incluindo as manifestações da música modal brasileira.

A próxima subseção apresenta uma visão sobre os demais trabalhos publicados na área de educação musical, que são numerosos e evidenciam o crescente interesse pela área.

1.2 AS PESQUISAS VOLTADAS AO ENSINO DE FLAUTA DOCE

As pesquisas relacionadas ao ensino de flauta doce abrangem diferentes contextos e espaços, como o escolar, escolas de música, projetos de inclusão social, cursos livres, projetos de extensão universitária e o contexto do ensino superior, nas modalidades de bacharelado e licenciatura em Música e, mais recentemente, licenciatura em Instrumento (BARROS, 2010). Em relação ao bacharelado, segundo o mapeamento de Barros (2010), as universidades oferecem esses cursos a partir dos anos 1980 no Brasil. De acordo com Wiese (2011), os cursos de Bacharelado em Flauta Doce são ofertados em dez instituições brasileiras, entre universidades e faculdades²⁴. Em relação à licenciatura, esses dados serão tratados ao final do presente capítulo.

A dissertação de Lira (1984), realizada na Inglaterra, abordou pioneiramente o ensino da flauta doce e sua relação com o currículo de educação musical. A pesquisa foi desenvolvida por meio de intensa revisão de literatura, observações em escolas de ensino primário e secundário na cidade de Yorkshire (Inglaterra), bem como considerou a experiência da autora como flautista doce e professora. Seu trabalho estabeleceu comparações com o ensino de flauta doce daquele país e do Brasil – mantidas as devidas especificidades dos contextos – e apontou sugestões para o ensino no Brasil. A autora analisa o contexto de utilização da flauta doce nas escolas, iniciada na década de 1930 na Inglaterra, os instrumentos utilizados (desde o uso e a confecção de flautas de bambu na década de 1920, flautas doce de madeira e de resina), os materiais (métodos e manuais) que foram desenvolvidos e utilizados e a metodologia empregada. Nesse trabalho, a autora advoga a favor de um ensino de música instrumental destinado a todos os alunos, que contemple os aspectos criativos

²⁴ Para maiores detalhes, ver a dissertação de Wiese (2011), páginas 48 a 51.

envolvidos no fazer musical e da adoção de repertório que incluía técnicas da música do século XX²⁵ para o iniciante na flauta doce.

As pesquisas que se realizaram no contexto de ensino básico apresentam uma preocupação com o sequenciamento do ensino instrumental, ou seja, com a realização de um programa e com a adaptação de um repertório compatível com o ano/série escolar (PENTEADO, 2007; BRITO, 2009; CAETANO, 2012; TAETS, 2012), com a compreensão da relação leitura/execução musical e a representação de sua grafia (WEILAND, 2006; TAETS, 2012), avaliaram a musicalidade na *performance* dos alunos (CUERVO, 2009), levantaram as opiniões dos alunos sobre as aulas de música (BÜLHER, 2006) e buscaram compreender relações entre o trabalho docente e a escola (PEREIRA, 2009), bem como relações entre o programa desenvolvido pela instituição, a percepção de professores de música e de alunos (CAETANO, 2012).

Penteado (2007), Brito (2009) e Taets (2012) testaram metodologias por elas criadas para o ensino de música/flauta doce soprano voltado ao ensino básico. Penteado (2007) testou a aplicabilidade e eficiência de sua metodologia de ensino de flauta doce para alunos de 2ª série de uma mesma escola da rede particular da cidade de Campinas (SP) por meio de músicas compostas pela própria pesquisadora, denominada de “repertório didático”. Nesse estudo de caso, o universo de pesquisa foi constituído por três turmas de aproximadamente 25 alunos cada. Penteado investigou se todos os alunos conseguiam tocar flauta doce e se isso era possível com grupos numerosos. As estratégias adotadas visavam facilitar o aprendizado da leitura musical, inserida dentro do planejamento anual de aulas de musicalização, que contemplavam atividades como canto, improvisação, execução de ostinatos rítmicos, com o corpo e instrumentos da bandinha rítmica, entre outras. Como resultados, a pesquisadora concluiu que foi possível utilizar essa metodologia para aprendizagem do instrumento pelos alunos, mesmo em classes numerosas, porém, sem a garantia de que todos conseguiram ler as partituras apresentadas a cada aula, evidenciando “uma maior

²⁵ Essas técnicas são entendidas como técnicas não convencionais de execução instrumental empregadas pelos compositores de vanguarda, as quais utilizam ruídos de dedos, como percutir a unha no corpo do instrumento, cantar e executar a mesma altura ao mesmo tempo, entre outras. Essas características aparecem na peça *Shriek*, de George Self, escrita para quatro, oito ou mais flautas sopranos que podem ser tocadas na escola (LIRA, 1984).

compreensão da simbologia musical e [que] todos puderam ter a oportunidade de tocar” (PENTEADO, 2007, p. 74).

A dissertação de Brito (2009) investigou o processo de ensino/aprendizagem das aulas de música por meio da intenção de validar seu método de educação musical através da flauta doce. A pesquisa, adotando uma abordagem qualitativa, foi realizada com uma turma de 5º ano. Os resultados refletem a subjetividade dos educandos e educandas que participaram da pesquisa. Caetano (2012) analisou a prática musical coletiva com a flauta doce nas aulas de educação musical do 6º ano do ensino fundamental do Colégio Pedro II (CPII). Nas unidades que pertencem a essa rede pública, a disciplina Educação Musical é lecionada por professores especializados, que ministram aulas em dois tempos regulares, perfazendo 100 minutos semanais. O estudo de caso investigou as diferenças de níveis de experiência musical dos alunos matriculados no 6º ano, considerando e valorizando essa diversidade, uma vez que essa escola recebe alunos novos nesse ano. Na dissertação, a autora analisou informações prestadas pelos professores de música e pelos alunos. Caetano pôde mapear as práticas pedagógicas realizadas pelos professores da instituição com a flauta doce e propôs alternativas para as mesmas, bem como propôs algumas peças de repertório por ela compostas. Os alunos também sugeriram repertório que contemplasse músicas veiculadas na mídia, bem como peças tocadas com frequência na flauta doce, como *Asa branca*, músicas de outras culturas e povos, entre outras.

Bühler (2006), em sua monografia de graduação, entrevistou seis alunos da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental de duas escolas a fim de saber suas opiniões sobre a prática da flauta doce nas aulas de música. As escolas eram da rede privada de ensino e se localizavam em duas cidades da Grande Porto Alegre. A autora teve como objetivo investigar quais eram os conteúdos, atividades, estratégias e repertório desenvolvidos em aula, bem como investigou se os alunos demonstravam interesse em tocar outros instrumentos nessas aulas. Bühler constatou que nas aulas de música de ambas as escolas predominava um ensino tradicional de instrumento, voltado a sua execução e técnica e que os conteúdos das aulas eram escolhidos em função da flauta doce. Os alunos também mencionaram que gostariam de utilizar outros instrumentos na aula, como os de percussão.

A monografia de Pereira (2009) acrescenta alguns aspectos sociológicos, relacionados ao mundo do trabalho, quando discorre sobre sua experiência de ensino na escola regular e atuação com o ensino de flauta doce do 1º ao 5ª ano. O autor pontua algumas questões sobre a profissão de professor de música e sua entrada no mercado de trabalho, bem como sobre a demanda da instituição pelas apresentações musicais públicas.

Outras pesquisas que tiveram como *locus* a escola não foram realizadas em sala de aula, mas em oficinas ou projetos vinculados à escola. Puerari (2005; 2008), em sua monografia de graduação, analisou o projeto “Orquestra de flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos. Cuervo (2009), Weiland (2006) e Taets (2012) desenvolveram oficinas musicais dentro de escolas a fim de proporcionar o ensino musical aos alunos interessados e realizar suas respectivas investigações de mestrado.

Puerari (2005, 2008) investigou quais eram as funções do projeto “Orquestra de Flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos para a comunidade escolar, incluindo alunos do projeto, uma ex-aluna, a diretora, pais, professores e funcionários e a idealizadora do projeto, Cecília Rheingantz Silveira. Esse projeto se desenvolve no contraturno escolar e é formado por oficinas de instrumentos (o primeiro foi a flauta doce) e pela orquestra em si. A autora apontou funções próprias de ensino musical e funções extramusicais, tais como a vivência musical, a convivência do grupo, a função de representar a escola, a oportunidade dos integrantes se apresentarem e conhecerem outros lugares e pessoas, proporcionar divertimento, como auxiliar no desenvolvimento pessoal dos integrantes da orquestra e no desenvolvimento das demais disciplinas escolares, e para alguns, a oportunidade de profissionalização em música e para outros, como meio de ocupação para os “livrar das ruas”. Ao todo, onze funções foram encontradas, sendo que algumas são relativas à escola e outras compartilham características de projetos sociais.

A pesquisa de Weiland (2006) teve como objetivo investigar como ocorre a passagem dos aspectos figurativos para os operativos na aprendizagem musical, por meio do ensino de flauta doce. O trabalho se baseia na Epistemologia Genética de Jean

Piaget e na Teoria Espiral de Desenvolvimento Espiral de Keith Swanwick. Para investigar tal questão, a pesquisadora criou estratégias e recursos figurativos que estimulassem a operatividade de alunos de sete a 12 anos, que faziam voluntariamente as oficinas, divididas em três turmas. Em sua pesquisa, os alunos eram estimulados a estabelecer hipóteses sobre como representar graficamente a música, o que poderia gerar ou não uma representação significativa para a linguagem musical (notação). Os recursos criados demonstraram que a operatividade foi alcançada, facilitando a aprendizagem musical.

Taets (2012; TAETS, LINS, 2012) aborda o ensino de musicalização por meio da prática coletiva de flauta doce destinada às séries iniciais do Ensino Fundamental em oficina de extensão de uma escola municipal no Rio de Janeiro, testando uma metodologia própria. Sua pesquisa-ação visou à compreensão de problemas de grafia musical e de execução do instrumento, partindo da nota mi²⁶ “como condutora da aprendizagem motora no desempenho instrumental e facilitador da compreensão da grafia musical” (TAETS, LINS, 2012, p. 3), seguida da nota fá. A autora destacou estratégias utilizadas em relação à execução, como o uso da técnica do queixo²⁷ e de “partituras diversificadas em duas versões básicas” para atender alunos iniciantes e outros que podiam passar por uma evolução mais rápida e bases instrumentais para cantar e tocar as músicas selecionadas. Segundo Taets e Lins (2012), esses procedimentos contribuíram para o desenvolvimento do ensino da flauta doce apresentando conceitos que poderiam contribuir no aprendizado de outras posições da flauta doce e na interação sociohistórica dos alunos, dos estagiários envolvidos e a pesquisadora.

O trabalho de Cuervo (2009) foi realizado com alunos entre nove e 13 anos de idade, em aulas de caráter extraclasse (não curriculares), oriundos de duas escolas. A fim de contextualizar e analisar os dados encontrados na pesquisa empírica, a autora agrupou os fatores que influenciaram no desenvolvimento da musicalidade do grupo observado, segundo critérios estabelecidos pela autora, que foram: a construção do repertório musical; prática coletiva e estudo individual; acesso à técnica, criação e leitura musical; contexto sociocultural; e apresentações musicais. A partir desses

²⁶ No caso, mi da primeira oitava do instrumento.

²⁷ Digitar as posições no instrumento sem soprar e articular.

fatores, a autora selecionou quatro indicadores para aperfeiçoar a análise e interpretação dos resultados que influem na musicalidade da *performance* na flauta doce, a saber: sonoridade, fraseado, fluência na execução e interação musical. Cuervo e Maffioletti (2009) julgam que os fatores, já mencionados, de maior relevância para a *performance* instrumental são as atividades musicais coletivas e as ações que geram sentido no fazer e na apreciação.

Outras pesquisas também abordam o ensino realizado em cursos livres que utilizam a flauta doce como “carro chefe” para a constituição de seus grupos (SILVA, 2009; MENDES, 2010; PUERARI, 2005; 2008). A monografia de conclusão de curso de Silva (2009) aborda o ensino coletivo de flauta doce em duas escolas livres de música no estado do Rio de Janeiro, que são o Projeto Bem-Me-Quer Paquetá, inicialmente conhecido como “Flautistas de Paquetá”, trabalho desenvolvido na Casa de Artes de Paquetá (localizado na ilha de Paquetá) e os Flautistas da Pró-Arte, projeto vinculado ao Seminário de Música Pró-Arte. Segundo o autor, ambos os trabalhos são voltados para a musicalização de crianças e jovens por meio da flauta doce e da prática musical em conjunto, e há a valorização do repertório brasileiro adaptado e escrito para a flauta doce.

Mendes (2010)²⁸ investigou e analisou as contribuições da educação musical a partir da prática da flauta doce no desenvolvimento humano dos jovens flautistas do grupo Flauta Doce em Harmonia, em especial os aspectos sociais, afetivos, cognitivos e intelectuais. Tal grupo independente foi formado em 2005 e é composto por crianças, adolescentes e jovens de comunidades escolares de Belém (PA). Os integrantes tocam as flautas doces soprano, soprano e contralto, acompanhados por teclado, violão, baixo e percussão e apresentam-se em diversos espaços socioculturais da cidade e entorno. O estudo de caso evidenciou, segundo as falas dos participantes, que a educação musical, a partir da prática da flauta doce no grupo, foi-lhes de suma importância nos aspectos do desenvolvimento humano citados, promovendo a socialização, evidenciando a construção de atitudes mais reflexivas, críticas e mais pensadas entre os jovens, entre outros. Por meio da elaboração de um diagnóstico

²⁸ Segundo comunicação pessoal da autora, por e-mail. Sua dissertação ainda não foi publicizada, conforme já apontado em nota de rodapé junto ao Quadro 1 dessa tese.

comportamental, a autora cita a melhoria das qualidades pessoais e sociais, destacando percepção auditiva, concentração, memória e expressão de ideias próprias.

As demais dissertações levantadas e analisadas foram realizadas com jovens estudantes de curso técnico (SANTOS, 2008)²⁹, adultos (WIESE, 2011; SOUZA, 2012) e idosos (BUENO, 2008). A dissertação de Wiese (2011) também se concentrou na musicalidade, porém sob a perspectiva de adultos que têm prática de execução no instrumento. Considerando as concepções polissêmicas da musicalidade, o objetivo de Wiese foi investigar como a musicalidade é conceituada e quais são suas características, a partir da perspectiva de professores dos cursos de Bacharelado em Flauta Doce no Brasil, bacharéis, bacharelados e *experts* nesse instrumento. Em seu estudo de levantamento, bacharelados, bacharéis e professores responderam a um questionário, e os flautistas Pierre Hamon, Laurence Pottier, Cesar Villavicencio e Ricardo Kanji foram entrevistados. Segundo os dados analisados, a maioria das respostas associou a musicalidade à expressividade, seguida da habilidade musical, da emoção e da sensibilidade. Tendências inatas (como talento) quase não foram mencionadas, pois a ideia do desenvolvimento por meio do estudo e dedicação prevaleceu nas falas, o que confere importância à educação musical para o desenvolvimento da musicalidade.

A dissertação de Souza (2012) aborda a construção do pensamento docente de professores de música que dão aulas de flauta doce na cidade de Santa Maria (RS) e região, atuando em escolas de Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), bem como em projetos sociais³⁰. Os quatro professores se encontravam em início de carreira, todos formados em Licenciatura em Música pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, compreensiva, cuja metodologia empregada foi a história oral. A entrevista narrativa e a análise dos dados, por meio de estratégias da teoria fundamentada, permitiu revelar aspectos dos pensamentos desses professores (incluindo ideias, construtos, conhecimentos, crenças, valores, perspectivas) sobre o ensino de flauta doce, sua prática docente, a relação dos professores com o

²⁹ Dissertação já citada na primeira parte desse capítulo.

³⁰ Durante a pesquisa, dois entrevistados narraram exemplos oriundos de projetos sociais.

instrumento e as reflexões sobre a educação musical, contidos em suas “recordações-referências” para ensinar flauta doce. A autora argumenta que a opção pela docência e pelo instrumento estão relacionados a fatores racionais e afetivos mencionados pelos professores. Tais fatores lhes conferem sentido e estão ligados a suas vivências desde crianças (para aqueles que aprenderam desde cedo a tocar o instrumento) e enquanto estudantes e professores.

Na dissertação de Bueno (2008), a autora investiga metodologias que podem ser utilizadas para a musicalização de idosos por meio da flauta doce soprano. A autora articula questões relativas à música, ao idoso e sua saúde. Bueno acompanhou quinze idosas por um período de dez meses, conduzindo as seções/aulas. O processo de ensino-aprendizagem foi baseado prioritariamente na oralidade, “devido às limitadas condições das idosas para escrever, visualizar letras e os símbolos musicais a certa distância e com determinados tamanhos” (BUENO, 2008, p. 10381), estimulando a atenção e concentração das idosas e nos “recursos como observação visual, percepção auditiva, imitação, vivências e experiências próprias no fazer musical” (BUENO, 2008, p. 10382). O trabalho corroborou a hipótese de que a música – e o processo de musicalização com a flauta doce – pode influenciar na qualidade de vida das idosas (envelhecimento bem sucedido), sua socialização, criatividade, afirmação da autoestima, como também apontou desenvolvimento na aprendizagem musical dessas senhoras participantes.

Em relação ao ensino da flauta doce, a maioria das pesquisas investiga contextos relacionados para iniciantes do instrumento, seja em escolas, projetos sociais ou cursos livres. Uma única pesquisa foi voltada para a musicalização de idosos (BUENO, 2008). Um número menor de pesquisas foi voltada para os executantes que tinham mais prática na *performance* com a flauta doce (SILVA, 2008; WIESE, 2011) e para os licenciados que lecionavam o instrumento (SOUZA, 2012).

Por fim, as pesquisas com flauta doce ainda se voltam para o levantamento e análise de materiais de ensino de flauta doce (DAENEKE, 2010; CALLEGARI; CASTILHO, 2011) e recursos, como o programa de ensino a distância para flauta doce (EaD) desenvolvido por Lima (2002) e a elaboração de uma proposta de flauta doce eletroacústica desenvolvida por Oliveira (2012) no Laboratório da Universidade Federal

da Paraíba, diferente dos modelos propostos por Paetzold e por Cesar Villavicêncio com sua *e-recorder*.

No levantamento feito por Daenecke (2010), a autora analisou métodos escritos para flauta doce soprano, em português, que tratassem dos seguintes critérios: os conteúdos musicais apresentados, as atividades propostas, o repertório musical e, quando era o caso, os materiais que acompanhavam os métodos, como CDs. Dos nove métodos reunidos e analisados, a autora constatou que, embora eles sejam diferentes entre si, revelando diferentes concepções de ensino dos autores, todos eles compartilham o mesmo objetivo geral, que é ensinar música por meio da flauta doce. Algumas obras propõem um ensino mais abrangente do que somente o conseguido com a execução musical, com exercícios de exploração sonora, explicações teóricas e de história da música e um deles sugere atividades de apreciação. Callegari e Castilho (2011) analisaram a percepção de professores de flauta doce acerca dos métodos que utilizam em sala de aula no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli. Nesse levantamento, as autoras investigaram quais métodos são utilizados, se os professores seguiam as orientações sugeridas nessas obras e se flexibilizavam seu conteúdo ao ensino.

Lima (2002) analisou softwares educativos musicais, e, em vista das limitações de vários programas e ferramentas usados para a aprendizagem instrumental, tais como erros de postura na execução em função do aluno não poder consultar um professor, desenvolveu na sua dissertação uma concepção de ensino da música por meio da flauta doce soprano com uma aplicação EaD (Ensino a Distância) voltada para principiantes no instrumento a partir dos 14 anos. O protótipo de software criado³¹ por Lima, denominado WebFlauta, permite a consulta do aluno, da sua casa ou escola, a um professor do instrumento por meio de videoconferência. O programa é estruturado em seis módulos (técnica, execução, composição, literatura, apreciação e gravação). Essa dissertação foi desenvolvida na área de Informática Educativa, sendo que o autor analisa a modelagem da aplicação, a implementa e a testa. O trabalho contribui na medida em que viabiliza o acesso ao estudo de pessoas que não tenham

³¹ O WebFlauta é agregado a um ambiente virtual de Educação chamado INVENTE (Investigação no Ensino Tecnológico a Distância), implantado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará (IBW – Instrução Baseada na Web); a expressão *web* se refere à rede de computadores.

condições de ter aulas presenciais em função da distância de escolas de música, e na medida em que o sistema implantado permite sua avaliação em futuras pesquisas e sua adaptação para a flauta doce contralto e outros instrumentos de sopro.

Barros (2010), conforme já mencionado, apresenta um catálogo de obras brasileiras para flauta doce compostas no século XX. Atualmente, Callegari³² (2011a; 2011b; 2012) e Callegari, Vieira, Souza, Alvez (2011) realizam um levantamento, análise e organização de dados sobre a produção científica brasileira cujo objeto de estudo é a flauta doce. O objetivo das autoras é mapear as pesquisas existentes e disponibilizá-las num banco de dados vinculado ao Núcleo de Performance e Práticas Interpretativas (NUPPIM), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na página do curso de Música dessa instituição, reunindo trabalhos acadêmicos que possam subsidiar e fundamentar teoricamente as disciplinas veiculadas à flauta doce nos cursos de bacharelado e licenciatura da UFU e os Trabalhos de Conclusão de Curso dos graduandos (2012).

O levantamento da produção científica coordenado por Callegari (2012) inclui três monografias de graduação de conclusão de curso (como TCCs)³³ e seis dissertações de mestrado, sendo três da sub-área de Educação Musical, bem como demais trabalhos, como relatos, totalizando 84 textos. A pesquisa em andamento apresenta resultados parciais e demonstra que a área tem publicado mais, desde o ano de 2003, quando a autora iniciou o levantamento. Só de educação musical, há 73 trabalhos publicados nos encontros nacionais da ABEM, sendo que em 37 trabalhos nos quais o termo flauta doce é citado, “o instrumento aparece apenas como um recurso disponível para a realização das atividades, ou seja, ela não se configura como foco da proposta” (sem paginação).

³² Entrei em contato com a autora (Paula Andrade Callegari) por e-mail em 24 de novembro de 2012, que gentilmente me enviou o texto dos artigos publicados em 2012 e 2011.

³³ Em contato pessoal com a autora, combinamos que trocaríamos as informações sobre as monografias de conclusão de curso realizadas, que são os trabalhos mais difíceis de serem encontrados, pois, na maioria das vezes, não são disponibilizados de forma digital pelas instituições.

No site de flauta doce do grupo Quinta Essentia³⁴, também é possível consultar uma relação de trabalhos publicados relacionados à flauta doce (artigos, pesquisas e textos), bem como é apresentada uma relação de grupos artísticos com essa formação. Em relação às pesquisas, ao todo são divulgadas 13 investigações, sendo duas monografias de conclusão de curso de graduação, dez dissertações de mestrado e uma tese. Com exceção de duas pesquisas de mestrado que não abordam diretamente a flauta doce³⁵, as dissertações e a tese mencionadas nesse site estão inseridas no Quadro 1 que reúne o levantamento feito para a presente tese³⁶.

1.3 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E OUTROS TEXTOS PUBLICADOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesse espaço, discorro brevemente a respeito das experiências de ensino/aprendizagem e transmissão relacionadas à flauta doce relatadas em capítulos de livros ou em congressos. Tais experiências são as mais diversificadas possíveis, provenientes de vários contextos, como o ensino básico, escolas especializadas, projetos sócio-culturais, programas de extensão, entre outros. Também trago alguns exemplos das ações e reflexões levantadas em projetos de implementação de estágios, na maioria realizados em escolas de Educação Básica.

³⁴ Disponível em: <http://www.quintaessentia.com.br/flautadocebr/?page_id=2>. Acesso em 03 de julho de 2012.

³⁵ As seguintes dissertações não foram incluídas na presente revisão em função delas abordarem aspectos estilísticos da música setecentista (PAOLIELLO, 2011) e outro tipo de flauta tocado com um tambor pelo mesmo executante – flauta e tambor, ou tamboril (DI GIORGI, 2010). Seguem as referências:

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. Os Concertouvertures de Georg Philipp Telemann: um estudo dos gostos reunidos segundo as preceptivas setecentistas de estilo e gosto. Dissertação (Mestrado em Musicologia). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-14122011-225717/pt-br.php>>. Acesso em 13 de junho de 2010.

DI GIORGI, Camilo Hernandez. A banda de um homem só: estudo organológico da flauta e tambor. Dissertação (Mestrado em Fundamentos Teóricos). Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2010. Disponível em <<http://www.biblioteca digital.unicamp.br/document/?code=000784011>> . Acesso em 13 de junho de 2011.

³⁶ Fiz a última consulta ao site do Grupo Quinta Essentia na data de 20 de dezembro de 2012.

Em virtude da grande quantidade de informações, no Apêndice 1 desta tese faço o levantamento dos trabalhos publicados nos Anais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), respectivos aos Encontros Nacionais, de 1998 até 2011 no Quadro 11 e aos Encontros Regionais da ABEM no Quadro 12, cujos exemplares tive acesso³⁷. Nessas relações, cito o nome do trabalho, o(s) autor(es) e identifico a natureza do texto (relato ou pesquisa) e sua fonte. No Apêndice 2 dessa tese, localizo outros trabalhos relacionados à flauta doce, apresentados em encontros de outras associações, tais como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

Propostas de ensino de flauta doce voltados à escola de Educação Básica têm sido publicadas por Beineke (1997, 2003) e Cuervo e Pedrini (2010), a partir de experiências com a docência. Para Beineke (2003), a aula de música deveria ocupar uma posição central no planejamento dos docentes abarcando um conceito mais amplo do que simplesmente “aula de flauta doce”. Souza, Hentschke e Beineke (1997) defendem que os procedimentos metodológicos adotados na escola não devem se concentrar no ensino do instrumento, como muitas vezes é focalizado em métodos (1997), mas proporcionar aos alunos diversas formas de interação com música, não limitadas à execução, mas promovendo atividades de apreciação e composição, tais como as obras constantes no método de Videla e Akoschky (1967), que exploram arranjos com voz, percussão e flauta.

Cabe mencionar que, somente após o “renascimento” ou “redescoberta” da flauta doce na década de 1920, o instrumento caiu na preferência de músicos amadores, bem como foi introduzido nas escolas regulares por Peter Harlan e Arnold Dolmetsch, respectivamente, na Inglaterra e Alemanha (GARCIA, 2003; FUCKS, 2005; ROTHER, 2005; PAOLIELLO, 2007)³⁸.

³⁷ Tais textos se encontram armazenados em CD-Rom.

³⁸ Barros (2010) e Paoliello (2007) reportam que há indícios de que, no Brasil, as primeiras flautas doces chegaram trazidas por imigrantes europeus em Salvador, principalmente alemães que tinham o intuito de realizar a prática da música antiga, na década de 1930. Segundo Kristina Augustin (apud PAOLIELLO, 2007; BARROS, 2010), os imigrantes alemães introduziam a flauta doce no sul do Brasil e a ensinavam em escolas regulares na década de 1930. A partir da década de 1960, compositores e professores de flauta doce escreveram as primeiras composições para esse instrumento (como Ernest Mahle e Sérgio Vasconcellos Corrêa), voltadas para conservatórios de música e posteriormente escolas regulares,

O relato de Vieira (2011) contempla, no mesmo capítulo de livro, duas realidades distintas. A primeira, de uma escola situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, que adotava a pedagogia construtivista. Nela, seus alunos queriam “fazer música de verdade” e isso significava, segundo eles, conseguir tocar as músicas que gostavam num instrumento musical – no caso, a flauta doce –, improvisar e até compor outras músicas. Neste contexto, foi criada a BIGBANDA, formada por crianças de sete a dez anos. A segunda experiência se refere ao Projeto de Música realizado na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Rio Pomba, um pequeno município em Minas Gerais. Nesse contexto, as “flautas doces profissionais” – como se referia um dos alunos – foram disponibilizadas para todos os alunos, desde a educação infantil até o ensino da EJA. O ensino oportunizou, de forma diferente de outros contextos formais onde há um programa a ser seguido, a exploração sonora e de recursos expressivos do instrumento, realização de melodias com o nome dos alunos e a apreciação de exemplos executados pela professora no instrumento. Tais atividades desenvolvidas na flauta doce respeitavam a receptividade e as habilidades individuais dos alunos, todos portadores de algum tipo de necessidade especial.

Em relação à formação de grupos com adultos, Torres e outros abordam o trabalho que realizou com três mulheres adultas, mães de seus alunos de flauta doce durante um período significativo de seis anos (TORRES *et al.*, 2003). Um aspecto a ser evidenciado no trabalho com o grupo foi a seleção de repertório musical, que era muito eclético e levava em conta as preferências musicais das participantes. A partir dessa escolha, novas posições da flauta doce eram acrescentadas e os aspectos técnicos eram desenvolvidos pela repetição de trechos considerados mais difíceis, pela transposição de tonalidade ou ainda pela ajuda do canto quando se tratava de canção. Em relação aos idosos, Bueno (2008), cuja pesquisa já foi citada, tece considerações sobre a escolha de repertório, a qual deve levar em conta “o cotidiano dos idosos, saber quais músicas eles conhecem e gostariam de tocar, não se esquecendo das

principalmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Helle Tirlor, que lecionou flauta doce em uma escola no Rio de Janeiro (Corcovado), publicou em 1970 seu método *Vamos tocar flauta doce*, que alcançou sua 27ª edição. Tais materiais foram utilizados para ensino em escolas de música ou ensino musical privado e posteriormente foram empregados em escolas de educação básica, sendo que alguns ainda são publicados.

dificuldades na coordenação motora, memória e respiração” (BUENO, 2007, p. 43), bem como seus sentimentos, cultura e modo de ser.

Muitos relatos se referem à prática da flauta doce nos estágios em diversos contextos, como escola, projetos sociais, entre outros. Por exemplo, a proposta de Bona e Machado enfatizou o ensino de flauta doce como “um dos recursos principais da aula de música” (BONA, MACHADO, 2007, p. 743) ministrada em um bimestre numa turma de 7ª série. Tal proposta surgiu do interesse dos alunos e da professora de Artes da classe em continuar o estudo da flauta doce. No caso, o licenciando tinha realizado um estágio no ano anterior e pôde acompanhar a mesma turma no ano seguinte, dando continuidade ao trabalho, desenvolvendo um repertório bem variado, incluindo músicas folclóricas, infantis, da mídia e renascentistas. Menciona que percebeu que os alunos adolescentes não ofereceram resistência ao repertório, bem como não associaram a flauta doce a instrumento “infantil”. As pesquisas dos graduandos Amaral, Junior, Oldenburg e Souza (2009) e Fernandes (2009) também registram experiências do estágio com a flauta doce, inserida na aula de educação musical, respectivamente em escolas e projeto de extensão. Os objetivos dos estágios perpassam os conteúdos como propiciar um primeiro contato com o instrumento e com a leitura musical, proporcionando o desenvolvimento cognitivo e criativo e estimular o gosto pelo repertório diversificado.

A flauta doce também é utilizada em cursos de musicalização em escolas de música (RIBEIRO, 2006) ou projetos de extensão universitária (MAURÍCIO, TORRES, SANTOS, 2006) destinados à comunidade, geralmente ofertada junto com outros instrumentos. Em alguns contextos, seu ensino é iniciado a partir de cinco anos. Ribeiro (2006), em sua pesquisa, deu ênfase ao trabalho com instrumentos primeiramente pela imitação, utilizando músicas da cultura popular (RIBEIRO, 2006); Maurício, Torres e Santos (2006) relatam o ensino do instrumento combinado a instrumental Orff (xilofones, metalofones, percussão) em brincadeiras e jogos.

Os cursos de extensão configuram-se como espaços socioeducativos importantes para a prática musical, sendo que muitos alunos encontram nestes cursos

a oportunidade de aprender a tocar um instrumento. O Projeto Prelúdio³⁹, desenvolvido em Porto Alegre, contempla como base na sua formação o ensino coletivo de flauta doce e aulas de musicalização, sendo essa concepção abordada por Kiefer nos primeiros vinte anos de existência de projeto (KIEFER, 1991; 2005), enquanto projeto de extensão da UFRGS. Atualmente, o Projeto Prelúdio é vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS-POA) e oferta aulas e oficinas vocais e instrumentais voltadas a crianças e adolescentes. Essa mesma instituição (IFRS-POA) também disponibiliza um curso técnico em flauta doce e violão, com a duração de quatro semestres⁴⁰.

Ribas (2001) se reporta a uma experiência com o ensino coletivo de flauta doce num curso de extensão, em aulas de musicalização. Diante da dificuldade com a grande evasão escolar (60%), uma vez que a instituição ficou fechada, a professora passou a juntar turmas e ministrá-las duas vezes por semana, sendo que em uma aula seria trabalhado o repertório musical que consta no programa da instituição e na outra, o repertório sugerido e trazido pelos alunos, como numa “roda” de flauta, para ser socializado e executado pelo grupo. Callegari (2006) discorre sobre uma experiência que abrigou alunos que gostariam de continuar a tocar o instrumento, mas que, em virtude de completarem 13 anos, não puderam mais ser atendidos pelo centro de formação. A autora aponta que a solução veio com o projeto de monitoria que incluiu os ex-alunos. Estes foram recebidos como monitores, com a função de auxiliar a prática musical das turmas regulares com trabalhos de prática musical em conjunto em grandes e pequenos grupos (2h/semanais), porém eles continuaram a ter aulas do instrumento (1h/semanal). Dessa forma, a implementação do projeto de monitoria promoveu um contexto social de aprendizagem e ajuda mútua entre os alunos. Ambas as iniciativas descritas se mostraram eficazes no sentido de atender às demandas das instituições e dos alunos.

Em relação aos projetos sociais, o ensino de flauta doce é muito citado, porém, na maioria das vezes, seu ensino não é exclusivo, sendo uma opção junto a trabalhos

³⁹ O Projeto Prelúdio se caracteriza como uma escola livre de música. Era anteriormente vinculado à UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e atualmente é vinculado pedagógica e institucionalmente ao IFRS-POA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Porto Alegre).

⁴⁰ Curso Técnico em Instrumento Musical com Habilitação em Flauta Doce ou Violão. Sua duração é de 810 horas, período noturno.

com outros instrumentos, como percussão e violão, além do canto. Por exemplo, o trabalho de Garcia (2004) inclui projeto com a flauta doce em uma de suas frentes, junto ao de bateria e de canto, os quais são desenvolvidos através de parcerias entre empresas e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Santos (2006) relata o ensino desenvolvido no Projeto “Musicalizar é Viver”, com a estruturação de um grupo de flautas doce soprano, contralto e tenor, ao lado do canto e do ensino de violão.

O relato de Souza, Massirer e Garbosa (2010) se volta para um trabalho voluntário realizado com acadêmicos do curso de licenciatura em Santa Maria em projeto social que oferece oficinas com instrumentos diversos como violino, violão e também, além da flauta doce soprano, a contralto. No presente trabalho, embora os acadêmicos se voltassem ao ensino musical inicial por meio da flauta doce soprano, sua abordagem também contemplou as funções artísticas do instrumento⁴¹. No curto período de oficina, os acadêmicos ainda desenvolveram uma atividade de composição musical com seus 16 alunos (canto e flauta doce), resultando num trabalho significativo em relação ao ensino e à socialização com a comunidade. Weiland (2010), em sua tese de doutorado que investiga projetos sociais, analisou os trabalhos contidos nos Anais da ABEM referentes aos encontros nacionais entre os anos de 2005 – 2009. Dentre os 32 trabalhos levantados, a autora menciona que 14 projetos desenvolvem a prática coral e que a flauta doce é o instrumento⁴² mais utilizado, sendo ofertado em 11 desses projetos, destinados na maioria a crianças e adolescentes.

Outros relatos contemplam experiências de ensino com flauta doce na forma de projetos esporádicos (OLIVEIRA, SILVA, 2011) que atendem realidades distintas, como oficinas realizadas em casas de apoio a crianças sob proteção judicial em virtude de maus tratos, abandono ou abuso sexual.

O ensino de flauta doce utilizando o sistema Braille e sua musicografia para portadores de deficiência visual e/ou cegos foi abordado por Trindade (2003) e Paula (2011). Trindade mostra a relação dos caracteres da escrita Braille com a notação

⁴¹ Maiores detalhes da argumentação de Paoliello (2007) sobre função artística da flauta doce e função pedagógica são abordados na última seção desse capítulo.

⁴² A voz também pode ser considerada um “instrumento” musical, contudo, nesse contexto, me refiro aos instrumentos de sopro, cordas e percussão.

musical na extensão⁴³ que flauta doce soprano pode soar, trazendo algumas considerações para o ensino, a partir de sua experiência, considerando o trabalho com grupos segregados ou uma clientela inclusiva (cegos ou deficientes visuais e outras pessoas sem essa característica). Paula (2011) também discorre sobre aspectos da mesma musicografia e a importância do conhecimento desse sistema para os educadores musicais. A autora faz referência ao seu trabalho de transcrição do Método de flauta doce soprano de H. Mönkemeyer⁴⁴ pelo Núcleo de Musicografia Braille da Universidade do Estado de Minas Gerais.

A partir desse levantamento, posso sumarizar que os artigos e textos publicados referem-se ao ensino da música por meio da flauta doce em turmas coletivas e em contextos variados. A população abrange alunos provenientes de escolas de ensino básico, escolas especializadas em música, projetos de extensão, projetos culturais, projetos socioeducativos e estudantes de licenciatura. Seus objetivos variam desde o ensino de conteúdos, como a leitura musical (utilizando o instrumento como ferramenta), propostas de musicalização, até a proposta de oportunizar a prática de repertório musical significativo para os alunos, explorando as possibilidades expressivas do instrumento.

Contudo, poucas pesquisas enfocam a aprendizagem de flauta doce de licenciandos, embora o desenvolvimento de propostas pedagógicas nos estágios sejam frequentemente relatados. A pesquisa que mais se aproxima do tema da presente tese – os conhecimentos pedagógicos e instrumentais de licenciandos – foi desenvolvida por Souza (2012), com professores egressos de um curso de Licenciatura em Música que lecionam flauta doce.

1.4 O ENSINO DE FLAUTA DOCE EM CURSOS DE LICENCIATURA EM MÚSICA

Nos trabalhos citados por licenciandos, muitos utilizam a flauta doce em seus estágios e projetos (ver o quadro 12 do Apêndice 1). De forma geral, alguns trabalhos se focam no ensino de conteúdos musicais contemplando a flauta doce como

⁴³ A nota mais grave da flauta doce soprano é o dó³ ou dó central, que soa uma oitava acima.

⁴⁴ MÖNKEMEYER, Helmut. *Método de flauta doce soprano*. Ver referências.

ferramenta, enquanto que em outros há uma concepção mais ampla das possibilidades expressivas do discurso musical e da flauta doce, como já mencionado. Tal concepção reflete o ensino realizado nas instituições de ensino superior.

Esta subseção visa levantar e compreender as ações e perspectivas propostas pelos profissionais atuantes e/ou seus respectivos cursos na formação dos licenciados.

Em relação à licenciatura, Barros (2002) mostra que, desde os anos 1970, com o decreto n. 2154/78, a flauta doce consta na formação pedagógico-musical do estudante. Sendo assim, o estudante pode escolher um instrumento oferecido pela instituição (normalmente entre violão, flauta doce ou teclado, ou ainda outro) e deverá estudá-lo num período entre três ou quatro semestres. Segundo a autora, esse período “possibilita um relativo desenvolvimento instrumental para a atividade de ensino, uma vez que, quase sempre, os estudantes são músicos e já tocam outros instrumentos” (BARROS, 2002, p. 56). Essa realidade será comentada com base nos dados coletados na presente investigação, ao tratar das características dos estudantes.

No meio acadêmico, os relatos de experiência de professores como Lira (1984), Barros (2002), Garcia (2003), Trindade (2007), Stori (2008) Torres (2010), Garbosa (2009) e grupos que representam instituições, como Jolly, Gohn e Joly (2006) e Lima, Stencil e Schäffer (2011) abordam as práticas realizadas em disciplinas de flauta doce oferecidas em cursos de Licenciatura em Música ou cursos de Educação Artística com habilitação em Música. Em todos os relatos, o objetivo comum é o estudo do instrumento, sendo que todos apontam para a realização de algum tipo de tarefa pedagógica pelos graduandos enquanto aprendem a tocar o instrumento. Portanto, tais atividades partilham um contexto de ensino semelhante ao campo da presente investigação, realizado em aulas coletivas de flauta doce com licenciandos. Dessa forma, considero importante levantar quais conhecimentos instrumentais e pedagógicos são valorizados, propostos e desenvolvidos em outros contextos acadêmicos da área.

De modo geral, os autores citados descrevem as ações mais realizadas em suas disciplinas e cursos. Em comum, além da execução instrumental em si, os autores mencionam a apreciação ou análise de repertório histórico da música ocidental (medieval, renascença e barroco) composta para esse instrumento, conhecimento da família da flauta doce, execução de peças em formações diversas, como duos e trios,

realização de apresentações públicas e análise de métodos e materiais de flauta doce (GARCIA, 2003; TRINDADE, 2007; STORI, 2008; GARBOSA, 2009; TORRES, 2010).

A maioria das disciplinas ministradas aos licenciandos prevê uma continuidade de ensino que varia entre dois semestres (TRINDADE, 2007; TORRES, 2010) a quatro semestres (GARBOSA, 2009). Jolly, Gohn e Joly (2006) relatam que a UFSCar oferta uma disciplina opcional intitulada “Estudos Avançados em Flauta Doce” no terceiro semestre para alunos que queiram se aprofundar mais no instrumento. Trindade (2007) relata que os estudantes da disciplina “Flauta Doce em Grupo I” participaram de atividades interdisciplinares com as demais disciplinas ofertadas aos licenciandos durante o quinto semestre, utilizando a flauta doce junto com o coro, com a realização de exercícios de composição e improvisação na disciplina “Literatura e Estrutura Musical III” e execução instrumental em “Prática de Ensino IV”.

Barros (2010) pontua que a tendência do ensino instrumental dos cursos de licenciatura demanda um novo perfil para o licenciando, não limitado a um mínimo de três ou quatro semestres de prática pedagógico-musical. De acordo com autora, com a reforma de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação – Música, o currículo das licenciaturas tem sido repensado em relação à formação instrumental, com a gradual exigência de um conhecimento prévio no instrumento e com a oferta de aulas mais individualizadas ou com número de alunos reduzidos nas turmas, o que “viabilizaria a realização de um trabalho qualitativamente superior” (p. 57).

No curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a disciplina “Práticas Instrumentais: Flauta Doce” é eletiva entre violão, flauta doce e percussão (GARBOSA, 2009). Ela é oferecida em quatro semestres, sendo que nos três primeiros semestres, os estudantes tocam a flauta doce soprano e no quarto semestre, a contralto. Na UFSCar, Jolly, Gohn e Joly (2006) relatam que os licenciandos tem a oportunidade de conhecer e ter um contato com todas as flautas doce da família no primeiro semestre do curso.

Dentre as atividades pedagógicas propostas, os autores citam a apresentação de uma aula pelos licenciandos ministradas aos próprios colegas, nos quais os acadêmicos relatam aspectos sobre o planejamento, desenvolvimento e conclusão das

aulas. Segundo Garbosa (2009), essa metodologia visa o desenvolvimento musical e pedagógico dos licenciandos. Garbosa também sugere explorar a experiência criativa dos licenciandos, que pode ser observada, por exemplo, na autonomia e criatividade para escolher e organizar repertório para os recitais.

Torres (2010) relata e analisa as práticas musicais desenvolvidas com duas turmas de licenciandos no Centro Universitário Metodista IPA. Dentre as várias propostas desenvolvidas, tais como a análise de métodos e manuais para o ensino de flauta doce, apreciação musical de peças de diversos estilos, leitura e discussão de textos sobre ensino instrumental e organização de arranjos com flauta doce e outros instrumentos de percussão rítmica e melódica, como xilofone, a autora destaca questões referentes ao trabalho de executar repertório “de ouvido” e como desenvolver a prática do instrumento em grandes grupos.

Lira (1984) afirma que a formação de um licenciando deveria contemplar aspectos de improvisação, tais como a realização de perguntas e respostas melódicas, a realização de arranjos para os grupos instrumentais de flauta doce e dos instrumentos que os licenciandos já tocam e o conhecimento das novas técnicas de execução (e improvisação) do repertório da música do século XX.

Stori (2009) realizou uma pesquisa de avaliação com licenciandos do 2º ano do curso matriculados na disciplina “Produções Artísticas em Música I – Flauta Doce”, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). A disciplina ministrada tinha objetivos variados, dentre eles, realizar: “uma vivência musical coletiva de execução, criação de arranjos e improvisação de flauta doce com inclusão de outros instrumentos; apreciações de flauta doce em um repertório diverso; reflexões sobre a utilização da flauta doce na educação musical”. Alguns resultados apontados pelos licenciandos foram que eles consideraram relevante a variedade de repertório para tocar e executar em relação ao conceito formado que eles tinham sobre a flauta doce, por desconhecer o instrumento, suas aplicações no ensino, e manifestaram desejo de fazer música em grupo, como também de realizar arranjos ou improvisar.

Garcia (2003) objetivou a elaboração de um material instrucional adequado (repertório) para os graduandos em Educação Artística com habilitação em Música. A autora analisou métodos de flauta doce e posteriormente organizou e avaliou uma seleção composta por 27 músicas eruditas e populares, complementadas por 18

exercícios, sendo que cinco músicas foram compostas pela autora, cujos arranjos eram em uníssono, duas ou três vozes. A diversidade de peças, organizadas por meio de uma disposição técnica progressiva, facilitou e tornou “o aprendizado do repertório mais desafiador, instigante e atraente” aos adultos (GARCIA, 2003, p. 282).

Jolly, Gohn e Joly (2006) mencionam que a formação instrumental e pedagógica dos licenciandos no curso da UFSCar visa o ensino coletivo de flauta doce (e de outros instrumentos), considerando sua “função como educador musical na sociedade atual” (JOLLY, GOHN, JOLY, 2006, p. 128). Conforme Barros (2002, p. 6), no estado de Pernambuco, o ensino de flauta doce em cursos de bacharelado e de licenciatura beneficia direta e indiretamente a educação musical em vários níveis, como a escola básica e de música. No curso de licenciatura, além de muitos estudantes passarem pela aprendizagem instrumental por meio da flauta doce, os que já lecionam conseguem debater em aula questões e dúvidas trazidas do cotidiano escolar, estreitando a relação teoria-prática.

No que se refere aos alunos de Licenciatura, muitas vezes sem experiência instrumental anterior, o estudo da flauta doce preenche lacunas através de vivências musicais significativas proporcionadas pelo repertório do instrumento. Ainda em relação a esses alunos, as discussões em sala de aula têm contribuído para solucionar os problemas trazidos pelos mesmos, encontrados em suas atividades profissionais na escola. O esforço despendido na formação musical/instrumental dos alunos de Licenciatura da UFPE, sem dúvida aprimora o seu desempenho como educadores musicais, beneficiando diretamente os alunos das escolas fundamental e secundária num notável efeito multiplicador. O mesmo efeito ocorre em escolas especializadas [...]. (BARROS, 2002, p. 6)

Assim, embora os relatos dos professores que ministram disciplinas relacionadas ao ensino da flauta doce com licenciandos (BARROS, 2002; 2010; GARCIA, 2003; TRINDADE, 2007; GARBOSA, 2009; STORI, 2009; TORRES, 2010) evidenciem as ações adotadas na área, os conteúdos curriculares abordados e a realização de propostas pedagógicas, algumas voltadas para o contexto da escola de ensino básico, percebe-se que não há pesquisas já sistematizadas com licenciandos que investigam as demandas do estudo de flauta doce no início de um curso e as demandas das propostas pedagógicas com o instrumento voltadas para o contexto escolar, como mencionado anteriormente na justificativa da presente investigação. Dessa forma,

minha delimitação do tema aponta para os conhecimentos dos licenciandos que tocam (ou aprendem a tocar) a flauta doce durante sua formação inicial e suas concepções, valorizações, aquisições e sistematizações de propostas de ensino nessa fase do curso.

Um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes no ensino de flauta doce em diversos contextos é sua associação restrita à imagem de instrumento “pedagógico” ou “de musicalização” (ROTHER, 2005; FUCHS, 2005; PAOLIELLO, 2007), instrumento “infantil” (FUCKS, 2005) ou como instrumento “secundário” ou preparatório para o estudo de outros instrumentos (LIRA, 1984). Tais associações podem contribuir para a desvalorização da aprendizagem por parte dos alunos e estudantes. Argumenta Paoliello (2007), conforme já mencionado na presente tese, que o desconhecimento da função artística da flauta doce como instrumento musical no Brasil (PAOLIELLO, 2007) levou-a a considerar a prática do “instrumento de iniciação musical” como “segunda função”. Declara a autora que

[...] o conhecimento do instrumento em sua técnica, em sua música e em sua história, é fundamental para quem pretende utilizar o instrumento em suas aulas. O desconhecimento desta primeira função da flauta doce [“função artística”] compromete muito a possibilidade de uma segunda função na área da educação, criando um grande abismo entre as duas práticas quase como se fossem dois instrumentos distintos. Devemos lembrar que a técnica da flauta doce – quando ensinada corretamente nas salas de aula – é a mesma que foi consagrada no início do séc. XVIII, assim como os modelos das melhores flautas doces de plástico feitas atualmente e utilizadas nas escolas são baseados nas flautas do período barroco. (PAOLIELLO, 2007, p. 26)

Para Barros (2010), cabe aos formadores desconstruir a desvalorização à qual esse instrumento tem sido submetido, tanto por estudantes em formação como pelos próprios músicos, suscitando o entusiasmo pela flauta doce, além de “... fornecer a técnica instrumental e de fornecer material apropriado” (BARROS, 2010, p. 57).

O outro problema levantado pela área (WEILAND, 2006; PAOLIELLO, 2007) é o despreparo das pessoas que ensinam flauta doce e/ou que se julgam preparadas. Weiland (2006) afirma que os professores deveriam ser capazes de saber ensinar de forma lúdica o instrumento aos seus alunos, como também de lhes explicar as características do instrumento, seu histórico, seu uso artístico e que é possível seguir uma carreira profissional em flauta doce. De forma semelhante, Garcia (2003)

menciona que “além do trabalho prático no instrumento é necessária a abordagem do aspecto histórico-social, da técnica de execução e [da análise e uso de vários] Métodos para flauta doce a fim de favorecer a fundamentação e a contextualização do estudo” em cursos de licenciatura (GARCIA, 2003, p. 282).

Assim, considero útil desconstruir a ideia de que a flauta doce seja um instrumento fácil de ser aprendido. Embora ele também seja utilizado por amadores, compreendo que a função dos formadores é promover um ensino com base consistente, que possibilite aos licenciandos conhecimentos e habilidades sobre o conteúdo da matéria que estudam e posteriormente vão ensinar (ou já ensinam), incluindo os conhecimentos e habilidades pedagógicos da matéria bem como conhecimentos sobre o currículo, que serão vistos no capítulo do referencial teórico. Dessa forma, abordar a formação pedagógica e instrumental dos licenciandos é vital, pois eles têm um papel importante no ensino em diversos contextos, como escola de educação básica, ONGs, projetos socioeducativos.

O próximo capítulo aborda o referencial teórico adotado nesta tese.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O capítulo 2 apresenta uma tipologia de conhecimentos e habilidades musicais, músico-instrumentais e pedagógico-musicais adotados na formação de professores em educação e educação musical. A primeira parte do capítulo aborda a articulação e construção de tais conhecimentos e habilidades na formação do licenciando. A segunda parte apresenta a tipologia de conhecimentos e habilidades musicais adotada na presente tese.

2.1 IMBRICAMENTO ENTRE OS CONTEÚDOS CURRICULARES VISANDO A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO

No Brasil, os cursos de graduação em Música contemplam em sua formação acadêmica três áreas de estudos que abrangem: conteúdos básicos, conteúdos específicos e conteúdos teórico-práticos (BRASIL, CNE/CES⁴⁵ 2/2004, p. 10). Os conteúdos básicos dizem respeito aos “estudos relacionados com a cultura e as artes, envolvendo também as Ciências Humanas e Sociais” (idem, p. 10), enquanto que os conteúdos específicos dizem respeito aos estudos da área de Música, incluindo os conhecimentos instrumentais. Já os conteúdos teórico-práticos contemplam “a integração teoria/prática, onde se incluem atividades de Iniciação Científica, de Prática de Ensino, de Estágio Supervisionado, entre outras” (ibidem, p. 10).

Segundo a Resolução CNE/CP⁴⁶ 1/2002, é previsto que os Projetos (Político) Pedagógicos⁴⁷ dos cursos de Licenciatura em Música apresentem a organização das disciplinas que os compõem em diferentes blocos de conteúdos interligados (ou eixos articuladores) de forma diferenciada, particular e flexível. Entre as dimensões que devem ser articuladas nesses eixos, cito a formação comum e a específica, “os conhecimentos a serem ensinados e os conhecimentos filosóficos, educacionais e

⁴⁵ CNE/CES – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

⁴⁶ CNE/CP – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

⁴⁷ PP – Projetos Pedagógicos ou PPP – Projetos Político-Pedagógicos.

pedagógicos que fundamentam a ação educativa” e as dimensões teórico-práticas (BRASIL, CNE/CP 1/2002, p. 5), sendo que essas últimas transcendem situações de estágio curricular, como, por exemplo, simulações de situações de ensino visando um determinado contexto. A simulação de ensino, com a tarefa de “ensinar uma música de ouvido” foi realizada e analisada na presente investigação.

Em relação à articulação entre esses eixos, cito três exemplos de instituições de ensino superior. No primeiro, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música com habilitação em Instrumento da Universidade Federal do Piauí (UFPI)⁴⁸ prevê a distribuição das disciplinas nos núcleos de: formação comum, formação específica, estágio supervisionado, prática de ensino e atividades científicas e culturais. No entanto, no documento se enfatiza que “a estrutura do curso apoia-se, fundamentalmente, em três núcleos de conhecimentos: comum, específico e de formação pedagógica” (p. 39). De acordo com este PPP, a formação específica do licenciando abrange tanto a formação técnica do músico, quanto o desenvolvimento de competências didáticas. O segundo, o curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), citada por Mateiro (2009a, p. 29), contempla uma estrutura curricular dividida em sete eixos, que são: “Conhecimentos Básicos, Conhecimentos específicos da área, Conhecimentos Teórico-Práticos, Prática Pedagógica, Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso”. Segundo Queiroz e Marinho (2005), o curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) está estruturado em duas habilitações específicas (Educação Musical e Instrumento/Canto) que compartilham uma base comum, cuja composição curricular “está estruturada em três eixos [inter-relacionados]: o primeiro, de formação antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural” (p. 88-89). As disciplinas específicas da área de música:

(...) estão fundamentadas em três bases principais [...]: a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à *performance* musical; a base

⁴⁸ Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Piauí do Campus Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina (PI), a ser implementado em 2011. O PPP foi consultado na internet no endereço eletrônico: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/musica_cmpp.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.

teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva; e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música.

Mateiro (2009a; 2011b) realizou uma análise dos projetos pedagógicos de 15 cursos de Licenciatura em Música no Brasil. A fim de unificar os critérios de análise dos mesmos, a autora agrupou as disciplinas e conteúdos em cinco áreas, a saber: formação musical; formação psicopedagógica específica; formação psicopedagógica geral; formação cultural e outras (que incluíam disciplinas como Educação Física e Língua Portuguesa). A análise documental revelou que, em média, há um equilíbrio entre as áreas musical (43%) e psicopedagógica (32%), ainda que à primeira seja dado maior peso curricular. Nos cursos investigados, “o conhecimento científico básico (música), [...], desfruta de uma posição privilegiada, seguido do conhecimento aplicado (pedagogia) e, por fim, do desenvolvimento das habilidades técnicas da prática profissional” (MATEIRO, 2009a, p. 64). As disciplinas psicopedagógicas gerais ocupam uma média de 9% na organização curricular, enquanto que as disciplinas de formação cultural, apenas 2%. Tal análise reflete uma concepção que valoriza mais a formação profissional (identidade) do músico e não tanto a do professor, assunto esse que tem merecido atenção na literatura, segundo a autora.

Assim, durante a formação, espera-se que os licenciandos sejam capazes de construir e articular os conhecimentos de áreas e naturezas distintas⁴⁹, que são conhecimentos pedagógicos, musicais, músico-pedagógicos, científicos e os gerados pelas novas demandas educacionais, sociais e tecnológicas.

O texto já citado da Resolução CNE/CP 1/2002 concebe a construção desses conhecimentos como competências na formação de professores. Sendo assim, no artigo 6º desse documento, os projetos pedagógicos das instituições devem considerar várias competências referentes⁵⁰:

“I – [...] ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; II – [...] à compreensão do papel social da escola, III – [...] ao

⁴⁹ Ou conhecimentos de domínios distintos, como o domínio pedagógico, cognitivo, afetivo, entre outros.

⁵⁰ Esses itens foram extraídos do texto da Resolução CNE/CP 1/2002. No original, as seis competências elencadas são distribuídas em seis itens.

domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV – [...] ao domínio do conhecimento pedagógico; V – [...] ao conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e VI – [...] ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional” (BRASIL, CNE/CP 1/2002, p. 3).

Em relação à presente investigação, chamo a atenção para os itens IV e V, respectivamente, o domínio dos conteúdos a serem socializados e o domínio do conhecimento pedagógico. É necessário que os estudantes, durante sua formação, possam articular “o conteúdo que se ensina (*o que*) [com] uma forma de ensinar (*como*, o modo de ensinar) para que se viabilize um processo de ensino e aprendizagem significativo” (PENNA, 2011, p. 14, grifos da autora). Justamente, tais conhecimentos e tal articulação são investigados na disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”, em especial em relação à construção dos conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais dos licenciandos no início de seu curso.

Embora a legislação referente à formação de licenciandos adote o conceito nuclear de competências, utilizo neste trabalho o termo conhecimento seguido de adjetivo específico, por exemplo, conhecimento curricular ou conhecimento pedagógico. Também adoto o termo habilidades junto com conhecimento, como sugere a investigação de Ballantyne (2005; 2006), mencionada no decorrer do capítulo. Na área musical, as habilidades se referem à maneira como os estudantes realizam as ações como cantar, tocar instrumentos, improvisar, interagir musicalmente com outros e inclui os comportamentos e a percepção aural, considerando-se um determinado contexto musical (Conway, Hodgman, 2009).

Portanto, este capítulo apresenta um referencial teórico voltado para compreender os diferentes modos que licenciandos utilizam ou desenvolvem para adquirir e sistematizar seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais, levantar quais desses conhecimentos eles valorizam e selecionam, quais desses conhecimentos e habilidades são utilizados em um planejamento de aulas de flauta doce a fim de atender a demanda proposta na disciplina. Como os estudantes são adultos, e já apresentam experiências e vivências prévias com música antes de ingressar na graduação, também incluo os conhecimentos musicais aos conhecimentos instrumentais e pedagógicos analisados e

dessa forma também visou levantar e analisar quais são as experiências dos estudantes relacionadas à aprendizagem e à docência da flauta doce antes de frequentar a graduação ou durante essa.

A segunda parte desse capítulo aborda, nessa ordem: o conhecimento docente segundo Shulman (1986), a tipologia proposta por esse autor em relação à formação de professores na área da educação e por Ballantyne (2005; 2006), na área de educação musical e, por fim, a contextualização e críticas da estrutura teórica voltada para a área da educação. Nos capítulos 5, 6 e 7, ao lado da análise realizada de acordo com o referencial teórico adotado, na trama do trabalho, incluo a contribuição de autores que se voltam para o ensino coletivo de instrumento musical (FUCHS, 2005; TOURINHO, 2007; ARENDT, 2008; BRAGA, 2009), em especial autores que tratam da pedagogia instrumental de flauta doce (LIRA, 1984; ROTHER, 2005; PAOLIELLO, 2007; CAETANO, 2012).

2.2 CONHECIMENTOS INSTRUMENTAIS, MUSICAIS E PEDAGÓGICOS

Para investigar o conhecimento instrumental, musical e pedagógico em um contexto específico de formação inicial, apoio-me na contribuição de Shulman (1986), no campo da educação, e de autores que utilizaram essa terminologia no campo da educação musical, como Ballantyne (2005; 2006), Mateiro (2009b; 2011b), Hentschke, Azevedo e Araújo (2005), ou que a indicam, como Penna (2011) e Conway e Hodgman (2009). Colwell (2011) acrescenta à terminologia proposta por Shulman (1986) quatro critérios que são desdobrados, os quais serão mencionados na última seção deste capítulo.

2.2.1 O conhecimento docente segundo Lee Shulman: o paradigma ausente

A fim de definir os termos adotados na presente tese, recorri à contribuição do autor da educação Lee Shulman (1986; 2004a⁵¹). Deve-se a este autor a preocupação

⁵¹ O artigo de Shulman de 1986, *“Those who understand: knowledge growth in teaching”*, foi novamente publicado junto com outros artigos seus na coletânea *The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach*, publicado em 2004 por Suzanne M. Wilson. San Francisco: Jossey-Bass.

inicial com a pesquisa sobre os conhecimentos ou saberes dos professores, conhecidos no Brasil como *knowledge base*, conforme apontado por Borges (2001) e Hentschke, Avezedo e Araújo (2005).

Shulman foi um dos primeiros autores a realizar, em meados da década de 1980, uma revisão crítica das pesquisas sobre o ensino, a formação dos professores e seus conhecimentos nos Estados Unidos. Shulman⁵² identificou cinco abordagens teórico-metodológicas⁵³ presentes no *corpus* de investigação dos diversos programas de pesquisa, o que lhe permitiu levantar perspectivas futuras para as pesquisas sobre saberes docentes e suas lacunas existentes. Em sua revisão, o autor propõe uma sexta abordagem que é constituída a partir dessas lacunas identificadas, que dizem respeito a um paradigma ausente⁵⁴, cujo interesse pelo conteúdo ensinado pelos professores fez surgir sua abordagem, com ênfase no conhecimento do conteúdo da matéria.

Borges (2001), em seu artigo sobre os saberes docentes, relaciona as abordagens educacionais apontadas por Shulman. São elas: duas abordagens centradas na tradição da psicologia behaviorista aplicada (correlação entre processo e produto)⁵⁵; nas pesquisas oriundas de diferentes tradições disciplinares como a etnografia, a sociologia, a psicologia e a sociolinguística; e nas pesquisas de tradição cognitiva piagetiana, da psicologia da informação e da psicolinguística, sendo que a

⁵² Obra: SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTRICK, M.C. (org.) *Handbook of research on teaching*. 3ª ed. New York: MacMillan, 1986, p. 3 - 36.

⁵³ Segundo Borges (2001), os cinco programas de pesquisa sobre o ensino identificados pelo autor são: (...) as pesquisas processo-produto, que correlacionam a performance dos docentes e as capacidades subsequentes adquiridas pelos alunos; o programa *Academic learning time*, que vincula a performance do docente com o tempo de aprendizagem dos alunos; o programa sobre a cognição dos alunos, que também faz relação com as ações do docente; o *Classroom ecology*, que examina as influências reflexivas das ações dos docentes e dos estudantes, em relação às quais busca-se o esclarecimento através de aspectos do pensamento dos professores; e o programa sobre a cognição dos professores, que examina os pensamentos dos docentes em relação às suas ações. (BORGES, 2001, p. 62-63)

⁵⁴ No original: "*the missing paradigm*" (p. 7). Traduzo-o como o *paradigma ausente* e não como "paradigma perdido" (MIZUKAMI, 2004), pois compreendo que ele passou despercebido pelos estudiosos dos programas de formação na segunda metade do século XX.

⁵⁵ Segundo Borges (2001), a primeira abordagem relaciona o comportamento eficaz do professor e do seu ensino com o rendimento dos alunos; a segunda abordagem, denominada de *academic learning time*, visava captar mais os efeitos dos processos de ensino em relação ao tempo de aprendizagem dos estudantes, contudo ambos mensuravam os resultados por meio de testes aplicados aos alunos.

última passa a investigar o conhecimento dos professores e não só o seu comportamento.

Contudo, para Shulman (1986), tais pesquisas se focavam nos aspectos pedagógicos do ensino, ou seja, na eficiência do desempenho dos professores, com ênfase na condução da aula, na organização de atividades, na alocação de tempo e turnos, entre outras questões, em detrimento de considerar os aspectos pedagógicos envolvidos no ensino do conteúdo. Segundo Borges,

[...] o que falta nos programas anteriores é um esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, e das relações entre esses conteúdos e o ensino (*instruction*) propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos. [...] Seus estudos de natureza pedagógica vão consolidar a corrente do *knowledge base/base de connaissances*, numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações dos docentes quanto ao desenvolvimento de projetos, atividades, teorias implícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo e programa etc. (Borges, 2001, p. 66)

Shulman e sua equipe, por meio do programa Knowledge Growth in Teaching (1986), passaram a desenvolver e investigar a formação docente nos Estados Unidos. Na visão de Borges, esse programa de pesquisa “seguiu produzindo e serviu de referência para as reformas educativas americanas durante toda a década de 1990” (BORGES, 2001, p. 61).

Em seu texto seminal de 1986, citado anteriormente, Shulman analisa, na primeira parte do artigo, as avaliações realizadas pelas comissões de educação daquele país para qualificar e certificar os professores ao ensino básico em dois momentos históricos distintos: 1875 e 1985. Segundo ele, as disciplinas elencadas e os critérios desses exames revelavam como o conhecimento docente era definido em cada época (SHULMAN, 1986, p. 4). Em linhas gerais, o conhecimento que era valorizado para o exercício da docência era avaliado com ênfases marcadamente diferentes, porém não excludentes: em 1885, no conhecimento do conteúdo (da matéria) e a partir dos anos 1980, no conhecimento pedagógico.

Na continuação da argumentação que estrutura o artigo, Shulman (1986) demonstra que o conhecimento do conteúdo (da matéria)⁵⁶ e o conhecimento pedagógico não são ênfases de ensino próprias dos últimos dois séculos, mas que elas mantêm raízes no ensino superior, com as primeiras universidades medievais. O mundo acadêmico das instituições medievais não fazia distinção entre conteúdo e pedagogia, ou seja, entre *o que ensinar* e *como ensinar*, pois considerava ambos como partes indistinguíveis de um mesmo corpo de compreensão⁵⁷ nos diversos campos, como arte, medicina, teologia e direito. O doutor ou mestre só recebia essa distinção acadêmica se demonstrasse competência em seu domínio profissional (*expertise*) aliada à habilidade de ensino, por meio da apresentação da matéria (discurso, palestra) e do debate. Tal visão de mundo, de tratar o ensino como a forma mais elevada de compreensão, tem sua origem nas proposições filosóficas de Aristóteles⁵⁸, o qual distinguia o artífice, artesão (a pessoa que faz) do artista. Esse último tinha a habilidade de ensinar sua arte, pois conhecia sua *episteme*.

Em artigo publicado posteriormente, Shulman (2004)⁵⁹ menciona a importância de promover uma formação liberal aos futuros professores, que exige a compreensão para avaliar criticamente ideias contemporâneas e suas raízes históricas. O autor argumenta nesse texto que a essência de tal educação, que considera tanto a reverência e o respeito, bem como o ceticismo e a dúvida, é semelhante à essência da pedagogia. Nesse sentido, é importante que os professores aprendam a pedagogia que está por detrás de poder compreender as concepções errôneas dos alunos, suas incompreensões e transformá-las em compreensão acessível pelo ensino. Segundo Shulman (2004), há ainda um nível maior de compreensão do que a avaliação na taxonomia de objetivos educacionais⁶⁰, no domínio cognitivo, proposta por Benjamin Bloom:

⁵⁶ Utilizo os termos “matéria” e “conteúdo” como sinônimos nesta tese.

⁵⁷ Para que os candidatos pudessem receber os títulos de mestre ou doutor (na época esses títulos eram considerados como equivalentes, variavam conforme a Universidade), eles precisavam demonstrar compreensão estrutural e pedagógica do conteúdo, no seu exame de defesa, por meio da exposição de sua tese (*lecture*), seguida de discussão, arguição (*disputation*) com seus pares.

⁵⁸ De sua *Metafísica*.

⁵⁹ O artigo foi publicado em 1990 e republicado em 2004.

⁶⁰ Conforme Bloom, os seis objetivos do domínio cognitivo são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Além de análise, síntese e avaliação, há um sétimo nível para a taxonomia cognitiva, para a qual as demais são pré-requisitos. E este é o conhecimento pedagógico. Aristóteles tinha razão: a compreensão mais profunda que alguém pode ter de um campo é a compreensão da sua pedagogia, porque a compreensão pedagógica é atribuída a seus múltiplos tipos de leituras, às compreensões contingentes que refletem os mais profundos objetivos de uma educação liberal. [...] Alcançar o mais alto nível de competência como educador – o sétimo nível – demanda a combinação de conhecimento e processo. (SHULMAN, 2004, p. 415)⁶¹

O programa desenvolvido por Shulman e seus colaboradores investigou, na década de 1980, as formas do conhecimento docente de especialistas em formação e mestrados nas áreas de Matemática, Biologia, Estudos Sociais e Inglês. A questão central não recai sobre os professores em carreira, mas sobre a população que se encontrava na transição entre o estudante especializado para o professor novato. O intuito do conjunto de investigações era compreender “como o estudante universitário bem sucedido transforma seu conhecimento especializado em uma forma que estudantes de Ensino Médio conseguem compreender”⁶². Tais investigações foram realizadas em sala de aula e seus resultados se voltavam para o aprimoramento dos programas de formação de professores em diversas áreas.

Portanto, as questões de interesse se referiam a como os estudantes organizam mentalmente sua forma de ensinar. Assim sendo, surgem questões importantes, como: qual é a fonte de explicações fornecidas pelos professores? Como e quais questões são propostas aos alunos? Como se preparam para ensinar algo, mesmo que seja um conteúdo nunca antes estudado por eles? Como apresentam explicações sobre o conteúdo e como as representam? Enfim, o interesse de Shulman (1986; 2004) recai sobre como eles aprendem a ensinar⁶³ (grifo do autor) e como transmitem tais conteúdos, valendo-se de metáforas, exemplos, analogias, reformulações, entre outros.

⁶¹ “Beyond analysis and synthesis and evaluation there is a seventh level to the cognitive taxonomy, for which the others are prerequisite. And that is pedagogical understanding. Aristotle was right: the deepest understanding one can have of any field is an understanding of its pedagogy, because pedagogical understanding is predicated on the kind of multiple readings, the kind of contingent understandings that reflect the deep objectives of a liberal education. [...] To reach the highest level of competence as an educator – that seventh level – demands a melding of knowledge and process.” (SHULMAN, 2004, p.415).

⁶² “How does the successful college student transform his or her expertise in the subject matter into a form that high school students can comprehend?” (SHULMAN, 1986, p. 8).

⁶³ “How does learning for teaching occur?” (SHULMAN, 1986, p. 8, grifo do original).

A ênfase no conhecimento do conteúdo – paradigma cuja ausência foi apontada pelo grupo de pesquisa citado em relação às outras abordagens – detalhou três formas diferentes de perceber o conhecimento gerado pelos professores. Tal contribuição permitiu à comunidade acadêmica e científica aproximar o olhar da compreensão de como os estudantes de docência aprendem a ensinar.

Shulman (2004) menciona que o grau de compreensão da matéria é variável entre professores bem como para um mesmo professor. Nessa última situação, o grau de compreensão de conjuntos particulares de temas em uma matéria também apresenta diferença, como se os professores se movessem entre oásis, que representam áreas nas quais sua compreensão é aprofundada e desertos, que representam as áreas que menos conhecem.

Conway e Hodgman (2009) adotam o conhecimento de conteúdo proposto por Shulman quando se referem a outro paradigma de ensino, o paradigma da aprendizagem, que se volta à produção desse aprendizado, quando comparado ao paradigma que provê a instrução (*the teaching paradigm*). Segundo esses autores, a diferença entre o novo paradigma (*the learning paradigm*) e o velho (*the teaching paradigm*), voltado para o ensino em cursos superiores, supõe que a tarefa de ensino é complexa e requer um preparo considerável do graduando, ao invés de ser confiada a qualquer técnico. Além disso, pressupõe que o conhecimento é construído conjuntamente pelos estudantes e docentes, ao invés de ser simplesmente transferido dos docentes para os estudantes. Sua forma de compreensão é mais narrativa do que lógico-científica, e os objetivos na formação dos estudantes possibilitam que seu esforço seja orientado de forma ampla para uma aprendizagem contínua ao longo da vida, ao invés de ser orientada para atingir os requisitos e as certificações de uma determinada disciplina/curso, entre outros aspectos.

Por essa razão, é importante distinguir o conhecimento do conteúdo (*o que*) da forma como ele é ensinado, que é o conhecimento pedagógico do conteúdo (*como*). Citando Shulman (1986), Penna menciona que esses dois aspectos – o conteúdo que se ensina e o modo de se ensinar esse conteúdo – requer do professor “a mesma atenção, pois o mero conhecimento do conteúdo é tão inútil pedagogicamente quanto

habilidades (para ensinar) sem conteúdo” (PENNA, 2011, p. 14). Para Conway e Hodgman (2009), essa última forma de conhecimento é aprendida/desenvolvida durante a formação e depois, com/na experiência. Essa tipologia será abordada na próxima seção deste capítulo.

2.2.2 Tipologia dos conhecimentos propostos por Shulman

Para Shulman (1986), é central estabelecer uma estrutura teórica que apresente os conhecimentos gerados pelos futuros docentes e professores em nível de domínios e suas categorias de conhecimento, bem como suas formas de representação. Assim, o autor estabelece uma estrutura teórico-conceitual que situa o conhecimento em dois domínios: domínio do conhecimento de conteúdo e domínio do conhecimento pedagógico. De acordo com Shulman (1986), na perspectiva do docente, a complexidade de compreensão e transmissão permite subdividir o conhecimento do conteúdo em três categorias, que são o conhecimento do conteúdo da matéria⁶⁴ (*subject matter content knowledge*), conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge – PCK*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Outros conhecimentos também são citados por Shulman, porém se encontram integrados aos conhecimentos básicos citados anteriormente. São eles: o conhecimento dos alunos e suas características; o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento dos fins, princípios e valores da educação; o conhecimento dos fundamentos históricos, sociais e filosóficos da educação; o conhecimento de administração escolar, entre outros. Além desses domínios e categorias, Shulman (1986) ainda sugere três formas de representação desses conhecimentos, que são o conhecimento proposicional, o conhecimento de caso e o conhecimento estratégico.

⁶⁴ Os diversos autores utilizam traduções semelhantes para o português: conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), segundo Borges (2001), ou conhecimento da matéria do conteúdo, segundo Azevedo (2007). Nessa tese, adotarei a expressão conhecimento do conteúdo (da matéria).

Na visão de Shulman (1986), esses sete tipos de conhecimentos formam a base de conhecimento (*knowledge base*) necessária para a formação de docentes e para a compreensão da complexidade específica dessa profissão. Essa abordagem de pesquisa se baseia “nos processos cognitivos da aprendizagem docente” (HENTSCHKE, AZEVEDO E CARDOSO, 2006). Apresento uma lista da tipologia de conhecimentos propostos inicialmente por Shulman (1986) e suas definições, também citadas por Ballantyne (2005):

- **Conhecimento pedagógico geral** – refere-se ao conhecimento dos princípios gerais de organização do ensino e gestão de classe;
- **Conhecimento do conteúdo** (ou conhecimento do conteúdo da matéria) – refere-se ao conhecimento da matéria ensinada nas disciplinas;
- **Conhecimento curricular** – refere-se à compreensão dos programas de ensino e materiais que servem como ferramentas de trocas profissionais entre os professores;
- **Conhecimento pedagógico do conteúdo** – refere-se à amálgama entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento do conteúdo da matéria. Tal conhecimento é específico da profissão docente;
- **Conhecimento dos alunos e suas características** – refere-se aos conhecimentos integrados de outras áreas⁶⁵;
- **Conhecimento do contexto educacional** – que abrange desde os trabalhos de grupos de professores ou outras equipes, direção e financiamentos dos núcleos de ensino⁶⁶ até o caráter das comunidades e culturas na qual a escola está inserida; e
- **Conhecimento dos fins, princípios e valores da educação** – que incluem suas bases filosóficas e históricas.

A seguir, passo a detalhar a tipologia apresentada e trago comentários de outros autores que utilizaram essa abordagem já adaptada ao contexto educacional e musical (BALLANTYNE, 2005; 2006; HENTSCHKE, AZEVEDO e ARAÚJO, 2005).

O conhecimento pedagógico trata das questões gerais da didática e independe da área de escolha do estudante (música, matemática, português, entre outras).

O conhecimento do conteúdo da disciplina (*subject matter content knowledge*) se refere “à totalidade e organização do conhecimento *per se* na mente do professor” (SHULMAN, 1986, p. 9). Shulman cita que existem maneiras de representar o conteúdo da disciplina, como, por exemplo, a Taxonomia Cognitiva proposta por Bloom, os

⁶⁵ O autor não especifica, mas essas áreas incluem a psicopedagogia geral, psicopedagogia específica, sociologia educacional, entre outras.

⁶⁶ No original o autor utiliza o termo *school districts*.

estilos de aprendizagem propostos por Gagné e a distinção feita por Schwab entre estrutura substantiva e sintática. Shulman explica que a estrutura substantiva da disciplina refere-se à variedade de maneiras nas quais os princípios e conceitos da disciplina são organizados para incorporar os fatos a ela relacionados. Já a estrutura sintática se refere ao conjunto de regras que estabelecem a validade/invalidade ou verdade/falsidade do que é legítimo considerar dentro de um domínio.

O conhecimento pedagógico do conteúdo (*Pedagogical Content Knowledge - PCK*) é um conhecimento de maior alcance do que só o conhecimento de conteúdo, pois inclui o conhecimento *para o ensino* (grifos do autor)⁶⁷. Nessa forma de conhecimento, há duas dimensões importantes a serem contempladas (Figura 1). A primeira é o conhecimento das diversas e mais apropriadas formas de representar, exemplificar e ilustrar ideias do conteúdo, utilizar analogias, metáforas, esclarecimentos e explicações de forma que estes sejam compreensíveis aos alunos. O autor menciona que, dado que não existe apenas uma forma melhor e mais eficaz de representar o conteúdo, o professor precisa dispor de um autêntico arsenal de formas alternativas de representação, sendo que algumas dessas formas são decorrentes da sabedoria prática, outras originadas em pesquisas.

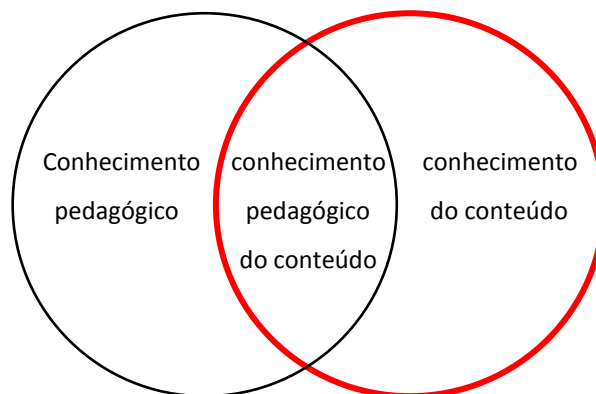


Figura 1: Conhecimento pedagógico do conteúdo e sua relação com o conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo

A segunda se refere à compreensão por parte do professor de quais assuntos, lições ou tópicos específicos são fáceis ou difíceis para determinados alunos, considerando-se as suas concepções e pré-concepções. Para Shulman, se essas pré-

⁶⁷ “knowledge for teaching” (SHULMAN, 1986, p. 9, grifos do autor).

concepções são identificadas como concepções erradas sobre a matéria/assunto, os professores precisam de conhecimento sobre estratégias mais profícuas de forma a reorganizar a compreensão de seus alunos. Exemplifico ambos os aspectos mencionados em relação à execução com a flauta doce, iniciando pelo segundo aspecto. Professores experientes sabem diferenciar qual repertório é mais fácil de qual é mais difícil tanto para a turma como para um aluno em especial, ou mesmo sabem detectar passagens difíceis no repertório, apresentando formas para trabalhar tais dificuldades com seus alunos. Por exemplo, o professor pode sugerir que o aluno crie um pequeno estudo técnico a partir das dificuldades detectadas no repertório, pode realizar ecos com determinadas posições ou propor a realização de perguntas e respostas melódicas para trabalhar a tonalidade daquele trecho. Por exemplo, Nóbrega (2012) apresenta em sua monografia sugestões para trabalhar dificuldades encontradas pelos alunos no repertório contemporâneo.

Em entrevista concedida a Dennis Sparks (1992), no *Journal of Staff Development*, Shulman (SHULMAN, SPARKS, 1992) declara que os programas de desenvolvimento de professores devem se preocupar, além do desenvolvimento de programas gerais para toda a equipe, com o desenvolvimento de conteúdo específico das áreas, pois “os professores não ensinam nada de forma generalizada – mas sempre ensinam coisas particulares para grupos particulares de crianças em situações particulares [e] a maior parte do aprendizado e ensino humano é altamente especializado”⁶⁸ (SHULMAN, SPARKS, 1992, p. 14). O autor acrescenta que “há muito menos transferência e generalização de um domínio para o outro, do que se supõe” (ibidem, p. 14) no meio acadêmico. Para o autor, a especificidade das diversas áreas no ensino envolve demandas de preparação distintas para os professores, as quais podem ser aprofundadas em suas práticas, exemplos e análises de tópicos específicos. No caso da escola elementar, Shulman cita o esplêndido trabalho de Susan Stodolsky, que aponta no seu livro *The subject matters*⁶⁹ que os professores de matemática e ciências sociais dão aulas de maneira muito diferente para os mesmos alunos, mesmo quando

⁶⁸ “Teachers never teach something in general – they always teach particular things to particular groups of kids in particular settings” (SHULMAN, SPARKS, 1992, p. 14).

⁶⁹ STODOLSKY, Susan S. *The subject matters: classroom activity in math and social studies*. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.

são os mesmos professores quando ministram ambas as disciplinas. Isso embasa o argumento de que esses professores “não têm um estilo geral para dar aulas, mas que adaptam drasticamente sua forma de ensino em função do material a ser ensinado”⁷⁰ (Idem, p. 1).

O conhecimento curricular, conforme já mencionado, se refere à compreensão dos programas das disciplinas e à compreensão do uso dos recursos instrucionais disponíveis, como livros, softwares, filmes, bem como possibilidades de demonstrações realizadas em laboratórios, entre outros. Na área de música, teríamos como recursos, além dos materiais diversos, como métodos, coletâneas de partituras, jogos musicais, a possibilidade da interação em sala de aula com músicos da comunidade, por exemplo.

Especificamente em relação ao ensino de flauta doce e musicalização em escolas, as obras de Grätzer (1985) e Akoschky (1977) trazem subsídios importantes para os professores. Ambas as autoras se referem ao conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo e ao conhecimento curricular (embora esses termos não sejam mencionados) ao abordar questões didáticas de repertório, aspectos técnicos e organizarem os conteúdos que devem ser trabalhados por um período de até quatro anos, separando-os em níveis e unidades e incluindo sugestões de como utilizar os materiais disponíveis. As autoras se reportam à obra *Introducción a la flauta dulce*, volumes 1, 2 e 3, de Judith Akoschky e Mario Videla, que é um material (método para o ensino coletivo) usado por alunos na Argentina, também adotado no Brasil, cujo primeiro volume é traduzido para o português.

Em relação ao conteúdo curricular, Shulman (1986) ainda faz a distinção de considerar a necessária compreensão do professor contemplando sua dimensão vertical e lateral. A dimensão vertical tem a ver com a compreensão e familiaridade da disciplina nos demais anos da escolaridade e dos seus materiais que lhe dão corpo; a dimensão horizontal⁷¹ tem a ver com a compreensão e familiaridade das demais disciplinas cursadas naquele momento pelos seus alunos e os seus respectivos

⁷⁰ “[They] do not have a generic teaching style, but quite dramatically adapt their teaching to the material being taught”.

⁷¹ No original *lateral dimension*.

materiais. Nesse sentido, a pesquisa de Caetano aborda a discussão sobre o currículo de música do Colégio Pedro II a partir do 6º ano como sendo um ano “pivô” no qual o colégio recebe alunos novos que, na maioria das vezes, não tocam flauta doce (dimensão vertical em relação à série anterior). Essa investigação traz contribuições epistemológicas a respeito da articulação do currículo (os demais anos) com as práticas desenvolvidas na disciplina de música/flauta doce daquela instituição.

Em relação à dimensão horizontal e vertical citada por Shulman (1986), Trindade (2007) se reporta à obra de Pedro Demo⁷² para evidenciar as relações de interdisciplinaridade (dimensão horizontal) presentes na concepção da formação dos licenciandos na instituição na qual a autora trabalha. Como já citado na revisão de literatura dessa tese, na disciplina de “Flauta Doce em Grupo I”, os licenciandos devem participar de atividades interdisciplinares com as demais disciplinas ofertadas durante o quinto semestre, tais como coro e realizar uma aula com o instrumento na disciplina “Prática de Ensino IV”:

Neste sentido, o ensino da flauta doce foi pensado como um fragmento de conhecimento musical integrado na complexidade do todo. Assim, ampliamos nosso modo de ensinar e de aprender e também mudamos a organização do sistema formal de ensino. Focalizamos as atenções nos conhecimentos verticais, aprofundados e especializados, de acordo com as exigências da disciplina, focalizando, também, os conhecimentos horizontais interdisciplinares - sem prejudicar a verticalização do conhecimento e, sim, alargar até onde possível sua horizontalização (Demo, 2000⁷³, p. 135).

Em relação às formas de representação do conhecimento, Shulman (1986) sugere três formas de representação desses conhecimentos, conforme já citado, que são: o conhecimento proposicional, o conhecimento de caso e o conhecimento estratégico.

Muitos aspectos que são ensinados aos professores fazem parte de um conjunto de conhecimentos extraídos da prática, e, nesse sentido, representam tradições, crenças⁷⁴ que caracterizam o conhecimento proposicional. Esse ainda pode

⁷² DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000 (Guia da escola cidadã, v. 6).

⁷³ Obra citada na nota de rodapé anterior, de Pedro Demo.

⁷⁴ Do original “*the accumulated lore of teaching experience*” (SHULMAN, 1986, p. 10).

ser classificado em três tipos: o primeiro, é representado por princípios, que são extraídos de pesquisas empíricas e mantêm relação com algum princípio teórico; o segundo corresponde às máximas, que são formadas por ideias adotadas em algum meio profissional ou acadêmico, mas que não foram confirmadas por pesquisas; o terceiro se refere às normas, que refletem “valores, compromissos ideológicos ou filosóficos de justiça, equidade, que são desejáveis à incorporação e emprego dos professores e daqueles que querem ser professores” (SHULMAN, 1986, p. 11).

O conhecimento de caso se configura como o conhecimento específico, bem documentado e ricamente descrito de um evento ou sequência de eventos, situado em um contexto específico, e reflete pensamentos e sentimentos. Esses casos podem ser evocados pelo professor, ou ainda, podem estimular novos pensamentos. Contudo, explica o autor, é vital que o caso, ao contrário de um evento que só é descrito, seja “explicado, interpretado, discutido, dissecado e reorganizado” (idem, p. 12)⁷⁵ pelos professores. Tal como o conhecimento proposicional, Shulman (1986) propõe três tipos de conhecimento de casos que podem ser combinados entre si ou não: *prototípicos*, que exemplificam princípios teóricos; *precedentes*, que capturam princípios da prática ou máximas; e *parábolas*, que transmitem normas e valores (SHULMAN, 1986, p. 11). Por exemplo, algumas drogas (medicamentos) menos utilizadas na prática podem ser selecionadas (exemplos prototípicos) para ilustrar os mecanismos de ação mais característicos da classe de drogas que representam. Outro exemplo mostrado pelo autor, que concilia o conhecimento de caso precedente e prototípico, tem a ver com a alternativa utilizada por um professor experiente que sempre mantinha um pote com lápis bem curtos sobre sua mesa. Sempre que um aluno esquecia seu lápis, ao invés de deixá-lo sem na aula, ele lhe oferecia um lápis bem gasto e apontado. Além de ilustrar de forma *precedente* como lidar com essa situação em sala de aula, o caso também revela um princípio *prototípico*, de como evitar o reforço involuntário de um comportamento não desejado em classe.

O conhecimento estratégico ocorre quando professores confrontam situações ou problemas – sejam essas teóricas, práticas ou morais – nos quais os princípios

⁷⁵ “*explicated, interpreted, argued, dissected, and reassembled*” (SHULMAN, 1986, p. 12).

contidos em proposições ou casos não dão conta de lidar com tal circunstância. Tal conhecimento é gerado pelo professor por meio de julgamentos que visam ampliar as possibilidades de compreensão desses princípios, visando transcender as limitações contidas nos princípios de proposições e casos.

Segundo Shulman, trabalhar com casos na formação de professores permite a construção de um conhecimento que envolve aspectos teóricos; na pesquisa, permite utilizar a abordagem qualitativa. Entretanto, trabalhar com proposições e casos apresenta uma limitação, pois os mesmos são unilaterais, têm uma perspectiva particular de regras.

Ballantyne (2005; 2006) utiliza a tipologia proposta por Shuman (1986) contextualizada para a área de educação musical. A autora desenvolveu seu estudo com estudantes recém-formados em educação musical na Austrália. Entrevistando os professores especialistas de música que trabalham no ensino de segundo grau daquele país e fazendo a análise de três programas de formação, a autora utiliza e adapta a terminologia referente aos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos do conteúdo contidos no esquema teórico proposto por Shulman (1986) aos conhecimentos pedagógicos e musicais relacionando-os à docência em música.

O estudo de Ballantyne (2005; 2006) é mencionado nesta tese em função de seu foco ser as reformas dos programas de formação desses professores, o que influencia a formação inicial, o enfoque deste trabalho. Em sua pesquisa, a autora identificou vários conhecimentos e habilidades que puderam ser agrupados nessas quatro categorias principais, os quais serão exemplificados a seguir. Nesse levantamento, a autora identificou o grau de importância conferido pelos professores novatos aos conhecimentos e habilidades citados e a avaliação que estes faziam da maneira como tais conhecimentos e habilidades foram tratados no curso. Por exemplo, em relação a conhecimentos e habilidades de *performance* (conhecimentos e habilidades musicais), 66% dos respondentes os identificaram como muito ou extremamente importantes para sua formação, porém 21% consideraram que a formação foi pobre ou menos que adequada.

A autora definiu quatro categorias principais, incluindo o termo “habilidades” junto a “conhecimentos” na esfera pedagógica, musical e profissional:

- **Conhecimentos e habilidades gerais da educação** (*General Education Knowledge and Skills*)
- **Conhecimentos e habilidades pedagógicas do conteúdo** (*Pedagogical Content Knowledge and Skills*)
- **Conhecimentos e habilidades musicais** (*Music Knowledge and Skills*)
- **Conhecimentos e habilidades profissionais** (*Professional Knowledge and Skills*)

Para Ballantyne, as áreas contempladas dentro da categoria conhecimentos e habilidades gerais da educação incluem:

[...] o conhecimento dos aprendizes e suas características, o conhecimento dos objetivos e dos valores da educação, a habilidade de reconhecer as necessidades dos alunos, a capacidade de planejar uma aprendizagem eficiente, a habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e a capacidade de utilizar várias estratégias instrucionais (BALLANTYNE, 2006, p. 44)⁷⁶.

As áreas citadas já são mencionadas por Shulman em sua tipologia e se referem aos conhecimentos integrados, que são: o conhecimento dos alunos e suas características, o conhecimento do contexto educacional e o conhecimento dos fins, princípios e valores da educação.

Os conhecimentos e habilidades pedagógicas do conteúdo referem-se, de acordo com o contexto de investigação de Ballantyne, aos conhecimentos e habilidades específicos para lecionar música, neste caso, no currículo do ensino médio na Austrália. Nesta categoria a autora cita aspectos relacionados à sala de aula, como:

[...] conhecimento de técnicas de ensino de música, o engajamento dos alunos com música de maneira significativa, a implementação efetiva do currículo de música, avaliação das habilidades musicais dos alunos em vários aspectos da

⁷⁶ “[...] *the knowledge of learners and their characteristics, knowledge of education purposes and values, ability to cater for student needs, ability to plan for effective learning, ability to organise the learning environment, and the ability to utilise various instructional strategies*” (BALLANTYNE, 2006, p. 44).

música e a explanação e demonstração dos conceitos musicais⁷⁷ (BALLANTYNE, 2006, p. 41).

No estudo de Ballantyne (2005, 2006), os profissionais recém-formados em música se referem à dificuldade enfrentada por eles em relacionar, aplicar e contextualizar os conteúdos de disciplinas de áreas distintas, como da educação e da música. Para a autora, a excessiva compartimentalização ou separação das disciplinas dessas áreas na formação dos estudantes de Licenciatura em Música reforça a necessidade de contemplar conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo durante a formação.

A categoria de conhecimentos e habilidades musicais é relacionada às áreas geralmente incluídas no currículo dos cursos de graduação em Música. “Essa categoria inclui as áreas relativas às habilidades *da performance*, habilidades da regência, habilidades de percepção aural, habilidades composicionais e conhecimentos de história da música” (BALLANTYNE, 2006, p. 45)⁷⁸.

Por fim, na categoria de conhecimentos e habilidades profissionais, enquadram-se as seguintes atividades: a realização de atividades musicais extracurriculares, como concertos, seleção de alunos para formar as orquestras, ensaios com bandas ou orquestras, administração de questões de natureza legal, a administração de orçamentos musicais, a comunicação com a comunidade, com colegas e pais, por meio de escrita e divulgação de notas nos jornais da escola e da redação de carta aos pais. Conforme mencionaram os profissionais entrevistados na pesquisa de Ballantyne (2005; 2006), esses conhecimentos foram menos desenvolvidos durante sua formação.

Segundo Ballantyne (2006), Shulman (1986) desenvolveu uma estrutura útil para o desenvolvimento da compreensão sobre quais conhecimentos e habilidades são

⁷⁷ “[...] *knowledge of music teaching techniques, engaging students with music in a meaningful way, implementing the music curriculum effectively, assessing students’ abilities in the various aspects of music, and explaining and demonstrating musical concepts*” (BALLANTYNE, 2006, p. 41).

⁷⁸ “*This category includes such areas as performance skills, conducting skills, aural perception skills, composition skills and music history knowledge*” (BALLANTYNE, 2006, p. 45).

necessários aos professores durante sua formação, e tal estrutura abrange as tradições de reformas em educação já apresentadas por Zeichner e Liston⁷⁹.

2.2.3 Contextualização, contribuições e críticas da estrutura teórica voltada para a educação musical

Em relação ao ensino, uma das preocupações centrais de licenciandos e de professores é sobre qual conteúdo ensinar (*o que*) e a forma como ensiná-lo (*como*). No Brasil, Ilari e Mateiro (2011) abordam esse tema, trazendo sugestões metodológicas propostas por diversos educadores musicais. Na introdução dessa obra, Penna (2011) cita o artigo de Shulman (1986) que afirma que o conhecimento cresce com a prática do ensino, argumento esse que é aprofundado no texto e destrói uma máxima citada por George Bernard Shaw que contribuiu para denegrir a profissão de professor: “quem sabe, faz; quem não sabe, ensina”. Shulman, parafraseando esse autor e apoiando-se na lógica aristotélica, a qual entende que a forma mais alta de compreensão é o ensino, termina seu texto com a seguinte frase: “quem sabe, faz; quem compreende, ensina”⁸⁰ (SHULMAN, 1986, p. 14).

Nos Estados Unidos, Conway e Hodgman (2009), em seu livro *Teaching music in higher education*, na seção referente ao planejamento de curso, argumentam que os currículos dos cursos superiores não devem ser planejados pelos professores em função do “modelo de transmissão” (*Transmission Model*) de ensino de conteúdos, que carrega em si uma visão linear. Assim, os professores deveriam estar preocupados não só com a questão *do que* ensinar (conteúdo), mas *como* ensinar, observando um paradigma que aponte mais para a qualidade do aprendizado (no caso, colaborativo,

⁷⁹ Ballantyne (2005) cita em sua tese quatro tradições de reformas sobre formação de professores classificadas por Zeichner e Liston (LISTON, 1990; ZEICHNER, 1993; 2003), que abordam suas posições teóricas e políticas. São elas: tradição acadêmica, que volta-se à importância do conhecimento disciplinar; tradição da eficiência social (*Social Efficiency Tradition*), que estuda a natureza do trabalho docente, focando-se nas habilidades e competências dos profissionais; tradição desenvolvimentista (*Developmentalist Tradition*), que contempla diversas linhas de formação dos docentes, as quais se relacionam às necessidades de aprendizagem dos estudantes; e tradição de reconstrucionismo social (*Social Reconstructionist Tradition*), que envolve a formação crítica de professores em nível social e político, capacitando-os a lidar com situações de injustiça social.

⁸⁰ “Those who can, do. Those who understand, teach.”

entre estudantes e professores) do que para a melhora da qualidade de ensino (entendida de forma mais instrucional). Na obra, os autores apontam para a contribuição de Shulman, quando se referem à importância, tanto do conhecimento de conteúdo da matéria que os professores ministram (*content knowledge*), como do conhecimento pedagógico dos conteúdos (*Pedagogical Content Knowledge - PCK*), que se refere a como ensinar esse conteúdo.

Conway e Hodgman (2009) mencionam que geralmente os professores recém-formados conhecem o conteúdo que ensinam de forma sólida, porém são poucos os que sabem como ensiná-los. Em algumas áreas da música (considerando a literatura de língua inglesa), já existem obras (guias) que podem dar subsídios aos professores em algumas disciplinas em especial, como em história da música ou teoria musical, mas, em outras áreas, essas fontes (ainda) não são disponíveis, e, nesse caso, segundo esses autores, alguns professores novatos aprenderão como se ensina na prática profissional. Assim, os professores de música (no contexto do ensino superior) devem manter seu foco:

[...] nas diferenças individuais dos estudantes e na necessidade de alcançar dois tipos de conhecimento da disciplina: (1) conhecimento do conteúdo da disciplina e (2) conhecimento de *como ensinar* o conteúdo da disciplina. Embora muito do conhecimento pedagógico do conteúdo seja aprendido pelo professor conforme ele adquire experiência, professores novatos são encorajados a levar em conta esse tipo especial de conhecimento de ensino quando prepararem suas aulas (CONWAY; HODGMAN, 2009, p. 7, grifos no original)⁸¹.

Colwell (2011) analisa os programas de formação de professores de música nos Estados Unidos e defende uma educação liberal, a qual se contrapõe à formação de cunho mais técnico. Para ele, o papel da universidade consiste em formar um cidadão crítico, capaz de exercer a metacognição, cuja formação acadêmica seja abrangente a ponto de conseguir lidar com as demandas do século XXI. Nesse sentido, Colwell (2011) analisa o conhecimento pedagógico do conteúdo proposto inicialmente por

⁸¹ “[...] on student individual differences and the necessity of attaining two types of knowledge for the subject: (1) knowledge of the subject content and (2) knowledge of how to teach the subject content. Although much of the pedagogical content knowledge will be learned as the professor gains experience, new professors are encouraged to consider this special kind of teaching knowledge as they prepare for class”.

Shulman (1986), observando o domínio cognitivo. O autor cita estudos que utilizam o conhecimento pedagógico do conteúdo e enfocam a compreensão sólida da matéria a ser ensinada em matemática, a exemplo do programa de formação de professores desenvolvido por Deborah Ball⁸², e menciona brevemente um trabalho relacionado à teoria musical de Rifkin e Stoecker⁸³. Segundo Colwell (2011), o trabalho desenvolvido por Ball nos programas em educação matemática pode ter implicações para a formação de professores de educação musical, na medida em que permite aprofundar a questão do que diferencia competentes professores de matemática de excelentes matemáticos. Na música, Colwell menciona que ainda conhecemos pouco sobre o que diferencia a competência efetiva dos grandes *performers* de grandes professores de música, embora haja exemplos conhecidos, segundo este autor, como o de Nadia Boulanger, que detinha conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ela era melhor como professora de composição do que como compositora ou organista (COLWELL, 2011, p. 136).

Colwell (2011) realiza uma leitura atual do que deva ser compreendido por conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto inicialmente por Shulman (1986), e apresenta sua proposta. Segundo ele, os programas de educação musical deveriam destinar metade de seu currículo ao desenvolvimento musical⁸⁴ dos futuros professores e a outra metade do currículo “poderia ser destinada ao estudo aprofundado de disciplinas de uma educação liberal e do conhecimento pedagógico do conteúdo”⁸⁵ que incluía quatro componentes, nomeados por ele, que são: motivação, avaliação, pensamento crítico e transferência. Na motivação, são contempladas a inspiração, a persistência e a realização de um bom trabalho; por avaliação

⁸² São dois os estudos: BALL, Deborah; THAMES, Mark; PHELPS, Geoffrey. Specialized content knowledge is distinct from common knowledge. *Journal of Teacher Education* 59 (5), p. 389-407, 2008.

BALL, Deborah; FORZANI, Francesca. The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education* 60 (5), p. 497-511, 2009.

⁸³ RIFKIN, Deborah, STOECKER, Philip. *A new taxonomy for learning in the music classroom*. Paper given at the 2009 International Society for the Scholarship of Teaching and Learning, Bloomington, Indiana (October 14), 2009.

⁸⁴ No original, o autor menciona que muitos professores de música são músicos medíocres, porém se tornaram excelentes professores de música em escolas públicas, e assim menciona o desenvolvimento da musicalidade: “we have all graduated individuals who were mediocre musicians but became very successful public schools teachers. Musicianship is a high priority in this proposal with half of the curriculum devoted to serious study” (COLWELL, 2011, p. 141).

⁸⁵ “... to the in-depth study in the liberal arts and the pedagogical content knowledge” (COLWELL, 2011, p. 142).

(*assessment*), o autor compreende o relato, uso e *feedback*, cujo domínio deve ser qualitativo e valorativo; transferência envolve a compreensão de elementos em situações diferentes, sendo que Colwell aborda a transferência de conhecimento e de estratégias de ensino. Em seu artigo, o autor desenvolve aspectos de apenas dois componentes, o pensamento crítico e a transferência. O pensamento crítico deve ser instigador e interpretativo; não é diretamente ensinado, mas é facilitado quando estratégias metacognitivas, uma vez aprendidas, são mobilizadas. Envolve as seguintes ações:⁸⁶ reunir, conceituar, organizar, aplicar, analisar, sintetizar, avaliar, discernir, refletir, selecionar e valorizar. A transferência tem um papel importante na formação do professor no sentido de possibilitar sua própria aprendizagem em novas situações. Segundo Colwell (2011), sabe-se que conhecimentos e habilidades são mais facilmente transferidos em situações similares, porém exigem do indivíduo um rico e sólido conhecimento do conteúdo da disciplina. Por exemplo, professores de instrumento precisam repetir e enfatizar o(s) mesmo(s) conceito(s) em novas obras musicais a serem estudadas até que os estudantes realizem a transferência por si sós, assim como estudantes de matemática também levam tempo para reconhecer que certos problemas de matemática utilizam os mesmos princípios ou conceitos.

No Brasil, os estudos de Azevedo (2007) e Mateiro (2009b; 2011b) se utilizam da conceituação de conhecimentos docentes propostos por Shulman (1986) e são relacionados à formação inicial, enfocando o estágio. Azevedo investigou como dois estagiários de Licenciatura em Música desenvolveram sua ação pedagógica a partir da mobilização e socialização dos saberes docentes. A autora se fundamentou nos trabalhos de Shulman (1986) e Tardif e Gauthier *et al* (1998).

O estudo comparativo de Mateiro (2009b) é amparado no conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, proposto por Shulman (1986), e prevê a “produção de novos conhecimentos a partir do estudo da elaboração e reorganização do conhecimento pedagógico do conteúdo durante o processo de formação inicial em educação musical” (MATEIRO, 2009b, p. 621). Nessa pesquisa, licenciandos de três países diferentes analisaram a aula de uma professora de música experiente, ministrada no Canadá para alunos de 1ª série do Ensino Fundamental. Os dados

⁸⁶ “[...] *gathering, conceptualizing, organizing, applying, analyzing, evaluating, discerning, reflecting, selecting and valuing*” (COLWELL, 2011, p. 143).

parciais apresentados enfocaram as semelhanças percebidas pelos estudantes brasileiros, suecos e canadenses em relação à estrutura, ao andamento e à metodologia da aula.

Para que os licenciandos desenvolvam o conhecimento pedagógico do conteúdo, Mateiro (2009b) menciona que os mesmos precisam ter domínio dos conteúdos pedagógicos e musicais e conhecimento de como os alunos aprendem. Tal conhecimento “se constitui a partir de ações práticas em situações reais e naturais de ensino” (MATEIRO, 2011b, p. 614). Contudo, a autora relata que alguns estudos indicam que “estudantes e professores de música recém-formados demonstram certa dificuldade em transformar os conhecimentos musicais, pedagógicos e contextuais em conhecimento pedagógico do conteúdo” (idem, p. 614). Assim, durante a formação do licenciando, é importante promover atividades e a reflexão sobre as mesmas, evidenciando a importância da articulação entre esses domínios ou áreas de estudos, já citadas no início deste capítulo.

Alguns estudos apontam que nem sempre a formação acadêmica é vista pelos egressos em cursos de educação musical ou licenciatura como a ideal ou a mais completa (BALLANTINE, 2005; 2006) para enfrentar os desafios de conciliar a articulação entre os aspectos teórico-práticos na formação, como é o caso do estágio, ou posteriormente, da docência. Na literatura estrangeira, há uma preocupação muito acentuada em manter o profissional recém-formado em Licenciatura em Música atuante na educação básica nos seus primeiros anos de formação, em virtude da grande desistência da carreira do magistério.

Em relação às críticas do trabalho de Shulman (*knowledge base*), Hentschke, Azevedo e Cardoso (2006), consideram que o mesmo “[...] é criticado por enfatizar a relação do professor como o conhecimento da matéria a ser ensinada, numa perspectiva tradicionalista, não considerando outras instâncias e variáveis inerentes à prática docente, como o contexto político e social da educação” (HENTSCHE, AZEVEDO, CARDOSO, 2006, p. 52).

Essa crítica é pertinente enquanto evidencia questões sociais e políticas mais amplas em relação à formação dos licenciandos. Assim, entendo que é importante

promover o imbricamento ou a intersecção entre as áreas de conteúdos já citadas no curso, para que os aspectos sociopolíticos referentes à cultura, à cidadania, entre outros, sejam contempladas durante a formação.

Embora Shulman (2004) vise à ênfase nos processos de compreensão dos professores pela abordagem cognitiva, o autor considera que os estudantes da docência devem interagir ativamente com seus pares na construção das ideias, sendo que tais processos “não são exclusivamente individuais, porém, na maioria dos casos, são sociais e comuns a todos” (SHULMAN, 2004, p. 412).⁸⁷ Dessa forma, a fim de manter uma ênfase equilibrada em relação à formação do licenciando, defendo uma visão na qual o conhecimento do estudante tem uma dimensão pessoal (intra) e outra social (inter), que é compartilhada. Na dimensão pessoal, é necessário contemplar a reflexão individual que a pessoa realiza para construir seu conhecimento, porém ela se torna mais rica e estimulante quando é compartilhada por seus pares durante a formação.

As investigações de Gruenhagen (2007) e Cain (2011) com estudantes de educação musical em formação apontam para essa dimensão compartilhada, colaborativa nos processos de reflexão e ou de metacognição, voltados para o ensino. Gruenhagen trata das conversações colaborativas (*Collaborative Conversations*) e Cain se refere à “consulta ao colegiado” (*Collegial Consultation*) para estimular a reflexão dos futuros docentes sobre atividades realizadas em estágio, que são debatidas em aulas.

Conway e Hodgman (2009) também dedicam um capítulo da obra já citada, *Teaching music in higher education*, a estratégias instrucionais que promovem a aprendizagem ativa, a qual deve ser estimulada pelos professores por meio de conversas, reflexões e interações entre os estudantes, em caráter cooperativo e/ou colaborativo. O caráter cooperativo se refere às tarefas instrucionais apresentadas ou delineadas pelos docentes para os grupos de trabalhos, enquanto que o caráter colaborativo se refere às tarefas elaboradas e até concluídas pelos próprios estudantes (CONWAY, HODGMAN, 2009, p. 123).

⁸⁷ “[...] *this is not an exclusively individual process but is in most cases a social and communal process*”. (SHULMAN, 2004, p. 412).

Para Mateiro (2009b), a abordagem social e cultural é incluída em trabalhos mais recentes que permitem trazer maior clareza ao tema da formação docente, “seja essa inicial, continuada ou especializada”. Para a autora, “na área de educação musical ainda existem poucos estudos sobre os conhecimentos e as competências que o professor necessita para atuar em situações de ensino, onde a integração entre o conteúdo, a pedagogia e o contexto deve estar plenamente integrado” (MATEIRO, 2009b, p. 621).

Quadro 2: Síntese sobre os termos utilizados no referencial teórico da tese:

Conhecimentos e habilidades gerais da educação	
Conhecimentos e habilidades musicais	
Conhecimentos e habilidades pedagógicos	
Conhecimento do conteúdo:	Conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria
	Conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo
	Conhecimento curricular
Conhecimentos e habilidades profissionais	
Conhecimento dos fins, princípios e valores da educação	

Dessa forma, os termos adotados no referencial teórico da presente tese são extraídos a partir da tipologia de conhecimentos docentes (*knowledge base*) adotada inicialmente por Shulman (1986), na área de educação e das categorias mencionadas por Ballantyne em sua investigação de doutorado (2005; 2006), na área de formação de professores de educação musical. Mantenho a conceituação de conhecimentos proposta por Shulman (1986) e de habilidades, utilizada por Ballantyne (2005; 2006). Assim, a partir da análise dos dados do presente trabalho, considerei a seguinte tipologia constante no quadro de síntese (Quadro 2).

No caso particular desta tese, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos pelos licenciandos se voltam para o contexto da disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”. Os conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria se referem à aprendizagem dos graduandos de flauta doce e os conhecimentos e habilidades

pedagógicos do conteúdo se referem à pedagogia do instrumento. Em relação aos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo, eu poderia utilizar a denominação pedagogia instrumental, contudo, mantereí a denominação sugerida no Quadro 2 – conhecimento pedagógico do conteúdo – com o intuito de caracterizar bem o termo, cunhado por Shulman (1986), também conhecido mundialmente pela sigla PCK⁸⁸ (SHULMAN, 2004), adotado por outros autores da música como Ballantyne (2005; 2006), Hentschke, Azevedo e Araújo (2005), Mateiro (2009b; 2011b), Conway e Hodgman (2009) e Colwell (2011), conforme já foi mencionado.

Também se faz necessário um esclarecimento: a tipologia utilizada por Shulman (1968) e as categorias adotadas por Ballantyne (2005; 2006) foram utilizadas para analisar o conhecimento e habilidades de professores em formação, especialistas e mestrands em situações concretas de ensino, em sala de aula. Conforme será explicado na metodologia, e atendendo aos objetivos da presente investigação, tais conhecimentos e habilidades serão utilizados para analisar situações de simulação de aulas dos licenciandos para os próprios licenciandos, bem como situações docentes mencionadas pelos licenciandos que já dão aulas de flauta doce.

⁸⁸ *Pedagogical Content Knowledge*, conforme já mencionado.

3. METODOLOGIA

3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

Para realizar a presente investigação, optei pela metodologia qualitativa, que visa compreender uma determinada situação, os sujeitos envolvidos ou uma comunidade (BAUER, GASKEL, 2010; BOGDAN, BILKEN, 1994). Segundo Bogdan e Bilken (1994), essa abordagem prevê um estudo detalhado, com a inserção do investigador na situação vivida pelos agentes sociais.

Como mencionado na Introdução, sempre foi meu interesse realizar uma pesquisa cujo *locus* fosse a sala de aula e cujos alunos fossem adolescentes ou adultos, envolvidos na prática instrumental com a flauta doce. Assim, a opção metodológica deveria trazer as vozes dos sujeitos envolvidos na ação, possibilitando-me o acesso aos meios que pudessem compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos pedagógico-instrumentais e músico-instrumentais, e quais desses conhecimentos e habilidades são valorizados e selecionados, por meio de suas falas, observações, perguntas, anseios e conflitos por eles expressos. Como consegui realizar a observação participante em uma turma de graduação, tive a oportunidade de conviver com os licenciandos durante um semestre e me aproximar de seus modos de compreensão sobre a construção de seus conhecimentos pedagógico-musicais e músico-instrumentais requeridos na disciplina. Os objetivos específicos propostos estão relacionados: ao levantamento de experiências (aprendizagem e docência) dos licenciandos com a flauta doce, à aquisição, utilização, valorização, seleção e sistematização de seus conhecimentos e habilidades; e à análise de um planejamento para aulas de flauta doce.

A opção metodológica pertinente ao delineamento desta investigação precisou ser pensada em relação ao meu papel como pesquisadora e professora, inserida em sala de aula, atuando em conjunto com a professora da turma. Dessa forma, o procedimento metodológico que julguei mais adequado foi a pesquisa colaborativa, ou

pesquisa-ação educacional, a qual prevê a interação entre os agentes, visando compreender melhor a prática educativa.

A natureza da pesquisa colaborativa mantém estreita relação com a pesquisa-ação, mais especificamente, a pesquisa-ação educacional (IBIAPINA, 2008). Como há o envolvimento de participantes implicados na ação, nesse caso, em especial, da docente da turma, o delineamento da presente investigação precisou ouvir sua voz, bem como, atender às condições já encontradas no campo, ou seja, a de uma disciplina recente na instituição, que passou pela mudança de nome e de foco, com plano de curso já definido.

Segundo alguns autores, a linha de investigação da pesquisa-ação educacional (*action research* ou *Aktionsforschung*) também poderia receber outras denominações, como *Mitarbeit*, que, traduzida do alemão, significa “trabalho colaborativo” ou “em conjunto”. Outros termos e expressões provêm da língua inglesa e são eles: *teacher research*, *personal experience methods* e *collaborative conversations* – sendo essas duas últimas expressões citadas por Conway e Jeffers (2004) em pesquisa-ação realizada entre professores de música mais experientes e professores iniciantes em escolas de ensino básico nos Estados Unidos. Essa tendência de trabalhos colaborativos entre universidade e escola, ou seja, entre pesquisadores e docentes, tem ganhado destaque em pesquisas no campo da educação musical (CONWAY, BORST, 2001; CONWAY, JEFFERS, 2004).

Em algumas dessas denominações, suas etimologias revelam a relação de colaboração implicada entre os agentes, no caso, professores e pesquisadores. O termo colaborativo é bastante pertinente, uma vez que, na pesquisa-ação, os participantes podem se tornar coprodutores da investigação em relação aos conhecimentos (IBIAPINA, 2008), sem, contudo, exercerem o mesmo papel atribuído ao pesquisador.

Para Ibiapina, colaborar é diferente de cooperar, uma vez que a “existência de cooperação denota existência de relações hierárquicas de poder” (IBIAPINA, 2008, p. 33) e na colaboração os partícipes têm voz e vez assegurada nos processos de negociação entre oportunidades e responsabilidades.

Nesse sentido, Ibiapina esclarece que a pesquisa colaborativa não exige do(s) professor(es) o mesmo compromisso do que o pesquisador na investigação, o de participar de todas as etapas e tarefas implicadas, mas sim “representa a oportunidade para que os professores participem como co-produtores da investigação, sem necessariamente tornarem-se pesquisadores” (IBIAPINA, 2008, p. 32).

Costa (2002) analisou o “suposto caráter democrático ‘da construção coletiva do conhecimento’” em uma revisão da sua trajetória de pesquisa do doutorado em uma pesquisa-ação participante em educação com classes populares. Seu questionamento ao amplo espectro da característica dialógica da pesquisa a fez rever algumas posições epistemológicas anteriormente consideradas a partir da Teoria Crítica. Para a autora, é necessário considerar que somente a presença do diálogo e da conversação não garante que todas as vozes serão ouvidas de forma democrática num grupo, em um processo coletivo de construção do conhecimento. Adverte Costa que elas estão sujeitas à desigualdade, pois “[n]em todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher” (COSTA, 2002, p. 101). Contudo, a autora esclarece que “a ausência de garantias democráticas em projetos participativos de produção de conhecimentos não invalida tais iniciativas”, sendo que compete aos pesquisadores da pesquisa-ação e demais interessados “abdicar da ilusão de que construir conhecimentos em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade” (idem, p. 106).

3.1.1 Pesquisa-ação educacional ou pesquisa colaborativa

A pesquisa colaborativa pode ser situada como uma das muitas modalidades da pesquisa-ação. A pesquisa-ação se apresenta sob diferentes modelos ou enfoques, atendendo a distintas áreas das ciências sociais, saúde, educação, entre outras. Segundo Franco, a pesquisa-ação se apresenta como “um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas” (FRANCO, 2005, p. 483) em função da diversidade de seus usos e de suas intencionalidades, sendo que cada enfoque ou tipo carrega

pressupostos ontológicos, epistemológicos e, conseqüentemente, metodológicos próprios.

Na literatura sobre educação, os autores geralmente agrupam os principais enfoques em: pesquisa-ação técnica, prática e emancipatória (BELLOCHIO, 2000⁸⁹; COHEN, MANION, MORRISON, 2008; IBIAPINA, 2008), enquanto que Tripp (2005) ainda acrescenta a esses três a pesquisa-ação política e a socialmente crítica. A pesquisa-ação técnica é delineada com o objetivo de tornar uma situação existente mais eficiente e efetiva. Tripp menciona que sua abordagem é pontual e o professor implementa uma ideia pronta, “tirada da estante” para ser testada em sua própria esfera de prática. Nesse tipo, “a base racional, os objetivos, os procedimentos são todos dados aos professores” (TRIPP, 2005, p. 457).

Na pesquisa-ação prática, “o professor pode se transformar em pesquisador da sua própria prática, como alternativa à perspectiva técnica” (IBIAPINA, 2008, p. 10). Tripp (2005) afirma que o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças, porém compete ao professor (“o artífice”⁹⁰) tomar as decisões sobre o que, como e quando fazer a partir de suas concepções profissionais do que será melhor para seu grupo. Nesse sentido, essa linha engloba a tradição do professor como pesquisador (*teacher as researcher*), iniciada na década de 1950 por Stephen Corey, no campo da formação continuada de professores (COSTA, 2002). Já na década de 1970, Stenhouse propõe que a pesquisa-ação revele uma teoria de ensino e educação, acessível a outros professores, tornando a prática educacional mais reflexiva, sendo que Schön introduz o conceito de “reflexão na ação” (*reflection-on-action*) em 1987 (COHEN, MANION, MORRISON, 2008).

Nesse sentido, para Costa (2002), a partir dos anos 1980, a pesquisa-ação utiliza modelos cujas concepções são híbridas e abrangem o movimento do “professor como pesquisador” e sua noção correlata do “professor reflexivo”, trazida por Zeichner. Para a autora, “[e]m qualquer das perspectivas mencionadas, o objetivo parece ser o de uma ação coletiva e colaborativa que estimule estudantes e/ou professores a se

⁸⁹ Em sua tese, a autora explica as três concepções predominantes, dando exemplos no ensino de música.

⁹⁰ A ideia do artífice é extraída da prática profissional, pois, uma vez recebida a ordem, o profissional escolhe como vai alcançar o resultado por conta de sua experiência (TRIPP, 2005).

aprofundarem na compreensão e interpretação de sua própria prática com vistas ao seu fortalecimento (*empowerment*) e emancipação” (COSTA, 2002, p. 98-99, grifo da autora).

A pesquisa-ação prática é uma atividade hermenêutica de compreensão e interpretação das situações sociais, visando à melhora de situações de diversas naturezas: educativas, sociais, políticas, entre outras. Para Kincheloe, essa linha de pesquisa em si já se constitui em movimento político, de prática emancipatória, pois é mais que um exercício técnico de “seguir receitas” (COHEN, MANION, MORRISON, 2008). Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação política visa à mudança do sistema, que passa pelo exercício do poder para conseguir analisar a situação e trabalhar com ou contra as pessoas ou cultura instituída, enquanto que a modalidade emancipatória também pode ser entendida como uma variante da modalidade política, de natureza participativa e colaborativa, socialmente crítica; sua meta contempla um alcance maior para um grupo social. Para Franco (2005), a pesquisa-ação crítica permite a emancipação dos sujeitos e das condições opressoras, por meio da reflexão crítica coletiva. Para Cohen, Manion e Morrison (2008), a pesquisa-ação emancipatória apresenta tanto uma agenda educacional como política, pois visa desenvolver nos seus participantes a consciência da ilegitimidade estrutural de organizações e sistemas, bem como mostrar aos participantes as restrições ou obstáculos encontrados nas relações interpessoais que vão contra a autonomia e liberdade, promovendo a justiça social.

Considerando o contexto da pesquisa educacional, Franco (2005) aponta, pelo menos, três conceituações diferentes que observou em trabalhos recentes: a pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica. A última pode ser comparada à noção de pesquisa-ação técnica já exposta; pesquisa-ação crítica é de natureza emancipatória, como já exposto anteriormente e a pesquisa-ação colaborativa busca a transformação, “é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores [...], em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificizar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo” (FRANCO, 2005, p. 485).

A partir desse mosaico de abordagens teórico-metodológicas, a pesquisa-ação educacional ou pesquisa colaborativa pode ter vários objetivos, tais como compreender melhor a prática educativa, objetivar a resolução de problemas, promover melhorias e a produção do conhecimento (ALTRICHTER, POSCH, 1998; FRANCO, 2005). Ela valoriza a reflexão sobre a prática, uma vez que as perguntas são originárias da práxis e seus resultados retornam para os envolvidos (ALTRICHTER, POSCH, 1998), no caso, professores, alunos e instituição. No caso da presente investigação, o foco recai sobre conhecimentos e habilidades construídos pelos licenciandos e, nesse sentido, sobre sua formação inicial, e não sobre a docente da disciplina no sentido de melhorar sua prática educativa.

Esse tipo de pesquisa pode ser empreendido por um indivíduo, o professor-pesquisador, ou pode ser colaborativa, envolvendo as pessoas responsáveis para realizar as mudanças necessárias ou investigações desejadas. Elliot (1981) define esta “metodologia” como: “a investigação sistemática de situações profissionais, que é realizada pelas próprias professoras e professores, tendo como objetivo aprimorá-las” (ELLIOT, 1981 apud ALTRICHTER, POSCH, 1998, p. 13, tradução minha)⁹¹.

Altrichter e Posch (1998) comentam que, dentre as características da pesquisa-ação, uma delas é o envolvimento entre pesquisador, professores e demais participantes, como os alunos e a comunidade escolar. Dessa maneira, a pesquisa colaborativa preconiza o caráter relacional e dialógico entre pesquisador e participantes. Para Ibiapina (2008), o processo colaborativo é complexo, pois apresenta uma função dupla, de formação e de produção de conhecimentos. Pontua a autora que há diferenças entre pesquisas que consideram o “professor como usuário” (como a “prática da pesquisa-ação técnica”), sendo, nesse caso, ele mesmo o sujeito pesquisado e pesquisas que consideram o “professor como produtor de saberes”. Ibiapina, preferindo as pesquisas colaborativas do tipo emancipatória, menciona que essa linha significa considerar a pesquisa não somente “como instância de intervenção e formação, mas também como procedimento de construção de conhecimentos científicos” (IBIAPINA, 2008, p. 15). Nessa linha, professor e pesquisador são

⁹¹ “[Aktionsforschung ist] die systematische Untersuchung beruflicher Situationen, die von Lehrerin und Lehrern selbst durchgeführt wird, in der Absicht, diese zu verbessern.” (ELLIOT, 1981 apud ALTRICHTER, POSCH, 1998, p. 13)

considerados copartícipes na construção de um conhecimento, o qual não é somente acadêmico, nem somente prático. Essa modalidade visa criar condições para que os docentes reflitam sobre sua atividade, proporcionando os questionamentos de aspectos de sua prática profissional. De forma semelhante, considerando o contexto formativo desse tipo de pesquisa, Franco menciona que, a pesquisa-ação, além de produzir nos sujeitos o envolvimento, participação e comprometimento, deve objetivar “a produção de saberes e produzir também conhecimentos novos a serem incorporados no campo científico” (FRANCO, 2005, p. 497).

No presente contexto, os participantes foram os estudantes de licenciatura, a professora da disciplina e uma professora da instituição. Em especial, o foco da interação se volta para a minha relação com a professora da disciplina, considerando o seu papel como copartícipe da investigação (IBIAPINA, 2008). Nesse sentido, o termo “colaborativo”, nessa pesquisa, refere-se a uma abordagem da pesquisa-ação educacional que inclui a participação do professor na construção metodológica da investigação.

Portanto, a perspectiva que adoto aponta para a compreensão das práticas e a produção dos conhecimentos. No delineamento da pesquisa, valorizo a participação da docente no estabelecimento das questões a serem investigadas, a partir das condições apresentadas pela disciplina e considero a avaliação dos dados a partir das falas dos licenciandos e da professora durante a implementação da pesquisa. Entretanto, coube a mim, como pesquisadora, realizar a interpretação e análise dos dados de forma individual, de modo a atender às exigências acadêmicas de uma investigação de doutorado.

3.1.2 O delineamento da pesquisa colaborativa com base no ciclo da pesquisa-ação

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2008), o ciclo da pesquisa-ação se desenvolve por meio de uma espiral autorreflexiva que envolve os ciclos de planejamento, ação (implementação dos planos), observação (sistemática) e reflexão para depois realimentar este ciclo com o replanejamento, as implementações

posteriores, a observação e a reflexão. Igualmente, Ibiapina (2008) descreve estas fases: planejamento, ação, observação, reflexão e nova ação, sendo realizada preferencialmente de forma colaborativa.

Para Tripp (2005), as grandes fases da pesquisa-ação são: planejamento, implementação e avaliação. Essas fases podem ser vislumbradas na primeira coluna da Figura 2, que representa o ciclo de pesquisa na visão deste autor. Nela, a sequência da ação ocorre tanto na esfera da *prática* (segunda coluna) como na da *investigação* (terceira coluna). À medida que o ciclo da pesquisa-ação se desenvolve na sua esfera prática com sua inserção ao campo, os dados permitem sua avaliação pelos participantes e pelos pesquisadores, e sua consequente redefinição, realimentando o ciclo de espirais previstos. Esse processo é dinâmico. As avaliações e suas consequentes contribuições influem no âmbito da investigação e da prática.

O quadro proposto por Tripp (2005) é pertinente e elucidador, pois mostra como a ação envolvida nesse tipo de pesquisa, que implica e imbrica os campos da prática e da investigação, foram levados em conta para o delineamento da presente pesquisa. Ibiapina (2008) também se refere a estes dois mundos, o da prática e o da pesquisa, que convivem nesse tipo de pesquisa, ou seja, na pesquisa colaborativa; um tem mais a ver com o lado do professor, da formação, e o outro com o lado da academia, da produção de conhecimento científico.

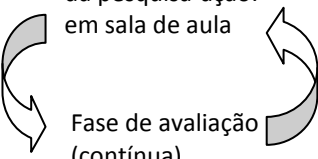
Representação do ciclo de pesquisa		
	Ação realizada no campo da	
Seqüência da ação	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados da
Implementação	Mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) Da mudança da prática e b) Do processo de investigação-ação

Figura 2: Quadro de Tripp sobre a representação do ciclo de pesquisa

Fonte: TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Set./dez. 2005.

Assim, coube a mim, como pesquisadora, definir estas três fases da pesquisa: planejamento, implementação e avaliação, a partir de ambas as esferas da prática e da investigação; ainda gostaria de acrescentar uma fase inicial, que é a de aproximação ao campo (ver Quadro 3).

Quadro 3: Delineamento da pesquisa colaborativa com base na pesquisa-ação: fases, cronograma e participantes

2009/2	2010/1	2010/2	2012/2	
Fase preliminar: Aproximação do campo empírico	Fase de planejamento: definição do delineamento da pesquisa-ação Negociações e ajustes da proposta	Fase de implementação da pesquisa-ação: em sala de aula Fase de avaliação (contínua) da implantação da pesquisa-ação	Fase de avaliação:	
			Interpretação e análise de dados, elaboração dos resultados	Volta ao campo – retorno dos resultados
Equipe colaborativa	Equipe colaborativa	Equipe colaborativa e estudantes da turma	pesquisadora	Equipe colaborativa e instituição

A fase preliminar compreendeu minha aproximação ao campo, realizada no segundo semestre de 2009, quando entreguei à professora responsável uma proposta prévia de investigação. A fase de planejamento envolveu a definição do delineamento da pesquisa e começou no primeiro semestre de 2010. Essa fase teve dois objetivos principais, que foram: a definição da proposta de investigação, por meio de negociações e ajustes, e a elaboração inicial das estratégias e procedimentos a ser adotados na pesquisa colaborativa.

A terceira fase foi a de implantação da pesquisa-ação em sala de aula e ocorreu no segundo semestre de 2010. Nessa fase, realizei observação participante em sala de aula. Registrei as falas e depoimentos dos estudantes, bem como documentei seus trabalhos produzidos durante a disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”. A última fase correspondeu à análise e à interpretação dos dados durante a redação da tese e o retorno ao campo, com a divulgação dos resultados da investigação à comunidade acadêmica em geral, e em particular, à instituição.

3.2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA COLABORATIVA

Apresento nesta seção o delineamento metodológico para a realização de cada uma das quatro grandes fases mencionadas anteriormente (ver Quadro 3), que são: fase preliminar ou de aproximação ao campo; fase de planejamento, que envolveu a

definição do delineamento da pesquisa ocorrida durante o primeiro semestre de 2010; fase de implementação da pesquisa-ação em sala de aula, que ocorreu no segundo semestre de 2010; e fase de avaliação, com a análise dos dados durante a realização em campo da pesquisa e retorno ao campo com a divulgação dos resultados.

3.2.1 Fase preliminar: a escolha do campo empírico

Meu pré-projeto para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Música já registrava meu interesse em realizar a pesquisa em sala de aula com turmas coletivas de flauta doce formadas por adolescentes ou adultos. Uma vez aceita no Programa e morando em Porto Alegre, no início de 2009, pude familiarizar-me com o ambiente acadêmico-musical da cidade. Também pude conhecer meus colegas do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano⁹² da UFRGS, e, com sua ajuda, comecei a construir uma rede de contatos e de projetos ligados ao ensino de flauta doce na cidade e imediações. Esse quadro foi construído por meio de indicações de pessoas e instituições. Em função dos objetivos da investigação, era condição por mim estipulada que os responsáveis por esses trabalhos atuassem especificamente com o ensino coletivo de flauta doce, de preferência para adolescentes e/ou adultos. Nessa etapa, utilizei um caderno para registrar os dados e contatos que mantive com os colegas sobre professores de música e estudantes de licenciatura e projetos envolvendo o ensino de flauta doce.

Assim, no mesmo ano, tive a oportunidade de conhecer uma instituição que oferece em seu curso de Licenciatura em Música duas disciplinas relacionadas ao ensino de flauta doce. Por intermédio da docente da disciplina de flauta doce da referida instituição, a professora Clara, fui convidada para realizar uma palestra em maio sobre as possibilidades pedagógicas do instrumento para licenciandos em Música naquela instituição. Também, por seu intermédio, conheci a então coordenadora do curso, a professora Luiza.

⁹² O Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano é vinculado a uma das linhas de pesquisa da sub-área de Educação Musical do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS.

Em 1 de outubro de 2009, pude conhecer mais o trabalho da professora Clara, realizando duas observações de suas aulas⁹³ em duas turmas distintas (uma da tarde e outra da noite). A duração de ambas as aulas de cada turma era de cem minutos. A turma da tarde (13h10) era menor, formada por cerca de 23 estudantes, e a da noite era composta por cerca de 50 estudantes. Chamou-me a atenção o fato de somente cinco estudantes, dos 50 estudantes da turma da noite, serem mulheres⁹⁴. A turma da tarde tinha um número mais equilibrado entre homens e mulheres. Entre as aulas, ainda pude conversar com a professora, na cantina. Ela me falou sobre sua experiência com o ensino de flauta doce em Porto Alegre e dos trabalhos realizados pelos licenciandos da instituição com a flauta doce, quando eles começam o estágio, no quarto semestre. Desde já pude identificar a dinâmica e o desafio dessa aula coletiva de instrumento para tantos alunos, observando bem a rotina dessas duas aulas.

Nessa aula, inicialmente, ambas as turmas respondiam um questionário para um pesquisador externo⁹⁵. Após esse procedimento, que contou com a presença da coordenadora Luiza na aula do turno da tarde, os estudantes começaram a executar a flauta doce soprano, inicialmente por meio de ecos. Os modelos para os ecos eram realizados pela professora Clara. Alguns ecos eram diferentes para os dois grupos e depois eram tocados simultaneamente. Depois a professora passou a trabalhar com os estudantes o repertório selecionado para a prova de instrumento, que já estava agendada. Por último, pude presenciar a apresentação dos vários grupos sobre o trabalho de “Ensinar uma música ‘de ouvido’”⁹⁶. Nessa atividade, os licenciandos tocavam uma peça previamente escolhida pelo grupo e a ensinavam aos demais colegas, que participavam da aula como se fossem alunos de escola regular. Eles também comentavam para qual ano a música/atividade se destinava. Em geral, os estudantes prestavam bastante atenção às propostas pedagógicas do grupo que propunha a atividade. A turma da noite interagia de forma mais espontânea, improvisando uma percussão enquanto os colegas do grupo apresentavam as músicas

⁹³ No ano de 2009, a denominação da disciplina de flauta doce do segundo semestre era “Flauta Doce II”. A denominação só foi modificada para “Flauta Doce no Contexto Escolar” no ano de 2010. Contudo, a disciplina “Flauta Doce II” contava com os mesmos objetivos pedagógicos.

⁹⁴ Esse fenômeno vem sendo observado também por outros pesquisadores como Silva (2005), Mateiro e Borguetti (2007) e Morato (2009).

⁹⁵ Tratava-se de um levantamento sobre cursos de Licenciatura em Música no Brasil.

⁹⁶ Nessa atividade, os estudantes deveriam planejar uma aula para o ensino básico sem utilizar partitura.

selecionadas para a tarefa. Tal tema será abordado com mais detalhes no capítulo 7 da presente tese. Foi uma experiência enriquecedora para mim, pois pude formar uma melhor noção da dinâmica da disciplina ao observar a execução do repertório musical dos diversos grupos e a atividade de “Ensinar uma música de ouvido”, que viria a ser novamente desenvolvida quando eu fizesse minha inserção em campo no ano seguinte.

Por meio da observação dessas aulas, pude mapear os procedimentos mais empregados pela professora e compilá-los num documento que nomeie “Resumo dos procedimentos adotados pela professora” (citado no Quadro 4). Tal documento consistiu numa relação dos procedimentos e estratégias utilizados pela professora no momento das duas observações realizadas. Uma vez que eu iria propor estratégias e procedimentos na terceira fase da presente pesquisa (a fase de implementação), eu precisaria partir da realidade observada.

Assim, a partir dessas experiências vivenciadas na instituição e das trocas que ocorreram em função de compartilhar o mesmo interesse pelo tema do ensino coletivo da flauta doce, pude apresentar à professora Clara e à professora Luiza, ainda no final do ano de 2009, uma proposta inicial de investigação. Fiquei com muita expectativa com esse tipo de investigação, torcendo para que a instituição me aceitasse como pesquisadora.

Ponto que, embora eu tenha delimitado o fim da fase de aproximação com o campo mediante a entrega de um projeto preliminar para realizar a pesquisa no fim de 2009, observo que essas ações se caracterizam como ações pontuais para a pesquisa, porém o processo de conhecer o campo empírico é contínuo, pois ele se intensifica à medida que a pesquisa avança cronológica e qualitativamente.

No primeiro semestre de 2010, intensifiquei minha permanência no campo, por meio de atividades diversas. À convite da professora da disciplina, realizei uma segunda palestra sobre ensino coletivo de flauta doce em aula do curso de licenciatura no mês de maio. No mês de junho, pude participar de um evento⁹⁷ da área de educação musical ministrando uma oficina relacionada também ao tema ensino de

⁹⁷ A fim de preservar o anonimato da instituição, não identifiquei o evento.

flauta doce naquela instituição. Dessa forma, pude conhecer melhor a instituição em relação ao seu corpo docente, discente e espaço físico.

3.2.2 Fase de planejamento: o delineamento realizado por meio dos trabalhos colaborativos

A fase de definição do delineamento da pesquisa consistiu na primeira etapa da realização de reuniões com os agentes centrais envolvidos na investigação, ou seja, a professora da classe, a pesquisadora e, em algumas reuniões, minha orientadora, que constituíam a Equipe Colaborativa. Como se tratava de uma pesquisa colaborativa, o caráter buscado era o dialógico. Nessas reuniões, foram realizadas negociações e acordos para a realização da presente investigação, esclarecidas dúvidas, definidos os papéis de cada participante, bem como foram discutidas as estratégias e os procedimentos que passariam a ser desenvolvidos na fase seguinte, da implementação da pesquisa.

As datas de reuniões realizadas com a professora foram submetidas a sua disponibilidade de dias e horários e os locais de realização das reuniões foram inicialmente as salas do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, bem como as salas e demais espaços da instituição da docente, como salas de aula e a cantina. Também foi acordado que alguns procedimentos seriam realizados por meio de e-mail.

A etapa de definição do delineamento envolveu vários passos – que estão apresentados no Quadro 4. Tais passos abrangem desde conhecer os interesses da professora, por meio da entrevista inicial (E1), apresentar os diversos tipos de pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa, pelo viés educacional, analisar a contribuição desse tipo de metodologia, estimular temas de interesse para a pesquisa – a partir da aproximação com o campo e com as primeiras reuniões –, negociar esses temas e escolher um dentre todos os temas possíveis apresentados, entre outros procedimentos.

Ao todo, no primeiro semestre de 2010, na fase de definição do delineamento da pesquisa, foram realizados seis encontros. O primeiro encontro, em função de seu objetivo, foi denominado de entrevista (E1), como mencionado, enquanto que os demais encontros foram denominados de reuniões colaborativas. Os objetivos de cada encontro estão descritos no Quadro 4, bem como os documentos que foram por mim criados.

Quadro 4. Reuniões colaborativas realizadas no primeiro semestre de 2010 na etapa do delineamento da pesquisa

Data e local	Procedimento Metodológico	Principais objetivos da entrevista ou da reunião colaborativa	Documentos elaborados
25 de março Local: Instituição*	Entrevista (E1)	- Conhecer o trabalho realizado pela professora; - Conhecer os procedimentos e estratégias empregados pela professora; - Conhecer as expectativas e interesses em relação ao trabalho colaborativo	- Roteiro; - Resumo dos procedimentos adotados pela professora***; - Transcrição da entrevista; - Relatório em forma de resumo
19 de abril Local: UFRGS**	Reunião colaborativa 1 (RC 1)	- Apresentar os diversos tipos de pesquisa-ação; - Conhecer outros objetivos de interesse da professora	- O projeto de pesquisa-ação: tipos e grande delineamento da pesquisa***; - Transcrição da reunião; - Relatório em forma de resumo
6 de maio Local: UFRGS	Reunião colaborativa 2 (RC 2)	- Apresentar os temas possíveis para a realização da investigação; - Conhecer a preferência da professora em relação aos temas sugeridos	- O projeto de pesquisa-ação: mapeamento de temas e possibilidades de trabalho colaborativo***; - Transcrição
23 de junho Local: UFRGS	Trabalho de orientação	- Apresentar os dois possíveis temas escolhidos para a professora	- Relatório a partir do documento apresentado na reunião anterior
28 de junho Local: UFRGS	Reunião colaborativa 3 (RC 3)	- Discutir o tema escolhido para a pesquisa e seus objetivos; - Propor e selecionar procedimentos relacionados aos objetivos da pesquisa no campo da prática e da investigação	- Procedimentos e Estratégias que podem ser adotados na pesquisa colaborativa***; - Relatório em forma de resumo; - Transcrição
30 de junho Local: Instituição	Reunião colaborativa 4 (RC 4)	- Conhecer o material (textos e partituras) que foi trabalhado no semestre anterior; - Definir partituras, métodos e materiais os quais poderíamos usar no próximo semestre e que eu iria ajudar a reunir e confeccionar	- Relatório em forma de resumo

* Campo empírico; ** Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS; *** Documentos elaborados para a pesquisa

O primeiro procedimento estabelecido para iniciar um trabalho que tivesse a característica dialógica foi a entrevista inicial (E1) com a professora Clara. Para que a pesquisa tivesse esse tom dialógico pretendido, a entrevista deveria conter questões que me esclarecessem alguns pontos e me ajudassem a iniciar os trabalhos colaborativos, bem como conhecer as expectativas da docente em relação à pesquisa. Tal procedimento será abordado com maior detalhamento na seção 3.3.2.2, que aborda a entrevista com a professora da disciplina.

Acompanhando o Quadro 4, pode-se perceber que as negociações entre a pesquisadora, sua orientadora e a professora se definem em maio e junho, quando a pesquisa tem seus objetivos acordados por ambas as partes, e segue-se com a elaboração das estratégias e procedimentos, até sua aplicação no próximo semestre letivo, em agosto. Alguns documentos (identificados no quadro pelo sinal ***) foram elaborados para estruturar as reuniões. As questões e decisões realizadas no primeiro semestre de 2010 trataram inicialmente dos aspectos mais teóricos e acadêmicos da pesquisa e terminaram com foco na parte prática. No final do mês de julho, enviei à professora, por correspondência, algumas propostas com partituras para ver o que poderíamos utilizar no semestre. No segundo semestre de 2010, ocorreu a implementação da pesquisa, com a continuação dos trabalhos colaborativos, em especial, entre a professora e a presente pesquisadora.

3.2.3 Fase de implementação da pesquisa em campo

A fase de implementação da pesquisa corresponde à minha participação em sala de aula e teve dois procedimentos distintos. O primeiro está relacionado com a implementação da pesquisa em sala de aula, com a observação participante, antes apenas prevista, e o segundo está relacionado à continuação dos trabalhos colaborativos no segundo semestre.

3.2.3.1 A continuação dos trabalhos colaborativos

Os trabalhos colaborativos abrangeram os meses de março a dezembro de 2010. As três primeiras reuniões colaborativas realizadas ainda no primeiro semestre

daquele ano ocorreram no prédio do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS em abril, maio e junho (Ver Quadro 4). As demais reuniões colaborativas aconteceram entre a professora e eu, pesquisadora, na instituição onde ela leciona, a partir de junho, e se estenderam durante todo o segundo semestre: agosto, setembro, outubro, novembro. Tais reuniões ocorreram com frequência mensal. O primeiro e o último trabalho colaborativo do ano de 2010 foram registrados como entrevista (E1 e E2), pois o objetivo era, entre outros, ouvir a professora no início e no final do processo.

O Quadro 5 contém as informações resumidas sobre as datas, a agenda, sua sequência e os documentos elaborados por mim para a realização dos trabalhos colaborativos durante o segundo semestre de 2010, na fase de implementação da pesquisa em sala de aula.

Quadro 5. Reuniões colaborativas realizadas no segundo semestre de 2010 na etapa de implementação em sala de aula

Data/local	Procedimento Metodológico	Principais objetivos da entrevista/reunião	Documentos elaborados
24 de agosto Local: Instituição*	Reunião colaborativa 5 (RC 5)	- Definições e avaliação dos procedimentos adotados em aula e elaborados para as aulas	- Itens para a reunião; - Resumo da reunião
14 de outubro Local: Instituição	Reunião colaborativa 6 (RC 6)	- Definições e avaliação dos procedimentos e estratégias adotados em aula e elaborados para as aulas	- Itens para a reunião; - Transcrição
09 de novembro Local: Instituição	Reunião colaborativa 7 (RC 7)	- Definições e avaliação dos procedimentos e estratégias adotados em aula e elaborados para as aulas	- itens para a reunião; - Transcrição
10 de dezembro Local: Instituição	-Entrevista (E2)	- Realizar a avaliação do semestre; - Conhecer a avaliação da professora	- Roteiro

* Campo empírico.

Todos estes procedimentos metodológicos foram reunidos e documentados no Caderno dos Trabalhos em Conjunto (CTC). Todos os encontros foram gravados e posteriormente transcritos. Algumas transcrições deram origem a relatórios e/ou resumos. Os devidos documentos relacionados no Quadro 5 foram por mim

elaborados e tiveram a finalidade, tanto de registrar as atividades desenvolvidas, bem como organizar a pauta das reuniões colaborativas.

O documento “Procedimentos e estratégias a serem adotados na pesquisa colaborativa” se refere a uma lista de possibilidades de atividades a ser realizadas em sala de aula e de seleção de materiais. Esses procedimentos e estratégias foram sugeridos, em sua maioria, por mim e discutidos a partir de junho de 2010. Além das sugestões e procedimentos advindos da prática docente, procurei na literatura subsídios para essa questão. Como exemplos, cito os trabalhos de Eibach (2008) e Rother (2005). Nesse período, 28 e 30 de junho, a professora e eu nos reunimos para selecionar material e refletir se adotaríamos outros materiais. Ficou acordado que as demais sugestões seriam por mim enviadas pelo correio, antes do semestre letivo, ainda em julho, uma vez que as aulas iniciariam em 2 de agosto.

Como atividades e materiais incluídos e sugeridos para as estratégias e procedimentos, posso citar: a elaboração de apresentações em programas do *PowerPoint* sobre métodos de flauta doce; vídeos do *YouTube* de flautistas doces tocando repertório diverso (ver Apêndice 3, lista com os endereços dos vídeos), incluindo suítes, sonatas e repertório do século XX, com formação de solos, duos, trios, quartetos ou outras formações de música de câmara⁹⁸, utilizando instrumentos mais graves, como a flauta baixo e a grande baixo; gravação da execução do licenciandos em aula e apreciação da mesma; partituras de peças com flauta soprano e tenor; aprendizagem de algumas posições da flauta doce contralto; sugestão de arranjos começados para que os alunos os terminem; sugestões de pequenos improvisos incluindo perguntas-e-respostas melódicas e partes da forma rondó, entre outros. Nem todos os procedimentos previstos foram realizados, como, por exemplo, os quatro últimos procedimentos e estratégias citados, bem como alguns procedimentos foram incluídos posteriormente nessa fase da ação. Por exemplo, uma vez que todo o repertório musical foi definido, consegui gravar um CD para os estudantes com o acompanhamento das músicas (ver Apêndice 9). Tal processo se iniciou em julho, com a gravação de faixas com um determinado repertório previsto, mas o produto final só

⁹⁸ Como, por exemplo, os *Concertos de Brandenburgo* n.º 2 e 4, de J. S. Bach, nos quais um dos instrumentos solistas é flauta doce.

foi entregue aos licenciandos no início de setembro. Esse CD apresentava faixas gravadas com flauta doce soprano, contralto e tenor, bem como piano e teclado⁹⁹.

No segundo semestre, a ênfase das reuniões colaborativas foi referente à seleção e à avaliação dos procedimentos e materiais adotados em aula e à elaboração de materiais para as aulas. Esses exemplos, mais voltados à esfera da prática, exigem que o processo cíclico implicado nesse tipo de pesquisa – planejamento, implementação e avaliação, como já citado – seja realimentado continuamente. Essa dinâmica exigiu-me, como pesquisadora, o olhar atento para a avaliação do processo e flexibilidade para adequar o que já foi proposto ou fazer um novo planejamento. Também me exigiu ouvir a professora: seus comentários, suas avaliações, suas sugestões.

3.2.3.2 Minha inserção no campo

Iniciei minha participação nas aulas da turma de Licenciatura em Música no segundo semestre de 2010. Conforme foi acordado com a docente responsável pela disciplina, eu iniciaria minha inserção no campo a partir da segunda aula da disciplina. Isso porque, na primeira aula, a professora pretendia ter uma conversa inicial com os licenciandos, dando-lhes as boas vindas, apresentar o programa do curso e me apresentar como pesquisadora e professora nessa turma durante o semestre.

Dessa forma, na primeira aula em que compareci, fui apresentada pela professora Clara e tive um tempo para falar sobre os objetivos de minha participação na turma. Deixei assim registrado no diário de campo:

Durante a aula, a professora Clara retomou alguns pontos comentados na primeira aula, entregou uma folha para cada aluno com a relação de textos e endereços no *YouTube* para apreciação [...]. Em seguida, a professora Clara me apresentou à turma, como professora e pesquisadora de um curso de doutorado. Tive um tempo para me apresentar, falei que flauta doce foi meu segundo instrumento de escolha, mas que o aprendi primeiro, no contexto familiar, e que, enquanto estudante de licenciatura, não imaginava que eu teria boas oportunidades de trabalho em escola da rede privada com o instrumento – oficina de flauta doce e musicalização. A professora Clara

⁹⁹ Os detalhes sobre o CD gravado para a disciplina são apresentados no capítulo 6 da presente tese.

também deu depoimento semelhante, pois o ensino de flauta doce lhe permitiu anos de trabalho em escolas no Rio de Janeiro. Como pesquisadora, comentei o que eu estaria investigando e o que não. Comentei que não estaria lá para “fiscalizá-los”, se tocam “direito” ou se estudam regularmente, mas sim para compreender como eles fazem a relação entre ser estudante de um instrumento (segundo semestre de flauta doce) e se tornar professor, realizando propostas didáticas nesta disciplina. Também comentei que iria observar os conhecimentos prévios deles como músicos - de outros instrumentos e canto, e sua contribuição para as propostas de ensino de flauta doce. (DC 01¹⁰⁰, 3 de agosto de 2010)

Nessa ocasião, pude perceber que o diálogo seria frequente, pois os licenciandos foram bem participativos. Lembro que uma estudante queria saber mais detalhes da pesquisa e pude explicar outros aspectos que não pensava em falar naquele dia, como prováveis recursos que eu usaria (por exemplo, gravação em áudio). Posteriormente, a professora comentou que essa aluna já tinha realizado um mestrado. Isso poderia talvez explicar o interesse dela pelo tema da investigação.

Naquela mesma aula, a professora Clara distribuiu fotocópia aos licenciandos de uma partitura intitulada *Parceria*, composta por mim. Ela disponibilizou o tempo da aula para que eu fizesse comentários sobre a música e a trabalhasse com eles. Inicialmente, falei sobre os motivos rítmicos que acompanham a música, tanto na percussão como na linha melódica, os quais foram treinados com palmas, e depois abordei as duas vozes escritas em fá maior. Seis estudantes fizeram a parte rítmica, pois não tinham as flautas doces consigo naquela aula. Em seguida, a professora Clara relembrou a posição do si₂ e juntamos todas as partes. Embora eu não soubesse do gesto da professora Clara, achei-o muito acolhedor e simpático, e relacionei o título com a proposta da pesquisa colaborativa.

Na pesquisa qualitativa, a interação com os atores é um aspecto metodológico primordial e requer empatia, pois exige que os investigadores “desenvolvam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista. O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 287, grifo no original).

¹⁰⁰ DC 01 – abreviatura para diário de campo seguida do número respectivo.

3.2.4 Fase de elaboração dos resultados parciais durante a permanência em campo

Nessa seção, apresento considerações sobre a análise e a avaliação dos dados parciais durante o delineamento e a implementação da pesquisa, de forma a abranger o tempo de minha permanência em campo durante o ano de 2010. Tal análise levou em conta tanto a esfera da prática, como a da investigação (TRIPP, 2005), pois sua análise e resultados apresentaram ênfases diferenciadas que se voltam para a formação de professores e para a pesquisa, visando à produção de conhecimentos (FRANCO, 2005; IBIAPINA, 2008).

Essa fase de análise dos dados se inicia com os trabalhos colaborativos (fase de delineamento) e se sobrepõe à fase da implementação da pesquisa, quando o ciclo da espiral da pesquisa-ação começa a avaliar resultados obtidos das ações planejadas e da interação com os participantes em campo.

Em relação à esfera da prática, o processo de avaliação contínua se intensificou na fase de implementação da pesquisa colaborativa em sala de aula, com a observação participante durante o segundo semestre letivo de 2010. Franco esclarece que o movimento “análise/redireção das práticas” (2005, p. 500) já está “contemplado no processo das espirais cíclicas”, realçando “a importância desse foco de avaliação das práticas, não do processo de pesquisa, mas das ações empreendidas pelos sujeitos” (idem, p. 500). A autora menciona o que é necessário para que a análise e a avaliação das práticas seja concretizada:

[...] será necessário um trabalho contínuo para que os participantes se envolvam em auto-observação, observação de outros, refletindo sobre as transformações na realidade que as ações práticas produzem, reconstruindo suas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas, trocando e analisando intersubjetivamente suas compreensões. (FRANCO, 2005, p. 500)

Nesse sentido, considerando a esfera da prática, as reflexões da equipe colaborativa e as falas, depoimentos, atitudes, avaliações e ações dos licenciandos, permitiram levantar aspectos por eles valorizados, bem como apontaram possibilidades que os mesmos usam no planejamento da execução de suas tarefas, na aquisição de conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-

musicais. Por exemplo, com os vídeos selecionados do *YouTube*, os estudantes puderam ampliar seus conhecimentos instrumentais sobre a família da flauta doce e sobre música apreciando repertório diverso. Com a adoção da flauta tenor em aula, os estudantes puderam experimentá-la, duplicando as vozes com a flauta doce soprano, bem como tocar repertório incluindo esse instrumento em outras vozes, desenvolvendo seus conhecimentos e habilidades instrumentais (conhecimentos e habilidades de executar o instrumento, variar o timbre).

3.3 COLETA DE DADOS

Em função do delineamento da presente pesquisa, utilizei três procedimentos para realizar a coleta de dados e, posteriormente, sua interpretação e análise. São eles a observação participante, a entrevista e as reuniões colaborativas, bem como os registros escritos e de áudio e vídeo (Figura 3). Os registros escritos foram compostos pelo Diário de Campo (DC), Caderno dos Trabalhos em Conjunto (CTC) e Caderno de Registros das Entrevistas (CRE). Esses recursos são detalhados na seção referente aos registros.

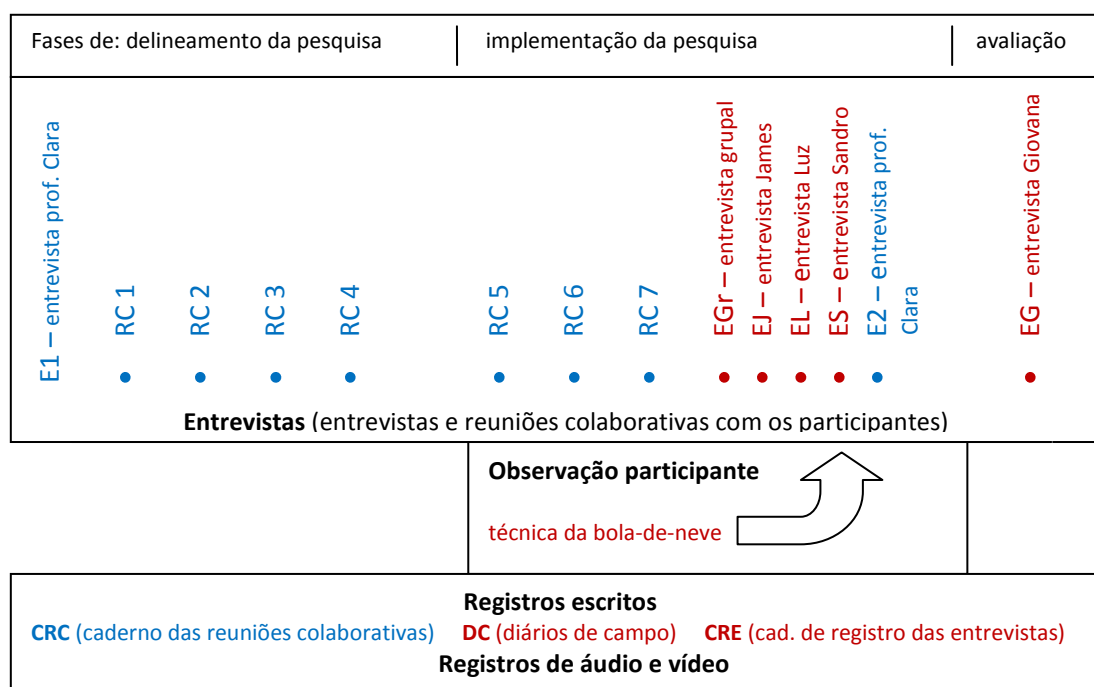


Figura 3: Comparação esquemática dos procedimentos de coleta e análise de dados adotados

A Figura 3 estabelece uma comparação esquemática entre esses três procedimentos adotados e suas técnicas durante a fase de delineamento e implementação da pesquisa, em 2010, e durante a fase de avaliação, no início de 2011, que contou apenas com mais uma entrevista. Dentro da figura, o primeiro quadro representa linearmente as três fases da pesquisa, o segundo compreende as entrevistas e reuniões colaborativas realizadas, o terceiro compreende a observação participante e o quarto, os registros. A cor azul se refere aos procedimentos adotados com a professora Clara, enquanto que a cor vermelha identifica os procedimentos adotados junto à interação com os licenciandos.

3.3.1 Observação participante

A observação participante apresenta sua origem nos estudos etnográficos, quando o pesquisador interage por longos períodos com as pessoas relacionadas à situação pesquisada, tornando-se parte da mesma. Para Alves-Mazzotti e Gewandszajder, a observação participante envolve a observação não-estruturada, que é típica dos estudos qualitativos, nos quais “[...] os comportamentos a serem observados não são predeterminados, [...] são observados e relatados da forma como ocorrem, visando descrever e compreender o que está ocorrendo numa dada situação” (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZAJDER, 2001, p. 166).

Embora Alves-Mazzotti e Gewandszajder mencionem que frequentemente se associa a observação participante à imersão total do pesquisador no campo, o nível de participação do observador é variável, bem como seu nível de exposição como pesquisador. O pesquisador pode se “confundir” com a população, não se identificar como pesquisador ou mesmo se apresentar formalmente. Essa técnica tem sido muito empregada nas pesquisas educacionais, aliadas à metodologia da investigação-ação. Em campo, fui apresentada aos estudantes como pesquisadora e professora, como já mencionado.

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2008), o tempo de permanência em campo deve ser suficiente para minimizar os efeitos reativos sobre o(s) pesquisado(s)

em função da presença do pesquisador. Uma permanência maior em campo promove uma compreensão mais holística da situação, na qual não só os fatos e características mais salientes são percebidos, como as inter-relações de fatores¹⁰¹, como processos sociais e interações entre os agentes. Dessa forma, a compreensão dos eventos se torna mais acurada, mais próxima à realidade e evita inferências¹⁰² do pesquisador.

Na presente pesquisa, acompanhei todo o semestre letivo da turma em 2010, somente me ausentando em quatro dias. Ao todo, foram 33 encontros agendados¹⁰³: aulas e apresentação e destes, estive presente em 29 dias. A disciplina contava com uma carga horária total de 72 horas, distribuídas em quatro horas semanais, divididas em dois dias de aula, sempre com aulas geminadas.

3.3.2 As entrevistas

Nesta investigação, entrevistei as pessoas que estavam diretamente envolvidas com a pesquisa: a professora da disciplina e os estudantes. Para tanto, utilizei diferenciadas técnicas de entrevista durante a pesquisa colaborativa, que variaram desde o registro de falas e depoimentos dos estudantes, em situações específicas durante a observação participante, até a entrevista grupal com todos os estudantes no final do semestre letivo em 2010, e ainda as entrevistas semi-estruturadas realizadas com três estudantes que já davam aula de flauta doce e mais uma estudante que utilizava a flauta doce em suas aulas de musicalização.

Segundo Bogdan e Biklen, a entrevista pode ser utilizada como estratégia dominante para a coleta de dados ou como técnica empregada em conjunto com a observação participante e a análise de documentos, entre outras. A presente investigação recorre à entrevista como procedimento usado em conjunto com a observação participante. Nesse caso, complementam os autores, “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo

¹⁰¹ No original: “*interrelationships of factors*”

¹⁰² Termo utilizado pelos autores.

¹⁰³ Segundo o Programa do Curso, três encontros foram registrados como “complementação” e incluíram atividades diversas que totalizaram 36 horas/aula da disciplina.

ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BODGAN, BIKLEN, 1994, p. 134).

Bogdan e Biklen ainda mencionam que, na observação participante, geralmente o investigador já conhece os participantes, “sendo que a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos” (idem, p. 134). Porém, geralmente ao final do estudo, o investigador “determina momentos para se encontrar com os sujeitos, com vistas a conduzir uma entrevista mais formal”, visando obter informações específicas (ibidem, p. 134).

Dessa forma, no contexto da presente investigação, com a observação participante, pude vivenciar tais situações em conversas com os licenciandos (entrevista não estruturada ou informal), obter relatos, e, posteriormente, realizei uma entrevista semi-estruturada somente com alguns acadêmicos que já exerciam atividades relacionadas ao ensino com flauta doce, identificando-os por meio da técnica da bola-de-neve¹⁰⁴. Optei pela entrevista semi-estruturada, visando compreender melhor as experiências e concepções pedagógico-musicais e músico-instrumentais de tais graduandos que já dão aulas de instrumento.

Segundo Berg (2009), a entrevista semi-estruturada (ou focada), em função do seu grau de formalidade, ocupa um lugar intermediário entre os tipos de entrevista extremos: a entrevista formal ou estruturada e a informal ou não diretiva. Como características principais, esse tipo de entrevista pode ser mais ou menos estruturado que os tipos mais extremos de entrevista (formal e informal), permite a flexibilidade de ordenamento das questões, prevê a implementação de um número pré-determinado de questões e de tópicos especiais, bem como possibilita ao entrevistador o acréscimo de perguntas complementares.

3.3.2.1 A construção dos roteiros

Durante a pesquisa, entrevistei a professora da disciplina em ocasiões agendadas, bem como alguns estudantes no final do semestre (2010). A construção de

¹⁰⁴ Maiores explicações sobre essa técnica posteriormente neste mesmo capítulo.

um roteiro diferenciado para cada fase da pesquisa e para cada entrevistado me exigiu um olhar bem singular para a realidade de cada participante. Assim, a formulação das questões norteadoras para o roteiro levou em conta os meus objetivos da pesquisa e as características dos entrevistados, o que me fazia refletir sobre a ideia de artesanato intelectual, trazida pelo sociólogo Mills (1959).

Em relação aos estudantes, ao todo, quatro foram entrevistados por meio de entrevista semi-estruturada. Elaborei um roteiro que contivesse uma parte comum de perguntas e uma parte diferenciada. Em relação à parte diferenciada, em função de eu já contar com algumas informações por eles reveladas durante as aulas e outras situações, como os intervalos e a espera para a realização da prova, as informações sobre os contextos já me permitiam avançar nas entrevistas, fazendo-lhes perguntas mais específicas sobre sua atuação profissional, suas concepções musicais (instrumentais) e pedagógicas e seus valores.

Em relação ao roteiro, embora as questões possam ser utilizadas em uma ordem sistemática e consistente durante a entrevista, Berg (2009) sugere que elas devam permitir ao entrevistador a liberdade para divagar, bem como permitir a investigação a partir das respostas conferidas pelos investigados, indo muito além das perguntas preparadas. As perguntas que fogem do esquema proposto podem e devem ser complementadas com outras. O autor exemplifica duas possibilidades de ocorrência dessas situações supostas: a) para respostas curtas com 'sim' ou 'não', o entrevistador pode utilizar perguntas que possibilitem informações adicionais, como, "E então?", "Ah, poderia me falar um pouco mais sobre este aspecto..."; e, b) situações onde é necessário formular novas perguntas a partir do contexto informado pelo entrevistado.

No contexto desta pesquisa, concordo com Silveira, quando a autora discorre que a função do roteiro não deveria ser entendida como um mero instrumento de extração de verdades da fala dos entrevistados, mas antes como um "provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas" (SILVEIRA, 2007, p. 132). Essa compreensão me acompanhou durante a realização das entrevistas.

O texto de Silveira (2007)¹⁰⁵ ainda aponta para um aspecto que deva ser contemplado com redobrada atenção pelo pesquisador na elaboração do roteiro. Segundo ela, a proposta dos tópicos discursivos já indica a relevância por parte do pesquisador de um determinado assunto, ao passo que, para o entrevistado, tal importância nem poderia ser suspeitada, imaginada. Para o entrevistado, o não imaginado “sinaliza um roteiro de lacunas tidas como passos de uma trajetória” (SILVEIRA, 2007, p. 136). Assim, a partir desse comentário e esclarecimento feitos por Silveira, procurei deixar-me acompanhar pela compreensão da autora durante o planejamento do roteiro e a realização das entrevistas.

3.3.2.2 Entrevistas com a professora da disciplina

Durante a observação participante, em muitas situações, conversava com a professora Clara logo após a ocorrência de algumas situações, como nos finais de aula, ao caminho do portão e na aula seguinte. Essas conversas permitiam um bom acompanhamento das atividades e questões relacionadas ao campo da prática, permitindo comentários, esclarecimentos pontuais, bem como ajustes nos procedimentos combinados, realimentando o ciclo de espirais envolvidas no processo de pesquisa-ação/pesquisa colaborativa.

Contudo, nesse tipo de pesquisa, em relação ao campo da investigação (TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2005), era necessário tratar alguns temas e procedimentos com rigor e aprofundamento. Dessa forma, foram realizadas as duas entrevistas e os trabalhos colaborativos em momentos distintos, em ambiente separado dos estudantes, para manter a privacidade para realizar comentários e facilitar meu registro – no caso, a gravação de áudio. As datas e os objetivos de cada reunião estão descritas no Quadro 4 e Quadro 5, conforme já mencionado.

As duas entrevistas semi-estruturadas realizadas foram a entrevista inicial (E1) e a entrevista final (E2), no início do ano de 2010, respectivamente, antes de realizar a observação participante e no final do último semestre letivo. Diferentemente das

¹⁰⁵ O texto de Rosa Maria Hessel Silveira foi inicialmente publicado pela editora DP&A, em 2002, na obra de mesmo nome: *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*.

demais reuniões colaborativas, busquei nas entrevistas conhecer a concepção da docente e valorizar sua participação.

A entrevista inicial (E1) ocorreu em 25 de março, numa tarde em que encontrei a docente no jardim de uma das sedes da instituição, num horário em que ela podia me atender. Esse procedimento teve o objetivo de revelar-me quais eram suas expectativas sobre as potencialidades desse tipo de trabalho colaborativo, elucidar questões sobre a disciplina, saber se a docente utiliza outros recursos e procedimentos em aula, saber se gostaria de trabalhar com alguma mídia em especial, entre outros. Na ocasião, esclareci que alguns aspectos seriam tratados posteriormente durante o semestre, no planejamento realizado nas demais reuniões colaborativas.

Para estruturar o roteiro da primeira entrevista a ser realizada com a docente (entrevista semi-estruturada, ver Apêndice 4), baseei-me nos dados do “Documento 1 – Resumo das estratégias empregadas”, já citado na fase preliminar com a aproximação ao campo e em todas as informações e aspectos que obtive com as conversas, na fase preliminar, de aproximação ao campo. Silveira (2007), que analisou entrevistas realizadas por docentes com docentes, advoga que o entrevistado deveria ser visto como um copartícipe, de certa maneira um colocutor em diálogo numa entrevista.

A partir dessa primeira entrevista (E1) pude formar um quadro mais abrangente do trabalho desenvolvido pela docente. A professora mencionou que os procedimentos que agrupei das duas observações realizadas em 2009 e que lhe apresentei estavam bem de acordo com a dinâmica da aula. Ela ainda explicou que não se restringe a trabalhar as posições (as notas) da flauta doce seguindo uma determinada ordem, mas que as apresenta à medida que os estudantes perguntam pelas mesmas ou quando surgem com o repertório. Em relação às suas expectativas e possíveis contribuições da investigação, a professora destacou dois aspectos, o primeiro diz respeito a formas de trabalhar a sonoridade da flauta doce em grupos grandes, que é o contexto da instituição. O segundo diz respeito à investigação poder apontar caminhos para se trabalhar aspectos organizacionais da disciplina com grupos grandes no ensino do instrumento e oferecer um retorno aos estudantes. Ela menciona:

Eu acho que a grande necessidade seria auxiliar, clarear, ou mapear ou mostrar, mais ou menos, um caminho para se trabalhar num curso de licenciatura em música com grupos deste tamanho de alunos. Tenho conversado com outros colegas, agora mesmo eu estive com outros colegas em Santa Maria, na segunda-feira, conversando com o colega que trabalha flauta doce; em outras instituições eles também têm grupos, de oito a dez alunos. Tenho uma amiga que é professora na UNIRIO, também. Mas aqui, eu não sei os parâmetros, que caminhos a gente poderia realmente explorar e enriquecer a disciplina e [dar] um retorno para os alunos. Então, eu acho que essa seria uma necessidade que a sua pesquisa, certamente, vai trazer, vai desvelar muitos aspectos importantes [sorrisos] para nós organizarmos os rumos da disciplina, cada vez mais. (E1, p. 9)

Os dois aspectos citados pela professora demandaram contribuições da presente pesquisa que se referem ao campo da prática e da investigação (TRIPP, 2005; IBIAPINA, 2005). Eles me ajudaram a construir os questionamentos durante a escrita dos capítulos, uma vez que o tema principal foi definido em conjunto. Na interpretação e análise dos dados, privilegiei esses aspectos citados pela docente, ou seja, a possibilidades de execução e ensino coletivo de instrumento, de compreensão de aspectos epistemológicos implicados em procedimentos organizacionais da disciplina, atendendo tanto às expectativas da professora quanto aos interesses de estudantes.

A entrevista final (E2) ocorreu em 10 de dezembro e teve como objetivo principal avaliar a pesquisa colaborativa como um todo, conhecer a opinião da docente, saber qual foi a avaliação que os estudantes tinham-lhe mencionado no momento da segunda prova (individual) de instrumento, a qual incluía minha participação, o repertório, saber se os procedimentos e estratégias empregados foram adequados, quais foram mais utilizados, bem como saber o que poderia ter sido feito ou feito de forma diferente e se havia algo que eu ainda pudesse pensar ou fazer para a pesquisa. Nessa entrevista final, tive a intenção de ouvir mais a professora Clara, tanto tendo por foco a avaliação da prática e da investigação.

3.3.2.3 Entrevistas com os estudantes da disciplina

Nesta seção, descrevo e analiso os procedimentos empregados para realizar a entrevista semi-estruturada com alguns estudantes da turma, sendo que utilizei a

estratégia da bola-de-neve para localizar todos os licenciandos a ser entrevistados, bem como a entrevista semi-estruturada grupal.

A técnica da bola-de-neve consiste na seleção dos participantes por meio de indicações dos próprios participantes. É uma técnica de amostragem não aleatória, pois procura características específicas de uma determinada população ou grupo. Ela foi utilizada no estudo etnográfico de Margolis (1994), quando a autora procurava identificar brasileiros residentes em Nova York. No contexto da pesquisa da autora, a maior parte dos seus entrevistados vivia em situação irregular no país. Para contornar esse problema metodológico, “o de estimar o tamanho de uma população composta por indivíduos ilegais” (MARGOLIS, 1994, p. 20) naquela cidade, Margolis recorreu à técnica mencionada, que faz uso da rede de amigos e parentes dessas pessoas para a constituição do seu *corpus*. Após identificar algumas pessoas por meio de um jornal brasileiro publicado na cidade, ela solicitou que cada informante sugerisse um ou dois nomes para que ela os pudesse entrevistar.

Segundo Maxime, “esta forma de coleta de dados pode ser bastante confiável quando associada a técnicas etnográficas qualitativas” (MAXIME, 1994, p. 20)¹⁰⁶. Sua desvantagem é que os dados coletados não podem ser generalizados, uma vez que seu *corpus* não é obtido aleatoriamente e, assim, não pode ser objeto de tratamento estatístico.

Com a minha inserção no campo, na fase de implementação da pesquisa, pude, de forma gradual, conviver com os licenciandos e conhecê-los melhor. Eu sempre aproveitava as oportunidades para conversar com eles, fazer-lhes perguntas, procurando primeiro compreender o seu ponto de vista sobre os assuntos pertinentes à disciplina, sua formação, esclarecer as minhas dúvidas e dar espaço para que eles falassem de outros assuntos. Todas as oportunidades eram aproveitadas, principalmente antes das aulas, pois eu chegava mais cedo para justamente poder encontrar os graduandos na instituição. Os locais mais favoráveis para encontrá-los fora da sala de aula eram o corredor da sala, que contava com uma mesa e cadeiras, o jardim em frente à entrada das salas de aula e do almoxarifado e a cantina.

¹⁰⁶ Margolis (1994) descreve que seu estudo apresenta uma abordagem etnográfica, e não sociológica, pelo fato dela procurar compreender – e descrever “com traços de pincel fino” (p. 21) – a vida desses imigrantes recém-chegados à grande metrópole entre os anos 1980 e 1990.

Numa situação, pude conversar com os licenciandos e obter relatos deles enquanto eles aguardavam, do lado de fora da sala, para realizar sua primeira prova de instrumento em duos ou trios. A alguns graduandos, pude fazer perguntas mais objetivas, confirmando ou não algumas informações.

Por exemplo, uma questão que me interessava era sobre planejamento. Eu queria conhecer mais o que eles já sabiam sobre e o que pensavam sobre planejamento, uma vez que este é um dos objetivos específicos da investigação. Ronaldo, um dos estudantes, conversou longamente comigo, gravei sua fala, pois percebi que esse assunto o interessava. Ele relatou que a disciplina estava lhe ajudando na compreensão do planejamento, sedimentando o que ele tinha visto na disciplina do semestre anterior, que era Didática. Tal aspecto será abordado no capítulo 7 – Planejamento na visão dos estudantes.

Na mesma oportunidade, pude sondar e confirmar quem trabalhava com a flauta doce. Consegui conversar e gravar trechos curtos com aqueles que eu viria a entrevistar no final do ano. Assim, eu já tinha confirmado mais três pessoas que trabalhavam com a flauta doce – Frestinha, James e Sandro. Uma das indicações, Luz, já tinha me sido fornecida pela professora Clara no início dos trabalhos colaborativos. A professora me adiantou que a estudante realizava um trabalho numa ONG e lecionava flauta doce para seus alunos.

Assim, ainda me faltava confirmar uma pessoa. Era uma moça. Pelas descrições da professora, achei que era Mônica.

Anete: Mônica, será que ela está ensinando flauta doce?

Professora: Ela trabalha num projeto, sim, num projeto, acho que na SOGIPA. Trabalha com... eu até vou tirar a dúvida, porque eu tenho alguns alunos do quarto semestre que trabalham nesse projeto. Tenho vários alunos. Mas ela já me falou, eu acho que é [ela]. Até, quando você estiver com ela, pode... porque eu sei que ela trabalha em algum projeto mesmo. Isso é também interessante, porque, por exemplo, o Sandro, ele também é um que ensina trompete, eu acho.

Com o passar dos dias, contudo, fui verificando que não era Mônica quem trabalhava na SOGIPA. Utilizando a técnica da bola-de-neve, James me informou que essa estudante era a Giovana. Ela, diferentemente das outras quatro pessoas

escolhidas para a entrevista, trabalhava com canto e utilizava a flauta doce como uma ferramenta para as suas aulas. Ela propriamente não ensinava o instrumento para seus alunos, que eram muito jovens.

Depois que já tinha certeza de quem eu iria entrevistar, a partir dessas informações recolhidas, escrevi um pequeno perfil para cada um dos estudantes que eu pretendia entrevistar: James, Luz, Sandro, Frestinha e Giovana (ver no Quadro 5, na coluna “Documentos elaborados”, o “Resumo com as informações sobre os estudantes”), totalizando cinco perfis. Posteriormente, esse perfil me serviu para elaborar o roteiro individual para cada um dos cinco estudantes que já exercem alguma atividade pedagógica profissional com a flauta doce. Os roteiros dos quatro estudantes que consegui entrevistar se encontram nos Apêndices 5, 6, 7 e 8, respectivamente as entrevistas realizadas com James, Luz, Sandro e Giovana.

O Quadro 6 apresenta os principais procedimentos realizados nas entrevistas realizadas com alguns estudantes de forma individual e com a turma. O quadro é organizado em função da data. Como no ano de 2010 eu não consegui entrevistar todos os cinco estudantes que eu queria, por meio de e-mail consegui combinar com uma estudante de realizar sua entrevista em 2011. Por essa razão, a data da entrevista com Giovana se sobrepõe à fase seguinte. No final do ano, a estudante precisou se ausentar antes do final das provas da instituição para realizar apresentações musicais, inclusive no país vizinho, o Uruguai.

Outro estudante que eu tinha interesse em entrevistar era Frestinha, porém não consegui fazê-lo, pois ele tinha muitos compromissos como músico e professor de música, o que lhe acarretou dificuldades em comparecer às aulas da disciplina e acabou trancando seu curso. Ele é regente de bandas marciais e também toca em bailes. Também não morava em Porto Alegre, o que dificultava para entrevistá-lo. Contudo, por meio de conversas iniciais, ele me disse que formou uma primeira turma de flauta doce numa escola onde leciona instrumentos de banda marcial e também ensina escaleta. Além disso, pretendia formar nova turma no ano seguinte, avaliando que a proposta era viável.

Quadro 6: Entrevista grupal e entrevistas individuais realizadas com os licenciandos

Fase da pesquisa	Data/local	Procedimento	Principais objetivos da entrevista	Documentos elaborados
Fase de implementação	06 de dezembro de 2010 Local: Instituição	-Entrevista grupal com os estudantes	- Realizar a avaliação do semestre por meio de um roteiro e da apreciação de trechos dos vídeos nos quais os licenciandos atuavam como professores; - Levantar quais estratégias e procedimentos lhes foram significativos	- Roteiro para a avaliação semestral (<i>datashow</i>); - Vídeos dos estudantes “Ensinando a tocar ‘de ouvido’”; - Transcrição da entrevista (DC 28 T1 e DC 28 T2)
	06 de dezembro de 2010 Local: Instituição	Entrevista semi-estruturada com James, Duração: 38 minutos	- Conhecer quais estratégias e procedimentos ele utiliza em suas aulas; - Levantar quais conhecimentos e habilidades ele utiliza e/ou valoriza	- Resumo com informações sobre o perfil do estudante; - Roteiro individualizado (Apêndice 5)
	07 de dezembro de 2010 Local: Instituição	Entrevista semi-estruturada com Luz, duração: 45 minutos	- Conhecer quais estratégias e procedimentos ela utiliza em suas aulas; - Levantar quais conhecimentos e habilidades ela utiliza e/ou valoriza	- Resumo com informações sobre o perfil do estudante; - Roteiro individualizado (Apêndice 6)
	09 de dezembro de 2010 Local: Instituição	Entrevista semi-estruturada com Sandro Duração: 31 minutos	- Conhecer quais estratégias e procedimentos ele utiliza em suas aulas; - Levantar quais conhecimentos e habilidades ele utiliza e/ou valoriza	- Resumo com informações sobre o perfil do estudante; - Roteiro individualizado (Apêndice 7)
Fase de avaliação	06 de março de 2011 Local: Instituição	- Entrevista semi-estruturada com Giovana Duração: 20 minutos	- Conhecer quais estratégias e procedimentos ela usa em suas aulas de musicalização; - Levantar quais conhecimentos e habilidades ela utiliza e/ou valoriza	- Resumo com informações sobre o perfil da estudante; - Roteiro individualizado (Apêndice 8)

Ao interagir com os estudantes, vejo que o pesquisador precisa estar atento às questões profissionais dos estudantes de música, pois muitos deles atuam como professores, músicos, ou têm outras ocupações em outras áreas (MORATO, 2009; MATEIRO, BORGHETTI, 2007; SILVA, 2007) e não têm muita disponibilidade de tempo, por esse motivo fica mais difícil entrevistá-los.

Também optei por realizar uma entrevista semi-estruturada em grupo, para a avaliação de final de semestre. Segundo Watts e Ebbutt (1987)¹⁰⁷, citado por Cohen,

¹⁰⁷ WATTS, M; EBBUTT, D. More than the sum of the parts: research methods in group interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 1987, p. 25-43.

Manion e Morrison (2008), a entrevista em grupo, ou entrevista grupal, tem contado com uma popularidade crescente em pesquisas educacionais. Esse tipo de técnica é útil “quando um grupo tem trabalhado junto por um determinado tempo ou com um objetivo em comum, ou quando alguém está atento ao que os outros no grupo estão falando”¹⁰⁸ (p. 373). Nesse sentido, julguei pertinente utilizar a entrevista em grupo na avaliação final da disciplina pelos licenciandos, agendada para o último dia de aula.

Alguns autores comparam a entrevista individual com a entrevista em grupo (COHEN, MANION, MORRISON, 2008). A entrevista em grupo pode gerar uma maior variedade de respostas se comparada à entrevista individual, bem como ser mais rápida e menos dispendiosa em relação ao tempo empregado. Nas entrevistas em grupo é possível reunir pessoas que apresentam diferentes perspectivas e, nesse sentido, é possível identificar relações nas quais elas concordam, discordam, complementam informações e/ou colaboram mutuamente (COHEN, MANION, MORRISON, 2008). Contudo, a entrevista grupal também apresenta a desvantagem de “produzir um ‘pensamento grupal’ capaz de desencorajar indivíduos que sustentam diferentes visões a falar perante outros membros do grupo” (COHEN, MANION, MORRISON, 2008, p. 373)¹⁰⁹. Sendo assim, é necessário que o entrevistador tome alguns cuidados, como se certificar de que todos possam falar e conseguir lidar com todos os pontos de vista diversos.

Consultei a professora da disciplina para pedir sua autorização, bem como para definir o tempo a ser utilizado nesse procedimento. Na primeira parte da entrevista grupal, elaborei um roteiro que serviu de apoio para a realização da entrevista semi-estruturada, no qual agrupei os principais procedimentos realizados durante a disciplina. Os tópicos desse roteiro incluíam: a) os três objetivos da disciplina e análise se estes foram alcançados; b) os títulos dos três textos analisados durante o semestre e o debate sobre os mesmos; c) menção às duas propostas didáticas realizadas pelos estudantes durante o semestre; d) tópicos sobre o tipo de repertório estudado na

¹⁰⁸ “[...] where a group of people have been working together for some time or common purpose, or where it is seen as important that everyone concerned is aware of what others in the group are saying” (COHEN, MANION, MORRISON, 2008, p. 373).

¹⁰⁹ “[...] produce ‘group think’, discouraging individuals who hold a different view from speaking out in front of the other group members” (COHEN, MANION, MORRISON, 2008, p. 373).

flauta doce, como repertório a várias vozes, cânones e a execução com outras flautas da família da flauta doce; e) tópicos sobre a sonoridade (dinâmica, afinação e articulação; f) sobre a avaliação dos recursos disponibilizados com a pesquisa colaborativa, como a apreciação dos vídeos do *YouTube* e o CD de acompanhamento distribuído aos estudantes e, por fim, g) críticas, sugestões e depoimentos dos graduandos.

Esse roteiro foi projetado na parede, com o programa *PowerPoint*. A partir dele fizemos uma avaliação do semestre, bem como observamos e analisamos trechos de vídeos nos quais os estudantes realizaram a tarefa “Ensinar música de ouvido”. Essa entrevista foi gravada e transcrita (DC T1 e DC T2). Durante a entrevista grupal, outras questões e tópicos também puderam ser acrescentadas, tais como minha participação como pesquisadora e a concepção dos licenciandos sobre o planejamento, o qual pôde ser construído a partir da compreensão do processo vivenciado durante a disciplina.

Os resultados da entrevista grupal apontam para a participação dos graduandos, com comentários, sugestões, com o surgimento de opiniões iguais, bem como divergentes. Surpreendi-me que os estudantes falaram quase sempre um por vez, o que facilitou muito minha transcrição na primeira parte da entrevista. Tais opiniões e concepções são trazidas e analisadas nos próximos capítulos. Durante a primeira parte da entrevista grupal, gravei os estudantes e anotei numa folha, de forma discreta, seus nomes e eventualmente algum tópico, enquanto os mesmos falavam. Myers (2010), que aborda a análise da conversação e da fala em entrevistas focais¹¹⁰ – outra modalidade de entrevista grupal – menciona que é importante distinguir quem falou o que, atribuindo a cada participante sua real contribuição. Por exemplo, a atribuição por turnos distingue se um fato foi mencionado três vezes pela mesma pessoa, ou por três pessoas diferentes. O mesmo autor ainda menciona que é desejável comparar a transcrição com a gravação. No caso da presente pesquisa, fiz a transcrição já identificando os licenciandos, nesse caso, por turnos, sendo poucos os estudantes que eu não consegui posteriormente reconhecer na gravação e nem anotar o nome no momento da entrevista.

A partir da apreciação do vídeo, as avaliações externadas pelos estudantes foram mencionadas de forma mais informal, inclusive com risos gerados pela

¹¹⁰ Nesse contexto, o autor considera a entrevista com pessoas desconhecidas entre si.

movimentação e gestos dos colegas. Descrevo algumas avaliações realizadas pelos estudantes: Adalberto Moreno se avaliou e comentou como ele poderia conduzir de forma diferente a atividade didática, porém não o fez, pois não tinha combinado a estratégia que pretendia realizar com seu grupo; Arquimedes Almadén achou que dançou muito na hora de apresentar o tema escolhido, a valsa *Pela luz dos olhos teus*, contudo, após os risos, os colegas e a professora debateram sobre a questão da movimentação dos músicos; e Ana Maria criticou o procedimento realizado por seu colega de grupo, ao escrever por extenso o nome das notas no quadro.

3.3.3 Registros

Nessa seção, abordo os registros escritos e registros de áudio e vídeo. Inicialmente, descrevo como confeccionei e utilizei os instrumentos escritos, que são os Diários de Campo (DC), o Caderno dos Trabalhos em Conjunto (CTC) e Caderno de Registro das Entrevistas (CRE), e posteriormente os registros de áudio e vídeo, e analiso essas formas de registro a partir da literatura.

3.3.3.1 Diário de Campo

Os diários de campo se referem ao registro das observações participantes que realizei em sala de aula e em outros espaços da instituição durante o segundo semestre de 2010, os quais me permitiram registrar anotações diversas, que incluem descrições de fatos vividos e observados, nomes dos estudantes, minhas impressões, reflexões, bem como perguntas e inquietações. Nos diários de campo, comecei a esboçar uma aproximação com os prováveis autores que poderiam me ajudar a compreender o contexto da investigação, principalmente autores relacionados ao ensino coletivo de instrumentos.

Três registros, que não foram numerados propositalmente, aconteceram antes da observação participante. Os dois primeiros são referentes às duas observações de aulas da professora Clara que ocorreram na fase preliminar da pesquisa, com a aproximação ao campo empírico, no mês de outubro de 2009 (ver capítulo 3.2.1.1 - A

escolha do campo empírico). Outro relato que antecedeu minha inserção em campo foi o do dia 30 de junho de 2010. Nessa data, assisti a uma apresentação musical das turmas de Licenciatura em Música no auditório da instituição à noite. As turmas apresentaram *performances* musicais desenvolvidas nas diversas disciplinas até o quarto semestre do curso. Pude também assistir a apresentação da turma de flauta, do segundo semestre. Os alunos executaram a peça *Jenni Mamma*, do folclore caribenho, e, depois, junto com o coro, executaram uma peça renascentista.

Ao todo, redigi 32 diários de campo, porém numerei os 29 diários de campo referentes às 29 aulas nas quais participei no segundo semestre, na terceira fase da pesquisa. Dentre as atividades da disciplina, também incluí o dia da primeira prova, no qual fiquei do lado de fora da sala de aula, conversando e gravando as falas dos licenciados, dias de aulas opcionais ofertadas na quinta, a prova de segunda chamada realizada numa quinta (14 de outubro), o ensaio com o coro (dia 06 de dezembro), o dia da apresentação (dia 07 de dezembro).

Sempre que eu estava em campo, anotava resumidamente numa folha de papel as situações, datas, nomes que eu julgava mais importante e que eu não queria esquecer. No início da pesquisa, eu perguntava aos estudantes ao meu lado seus nomes, para ir me familiarizando com eles, bem como dos seus colegas, e os registrava. Como eu sempre sentava em lugares diferentes na sala de aula ao lado dos licenciandos, anotava itens e palavras que me fizessem lembrar a situação, sem especificar detalhes ou informações sobre os licenciandos, de maneira discreta. A questão de utilizar folhas avulsas me facilitou o registro rápido de alguns itens ou palavras enquanto manuseava as partituras e outros materiais usados na disciplina, como as flautas doces e o gravador.

Essas folhas depois eram recolhidas, arquivadas, e, a partir delas, muitas vezes de algum outro recurso também, como gravação em áudio e vídeo, eu redigia o diário de campo no dia seguinte, pois a aula da disciplina ocorria no período noturno. Além da escrita do texto do diário de campo, que continha descrição de fatos, anotações de dados, minhas impressões e ideias, aproximações com autores que eu lia, como já mencionado, padronizei alguns elementos nesse diário: cabeçalho, título, os pontos a

serem comentados com a professora e pontos de *feedback* da pesquisa-ação. A Figura 4 apresenta como modelo a estrutura de um dos diários de campo escritos.

<p>Diário de campo – dia 25 de outubro de 2010, 19ª aula de que participei, 21ª aula da disciplina [cabeçalho que aparece em todas as folhas]</p> <p>Diário de campo 19 – segunda, dia 25 de outubro de 2010 (21ª aula da disciplina) [título]</p> <p>Ferramentas confeccionadas: <i>PowerPoint</i> 1: Análise de materiais para o ensino de flauta doce: métodos e coletâneas <i>PowerPoint</i> 2: Ensino coletivo de flauta doce com foco para iniciantes [informações sobre documentos confeccionados ou respectivas faixas de áudio que acompanhavam a aula]</p> <p>[texto do diário de campo – nesse caso, quatro páginas]</p> <p>Pontos a comentar com a professora Clara: Pontos de <i>feedback</i> da pesquisa-ação:</p>
--

Figura 4: Modelo dos itens do diário de campo

Quando utilizava algum documento, ou juntava alguma gravação de áudio ou vídeo, anotava essa informação logo após o título, a fim de reuni-las e unificá-las no mesmo registro. Por exemplo, na Figura 4 menciono os dois arquivos no programa *PowerPoint* que confeccionei e utilizei. Ainda juntei aos diários de campo todas as transcrições que fiz a partir dos registros em áudio e vídeo. Por exemplo, o diário de campo n. 28 (DC 28), do dia 6 de dezembro de 2010, registra a 32ª aula da disciplina, tem três páginas e apresenta duas transcrições indicadas como T1 e T2. A primeira transcrição (DC 28, T1) contém 15 páginas e refere-se à primeira parte da avaliação do semestre realizada com a turma com duração de 35 minutos. A segunda transcrição (DC 28, T2) apresenta a segunda parte da avaliação realizada com a turma, na qual são observados os comentários dos licenciandos ao assistir algumas cenas das aulas por eles ministradas, e contém cinco páginas de transcrição a partir de um áudio de 10 minutos. Esse volume contém 135 páginas, escritas em espaço simples.

No final de cada diário de campo, eu adicionava dois itens, conforme se observa na Figura 4 (e adiante, na Figura 6). Os “Pontos a comentar com a professora Clara” se referiam a itens que eu julgava válidos para incluir em relatórios, pautas de reuniões ou em resumos, os quais eu entregava à professora, agrupando alguns desses

pontos de três ou quatro aulas. Tais itens facilitaram a troca de informações durante a pesquisa, pois não pretendia tomar tempo da docente da turma, mas manter uma comunicação constante e sucinta. Enviei alguns resumos por e-mail para a docente ou entregava-lhe impresso durante as aulas. O documento “Pontos de *feedback* da pesquisa-ação” tratava de itens que eu julgava importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Na Figura 5 trago um exemplo de um trecho do texto do Diário de campo 19. Na versão escrita, originalmente o nome dos licenciandos ainda era seu nome verdadeiro, sendo que nesse exemplo utilizo seus pseudônimos.

Passamos à apresentação do primeiro [arquivo de] *PowerPoint* sobre Métodos e coletâneas de flauta doce. Esse material inclui observações sobre métodos a partir de pesquisas realizadas por Barros (2010), Daeneke (2010), Beineke (1997) e Souza, Hentschke, Beineke (1996/1997) e as observações que tenho feito desde o ano passado [...].

[Além das considerações sobre os métodos e pesquisas, cada lâmina apresentava um comentário sobre a obra mais sua imagem – foto extraída da internet. Tentei não deixar críticas (negativas) no *PowerPoint*, uma vez que eu achei isso deselegante – pois não sei quem vai ter acesso a esse material no futuro, e preferi fazer esses comentários ao vivo, quando necessário. A professora Clara concordou comigo. Julguei que os comentários foram bons durante a aula, a professora Clara deu diversas contribuições. Os alunos ouviram bastante, mas tinham oportunidade de interagir, perguntando e fazendo seus comentários.

Em um determinado momento a professora Clara perguntou quem já ensina flauta doce. Alguns levantaram a mão – duas pessoas: Sandro e Luz. Depois ela perguntou quem pensa em ensinar a flauta doce – levantaram a mão: Frestinha, Adalberto Moreno, Corbel e Bernardo Filho. Parece que foram quatro pessoas. Neste momento eu senti um pouco de necessidade de poder ser só observadora, mas eu não podia parar tudo o que eu estava fazendo para anotar o nome de quem levantou a mão. No caso, como a observação é participante, ela possibilita ao pesquisador funções compartilhadas com a professora. Assim, o pesquisador precisa ter uma grande percepção, boa memória, juntar os fatos, bem como achar as relações. [No meu caso, as relações ocorrem] entre o que eu percebo, o que os alunos já tinham me dito, aquilo que eles sinalizaram. Depois pensei em confirmar com a professora, que, com certeza, conhece melhor esses alunos. E é uma pessoa que sabe valorizar seus alunos e as pessoas em volta.

Não gravei essa aula. No caso, meu instrumento era a própria ferramenta elaborada – os dois [arquivos projetados de] *PowerPoint*. Eles foram responsáveis pelo encadeamento da aula. Depois passamos para o segundo *PowerPoint*. [...] (trechos do DC 19, p. 80)

Figura 5: Exemplo de trecho de texto escrito Diário de Campo 19

A seguir, incluo os trechos dos “Pontos a comentar com a professora Clara” e “Pontos de *feedback* da pesquisa-ação” na Figura 6, que foram redigidos a partir da escrita e reflexão sobre o Diário de Campo 19 (Figura 5).

Todo delineamento de pesquisa-ação exige do pesquisador uma confecção bem particular e adequada de instrumentos que respondam aos objetivos da investigação. Lorenzi (2007), em sua pesquisa-ação com adolescentes em escola pública, aponta que a escrita das observações recolhidas no que ele denominou de Caderno de Relatórios

(CR) lhe permitiu obter mais clareza dos procedimentos envolvidos na ação passada, visando avaliar e realimentar o processo de reflexão que envolve esse tipo de metodologia.

<p>Pontos a comentar com a professora Clara:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O <i>PowerPoint</i> dos métodos está à disposição da professora e dos graduandos. Parte do texto do segundo <i>PowerPoint</i> ainda irá servir como base para um texto sujeito à publicação e, portanto, não será disponibilizado para os alunos neste momento. Corbel me pediu o primeiro arquivo sobre os métodos, e eu irei enviar para ele. • Dá para perceber bem os licenciandos que manifestam mais interesse com o decorrer da disciplina: Adalberto Moreno, Corbel, que me surpreendeu naquele dia. <p>Pontos de <i>feedback</i> da pesquisa-ação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Certificar-me com a professora Clara ou com os próprios alunos, quem mesmo levantou a mão: James, Luz e depois: Frestinha, Adalberto Moreno, Corbel (?) e Bernardo Filho. • Pedir à professora Clara uma foto da capa e de alguma página do seu exemplar autografado, do método de Ruth Jansen, para incluímos no <i>Powerpoint</i>. Ou, eu trago minha câmera fotográfica e faço a foto.
--

Figura 6: Exemplos de itens a comentar com a professora e itens de *feedback* da pesquisa

3.3.3.2 Caderno dos Trabalhos em Conjunto

O Caderno dos Trabalhos em Conjunto (CTC) se refere ao registro das reuniões realizadas com a Equipe Colaborativa (a professora da disciplina, eu e eventualmente minha orientadora) e as entrevistas realizadas com a professora Clara, ou seja, a entrevista inicial (E1) e a entrevista final (E2). O caderno contém as transcrições das entrevistas e reuniões colaborativas, resumos das reuniões ou seus relatórios e documentos elaborados para as reuniões, contendo tanto a pauta para as mesmas ou mesmo temas da literatura da pesquisa-ação ou pesquisa colaborativa a ser estudados. Esse volume contém 142 páginas, escritas em espaço simples.

Alguns e-mails que se referiam às decisões da Equipe Colaborativa também foram impressos e consultados, outros foram salvos em pasta específica na caixa de correio (correio eletrônico) do meu computador pessoal e foram consultados durante a análise dos dados.

Franco menciona que a pesquisa-ação requer um registro rigoroso e metódico dos dados e fatos, de forma a “objetivar o vivido e o compreendido” (FRANCO, 2005, p. 499) durante a investigação, tais como:

- Referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento do grupo;
- Dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras teóricas;
- Descrição de atividades e práticas do grupo;
- Sínteses das decisões e reflexões grupais;
- Descrição da participação dos elementos do grupo. (FRANCO, 2005, p. 499)

No caso da presente pesquisa, os acordos estabelecidos e as sínteses das decisões e reflexões do grupo se referem especialmente aos trabalhos colaborativos que envolveram a docente da turma, a presente pesquisadora, e, em algumas reuniões, minha orientadora, conforme já citado. Por essa razão, inclui todos os documentos confeccionados, principalmente para a fase de delineamento da pesquisa, no volume Caderno dos Trabalhos em Conjunto. Por exemplo, os documentos “O projeto de pesquisa-ação: tipos e grande delineamento da pesquisa” e “O projeto de pesquisa-ação: mapeamento de temas e possibilidades de trabalho colaborativo” (Ver Quadro 4) estruturaram essas reuniões, a partir da leitura e reflexão de sínteses das posições teóricas realizadas em pesquisa-ação educacional e/ou pesquisa colaborativa para que as questões de investigação da presente tese pudessem ser escolhidas e desenvolvidas posteriormente, estabelecendo os acordos necessários.

3.3.3.3 Caderno de Registro das Entrevistas

O Caderno de Registros das Entrevistas (CRE) se refere ao volume que contém todas as entrevistas semi-estruturadas que realizei com os estudantes: Sandro (ES), Luz (EL), James (EJ) e Giovana (EG), com os roteiros e perfis respectivos confeccionados para cada estudante. Esse volume contém 148 páginas, escritas em espaço simples. Realizei todas as transcrições, acrescentando a cronometragem de acordo com a ocorrência de temas e assuntos conversados.

Os licenciandos entrevistados receberam a transcrição da entrevista por e-mail para que pudessem ter acesso aos dados e para conferência do conteúdo, conforme combinado. Expliquei-lhes que essa versão ainda não tinha sido revista, por exemplo,

com a eliminação de repetições redundantes de palavras e de gírias. Todos concordaram com a versão apresentada.

3.3.3.4 Registros de áudio e vídeo

Realizei diversos registros de áudio e vídeo durante minha inserção em campo. Durante os trabalhos colaborativos com a professora, utilizei somente o registro de áudio, por meio de um gravador portátil. Com os estudantes, usei ambas as formas de registro: áudio e vídeo, sempre com seu conhecimento e consentimento. Menciono que, uma vez que manteria o anonimato da instituição, não divulguei publicamente as imagens obtidas por meio do vídeo.

Os registros de áudio e vídeo tanto foram usados como ferramentas para uso na disciplina, atendendo à esfera da prática, bem como para registro e análise de dados, atendendo à esfera da investigação.

Em relação ao registro em áudio, além de registrar a execução musical dos estudantes e seus comentários sobre as atividades desenvolvidas em aula, pude usá-lo para entrevistá-los ou registrar as conversas em alguns momentos específicos, geralmente nos corredores. As falas gravadas nessas diversas situações me ajudaram a reunir informações sobre os estudantes e registrar dados. A fim de administrar melhor o tempo durante as conversas e não correr o risco de perder informações, o uso do gravador se mostrou mais eficiente do que a realização de anotações na frente dos estudantes.

Um exemplo nítido ocorreu durante a realização da primeira prova de flauta doce dos licenciandos, em duplas ou trios. Na ocasião, fiquei do lado de fora da sala de aula, e, enquanto os estudantes aguardavam para realizar sua avaliação, ao interagir com eles, obtive dados diversos, gravando algumas falas. Suas falas e depoimentos abrangiam vários temas, desde o planejamento realizado na disciplina de Didática¹¹¹, bem como sobre os instrumentos que eles tocam e o uso que eles fizeram do CD confeccionado para a disciplina.

¹¹¹ Essa disciplina foi cursada pelos licenciandos no primeiro semestre.

As gravações em vídeo foram realizadas em sala de aula¹¹². Em ocasiões distintas, filmei os licenciandos tocando flauta doce durante as aulas, bem como documentei a atividade “Ensinando uma música de ouvido”, ocasião na qual eles ministraram uma aula por eles planejada. Segundo Loizos (2010), que abordou o uso dos registros visuais nas pesquisas sociais, o registro de vídeo deve ser utilizado quando envolver o desenrolar de um conjunto de ações humanas complexas, pois tal registro pode ser difícil de ser conseguido mediante apenas a descrição compreensiva de um único observador. Assim, tal recurso facilitou a coleta e análise de dados.

Portanto, o objetivo dos vídeos foi restrito ao seu uso em sala de aula, para a apreciação do grupo da sua própria *performance*, tanto ao executar a flauta doce como ao dar aula, bem como me ajudar na análise dos dados. A projeção do vídeo da tarefa pedagógica realizada pelos estudantes possibilitou sua apreciação e análise, sendo útil para lembrar e estimular os graduandos durante a entrevista grupal. Loizos completa que o uso da imagem pode ajudar a relembrar situações passadas e ser útil em entrevistas focais, estimulando um “trabalho de ‘construção’ partilhada, em que pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo” (LOIZOS, 2010, p. 143).

Ibiapina (2008) defende o uso do recurso de videoformação no contexto formativo de professores, seja em formação inicial ou contínua durante a pesquisa colaborativa. Segundo a autora, utilizar aulas gravadas ou cenas das mesmas promove reflexões intra e interpsicológicas dos docentes ou futuros docentes, que estimulam sua análise, levando-os a analisar sua prática e perceber seu próprio desempenho, como seus pares o percebem, aumentando também seu “entendimento sobre o que e porque faz[em] opções por determinadas ações. Nesse sentido, [esse recurso] possibilita a concretização de reflexões críticas sobre as ações desenvolvidas no contexto da sala de aula, relacionando-as com o contexto social” (IBIAPINA, 2008, p. 81). Para tanto, Ibiapina recomenda quatro tipos de perguntas reflexivas, as quais têm o objetivo de desenvolver o pensamento, suscitar respostas, reações, bem como a atividade investigadora e pensante dos professores ou futuros professores. Tais

¹¹² Também tive o intuito de filmar a apresentação dos licenciandos no dia 7 de dezembro, porém o estudante de outro semestre que me fez o favor de registrar a apresentação com a filmadora não conseguiu realizá-la com êxito. Dessa forma, fiquei sem o registro.

perguntas se organizam em torno das ações de descrever, informar, confrontar e reconstruir as ações docentes desenvolvidas no momento pedagógico da aula.

Foram realizadas gravações de execuções instrumentais e de falas ocorridas em aula por meio de áudio e vídeo, utilizando os seguintes equipamentos:

- Gravador H4n, marca Zoom, que capta sons da voz e de instrumento em estéreo (registro em formato *Wave* e MP3); e
- Filmadora digital, marca Sony, para registro de diálogos, execução instrumental dos grupos e apresentação da proposta de “Ensinar música de ouvido”.

Em relação à gravação de áudio, Myers sugere que é desejável utilizar microfones estéreos¹¹³ a fim de garantir clareza na gravação, permitindo uma boa transcrição, mesmo na ocorrência de falas colaterais ou sobrepostas, que podem eventualmente serem interessantes ao pesquisador (MYERS, 2010, p. 275). Ainda menciona o autor que a gravação em áudio é menos invasiva do que a em vídeo.

Para mostrar os vídeos de execuções de flauta doce selecionadas do *YouTube*, utilizei o projetor multimídia do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Cotidiano da UFRGS. Levar esse equipamento facilitou a projeção dos vídeos para realizar a atividade de apreciação musical e não precisar depender do agendamento da sala de multimídia da instituição no final do semestre.

3.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação de dados em pesquisas colaborativas possui um caráter diferenciado de outros tipos de investigação, pois envolve duas esferas distintas – a da prática e da investigação (TRIPP, 2005) – e, decorrentes destas, duas dimensões temporais, bem como leva em consideração a contribuição dos participantes com sua avaliação (FRANCO, 2005).

¹¹³ O autor também sugere, como opção, o uso de dois gravadores separados que permitam um melhor controle dos resultados sonoros.

Em relação à dimensão temporal desse tipo de pesquisa, sua particularidade possibilitou que, num primeiro momento, alguns dados pudessem ser analisados enquanto a ação se desenvolvia, ou logo após sua ocorrência, durante a fase de delineamento e implementação da investigação, dando continuidade aos processos reflexivos envolvidos em ciclos da pesquisa-ação, os quais já foram citados, que são: planejamento, implementação, observação e avaliação, realimentados por novo replanejamento, reimplementação, nova observação e nova avaliação. Tal procedimento já foi citado na seção 3.1.2¹¹⁴

Num segundo momento, em trabalho posterior à minha permanência em campo, realizei a análise e interpretação dos dados (Ver Quadro 3, quarta fase - avaliação). Estabeleci categorias iniciais para a análise parcial dos dados visando à elaboração do documento de qualificação. Após essa etapa, considerando todos os procedimentos adotados (pesquisa participante, entrevistas e registros), estabeleci o referencial teórico considerado mais adequado à análise dos dados e readequiei as categorias, considerando os conhecimentos e habilidades musicais (ou experiências prévias), músico-instrumentais e pedagógico-musicais dos licenciandos, visando à escrita dos capítulos com a apresentação e análise dos resultados. Essa etapa foi por mim realizada a partir do ano de 2011, estendendo-se até janeiro de 2013.

Para formar as primeiras grandes categorias que constituíram os eixos dos capítulos de análise dos dados da tese, inicialmente separei e analisei dois diários de campo (DC 21 e DC 22) e uma entrevista com um estudante, anotando todos os tópicos emergentes. Do Diário de Campo n. 22, consegui extrair 63 tópicos e do Diário de Campo n. 21 foram obtidos 23 tópicos. Como estes dois diários de campo e a entrevista me permitiram identificar vários temas, iniciei a categorização com esse material empírico. Segundo Bogdan e Biklen, o próprio pesquisador já confere sentido ao analisar e codificar os tópicos do material escrito, pois sua análise é moldada pela sua perspectiva, posição teórica e suas ideias acerca do assunto (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 232). Com certeza, não saí ilesa dessa condição, mas, no exercício dessa

¹¹⁴ O Quadro 3 – Delineamento da pesquisa colaborativa – apresenta as grandes fases da investigação e a subdivisão da última fase, que é a da avaliação.

análise, considerei mais minha posição como pesquisadora, embora a visão de professora também quisesse se manifestar durante o processo.

A partir desses tópicos dos dois diários e da entrevista com James, e, por meio de uma análise preliminar de categorias, pude vislumbrar a construção de seis categorias temáticas iniciais. Foram elas: 1 – As experiências pedagógico-musicais dos estudantes antes da graduação, 2 – As experiências pedagógico-musicais dos licenciandos durante a graduação, 3 – A atuação de determinados estudantes no ensino de flauta doce, 4 – O planejamento realizado e advogado pelos estudantes, 5 – O repertório musical executado na graduação e ensinado pelos estudantes em outros espaços, 6 – Outros. O Quadro 7 apresenta essas categorias.

Quadro 7: Macro-categorias encontradas na análise preliminar dos dados

Categorias	Título da categoria
1	As experiências pedagógico-musicais dos estudantes antes da graduação
2	As experiências pedagógico-musicais dos estudantes durante a graduação
3	A atuação profissional de determinados estudantes com o ensino de flauta doce
4	O planejamento realizado e advogado pelos estudantes
5	O repertório musical executado na graduação e ensinado pelos estudantes em outros espaços
6	Outros

Tais categorias puderam ser justapostas e comparadas com a análise dos tópicos de mais 15 diários de campo (somando 17 diários de campo de um total de 29) e duas entrevistas individuais com Luz e Sandro, que já atuam profissionalmente com aulas de flauta doce em ONGs. Esse material empírico foi interpretado, analisado e utilizado para formar a versão da tese apresentada para a qualificação. As categorias 1, 3 e 4 estruturaram os capítulos dessa versão.

Com essa estratégia de categorização inicial, dei prosseguimento à análise de todo o material empírico da presente pesquisa, constituído por 29 diários de campo, os quais condensam todas as atividades realizadas durante a observação participante, três entrevistas semi-estruturadas realizadas com os licenciandos que atuam com aulas de flauta doce, uma entrevista semi-estruturada realizada com uma licencianda

que utiliza a flauta doce em suas aulas, uma entrevista final realizada com todos os graduandos da turma, duas entrevistas realizadas com a professora Clara e sete reuniões colaborativas realizadas com a docente durante o ano de 2010, que abrangia duas fases da pesquisa: planejamento e implementação em sala de aula.

Todo esse material foi inicialmente analisado em tópicos. Utilizei o recurso de revisão e comentários do próprio programa de texto Word para indicar os tópicos ao lado do texto dos dados. Cada tópico, no sumário que explico abaixo, continha a informação textual resumida e sua referência em relação ao instrumento de investigação do qual foi retirado e sua respectiva página. Por exemplo: DC 5, p. 16 (diário de campo), RC 2, p. 28 (reunião colaborativa). Tal procedimento facilitou a posterior localização manual do tópico para a escrita dos capítulos.

Em seguida, organizei um sumário que agrupou os tópicos por códigos e subcódigos, dentro de categorias provisórias maiores. Segundo Bogdan e Bilken (1994), os códigos categorizam a informação contida em tópicos reunidos em níveis diferentes e hierárquicos, como os códigos principais e os subcódigos. Durante a análise, é necessário testar essas codificações, observando se elas são úteis enquanto estrutura para a escrita dos capítulos e quais ajustes devem ser efetuados.

Após a qualificação, o novo sumário apresentou um total de 36 páginas escritas em espaço um. Ele foi organizado pelas seguintes categorias que já receberam uma numeração provisória de capítulos: 3 – Apresentação do campo; 4 – Experiências musicais dos licenciados com o instrumento antes da graduação; 5 – Experiências musicais dos licenciados com o instrumento durante a graduação; 6 - Atuação dos licenciados como professores do instrumento; 7 - Planejamento na visão dos estudantes; 8 – O repertório musical executado na graduação e ensinado pelos estudantes em outros espaços e 9 – Metodologia. O Quadro 8 apresenta essas categorias provisórias que formaram inicialmente os capítulos, bem como estabelece uma comparação entre as categorias provisórias com os títulos definitivos dos capítulos que puderam ser posteriormente reestruturados na presente tese.

Quadro 8: Categorias que formaram a estruturação do sumário provisório e comparação com os capítulos definitivos

Categorias e capítulos provisórios	Título da categoria	Capítulos definitivos da tese	Título do capítulo
3	Apresentação do campo	4	Apresentação do campo
4	Experiências musicais dos licenciados com o instrumento antes da graduação	5	Experiências músico-instrumentais e pedagógico-musicais dos licenciados com o instrumento antes da graduação
5	Experiências musicais dos licenciados com o instrumento durante a graduação	6	Conhecimentos músico-instrumentais e musicais desenvolvidos durante a disciplina
6	Atuação dos licenciandos como professores do instrumento		(dados analisados no capítulo 7)
7	Planejamento na visão dos estudantes	7	Planejamento na visão dos estudantes
8	Repertório musical executado na graduação e ensinado pelos estudantes em outros espaços		(dados analisados nos capítulos 6 e 7)
9	Metodologia	3	Metodologia

A partir da interpretação e análise completa com todos os dados do campo empírico, foi possível organizar a estrutura da tese a partir das cinco primeiras categorias já mencionadas anteriormente, sendo que algumas foram reorganizadas posteriormente para formarem os capítulos da tese, atendendo aos objetivos da pesquisa, enunciados na introdução (Quadro 8).

Durante a análise das categorias, quatro verbos se destacaram em função dos dados empíricos e dos objetivos da investigação. Foram estes: valorizar, adquirir, selecionar e organizar, os quais se referem às atitudes e às ações dos estudantes em relação aos conhecimentos habilidades levantados e desenvolvidos. Por exemplo, o capítulo “6 – Conhecimentos músico-instrumentais e musicais desenvolvidos durante a disciplina” aborda como os estudantes valorizam e adquirem tais conhecimentos durante a disciplina. Já o capítulo 7 – “Planejamento na visão dos estudantes” aborda quais desses conhecimentos eles selecionam e como os organizam.

Uma categoria já vinha delineada na minha questão de investigação e era referente ao planejamento, uma vez que eu tinha como propósito compreender e analisar como os licenciandos desenvolvem propostas pedagógico-instrumentais voltadas à escola de Ensino Básico. Nesse sentido, mantive a estrutura inicial da

categoria provisória do capítulo 7, referente ao planejamento, e depois reuni a análise dos dados do capítulo provisório 6, “Atuação dos licenciandos como professores do instrumento” e parte do capítulo provisório 8, “Repertório musical executado na graduação e ensinado pelos estudantes em outros espaços”, em especial, o repertório ensinado pelos licenciandos que já atuam como docentes de flauta doce para elaborar e escrever o capítulo definitivo (Quadro 8).

Ao final dessa etapa de análise de dados, a pesquisa do tipo colaborativa prevê um retorno aos participantes. No caso, retornei ao campo para divulgar o estudo realizado e seus resultados aos estudantes e comunidade acadêmica da IES, o que ocorreu em 5 de março de 2013, em uma das salas multimídia da instituição. Os licenciandos apreciaram o retorno, logo se lembraram de seus pseudônimos, das atividades da disciplina e das suas atitudes e ações realizadas. Nessa oportunidade, também apresentei o referencial teórico aos licenciandos, explicando suas categorias, e os principais resultados alcançados pela investigação. Marília mencionou, sem entrar em detalhes, que achou interessante observar como ela e seus colegas consideravam o planejamento, as atividades pedagógicas e a prática da flauta doce, na época, matriculados no segundo semestre do curso, porém não especificou quais aspectos poderiam ser compreendidos de outra forma no final do curso.

O próximo capítulo apresenta a instituição, a disciplina e o corpo docente e discente.

4. APRESENTAÇÃO DO CAMPO

4.1 A INSTITUIÇÃO

A presente investigação foi realizada em uma instituição de ensino superior (IES), privada, situada na cidade de Porto Alegre (RS)¹¹⁵ que oferece um curso de Música na modalidade Licenciatura. O Curso de Licenciatura em Música utiliza espaços e salas em três endereços, que compõem a Unidade Central¹¹⁶ da instituição. A unidade principal da instituição é também conhecida como Unidade Central. As três unidades estão localizadas perto uma da outra, sendo que duas se localizam de frente uma para a outra, e as denomino nesta pesquisa como Unidade 2 e Unidade 3. De modo geral, todos os prédios situados dentro das unidades são rodeados por áreas verdes, com bancos e área destinada para esportes. A Unidade Central atende a vários cursos de graduação da instituição e, além dos blocos administrativos e salas de aula, conta com praça de alimentação, biblioteca, coordenadorias dos cursos superiores, bem como com o Laboratório de Áudio, utilizado pelo Curso de Licenciatura em Música. Na Unidade 2, o Curso de Licenciatura em Música dispõe de três salas de aula, todas com piano para as disciplinas teórico-práticas, e também de uma sala multimídia, que é um pequeno auditório aparelhado com carteiras, compartilhado com outros cursos. Nesse local realizei duas palestras, uma durante minha aproximação ao campo, em 2009, e outra em 2010, na fase de planejamento da presente investigação; outra posteriormente, durante a implementação da pesquisa, quando foi realizada uma aula da disciplina com projeção de *slides*.

Realizei minha observação participante em outra unidade da instituição, que também oferece o ensino infantil e fundamental no período diurno. A unidade 3 abriga vários prédios, auditório, capela, lanchonete, posto de fotocópias e campos de

¹¹⁵ O bairro e o endereço das três unidades não são identificados nessa pesquisa, visando preservar o anonimato da instituição.

¹¹⁶ Termo utilizado pela instituição – Unidade Central/[barra]“nome da instituição”. As demais unidades utilizam a denominação Unidade Central/[barra]“endereço”, contudo, como não identifico o endereço, refiro-me a essas sedes como Unidade 2 e Unidade 3.

esportes, além de possuir uma imensa área verde. Está localizada em um terreno em desnível, o que resulta em vários patamares e acessos entre as instalações, com escadas, rampas ou pequenos jardins.

Em um dos prédios da Unidade 3, há salas de aula do Curso de Licenciatura em Música nos dois andares inferiores, com acesso próprio. É nessa sede que se realiza a maioria das aulas do curso, ou seja, as disciplinas de Práticas Instrumentais nos turnos da manhã e tarde e todas as disciplinas do curso no turno da noite. Também é onde se localiza o Laboratório de Info-Música, equipado com computadores acoplados a teclados e violões midi. As mesmas instalações também são compartilhadas por uma escola de música.

4.1.1 Recursos físicos e gestão de pessoas

Nesta seção, discorro sobre os recursos físicos relacionados ao campo empírico, ou seja, as condições do espaço físico e de recursos utilizados nas aulas da disciplina, e apresento considerações sobre o corpo docente, em especial sobre a professora Clara.

4.1.1.1 Aspectos e recursos físicos da instituição

O acesso principal às salas do Curso de Licenciatura em Música¹¹⁷ se dá por meio de um pequeno pátio, ajardinado, que possui bancos fixos de pedra e cimento. Desse jardim, há acesso à sala de equipamentos, que está localizada do lado externo desse prédio com entrada independente. Nessa sala, trabalha um funcionário que atende os professores que lá se reúnem e buscam chaves e equipamentos diversos, como caixas de amplificação, cabos e aparelhos de som.

As aulas da disciplina foram ministradas na primeira sala do referido prédio, a qual denominei nessa investigação como sala 01. A sala 01 é muito ampla, comprida e arejada; possui duas paredes com janelas, sendo que uma parede está voltada para o

¹¹⁷ Consultei o site da instituição para baixar o PPC – Música (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música) em várias datas, sendo que o último acesso se deu em 6 de abril de 2012. A versão do documento é a revisada, de 2011. De forma proposital, não cito esse documento nas Referências para não identificar a instituição.

jardim de acesso, o que permite a quem estiver do lado de fora visualizar parte do seu interior. Conta com mesa para o professor, lousa branca com e sem pautas e um piano de parede no meio da sala. As carteiras são novas e estofadas, com a logomarca da instituição bordada no encosto. Elas são formadas por uma cadeira acoplada a um tampo bem largo que facilita a escrita. Há algumas carteiras para pessoas canhotas. A professora Clara utiliza uma estante de música para tocar e reger, porém os estudantes apoiam as partituras na carteira, o que dificulta a execução com a flauta doce soprano e principalmente com a flauta doce tenor, também adotada como procedimento nessa pesquisa. Para atender as disciplinas do curso, a disposição das carteiras da sala é em fileiras. Contudo, antes da aula de flauta doce começar, geralmente eu ajudava a professora responsável a remanejar as carteiras dispostas em fileiras, formando uma grande elipse ao redor do espaço. À medida que os estudantes chegavam, muitos deles nos auxiliavam na disposição das carteiras.

Os corredores são amplos e iluminados e contêm murais onde são afixados editais e circulares da instituição, grades horárias e avisos. Numa extremidade do corredor há uma mesa e cadeiras à disposição dos estudantes, que lá se reúnem ou fazem tarefas.

Geralmente, eu chegava com 20 minutos de antecedência para as aulas e aproveitava o tempo para circular pelas instalações e conversar com professores, estudantes e funcionários. Nas terças-feiras, eu ficava no jardim observando a rotina da instituição e também conversava com estudantes de outros anos do curso. Desse patamar, podia ver os alunos da escola regular circulando no pátio maior logo abaixo e outros terminando as aulas de futebol no gramado. Também observava, do lado de fora, o final das aulas da sala 01. Em algumas ocasiões, um aluno de piano tinha aula individual naquela sala¹¹⁸ e, em outras, observava o professor de arranjos ensaiando as vozes de música popular brasileira com os estudantes que tocavam instrumentos de metal (trompetes) ou madeira (saxofones e clarinetas) e piano. Também observava o movimento da sala de equipamentos.

Esporadicamente a professora Clara utiliza uma segunda sala, denominada de sala 02 nesta pesquisa, no piso inferior para realizar aulas adicionais, opcionais aos graduandos, em virtude do excesso de feriados do semestre letivo. Dessa sala, podia-

¹¹⁸ A Escola de Música oferece aulas de piano, violão, guitarra e contrabaixo.

se ouvir o repertório ensaiado na aula coletiva de violão, localizada em frente. Convém esclarecer que nessa instituição a maioria das práticas instrumentais é coletiva.

Era costume também encontrar os estudantes tocando flauta doce antes da aula, tanto no jardim, como no corredor ou mesmo na sala, uma vez que a professora e eu sempre chegávamos com antecedência ao local e já abríamos a sala. Não somente a sala de aula, mas o pátio e o corredor se configuram como espaços de interação, principalmente entre os estudantes e professores. Nesses locais, eu conseguia conversar com os estudantes e gravar algumas falas que me serviram para construir melhor seu perfil, como será apresentado na última seção deste capítulo. Também pude conhecer melhor as pessoas que eu iria entrevistar, utilizando essas informações como dados para construir perguntas da entrevista. Por exemplo, no dia 9 de novembro de 2010, pude conversar bastante com Sandro, aprofundando aspectos sobre sua formação e trabalho, já mencionados por ele anteriormente no dia da prova, quando gravei sua fala.

Assim, o *locus* da investigação foi a sala de aula, como mencionado, denominada nesta pesquisa de sala 01, porém muitas das minhas conversas com os participantes aconteceram no pequeno jardim/pátio externo e no corredor de acesso à sala de aula. Silva (2005), que em sua etnografia abordou as relações entre estudo e trabalho de graduandos de música, registra que pôde conhecer muito a respeito do que estudantes e professores universitários pensam ao participar de conversas que aconteciam em corredores, no saguão, na cantina e no jardim da instituição¹¹⁹. Tal espaço-tempo foi considerado na investigação de Silva como local privilegiado para trocas e críticas em comparação com situações vivenciadas em aulas de instrumentos, ensaios e apresentações e aulas da disciplina de Prática de Conjunto, bem como outros espaços na cidade onde os estudantes trabalhavam.

¹¹⁹ No capítulo 4, Silva apresenta a universidade, que era um dos locais no qual o autor realizou sua pesquisa de campo. Dentro desse espaço, os jardins são espaços físicos singulares no IVL (Instituto Villa-Lobos) da UNIRIO, na cidade do Rio de Janeiro (RJ) que facilitam as relações sociais. O autor descreve que, nos gramados e áreas sombreadas, com bancos irregulares, ocorrem práticas musicais como rodas de choros e é possível observar estudantes tocando seus instrumentos, bem como conversas e movimentações entre as pessoas.

4.1.1.2 Corpo docente

Durante a realização da minha pesquisa, conheci alguns professores de música que trabalham na referida instituição. Também encontrei tais profissionais em eventos acadêmicos ou artísticos que aconteciam na cidade, alguns vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, bem como por outros órgãos, como o SMED¹²⁰, entre outros. Na época, alguns professores da instituição também atuavam em outros espaços, com grupos instrumentais em escolas estaduais, como era o caso da professora de instrumentos de sopro, e com coros, como era o caso da regente do coro da instituição, a professora Teresa¹²¹. Antes desse período, outra professora de música acabara de ser contratada pela instituição.

Em 2009, quando me aproximei do campo, a professora Luiza era a coordenadora do curso. Com ela tratei de questões referentes ao certificado de duas palestras que proferi na instituição, uma antes da entrada em campo, bem como de todos os detalhes da aprovação do projeto de pesquisa, que submeti à apreciação da instituição. Conte com sua ajuda para encaminhar o projeto e buscar o parecer, pois ela, na qualidade de coordenadora, foi o “elo” entre a Coordenadoria dos Cursos de Graduação da instituição e eu.

Geralmente, eu encontrava esses profissionais de forma casual antes das aulas e acompanhava conversas que variavam desde comentários sobre atividades acadêmicas e artísticas até acontecimentos sociais, como, por exemplo, o aniversário da professora Clara. Em outro momento, pude presenciar a comoção dos professores em virtude da notícia do falecimento de uma colega professora de música na cidade.

No ano de 2011, a professora Clara assumiu a coordenação do curso. Além de ministrar aulas de flauta doce na instituição, como já citado, a referida professora é responsável por disciplinas relacionadas à Didática do Ensino da Música e ao Estágio Supervisionado.

Em relação ao ensino de flauta doce, a professora Clara possui uma vasta experiência pedagógica no espaço escolar, bem como com o ensino em grupos de adultos em escola de música e, mais recentemente, no curso de licenciatura da citada

¹²⁰ Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

¹²¹ Pseudônimo escolhido pela professora.

instituição. Trabalhou muitos anos em escolas regulares na cidade do Rio de Janeiro (RJ), tanto com turmas de música quanto com grupos de flauta doce. Também na mesma cidade, lecionou na escola de música do Instituto Villa-Lobos¹²², onde trabalhou com adultos em grupos. Nessas turmas, a professora tinha o desafio de atender às expectativas desses adultos em relação ao repertório, pois os mesmos lhe solicitavam repertório bem eclético, incluindo, por exemplo, peças dos Oratórios de G. F. Händel. Na cidade de Porto Alegre, com outra turma formada por mães de seus alunos, a professora também contemplou um repertório de interesse dessas, no qual predominavam tangos e músicas românticas, tais como *El dia en que me queiras* e outras peças de Carlos Gardel.

Ponto que o Programa de Curso da disciplina reflete os interesses, concepções e investigações da professora, e, nesse sentido, as esferas pessoal, profissional e acadêmica não se encontram desvinculadas. Posso mencionar que as duas atividades solicitadas aos graduandos pela professora Clara – de selecionar e trazer uma partitura para a escola de ensino básico e ensinar uma música “de ouvido” – têm relação com sua prática docente e suas pesquisas realizadas na área. O tema da última proposta tem ligação com uma investigação em particular que foi realizada em colaboração com outra pesquisadora.

A professora ainda coordena projetos de extensão vinculados à IES na qual trabalha. Um desses projetos¹²³ contempla o ensino de flauta doce em uma Organização Não-Governamental (ONG) no bairro Morro da Cruz, que atende jovens em situação de vulnerabilidade social. Os licenciandos atuam como professores de flauta doce nesse projeto, sob sua responsabilidade.

Por último, menciono brevemente que a docente foi integrante de um grupo artístico que executava música antiga e também realizava as coreografias das danças, aspecto esse ressaltado em algumas aulas do semestre, por exemplo, na menção ao minueto.

¹²² Essa escola de música é vinculada à UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro).

¹²³ Seu trabalho no projeto de extensão foi divulgado em reportagem no jornal da instituição. A professora também publicou um relato de experiência em revista científica que traz referência ao mesmo projeto, porém não me cabe indicar as referências, visando manter o sigilo acordado na pesquisa.

4.1.2 Atividades artísticas e pedagógicas desenvolvidas e ofertadas

O fomento à realização das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (A.A.C.C.) ou das Atividades Complementares é uma das dimensões contempladas no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música (PPC – Música) da IES em questão. Segundo o documento consultado, a instituição promove “eventos de Música e de Educação Musical, associad[a] a outras instituições locais, trazendo para dentro de seus muros a realização de festivais, cursos e palestras” (PPC-M, 2011, p. 97).

Dessa forma, durante o ano de 2010¹²⁴ pude participar de eventos acadêmicos e artísticos fomentados pela instituição e por ela divulgados. Relato os eventos que presenciei e, no final da seção seguinte, relato parte das duas apresentações didáticas nas quais assisti as turmas de Licenciatura em Música tocando flauta doce, sendo que na última participei como professora e pesquisadora.

4.1.2.1 Atividades acadêmico-científico-culturais

A participação dos estudantes em eventos acadêmicos, científicos e artísticos conta como atividade complementar, computada para a totalização da carga horária do curso. Para tanto, os estudantes precisam desenvolver 200 horas de atividades dessa natureza e comprovar mediante documentação que deverá ser validada pela Coordenação do Curso. Contam como tais atividades o exercício de monitoria, de iniciação científica e curso de extensão e participações em seminários, em grupos musicais, produções musicais, em eventos culturais, entre outras (PPC-M, 2011).

De maneira geral, percebi os estudantes bastante envolvidos na realização de cursos, bem como de sua divulgação. Cito um exemplo: na décima segunda aula, vários avisos relacionados a cursos e apresentações foram dados. Um estudante de outro

¹²⁴ No primeiro semestre de 2010, a instituição sediou um evento de vulto para a área de Educação Musical, porém não citarei esse evento para não expor a instituição. O corpo docente estava muito envolvido na organização, bem como muitos estudantes que participaram como monitores. Também presenciei discentes participando das atividades programadas.

semestre comentou sobre o Festival Nacional do Choro; outro, da turma, divulgou um espetáculo na Casa da Cultura; já a professora Clara comentou sobre uma oficina rítmica do método O Passo¹²⁵. Todos os eventos ocorreriam em Porto Alegre.

Assim, no segundo semestre, a instituição recebeu o Grupo de Choro Água de Moringa, que realizou cursos e apresentações para os estudantes, ofertando oficinas para diversos instrumentos, como clarinete, trompete, violão, cavaco e violão de sete cordas. Esse grupo carioca também realizou uma apresentação didática¹²⁶ no dia 25 de outubro de 2010, no auditório da instituição, evento aberto a todas as turmas do curso. Pude presenciar a participação dos docentes e discentes, que faziam perguntas e interagiam com os músicos, principalmente sobre os aspectos estilísticos relacionados à execução do choro e curiosidades sobre obras e seus compositores.

Nessa mesma noite, também encontrei dois estudantes do quinto semestre que estavam realizando um curso de formação continuada em Educação Musical oferecido em parceria pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e pela SMED (Secretaria Municipal de Educação)¹²⁷, oferecido na sede do último órgão público em datas distintas durante o dia. Também participei desse evento, sendo que a professora Clara foi ministrante de uma das etapas. Os mesmos estudantes estavam interessados em realizar mais cursos para completar as horas-aula de Atividades Complementares, às quais eles se referiam como “progressão”, e, mantendo contato, repassei-lhes por e-mail o anúncio de outro curso oferecido pela SMED. Também reparei como Adalberto Moreno, no último dia de aula, manifestou interesse pelo evento anunciado pela professora Clara, querendo saber se o mesmo contaria como Atividade Complementar.

Em outra ocasião, um dos professores da instituição fez um convite à professora Clara para que ela tocasse flauta doce com seus estudantes em um culto de igreja. A professora estendeu esse convite à turma, sendo que Luz aceitou e ambas

¹²⁵ O método de Educação Musical “O Passo” foi criado por Lucas Ciavatta em 1996. É estruturado em quatro pilares, que são: corpo, representação, grupo e cultura. Junto ao ensino-aprendizagem de ritmo e som, o método introduz conceitos como posição e espaço musical, e utiliza ferramentas como o andar. Disponível em: <<http://www.opasso.com.br/portugues/opasso.htm>>. Acesso em 15 de março de 2013.

¹²⁶ Tal grupo realizava cursos e palestras em diversas instituições em cidades brasileiras, referentes ao Festival Nacional do Choro.

¹²⁷ “Música na Escola: Questões contemporâneas”, UFRGS/SMED-POA. 21, 22, 26, 28 de outubro e 05 e 11 de novembro de 2010.

tocaram um repertório por elas escolhido. Dessa forma, pude observar o envolvimento dos discentes em outras situações que contribuem para a articulação dos conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo do curso.

No final do ano de 2010, também participei como membro de banca de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) relacionado à flauta doce, a convite da professora Clara. O trabalho era de sua estudante e versava sobre a análise de métodos de flauta doce empregados no contexto de uma escola de ensino básico. Foi a minha primeira participação em banca de TCC. Considero que a minha participação em banca também era uma forma de participar da vida acadêmica da instituição e de dar um retorno à instituição, que me aceitara como pesquisadora.

4.1.2.2 Apresentações das práticas instrumentais e pedagógicas

Um dos eventos fomentados pela instituição no final de cada semestre é a apresentação pública das práticas musicais realizadas nas disciplinas do Curso de Licenciatura em Música. Essa apresentação é aberta à comunidade. Pude assistir essas apresentações em duas datas: uma, antes da minha entrada em campo realizando a observação participante, em 30 de julho de 2010, e a outra, quando a turma que acompanhei se apresentou em 7 de dezembro do mesmo ano. Observei a participação ativa dos estudantes e professores, bem como a presença na plateia de familiares dos estudantes, representada por cônjuges, pais ou filhos que prestigiavam a apresentação. As apresentações eram instrumentais e vocais, constituindo-se em uma espécie de mostra das práticas das diversas disciplinas e, segundo a professora Clara, não eram propriamente recitais, mas tinham o intuito de mostrar alguma(s) peça(s) ou proposta(s) trabalhada(s) em cada disciplina.

Na noite de 30 de junho, assisti à apresentação de estudantes de várias disciplinas do primeiro ao quarto semestre, dentre elas as de Piano, Violão, Flauta Doce I e Flauta Doce II. A impressão geral que tive foi de um ambiente muito acolhedor, sem ser formal, com plateia receptiva e estudantes estimulados, que apresentaram um repertório compatível com o trabalho realizado no semestre.

Cabe considerar que muitos que ingressam na instituição não têm muita fluência na leitura musical, uma vez que muitos são músicos acostumados a tocar mais “de ouvido”, ou por cifra, ou ainda, nessa apresentação, tocavam um instrumento com o qual tinham tido pouco estudo até essa fase do curso, pois não era seu instrumento principal. Em geral, as peças apresentadas eram curtas, tendiam para variados gêneros de música popular, e os estudantes apresentavam diferentes níveis de fluência instrumental.

A turma de flauta doce apresentou uma peça renascentista de Orlando di Lassus junto com o coro, dirigido pela professora Teresa, e também uma peça instrumental do folclore caribenho, *Jenni Mamma*, com arranjo de Viviane Beineke. A professora Clara regeu a peça instrumental e também tocou, em alguns momentos, flauta contralto junto com seus estudantes, que tocavam a flauta soprano a duas vozes. Havia ainda um acompanhamento de piano e percussão. Chamou-me a atenção o fato de ter dois senhores no grupo, um tocando percussão e outro flauta doce. Nesse momento, pude sentir que minha pesquisa deveria considerar a ampla faixa etária dos estudantes que procuram o curso, que envolve adultos jovens e adultos médios.

No final do segundo semestre, assistindo às apresentações das diversas disciplinas, pude novamente perceber o clima descontraído dos estudantes para tocar ou cantar, bem como sua concentração durante a realização musical coletiva. Nessa data, a turma que acompanhei se apresentou também. Tocamos a peça renascentista *Tourdion*, de Pierre Attaignant, com o coro, e a música folclórica alemã *Alle Vögel sind schon da*, com flauta doce. Os arranjos foram a três vozes executados com flautas doces soprano, contralto e tenor. O trabalho desenvolvido está descrito no capítulo 6 que aborda o repertório estudado.

4.2 A DISCIPLINA “FLAUTA DOCE NO CONTEXTO ESCOLAR”

Nesta seção, apresento a disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar” e abordo a experiência da professora com turmas anteriores da mesma disciplina, suas

considerações e avaliações e as propostas já realizadas, além de descrever a ementa, o plano de curso e a dinâmica das aulas.

4.2.1 Ementa, Plano de Curso e experiência anterior da professora com a disciplina

A disciplina de Flauta Doce é oferecida no curso como instrumento obrigatório nos dois primeiros semestres, sendo que a disciplina “Flauta Doce” está agrupada no eixo das disciplinas cognitivas e a disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar” está agrupada no eixo das disciplinas pedagógicas¹²⁸. A aula é coletiva e, dos 43 estudantes matriculados na disciplina, 39 a concluíram. Além do estudo de flauta doce, os estudantes optam entre violão ou piano nos demais semestres. Todas as disciplinas relacionadas à prática instrumental são coletivas na instituição.

A professora Clara já ministrou a disciplina de Flauta Doce II (antigo nome da disciplina) três vezes e uma vez substituiu o colega na disciplina de Flauta Doce I. Segundo a docente, a flauta doce não é o instrumento principal para a maioria dos estudantes e, para muitos, há um estranhamento em tocar esse instrumento, por um lado, por ser um instrumento novo a ser aprendido e, por outro lado, pelo desconhecimento de suas funções num currículo de Licenciatura em Música, quando o mesmo pode ser utilizado no contexto dos estágios, por exemplo. Segundo Garbosa (2009) e Trindade (2007), a maioria dos licenciandos não possui conhecimentos prévios do instrumento e começa seu estudo no curso de graduação.

Para a professora, a flauta doce auxilia alguns ingressos no curso em sua musicalização, na leitura e também, segundo alguns depoimentos, auxilia-os na disciplina de Teoria e Percepção Musical I. Contudo, a professora mencionou que alguns estudantes não querem estudar flauta doce e têm resistência ao instrumento e sua obrigatoriedade no curso. Para os estudantes que já saibam tocar o instrumento, eles têm a alternativa de realizar uma prova de nivelamento no final do semestre. Apesar disso, os graduandos acabam não fazendo essa prova pelo fato dela ocorrer sempre no final do semestre e eles preferirem não arriscar a reprovação na disciplina.

¹²⁸ PPC-M (2011). Documento já citado.

Segundo dados do Projeto Pedagógico do Curso e o Plano de Curso¹²⁹, aos que tive acesso pela professora responsável¹³⁰, a ementa da disciplina “aborda o estudo da flauta doce como recurso para a prática pedagógica no contexto do ensino básico” (PPC-M, 2011, p. 72). A disciplina prevê um equilíbrio em relação ao trabalho prático-teórico na distribuição de sua carga horária total. Assim, metade de sua carga horária (36h/a) visa à formação e à aquisição de conhecimentos pedagógico-musicais, com leitura e discussão de textos, abordagens metodológicas, seleção e organização de repertório e planejamento, e a outra metade, a execução prática, que inclui a execução instrumental.

Segundo a docente, de maneira geral, a novidade da disciplina em relação ao semestre anterior é que os estudantes trabalham as questões pedagógicas e começam a ler textos sobre ensino instrumental e realizar sua discussão em aula, o que para muitos não é algo fácil. Dessa forma,

Ao mesmo tempo em que os alunos tocam, executam a flauta doce, eles também fazem muitas leituras que estão articuladas ao trabalho deste instrumento no contexto escolar e também organizam propostas pensando sempre no contexto da sala de aula da escola regular. (E1, p. 5,6)

A professora Clara me mostrou o planejamento atual para o segundo semestre de 2010 e também enfatizou que as estratégias pedagógicas sugeridas pelos graduandos deveriam contemplar prioritariamente o ensino básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio), porém outros contextos também poderiam ser contemplados nas discussões da disciplina, como o Ensino de Jovens e Adultos (EJA)¹³¹.

Esses planejamentos ou tarefas são desenvolvidos e aplicados para os próprios estudantes em aula. No caso da presente disciplina, os próprios licenciandos realizaram suas propostas ou tarefas, simulando situações de ensino nas quais seus colegas participaram como se fossem alunos. Essa situação é prevista na Resolução CNE/CP n. 1 (BRASIL, 2002), referente à formação de professores de licenciatura para atuar na Educação Básica. Morato e Gonçalves (2008), ao abordar a contribuição da

¹²⁹ Ou plano de ensino, segundo Libâneo (1994).

¹³⁰ A professora me forneceu os Planos de Curso e Cronograma dos seguintes semestres: 2010/1, 2010/2. 2011/2.

¹³¹ Contemplado no Plano de Curso de 2010/2.

observação na formação de professores de música, mencionam o artigo 12 da Resolução citada, cujo texto prevê que “todas as disciplinas e componentes curriculares, e não apenas as disciplinas pedagógicas, ‘terão a sua dimensão prática’ (parágrafo 3)” (BRASIL, 2002, p. 116). Esclarecem as autoras, baseando-se no artigo 13 da mesma Resolução, que a compreensão da dimensão prática transcende o estágio curricular e pode ser realizada por meio dos procedimentos de observação e reflexão de atuação profissional, de produções de alunos e situações simuladoras de atuação. Para as autoras, “a observação *sobre* o futuro professor consiste num procedimento de formação que coloca as aulas do professorando para serem avaliadas pelos seus colegas e pelo professor orientador; [...]” (MORATO, GONÇALVES, 2008, p. 119, grifo das autoras)¹³². A observação e avaliação sobre a atividade desenvolvida pelos futuros professores é o que ocorre nesta investigação.

Esses planejamentos não são aplicados em projetos de estágio. Contudo, a professora Clara esclareceu que os estudantes, a partir do quarto semestre, recorrem à flauta doce em suas propostas de estágio. Por intermédio de outros docentes que também acompanham os estágios, ela sabe que alguns estudantes “recuperam” projetos ou atividades realizados nas aulas de flauta doce ou incluem propostas com esse instrumento. Alguns estudantes também a procuram para pedir material para usar no contexto da escola regular, uma vez que muitos já atuam em projetos sociais e têm mais prática com o instrumento nesse contexto.

Muitos [estudantes], até chegarem ao “Estágio IV”, têm muitos [projetos] com trabalhos sociais. Muito mais do que música na sala de aula... E aí a flauta doce [...] e a percussão [...] reaparece muito nas questões das práticas. Então, eles vêm, “Ah, professora, preciso de material para flauta doce, me ajuda com alguma coisa, porque eu estou com projeto lá com as crianças”. Muitos. E até alguns alunos, eles não têm prática de sala de aula, mas eles têm prática em projetos sociais, atuando há bastante tempo com a flauta doce. [...] Eu tenho uma turma grande. Pelo menos, tem dois irmãos ali, tem mais uma aluna também que já tem bastante prática [com o instrumento].

¹³² No artigo, Morato e Gonçalves (2008) enfocam a observação no processo formativo de licenciandos em Música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em relação às disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Nesse sentido, elas recorrem a Estrela (1994), que pontua que a observação tem servido a dois propósitos, ou seja, pode ser realizada *sobre* o futuro professor, que é o caso do licenciando, bem como *pelo* futuro professor, ao observar colegas veteranos ou seus próprios professores. (Ver p. 119, 120, grifos das autoras).

Obra citada por Morato e Gonçalves: ESTRELA, Albano. *Teoria e prática de observação de professores: uma estratégia de formação de professores*. 4 ed. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

A professora Clara deu alguns exemplos de estudantes que ela acompanhou no Estágio Curricular Supervisionado que utilizaram a flauta doce. Uma delas comprou trinta flautas para realizar suas aulas numa escola estadual e outra realizou seu estágio do quarto semestre numa escola municipal de Ensino Fundamental na cidade de Porto Alegre. Outra estudante também realizou seu estágio na terceira série com flauta doce na Escola Santa Rosa de Lima, que, na época, mantinha aula do instrumento. Por outro lado, uma das professoras da escola que acompanhava as aulas dos estagiários da instituição comentou com a professora Clara que achava que um estagiário usou a flauta como recurso para sua aula, mas não a explorou tanto quanto podia¹³³.

Observo que a questão da disciplina abordar a prática pedagógica por meio da flauta doce *na* escola regular é muito pertinente em relação: à atualidade do tema, com a obrigatoriedade do ensino de música na escola (através da Lei 11.769/2008), enfocando-o como área de conhecimento; à formação dos licenciandos, que é voltada primordialmente para o espaço escolar; à desconstrução de imagens que conferem à flauta doce (ou à aula de “música/flauta doce”) um valor menor se comparado a outras áreas do currículo.

A questão de valorizar a aula de flauta doce *na* escola foi apontada em Reunião Colaborativa (RC 2), quando participavam a professora Clara, minha orientadora e eu, pois a escola pode se constituir como um espaço importante na memória do aluno para a aprendizagem do instrumento. Pessoas que tiveram o ensino de música muitas vezes suscitam experiências e lembranças positivas, negativas ou depreciativas de tal aprendizado (como, respectivamente: “O grupo de flauta doce vai se apresentar”, “ah, os colegas só apitam” e “eu tive umas *aulinhas* de flauta”). Abordo e problematizo algumas imagens do papel conferido ao instrumento pelos licenciandos no Capítulo 6, referente à valorização dos conhecimentos músico-instrumentais. A partir da compreensão de quais são as especificidades do estudo de flauta doce na escola segundo dados fornecidos nesta investigação, aponto alternativas para que imagens negativas ou depreciativas em relação ao instrumento possam ser desconstruídas.

¹³³ A professora da escola não entrou em detalhes a respeito do uso que este estagiário fez da flauta doce e quais seriam outras opções possíveis.

4.2.2 Atividades realizadas e materiais confeccionados pelos estudantes

A professora Clara também disponibilizou materiais como o registro de atividades realizadas pelas turmas anteriores de “Prática Pedagógica II - Flauta Doce”. Tive acesso a dois cadernos com as sugestões de repertório que os estudantes consideravam viável tocar na escola básica. Eles selecionavam uma peça, justificavam sua escolha e sugeriam a série ou o ano para ser trabalhada na escola. A música não chegava a ser tocada em sala de aula. Tais cadernos foram compilados pela professora Clara e ficavam à disposição dos estudantes para que eles tivessem acesso a todas as partituras. Fotocopiei e encadernei tal material, analisando o repertório. Pude perceber que essa seleção feita pelos estudantes nessa fase do curso incluía algumas peças difíceis para trabalhar em sala de aula, a maioria escrita originalmente para outros instrumentos, como o piano. Tal tarefa também foi realizada na atual disciplina; as partituras foram reunidas e organizadas pela professora Clara e a análise desses dados será feita no Capítulo 7 sobre Planejamento.

Outro material disponibilizado pela professora Clara foi o caderno de “Planos de aulas de música para a escola: entre planejamentos e práticas pedagógicas”, referente à disciplina de Prática Pedagógica IV (da matriz curricular antiga, de 2005). Nesse caderno, cujos trabalhos são desenvolvidos pelos acadêmicos, pude constatar que alguns estudantes retomam o ensino instrumental com a flauta doce em suas propostas, como já mencionado pela professora Clara. Esses planejamentos são discutidos em grupo e realizados na escola regular. Percebi que, de maneira geral, o repertório escolhido para a flauta doce é tecnicamente mais apropriado do que o sugerido no segundo semestre do curso.

4.2.3 Organização e procedimentos empregados na disciplina atual

As aulas da disciplina ocorriam na segunda-feira e na terça-feira, respectivamente às 21h e 19h, perfazendo um total de 4h/a semanais. No primeiro dia de aula, a professora Clara explicou a dinâmica da disciplina para a turma,

apresentando o Plano de Curso e cronograma do semestre, e falou sobre o repertório musical a ser tocado, disponibilizado no setor de fotocópias.

A professora prevê uma articulação para as aulas na qual alterna momentos em que trabalha a execução instrumental com leituras de textos e outras atividades pedagógicas. Na disciplina, os estudantes devem realizar duas atividades referentes ao planejamento, conforme já mencionado. São elas: a) “Selecionar e trazer uma partitura para a escola regular¹³⁴” e b) desenvolver a proposta “Ensinando música de ouvido”. A primeira atividade é realizada de forma individual, no início do semestre, e a segunda é realizada mais perto do final do semestre, coletivamente.

Assim, de maneira geral, pude perceber com o decorrer das aulas dadas e com as conversas com a professora da disciplina que existem atividades que são retomadas com frequência, como a apreciação de peças de flauta doce, a execução instrumental propriamente dita, sendo o trabalho com ecos melódicos bem frequente, análise e discussões de textos e realização das propostas pedagógicas já mencionadas.

Geralmente, os estudantes tocam um repertório previamente definido para a disciplina, porém, para aqueles que queiram tocar mais peças, há sugestões de repertório adicional que eles podem consultar.

A avaliação adotada para a disciplina é formativa e abrange os trabalhos pedagógicos realizados pelos estudantes e a execução musical. Essa última é avaliada em dois momentos distintos do semestre, quando eles tocam primeiramente em duplas ou trios e depois sozinhos.

Em relação ao cronograma de atividades e ao calendário letivo, muitos feriados coincidiram com os dias de aula – segunda-feira e terça-feira. Embora o número mínimo de encontros (32) estivesse assegurado até o dia 6 de dezembro, foram realizados três encontros, denominados de aulas “adicionais” ou “opcionais”, cuja frequência não era obrigatória aos graduandos.

¹³⁴ No título da proposta, a expressão “escola regular” subentende o ensino na Escola Básica.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

A presente seção caracteriza os participantes da pesquisa, primeiramente abordando a questão de gênero e faixa etária, seguida dos conhecimentos musicais, instrumentais e pedagógicos prévios que eles já traziam, demonstravam em aula e/ou mencionavam, para, por fim, abordar seu vasto campo de atuação. Na apresentação, são inseridas considerações e análises feitas por autores como Cereser (2003), Silva (2005), Subtil (2006), Mateiro (2007a), Mateiro e Borguetti (2007) e Morato (2009), que contaram com a participação dos graduandos em música como agentes nas pesquisas, sendo que alguns estudos e investigações se concentraram nos licenciandos.

Esses dados são oriundos da observação participante realizada em aula e das entrevistas, ou seja, do convívio com os participantes. Cabe esclarecer que não foi meu propósito levantar tais características em forma de questionário ou outro procedimento metodológico.

4.3.1 Licenciandos: gênero e faixa etária

Dos 43 estudantes matriculados na disciplina, 39 a concluíram. Desses, cinco eram mulheres e 34 homens. As idades dos estudantes eram variadas¹³⁵: um estudante tinha 17 anos no semestre da pesquisa, dez tinham entre 18 e 21 anos, outros dez estudantes tinham entre 24 e 29 anos, cinco tinham entre 30 e 32 anos e outros três estudantes tinham 35, 38 e 57 anos.

Em relação às idades, percebi que havia basicamente três grupos de estudantes: os mais jovens (onze estudantes de 17 até 21 anos), os estudantes adultos entre 24 e 38 anos (17 estudantes) e uma estudante de 57 anos. Portanto, a idade da maioria dos estudantes variava entre 18 e 38 anos, sendo que um pouco mais da metade deles tinha mais de 24 anos. Nesta seção do texto e na próxima, quando apresento alguns estudantes, faço-o por pseudônimos, indicando suas idades entre

¹³⁵ Dez estudantes não mencionaram a idade e três não escolheram pseudônimos. Para esses três, defini os seguintes pseudônimos: Airton, Francisco e Maurício.

parênteses para que o leitor possa formar uma imagem mais precisa dos participantes da pesquisa, porém esse dado deve ser entendido apenas como um recurso auxiliar para a caracterização.

A partir dos dados sobre gênero e faixa etária, algumas considerações podem ser feitas. Em relação ao gênero, constatei uma expressiva participação de estudantes do sexo masculino na turma. Pesquisas da área apontam que os estudantes do sexo masculino tendem a ser, atualmente, maioria nas turmas de licenciatura em música (MATEIRO, BORGUETTI, 2007; MATEIRO, 2007a; MORATO, 2009). Mateiro (2007a) menciona que, em levantamento prévio realizado em nove instituições de ensino superior, a porcentagem aproximada obtida foi de 65,6% de homens para 43,3% de mulheres dentre matriculados em cursos de Licenciatura em Música. Morato, ao citar as pesquisas que já abordaram a questão do gênero, refere-se ao fenômeno da “masculinização dos cursos superiores de música” (MORATO, 2009, p. 91). Contudo, Subtil (2006) encontrou uma proporção de gênero equivalente entre os licenciandos em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Estado do Paraná, com ligeira predominância de mulheres (55%). O curso é pioneiro na região¹³⁶ e, decorrente desse fator, a idade dos acadêmicos varia entre 17 e 54 anos, porém a média se situa entre 20 e 30 anos.

No levantamento realizado por Mateiro e Borghetti com 27 licenciandos que ingressaram na UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina)¹³⁷, a “maioria tinha entre vinte e vinte e quatro anos de idade quando ingressaram no curso (...). Apenas 11% estavam acima dos trinta anos e 30% não haviam completado vinte anos” (MATEIRO, BORGUETTI, 2007, p. 94).

Em relação à faixa etária, as pesquisas têm demonstrado que os estudantes de graduação em Música apresentam idades muito variadas. Silva (2005), que realizou sua etnografia com estudantes-músicos na UNIRIO, aponta que nem todos os estudantes universitários são recém-saídos do Ensino Médio. Essa tendência pôde ser verificada na presente pesquisa, pois as idades dos participantes são bem diversas, sendo que apenas 11 se encontravam abaixo de 21 anos e a grande maioria, como já

¹³⁶ O Curso de Licenciatura em Música da UEPG foi implantado em 2003. A pesquisa incluiu 31 acadêmicos matriculados nas 2ª, 3ª e 4ª séries do curso.

¹³⁷ A pesquisa envolveu os mesmos licenciandos no primeiro e no terceiro semestre de curso.

mencionado, apresentava entre 22 e 38 anos (18 estudantes), ou seja, era constituída por adultos jovens.

Embora não haja um consenso entre os psicólogos em relação ao estabelecimento de fases etárias precisas na maturidade (MOSQUERA, 1987), muitos consideram que a idade adulta, que compreende a maior parte da vida humana, pode ser dividida em fases de: adultos jovens (a partir de 20 anos¹³⁸), adultos médios (dos 40 aos 65) e adultos velhos ou tardios (acima de 65 anos). Os adultos jovens, em geral, procuram a afirmação de si mesmo pelo trabalho/profissão e, como motivação, apresentam o desejo de obter avaliação positiva dos demais e conquistar recompensas. Tanto adultos jovens quanto médios compartilham o desejo de aprender e experimentar competência segundo Alonso Tapia (2005¹³⁹ apud SANTOS, ANTUNES, 2007).

4.3.2 Conhecimentos e habilidades musicais e instrumentais prévios

Ao interagir com os estudantes, observando-os ou conversando com eles, pude identificar alguns conhecimentos musicais e instrumentais que eles já tinham adquirido em outras instâncias que não nessa disciplina, tais como tocar música “de ouvido”, saber acompanhar uma melodia no violão, tocar uma música cifrada, entre outros. Tais experiências, conhecimentos e habilidades têm relação com instâncias formativas como outros cursos e disciplinas de música já frequentados, com os instrumentos que tocam ou com o canto – incluindo os grupos nos quais participam –, em função do trabalho com música, bem como com a aprendizagem entre pares e com recursos midiáticos.

Os instrumentos que os graduandos tocam são: violão, guitarra, cavaquinho, percussão ou bateria, saxofone, trompete, trombone, piano, teclado e flauta doce; alguns são cantores. Os estudantes que tocam violão e guitarra são a maioria. Alguns

¹³⁸ Mosqueira (1987), no contexto brasileiro, considera a fase da idade dos adultos jovens compreendida entre 25 e 40 anos. Embora seu estudo esteja apoiado no paradigma desenvolvimental, o autor considera que esses limites etários não são rígidos e estáveis, mas também levam em consideração a maturação, a personalidade e outros fatores do contexto sócio-cultural mais amplo, como o desempenho profissional.

¹³⁹ ALONSO TAPIA, Jesus. *Motivar em la escuela, motivar em la familia*. Madrid: Morata, 2005.

estudantes tocam sopros nessa turma, como, por exemplo, Frestinha (30) e Tiago Nunes (35), que tocam trompete, Gordo (28), trombone, e Sandro (29), que toca saxofone. Dois estudantes tocam percussão: Bernardo Filho (27) e Maurício, graduado em percussão, já citado. Adalberto Moreno (26) toca violão e me relatou que já tinha feito cursos de experimentação sonora com instrumentos de percussão e que confeccionava flautas de bambu, também tendo muito interesse em timbres de outras flautas. Três dos estudantes são cantores: Giovana (18), Esperança¹⁴⁰ (29) e Luz (57).

A pesquisa de Mateiro (2007b) com licenciandos da UDESC apontou dados semelhantes, sendo que os instrumentos executados pelos estudantes naquele levantamento foram guitarra, violão e a voz, além de outros como flauta transversal, saxofone, bateria e contrabaixo; boa parte do repertório musical executado pelos graduandos é constituído por estilos de *rock and roll*, música erudita e música popular brasileira. Subtil mostra que, em relação ao gênero, a pré- formação das licenciandas em Ponta Grossa inclui preferencialmente piano, teclado e órgão (e regência coral), porém há um aligeiramento dos “conhecimentos teóricos – e musicais em geral – como prática constante nas diferentes escolas de teclado ou órgão existente na região” (SUBTIL, 2006, p. 354); já os licenciandos do sexo masculino são “oriundos das bandas (militares), orquestras (inclusive religiosas), dos conservatórios [...] e muitos tocam instrumentos de sopro”. Eles apresentam uma formação teórica mais sólida se comparado às colegas, porém, menciona Subtil (2006, p. 354), eles “encontram uma certa dificuldade em trabalhar músicas e instrumentos demandados pela realidade das escolas regulares em geral”. Em sentido semelhante, considerando que os cursos de Licenciatura em Música geralmente ofertam o ensino (compulsório ou opcional) de piano (ou teclado), violão, flauta doce, e, em alguns cursos, percussão, Mateiro (2007b) menciona que a flauta doce e a percussão não são instrumentos que fazem parte da cultura dos estudantes da UDESC e, assim, sugere repensar a oferta do ensino desses instrumentos nesses cursos, considerando os instrumentos mais tocados naquela realidade, que são a guitarra e o violão.

Percebi que muitos acadêmicos estavam familiarizados em tocar repertório popular, o que inclui, para alguns, tocar por cifras e improvisar. Em parte, isso pode ser constatado pelas atividades musicais e profissionais que esses licenciandos realizam

¹⁴⁰ Pseudônimo escolhido por um rapaz.

com seus instrumentos. Em relação à harmonização com o piano, pude observar no começo do semestre, antes e depois das aulas da disciplina, que o piano era disputado e que G Harp (21 anos) e Zanata (30 anos) tocavam com muita habilidade técnica e domínio estilístico. Zanata me contou que seus instrumentos principais são a guitarra e o violão, mas que usa o piano como ferramenta para mostrar a seus alunos aspectos referentes à harmonização. Em uma das aulas, G Harp acompanhou a turma de flauta doce na peça *Greensleeves*¹⁴¹, melodia medieval, anônima, tocando a parte do piano com cifras e não como estava sugerida na partitura, somente confirmando comigo dois acordes.

Muitos licenciandos ingressaram no curso com conhecimentos prévios de música, como noções de escalas tonais e modais, harmonia, instrumentação, arranjos e gravação, entre outros. Tais conhecimentos e habilidades revelam uma prática musical mais consistente se comparada a outros estudantes que não tinham algum tipo de formação anterior ou prática musical. Cito um exemplo ocorrido numa das aulas: após a apreciação de um quarteto de flautas doce que executava uma peça de Pixinguinha e Benedito Lacerda, G Harp comentou que o arranjo dessa peça necessitava dessa formação a quatro vozes para incluir as dissonâncias na harmonização daquele tipo de música popular. Na atividade “Ensinando uma música de ouvido”, quando os estudantes trabalharam em equipes, pude observar equipes utilizando o violão e o piano para cifrar as melodias escolhidas para flauta doce, bem como utilizando seus conhecimentos de harmonia¹⁴² para escrever uma segunda voz do tema da obra *Ode à alegria* de L. van Beethoven.

Muitos realizam seus próprios arranjos para formações diversas e alguns já têm familiaridade com programas de edição musical. Outros ainda têm habilidade em realizar acompanhamentos (*playbacks*) para tocar junto com seus alunos, como é o caso de James (20). Ele, que se declara violonista, consegue acompanhar seus alunos nas aulas de musicalização ao teclado, bem como conceber seus próprios arranjos no

¹⁴¹ A escrita do nome dessa peça também pode ser “Greensleaves”. Mantive no texto a forma como esse título se apresentava na obra *Spiel und Spaß mit der Blockflöte*, de Engel e Heyens, método de flauta doce publicado pela Editora Shott.

¹⁴² Menciono “conhecimentos de harmonia”, pois, embora a escrita de uma segunda voz implique em conduções contrapontísticas, observei que o grupo a elaborou a partir da cifragem (harmônica) da melodia.

violão (também “tirar de ouvido” nesse instrumento), a fim de realizar a base e escrevê-los ou adaptá-los para a flauta doce.

Para alguns estudantes como Noslen (32), Tiago Nunes (35) e Jacinto¹⁴³, tocar “de ouvido” era prática frequente, em parte em função da prática de tocar música popular e “tirar de ouvido” melodias e/ou harmonias. Noslen, que dá aulas de violão e baixo elétrico, disse-me que estranhava o fato de seus alunos de baixo elétrico não terem essa prática e não serem “curiosos” a esse respeito, sendo que ele tinha que incentivá-los nessa prática. Tiago Nunes, que toca trompete em grupos de sopros, prefere essa maneira à leitura de partituras, recorrendo frequentemente às gravações para ensaiar sua parte.

Realizar a leitura musical é uma tarefa complicada para alguns estudantes. Alguns leem em outras claves que não a de sol, como era o caso de Gordo, que toca trombone e lê em clave de fá. Já outros não têm muita experiência mesmo com a leitura, uma vez que a instituição não realiza prova de habilidade específica para entrar no curso¹⁴⁴, sendo que ainda há alguns que preferem tocar “de ouvido”. Esses estudantes que não estavam acostumados com a leitura musical relatavam à professora Clara que a disciplina de flauta doce os ajudava nessa habilidade também.

Quanto à formação anterior desses estudantes em música, G Harp já fez um curso técnico de música na Escola Superior de Teologia (EST); Sandro aprendeu flauta doce no Projeto Prelúdio, aprendeu violão primeiramente sozinho, depois com seu pai, e ainda aprendeu a tocar clarinete e estudou teoria musical na Escola de Música da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA); Luz estudou em um seminário batista, sendo que nessa instituição também aprendeu flauta doce. Alguns desses estudantes, quando alunos de escola regular, tiveram aulas de flauta doce. São eles Bárbara (21), James e Tia Carmen¹⁴⁵ (19). Tiago Nunes sabia tocar flauta doce soprano e tinha algumas noções de como se toca a flauta doce contralto. Ele aprendeu a tocar o instrumento “de ouvido”, por interesse próprio.

¹⁴³ O estudante não declarou a idade.

¹⁴⁴ Até esse semestre, a instituição não realizava essa prova no vestibular.

¹⁴⁵ Pseudônimo de um rapaz.

Identifiquei três pessoas com outras formações na turma: Luz é pedagoga e pastora de uma igreja batista; Rafaela (27) concluiu mestrado em outra área¹⁴⁶; Maurício¹⁴⁷ tinha concluído curso de bacharelado em percussão na cidade de Santa Maria (RS). Silva (2005) menciona que “... muitos [estudantes] vêm cursar a faculdade [de música] depois de já terem iniciado uma carreira musical, ou já terem passado por outras faculdades e experiências profissionais” (p. 94). Verifiquei essa condição, principalmente em relação aos três estudantes anteriormente citados, sendo que três já contam com uma graduação realizada.

O Quadro 9 apresenta, de forma resumida, os conhecimentos e habilidades musicais e músico-instrumentais dos licenciandos que foram citados ou puderam ser por mim observados no segundo semestre de curso.

Quadro 9: Conhecimentos e habilidades musicais e músico-instrumentais dos licenciandos

- Cantar e tocar instrumentos como: violão, guitarra, cavaquinho, percussão, bateria, saxofone, trompete, trombone, piano, teclado e flauta doce (gênero popular e “evangélico”);
- Conhecimento e reconhecimento de elementos musicais como escalas tonais e modais;
- Conhecimentos de harmonia, instrumentação, realização de arranjos para seu instrumento, outros instrumentos ou grupos mistos;
- Conhecimentos e habilidades em utilizar programas de edição musical e produzir *playbacks* instrumentais;
- Conhecimentos e habilidades em executar música “de ouvido”, improvisar, tocar por cifras e realizar acompanhamentos;
- Habilidade em confeccionar flautas de bambu.

Tais conhecimentos e habilidades tendem para a prática de música popular, os instrumentos mais executados são o violão e a guitarra; os estudantes sabem harmonizar e acompanhar melodias, improvisar, fazer arranjos e alguns preferem tocar “de ouvido” a ler partituras.

No contexto da pesquisa de Ballantyne (2005; 2006), realizada com professores recém-formados em educação musical na Austrália, os conhecimentos e habilidades

¹⁴⁶ Segundo informação prestada pela professora Clara.

¹⁴⁷ O estudante não escolheu pseudônimo e não mencionou a idade.

musicais identificados foram de *performance* musical, regência, percepção e história da música referentes às disciplinas cursadas. Os estudantes dessa pesquisa valorizaram conhecimentos e habilidades musicais que lhe faziam mais sentido ao aplicá-los e ensiná-los na escola de Ensino Fundamental, isso porque naquele contexto de formação as disciplinas musicais eram ministradas a diversos cursos de graduação em Música, incluindo bacharelado em instrumento, composição, entre outros.

Nos capítulos 5, 6 e 7, em algumas situações, determinados conhecimentos e habilidades dos licenciandos que participaram da presente pesquisa, levantados no Quadro 10, serão retomados de acordo com as atividades realizadas em aula.

4.3.3 O campo de atuação dos licenciandos

As pesquisas de Cereser (2003), Silva (2005), Mateiro e Borguetti (2007) e Morato (2009) evidenciam que o campo de atuação profissional dos graduandos em Música é muito amplo. Pude constatar que a maioria dos participantes dessa pesquisa já atua predominantemente como professor de instrumento particular, em escolas de música e em ONGs, e uma minoria ensina ou ensinou em escolas regulares. Outros atuam em espaços variados, como cantando em bares, realizando shows e se deslocando entre cidades, ou ainda realizando gravações musicais em estúdios.

A variedade de atuação dos licenciandos ilustra a particularidade envolvida entre a profissão de músico e o estudo de graduação em Música no Brasil (SILVA, 2005; SUBTIL, 2006; MORATO, 2009). Silva menciona essa particularidade em termos de preparação para o trabalho e distingue a profissão do músico de outras (como Odontologia, Medicina, Engenharias) que necessitam da mediação de um curso superior para essa formação. Em contextos relacionados à *performance*, à composição de trilhas para cinema e música eletrônica para dança, ao trabalho em estúdios, entre muitos outros, “o músico prescinde do diploma ou de qualquer certificado para poder atuar, ser remunerado e ser publicamente reconhecido em seu campo de atividades” (SILVA, 2005, p. 222)¹⁴⁸. No contexto norte-americano, Kingsbury (1988) há 25 anos já

¹⁴⁸ Para um aprofundamento sobre as questões que envolvem a relação entre profissionalismo em música e estudo em graduação de música, ver o capítulo “6 – Pensando a profissão” de Silva no qual, entre outras questões, o autor aborda a “[6.1] Particularidade da profissão de músico e do curso universitário de Música” (SILVA, 2005, p. 222).

mencionou que há uma grande porcentagem de estudantes que procuram o ensino musical no conservatório quando já estão atuando com *performance* e cultivam uma imagem de “profissionais”.

Contudo, o diploma é valorizado nas situações nas quais o interesse do estudante é seguir a carreira de magistério em música¹⁴⁹. Nesse caso, se pensarmos no Curso de Licenciatura em Música, o diploma desse curso habilita o profissional a atuar no ensino regular e, em alguns casos, também no ensino superior.

Alguns estudantes, como Corbel (38)¹⁵⁰, dão aulas de música, principalmente aulas de instrumento, sendo variada a experiência docente entre eles. James e mais dois licenciandos¹⁵¹ tocam violão e dão aulas do seu instrumento. James também dá aulas de flauta doce e musicalização em escola de música. Giovana dá aulas de musicalização para crianças na mesma escola que James. Adalberto Moreno leciona (ou lecionou) música em escolas regulares. Frestinha, além de lecionar música em escolas regulares de Montenegro, também é regente de bandas e toca trompete em bailes. G Harp dá aulas de banda marcial em um projeto em escolas de ensino regular.

Sandro, além de atuar em projeto social, com aulas de música, banda, saxofone e flauta doce, segundo a professora Clara, também tem uma escola de música e leciona em escola regular. Alguns estudantes dão aulas em projetos sociais ou em programas que atendem crianças e/ou adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social. É o caso de Luz, de Sandro e de Arquimedes Almadén (30). Os estudantes que dão aulas de flauta doce (James, Sandro, Luz) foram entrevistados e os dados oriundos de sua trajetória musical e experiência pedagógica foram analisados nos capítulos 5 e 7 da presente tese.

Um dos estudantes, que não concluiu a disciplina, dá aulas de percussão e de cavaquinho. Dentre esses dois instrumentos, ele só se utiliza do cavaquinho para tocar samba e, portanto, estava se dedicando mais ao estudo do violão, que, segundo ele, lhe possibilita outras oportunidades com ensino e com execução instrumental. Já Max

¹⁴⁹ Contudo, Silva (2005) lembra que há instâncias na qual o ensino musical dispensa a certificação acadêmica. Na dissertação de mestrado de Requião (2002), a autora aborda a atuação do “músico-professor”, que é um artista que detém primordialmente um conhecimento do *saber fazer* e leciona em um espaço chamado de escola alternativa, que, entre outros parâmetros, não contempla a mesma formação curricular que as IES em música preveem.

¹⁵⁰ Não consegui perguntar mais detalhes sobre as aulas de música a que ele se referia.

¹⁵¹ Dois estudantes não concluíram a disciplina e nem indicaram pseudônimo e idade.

(27) toca guitarra e comentou que não pretendia seguir a carreira de professor de música, mas ser músico. Essa questão já foi identificada em trabalhos que abordam, entre outros aspectos, o perfil do licenciando e suas expectativas com o curso (MATEIRO, BORGHETTI, 2007). Contudo, na pesquisa de Cereser, que incluiu 14 licenciandos que estavam em condições de se formar, mostra-se que, como novo dado, 57,14% dos estudantes de universidades federais no Rio Grande do Sul escolheram o curso de Licenciatura em Música por “gostar de dar aula/querer dar aula, ou seja, ser professor”¹⁵² (CERESER, 2003, p. 78). Para a autora, tal dado “sugere que a profissão do professor de música está sendo reconhecida e valorizada, na medida em que se procura também uma formação superior em busca de conhecimentos pedagógico-musicais para melhorar a atuação docente” (idem, p. 78).

Alguns participantes da pesquisa desenvolvem trabalhos artísticos e integram grupos instrumentais e/ou vocais. Um deles¹⁵³ se ausentava das aulas em função de *shows* que realizava com um grupo, no qual toca percussão e cavaquinho. Esperança trabalha como cantora em casas noturnas há sete anos e também toca violão. Giovana Ribeiro é cantora e participa de um grupo vocal em Porto Alegre denominado Upa Neguinho. Corbel é integrante de um grupo de música nativista do Rio Grande do Sul. Arquimedes Almadén, além de ser professor de música, também trabalha como músico e produziu um CD com suas composições¹⁵⁴, voltadas ao público adulto e algumas faixas são voltadas ao infantil. Luz já gravou uma faixa em um CD de gênero “evangélico” com o compositor Asaph Borba, no qual canta. No ano de 2012, ela gravou seu CD solo, também do mesmo gênero, projeto que ela tinha mencionado durante a entrevista no final de 2010.

Pelas conversas que tive com os licenciandos e com a professora Clara, pude identificar que a maioria deles já trabalha com música, ainda que alguns tivessem outras profissões ou ocupações. Um deles era motorista¹⁵⁵ e Francisco trabalhava na própria instituição com audiovisual, tendo desistido de cursar Engenharia da Computação para estudar Música.

¹⁵² Entre outros motivos. Cada estudante podia indicar mais de um dentre: prova específica simples; possibilidade da docência (já citado), já atuar como docente, busca de conhecimentos musicais e pelo fato do bacharelado não oferecer o instrumento desejado.

¹⁵³ Esse estudante também não concluiu a disciplina e assim não tive acesso ao seu pseudônimo e idade.

¹⁵⁴ O estudante obteve apoio do Fundo Municipal de Cultura de Caxias do Sul, RS.

¹⁵⁵ Não concluiu o semestre.

Na área de música, é frequente observar estudantes trabalhando com música enquanto realizam seus estudos na graduação (CERESER, 2003; MATEIRO, BORGHETTI, 2007; SILVA, 2005; MORATO, 2009). Morato (2009) abordou a questão da profissionalização de licenciandos e bacharelados e analisa a importância de trabalhar e estudar concomitantemente à sua formação acadêmica, bem como ressalta a questão da administração das exigências acadêmicas do curso e do trabalho. Nesse último aspecto, a autora faz referência à necessidade dos estudantes conciliarem seus tempos e espaços, de modo a gerenciar o tempo entre os compromissos da vida e horários de trabalho, curso e estudo, bem como a necessidade de estabelecer prioridades e enfrentar desafios, entre eles a questão do cansaço e de conciliar estudo, trabalho e família.

Silva, em sua etnografia junto aos estudantes da UNIRIO, constrói uma caracterização sociológica do músico-estudante apoiada em, ao menos, três aspectos. Em seu esboço, que apresenta a relação entre indivíduo e fundo social, o autor identifica um traço caracterizador do músico universitário, que é o de contar “com um grau mínimo de autonomia quanto à determinação de seu percurso de formação profissional” (SILVA, 2005, p. 226). Tal percurso envolve questões materiais, como as condições financeiras para ingressar e se manter no curso superior de música e outros fatores, como a determinação de realizar tal propósito em detrimento da escolha por outros cursos.

Dentre os três aspectos¹⁵⁶ citados por Silva, destaco o segundo, que trata do investimento que um estudante necessita fazer em termos de recursos de aprendizagem para querer ser músico e ingressar na graduação (seja executante, compositor, professor, entre outros). Em relação à licenciatura, Subtil menciona situação de investimento semelhante e ainda relaciona a questão da pré-formação e da experiência profissional, exemplificada nesta seção da tese com os exemplos dos graduandos desta pesquisa. Para a autora,

¹⁵⁶ O primeiro aspecto é: “1) a condição de ter cursado o ensino fundamental e médio com suficiente qualidade para passar no exame vestibular” e o segundo é “2) um investimento anterior de tempo e recursos na aprendizagem musical (que possibilita a aprovação no teste de “habilidade específica” do mesmo exame)” e o terceiro é: “3) a possibilidade de seguir dedicando pelo menos uma parte dos dias úteis às atividades não-remuneradas de estudo” (SILVA, 2005, p. 226).

[o] *ser professor* em música apresenta diferenças em relação às outras áreas pelo fato de que antes de sê-lo, uma habilidade foi construída, com dispêndio de tempo, energia, vontade e até dinheiro, às vezes, desde a mais tenra idade. Talvez nenhuma outra área de conhecimento demande uma pré- formação desta natureza. Cabe refletir também que pré- formação e experiência profissional são atividades muitas vezes intimamente ligadas uma vez que participar de bandas, conjuntos, regência coral, significa *trabalhar com e estudar* música (SUBTIL, 2006, p. 353, grifos da autora).

Além das dificuldades de ingressar no mundo acadêmico, querer ser músico e professor (embora esse aspecto seja mais consciente para uns do que para outros), destaco que para alguns estudantes da presente investigação era difícil se manter no curso. Sandro deu-me um depoimento de como lhe foi difícil realizar a graduação no primeiro semestre. Assim que ele a iniciou, foi demitido de seu emprego¹⁵⁷ que lhe exigira o “canudo”, sendo que precisou contar com o apoio financeiro da sua família para continuar matriculado sem bolsa de estudos. Segundo a professora Clara, outros estudantes do presente curso recorrem a financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁵⁸ e bolsas.

¹⁵⁷ Na entrevista, Sandro se referia a seu emprego como “um serviço”.

¹⁵⁸ É possível o estudante matriculado em instituição de ensino superior não gratuita financiar seus estudos de graduação por intermédio desse fundo (FIES), desde que a instituição tenha avaliação positiva de acordo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Disponível em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/faq.html>>. Acesso em 09 de setembro de 2012.

5. EXPERIÊNCIAS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E PEDAGÓGICO-MUSICAIS DOS LICENCIANDOS COM A FLAUTA DOCE ANTES DA GRADUAÇÃO

Neste capítulo, abordo as experiências de aprendizagem de conhecimentos e habilidades que os licenciados tiveram com a flauta doce antes de seu ensino na graduação, bem como levanto quais são/foram suas experiências de atuação profissional com flauta doce, respondendo aos dois objetivos específicos da tese, respectivos, enunciados a seguir: “levantar quais são as experiências de aprendizagem instrumental que os estudantes têm com a flauta doce antes da graduação” e “identificar e compreender quais são as experiências de atuação profissional dos estudantes em relação ao ensino de flauta doce”.

A convivência com os estudantes de licenciatura durante o segundo semestre letivo de 2010 me permitiu compreender suas experiências prévias como *alunos* de flauta doce e *professores* desse instrumento. Sandro, Luz, James, Mônica e Tia Carmen aprenderam flauta doce na escola de Ensino Básico, em projeto de extensão e em seminário batista; Sandro, Luz e James já desempenhavam atividades docentes com o instrumento antes de cursarem a disciplina “Flauta doce no contexto escolar”. Dessa forma, estruturei o capítulo em duas partes, em relação à sua aprendizagem e à docência, respectivamente.

Reforço que nem todos os acadêmicos que já tinham algum conhecimento de flauta doce também davam aulas do instrumento, como Mônica, Tia Carmen e Tiago Nunes. Também pude levantar algumas experiências particulares dos acadêmicos: a experiência de Tiago Nunes, de tocar flauta doce “de ouvido”, se refere à sua auto-aprendizagem, e por isso, ela não foi analisada nesse capítulo; tanto Frestinha e Giovana aprenderam flauta doce na disciplina do semestre anterior, na IES. Frestinha ofertou uma turma de flauta doce na escola de Ensino Básico onde dá aulas de música e Giovana utilizou a flauta doce como ferramenta em suas aulas de musicalização.

Por meio da observação participante realizada durante o período e por meio de entrevistas realizadas com os estudantes do curso que já dão aulas de música, pude levantar uma série de conhecimentos prévios e habilidades musicais com a flauta doce e com os instrumentos que eles estão familiarizados a tocar ou que mencionam e com

que fazem comparações, visto que esta investigação é realizada com adultos, que já contam com uma história pessoal relacionada à música e a seu ensino.

As conversas e entrevistas também revelaram alguns aspectos que os graduandos utilizam visando sua própria aprendizagem, tal como procurar conteúdos sobre a flauta tenor na internet e comparar as posições da flauta doce com outros instrumentos.

Morato (2009) aborda a questão da profissionalização dos estudantes de graduação em Música na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que trabalham enquanto estudam. A autora faz a distinção entre instâncias formadoras instituídas – como a graduação e os diversos tempos/espços de atuação profissional – e as instâncias formadoras instituintes, que são geradas pelos próprios estudantes e dizem respeito ao poder agente da pessoa, como sua capacidade de agir e atribuir sentido, na relação que os sujeitos estabelecem com os tempos e espaços em que vivem. Dessa maneira, a autora pôde compreender como os conhecimentos musicais, profissionais e pedagógicos dos estudantes são construídos, tanto na esfera de formação como ao longo das experiências vividas. No presente capítulo, analiso as experiências construídas pelos licenciandos durante sua aprendizagem no instrumento e nas instâncias formadoras, que, nesse caso, são a escola de música e duas ONGs.

5.1 APRENDIZAGEM MUSICAL DA FLAUTA DOCE

Nesta primeira parte, abordo a experiência musical e/ou aprendizagem musical prévia de cinco licenciandos, que são Sandro, Luz, James, Mônica e Tia Carmen. Essas experiências incluem diferentes tempos e espaços de aprendizagens, o repertório aprendido nessa fase e a análise dos licenciandos da sua formação e comparações que eles fazem entre a flauta doce e os instrumentos que tocam.

5.1.1 Diferentes tempos, espaços e experiências de aprendizagem

Embora a turma fosse numerosa, em torno de 43 estudantes, poucos tinham tido um contato mais formal com o ensino de flauta doce antes da graduação. Nesse

sentido, formulei as seguintes questões: quantos estudantes tinham alguma experiência com a aprendizagem de flauta doce antes da graduação e qual era esta experiência? Quais eram esses contextos? Quantos deles estudaram flauta doce em escola de ensino regular? Há alguma menção especial que os estudantes trazem dessa primeira experiência? Para cinco estudantes dessa turma, a aprendizagem musical da flauta doce ocorreu em diversos espaços, como escola regular, escola de música e seminário batista, e por meio das informações procuradas na internet e na literatura.

Três estudantes mencionaram que aprenderam flauta doce na escola regular quando eram crianças. Foi o caso de Tia Carmem, Mônica e James. Em uma das aulas, a pedido da professora Clara, eles levantaram a mão confirmando que tiveram essa experiência, mas, naquele momento, não aprofundamos a questão, analisando se a experiência foi produtiva, prazerosa, musical ou não. Essa constatação foi comentada na disciplina, uma vez que esse era o foco das aulas e tínhamos também textos para ler e refletir sobre o ensino de flauta doce na escola regular.

Com o intuito de melhor observar esses estudantes em aula, eu sempre mudava de lugar e isso me permitia ouvi-los tocando, perceber como eles estavam digitando, conhecer a afinação da flauta doce deles – se barroca ou germânica –, falar sobre o modelo de instrumento que eles tinham comprado, entre outros aspectos. A maneira como Tia Carmen digitava fá#³ chamou-me muito a atenção, pois ele já vinha com um “vício”. Sempre que ele tocava essa posição¹⁵⁹, deslocava os dedos da mão direita sobre os orifícios da flauta doce¹⁶⁰ para evitar usar o dedo anular. Eu expliquei que esse seu procedimento de deslocar os dedos dos orifícios não era próprio como técnica de instrumentos de sopro. A professora também já o tinha alertado e não aprovava a troca de digitação que esse licenciando realizava. Conversando com o licenciando, ele mencionou que preferia fazer a digitação dessa forma, pois já tinha se

¹⁵⁹ A numeração da escala geral adotada no Brasil indica a nota mencionada como fá#³. Contudo, convém mencionar que a flauta doce soprano sempre soa uma oitava acima do seu registro na clave de sol. Por esta razão, muitas edições, de forma apropriada, utilizam acima da clave de sol o número 8, o que significa que o instrumento soará uma oitava acima.

¹⁶⁰ Na flauta doce, cada dedo fecha um determinado orifício ou chave do instrumento. Na frente do instrumento, de cima para baixo, cada orifício recebe um número, de 1 a 7, e esse número coincide com a numeração do dedo que deve ser usado. A mão esquerda fecha os orifícios 1, 2 e 3 com o indicador, dedo médio e anular, respectivamente; a mão direita fecha os orifícios 4, 5, 6 e 7 com os dedos indicador, médio, anular e mínimo, respectivamente. O que Tia Carmen fazia era fechar os orifícios 5 e 6 com os dedos 4 e 5, deslocando sua mão.

acostumado a deslocar os dedos na escola básica e não corrigiria a posição da mão na graduação. Dei uma risadinha e perguntei-lhe, em tom levemente irônico, mas brincalhão: “mas você não vai dar aula de flauta doce mais tarde, não?”.

Já Mônica, embora eu não saiba por quanto tempo ela tenha tido aulas de flauta doce na escola de ensino básico, observando-a durante as aulas, percebi que ela lia partituras fluentemente, porém fazia a digitação da nota si³ com o si II¹⁶¹, que é uma posição auxiliar e não a posição padrão. Ela aprendeu essa digitação na aula de música da escola. Outro aspecto que eu considerei interessantíssimo foi vê-la digitar a flauta doce enquanto via partituras do coral durante a aula. Posteriormente, ela me disse que a flauta doce era seu instrumento, sua referência para a leitura, e que o fato de tocar as notas sem soprar lhe ajudava a imaginar o seu som, ou seja, como as frases musicais soariam.

Observando Tia Carmen e Mônica tocar flauta na aula da graduação, pude posteriormente confirmar minha suspeita de que eles já tiveram aulas de flauta doce antes. Tais observações apontam para alguns questionamentos que visam à aula de flauta doce na escola, as quais têm implicações para a formação dos licenciandos. Mônica tocava de forma hábil a nota si³ com posição auxiliar, mencionada em alguns métodos de flauta doce como si II. Essa posição geralmente é utilizada para facilitar a troca de notas com determinadas posições ou quando a posição I não afina bem em grupo e um integrante a utiliza, visando equilibrar a afinação. Pelo que percebi, durante as aulas nenhum outro estudante adotou a posição do si II executada por Mônica. Esse aspecto observado na digitação da estudante revela que é necessário que o professor ensine a digitação original do instrumento. Para o docente, tal aspecto se refere ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, bem como, saber em quais situações pode-se utilizar a digitação auxiliar, se refere ao conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo da matéria.

Com relação à mudança de dedos realizada por Tia Carmen, esse procedimento errôneo pode sugerir algumas condições realizadas durante o ensino em grupo na

¹⁶¹ A nota si³ na flauta doce pode ser executada com posição auxiliar, o si II. Contudo, há uma diferença na afinação, e seu uso mais indicado, além do citado no texto, que é facilitar a troca rápida de posições e variar a afinação, é variar o timbre ou dinâmica na execução.

escola (ou em outro contexto de grupo). A condição que eu gostaria de tratar¹⁶² é a dificuldade do professor de atender os alunos de forma mais individualizada em aulas com grupos muito grandes. Nesse caso, alguns alunos podem não receber uma orientação técnica correta ou ainda erros ou idiosincrasias podem passar despercebidos pelo docente. Esse ponto – atender os alunos de forma individualizada em contextos de aulas coletivas – tem sido analisado pela área de ensino coletivo de instrumento, que já apontou algumas estratégias (TOURINHO, 2007). Alguns autores que abordam o ensino em grupo com outros instrumentos (CRUVINEL, 2007; AREND, 2008) afirmam que é útil que haja um professor assistente no caso de grupos muito grandes. É o caso de orquestras ou grupos de cordas friccionadas, nos quais um professor rege e outro presta assistência aos estudantes durante a execução e corrige a parte técnica, entre outras funções.

Na impossibilidade de contar com dois professores, Caetano (2012) sugere que o professor de flauta doce utilize como recurso o apoio de bases gravadas (*playback*) durante a execução para poder prestar um melhor atendimento aos alunos. A pesquisadora, que também é professora de música, trabalha com ensino coletivo do instrumento no Colégio Pedro II¹⁶³. Considero sua sugestão muito pertinente e útil para o ensino no contexto escolar.

Sugestão semelhante foi dada por Arquimedes Almadén durante a entrevista grupal. Ao comentar o fato de eu sempre mudar de lugar a cada aula, sentando ao lado de outros licenciandos durante minha atuação enquanto professora e pesquisadora, ele considerou e ressaltou a possibilidade do próprio professor de ensino coletivo mudar de lugar no grupo. Embora a professora Clara regesse o grupo de pé, mudando de lugar, acrescento que a estratégia apontada por Almadém, permite ouvir melhor os estudantes enquanto tocam e interagir com eles, muitas vezes esclarecendo alguma dúvida ou maneira de tocar.

¹⁶² Outra possibilidade seria considerar que o estudante, enquanto criança, realizava deliberadamente esse procedimento, estando seu docente ciente ou não desse aspecto. Contudo, tal possibilidade, que não deixa de ser uma especulação, não será tratada nesta tese, visto que Tia Carmen não esclarece por que não queria realizar a digitação, utilizando os dedos adequados, em dois momentos em que eu levantei essa questão com ele.

¹⁶³ O trabalho de Caetano (2012) é mencionado na revisão de literatura, no primeiro capítulo da presente tese. Ela trabalha no Colégio Pedro II, na cidade de Rio de Janeiro.

Em relação ao ensino de flauta doce com grupos grandes de licenciandos, Lira (1984) sugere subdividir os grupos e realizar trabalhos com ecos ou improvisações em forma rondó, nos quais é possível ouvir alternadamente um aluno e depois o grupo todo, ou parte do grupo. Tal estratégia permite “escutar e observar cada aluno individualmente, corrigindo problemas de postura, dedilhado, articulação, e, ao mesmo tempo, mantendo todo o grupo envolvido” (LIRA, 1984, p. 83).

O relato da aprendizagem de James me revelou um lado negativo de sua iniciação musical com a flauta doce na 2ª série¹⁶⁴, sendo interessante mencionar que ele não citou outros aspectos. Quando menino, era-lhe muito cansativo permanecer na aula, pois sua professora trabalhou o mesmo repertório durante um ano letivo inteiro, salvo alguns exercícios. Ao ser entrevistado, questionou essa forma como lhe foi dada aula, com a repetição exaustiva de uma peça musical para a apresentação.

Sandro, outro estudante entrevistado, aprendeu flauta doce aos 14 anos no Projeto Prelúdio, conforme já mencionado, durante dois anos. A flauta doce foi o primeiro instrumento que ele aprendeu “nessas academias e conservatórios”, como ele definiu o contexto do ensino no projeto. Interessante mencionar que, em sua fala, Sandro sempre mencionava “flauta barroca” (DC 23, p. 93), referindo-se à digitação do instrumento.

Para entrar no Projeto Prelúdio, Sandro teve que tocar flauta doce e não os instrumentos que ele já estava tocando, uma vez que ele teve as primeiras aulas de violão com seu pai em casa e havia estudado saxofone, na mesma época, em uma escola de música da igreja.

Sandro: Eu já tinha o saxofone, mas a iniciação era mais voltada para a flauta.

Anete: Ah, flauta doce.

Sandro: Flauta doce, que era o que tinha lá. (ES, p. 37).

Anete: Aí você pegou o sax?

Sandro: Aí que eu peguei o sax, daí, para entrar no Prelúdio, tinha que ser com a flauta [doce]. Aí, eu me dediquei à flauta. E aí, depois que a flauta entrou, eu não saí mais. Entendeu? Faz parte hoje. (ES, p. 40).

¹⁶⁴ James se referia à 2ª série, que hoje equivale ao 3º ano do Ensino Básico.

Nesse projeto, os alunos precisavam se submeter a um teste para entrar. Sandro conseguiu ser selecionado no Projeto Prelúdio numa fase de sua vida que foi decisiva para a continuação dos seus estudos com música. Durante a entrevista, ele acabou me dando um valioso depoimento, muito marcante, pois pôde perceber “outros horizontes” em relação à formação para o trabalho:

Quando eu entrei no Prelúdio, foi, mais assim, eu trabalhava na construção civil, e eu dizia, eu pensei comigo, “Pô, vou tentar”. Na realidade, se eu quero ser realmente um músico, eu preciso tentar, e fui lá, fiz o testezinho, passei no testezinho – e isso também me levantou a auto-estima, por isso que eu falo hoje de saber da questão do que os alunos sentem. Também me ajudou na questão de, quando eu entrei lá, e comecei a pegar peças como “Eu sei que vou te amar”, uma música solada [que] me passaram, a professora passou para mim, “oh, Sandro, aqui da turma você é o que está conseguindo solar um pouquinho mais, então tu vais solar o “Eu sei que vou te amar””, e isso me deixou muito feliz, me abriu os horizontes, e fez com que eu me aperfeiçoasse mais no meu instrumento, que era o saxofone que eu queria, e, eu já tinha o saxofone, mas a iniciação era mais voltada pela flauta. (ES, p. 36-37)

Durante as aulas da disciplina, foi interessante observar a relação entre os conhecimentos e habilidades instrumentais prévios em relação à flauta doce de alguns estudantes (no caso, conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria) e as iniciativas e atitudes que os mesmos tomavam durante a execução musical. Em certa ocasião, registrei no diário de campo que Sandro estava mais preparado tecnicamente para executar a flauta doce. Numa das aulas, tocou um contracanto junto com a professora Clara no arranjo a três vozes da música folclórica alemã *Alle Vögel sind schon da*¹⁶⁵. Tal atitude foi uma iniciativa do aluno, que o fez de forma espontânea. Tocou a melodia mais aguda de forma correta e parecia bem feliz, irradiando um sentimento muito bom durante a execução. Somente após a entrevista com Sandro no final do semestre, pude compreender porque ele irradiava, muitas vezes, esse sentimento de felicidade ao tocar, mesmo que ele não viesse sempre para a aula, por causa de seus compromissos profissionais. Como pesquisadora, pude constatar a importância que tinha para ele poder aprender música por meio da flauta doce no

¹⁶⁵ Arranjo de Rudolf Nydrin, extraído do livro *Das Musizierliederbuch*. HOLLAND-MORITZ, Thomas; NYKRIN, Rudolf. *Das Musizierliederbuch: für alle und besondere Tage*. Mainz: Schott Musik International, 1996.

Projeto Prelúdio, e conseqüentemente, ser músico, se dedicar ao saxofone, e, dessa forma, poder avistar outras possibilidades profissionais.

Outra estudante, que é formada em pedagogia, aprendeu a flauta doce soprano de digitação germânica com a sua regente de coral e depois com sua filha, no seminário batista, utilizando o método Mönkemeyer (1976)¹⁶⁶. Posteriormente, no seminário batista, ela teve aulas coletivas de flauta doce. Essas aulas eram destinadas ao Curso de Música do seminário e o ensino de instrumento, segundo ela, não era tão aprofundado e todos tocavam a soprano (EL, p. 16).

Outras formas de aprendizagem foram citadas por Sandro quando ele me relatou que pesquisa muito materiais didáticos em livros, métodos e pela internet, como as vídeo-aulas. Embora nós tivéssemos trabalhado em aulas com a flauta tenor – que foi uma adoção a partir da presente pesquisa, ele já tinha feito toda uma busca individual há algum tempo para se certificar das posições da flauta doce tenor e ensiná-la também aos seus alunos do projeto social (ES, p 3, 5). Ele pesquisa muito, investe em material.

Os *sites*, eu estudei mais, eu andei dando uma olhada mais profunda na questão da tenor, na internet. (ES, p. 34)

Peguei materiais da internet, vi tudo e fui estudando. Tem as vídeo-aulas, que eu comprei esses métodos e fui pegando (ES, p. 32)

Em relação aos materiais obtidos pela internet, ele comentou que há “coisas” muito boas, mas nem todas são verdadeiras. Como esses materiais estão sujeitos a falhas e erros, ele tira muitas dúvidas em livros, pois essas publicações apresentam a informação de maneira mais confiável: “A internet, ela é farta, mas tem muita dúvida, muitas dúvidas. Então, tem que cuidar. Tem que estar acompanhado de um bom livro que aí a gente geralmente tira as dúvidas” (ES, p. 7). Em relação a baixar material didático, Sandro me contou que já conseguiu preencher um DVD com mais de 30 materiais, dentre eles algo sobre o método Suzuki, porém não especificou do que se tratava.

¹⁶⁶ O método citado é destinado à aprendizagem de jovens e adultos, muito utilizado em escolas de música e conservatórios.

5.1.2 O repertório aprendido nessa fase e a análise de sua formação enquanto alunos

Nesta seção, a partir das entrevistas, pude formular as seguintes questões a respeito do repertório aprendido pelos licenciados e de como eles o aprenderam: como era o repertório aprendido na época? Quais eram suas características?

Nos relatos sobre o repertório aprendido na escola, no seminário batista e no Projeto Prelúdio, os estudantes mencionaram que o ensino, de modo geral, era “mais básico”, no sentido de não ser aprofundado tanto quanto no ensino superior. Inevitavelmente, eles comparavam essa experiência à experiência atual na graduação quando, por exemplo, tocavam uma extensão maior de notas, com algumas posições da oitava mais aguda na flauta doce e algumas alterações (sustenidos e bemóis) constantes do repertório. Contudo, convém mencionar que essas experiências relatadas aconteceram há mais tempo na vida desses estudantes e se tratam de suas primeiras aprendizagens referentes ao instrumento. A aprendizagem de Luz ocorreu enquanto era jovem, a de Sandro durante sua adolescência, e a de James durante sua infância.

Sandro comentou que o repertório aprendido no Projeto Prelúdio era mais simples e que não tinha tantas alterações, como um fá#, um dó#, mas que dava para aprender muito e de “forma tranquila”.

Sandro: [...] no Prelúdio, a gente tocava mais peças, não tinha tantos sustenidos.

Anete: Não chegava a tocar notas agudas?

Sandro: Não, foram mais notinhas.

Anete: Nem sustenidos?

Sandro: Foi um ano mais básico, que nem o primeiro semestre aqui. Duas notinhas, três. Eu sabia toda a escala, mas era só isso aí. A gente foi pegar um dó, quando muito caía [aparecia] um fá sustenido, um dó sustenido, tranquilo. Isso aí, sim. Isso aí tinha. Então, deu para aprender bastante. (ES, p. 4)

Talvez a avaliação que o estudante faz – de aprender muito repertório sem muitos acidentes, embora não mencionada conscientemente, estivesse vinculada a um programa de curso onde ele pôde tocar repertório variado, de forma gradual e progressiva. Já Luz, também entrevistada, comenta que aprendeu “o básico” no seminário batista, nas aulas coletivas.

Luz distinguia os objetivos do curso que estava fazendo, no caso Música, da Educação Religiosa, também oferecida no seminário. A aula de flauta doce era ofertada aos alunos de ambos os cursos e por isso o ensino musical não era aprofundado. Segundo Luz, o objetivo do programa dos cursos era que cada estudante tivesse uma noção básica de ambos, para, numa eventualidade, poder atuar, não só na sua área de formação, mas na outra área também.

Luz: [...] Porque de lá foram os exercícios tirados [do método], sabe? Não foram aulas como eu tenho aqui, na faculdade, sabe? Foi assim, passageiro. Porque lá, a visão do seminário era assim: o pessoal que estudava Música, que era para [se formar em] regente de coral, ou regia na igreja, e o pessoal de Educação Religiosa, aprendia Música e o pessoal da Música aprendia um pouco da Educação Religiosa, aprendia teologia, muitas matérias da teologia... Porque, a visão era o seguinte, se eu fosse para uma igreja que não tivesse pastor, eu, como diretora de música, eu poderia trabalhar, é... , com sermões, né, pregando...

Anete: Predica...

Luz: Para a igreja, ou como na Educação Religiosa, e vise-versa, e cada um tinha que pegar um pouco de cada coisa.

Anete: Por isso que era mais superficial a aula de flauta?

Luz: Por isso. Entendeu? Não foi, assim, um aprofundamento como nós temos aqui [na instituição]. (EL, p. 17)

Luz, além de fazer a comparação também com o ensino aprendido na instituição, menciona a adoção do método de flauta doce soprano utilizado, que foi o do Helmut Mönkemeyer. Pelos relatos de Luz e Sandro, é possível conceber que suas experiências formativas apresentam alguns aspectos do conhecimento curricular e dos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo da matéria, porém conduzidos por seus professores. Provavelmente, o repertório estudado tenha sido ensinado de forma gradual (conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo da matéria), incluindo os aspectos técnicos como articulação, respiração e conteúdos como ritmo, sendo considerados adequados por Sandro e Luz, embora eles não entrem em detalhes como seus professores ensinaram. Os materiais que estudaram (repertório “mais básico”, o método de flauta doce soprano) fazem referência à categoria de conhecimento curricular implicada no planejamento dos cursos.

Souza (2012) abordou, entre outros aspectos, as lembranças dos licenciados em música da Universidade de Santa Maria, RS, da sua aprendizagem de flauta doce. A autora levantou e analisou quais aspectos lhes foram significativos e/ou marcantes.

Dos quatro egressos entrevistados, três guardam recordações do ensino enquanto crianças e adolescentes, sendo que um deles aprendeu o instrumento somente na graduação. Souza mostra como estas lembranças – a maioria positiva – evocadas pela memória fazem sentido para estes professores em início de carreira. Um dos exemplos é a aprendizagem em grupo citada por uma das entrevistadas, que lhe foi muito significativo.

James, como já mencionado anteriormente, ao lembrar como aprendeu flauta doce na 2ª série na escola, fez uma crítica severa ao ensino de flauta doce ao qual foi submetido, que, segundo ele, consistiu na repetição extrema de um mesmo repertório trabalhado durante o ano todo. Tal abordagem tinha sido negativa, repetitiva, cansativa.

Anete: [...] você teve que tocar o repertório durante todo o ano...

James: todo o ano...

Anete: para poder tocar no final do ano.

James: É, foi cansativo.

Anete: Você ficou até indignado, não?

James: Era maçante, sempre a mesma música, sempre a mesma música. Era a técnica da repetição extrema. E às vezes tu “chuta o balde”, tu não tá a fim, mesmo quando tu é pequeno. Daí o aluno começa a mentir que não quer ir para a aula, que tá com dor de cabeça [risos] porque não gosta da flauta, daí tu pega “nojo” do instrumento [da aula de música em geral]. E não tinha outra [música]. O verão, inverno, volta o calor com aquele mesmo repertório [o ano todo com a mesma música]

Anete – [risos].

James– Claro, alguns exercícios, no início de...

Anete – Sim... [risos]

James – Mas, a gente sabia que, metade da aula ia ser sempre o mesmo repertório e isso era ...

Anete – Maçante. (EJ, p. 53)

James, se colocando no lugar das crianças, justificava que essa forma de dar aulas desestimulava os alunos, o que, segundo ele, provocava rejeição à aula de música e estimulava a criação de desculpas para se esquivar das aulas. Ao criticar a condução da disciplina de sua professora e mencionar que a profissional não tinha “paciência” com as crianças, ele se refere aos conhecimentos e habilidades gerais da educação. Segundo Ballantyne (2005; 2006), essa categoria engloba os conhecimentos e habilidades gerais para o ensino, independente da área de formação do profissional, seja música, matemática ou história. Essa categoria engloba as áreas que dizem

respeito à capacidade docente de planejar visando uma aprendizagem eficiente, habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem, conhecer as características dos alunos e suas necessidades e a capacidade de utilizar várias estratégias organizacionais, como já exposto no referencial teórico. Ballantyne (2006) menciona que os licenciados de sua pesquisa destacaram a importância de duas áreas: lidar com o comportamento dos alunos e com a psicologia educacional. O desafio desses jovens profissionais foi aplicar tais conhecimentos e habilidades desenvolvidos em disciplinas da educação nas aulas de música.

Em um momento da entrevista, deixei livre para ele acrescentar mais algum aspecto sobre sua experiência de aluno e a experiência atual, como licenciando e professor e ele fez uma análise da formação da professora da escola. Segundo ele, a professora deveria ter a formação de instrumentista e sua atuação foi inadequada para trabalhar com classes de crianças em escola de ensino regular, em virtude da repetição extrema e da falta de paciência com as crianças.

Anete: O que você poderia dizer hoje, como professor, sobre essa experiência? Quer acrescentar mais alguma coisa?

James: Bom, eu diria que, por exemplo, com certeza, a professora que estava lecionando naquela época, que ela seria formada como instrumentista. Com certeza absoluta, eu estou falando. [...] A paciência, nota zero, tipo. Claro, é estressante, uma aula de flauta é muito estressante, só que tu tem que saber “driblar” isso. Por exemplo, o quê que a gente tem que aprender a fazer, uma coisa que a gente vai aprender futuramente no nosso curso são arranjos. Nem sempre vai ter tudo na internet, nem sempre vai ter tudo no livrinho. (ES, p. 4)

Embora o acadêmico critique a professora de música, em outro momento da entrevista, menciona que talvez a escola fizesse pressão, exigindo-lhe a apresentação de um repertório no final do ano, mas isso, segundo James, não justificava aquela condução e aquele planejamento da disciplina. No final do trecho de entrevista selecionado, o estudante dá sugestões de como o professor poderia tornar a aula de flauta doce mais significativa para seus alunos. Ele sugere que é necessário fazer arranjos interessantes para os alunos, tema será tratado no último capítulo desta tese, referente ao planejamento¹⁶⁷.

Essa observação apontada por James sobre a formação de sua professora se relaciona ao debate sobre qual formação é considerada mais adequada dos

¹⁶⁷ Capítulo 7 – Planejamento na visão dos estudantes

professores de música (CERESER, 2003; BALLANTYNE, 2005) e de flauta doce (LIRA, 1884; PAOLIELLO, 2007) e sua atuação docente eficiente, crítica e sensível, voltadas às aulas em escolas de ensino básico, tem sido bastante investigada na literatura. Atualmente, os cursos de licenciatura também ofertam a licenciatura com ênfase em um instrumento. Lira (1984), na década de 1980, já apontava a dificuldade de conseguir docentes (instrumentistas) que ministrassem aulas aos graduando em Educação Artística, com habilitação em Música, na UFPE, que se preocupassem:

[...] com a educação em geral. Como instrumentistas eles têm sido preparados para tomar parte em orquestras ou para tocar, como solistas e quando muito, para ensinar os seus instrumentos, com vistas a formar novos instrumentistas. Eles sempre se queixam que é uma perda de tempo ensinar um instrumento a pessoas que não serão instrumentistas. Assim, não demonstram nenhum interesse ou boa vontade em descobrir novas abordagens no ensino do instrumento. É uma pena por que *[sic]* o ideal, a meu ver, seria experimentar vários instrumentos. (LIRA, 1984, p. 82, 83)

Embora a posição de Lira (1984) possa dar a entender que a autora compreende que os graduandos do antigo curso de Educação Artística não precisam aprender a tocar um instrumento de forma consistente e segura e devam ficar mais na “experimentação”, ela menciona em sua dissertação que é importante para eles “desenvolver[em] habilidades técnicas e adquirir[em] conhecimentos de notação musical tradicional e contemporânea, mesmo em nível elementar” (LIRA, 1984, p. 83-84). Dessa forma, ela sublinha a importância do papel do formador que deveria encontrar novas abordagens para o ensino instrumental.

Assim, interessa aos formadores analisar *com* os licenciandos quais são os interesses dos alunos de Ensino Básico em nível de objetivos, conteúdos, repertório e propostas, a fim de discutir e contemplar esses aspectos em aulas. Caetano (2012) analisou quais são as sugestões de atividades preferidas dos estudantes na aula de flauta doce no 6º ano, no Colégio Pedro II. Dentre essas, a execução é valorizada pelos alunos (tocar), bem como compor, realizar atividades em grupo, treinar e realizar apresentações. Em relação ao repertório, é importante considerar também a música da preferência dos alunos.

5.1.3 Comparações entre flauta doce e conhecimentos e/ou habilidades de outros instrumentos

Em alguns momentos, pude perceber que Sandro, James e Luz faziam comparações entre a flauta doce e os instrumentos que tocam ou com canto, principalmente em relação aos aspectos de digitação, articulação, sonoridade e respiração, bem como observei que Sandro e Luz experimentaram o aprendizado de saxofone e canto concomitantemente à flauta doce.

Em relação à intensidade e à articulação, James comparou a interpretação que ele realiza no seu instrumento – violão – com a da flauta doce, ao observar a execução de notas repetidas com variação na intensidade das mesmas. Tal postura de alguns estudantes revela uma vontade de conhecer mais sobre aspectos da articulação.

Em relações às comparações entre outros instrumentos e canto com a flauta doce, as mesmas apontam para conhecimentos e habilidades músico-instrumentais mais gerais dos licenciandos com outros instrumentos (saxofone, flauta transversal, violão) e canto com suas experiências de aprendizagem e de execução na flauta doce.

Sandro comparava muito a digitação da flauta doce soprano e tenor com algumas posições do saxofone e da flauta transversal, instrumento que ele também toca. Segundo ele,

A questão da flauta [doce], a barroca, era a questão do *sax*, algumas notas, são só sustenidos que são diferentes. Porque o resto, toda a mecânica é o saxofone. Todo. O dó, o ré, o mi, todo é o saxofone. Então, só os sustenidos, né? São três ou quatro sustenidos que são diferentes. O resto, todos os sustenidos são iguais ao saxofone e à flauta transversal. (ES, p. 32)

Nesse caso, o conhecimento e a habilidade músico-instrumentais de Sandro se referem à digitação. Foi frequente constatar que os estudantes dessa turma tocavam mais de um instrumento. Sandro, além de estudar violão e saxofone, aprendeu a tocar clarinete e estudou teoria musical na Escola de Música da Orquestra Sinfônica de Porto Alegre (OSPA), como já mencionado. Na entrevista, relatou que todas as suas experiências prévias, tanto no Projeto Prelúdio, como na Escola de Música da OSPA, ajudaram-no muito para a sua atual aprendizagem no curso.

Em relação à aprendizagem do saxofone, quando adolescente, Sandro comentou que, pelo fato de ir bem nas aulas de flauta doce do Projeto Prelúdio, de se destacar ao realizar os solos, ser elogiado pela professora do projeto, todo esse contexto o motivou e possibilitou-lhe aperfeiçoar-se no saxofone e poder estudar música, conforme já foi mencionado. Os dois anos de estudo de flauta doce concomitantemente com o saxofone (e o violão) apontam para a complementaridade do ensino musical em suas diversas práticas.

Luz praticou o cantar em coral desde os 17 anos. Nessa prática, que também era paralela à aula de flauta doce, ela fazia muito vocalize, e, segundo a entrevistada, foi nessa circunstância que aprendeu a cantar (EL, p. 21) e explorar os recursos de sua voz. Ela salientou que tinha uma “bagagem” a mais para dar aulas de flauta doce (em relação a seus colegas da instituição) devido às aulas que teve com sua professora de flauta doce, que também era sua regente no seminário batista. Um ponto em comum valorizado pela estudante era o controle da respiração, tanto para a flauta doce quanto para o canto (EL, p. 18). Assim, Luz ressalta a questão do controle da respiração como conhecimento e habilidade musicais específicos tanto para o canto como para a flauta doce.

Tanto James como Sandro se reportaram ao violão ao se referir a práticas de outros instrumentos. Sandro, conforme já mencionado, aprendeu primeiro o violão sozinho e depois teve a ajuda do pai que era músico. James se considera mais violonista, mas também consegue fazer um acompanhamento no teclado para acompanhar seus alunos nas aulas de musicalização.

Em relação a tirar uma música “de ouvido” e utilizá-la em suas aulas, James consegue tocar a melodia na flauta doce se ela estiver numa região e tonalidade confortável de execução. Caso não esteja, ele a executa primeiramente no violão¹⁶⁸, pois ainda não conhece e utiliza toda a digitação da flauta doce. Esses conhecimentos músico-instrumentais lhe permitem confeccionar um material para usar em suas aulas (*playback*), uma vez que ele grava a base executada por ele no violão¹⁶⁹:

¹⁶⁸ Refiro-me à habilidade de tocar uma melodia primeiramente num instrumento, depois em outro.

¹⁶⁹ Esse conhecimento músico-instrumental mostrado por James já lhe permite desenvolver materiais pedagógicos (*playback*), que se referem ao conhecimento curricular; contudo, esse aspecto será retomado adiante, no capítulo 7, referente ao planejamento.

Antes eu tiro a melodia no violão, vejo as notas e depois passo para a flauta. Claro, eu consigo às vezes, tirar na flauta, também, só que, quando não está numa região muito confortável, muitos acidentes, porque eu não vou ter o conhecimento da nota [digitação], daí eu tiro no violão primeiro, para ter certeza, no meu instrumento, porque ali eu vou ter certeza que tá correto. Eu também coloco a harmonia no violão, no caso, eu gravo e depois toco na flauta “Bah, fechou, vamos passar isso em aula”. (EJ, p. 72)

Pelos exemplos acima, é possível observar como os conhecimentos e habilidades musicais dos instrumentos que os alunos já tocam ou cantam com fluência podem ajudar no seu estudo individual da flauta doce e lhe serem úteis no seu contexto de atuação, como foi relatado por James na questão da “tirar” melodias do violão para a flauta doce; por Luz, na questão do controle de respiração do canto para a flauta doce; e por Sandro, na questão de comparar a digitação dos instrumentos de sopro. Particularmente, o aprendizado de saxofone para Sandro e de canto para Luz teve influência complementar entre os conhecimentos e habilidades musicais construídos na adolescência e na fase de adulto jovem, respectivamente.

Resumindo esta primeira seção do presente capítulo, exemplifico algumas situações de aprendizagem de acordo com a tipologia dos conhecimentos e habilidades propostas por Shulman (1986) e Ballantyne (2005; 2006), a qual pode ser importante para o futuro professor de educação musical.

As experiências formais de aprendizagem na escola apontam, no caso de Tia Carmen, para o cuidado necessário à atenção individual que deve ser dispensada ao aluno articulada ao trabalho em grupo que os professores precisam ter no ensino coletivo. É importante que o docente observe aspectos técnicos, como os observados com estes adultos, como tocar algumas posições mudando os dedos (Tia Carmen) ou tocar posições auxiliares ao invés de tocar as posições padrões da flauta doce (Mônica). Tal cuidado é referente ao conhecimento e à habilidade pedagógicos do conteúdo da matéria. Assim, é importante conhecer e ensinar a digitação padrão do instrumento (conhecimento e habilidade do conteúdo) e saber em que circunstâncias o aluno pode realizar posições auxiliares (conhecimento e habilidade pedagógico do conteúdo). Embora Mônica não tenha mencionado detalhes de sua formação,

esclareceu que a flauta doce era seu instrumento, e demonstrava fluência nas aulas da graduação na execução instrumental. Seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais eram consistentes, embora não pude ouvir sua execução musical em separado.

Os comentários de James, Sandro e Luz sobre o repertório aprendido, notas naturais e com acidentes e sua extensão (primeira e segunda oitava), na escola e no Projeto Prelúdio, dizem respeito ao conhecimento e à habilidade do conteúdo da matéria. Para os licenciandos, esse repertório não foi considerado de difícil execução na época. Provavelmente, o repertório tenha sido ensinado de forma gradual em relação às posições na flauta doce e demais aspectos técnicos como articulação, respiração e conteúdos como ritmo, sendo tais experiências consideradas adequadas por Sandro e Luz, e elas dizem respeito aos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo da matéria e o conhecimento curricular (conhecimento dos materiais utilizados). Contudo, tais aspectos não foram aprofundados pelos acadêmicos.

James citou a importância de contemplar os conhecimentos e habilidades gerais da educação, principalmente aqueles que dizem respeito às áreas relacionadas à habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e lidar com a disciplina, a partir de sua experiência como aluno na escola de ensino básico.

5.2 DOCÊNCIA COM A FLAUTA DOCE

Na seção anterior, analisei as experiências relacionadas ao aprendizado musical de cinco licenciandos. Nesta seção, identifico e viso compreender quais são as experiências de atuação profissional de três licenciandos que já dão aulas de flauta doce soprano: Sandro, James e Luz. Enfatizo que tais experiências já estavam sendo desempenhadas pelos acadêmicos antes das aulas da disciplina de “Flauta Doce no Contexto Escolar”, no segundo semestre de 2012, e tais atividades continuaram durante o semestre.

Para Morato (2009), como dito anteriormente, a atuação profissional, com seus diversos tempos/espacos faz parte das instâncias formadoras instituídas, ao lado da formação acadêmica.

5.2.1 Locais onde os estudantes dão aulas: escola de música e projeto social

Nesta seção, analiso os contextos de atuação profissional de Sandro, James e Luz e levanto quais foram suas experiências docentes mencionadas. Sandro e James trabalham com ensino de música de vários instrumentos além de flauta doce, enquanto que Luz realiza um trabalho voluntário com flauta doce na ONG na qual é pedagoga e dá aulas de reforço escolar, sendo essa sua principal atividade. James dá aulas de musicalização em uma escola de música; Luz e Sandro, em uma ONG.

5.2.1.1 A experiência de Sandro na ONG Ritmos da Vida

Sandro trabalha com oficinas musicais na ONG Ritmos da Vida. Essa é sua atividade principal (ES, p. 1), embora ele também dê aula de música para a 6ª série no Colégio Apolinário, que é uma escola municipal (ES, p. 20). A ONG Ritmos da Vida está localizada no município de Viamão, na Grande Porto Alegre, e foi fundada em 2009. Lá, ele dá aulas de diversos instrumentos de banda, ministrando as oficinas e também aulas de flauta doce.

Em relação às oficinas com instrumento de sopro, ele mencionou na entrevista que é bem criterioso para encontrar o instrumento mais adequado aos seus alunos, seja um clarinete, um saxofone, levando em conta a respiração e postura deles. Ele nunca daria um instrumento maior para seus alunos, se estes não pudessem suportar o seu peso e não tivessem condições respiratórias para tocá-lo (ES, p. 31).

Quanto à flauta doce, ele inseriu seu ensino em função de ser um processo “melhor para educar [musicalmente] a gurizada”, conforme suas palavras, e pela questão do custo do instrumento (ES, p. 37). Ainda, segundo ele, infelizmente, as

flautas da ONG são de pouca qualidade, mas, no momento, essa é a realidade na qual todos têm que se adequar no instituto.

Sandro ensina flauta soprano e tenor, de digitação barroca, como ele mesmo aprendeu no Projeto Prelúdio, conforme já foi mencionado. Ele tem um grupo de oito alunos, com um trabalho voltado mais à iniciação musical. A maioria de seus alunos gosta de tocar o instrumento e permanece no grupo de flauta doce. Aqueles que não se adaptam ao instrumento tentam passar pelas outras oficinas. A idade de seus alunos varia entre sete e quinze anos, sendo que os adolescentes tocam duas flautas tenor disponíveis no instituto.

5.2.1.2 A experiência de James na escola de música da SOGIPA

James dá aulas numa escola de música de uma associação, a SOGIPA, que fica em Porto Alegre. Nessa escola, os alunos menores de sete anos fazem o curso de musicalização. Eles têm noções básicas da música e exploram alguns instrumentos. Dentre esses instrumentos, estão os de percussão, flautas de brinquedo para os menores (em torno de dois anos e meio, três anos), entre outros. Seus alunos, quando atingem a idade em torno de cinco anos, começam a tocar a flauta doce. Ele tem três alunos de musicalização que já tocam a flauta doce, sendo que o diferencial, segundo o estudante, é que esse instrumento será seu primeiro nesse curso.

Então, a musicalização trabalha tudo e o primeiro instrumento vai ser a flauta doce. Mas, vai ser o primeiro instrumento a ser tratado como um instrumento, e não como apenas musicalização. Por exemplo, a gente dá tambor... eles têm acesso a violão, violino, bateria. Mas tudo na primeira prática, à primeira vista. Na bateria, ele sai batendo, violino, ele sabe como funciona, mas tu sabe que eles não vão tirar nenhuma música dali, somente ruídos ou algum som, uma nota - quem sabe. Só a flauta é a primeira que começa a trabalhar mesmo, "Oh, vamos aprender a segurar, mão esquerda aqui, mão direita assim." Primeiro instrumento para eles serem instrumentistas, no caso. (EJ, p. 54)

Nesse curso, os alunos começam a ter a noção da notação, das diferenças entre grave e agudo e noção da sonoridade dos outros instrumentos ao explorá-los, porém o

tratamento conferido à flauta doce é como instrumento e não mais um recurso. Nessa fase, os pais são solicitados a comprar a flauta doce de uma determinada marca¹⁷⁰, de preferência de digitação barroca. O estudante comentou que a digitação germânica dá problemas na afinação e, por essa razão, prefere indicar a barroca.

Um terceiro aluno seu faz aula individual de flauta doce em virtude dos pais não poderem levá-lo no horário da turma. Esse aspecto restringe seu aluno do contexto coletivo, proporcionado pela aula de musicalização, pois ele trabalha muitos “jogos” e, conforme a avaliação de James, ele precisaria desenvolver outras competências socioafetivas com as outras crianças, como, por exemplo, saber dividir os instrumentos musicais da aula.

5.2.1.3 O trabalho voluntário de Luz com flauta doce na ONG Women’s Club

Luz, que é formada em pedagogia, trabalha com reforço escolar de alunos da 3ª e 4ª¹⁷¹ série numa ONG chamada Women’s Club. Essa ONG faz parte de um movimento internacional de mulheres de 47 países. No Brasil, suas atividades tiveram início em 1929 na cidade do Rio de Janeiro, sendo que, em todo o país, existem atualmente 23 locais que estão ligadas à confederação dessa ONG. Seu alvo são alunos social e economicamente desfavorecidos.

Nessa ONG, os alunos são apadrinhados por pessoas que muitas vezes são de outros países. As madrinhas ajudam esses alunos de diversas formas, fazendo doações e também enviando presentes como roupas e sapatos. Luz me relatou que uma das madrinhas levou um aluno do primeiro ano e sua irmã para passar uma temporada de férias com a família da madrinha, pedindo a devida autorização aos pais.

Por sua iniciativa, Luz iniciou um trabalho voluntário com seus alunos de 3ª e 4ª série com grupo de flauta doce uma vez por semana por turma (de manhã e de tarde). Entretanto, para sua própria surpresa, seu trabalho voluntário passou a ser obrigatório a partir do segundo semestre de 2010 em função do conteúdo de música se tornar obrigatório no contexto escolar (Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008). Por intermédio dos alunos, ela soube sobre a obrigatoriedade do ensino de música e não oficialmente

¹⁷⁰ Modelo estudantil dessa marca.

¹⁷¹ Atualmente 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

pela direção da ONG e, dessa forma, no segundo semestre, precisou atender também aos alunos de outras séries.

Nem todos os alunos da ONG tinham interesse na aula de flauta doce (EL, p.1). Com a obrigatoriedade, um menino se dirigiu a ela e lhe disse que não queria aprender a tocar o instrumento. Porém, ela lhe explicou que não poderia fazer nada a respeito naquele momento. Posteriormente, na entrevista, comentou que havia uma proposta de incluir violão na ONG, o que iria proporcionar uma alternativa de escolha para os alunos atendidos, bem como mencionou a possibilidade de ter mais uma pessoa na flauta doce para lhe auxiliar em 2011.

Infelizmente, os alunos dessa ONG recebem flautas de brinquedo que são adquiridas no valor de R\$ 1,99. Tais brinquedos não têm a qualidade sonora de um bom instrumento confeccionado em resina, que conta com afinação adequada e com a característica de poder produzir os devidos sons harmônicos resultantes. Luz realiza algumas apresentações com seus alunos e nessas ocasiões, mais solenes, eles acabam recebendo das madrinhas flautas doces melhores, porém usadas, mas só recebem aqueles que estão tocando melhor, que se esforçam no estudo. Ao ganhar essa flauta na apresentação, os alunos geralmente necessitam de um tempo de transição para tocarem com o “novo” instrumento. Considero que todos os alunos atendidos pelas ONGs, assim como no caso de Sandro, deveriam ter acesso a um instrumento estudantil de boa qualidade. No caso da oficina de Luz, ela e seus alunos estão sujeitos a ganharem flautas doces “melhores” (leia-se “usadas”) das madrinhas.

Essa situação específica aponta duas consequências: em primeiro lugar, nem todas as crianças são contempladas, o que, aos olhos de uma visão crítica, colabora para acentuar diferenças entre os aprendizes (LIBÂNEO, 1994); em segundo lugar, as madrinhas não têm a informação para saber qual seria o instrumento adequado (infelizmente muitos licenciandos também não têm essa informação e formação). O problema de adotar flautas doces de diferentes fabricantes (ROTHER, 2005; PAOLIELLO, 2007) na iniciação musical é sua afinação e diferença de digitação (barroca e germânica), o que também influi na qualidade sonora resultante e na do ensino ¹⁷².

No trabalho voluntário de Luz, ela se depara com questões de natureza administrativa como lidar com a mudança de atender seus alunos na forma de uma

¹⁷² A questão da qualidade do instrumento será tratada no capítulo 6 dessa tese.

oficina opcional para a obrigatoriedade de uma disciplina e conseguir instrumentos adequados para os alunos por meio de doação das madrinhas. Tais demandas envolvem conhecimentos e habilidades profissionais (BALLANTYNE, 2005; 2006), os quais estão sujeitos ao contexto, nesse caso, a ONG. Ballantyne (2006) descreve que as demandas da profissão muitas vezes causam *stress* e insatisfação aos professores, o que pode causar a vontade de abandonar o emprego, entre outros. Geralmente os futuros professores não são preparados para lidar com questões que envolvem fazer orçamentos, lidar com seus colegas e superiores, com a comunidade, com apresentações públicas, entre outros (BALLANTINE, 2006).

Um aspecto que foi muito mencionado na entrevista foi que Luz sempre comentava que seus alunos tocavam por causa de um estímulo, no caso, de ganhar uma flauta melhor. Segundo Luz, eles se esforçavam mais somente antes das apresentações e sua resposta se voltava sempre para o argumento do estímulo através da recompensa.

Luz: Porque, semana que vem vai ser a apresentação deles, então, eles estão começando a se despertar (...) [Eles precisam de um estímulo,] uma recompensa. Então, eles são assim. “Se tu tocar bem na apresentação, se tu fizer bem feito, vai ganhar algo novo”. Ou seja, os que tocaram bem, ganharam flautas melhores, não é? Porque a flauta que eles tocam é de R\$ 1,99.

Anete – Sim.

Luz – O som, horroroso, e, porque não podem comprar.

Anete – E tem que esperar agora a apresentação, daí vão ganhar?

Luz – Vai ser semana que vem, agora, a apresentação. Eles vão ser recompensados. Vai ter estímulo, né?

Luz também comentou que em determinado momento “despertou” nos alunos a vontade de estudar, porém não foi em virtude do emprego de estratégias por ela adotadas, como tocar em grupos de dois em dois, mas em função do estímulo da apresentação, da recompensa. Em relação à prática e ensino musical, ter a oportunidade de adquirir um instrumento musical é algo desejável, e a qualidade do instrumento tem relação com a qualidade sonora resultante.

Por último, Luz menciona que ela tinha que corrigir seus alunos da classe (reforço escolar) em muitos aspectos, incluída a linguagem falada. Esse aspecto também me dá suporte para tentar compreender melhor o contexto socioeducacional das crianças atendidas no projeto, tanto na classe como na oficina de música:

Luz: Porque, é assim, como são crianças de periferia, eles, até no falar, eles falam muito errado [voz quase sussurrada]. Então, é bem assim... é um trabalho que a gente tem que fazer. Hoje, as minhas turmas que falavam tudo errado “nóis vai, nóis volta”, eu fui ensinando, “não é assim, é assim: nós vamos, nós gostamos”, e hoje, eles já conseguem, quando um fala errado, o outro já corrige, diz assim “Não” e já me olha, né? “Não, não é assim!”

Anete: Que beleza!

Luz: É. Daí tem que corrigir o português, matemática, tudo. (EL, p. 26).

Na oficina de flauta doce, a tarefa de Luz ia muito além de ensinar o instrumento. Ela contemplava a formação dos seus alunos em vários aspectos, não somente o domínio cognitivo, e isso, segundo Shulman (1986), diz respeito aos conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação, que são conhecimentos integrados aos domínios do conhecimento pedagógico geral e conhecimento do conteúdo.

5.2.2 Atividades pedagógicas e musicais exercidas nessas instituições

Nesta subseção, passo a descrever os procedimentos pedagógicos relatados pelos entrevistados em suas aulas. Essas atividades incluem desde mostrar como segurar a flauta, articular e ensinar a respiração correta, o ensino por partitura e por imitação, a maneira como o repertório é trabalhado em aula, como é negociado entre os alunos, como é adaptado, a correção das posições (notas), entre outros. As atividades e os procedimentos relatados tiveram como contexto o ensino de musicalização em escola de música e em duas ONGs com o ensino de flauta doce. Essas referências que os licenciandos fazem dizem respeito aos seus conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo. Segundo Ballantyne (2005; 2006), nessa categoria, podem ser listados os seguintes aspectos: explicar e demonstrar conceitos musicais, engajar os estudantes de uma forma musicalmente significativa, o conhecimento de técnicas de ensino musical, entre outros.

Para James, na aula de flauta doce, é importante atender o interesse dos alunos pelos aspectos físicos dos instrumentos, pois eles perguntam muito. Seus alunos são

crianças de 4 a 6 anos e eles, uma vez conhecendo outros instrumentos na aula de musicalização, imitam os gestos do tocar, como tantas outras crianças o fazem. O licenciando menciona que é importante mostrar à criança a nomenclatura correta dos instrumentos (exemplificação de conceitos): flauta doce, flauta transversal. Segundo ele, as crianças, quando menores, são muito detalhistas e até corrigem o adulto.

James [...]. E as crianças têm uma coisa legal sobre flauta, é um instrumento que elas perguntam muito. Então, por exemplo, eles perguntam “como é que é aquela outra flauta, assim?” [fazendo o gesto com os braços, se referindo à flauta transversal]. Eles sabem diferenciar os instrumentos.

Anete – Assim é a transversa, a transversal?

James – A transversa, isso. E eles têm muito o lance do visual, porque, quando está mostrando jogos de carta, tem aquela clássica cena de um palhaço, do bobo da corte tocando a flauta transversal, eles dizem que não é uma flauta, que “flauta é assim” [fazendo o gesto de tocar flauta doce com as mãos na frente do corpo, risos].

A respiração e a articulação foram aspectos técnicos mencionados pelos estudantes no seu trabalho e evidenciam seus conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo. Sandro dava ênfase tanto à respiração como à articulação, pois, segundo ele, sem uma educação correta da respiração, a sonoridade não iria sair adequada, sustentada eficientemente nos agudos. Luz também menciona a respiração como elemento vital para tocar flauta doce. Como sua formação é vocal, ela mencionava que é importante trabalhar a respiração com os alunos para aprender a puxar e soltar o ar, como no canto. Ela não chegava a cantar com eles, pois o tempo da aula era curto, porém fazia vocalizes com a turma para trabalhar a respiração. Os aspectos citados por Luz e Sandro evidenciam seus conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo. Todavia, considero interessante abordar com licenciandos alguns métodos e autores (AKOSCHKI, 1977; GRÄTZER, 1985; ROTHER, 2005) que sugerem exercícios práticos, diferentes de vocalizes, que são específicos para o controle da emissão do ar, para a articulação, entre outros, os quais podem consolidar tais conhecimentos e habilidades e também incluem os conhecimentos curriculares (materiais disponíveis).

A duração da aula também foi citada. Para James, era muito importante que a aula de musicalização e flauta doce tivessem continuação durante a semana, ou seja,

que acontecesse duas vezes por semana. Já Luz comentou que tinha que aproveitar todo o tempo da aula possível – 40 minutos – para ensinar as notas e corrigir a posição das mãos, como se pega a flauta, uma vez que a sua aula era semanal. Numa mesma aula, era necessário ensinar, relembrar e repetir os conteúdos e o repertório, de forma a conciliar o atendimento aos alunos, uma vez que ela tinha os alunos iniciantes e mais velhos na mesma turma.

Luz: [...] Os quarenta minutos são usados para tudo. Para tudo. Eu tenho que ensinar o exercício no quadro para eles “Essa aqui é a nota tal”...

Anete: Hum... a leitura

Luz: É, a leitura, e tenho que ensinar, “Olha, na flauta é assim”, a mão esquerda é em cima, a mão direita embaixo. E muitos trocavam no início, foi uma briga para conseguir. Mas hoje, já estão tocando todos com a mão [correta]. Então, eu estou achando um avanço muito bom, porque, aqueles que não estavam tocando, como essa guriuzinha – ela pegava a flauta e fazia assim [gestos da Luz] e não saía som nenhum, só barulho. Às vezes eu até tinha que pedir “Pare, que está atrapalhando”, “Presta atenção!” (EL, p. 24).

Dessa maneira, Luz emprega a estratégia de ensinar todos ao mesmo tempo (turmas da manhã e da tarde), porém divide-os em pequenos grupos para acompanhar seu rendimento e estimula-os para que aprendam com os colegas que sabem mais.

Luz: [...] eu coloco os grupos: 3ª e 4ª série, 5ª, 6ª e 7ª série e 8ª, e aí eu vou trabalhando. “vocês, de duas em duas” ou de três em três. Ou, aquela que sabe melhor, vai ajudar os outros, porque eu também, eu tenho que falar, então não posso ficar tocando, né? Aí, então, aquela que já sabe mais, que são os meus alunos do ano passado: “Tu vai tocando com esses dois, esses três”, “Tá, e agora, tu vai com o outro, e assim vai”.

Anete: É que nem chefe de naípe.

Luz: É, exatamente. [...]. Então, dá uma sequência boa. Porque aquele que não sabe, ele vai aprender... vendo o próprio colega fazendo, ele vai se esmerar, e vai querer fazer bonito também. (EL, p. 23)

A estratégia de usar a aprendizagem colaborativa entre os aprendizes é apontada por Caetano, a fim de “administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma e desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo” (CAETANO, 2012, p. 136). Para a autora, é importante que os alunos mais adiantados atuem como monitores, servindo de modelo para ajudar os colegas na execução de flauta doce na escola de Ensino Básico. Nesse caso, separar os alunos em grupos ou duplas é uma estratégia de ensino coletivo que se volta para conhecimentos

e habilidades pedagógicas do conteúdo. Harnischmacher (2005) enfatiza a importância de aprender música no contexto social, em ensaios e aulas, onde os alunos desenvolvem competências quanto às suas próprias aprendizagens, lidando com seus interesses e dos colegas.

Outro aspecto mencionado foi a leitura. James utiliza o ensino por leitura e por imitação (EJ, p. 3). Como seus alunos da musicalização estão aprendendo a leitura, ele tem o cuidado de trabalhar a parte rítmica antes e depois tocar as notas junto, quando os trechos são simples com poucas notas. Somente quando o repertório é pontuado, sincopado, ensina por imitação, batendo palmas para que o aspecto rítmico fique claro para seus alunos. Tais estratégias dizem respeito a conhecimentos e habilidades pedagógicas do conteúdo, desenvolvidos por professores que sabem a dificuldade de um exercício (SHULMAN, 1986) e a forma adequada de abordá-lo. Nesse caso, James aborda o repertório por leitura ou imitação e ainda, se necessário, separa seus elementos para depois juntá-los (primeiro o ritmo e depois as alturas).

Em relação ao ensino das posições na flauta doce, tanto Sandro como Luz comentaram que as escrevem no quadro e que treinam escalas. Luz ensina a escala de dó maior e reforça esse conteúdo com seus alunos iniciantes que se juntaram ao grupo nesse ano, a fim de poder trabalhar o repertório que os alunos mais velhos já estão estudando. Luz comentou que alguns alunos na ONG tinham dificuldade na leitura musical e que muitos ainda não conseguiam ler as notas da escala de dó maior, associando-as à pauta. Sandro destaca sua necessidade de corrigir algumas posições com alterações que passou para seus alunos (um quadro com sustenidos), uma vez que no ensino de graduação ele aprendeu a digitação correta.

Em relação à extensão das notas ensinadas e alterações (sustenidos e bemóis), Luz comentou que trabalhou com seus alunos “até o sol, o fá, o fá sustenido” da segunda oitava (EL, p. 3). Interessante notar que a extensão que ela trabalha com seus alunos é a mesma que ela executou na graduação durante esse semestre, como estudante. Nas aulas da disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar”, analisamos alguns métodos e as posições (notas) introduzidas de forma gradual em algumas obras. Shulman propõe que o conhecimento do conteúdo (1986) inclui o conhecimento curricular. Portanto, considero importante enfatizar nas aulas de

instrumento na graduação a diferenciação entre as categorias dos conhecimentos do conteúdo, sendo que uma dimensão abrange *o que* os estudantes devem saber, nesse caso, tocar flauta doce (conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria), diferenciada de *como* eles desenvolverão o ensino, ou seja, como eles podem ensinar a tocar flauta doce (conhecimento e habilidade pedagógico do conteúdo) e da compreensão dos programas das disciplinas e do emprego dos recursos instrucionais (conhecimento curricular).

A compreensão do uso dos recursos disponíveis se refere ao conhecimento curricular. Em alguns momentos, os estudantes citaram qual repertório ou método eles utilizam. James trabalha músicas do livro *Pedrinho toca flauta*¹⁷³ com seus alunos de cinco anos. As primeiras melodias são formadas por poucas notas, dó e lá. O estudante também dedica especial atenção à articulação de seus alunos nesses trechos mais curtos.

Sandro apontou as vantagens de trabalhar repertório com poucas notas, com *playback*, e para isso ele utilizou uma melodia do método¹⁷⁴ de Suzigan e Mota: “ótimo, era tudo o que precisava pra dar um gás na gurizada e eles sentir[em] que estavam tocando com uma banda. Botava um CD e eles tocavam duas notinhas e isso deixou eles muito felizes” (ES, p. 34). James também mencionou que realizava os seus *playbacks*: ele mesmo gravava acompanhamentos no violão e na flauta doce para poder utilizar com seus alunos do violão, para ajudá-los no canto. No caso, ele mesmo confecciona o seu material de apoio com a flauta doce.

Ainda em relação ao repertório, a questão de negociá-lo também fica muito clara na fala de James, que já apresenta uma possível alternativa no seu planejamento – sortear uma peça dentre três, tentando estabelecer um consenso com seus alunos. Ele menciona que é difícil contemplar todos os gostos e preferências das crianças, e já as imagina no ensino fundamental, seguindo as preferências dos seus pares, quando se estabelecem “grupos” distintos, como os “metaleiros”, os “pagodeiros”, a “turma das gurias”. Ele se lembra dessa fase na escola: “então, era sempre uma briga para escolher ali, nem que seja a música para cantar na classe de religião” (EJ, p. 66).

¹⁷³ FRANK, Isolde Mohr. *Pedrinho toca flauta: uma iniciação musical através da flauta doce para crianças*. 6a. ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, vol. 1, 1993.

¹⁷⁴ SUZIGAN, Maria Lucia; MOTA, Fernando. *Método de iniciação musical para jovens e crianças*, vol. 1. São Paulo: G4, 2002.

Por fim, os estudantes também comentaram dificuldades e limites de sua atuação. Em relação aos obstáculos e dificuldades de atuação, Sandro afirmou que iria sempre procurar dar o seu exemplo pessoal de superação para os seus alunos no Projeto Ritmos da Vida, animando-os a continuarem seus estudos com música. Luz mencionou que o trabalho com seus alunos na flauta muitas vezes é difícil, pois nem todos têm um bom instrumento, dependem de doações de madrinhas da ONG. Em relação às turmas, ela teve que atender mais alunos no segundo semestre em função da obrigatoriedade da aula da música, bem como percebe que nem todos os alunos estudam flauta doce em casa ou sabem a leitura musical e por isso ela precisa sempre repetir o repertório.

Procurei, neste capítulo, analisar a aprendizagem na flauta doce de cinco estudantes e descrever a atuação dos três graduandos entrevistados que exercem atividades docentes com flauta doce. Em relação às experiências de aprendizagem dos licenciandos, pontuei alguns aspectos que devem ser observados em sua formação: a necessidade de considerar a atenção individual dispensada ao aluno no ensino coletivo (conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo da matéria); a constatação de que alguns estudantes chegam com conhecimentos e habilidades instrumentais consistentes e outros não (conhecimentos e habilidades músico-instrumentais), os quais revelam as características de sua formação prévia, que apontam para o papel do docente (conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria e conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo); e a habilidade de organizar o ambiente de aprendizagem e lidar com a disciplina (conhecimentos e habilidades gerais da educação).

Em relação à docência, os três acadêmicos pontuaram aspectos sobre seus locais de trabalho (duas ONGs e uma escola de música); falaram dos instrumentos que têm a sua disposição nessas instituições, das flautas doces utilizadas pelos seus alunos e da faixa etária atendida; relataram o que ensinam e como (aspectos da técnica do instrumento) e fizeram considerações sobre o repertório musical. Também externaram os cuidados que eles têm com seus alunos, tanto no ensino como nos aspectos socioafetivos. Por último, pude também saber de suas dificuldades e seus limites na atuação.

Assim, considero necessário fazer a distinção entre as categorias dos conhecimentos do conteúdo, sendo que uma dimensão é a o que os estudantes devem saber, nesse caso, tocar flauta doce (conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria), diferenciada de como eles desenvolverão o ensino, ou seja, como eles podem ensinar a tocar flauta doce (conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo) e da compreensão dos programas das disciplinas e do emprego dos recursos instrucionais (conhecimento curricular).

Em relação aos conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo, identifiquei algumas estratégias e exemplos utilizados pelos licenciandos. São eles: ensinar por leitura de partitura e por imitação; trabalhar aspectos técnicos como articulação, respiração e postura (por exemplo, segurar corretamente a flauta doce); ensinar e demonstrar conceitos (nomenclatura dos instrumentos) e conteúdos (grave/agudo); e relembrar repertório (treino).

Em relação aos conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação (SHULMAN, 1986), Luz externou que o acompanhamento que dispensa aos seus alunos da oficina vai muito além do ensino musical, pois também corrige português e matemática, e Sandro mencionou que ele tinha um compromisso ético com seus alunos na ONG em relação a manter sua auto-estima durante o estudo. Em relação aos conhecimentos profissionais (BALLANTYNE, 2005; 2006), os acadêmicos precisam lidar com as demandas das instituições nas quais trabalham: Luz em relação à mudança da sua oficina optativa que passou a ser obrigatória; James com o atendimento aos pais dos alunos e cumprimento de tarefas para a coordenação.

6. CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS DESENVOLVIDOS DURANTE A DISCIPLINA

Abordo neste capítulo as experiências e situações realizadas em sala de aula pelos licenciandos, referentes à aprendizagem do instrumento. A análise leva em conta a valorização e a aquisição de seus conhecimentos músico-instrumentais e musicais na realização das tarefas, como o estudo do instrumento e a apreciação musical.

O capítulo é voltado à visão dos estudantes. Dessa forma, são apontadas suas atitudes, ações e procedimentos em situações vivenciadas em aula, seus comentários, questionamentos, expectativas, sugestões e avaliações, sendo destacados os conhecimentos e as habilidades que eles utilizam, citam ou preveem para aprender o instrumento.

O objetivo do presente capítulo é analisar e compreender como os estudantes adquirem seus conhecimentos músico-instrumentais e musicais na disciplina e compreender quais desses conhecimentos eles valorizam. Tais conhecimentos e habilidades têm uma dupla função: são referentes à aprendizagem da flauta doce para o licenciando e ao desenvolvimento de processos pedagógicos visando ao ensino instrumental. Na primeira parte, o capítulo tece considerações sobre quais foram os conhecimentos e as habilidades valorizados pelos estudantes durante a disciplina. A segunda parte apresenta e analisa como os estudantes adquiriram seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e musicais e quais estratégias e procedimentos se mostraram válidas a partir dos trabalhos colaborativos.

6.1 VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS

As falas dos estudantes evidenciaram sugestões, comentários, dúvidas, questionamentos, bem como revelaram aspectos referentes aos conhecimentos musicais, músico-instrumentais e pedagógico-musicais desenvolvidos durante a disciplina. Levando-se em consideração as atividades realizadas na aprendizagem do

instrumento e a execução das tarefas solicitadas, foi possível responder às seguintes questões da investigação: quais aspectos foram valorizados pelos estudantes durante o estudo da flauta doce? Como os estudantes avaliaram a execução do repertório por eles estudado e ensaiado em aula? Como os estudantes avaliaram a escolha do repertório o qual estudaram e ensaiaram?

6.1.1 Valorização do ensino instrumental

Nesta subsecção, analiso a valorização do ensino instrumental, respondendo à seguinte questão: quais conhecimentos ou habilidades foram valorizados pelos estudantes durante o estudo da flauta doce?

Os aspectos valorizados pelos licenciandos apontam para os conhecimentos e as habilidades do conteúdo da matéria, ou, segundo Borges (2001), conteúdo da matéria a ser ensinada, considerando sua própria aprendizagem instrumental. Tais aspectos incluem: a execução de uma extensão maior de notas (agudas e com alterações) na flauta doce soprano; a tabela de digitação para a flauta doce soprano e contralto; aspectos técnicos e musicais que colaboraram para a fluência instrumental, como a possibilidade de conhecer e executar outras articulações (com golpes de língua)¹⁷⁵, o controle da emissão de ar do grupo e sua afinação na execução e a leitura musical; e acompanhar o seu desempenho e dos colegas ao fazer comparações.

Os estudantes valorizaram a execução de uma maior quantidade de notas no instrumento, incluindo notas agudas e algumas alteradas, em relação à comparação com o primeiro semestre de 2010, no qual iniciaram a aprendizagem a flauta doce

¹⁷⁵ A forma mais comum de realizar a articulação nos instrumentos de sopro é através da descrição de sílabas de articulação ou mesmo pela observância dos sinais específicos como *legato*, *staccato*, *portato* e *non legato* (SANTOS, 2006; MÖNKEMEYER, 1976), com o emprego de golpes de língua para separar mais ou menos os sons. Na flauta doce são bastante utilizadas as sílabas “tu”, “du”, “ru” e a combinação destas, como “tu-ku” ou “du-ru” ou “tu-du-ru”, entre outras. Segundo Santos (2006), “as consoantes definem os ataques (inícios) e defechos [sic] dos sons ao passo que as vogais determinam a sustentação deles” (p. 640). Outra forma ainda possível de realizar a articulação é com os dedos, quando o intérprete realiza sons multifônicos, ou seja, vocaliza uma nota, que pode ser sustentada, e toca outras. Esse efeito é semelhante ao da gaita de foles, quando uma melodia soa sobre uma nota de bordão.

(Flauta Doce). No segundo semestre de 2010, os estudantes precisavam relembrar notas já aprendidas no primeiro semestre e aprender novas posições¹⁷⁶. Dessa forma, no segundo semestre do curso, os estudantes continuaram o estudo da flauta doce, uma vez que eles já conheciam as posições da primeira oitava no instrumento¹⁷⁷ sem alterações, mais a nota ré⁴ da segunda oitava e algumas alterações como o fá#³ e o si^{b3}. O repertório continha posições agudas a partir do mi⁴, mi^{b4}, fá⁴, fá#⁴, sol⁴ e notas com acidentes da primeira oitava, como o sol#³. Tais posições novas eram incluídas no estudo instrumental à medida que o repertório os demandasse.

Era comum os estudantes indagarem sobre algumas posições na flauta doce. Na primeira aula em que participei¹⁷⁸, durante os avisos finais, um estudante queria saber como era a posição do dó#. Gesticulei, para não interromper a fala da professora, visando saber se ele queria o dó grave ou agudo e depois mostrei a posição. Ele ainda me perguntou se essa posição era válida para a flauta soprano germânica e eu confirmei. Provavelmente, ele queria saber a posição em função de algum repertório de seu interesse.

Como alguns estudantes tinham dúvidas em relação às posições que eles tinham que executar ou queriam executar em função da primeira tarefa, a de escolher uma partitura para ser ensinada na escola básica, deixei fotocópias a sua disposição com um quadro (ou grade)¹⁷⁹ com todas as posições da digitação barroca e germânica para a flauta doce soprano, inclusive as posições auxiliares. Tal procedimento foi combinado com a professora Clara. Na avaliação final, Adalberto Moreno comentou

¹⁷⁶ A nota aprendida ou realizada na flauta doce é também designada como posição e executada por meio de *digitação*. Geralmente os fabricantes de flauta doce apresentam tabelas de *digitação* para as diversas alturas. Contudo, alguns autores também se referem a *dedilhado*, como Paoliello, quando menciona “dedilhado barroco” ou dedilhado Germânico (2007, p. 29), e Barros, quando se refere a “dedilhados especiais” (2010, p. 33).

¹⁷⁷ Notas naturais, de dó³ a dó⁴ (considerando-se a numeração da escala geral adotada no Brasil). Conforme mencionado, a flauta doce soprano sempre soa uma oitava acima do seu registro na pauta em clave de sol. Em seu site, o flautista doce e compositor Helcio Müller apresenta uma tabela com a extensão das notas, sua grafia e som real das flautas doce sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo. Disponível em: <<http://www.helciomuller.mus.br/extensoes.html>>. Acesso em 12 de fevereiro de 2013.

¹⁷⁸ Quando me refiro à primeira aula que participei, ela corresponde à segunda aula do semestre letivo. Esse procedimento está descrito na metodologia.

¹⁷⁹ O site consultado foi www.blockfloetengriff.de (ou www.recorder-fingerings.com). Acesso em 5 de agosto de 2010. Esse site apresenta a digitação para a flauta doce barroca e germânica, o dedilhado histórico e os sugeridos pelos diversos fabricantes, posições auxiliares e posições para realizar notas ligadas (não articuladas).

que achou muito bom conhecer as posições mais agudas do instrumento, inclusive as primeiras notas da terceira oitava. Sandro também afirmou que essa grade o ajudou a corrigir determinadas posições de sustenidos e bemóis que ele mesmo percebia que as realizava de forma incorreta, corrigindo imediatamente algumas posições com seus alunos de projeto social.

Luz e Tiago Nunes receberam outro quadro de posições com a digitação da flauta doce soprano e contralto, para que, caso assim desejassem, pudessem tocar a flauta contralto em aula, uma vez que eles já a traziam consigo. Tal esquema indicava as posições mais adotadas (e não as auxiliares) e visava estimular e facilitar a execução do repertório com a flauta doce contralto. Tiago Nunes executou os três cânones que faziam parte do repertório, dentre eles *Hymne*¹⁸⁰, e a peça *Tourdion* na contralto em aulas, enquanto que Luz preferiu tocar somente a flauta doce soprano, pois julgou que tinha muito trabalho naquele semestre e o estudo da contralto lhe demandaria mais tempo.

Em relação aos aspectos técnicos e musicais que colaboraram para uma execução instrumental com mais fluência, os estudantes citaram a possibilidade de conhecer e executar outras articulações (com golpes de língua)¹⁸¹, o controle da emissão de ar do grupo, que influía na afinação e sonoridade da execução e a leitura musical. Giovana mencionou e elogiou conhecer outras possibilidades de realizar a articulação com outras sílabas como o “du” e “ru”, que foi proposta para um determinado desenho rítmico com notas pontuadas na música *Greensleeves*¹⁸². Ela considerava esse procedimento “mais musical” (EG, p. 84) para realizar a *performance*. De forma semelhante, percebo em minha prática como docente como os licenciandos,

¹⁸⁰ Compositor e/ou período não identificado.

¹⁸¹ A forma mais comum de realizar a articulação nos instrumentos de sopro é através da descrição de sílabas de articulação ou mesmo pela observância dos sinais específicos como *legato*, *staccato*, *portato* e *non legato* (SANTOS, 2006; MÖNKEMEYER, 1976), com o emprego de golpes de língua para separar mais ou menos os sons. Na flauta doce são bastante utilizadas as sílabas “tu”, “du”, “ru” e a combinação destas, como “tu-ku” ou “du-ru” ou “tu-du-ru”, entre outras. Segundo Santos (2006), “as consoantes definem os ataques (inícios) e defechos [sic] dos sons ao passo que as vogais determinam a sustentação deles” (p. 640). Outra forma ainda possível de realizar a articulação é com os dedos, quando o intérprete realiza sons multifônicos, ou seja, vocaliza uma nota, que pode ser sustentada, e toca outras. Esse efeito é semelhante ao da gaita de foles, quando uma melodia soa sobre uma nota de bordão.

¹⁸² O modelo de articulação proposto foi “tu-tu-ru”. Também expliquei e exemplifiquei que poderia ser utilizada a articulação “tu-du-ru”.

em aulas individuais ou em grupos pequenos, mencionam a questão da fluência da frase quando utilizam as sílabas mencionadas na articulação.

Sandro fazia muitas comparações sobre a execução instrumental de seus colegas da disciplina, o que fez o grupo melhorar em termos de sonoridade (volume de ar mais adequado) e afinação, bem como de leitura. Na avaliação da professora Clara, trabalhar a sonoridade de um grupo tão grande “é sempre um desafio”, considerando-se a *performance* e os aspectos relacionados a sua interpretação. De modo geral, a *performance* do grupo melhorou, embora alguns alunos tenham tirado notas mais baixas na última avaliação, pois foram ouvidos separadamente, diferente da avaliação anterior, que levou em conta a execução em duplas ou trios.

6.1.2 Avaliação do repertório musical: nível de dificuldade técnica, arranjo e prática em grupo

Por meio de conversas com os estudantes e em conversas nas reuniões colaborativas com a professora Clara, foi possível avaliar as concepções dos estudantes em relação à escolha do repertório musical estudado e ensaiado pela resposta à questão: como os estudantes avaliaram a escolha do repertório o qual estudaram e ensaiaram? As respostas dos estudantes foram variadas e divergentes, e se voltaram para a dificuldade técnica das peças e o número de vozes dos arranjos. Tais aspectos se referem predominantemente aos conhecimentos e às habilidades do conteúdo da matéria, em relação à aprendizagem do instrumento.

As percepções sobre a pertinência da escolha do repertório e das dificuldades técnicas do mesmo se mostraram diferentes para alguns estudantes com quem eu tive a oportunidade de conversar, seja em aulas (como ocorreu com Mônica), seja no auditório da instituição, em uma determinada ocasião (G Harp) ou mesmo em entrevista (Sandro).

Segundo a concepção de G Harp e Mônica, o repertório deveria incluir peças com maiores dificuldades técnicas e os arranjos deveriam incluir mais vozes. Vale lembrar que o primeiro estudante já tinha realizado um curso técnico em Música no Estado do Rio Grande do Sul e realizava fluentemente harmonizações ao piano; já

Mônica toca flauta doce desde a escola regular. De forma oposta, Sandro – que também tinha estudado flauta doce durante dois anos no Projeto Prelúdio – comentou na entrevista que julgava que a escolha do repertório era excelente, que ele tinha aprendido muito naquele semestre, enfatizando o arranjo de *Carinhoso*, música composta por Pixinguinha¹⁸³.

O repertório da disciplina continha músicas com diferentes níveis de demandas técnicas, sendo que as peças mais difíceis continham notas agudas, notas com acidentes, ritmos sincopados em compasso simples e figuras pontuadas em compasso composto. Para a professora Clara, a escolha do repertório era bastante equilibrada e permitia alguns desafios aos estudantes que assim o quisessem, como o arranjo da primeira parte de *Carinhoso* e da melodia de *Greensleeves*. A professora, em reunião colaborativa, discordando com o julgamento mencionado por Mônica e G Harp, declarou que não seria simplesmente questão de incluir mais músicas a várias vezes se, na turma, havia estudantes que não estavam conseguindo fazer questões básicas de digitação, outros aspectos técnicos e ritmo. Por exemplo, ela avaliou que a peça *Tema com variações* foi um material excelente para se trabalhar a digitação dentro da extensão de um determinado número de notas (do mi⁴ até o dó³).

Um aspecto sempre mencionado e recorrente nas reuniões colaborativas era o desejo da professora Clara de realizar um curso de extensão ou disciplina opcional para os estudantes que desejassem aprofundar o estudo da flauta doce em um grupo instrumental na instituição. Adalberto Moreno perguntava com frequência durante a disciplina pela possibilidade da formação desse grupo. Talvez essa possibilidade de formação instrumental, já apontada pela professora Clara, contemple expectativas diversas de estudantes em relação à execução de arranjos mais elaborados, considerando-se a textura musical a mais vezes, a realização de solos e de partes para improvisar mencionados por Adalberto Moreno. Em outras instituições, como na UFSCar (JOLLY, GOHN, JOLY, 2006), conforme já citado, há disciplinas optativas para os estudantes que desejem aprofundar seus conhecimentos na flauta doce, como o repertório voltado à “música antiga”. Também compartilho com a professora essa

¹⁸³ Música de Alfredo da Rocha Viana Filho, conhecido como Pixinguinha; o arranjo estudado era de Geraldo Telles do Amaral, escrito a quatro vozes. No CD gravado para a disciplina (Ver Apêndice 9), o arranjo é executado com duas flautas doce soprano e uma contralto.

concepção de oferecer uma atividade na instituição para os estudantes que desejem continuar e aprofundar o estudo do instrumento (conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria) e formar grupos musicais.

Os estudantes elogiaram tocar em grupo com divisão das partes, incluindo cânones ou repertório a várias vozes. Tais estratégias são possíveis, pois na graduação os estudantes já possuem diferentes conhecimentos e habilidades musicais para realizar repertório a mais vozes. O presente entendimento construído pela área de ensino coletivo no Brasil (TOURINHO, 2007; BRAGA, 2009) pressupõe que todos os estudantes estão aprendendo a tocar seus instrumentos e, para isso, o professor utiliza recursos, como, por exemplo, ter partes distintas que todos podem tocar (BEINEKE, 2003). Tourinho (2007) cita um histórico no Brasil que menciona materiais escritos para a prática em conjunto (destinados para piano, teclado, sopros e cordas) que seguem essas premissas em sua metodologia de ensino, bem como trabalhos de pós-graduação que investigaram a prática musical coletiva que surgiram na última década do século XX.

Em relação ao número de vozes dos arranjos, solos só foram realizados na 26ª aula da disciplina. Tal procedimento foi previsto antes da entrada em campo e mencionado no documento: “Procedimentos e estratégias que podem ser adotados na pesquisa colaborativa”. Ao tocarmos *Greensleeves*, propus a realização de um solo que foi realizado por Adalberto Moreno, que foi o único estudante que aceitou fazê-lo. Ele o fez na parte A da música, sendo que os demais estudantes executaram a parte B em uníssono na flauta doce com o acompanhamento de Tia Carmen ao violão. Com exceção desse solo de oito compassos realizado por Adalberto Moreno e da introdução de dois compassos tocada por Giovana, essa estratégia planejada não foi muito bem aceita pela turma, que preferia tocar sempre em grupo, sem realizar solos. Assim sendo, poucos quiseram tocar mais solos.

Rafaela mencionou na avaliação que a sonoridade da pessoa tocando sozinha “é ruim” (DC 28, T1, p. 98), por isso ela preferia tocar sempre junto com o grupo a realizar solos, o que lhe proporcionava mais segurança e confiança. De certa forma, a

execução em grupo proporciona para alguns estudantes uma sensação de “segurança” para se “esconder” ou se “camuflar” na execução musical¹⁸⁴.

Portanto, por um lado, a maioria dos estudantes mencionou na avaliação que queria tocar sempre em grupo e não realizar solos, pois estavam no segundo semestre do curso e assim se sentiam mais seguros na execução. Por outro lado, Adalberto Moreno, preferia e defendia ter mais oportunidades de execução com o procedimento de incluir solos nas aulas coletivas, como já citado. Avaliando o repertório, ele também gostaria de ter mais oportunidades para a improvisação, uma vez que, segundo ele, nesse semestre os estudantes estavam tocando uma extensão maior de posições na flauta se comparado ao semestre anterior. Também acrescento à fala do estudante o fato de todos terem mais tempo de prática de flauta doce com a disciplina do segundo semestre.

Surpreendi-me com o fato de a maioria dos estudantes preferir tocar sempre em grupo, a várias vezes, e não realizar solos, com a exceção do estudante que se posicionou a favor dessa estratégia. Dos pontos levantados pelos estudantes – o resultado sonoro, a segurança de tocar em grupo e maior tempo de prática instrumental – analiso nesta parte do capítulo a sonoridade e o maior tempo de prática instrumental de iniciantes, estabelecendo a distinção entre estudo e ensaio.

A sonoridade de um grupo grande continua a ser um desafio para qualquer formação musical. No presente contexto, com grupos iniciantes, entendo que uma sonoridade adequada está relacionada aos aspectos de afinação (intensidade do sopro) e equilíbrio sonoro em relação às diferentes flautas doces que compõe um grupo¹⁸⁵, bem como a uma execução fluente de fraseado, a qual inclui correta articulação e respiração. Particularmente, na questão da afinação com flautas doce, é mais fácil para os iniciantes tocar com instrumentos de um mesmo fabricante (ROTHER, 2005; PAOLIELLO, 2007). Porém, como essa situação é difícil de ser

¹⁸⁴ Segundo a professora Dra. Marília Raquel Albornoz Stein, a execução em grupo também apresenta um lado positivo, pois, segundo aspectos físicos, a sonoridade de um maior número de instrumentos executados simultaneamente permite obter uma multiplicação do número de harmônicos que soam, e não somente uma soma dos mesmos, o que contribui para a percepção mais agradável do som mencionada pela estudante.

¹⁸⁵ Por exemplo, cinco sopranos e uma tenor considerando uma formação de grupos de iniciantes e não um trabalho com *ensemble*.

conseguida, pode-se treinar a afinação através de determinados procedimentos, como a entonação de notas iguais e exercícios na variação da intensidade do sopro, para que os estudantes comparem seu efeito, entonação de intervalos e notas que formam acordes, ou até mesmo a utilização de posições auxiliares¹⁸⁶ para igualar a afinação do grupo (ROTHER, 2005).

A partir dessas considerações sobre a escolha e a pertinência do repertório estudado e ensaiado, pude compreender que a maioria dos estudantes prefere tocar em grupo, a mais vezes, a realizar solos, ainda que haja exceções. A execução em grupo confere aos estudantes maior segurança e a sonoridade coletiva lhes parece melhor do que a individual, embora a sonoridade individual e coletiva mereça atenção por parte do professor.

6.1.3 Aprendizagem por meio da apreciação

Nesta seção, abordo os aspectos que foram destacados pelos estudantes no estudo da flauta doce por meio da apreciação. Eles destacaram conhecimentos musicais sobre repertório (estilos e gêneros, termos), harmonização e o conhecimento da família da flauta doce (conhecimento e habilidades do conteúdo) e de seus recursos expressivos por meio da apreciação realizada com CDs e vídeos de instrumentistas.

Algumas disciplinas no campo da música enfatizam conhecimentos e não habilidades, como é o caso da disciplina de História da Música. Fernandes (2001) esclarece que alguns currículos distinguem “conhecimento” de “entendimento”, sendo que, nesse sentido, os conhecimentos de história da música estão relacionados a um “conhecimento factual ao invés da experiência musical direta” (p. 69). Os licenciandos mencionaram conhecimentos musicais a partir do reconhecimento de estilos e gêneros, tais como música medieval, renascentista, barroca, e termos como “lundu”, que Rafaela enfatizou que começou a prestar atenção em outras peças semelhantes, com a mesma denominação.

¹⁸⁶ Para uma explicação mais detalhada sobre a afinação na execução da flauta doce, ver Rother (2005).

Ainda em relação aos conhecimentos musicais, G Harp mencionou a harmonização no estilo popular dos arranjos de peças brasileiras apreciadas. Nesses arranjos, ele comentou que seriam necessárias quatro vozes para incluir as dissonâncias encontradas nesse estilo de harmonização popular.

O repertório apreciado era bem diverso e incluía exemplos de peças selecionadas em CDs, oriundas do acervo da professora Clara e da presente pesquisadora e, como recurso novo, foi incluída a apreciação de vídeos do site *YouTube* com grupos de flauta doce. Um dos vídeos exibidos mostra o grupo Flanders Recorder Quartet executando movimentos da *Suite do banchetto musicale*¹⁸⁷, composta em 1617 por J. H. Shein, com as flautas doce baixo, grande baixo e contrabaixo; outro, uma adolescente tocando o *Tema e variações* de *Greensleaves*, acompanhada ao violão; já outro mostrava aspectos de construção e montagem da flauta doce contrabaixo ou sub-baixo¹⁸⁸, instrumento pouco conhecido no Brasil.

Alguns vídeos com *performances* musicais foram projetados¹⁸⁹ e apreciados em aula. Os comentários realizados valorizaram alguns aspectos, como a apresentação de outras flautas da família, principalmente os instrumentos mais graves e outros modelos diferentes do modelo barroco (que é a formato da flauta estudantil de resina mais conhecida no Brasil), explicações sobre a tenor e a contrabaixo (desde a montagem até a execução musical de alguns exemplos breves), a sonoridade com instrumentos de madeira, a diversidade na formação dos grupos (desde solos e quartetos) e a articulação bem definida realizada pelos intérpretes das músicas. Posteriormente, alguns estudantes ainda emitiram comentários sobre esses vídeos. Contudo, somente alguns estudantes mencionaram que assistiram aos demais vídeos listados, em outros momentos fora da sala de aula.

Na apreciação de repertório por meio do CD e dos vídeos do *YouTube*, a professora Clara e eu chamamos a atenção a respeito de outras possibilidades de

¹⁸⁷ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=G0fqB_-wndQ&feature=related>, acesso em 20 de julho de 2010, (7m:02s).

¹⁸⁸ Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=5VcoV37kRFc&feature=related>>, acesso em 19 de julho de 2010.

¹⁸⁹ Assistimos aos vídeos salvos em um *notebook* e projetados, pois não tínhamos acesso à internet naquele prédio da instituição. Os estudantes receberam uma folha com alguns *links* no primeiro dia de aula.

articulação realizada pelos intérpretes, bem como outras características salientes das obras compostas e da execução. Lembro bem da expressão visual de alguns estudantes ao apreciar o repertório, como Alexandre Vasconcelos e outros, que indicava sua escuta atenta. Eu percebia que eles não tinham muita experiência de *performance* com a flauta doce, mas participavam ativamente com comentários.

Tais aspectos são relativos aos conhecimentos e habilidades do conteúdo e, na presente disciplina, referem-se ao conhecimento e à habilidade do instrumento: sua família, suas formações instrumentais, suas técnicas de execução e seus recursos expressivos. Em alguns cursos de licenciatura, professores e pesquisadores abordam conteúdos similares na apreciação de diferentes estilos e gêneros musicais, como já foi demonstrado na quarta parte da revisão do estado da arte desta tese (TRINDADE, 2007; STORI, 2008; GARBOSA, 2009; TORRES, 2010). No caso do ensino de flauta doce, é desejável que os estudantes conheçam o repertório original do instrumento, que pode ser medieval, renascentista, barroco, seguido do contemporâneo, além do repertório que já é adaptado e utilizado com a flauta doce, dos gêneros folclórico, popular e de tradição oral, como sugere Bittar (2012). Lira, já em 1984, defende que o licenciando deva conhecer repertório contemporâneo durante sua formação e ensiná-lo em escolas. A autora apresenta algumas sugestões em sua dissertação, pois o mesmo é um dos trabalhos científicos pioneiros na produção brasileira sobre o tema.

O conhecimento dos recursos expressivos do instrumento foi um aspecto elogiado pelos estudantes. Para Sandro e Giovana, a apreciação contribuiu para a formação da concepção de flauta doce como instrumento artístico não limitado somente à iniciação musical (PAOLIELLO, 2007). Eles mencionam também que não é fácil tocar flauta doce, sua técnica é sofisticada e assim desconstroem a ideia de que ela seja um instrumento destinado somente para iniciantes. Sandro menciona que “apesar das pessoas terem a concepção de que a flauta [doce] é um instrumento para criança, não é não. É um instrumento completamente adulto e dá pra tocar peças difíceis” (ES, p. 43). Por “peças difíceis”, o graduando se refere ao repertório original executado pelos flautistas a partir dos vídeos do *YouTube* selecionados para a disciplina, os quais ilustraram a técnica e os recursos do instrumento.

6.2 AQUISIÇÃO DOS CONHECIMENTOS MÚSICO-INSTRUMENTAIS E MUSICAIS

Nesta seção, analiso como os estudantes aprenderam e ensaiaram flauta doce. Os dados empíricos forneceram respostas às duas questões assim enunciadas: quais foram as maneiras, as estratégias e os procedimentos empregados pelos estudantes para continuar a aprender flauta doce no segundo semestre? Quais procedimentos e estratégias propostos a partir da pesquisa colaborativa foram válidos para promover os conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais?

6.2.1 Conhecimentos e habilidades dos licenciandos no estudo de flauta doce

As maneiras e estratégias empregadas pelos estudantes para continuar a aprender flauta doce no segundo semestre apontam tanto para os conhecimentos (SHULMAN, 1986) quanto para as habilidades do conteúdo da matéria (BALLANTYNE, 2006), nesse caso, o aprendizado da flauta doce e os conhecimentos musicais. Essas maneiras, estratégias e situações estão resumidas no Quadro 10.

Quadro 10: Conhecimentos e habilidades dos licenciandos no estudo de flauta doce

<p>Conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas posições (notas) precisavam ser lembradas pelos estudantes ou mesmo ser corrigidas; • Necessidade de repetir o repertório entre as aulas para promover o treino; • Alguns licenciandos não tocavam algumas posições e sequências de notas, pulando algumas partes das peças durante a execução coletiva; • Observância dos aspectos técnicos: digitação, articulação e respiração; • Alguns se corrigiam mutuamente, principalmente em relação ao ritmo.
<p>Conhecimentos e habilidades musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alguns licenciandos tiveram facilidade em tocar “de ouvido” e outros em realizar a leitura; • Alguns tinham o costume de olhar para os colegas ou para a professora e tocar por imitação enquanto tocavam.

Em relação aos conhecimentos e habilidades do estudo da flauta doce (conteúdo da matéria), os licenciandos tocaram um repertório mais elaborado em

relação ao do semestre passado (maior extensão no instrumento, notas alteradas, repertório a mais vezes).

O repertório trabalhado ao longo do semestre consistiu em peças curtas, como os cânones; a peça *Tema e variaciones*, que exercitava o treino técnico, composta para flauta doce com acompanhamento para piano; peças folclóricas como *Alle Vögel sind schon da* e *Jenni Mamma*, respectivamente do folclore alemão e caribenho, o tema medieval *Greensleeves* e a peça renascentista *Tourdion*¹⁹⁰. Tal repertório foi bastante ensaiado, retomado em aulas subsequentes, sendo que *Tourdion* e *Alle Vögel sind schon da* foram apresentadas no final de semestre. Outras peças ainda foram executadas de forma esporádica durante o semestre e estas serão mencionadas adiante. O repertório trabalhado oferecia a oportunidade dos estudantes tocarem melodias em uníssono, como era o caso de *Greensleeves* e *Tema e Variaciones*, bem como músicas a mais vozes, trabalhando a textura com flautas doce e outros instrumentos, como o piano e o violão.

Nem todas as músicas executadas foram compostas especificamente para flauta doce soprano, já que a maioria delas foi adaptada de canções e temas instrumentais, como é o caso dos cânones. Contudo, a partitura era escrita para execução na flauta doce¹⁹¹. Também foram feitas leituras de peças esporádicas, como a melodia da primeira parte do *Minueto em sol maior*, de J. S. Bach, escrito originalmente para instrumento de teclado.

Analiso os itens listados no Quadro 9, repetindo-os à medida em que aparecem no texto.

- Muitas posições precisavam ser lembradas pelos estudantes ou ser corrigidas
- Havia a necessidade de repetir o repertório entre as aulas para promover o treino

¹⁹⁰ Algumas referências de autoria e/ou período e/ou local de origem já foram apresentadas anteriormente ou no presente capítulo.

¹⁹¹ Alguns métodos de flauta doce soprano ou partituras trazem o número oito acima da clave de sol, que indica que o instrumento soa oitava acima do que está escrito.

A professora dispensava um tempo para que os estudantes relembassem as posições na flauta doce ou as corrigissem e tocassem ecos (padrões rítmico-melódicos) como forma de treino. Posições novas também eram trabalhadas com ecos. A intenção pedagógica com o uso desses ecos amalgamava desde o ensino de posições novas ou treino das mesmas, a articulação e afinação do grupo, bem como tocar sem precisar realizar a leitura na pauta, o que facilitava o treino técnico para alguns estudantes.

As peças mais extensas eram executadas por partes e frases. Muitas vezes, numa aula, ensaiava-se somente uma determinada parte da peça. Um exemplo disso é a execução de *Carinhoso*, que contemplava leitura, estudo e correções de elementos nas duas partes separadas, com especial ênfase no trabalho de segmentação por frases. Tal aspecto desenvolvido na aula foi citado por James, que antes não fazia a divisão da música por partes com seus alunos, mas sim a executava sempre do início ao fim.

Em relação ao estudo instrumental em grupo por iniciantes, Harnischmacher (2005) estabelece uma diferenciação entre estudo (*Üben*) e ensaio (*Probe*). Embora o autor parta de uma visão de desenvolvimento musical, menciona também o domínio social que pode ser abordado em estratégias propostas para promover a competência no estudo e no ensaio. O ensaio pressupõe que os músicos (ou estudantes) se reúnam para tocar um repertório já previamente estudado ou para realizar a leitura à primeira vista de determinado repertório. Harnischmacher (2005) afirma que, geralmente, essa distinção entre ensaio e estudo não atinge alunos de música em escolas regulares e em escolas de música. Para este autor, de certo modo, o ensaio instrumental, no contexto de escolas de ensino regular e escolas de música, aproxima-se mais do caráter de estudo orientado pelo professor ou seu regente¹⁹². Também constatei a mesma situação com a análise dos dados do campo desta pesquisa. Tendo essa problemática em mente, o autor menciona que não existe *uma* forma ideal para o estudo e o ensaio, mas ele propõe estratégias que promovam a competência da aprendizagem, que podem ser utilizadas para o ensino instrumental em grupos.

¹⁹² Do original: “Die Probenarbeit ist in ihren Grundzügen ein gemeinsames Üben unter Anleitung” (p. 218).

A competência de aprendizagem se refere à capacidade de aplicar estratégias econômicas de aprendizagem para a solução de problemas no campo da música. Essa competência de aprendizagem não está limitada ao campo do ensaio instrumental, porém alcança especialmente a capacidade de aprender em um contexto social. No contexto de estudo em grupos ou ensaios, a competência de aprendizagem significa não somente o aprendizado da prática musical em conjunto para alunos e alunas, mas também a capacidade em lidar de forma responsável com a prática musical compartilhada. A responsabilidade na execução musical significa saber lidar com o seu próprio conhecimento e acerca do interesse dos participantes.¹⁹³

Dessa forma, na disciplina, o tempo de execução musical era dividido entre o estudo (treino), com as repetições do repertório em pequenos grupos alternados de estudantes e depois por todo o grupo, bem como entre o tempo dedicado ao ensaio propriamente dito, onde predominavam as tarefas de juntar vozes.

O fato dos estudantes precisarem repetir o repertório em aula, como forma de treino, foi observado e citado pela professora regente da classe, pois os estudantes assistiam aulas no período noturno e, como a maioria deles tinha alguma ocupação durante o dia, nem todos estudavam muito fora do horário da aula. Nesse sentido, é possível fazer uma aproximação entre o tempo de ensaio e o estudo orientado pelo professor, como propõe Harnischmacher (2005).

- Alguns licenciandos não tocavam algumas posições e sequências de notas, pulando-as durante a execução coletiva

Em algumas aulas, principalmente no início do semestre, percebia que quando alguns estudantes estavam inseguros na execução ou na digitação, eles copiavam o movimento dos dedos dos colegas ou só tocavam alguns trechos das peças, pulando determinadas notas ou sequências de notas quando estavam inseguros. Isso variava de acordo com o estudante e com o repertório. Arquimedes Almadén comentou na

¹⁹³ “Lernkompetenz meint die Fähigkeit zur problemorientierten Anwendung von ökonomischen Lernstrategien in musikbezogenen Bereichen. Lernkompetenz ist nicht allein auf den Bereich des instrumentalen Übens begrenzt, sondern betrifft insbesondere die Fähigkeit, in sozialen Bezügen zu lernen. [...] Im Zusammenhang mit dem Üben in Gruppen oder dem Proben bedeutet Lernkompetenz also nicht nur, dass die SchülerInnen lediglich das Zusammenspiel erlernen, sondern, zum verantwortungsvollen Handeln beim gemeinsamen Musizieren befähigt werden. Verantwortlichkeit beim Musizieren bedeutet selbständiges Handeln im Wissen um die Belange der Beteiligten.“

avaliação o procedimento que adotava: “... espera, se errou uma nota, espera e entra na outra” (DC 28, T1, p. 98).

6.2.2 A qualidade do instrumento dos estudantes e sua afinação: dois pontos a serem considerados no curso de licenciatura

Levanto duas questões que me acompanharam ao longo do semestre e vislumbrei já na primeira aula que participei com a turma. São eles: a afinação da flauta doce dos estudantes (barroca ou germânica) e a qualidade do instrumento.

Em relação à afinação do instrumento, no contexto da instituição pesquisada¹⁹⁴, os estudantes podem optar pela afinação barroca ou germânica no primeiro semestre, uma vez que na disciplina “Flauta Doce” não há nenhuma padronização a ser adotada. Embora a professora Clara recomende sempre a afinação barroca quando os estudantes a perguntam, e como ela geralmente assume a disciplina relacionada à flauta doce no segundo semestre, muitos estudantes já adquiriram seu instrumento e trazem as duas afinações para a aula. Neste sentido, muitos licenciandos desconhecem a discussão que é levantada por flautistas doce, professores e pesquisadores entre a afinação barroca *versus* a germânica. Os argumentos levantados por esses entendidos são a favor da utilização de flautas doce de afinação barroca e, conseqüentemente, digitação barroca.

Paolicello (2007) argumenta que Hunt, que introduziu a flauta doce na Inglaterra na década de 1930, constatava na década de 1960 dois pontos negativos no ensino: o despreparo dos professores e a utilização de flautas doce germânicas. Segundo a autora:

A utilização das flautas germânicas também é outro ponto negativo que reflete o desconhecimento dos professores de flauta doce, que na maioria dos casos, não são flautistas doces e escolhem as flautas Germânicas ou por acharem mais fácil (ela é mais fácil apenas no início) ou simplesmente porque

¹⁹⁴ Convém acrescentar que não assisti às aulas da disciplina de Flauta Doce I, ministrada por outros professores da instituição, e que, conforme os acertos feitos nas Reuniões Colaborativas, eu não abordaria aspectos e situações que me remetessem à outras disciplinas da instituição ministradas por outros colegas da professora Clara.

desconhecem os problemas de afinação que estas flautas causam (PAOLIELLO, 2007, p. 32-33).

Contextualiza Rother (2005), citando Braun (1978)¹⁹⁵, que o próprio Peter Harlan, que foi o responsável pelo sistema de modificação da afinação da flauta doce de dedilhado histórico (barroco) para o germânico na Alemanha, preferia e tocava flautas doces com digitação barroca.

Os estudantes que tiveram mais contato com o instrumento - Sandro, James, Giovana e Frestinha - referiram-se à afinação barroca, que, segundo eles, é melhor do que a germânica, separadamente e em grupo. Assim, considero importante abordar o conhecimento gerado sobre o debate de tais argumentos que aponta para a predileção pelo uso do instrumento de dedilhado histórico, uma vez que alguns licenciandos dão ou darão aulas *com* ou *de* flauta doce em diversos contextos, como escola regular, projetos sociais, entre outros. Vejo que tal debate não deixa de fazer parte do conhecimento do conteúdo da matéria e pode fazer parte do conjunto de regras que estabelece a validade ou não dos conteúdos que possam ser considerados legítimos dentro de um domínio, ao que Shulman (1986) denomina de “estrutura sintática”.

A questão da qualidade dos instrumentos também merece ser analisada. Durante as aulas, pude perceber que a maioria dos estudantes tinha instrumentos novos ou em bom estado, todos confeccionados em resina. Muitos tinham o modelo estudantil de uma determinada marca, confeccionada em resina ABS na cor branca¹⁹⁶, sendo que apenas Esperança tinha o modelo colorido, translúcido, da mesma marca. Ela me disse que levou esse modelo, pois os demais já tinham sido vendidos e achou-o interessante. Em outra situação, emprestei a minha flauta doce para Marina a utilizar em aula e, no final, ela e Giovana vieram conversar comigo sobre os modelos disponíveis e a diferença entre o bocal do modelo que eu adoto – o qual imita os veios

¹⁹⁵ BRAUN, Gerhard. *Neue Klangwelt auf der Blockflöte*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1978.

¹⁹⁶ Os modelos mais antigos (de cor escura) dessa marca japonesa tiveram sua fabricação descontinuada (de acordo com a consulta ao site do fabricante). A marca lançou atualmente uma série de instrumentos translúcidos, disponíveis em azul, rosa e verde, que, segundo o fabricante, são instrumentos – e não brinquedos – confeccionados com a mesma resina dos modelos destinados a estudantes (séries 20 e 30).

de madeira, confeccionado em resina – do modelo estudantil. Expliquei que a diferença se encontra no formato do duto de ar do bocal, que pode ser reto (nos modelos mais simples) ou arqueado e mais estreito (tanto nos modelos estudantis quanto nos demais) e assim tecemos alguns comentários sobre a sonoridade dos modelos. Elas chegaram à conclusão de que o modelo com duto arqueado facilita a execução e melhora a sonoridade. Também percebi que dois estudantes da turma, Gordo e Luz, tinham instrumentos muito gastos¹⁹⁷ e de sonoridade ruim. Conversando com Gordo, incentivei-o a conseguir uma flauta melhor, ainda mais que ele é instrumentista de sopro. Ele mesmo percebia que a qualidade sonora deixava muito a desejar.

A qualidade do instrumento compromete o resultado, em termos de afinação e sonoridade. Infelizmente, existem no mercado brasileiro marcas de flauta doce de qualidade sonora bastante inferior, que não deveriam ser adotadas por estudantes em nenhum contexto, seja projeto social, espaços escolares e graduação. Uma boa opção são os modelos estudantis, que são mais acessíveis em termos de custo. Porém, se um aluno optar em continuar seus estudos instrumentais, é necessário considerar a compra de um modelo melhor, mesmo que de resina.

Justificar o ensino de flauta doce em escolas ou em outros contextos somente em função de seu custo é algo que também merece ser questionado pela área de educação musical. Mesmo que o custo do instrumento, se comparado a outros instrumentos como violão, teclado, violino ou outros, seja mais acessível para o ensino, considero necessário que o instrumento seja de boa qualidade. Paoliello (2007) menciona que outros fatores influem na qualidade do aprendizado na escola, como alunos tocando com má postura, apoiando seus cotovelos em carteiras, ambientes acústicos inadequados, entre outros.

A questão do emprego de “flautas de brinquedo” por crianças muito novas também foi comentada nas entrevistas individuais por Giovana e James, ainda que ela seja utilizada com parcimônia por esses licenciandos em atividades de exploração

¹⁹⁷ Alguns instrumentos, com o passar dos anos, décadas e até séculos, mantêm uma sonoridade excelente, como é o caso de determinados violinos, mas esse não era o caso das flautas doce de resina dos estudantes.

sonora¹⁹⁸ em suas aulas de musicalização. Eles atendem crianças entre dois anos e meio, três até cinco anos em aulas de musicalização. Giovana comentou que as crianças tinham a sua disposição essas flautas de brinquedo, ou, conforme suas palavras, “flautas que não funcionavam”, para realizar atividades. De forma semelhante, James se referia a elas como “aquelas que não afinam” e que são destinadas aos alunos “muito pequenos”, que ainda não tem uma motricidade fina bem desenvolvida, os quais podem, no começo do trabalho, achar interessante brincar com elas como se fossem espadas, por exemplo. Porém, tal procedimento é desaconselhável para a formação da escuta dos alunos, pois os privam da experiência da produção de som com o instrumento “real”, que possibilita ouvir a ressonância dos harmônicos.

Assim, tanto Giovana como James mencionaram que a flauta doce, além de ser reconhecida como instrumento, representa um recurso que pode ser adotado em aulas de musicalização e de prática musical em grupo. Para Giovana, os futuros professores não deveriam adotar a flauta doce só porque ela “é muito acessível, meio bonitinha e muito simples” (EG, p 80).

- Observância dos aspectos técnicos: digitação, articulação e respiração

Em relação à articulação, alguns ecos e outras passagens com notas repetidas no repertório receberam atenção em aula. Nas primeiras aulas, Ana Maria estranhava a articulação que eu fazia quando sentada perto dela, perguntando-me por que eu tocava “tão *stacatto*” um dos cânones. Nesse ponto, eu ficava satisfeita em interagir com os estudantes e “provocar” esse tipo de questionamento em relação à duração dos sons articulados. Na nona aula da turma, ao trabalharmos a peça *Jenni Mamma*, propus alguns ecos só com uma nota, como ocorre nos compassos iniciais do tema na primeira voz. Pedimos que os alunos se ouvissem, que tocassem as notas repetidas mais soltas, porém dando mais ênfase à nota do primeiro tempo. A articulação foi tratada nos nossos trabalhos colaborativos, sendo que combinamos que algumas músicas seriam apresentadas com a sugestão de realização de outra articulação e do

¹⁹⁸ Tal aspecto será mencionado no planejamento.

seu conhecimento, introduzindo principalmente a sílaba “du” (além do “tu”) para a execução no grupo.

Alguns estudantes citaram a questão da respiração, pois muitos se preocupavam em conseguir realizar a extensão das frases, ou, conforme as palavras de um estudante, “dosar o ar”. Uma das apreciações realizadas sobre a primeira gravação do cânone *Hymne*, em sol maior, executada pela turma permitiu uma avaliação sobre a execução, sendo que G Harp comentou que esta execução estava demasiadamente marcada em relação à pulsação. De fato, concordando com o estudante, no início do semestre, percebia-se que alguns estudantes se concentravam na execução de notas e não nas frases. Posteriormente, na décima nona aula, eu os percebia mais conscientes para conseguir realizar a respiração de forma mais adequada, demonstrando maior habilidade para realizar as frases e conhecimentos básicos de fraseologia musical.

Tanto Giovana quanto Luz comentaram que o treino da respiração que já vinham praticando com o canto as ajudou a realizar o fraseado com a flauta doce. Giovana citou que a articulação realizada no instrumento a ajudou no canto, deixando-a mais consciente sobre esse aspecto técnico.

Ao trabalhar *Carinhoso*, na décima nona aula, a professora perguntou aos estudantes quais as dificuldades que eles estavam percebendo. Para um estudante, era emitir corretamente as notas agudas, no sentido de obter boa afinação e intensidade, sendo que James complementou que, para ele, era fazer a digitação dessas posições. Muitos estudantes concordaram com os colegas. Outro estudante retomou a questão da respiração, em conseguir controlar o ar para as frases musicais, o que evidencia a questão processual do trabalho técnico envolvido na prática musical.

Uma questão trabalhada com os estudantes foi a técnica do polegar esquerdo, o qual deve flexionar para as posições das notas agudas. Nas primeiras aulas, este aspecto foi bem trabalhado na peça *Tema e variaciones*, como registrei no diário de campo:

Também foi interessante que, quando tocamos a primeira música, olhei a posição do polegar esquerdo [dos estudantes], que nas notas agudas deveria ser flexionado. Quando olhei, Adalberto Moreno se lembrou de corrigir a posição (já tínhamos falado sobre isso), riu e me falou que já tinha cortado a unha do polegar para tocar melhor as posições agudas. (DC 14, p. 51)

Como pesquisadora, ao reler os dados registrados no diário de campo e analisá-los, observo que alguns aspectos técnicos eram trabalhados à medida que o estudo do repertório os exigia, sendo recorrentes durante as aulas do semestre. Numa mesma peça, em determinada aula se priorizava a digitação, porém a articulação também estava envolvida, assim como a respiração e também as necessárias correções de elementos musicais que se faziam, como, por exemplo, no ritmo. Para muitos estudantes, houve uma demanda significativa em executar a digitação correta no andamento no qual a música era tocada e observar o equilíbrio da sonoridade a fim de manter a afinação do grupo, seguida da realização dos demais aspectos técnicos envolvidos. Comentários esporádicos em relação à correta postura foram realizados pelos estudantes, tais como evitar a contração da musculatura da mão, braço e pescoço a fim de evitar possíveis dores envolvidas na execução musical.

- Eles se corrigem mutuamente em relação ao ritmo

Não é fácil coordenar várias questões na execução musical individual, tais como leitura, articulação, respiração e ritmo, e ainda prestar atenção na execução coletiva. Passagens de ritmos foram corrigidas, tanto pela professora da turma quanto a pedido dos estudantes que apontavam irregularidades na execução realizada pelos colegas. Ana Maria pediu correções na peça *Tourdion*, executada a três vozes pela professora Clara e os demais alunos que tocavam a soprano, eu, a contralto, Ana Maria e Ricardo, a tenor. Adalberto Moreno pediu correções na última frase de *Carinhoso* e outros estudantes no ritmo pontuado da música *Greensleeves*.

Até aqui abordei os itens referentes ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria na aprendizagem da flauta doce pelos licenciandos. Agora passo a analisar os conhecimentos musicais.

Em relação aos conhecimentos e habilidades musicais (ver Quadro 9), alguns licenciandos tiveram mais facilidade em tocar “de ouvido” e outros em realizar a leitura com a flauta doce; outros também tinham o costume de olhar para os colegas ou para a professora e tocar por imitação durante a execução musical. Esses conhecimentos e essas habilidades sugerem que os acadêmicos estão acostumados a

empregar essas estratégias e esses procedimentos em suas práticas musicais, ao tocar por meio da leitura, ou seja, utilizar o código escrito, ou preferir a imitação aural e ainda, para alguns, em utilizar a imitação visual durante a execução.

- Alguns apresentaram mais facilidade em tocar “de ouvido”, outros em realizar a leitura.

A execução das peças era realizada por meio da leitura de partituras, salvo a execução dos ecos, conforme mencionado anteriormente, e a tarefa solicitada pela professora em ensinar uma música “de ouvido”.

Em relação à leitura de partituras, observei que Gordo não tinha fluência na leitura das peças que tocava. Conversando com esse estudante durante o semestre, pude saber que ele estava mais familiarizado com a leitura na clave de fá, pois tocava trombone. Já outra estudante, Mônica, em determinado momento de uma das aulas, digitava a flauta doce soprano enquanto aguardava sua vez de tocar no grupo. Ela digitava e realizava uma leitura aural de outro repertório que não o da disciplina. Ao conversar com a licencianda, pude confirmar minha suposição de que ela utiliza a flauta doce como instrumento de referência para a sua prática musical, uma vez que ela aprendeu a tocar na escola de Ensino Básico. Naquele contexto, ela estava realizando leituras aurais, utilizando o movimento da digitação como apoio para a leitura (silenciosa) do repertório do coro. Tiago Nunes me relatou que tinha preferência em tirar música “de ouvido” a partir de gravação a tocar lendo por partitura. Ele também mencionou que tinha dificuldades de visão para realizar a leitura.

A partir dos exemplos comentados sobre a leitura de repertório por Gordo, Mônica e Tiago Nunes, é necessário considerar o fato de os acadêmicos chegarem ao ensino superior com diferentes níveis de habilidades de leitura musical, oriundas, por exemplo, da experiência com leitura de claves distintas em função dos instrumentos que eles tocam. Nem todos os estudantes têm fluência com a leitura em clave de sol, principalmente se são iniciantes que tocam outros instrumentos e que não passaram por cursos preparatórios nos quais a leitura com essa clave tenha sido enfatizada, bem como em outras atividades como solfejos e ditados. No papel de pesquisadora, com a observação participante, pude desconstruir a noção de que a clave de sol é elemento

de comum conhecimento e de domínio de leitura de estudantes de primeiro ano de graduação em Música.

Como já explicitado na caracterização dos estudantes, a preferência de alguns estudantes por tocar “de ouvido” está relacionado com suas aprendizagens e práticas musicais anteriores à graduação. Um tema que poderia ser analisado em futuras pesquisas, mas que fugiria aos objetivos da presente investigação, e que se relaciona com diferentes graus de prática encontrados entre a leitura e a prática oral que existem entre músicos de variadas tradições, comumente denominadas de gênero “popular”. Assim como há músicos “eruditos” que só tocam baseados na leitura, também há músicos “populares” que são extremamente rigorosos em relação à prática oral, ou seja, só admitem tocar de ouvido. Jacinto era um desses estudantes, que queria saber somente o primeiro acorde de uma música (ele me perguntou qual era o primeiro acorde de *Greensleeves*) e depois iria tentar tirar os demais, sem a ajuda dos colegas.

Kröning (2008), em seu estudo com adolescentes que tocam violão sem a supervisão de um professor, menciona que os mesmos utilizam alguns caminhos para tirar uma música desejada “de ouvido”, dedicando muitas horas a essa “experimentação a sós com o instrumento” (p. 29, grifo do autor). Tais processos envolvem: tirar a música pela tablatura, tocar trechos musicais e perceber que aquele trecho se parece com uma música e então tentar tirá-la, comparar a sua versão com a de outros colegas, entre outros. Tais estratégias demonstram o reconhecimento dos seus progressos e das suas limitações. Contudo, Kröning mostra que os adolescentes também experimentam uma dimensão compartilhada de aprendizagens, na troca com seus pares.

- Olhar e tocar por imitação dos colegas

Segundo alguns pesquisadores (TOURINHO, 2007; KRÖNING, 2008), tocar imitando colegas, professores ou músicos é um procedimento que faz parte da aprendizagem em música. O procedimento de olhar para os dedos de quem toca estava presente nas aulas, sendo que o aspecto visual – além do aspecto auditivo – contribui para a aprendizagem dos estudantes. Kröning (2008), em relação à

autoaprendizagem de adolescentes que aprendem violão, menciona as estratégias que estão envolvidas em procedimentos como o “ver-ouvir-experimentar”, tais como a tentativa e erro e a busca pela nota certa.

A realização deliberada de ecos – que era um dos procedimentos mais utilizados pela professora Clara ao iniciar a execução musical nas aulas – permite aos estudantes a realização de alguns modelos a serem imitados sem a necessidade da utilização de partituras. A intenção não era trabalhar a percepção auditiva de intervalos, porém trabalhar a técnica instrumental, o treino.

A execução de ecos foi citada na avaliação final pelos estudantes, não como uma novidade, segundo Adalberto Moreno, pois os estudantes já tinham realizado ecos no primeiro semestre, mas como um procedimento que pode ser adotado para o ensino. Na tarefa de ensinar uma música de ouvido, as cinco equipes utilizaram a imitação visual e auditiva de frases musicais para realizar a execução na flauta doce.

6.2.3 Avaliação de procedimentos e estratégias empregados na pesquisa colaborativa

Nessa seção, viso responder à questão: Quais procedimentos e estratégias propostos a partir da pesquisa colaborativa foram válidos para promover os conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais dos licenciandos? Quais conhecimentos e habilidades foram esses?

Os procedimentos e estratégias analisados nessa seção foram: ensaiar junto com a gravação; realizar acompanhamento com outros instrumentos; tocar junto com outras flautas doce da família: tenor e contralto; realizar solos. Os dois primeiros procedimentos – ensaiar junto com a gravação e realizar acompanhamento com outros instrumentos – demandam dos licenciandos conhecimentos e habilidades musicais (BALLANTYNE, 2006), os quais podem ser desenvolvidos em outras disciplinas ou ainda por meio de suporte midiático ou na interação com colegas. Ensaiar flauta doce junto com uma gravação também envolve e promove o conhecimento músico-instrumental dos graduandos, assim como tocar flauta doce tenor e contralto, os

conhecimentos e habilidades que se referem ao conteúdo da matéria (SHULMAN, 1987). A estratégia de realizar solos só foi bem aceita por um estudante, Adalberto Moreno, sendo que essa questão já foi tratada no início do presente capítulo, quando abordei a preferência dos acadêmicos em tocar em grupo a realizar solos (Ver seção 6.1.2 - Avaliação do repertório: nível de dificuldade técnica, arranjo e prática em grupo).

- Alguns ensaiaram junto com uma gravação

Na décima segunda aula, os estudantes receberam um CD contendo o repertório a ser estudado durante as aulas do semestre. A maioria das faixas do CD foi gravada com flauta doce¹⁹⁹, com uma ou mais vozes, geralmente diferentes da voz que deveria ser tocada pelos licenciandos em aula. A função almejada dessa mídia era a de ser ferramenta para o estudo individual (*playback*). Eibach reporta (2008) que o recurso de tocar junto com uma gravação surgiu nos Estados Unidos, com uma gravadora que nos anos 1960 lançou muitos discos nos quais uma ou outra voz era omitida da textura, o que proporcionava ao cantor ou instrumentista a oportunidade de participar de um conjunto camerístico ou de *jazz*. A ideia por detrás desse princípio – *Music-Minus-One-Prinzip* – consiste em oferecer ao músico suporte para tocar com esse recurso midiático (*play-along*).

Os métodos de instrumentos e de canto, livros de improvisação musical²⁰⁰ e mesmo alguns CDs gravados têm incluído faixas musicais com a função de *playback* para estudo. Em relação aos métodos de flauta doce publicados nos últimos anos, um deles²⁰¹ apresenta esse recurso com repertório de MPB (Música Popular Brasileira). Sandro me relatou que algumas peças desse método foram utilizadas em aula no primeiro semestre da disciplina “Flauta Doce”. James também gravava faixas de áudio para seus alunos a fim de executar músicas com mais instrumentos em suas aulas. Considerando o contexto social, tecnológico e profissional atuais, pode-se constatar

¹⁹⁹ Todas as gravações foram realizadas com flauta doce soprano, contralto e tenor de resina ABS, da marca Yamaha, digitação barroca. As executantes que gravaram as faixas do CD foram, além da autora da presente tese, as flautistas convidadas: Renate Weiland e Tatiane Wiese. A faixa 6, *Hynme*, foi gravada pelos licenciandos da turma no início do semestre e incluída no CD.

²⁰⁰ Há aproximadamente três décadas alguns desses métodos de improvisação popular para instrumentos e canto utilizavam a fita cassete como mídia.

²⁰¹ SUZIGAN, Maria Lucia; MOTA, Fernando. *Método de iniciação musical para jovens e crianças*, vol. 1. Obra já mencionada.

que os licenciandos estão familiarizados com a utilização de mídias mais adequadas para seus propósitos, como, por exemplo, elaborar gravações para acompanhar seus alunos (James).

Souza menciona que os dispositivos midiáticos não somente armazenam, reproduzem ou transmitem conteúdos e informações (SOUZA, 2008, p. 9), mas também, a partir do desenvolvimento da tecnologia digital, passaram a propiciar a interação entre as pessoas, seja pela internet ou através de recursos tecnológicos com mobilidade, como os aparelhos celulares. No caso dessa investigação, Max me contou que enviou algumas faixas do CD para um colega que tinha faltado à aula, para que este pudesse treinar as peças com o apoio do material. Durante uma aula opcional na qual ensaiávamos *Tourdion*, gravamos as três vozes do arranjo e posteriormente as enviei para Tiago Nunes para que ele estudasse a parte da flauta doce contralto. Essa voz apresentava alturas que representavam posições novas para ele, as quais ele precisava treinar, como dó#³. Como já mencionado, o estudante preferia estudar essa peça junto com a gravação, pois tinha mais facilidade de tocar os arranjos “de ouvido” a ler a sua voz no conjunto, prática essa que ele adquiriu tocando trompete em grupos de metais.

Os exemplos citados demonstram que o CD elaborado para a disciplina foi utilizado por alguns estudantes, principalmente antes da primeira prova de instrumento da disciplina. Embora esse recurso não tenha sido explorado em toda sua potencialidade, e também não foi um dos objetivos da presente pesquisa, ele foi elogiado pela professora. Uma das faixas do CD incluía uma gravação própria da turma, que permitiu uma avaliação da execução de *Hymne* realizada no começo do semestre (ver CD, apêndice 9, faixa 6).

Tocar junto com uma gravação permite ao músico/estudante tanto o estudo quanto a avaliação de sua *performance*. Kröning (2008) demonstra a relação entre a autoaprendizagem de jovens que estudam violão com as mídias e com seus pares. No contexto da sua pesquisa, na qual os jovens tiravam músicas “de ouvido”, “[t]ocar junto com o CD era possível numa fase posterior ao processo de tirar uma música” (p. 19). Dessa forma, tocar junto com uma gravação também proporcionava a alguns licenciandos uma avaliação sobre sua execução instrumental.

Em relação à elaboração do CD voltado à disciplina, depois de trabalhar duas peças em aula com os estudantes, observo que o andamento de algumas músicas gravadas poderia ter sido mais lento, como *Jenni Mamma*, para facilitar o estudo dos acadêmicos. Antes de gravar as faixas do CD, considerei a possibilidade de gravar uma mesma música em andamento um pouco mais lento, como é sugerido pela gravadora citada por Eibach (2008), que disponibilizava os *playbacks* com dois andamentos. Contudo, ao gravar essa faixa, somente levei em conta o andamento para a situação de apresentação de final do semestre.

- Realizar o acompanhamento com outros instrumentos

Durante o semestre, alguns estudantes também tocaram outros instrumentos junto com as flautas doces. Em algumas aulas, G Harp nos acompanhava ao piano em *Greensleeves* e *Tema e variaciones*, e, em outra aula, Tia Carmen acompanhou *Greensleeves* ao violão. A harmonia dessa peça chamou a atenção de alguns estudantes, como Rodrigo e Adalberto Moreno, que cifraram os acordes após analisarmos com a turma a partitura do acompanhamento escrita para piano. Em aulas anteriores, Jacinto também falou que queria saber somente os primeiros acordes da peça, uma vez que ele iria tirar a harmonia “de ouvido”, como estava acostumado a fazer²⁰².

A realização da prática instrumental com instrumentos heterogêneos para acompanhar as flautas doces se mostrou muito válida. Alguns estudantes, como Tia Carmen, se mostravam interessados em realizar o acompanhamento ou anotar as cifras. G Harp realizava acompanhamentos ao piano e seguia a regência da professora de forma segura. Desta forma, considero importante aproveitar o conhecimento dos estudantes e sua prática com instrumentos que eles tocam, valorizando seus conhecimentos e habilidades musicais já construídos (acompanhar uma peça em instrumento harmônico por cifras e saber acompanhar a regência).

- Tocaram com as outras flautas da família: adoção da tenor e da contralto.

²⁰² Nessa aula, embora os demais estudantes fossem analisando e anotando os acordes, Jacinto não fez nenhuma anotação.

Nas aulas, os graduandos que assim o desejassem, poderiam experimentar e tocar a flauta doce tenor, pois havia dois instrumentos da instituição à disposição, um da professora Clara e outro meu. Os cânones eram tocados quase sempre com a soprano por todos os estudantes, porém, em algumas aulas, incluíamos também a flauta doce tenor e a contralto. Nas outras peças, foram incluídas outras vezes que também foram realizadas com outras flautas doces, a saber, a contralto e a tenor, que eram combinadas. Trago um exemplo extraído da quinta aula que ilustra a dinâmica de tocar com outras flautas além da soprano.

A peça *Alle Vögel sind schon da* foi executada algumas vezes. Ana Maria era a única que tocava a tenor enquanto eu tocava a contralto. À minha frente, estava um estudante, Tiago Nunes, que tinha trazido a flauta contralto também, além da soprano. A soprano, ele a emprestou para o colega ao lado. Ele sabia algumas posições na contralto, e eu me comunicava visualmente com ele para que ele pudesse tocar o repertório na contralto. Tal aspecto foi bem marcante também nos cânones. Depois da aula, conversei com ele, e ele me disse que tocava trompete. (DC 04)

Observei que havia um interesse de alguns estudantes pela flauta tenor em aula, mas não de todos. Em uma situação esporádica, Airton, de 19 anos,²⁰³ rapaz muito alto com mãos grandes, não demonstrou dificuldades em fechar os orifícios do instrumento, e o manuseio lhe parecia muito cômodo. Contudo, durante o semestre, alguns estudantes preferiram tocar a tenor à soprano em algumas peças; esse era o caso de Ana Maria e, mais para o meio do semestre, de Gordo também. Tais alunos se identificaram com o instrumento e executaram-no inclusive na apresentação.

O emprego da flauta doce tenor foi proposta nesta pesquisa colaborativa, uma vez que ela soa uma oitava abaixo que a soprano e utiliza a mesma digitação, o que facilita seu uso na prática em grupo. Na literatura, existem menções deste procedimento utilizado em pesquisas (CUERVO, 2009), em projetos socioeducativos (SILVEIRA, 2012), bem como sugestões para que essa flauta seja adotada junto a formações de estudantes que estudam a flauta doce soprano (DINN, 1965; FUCHS, 2005). Nos anos 60, no contexto do ensino de flauta doce em escolas na Inglaterra, Dinn (1965) já mencionava que a tenor poderia ser tocada por alunos que conseguissem alcançar e fechar todos os orifícios com os dedos de forma confortável.

²⁰³ Esse estudante não escolheu pseudônimo, assim nomei-o Airton.

Dessa forma, a adoção da flauta doce tenor se mostra possível e pertinente para alunos que já consigam, pelo tamanho de mãos, tocar o instrumento. Os argumentos encontrados na literatura citada (DINN, 1965; FUCHS, 2005; CUERVO, 2009; SILVEIRA, 2012) reforçam o benefício dos aspectos musical e pedagógico em se trabalhar a flauta doce tenor juntamente com a soprano com alunos em contextos variados, incluindo os cursos de licenciatura em música.

Dos três procedimentos analisados, a adoção da flauta doce tenor, executada de forma espontânea pelos estudantes que assim o desejassem, foi o procedimento que mais se mostrou válido. Na entrevista final, a professora Clara declarou que até o segundo semestre de 2010 não tinha adotado conjuntamente a flauta tenor e que esse procedimento previsto e adotado tinha sido proveitoso para a disciplina. Em relação aos conhecimentos e habilidades musicais, o que se aplica ao estudo da soprano, também é extensível ao estudo da tenor, que soa uma oitava abaixo. O benefício desse procedimento para grupos é o equilíbrio de sonoridade (instrumentos graves tocando junto com agudos) e textura (possibilidade de tocar outras vozes mais graves). Também é possível duplicar as vozes. Do ponto de vista pedagógico, se um professor ou aluno avançado tocar junto com outros estudantes, é mais fácil para os demais perceberem detalhes técnicos, como articulação e afinação.

Em relação à flauta doce contralto (em fá), seu ensino demanda do intérprete a adaptação da digitação para esse instrumento em função da altura²⁰⁴. Nesse sentido, a família da flauta doce não é como outros instrumentos transpositores, como, por exemplo, saxofones e clarinetes. Na presente pesquisa, foi possível trabalhar com Tiago Nunes algumas peças na contralto, pois ele tinha interesse, já tinha o instrumento e apresentava alguma noção de como tocá-lo.

A revisão de literatura mostrou que a maioria das pesquisas e trabalhos aborda o ensino com a flauta doce soprano, contudo a flauta doce contralto também é ensinada e adotada em contextos nos quais é possível realizar um trabalho com continuidade, tais como oficinas, projetos sociais (GARBOSA, 2009; MENDES, 2010; SOUZA, MASSIRER e GARBOSA, 2010), cursos livres de música, como o Projeto

²⁰⁴ A nota mais grave da flauta doce contralto (tubo fechado) é fá; a mesma digitação da nota mais grave na soprano (tubo fechado) é dó.

Flautistas da Pró-Arte, Projeto Prelúdio, Orquestra Villa-Lobos (SILVEIRA, 2012), e ainda em alguns cursos de licenciatura, como na UFSM, UFSCar, EMBAP/UNESPAR²⁰⁵ (GARBOSA, 2009; JOLLY, GOHN, JOLY, 2006). Por exemplo, Mendes (2010) trabalha a flauta doce soprano, soprano e contralto com seus alunos do grupo Flauta Doce em Harmonia, acompanhados por outros instrumentos. Na UFSCar, no primeiro semestre em que a disciplina é oferecida aos licenciandos,

[o] aluno tem um primeiro contato com todo o conjunto de flautas doces (sopranino, soprano, contralto, tenor e baixo), de maneira que seja possível desmistificar o uso restrito do trabalho de flauta doce às flautas soprano. No decorrer do semestre, no entanto, são desenvolvidas atividades com flautas soprano e contralto, considerando a possibilidade de que o aluno aprenda a manejar as flautas em dó e em fá. Dessa maneira, é possível que os alunos sejam capazes de tocar as flautas soprano, tenor e baixo (JOLLY, GOHN, JOLY, 2006, p. 127).

Entendo que o fomento ao conhecimento e à habilidade de tocar outras flautas doce da família, além da soprano, estimule os licenciandos a realizarem uma prática instrumental mais ampla, mais consistente e talvez mais significativa, aprofundando o conhecimento e a habilidade da matéria.

6.3 CONSIDERAÇÕES DO CAPÍTULO

O presente capítulo abordou a aprendizagem do instrumento pelos licenciandos. Analisei o modo pelo qual os estudantes continuavam a aprender a flauta doce, prática iniciada no primeiro semestre do curso de graduação, e como executavam e ensaiavam o repertório, levantando maneiras, estratégias e procedimentos por eles empregados.

Os conhecimentos músico-instrumentais e musicais foram analisados em relação à valorização e à aquisição observada e mencionada pelos estudantes. Neste capítulo, os conhecimentos e habilidades mais citados e observados apontaram para o

²⁰⁵ EMBAP/UNESPAR – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Universidade do Estado do Paraná, que é a instituição na qual leciono.

conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1986; BALLANTYNE, 2005, 2006) e conhecimentos musicais (BALLANTYNE, 2006). Em relação à valorização da aprendizagem instrumental dos licenciandos, os seguintes itens apontam para o conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria: a execução de uma extensão maior de notas (agudas e com alterações) na flauta doce soprano e a tabela de digitação para a flauta doce soprano e contralto; execução musical com maior fluência, por meio do conhecimento de outras possibilidades de articulações (com golpes de língua), do controle da emissão de ar do grupo, que influía na afinação e sonoridade da execução e da leitura musical; e acompanhar o seu desempenho e dos colegas, fazendo comparações. Em relação à avaliação do repertório estudado e ensaiado, as opiniões e concepções dos licenciandos foram divergentes e se voltaram para a dificuldade técnica das peças e a textura dos arranjos (vozes). Eles elogiaram tocar em grupo, com divisão das partes, incluindo cânones ou repertório a várias vozes, estratégias essas possíveis, pois, na graduação, os estudantes já possuem diferentes conhecimentos e habilidades musicais para realizar repertório a mais vozes. Surpreendi-me com a preferência da maioria dos estudantes em tocar sempre em grupo a realizar solos, pois estavam no segundo semestre do curso e assim se sentiam mais seguros na execução. Por outro lado, Adalberto Moreno, preferia e defendia ter mais oportunidades de execução instrumental de solos e improvisação nas aulas. Assim, pude considerar que os estudantes se sentem mais seguros em relação à sonoridade tocando em grupo. Em algumas situações, outros ainda “se escondiam” na execução, quando ainda não sabiam executar bem algumas notas ou suas sequencias. Creio que esse aspecto denominado nessa pesquisa como “se esconder na sonoridade do grupo” precisa ser observado na formação dos licenciandos quanto ao ensino coletivo do instrumento.

Na apreciação realizada por meio de CDs e vídeos de instrumentistas, os acadêmicos destacaram conhecimentos sobre repertório, considerando estilos, gêneros e terminologias, bem como apontaram conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria considerando a família da flauta doce e seus recursos expressivos.

Os procedimentos e estratégias empregados e avaliados na presente pesquisa colaborativa foram: ensaiar junto com a gravação; realizar acompanhamento com outros instrumentos; tocar junto com outras flautas doce da família: tenor e contralto; e realizar solos. Os dois primeiros procedimentos – ensaiar junto com a gravação e realizar acompanhamento com outros instrumentos – demandaram dos licenciandos conhecimentos e habilidades musicais (BALLANTYNE, 2006), os quais podem ser desenvolvidos em outras disciplinas, por meio de suporte midiático (KRÖNING, 2008; EIBACH, 2008) ou pela interação com colegas (SOUZA, 2008). Ensaiar flauta doce junto com uma gravação, assim como tocar flauta doce tenor e contralto, refere-se aos conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria (SHULMAN, 1987). Como já foi mencionado, a estratégia de realizar solos só foi bem aceita por um estudante, Adalberto Moreno, o mesmo estudante que também gostaria de ter mais oportunidades para realizar improvisação em aula. O estudo individual com o CD foi pouco explorado em aula, contudo alguns estudantes mencionaram que ensaiaram algumas músicas com esse recurso. A adoção da flauta doce tenor foi bem aceita nas aulas da disciplina, e tal experiência positiva pôde ser incorporada ao ensino de flauta doce no curso.

Alguns estudantes queriam tocar um repertório mais elaborado, e Adalberto Moreno perguntava se havia a possibilidade sugerida pela professora Clara em abrir um projeto de extensão ou grupo musical optativo de flauta doce em nível mais adiantado para dar continuidade ao estudo instrumental, aprofundando seus conhecimentos.

Alguns aspectos apontados pelos dados foram debatidos e problematizados, tais como a preferência dos estudantes em tocar em grupos a fazer solos, a qualidade dos instrumentos utilizados pelos estudantes e o sistema de afinação dos mesmos (discussão realizada em torno do sistema de afinação barroco *versus* germânico).

Da literatura, trouxe a concepção de aula coletiva de instrumento, de acordo com a perspectiva adotada por autores brasileiros (TOURINHO, 2007; BRAGA, 2009), realizando a diferenciação entre outros contextos de ensino de prática musical, como, por exemplo, a modalidade *master class*. Também adotei a diferenciação entre os

termos *ensaio* e *treino* em aulas coletivas, apontados por Harnischmacher (2005). Para este autor, de certo modo, o ensaio instrumental, no contexto de escolas de ensino regular e escolas de música, está mais para um estudo orientado pelo professor ou por seu regente. Também constatei a mesma situação com a análise dos dados do campo da presente disciplina, pois o tempo de execução musical na disciplina era dividido entre o estudo (treino), com as repetições do repertório em pequenos grupos alternados de estudantes e depois por todo o grupo, bem como entre o tempo dedicado ao ensaio propriamente dito, onde predominavam as tarefas de juntar vozes.

Os aspectos técnicos foram trabalhados de forma amalgamada ao estudo do repertório. Os acadêmicos mencionaram maiores dificuldades e necessidade de estudo da digitação, da articulação, do controle da respiração e as necessárias correções que eles próprios faziam, como, por exemplo, do ritmo. Novamente, tais conhecimentos e habilidades apontam para o conhecimento do conteúdo da matéria, porém ainda na esfera de formação do licenciando.

Em relação aos conhecimentos musicais, alguns licenciandos tiveram mais facilidade em tocar “de ouvido” e outros em realizar a leitura com a flauta doce; outros também tinham o costume de olhar para os colegas ou para a professora e tocar por imitação durante a execução musical. Esses conhecimentos e habilidades sugerem que os acadêmicos estão acostumados a empregar essas estratégias e procedimentos em suas práticas musicais. Alguns licenciandos tinham dificuldade com a leitura de partitura, preferindo tirar vozes “de ouvido”, como Tiago Nunes, e outros estavam mais acostumados com a leitura na clave de fá, e não clave de sol, como era o caso do Gordo. Dessa forma, a análise dos dados me permitiu desconstruir a ideia de que todos os calouros na graduação têm facilidade na leitura com clave de sol.

Assim, este capítulo enfatizou o conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria que os estudantes estão construindo em relação a sua própria aprendizagem do instrumento. O próximo capítulo apresenta essa construção analisando os processos de planejamento, que apontam para os conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria em seus aspectos pedagógicos, os seja, enfocam o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo, além do conhecimento curricular.

7. PLANEJAMENTO DE ENSINO DE FLAUTA DOCE NA VISÃO DOS ESTUDANTES

Esse capítulo aborda o planejamento de ensino de flauta doce a partir da visão dos licenciandos e analisa-o de acordo com o referencial teórico e as contribuições da literatura. Num primeiro momento, reporto-me ao planejamento realizado e sugerido pelos estudantes que já lecionam flauta doce em diversos contextos (James, Luz e Sandro), porém adicionando a experiência relatada por Frestinha e Giovana. Ambos aprenderam flauta doce durante o ano de 2010, durante a disciplina de “Flauta Doce” e “Flauta Doce no Contexto Escolar”, e já a utilizaram em alguma proposta, como no caso de Giovana, que utilizou a flauta doce como ferramenta em suas aulas de musicalização. Dessa forma, respondo a um dos objetivos específicos da tese, que é “analisar como os licenciandos realizam seu planejamento para aulas de flauta doce nas quais são docentes”.

Num segundo momento, discorrerei sobre o planejamento realizado nas atividades em sala de aula com todos os acadêmicos da turma, em resposta ao outro objetivo específico, o qual enuncia “compreender como as experiências e atividades músico-instrumentais e pedagógico-musicais realizadas em sala de aula pelos licenciandos contribuem para a elaboração das propostas pedagógicas e instrumentais voltadas ao contexto do Ensino Regular”.

Pertinente a ambos objetivos específicos, levanto a questão: quais são os conhecimentos e habilidades musicais, músico-instrumentais e pedagógico-musicais citados e utilizados pelos licenciandos em relação ao planejamento? E quais são os procedimentos e estratégias empregados e citados para a realização de um planejamento e sua relação com o referencial teórico?

Considerando-se a singularidade da docência, na qual os graduandos exercem a profissão antes de concluir sua formação (KINGSBURY, 1985; SILVA, 2005; MORATO, 2009), conforme já mencionado anteriormente²⁰⁶, é importante ter em mente que as

²⁰⁶ Ver seção 4.3.2 e 4.3.3.

experiências exercidas nos locais de trabalho e na graduação se complementam. Assim, a subdivisão que proponho neste capítulo visa mais à organização e análise dos dados a partir da docência ou não com a flauta doce dos licenciandos. Especificamente sobre aprender a ser professor de música, Morato (2009) analisa a via de mão dupla entre a formação e as experiências profissionais dos graduandos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ambas as instâncias se influenciam mutuamente, em processo dinâmico, que considera as experiências vivenciadas:

Colocar em prática o que se aprende na graduação não necessariamente deve ser interpretado como se o curso ensinasse mais do que o trabalho, mas tão somente como não se pode passar ileso pelas experiências vivenciadas. Mesmo os que já trabalhavam, uma vez no curso já não são mais os mesmos: o que vivem e aprendem no curso transforma-os, não há como voltar ao trabalho como se nada houvesse acontecido. Nem como frequentar o curso sem levar as experiências construídas no trabalho. (MORATO, 2009, p. 119).

7.1 O PLANEJAMENTO REALIZADO E SUGERIDO PELOS ESTUDANTES QUE JÁ LECIONAM FLAUTA DOCE

Nesta seção, abordo o planejamento realizado e sugerido pelos três estudantes entrevistados que já ministram aulas de flauta doce, pela entrevista concedida por Giovana e por Frestinha, o qual me deu um depoimento de sua curta experiência com ensino de flauta doce a partir do primeiro semestre de 2010. Os dados são oriundos de suas práticas em sala de aula. O planejamento dos estudantes desvelou os seguintes aspectos sobre a transmissão dos conhecimentos e os materiais utilizados, seu registro e avaliação, as apresentações e a previsão de continuidade do seu trabalho com as turmas.

Como um dos objetivos da presente investigação é compreender o planejamento realizado pelos licenciandos, optei por limitar meu campo empírico à sala de aula da instituição e a suas dependências, e, por essa razão, não visitei os locais de atuação dos estudantes, pelo fato de não haver necessidade de comprovar o que eles me diziam. Na pesquisa de doutorado de Mateiro (2003), a autora não teve como propósito conferir as respostas das suas entrevistadas, licenciandas da UDESC,

observando os seus procedimentos adotados em sala, no estágio. As licenciandas relataram seu planejamento à pesquisadora, que pôde mapear nos dados as seguintes categorias: escola, estudante, estágio e planejamento. Em relação ao planejamento, os depoimentos abordavam decisões, conhecimentos e habilidades. Cada uma dessas três subcategorias apresentava outras divisões. Por exemplo, o conhecimento se referia ao conhecimento da disciplina, ao conhecimento didático ou ainda ao conhecimento contextual.

7.1.1 Transmissão de conhecimentos e materiais utilizados

Como os licenciandos ensinam e quais são os materiais que utilizam? Para os licenciandos que tomaram parte da presente pesquisa, foi muito importante “repassar” conhecimentos e habilidades adquiridas na graduação para seus alunos na escola e nas ONGs. Eles mencionaram que “repassaram” conteúdos ou materiais, como partituras, diretamente para seus alunos nos contextos onde trabalham. Cito alguns exemplos, analisando-os à luz do referencial teórico.

Frestinha e Sandro aproveitaram partituras do semestre anterior de “Flauta Doce” para repassá-las para seus alunos. Frestinha informou que tais partituras foram disponibilizadas por meio de um polígrafo²⁰⁷, ou seja, uma coletânea de materiais organizados pelo professor da disciplina “Flauta Doce” e pela professora Clara. Tanto Frestinha como Sandro ensinaram a música *Samba de uma nota só*, de Tom Jobim, para seus alunos iniciantes, cujo arranjo é do método de Suzigan e Mota (2002), conforme já citado. Frestinha não chegou a mencionar detalhes, mas Sandro elogiou a questão de oportunizar aos seus alunos da ONG a prática de um arranjo de música popular, idiomática, acessível, com poucas notas na primeira parte para os alunos tocarem junto com um *playback*.

Luz aproveitou a partitura do *Hymme*²⁰⁸ (Figura 7) com seus alunos – um cânone em sol maior (EL, p 2), anacrústico, escrito somente com semínimas (a gravação se encontra no apêndice 9, faixa 6). Como resultado, comentou que a peça

²⁰⁷ Expressão adotada na instituição.

²⁰⁸ Autor desconhecido.

foi acessível e a realização do cânone se tornou um desafio para seus alunos, pois precisaram ficar atentos às entradas de seus grupos.

Figura 7: Partitura de *Hymne*



Uma das preocupações dos licenciandos e dos professores de música em geral é selecionar repertório adequado para trabalhar com seus alunos (SOUZA et al. 2003). Luz conseguiu trabalhar as entradas do cânone com seus alunos e Sandro trabalhou uma música conhecida, na qual seus alunos tocaram junto com um *playback*, sentindo como se tocassem numa banda.

A seleção de repertório, num planejamento de educação musical, diz respeito ao conteúdo a ser ensinado, ao lado de estratégias de ensino, processos e habilidades (PRATT, STEPHENS, 1995 apud FERNANDES, 2001). Para Pratt e Stephens, considerando-se o ensino regular, os conteúdos variam de escola para escola e de professor para professor. Eles “[s]ão desenvolvidos sobre um amplo campo dos materiais existentes e na competência dos professores em usá-los. Daí a escola obrigatoriamente ter que dar acesso aos professores a canções selecionadas, peças, instrumentos apropriados às idades e música para apreciação” (PRATT, STEPHENS, 1995, p. 68). Contudo, determinados contextos, como escolas livres de música e ONGs, muitas vezes não contam com um plano de ensino ou com um projeto (político) pedagógico, assim, nesse sentido, os profissionais de música não têm documentos oficiais para consultar e basear seu planejamento. Em relação às aulas de flauta doce, a preocupação dos professores se volta para a adequação e a aprendizagem gradual das peças, de forma a contemplar as posições aprendidas, principalmente pelos alunos iniciantes, expressividade, e outros aspectos técnicos.

Embora Luz e Sandro utilizem um repertório que foi apresentado na graduação, “aplicando-o diretamente” em suas turmas, eles conseguem adequar essas peças ao nível técnico das suas turmas. Tal aspecto remete ao conhecimento curricular, que se refere à compreensão dos programas das disciplinas e à compreensão do uso dos recursos instrucionais. Nesse caso, a partitura representa um recurso disponível, e eles exploraram as possibilidades desse material com suas respectivas turmas, conforme seus contextos próprios: trabalhar as entradas do cânone e a expressividade na peça de Tom Jobim. Contudo considero que esse conhecimento e essa habilidade ainda não são plenamente desenvolvidos pelos licenciandos, sendo que eles os constroem durante disciplina.

Shulman (1986, p. 10) comenta que cabe aos docentes dos programas em formação de professores não serem omissos, tanto em relação ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, quanto ao conhecimento curricular, e essa última categoria do conhecimento do conteúdo da matéria geralmente é a mais negligenciada. É necessário que os futuros professores compreendam e lidem com a indicação ou não do emprego de determinado programa curricular e seus materiais e recursos disponíveis.

Sandro comentou que adquiriu conhecimentos e habilidades novos no segundo semestre do curso, por meio da apreciação dos vídeos com duos e quartetos de flauta doce do *YouTube* e dos CDs (conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, neste caso, articulação e respiração), bem com das aulas ministradas pelos colegas, mencionando que tinha o compromisso de “correr atrás desses conhecimentos para levá-los aos seus alunos” (ES, p. 15). Nesse seu comentário, pude reconhecer que ele estava bem motivado, não somente a reproduzir alguma atividade que realizou na graduação com seus alunos na ONG, mas a pesquisar mais sobre os assuntos desenvolvidos, visando ampliar seus conhecimentos músico-instrumentais e pedagógico-musicais. Nesse sentido, Sandro menciona conhecimentos e habilidades músico-instrumentais a partir da apreciação, como, por exemplo, ouvir e distinguir maneiras como o intérprete articula um trecho de peça e onde respira e conhecimentos pedagógico-musicais realizados pelos seus colegas, embora ele não mencione quais são.

Tanto James como Sandro mencionaram que seu planejamento inclui a busca por materiais pedagógicos (conteúdo), sejam esses livros, materiais obtidos na internet, em *sites* ou em consulta a *blogs*. Segundo James, que busca materiais de musicalização nos *blogs*, a vantagem desse tipo de consulta é justamente poder lançar perguntas na rede e obter respostas de outros interlocutores. Segundo Sandro, a internet oferece uma série de possibilidades de consulta a materiais, sejam esses textos informativos ou mesmo exemplos musicais. Contudo, como já foi dito anteriormente, para ele, no caso de encontrar material duvidoso nos *sites*, os livros oferecerão informações mais confiáveis do que *sites*. James pesquisa muitos materiais de musicalização em livros, principalmente ideias para jogos (musicais ou não) para utilizar com seus alunos de musicalização infantil, os quais tocam flauta doce. No entanto, mencionou que esses jogos precisam ser adequados à faixa etária dos seus alunos.

Em relação ao material utilizado (métodos e livros), James comentou que é necessário lembrar que os alunos da geração atual têm hoje mais acesso à informação e ao conhecimento do que gerações anteriores. Dessa forma, o professor precisa estar atento às informações e aos conhecimentos que seus alunos já dispõem e, ao utilizar um material, saber como explorá-lo. Ele citou, como exemplo, o livro *Pedrinho toca flauta*, um livro para iniciantes, destinado às crianças, que apresenta figuras, ilustrações que podem ser exploradas, contextualizadas, além das peças folclóricas cujos temas podem ser desenvolvidos.

Nesse sentido, quando James e Sandro fazem menção à maneira de como selecionar e utilizar os materiais disponíveis e seus recursos (livros de flauta doce, *sites* de musicalização), eles se referem a uma dimensão do conhecimento curricular que diz respeito à compreensão do uso de recursos instrucionais (a outra dimensão diz respeito à compreensão dos programas das disciplinas). Por exemplo, nesse caso, explorar e contextualizar figuras que ilustram temas folclóricos do método de flauta doce citado com crianças, além de selecionar e adequar os exemplos de apreciação musical (vídeos e CDs) para o uso em aulas de música, seja na ONG ou na escola especializada.

7.1.2 Importância do registro do planejamento

Nesta subseção, analiso como o registro do planejamento foi utilizado pelos licenciandos como forma de verificação de seu plano de curso e plano de aula. Tal reflexão permite observar alguns aspectos relativos ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria (conceitos musicais, habilidades, repertório) e ao conhecimento curricular.

James e Giovana citaram a importância de registrar o planejamento de suas aulas de musicalização ministradas na escola de música, que é cobrado pela coordenação da instituição. James mencionou que faz o registro do planejamento com os respectivos objetivos por escrito uma vez por semana, com tópicos – o jogo tal e suas finalidades (ou seja, seus objetivos incluem conceitos musicais e habilidades em forma de jogos e atividades lúdicas). Independentemente disso, o estudante relatou que tem o costume de escrever o conteúdo da aula no quadro. Em sua visão, mesmo que seus alunos mais jovens, de até cinco anos, ainda não saibam ler tudo, eles já se habituariam a uma noção de organização. Os pais também, quando presentes na aula, poderiam acompanhar o registro pelo quadro. Além desse procedimento em aula, ele também anota seu planejamento, para poder acompanhar e avaliar o conteúdo, saber se vai repetir determinada atividade, continuar a desenvolvê-la ou, em suas palavras, “deletá-la”.

James e Giovana relataram que tudo o que aprenderam em relação ao planejamento teve influência das disciplinas da graduação e da aula de “Flauta doce no contexto escolar”, que lhes foi bem importante em função do exemplo dado pela professora Clara. Segundo James, a professora sempre anota os tópicos da aula no quadro, com antecedência, antes da aula começar. Quando os licenciandos chegavam, geralmente a sala já se encontrava aberta, organizada e com a programação escrita no quadro. Para ele, as crianças, principalmente as do “primário”, precisam vivenciar esse tipo de exemplo positivo.

A questão de se espelhar no exemplo de um professor para proceder em suas aulas é apontada pelos licenciandos na investigação de Morato (2009). Segundo a autora, “[o]s alunos não aprendem somente conteúdos” (p. 150), e, nesse sentido:

(...) aprendem também do que falam e de como agem seus professores. Seus professores não lhes passaram invisíveis, suas ideais e seus comportamentos os marcaram como um carimbo a imprimir-lhes sentidos que são (re)elaborados continuamente segundo o que vivem também nas aulas de música que ministram na escola regular (MORATO, 2009, p. 150).

Assim como James cita a organização da professora, Giovana comenta que aprendeu, entre outros aspectos, a exercitar a paciência com os alunos em aulas de flauta doce coletiva a partir do exemplo da professora Clara. Gerir turmas e controlar o volume sonoro resultante de uma classe é uma característica distintiva da docência com música, e, nesse sentido, o ensino de música se diferencia no currículo da escola e na formação dos estudantes, pois lhes requer conhecimentos e habilidades específicos relacionados à manipulação do som, em variadas formas (BALLANTYNE, 2005). Assim, organizar o ensino e lidar com os estudantes se refere aos conhecimentos e às habilidades pedagógicos e ao conhecimento dos alunos e de suas características (SHULMAN, 1986), referentes aos domínios pedagógico, psicológico e sociopedagógico.

James e Giovana se referem também aos conteúdos que devem ser registrados no planejamento, que incluem conceitos como diferenciação entre som/barulho, entre agudo/médio/grave, fontes sonoras, entre outros aspectos, em forma de jogos, de acordo com a faixa etária e o treino de habilidades de percepção (aurais) e musicais no instrumento, no caso de James, que inicia a flauta doce:

O que eu pego na musicalização, o que eles vão ter que aprender? A percepção de grave/agudo/médio, o volume (alto/baixo), o que é barulho, o que é música, o que é som, esse tipo de coisa. Eles estão tendo percepção. Impossível já começar no instrumento, porque eles não sabem: “ah, estou tirando um som, ou estou tirando um barulho ou tirando um apito?”. Então, essa diferença [...], é o que eu mais coloco no planejamento. (EJ, p. 56)

Giovana utiliza a flauta doce como recurso em suas aulas, já que seus alunos têm entre um e quatro anos. Ela toca trechos de músicas que consegue para seus alunos, por exemplo, o tema de *Ode à alegria*²⁰⁹ para realizar apreciação e atividades e faz seus alunos distinguirem sons graves dos agudos, respectivamente por meio da

²⁰⁹ Trecho musical escolhido e ensaiado pelos estudantes para a última atividade da disciplina.

brincadeira de morto/vivo²¹⁰. Na concepção de Giovana, a flauta doce se configura como um recurso para suas aulas. Segundo Shulman (1986), pensar em utilizar recursos instrucionais adequados está relacionado ao conhecimento curricular. O exemplo da licencianda em associar o jogo morto/vivo aos sons graves e agudos tocados por ela no instrumento ilustra esse aspecto.

Outro aspecto que pode ser relacionado ao conhecimento curricular é a compreensão do programa da disciplina (nesse caso, musicalização), quando Giovana e James realizam apenas atividades de exploração no instrumento, utilizando flautas “de brinquedo” da instituição com seus alunos de até quatro e cinco anos. Eles afirmam que não é o caso de ensinar flauta doce, e James exemplifica que seus alunos vão querer “apitar” e explorar as possibilidades sonoras. Contudo, levando em conta a formação do ouvido musical dos alunos, a exploração sonora poderia ser realizada com a própria flauta doce (não o brinquedo) de formas alternativas, por exemplo, só com a cabeça ou pé da flauta. James só introduz o estudo do instrumento e suas técnicas específicas para alunos a partir de cinco/seis anos.

James e Luz fizeram uma breve menção à avaliação durante as entrevistas. Em seu entender, a avaliação deve ser formativa, no sentido de permitir ao professor acompanhar o rendimento de seu aluno ou sua turma e assim adequar o plano de curso ou plano de ensino. Para James, que trabalha com crianças pequenas, o planejamento deve estar atrelado à avaliação do aluno e seus resultados devem sempre estar disponíveis para a instituição e os pais. Assim, todo o cuidado do professor, na aula deveria levar em conta o planejar, avaliar e dar *feedback* para os pais. Para James, o educador pode dar subsídios aos pais, quando a criança apresenta alguma dificuldade ou compreende algo de forma equivocada, e assim é necessário intervir com correções.

James: Esse tipo de cuidado que eu estou falando, a gente tem que ter muito. E para isso que a gente tem que planejar e sempre avaliar os alunos e sempre ter contato com os pais, por mais que, às vezes, eles não gostem de ouvir algumas coisas. “Seu filho tem problema com isso e aquilo...” ou “Ah, não, mas ele é inteligente...”

²¹⁰ Nessa versão da brincadeira, os alunos se levantam e se esticam quando o som é agudo e se abaixam quando o som é grave.

Anete: [risos].

James: Está bom, mas, e daí? Tu passas temas [tarefas] para eles: “Oh, pai, joga com ele esse joguinho que ele gosta...”, para ele corrigir em casa.

Anete: Sim...

James: “E, se ele fizer alguma coisa errada, corrija. Porque pode ser alguma coisa engraçada agora, mas, mais tarde, pode ser [levar a] uma recuperação”. E esse é o papel do educador. (EJ, p.11)

James ainda complementou que faz parte do planejamento da musicalização avaliar a criança como um todo, ou seja, não somente se ela está se desenvolvendo musicalmente incluindo conhecimentos e habilidades, mas também como ela interage com as outras crianças, ou seja, sua “sociabilidade” com os outros colegas.

Luz não escreve seu planejamento, mas mencionou algumas de suas ações. Ela realizou uma avaliação de diagnóstico com sua turma para verificar o conhecimento e habilidade referente à notação e à digitação das notas da escala de dó maior na primeira oitava. Ela precisou adotar esse recurso para se certificar de que os alunos novos iriam conseguir acompanhar a turma e tocar o repertório que ela pretendia realizar.

Libâneo menciona que uma das tarefas da avaliação é a verificação, que diz respeito à “coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos, através de provas, exercícios e tarefas ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc.” (LIBÂNEO, 1994, p. 196). As avaliações de James e Luz orientam a continuação dos seus respectivos encaminhamentos pedagógicos em relação ao plano de curso ou plano de ensino (LIBÂNEO, 1994; ROMANELLI, 2008). Luz utilizou uma prova, e James se baseou na observação. Segundo Libâneo (1994), pela observação, os professores podem avaliar o desenvolvimento intelectual, o relacionamento com os colegas e com o professor, o desenvolvimento afetivo e a organização e hábitos pessoais dos alunos. Os dois primeiros foram observados por James.

7.1.3 Apresentações de alunos

James, Sandro e Luz mencionaram que fariam uma apresentação de final de ano com seus alunos. Assim, o planejamento desses professores levou em conta

também o repertório que deveria ser desenvolvido para uma apresentação musical e todas as questões relativas à organização dessas apresentações. Sandro não revelou detalhes, porém Luz enfatizou a flexibilidade com a qual tinha que tratar o repertório em função do rendimento e frequência de seus alunos, já James considerou a preparação de arranjos que gostaria de realizar.

A ideia central de planejamento é a de projeção do que se quer atingir em sala de aula com os alunos, e, nesse sentido, o planejamento indica um caminho, uma possibilidade e deve prever o curso da ação a ser tomada. Entretanto, nenhum planejamento deve ser estático, rígido ao ponto de não permitir mudanças, e assim, deve ser flexível. O ensino é uma atividade complexa e algum grau de imprevisibilidade sempre fará parte, sendo assim, ele deve ser flexível (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003; FERNANDES, 2001).

Cabe ao professor e/ou sua equipe organizar o planejamento de um curso ou disciplina, considerando o contexto educacional entre escola, aluno e sociedade (HENTSCHKE, DEL BEN, 2003). Complementa Fernandes que o planejamento de ensino deve ser “alicerçado na relação professor-aluno” e o professor “deve ter consciência clara do que pode conseguir, quais recursos, ambientes, materiais, etc., mas deve considerar as reais necessidades e os interesses dos alunos” (FERNANDES, 2001, p. 63). No caso do planejamento de Luz, James e Sandro, o contexto educacional se volta às ONGs e à escola de música e suas demandas específicas, tais como as apresentações públicas que mostram à comunidade o trabalho pedagógico e artístico realizado.

Segundo Fernandes, o planejamento de ensino é integrante do planejamento curricular, e este pode ser desdobrado “em nível de série, curso, unidade, aula ou atividade” (FERNANDES, 2001, p. 62). O planejamento mencionado por Luz e James levou em conta o ano letivo de seus alunos, portanto, foi pensado em nível de curso, também conhecido como planejamento de ensino (LIBÂNEO, 1994; ROMANELLI, 2008).

Quanto ao repertório musical que seria apresentado, Luz comentou que o estudo dos alunos e a frequência às aulas de flauta doce influenciaram diretamente na seleção de peças a serem apresentadas para as madrinhas da ONG Women’s Club. Não somente sua frequência, como a inclusão de novos integrantes à turma ao longo do

semestre, como já foi mencionado anteriormente, fizeram com que Luz tivesse que adaptar o repertório, incluindo vozes mais fáceis para os alunos mais recentes no grupo e tirando algumas peças do programa que já tinha sido esboçado para a apresentação. O repertório era trabalhado nas aulas com todos os alunos ao mesmo tempo, porém ela os separava em grupos.

Anete: [...] Então, você, agora, no final do semestre, conseguiu trabalhar todo o repertório que você tinha planejado?

Luz: Não.

Anete: Não. O que você conseguiu?

Luz: Eu tirei. Eu tive que botar músicas fáceis como “Atirei o pau no gato”, [pensando]... “Mais perto quero estar”²¹¹.

Anete: Você está sempre falando das 3ª e 4ª série?

Luz: Não, todos, de todos eles. [Por] que eu faço grupos separados, mas eles vão sempre fazer o mesmo repertório.

Para a apresentação da escola de música, James confeccionou tambores com seus alunos de cinco anos e os incluiu numa apresentação com outros instrumentistas da escola. De acordo com sua visão, o aluno deveria tocar na apresentação um instrumento que gostasse, no qual ele se sentisse bem e valorizado, e se o instrumento fosse confeccionado pelos próprios alunos, isso seria mais estimulante.

James: [...] a gente fez os tambores de sucata [...] para eles tocarem com a percussão. Porque, eu acho interessante eles terem amor pelo instrumento deles. Porque, vai ser um espetáculo, amanhã, no caso, com todos os instrumentistas da escola e daí, imagina só ver um aluno com uma guitarra bem legal, com um baixo, um sax, ver várias coisas, e ele, com um ovinho [risos]. É meio que desestimulante, não é? “Ah, está aqui” Tu tiraste do bolso para dar para eles [risos de ambos – James e Anete]. Então, por isso, eu fiz essa deles mesmo fazerem o instrumento. Um dia eu falei “tragam sucata que a gente vai inventar um instrumento”.

Anete: Uh, uhum, para valorizar.

James: Para valorizar, daí eles levam para casa. Eles poderiam enfeitar, eles poderiam desenhar o Batman, eles poderiam fazer o que quisessem, etc. Pelo menos, vão pegar. Aquele lá era o deles. Se é o instrumento da escola, se é alguma coisa que a gente fornece, eles não vão estar a fim de tocar. Eles são pequenos [...]. (EJ, p, 16)

James ainda complementou que planejava realizar um sarau com seus alunos um pouco mais velhos de flauta doce, crianças em torno de sete, oito anos, para a

²¹¹ Hino cristão.

apresentação em 2011. Para isso, ele iria escrever arranjos e mencionou que seria interessante consultar um professor da escola que é formado em flauta doce, a fim de obter algumas dicas para fazer “bons arranjos”. Em sua concepção, ele gostaria que os mesmos fossem do gênero popular, para grupos de instrumentos heterogêneos, e que a parte destinada à flauta doce só tocasse em alguns trechos, como são alguns arranjos de *big band* para metais (saxofones, trompete e trombone). Ele ainda mencionou que ensinar tais trechos com seus alunos iria demandar muito ensaio, principalmente por causa da parte rítmica e que ele iria fazer isso “de ouvido”.

Dessa forma, conforme já mencionado, o planejamento de ensino exemplificado de Luz e James foi pensado ao nível do plano de curso e não ao nível de plano de aula, visando à apresentação de um produto final para a comunidade. Considerando-se o conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, vejo que é necessário contemplar um dos seus desdobramentos, segundo Shulman (1986), que é o conhecimento curricular que se refere, em uma das suas dimensões, à compreensão dos programas da disciplina, no caso, seria o programa do semestre ou do ano letivo que contempla o repertório que o aluno deveria desenvolver e estudar no instrumento para poder apresentar um produto ao final de um determinado período. Outra dimensão do conhecimento curricular – a compreensão do uso dos recursos instrucionais disponíveis – pôde ser exemplificada com a confecção dos instrumentos de percussão de sucata pelos alunos de musicalização de James, que ainda não tinham condições de tocar flauta doce, mas tocaram seus tambores.

Em relação às demandas da escola de música e das ONGs, uma categoria proposta por Ballantyne (2005; 2006), que pôde ser identificada nos dados empíricos, é a categoria de conhecimentos e habilidades profissionais. De acordo com essa categoria, o professor de música deve organizar ensaios e apresentações musicais, entre outras funções de natureza administrativa e de comunicação com a comunidade. Como já mencionado no referencial teórico, Ballantyne (2005, 2006) observou que os recém-formados informaram que os conhecimentos e habilidades profissionais foram menos desenvolvidos nos cursos de formação musical na Austrália. A autora observou que as áreas relacionadas ao desenvolvimento do conhecimento e habilidade pedagógico do conteúdo e do conhecimento e habilidade profissional são vistas pelos egressos como muito importantes por causa da contextualização dessas experiências

na escola, e, nesse sentido, para Ballantyne (2006), a contextualização (bem como a integração das áreas de pedagogia e educação musical) deve ser observada nos programas de formação dos futuros professores de música.

Resumindo, recaem sobre Luz e James decisões sobre qual repertório selecionar para a apresentação (conhecimento curricular) e como organizar o ensaio e a apresentação considerando-se o contexto da escola de música e das ONGs (conhecimentos e habilidades profissionais).

7.1.4 A continuidade - previsão das turmas

Durante as entrevistas, Frestinha e Luz falaram sobre a continuidade do seu trabalho, mencionando a previsão de turmas para o ano de 2011. A partir da primeira experiência de Frestinha, abrindo uma turma de flauta doce em uma escola com quatro alunos, ele abriria outra turma em março do ano seguinte e faria propaganda nas escolas do município onde trabalha, Montenegro (RS). Considerou que essa experiência foi muito viável e solicitou a compra de 15 flautas doce soprano barrocas, pois avalia que essa afinação é melhor do que a do modelo germânico.

Interessante observar o aspecto imediato com que este licenciando, que acabara de aprender flauta doce na graduação, abriu uma turma. Talvez isso tenha a ver com a demanda de seu trabalho com bandas marciais em colégios. Frestinha considera importante o aprendizado da flauta doce soprano para iniciar a criança em idade escolar na execução instrumental e depois encaminhá-la para a execução de outros instrumentos de sopro, como trompete, clarinete e saxofone. G Harp mencionou em uma das aulas da disciplina que trabalha num projeto voltado para alunos de sete a doze anos e considerava que essa idade era muito precoce para o ensino de alguns instrumentos de sopro (metais e madeiras), ao que se seguiu uma breve discussão e debate sobre a possibilidade do ensino de flauta doce ser oferecido para alunos mais jovens que desejam tocar outros instrumentos.

Conceber o ensino de flauta doce como instrumento “preparatório” (LIRA, 1984; PAOLIELLO, 2007) para outros instrumentos de sopro é uma prática comum em alguns conservatórios, escolas de música e em escolas de ensino regular. Conforme a literatura (PAOLIELLO, 2007), há uma visão do ensino de flauta doce como instrumento

“artístico” e como instrumento de “iniciação musical”, conforme já mencionado nessa tese, e ainda como instrumento que serve como “trampolim” para outros (LIRA, 1984). O que é problemático nessa abordagem, segundo Lira (1984) e Paoliello (2007), é o despreparo dos professores que se julgam aptos a ensinarem quando eles mesmos pouco conhecem do instrumento. Nesse sentido, Paoliello (2007) afirma que há uma falsa noção de que qualquer pessoa pode ensinar flauta doce e, assim, perpetua-se um ciclo de deficiências, como utilização de instrumentos desafinados (flauta doce germânica), despreparo de professores, salas de aula com muitos alunos e condições inadequadas para a execução como tocar sentados em carteiras.

Observei que Frestinha, embora não tivesse conhecimentos específicos em flauta doce, tinha condições iniciais favoráveis para realizar seu trabalho, já pedindo flautas doces de digitação barroca. Considero importante, de acordo com a literatura, e também com meu posicionamento pessoal e profissional, zelar pela qualidade na formação dos licenciandos, capacitando-os a conhecerem os recursos do instrumento, os modelos de instrumentos adequados, um vasto leque de repertório, entre outros aspectos.

Luz comentou que, em função da entrada de novos alunos para a flauta, seu planejamento para o ano de 2011 precisaria levar em consideração o oferecimento de dois grupos, os alunos com mais prática e os novos, sendo que estes últimos provavelmente vem da 2ª série, pois alguns já tinham pedido para entrar na prática musical. Ela ainda mencionou que naquele ano (2011) teria a oportunidade de selecionar os alunos que ficarão na flauta, visando à continuidade de seu trabalho; nas suas palavras: “que é para poder fluir melhor” (EL, p 18).

Luz: [...] Porque, num momento, eles foram obrigados, agora, a gente vai selecionar quem realmente tem aptidão para isso, para música... que é para poder fluir melhor.

Anete: Então, você vai continuar dando a flauta obrigatória para todos...

Luz: Sim...

Anete: E depois, você vai extrair um grupo para continuar?

Luz: Sim, exatamente. (EL, p 19)

É importante salientar que foi Luz quem implantou a aula de flauta doce na ONG, de forma voluntária, como citado, e, no ano de 2010, sem aviso oficial da

coordenação, precisou atender todos os alunos em função da obrigatoriedade do ensino da música proposto pela Lei 11.769/2008. Talvez, dentro desse contexto, seja mais fácil compreender sua referência à questão da *seleção* de alunos. Luz esclareceu que, no final do ano de 2010, ainda em novembro, a ONG disponibilizou aulas de violão para os seus alunos, sendo que a previsão é implantar aulas de violão e talvez de bateria em 2011. Entretanto, Luz, por sua iniciativa, convidou mais um estudante para também ministrar aulas de flauta doce, e ambos poderiam atender aos alunos iniciantes e mais adiantados do instrumento.

A questão da *seleção* para o ensino de música por “aptidão” e “talento” é tratada com ressalvas no meio acadêmico no Brasil. A visão da International Society for Music Education (ISME), órgão ao qual a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) é afiliada, entende que todos (tanto crianças como adultos) têm direito ao ensino musical de qualidade²¹². Há uma tendência atual na área que considera mais os fatores que influem na experiência adquirida do indivíduo do que na visão inatista do talento ou musicalidade. Wiese (2011) aponta que o termo musicalidade é polissêmico. Seu estudo revelou que os professores de flauta doce e intérpretes do instrumento consideram que a musicalidade está mais relacionada à expressividade e habilidade musical do intérprete, do que à tendência inata, como o talento, assim, os entrevistados (professores do instrumento e *experts*) valorizaram a ideia do desenvolvimento por meio de estudo e dedicação do aluno, como já mencionado no primeiro capítulo.

Kingsbury (1988), embora tenha se dedicado ao estudo etnográfico de adultos estudantes em um conservatório localizado nos Estados Unidos, menciona algumas questões sobre o talento que também são extensíveis às crianças que estudam música em outros contextos. O autor destaca que o talento apresenta uma dinâmica cultural particular nas sociedades ocidentais, é polissêmico e polimorfo, ou seja, os critérios de musicalidade são diferentes e devem considerar o instrumento ou a voz em questão. Ele destaca duas condições que influem na avaliação sobre o talento que alguém possa “deter” e quão “talentoso” alguém possa ser. Um deles é o fator temporal envolvido,

²¹² A ISME apoia e fomenta a educação musical em nível mundial e acredita que todos os tipos de experiências musicais existentes são parte vital da vida das pessoas. Disponível em: <<http://www.isme.org/general-information/29-isme-vision-and-mission>>. Acesso em 19 de janeiro de 2013.

pois somente após uma *performance* é que alguém autorizado emite um julgamento se a pessoa é musical ou não, se é talentosa ou não. Outro fator é que a pessoa que emite esse julgamento deve ter algum tipo de reconhecimento e autoridade naquele contexto, para fazer valer sua avaliação. Assim, a “discussão recai diretamente sobre a desigualdade de estima social, autoridade e poder, algo que é um elemento básico em qualquer processo social”²¹³ (KINGSBURY, 1988, p. 62-63). Nesse sentido, segundo Kingsbury, como as situações de poder são desiguais entre alunos de conservatório e seus professores ou superiores, tanto mais as crianças estariam em situação desfavorável em relação às críticas e julgamentos de seus professores. Geralmente as crianças são avaliadas e rotuladas por professores e pais já no ensino infantil.

Voltando-se ao contexto exposto por Luz, pode-se dizer que ela conhece a execução musical de seus alunos e, de acordo com Kingsbury (1988), detém o poder e a autoridade para avaliar quem continua na oficina. Por um lado, o papel da educação musical é oferecer a oportunidade de estudo de música e entendo que a *seleção* é problemática quando priva ou barra o aluno à oportunidade da prática musical e de seu ensino. Por outro lado, no meio musical, para dar continuidade aos estudos, a grande maioria dos estudantes é submetida a provas, testes, seleções, exames de nivelamento e avaliações, sendo que os últimos visam estabelecer turmas por nível técnico, entre outros critérios.

Como o trabalho de Luz é voluntário, provavelmente pioneiro na ONG no sentido de abrir caminho também para outras oficinas instrumentais e mais uma turma de flauta doce, talvez com a implantação dessas outras atividades (flauta doce, bateria e violão) as crianças sejam beneficiadas pela possibilidade da escolha, o que deixaria o acesso ao estudo musical mais democrático e diminuiria seu poder sobre a seleção dos alunos para a oficina.

Tanto Frestinha como Luz mencionaram a oferta de turmas. Luz enfatizou a questão de organizar dois grupos com níveis distintos para o ano de 2011 e incluir mais um professor para o ensino na ONG, e Frestinha mencionou a possibilidade de ofertar uma turma de flauta doce para alunos mais jovens em escola de ensino regular, como instrumento “preparatório” para instrumentos de banda marcial.

²¹³ *A discussion of inequalities of social esteem, authority, and power, something that is a basic element in any social process*” (KINGSBURY, 1988, p. 62-63).

O fato de pensar na continuidade de um plano de ensino (ou plano de curso) aponta para o conhecimento curricular, que começa a fazer sentido para os licenciandos; no caso, para Frestinha, a partir da primeira experiência, ele tem mais subsídios para estruturar seu curso. Shulman (1986) menciona que a dimensão vertical exige a compreensão e familiaridade do professor para os demais anos da escolaridade e dos materiais (recursos instrucionais) que lhes dão corpo. Geralmente os licenciandos lidam com esses desafios sozinhos em suas práticas. Considero que é importante desenvolver com os licenciandos as três categorias propostas por Shulman (1986), relativas ao conhecimento do conteúdo, que são: conhecimento do conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular, durante a graduação.

Romanelli, ao se reportar ao plano de ensino em estágios de licenciatura menciona que o licenciando deve, ao estruturar o mesmo, se familiarizar com o contexto – no caso do estágio: a escola, a turma, a existência de atividades musicais extraclasse – e conhecer os “documentos educacionais: legislação federal, estadual e municipal, as diretrizes, os parâmetros curriculares e a matriz curricular da escola” (ROMANELLI, 2008, p. 134). Assim, o conhecimento do contexto é o ponto de partida para a estruturação de um plano de curso (LIBÂNEO, 1994).

A próxima seção traz os planejamentos de todos os estudantes da turma de licenciatura do segundo semestre. Ao contrário da primeira seção, esses planejamentos não foram realizados pelos estudantes e aplicados em escolas, apenas foram elaborados e apresentados na própria turma de graduação.

7.2 O PLANEJAMENTO REALIZADO NAS ATIVIDADES DA DISCIPLINA

Nesta seção, viso “compreender como as experiências e atividades músico-instrumentais e pedagógico-musicais realizadas em sala de aula contribuem para a elaboração das propostas didáticas solicitadas aos licenciandos na disciplina”. Para tanto, outras questões ainda podem ser levantadas, tais como: quais aspectos são

mencionados e evidenciados pelos licenciandos em relação ao planejamento de propostas pedagógico-musicais? Quais são os critérios que os licenciandos usam para selecionar o repertório musical a ser ensinado? Quais foram os passos, procedimentos, meios ou estratégias empregados pelos licenciandos para ensinar uma música de ouvido? Os licenciandos utilizaram alguma forma de representação ou reformulação de conteúdos para ensinar? Apresento a seguir os conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais que puderam ser analisados a partir dos dados empíricos referentes ao planejamento.

7.2.1 Aprender a organizar um planejamento requer tempo

Em relação à avaliação de final de semestre, os licenciandos foram perguntados se os objetivos da disciplina foram atingidos, sendo que o primeiro objetivo era “promover o contato do estudante, da estudante, com experiências significativas que facilitem a aquisição e formação de conhecimentos pedagógico-musicais através da flauta doce”. Nessa questão, os aspectos mencionados e ressaltados pelos licenciandos em relação ao planejamento de propostas pedagógico-musicais evidenciaram a relação entre planejamento e dimensão temporal da disciplina. Sendo o primeiro a responder, Adalberto Moreno mencionou que a dimensão temporal da disciplina, a sequência das aulas, bem como a orientação fornecida pelos textos estudados na disciplina auxiliaram-no a fazer um plano de aula melhor do que no semestre passado, considerando a primeira aula, as semanas seguintes e o final do semestre. Esse mesmo aspecto foi confirmado por Gordo, na sequência da fala²¹⁴:

Gordo: Eu acho que é bem assim, como Adalberto Moreno²¹⁵ falou. Acrescenta, deixa mais preparado para criar um plano de aula melhor, assim. E também mais tempo, a gente teve mais tempo de adquirir mais informação no semestre todo. Eu tenho um plano de aula pronto do semestre passado, da

²¹⁴ Em relação aos aspectos metodológicos utilizados na análise da entrevista grupal, como já foi mencionado no capítulo “2 – Metodologia”, eu observei o que os estudantes falavam na sequência, ou seja, em turnos, a fim de compreender se eles complementavam a ideia sugerida pelo estudante anterior, se concordavam ou discordavam.

²¹⁵ Pseudônimo do estudante; na fala de Gordo, ele se referiu ao nome do colega.

cadeira de Didática, que eu olho agora e consigo por muito mais coisa dentro dele, sabe? Mais pelo tempo também que a gente teve para adquirir isso.

Ambos os estudantes se referem ao planejamento em relação ao plano de aula. Shulman (1986) elucida que, em relação ao conhecimento de conteúdo de uma matéria, a complexidade da compreensão e transmissão permite distinguir três categorias, como já mencionado, que são: conhecimento do conteúdo da matéria, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Quando Adalberto Moreno e Gordo se referem ao plano de aula, eles fazem menção tanto ao conteúdo como à metodologia da disciplina (“coisa”, “mais informação”), embora esses aspectos ainda não sejam aprofundados e exemplificados em suas falas. Nesse sentido, eles já se avaliam como mais aptos a realizar um plano de aula em função do aspecto temporal (“mais informação” implicada), no qual já há uma menção ao conhecimento e habilidade pedagógico do conteúdo, que é um conhecimento essencialmente docente.

Em um depoimento que Ronaldo me forneceu, ele mencionou que na disciplina de Didática, realizada no semestre anterior, ele tinha que fazer um planejamento hipotético e percebeu no semestre seguinte que começa a relacionar o nível de aprendizagem de um aluno com a sequência pedagógica que ele deve realizar. Aqui ele se refere ao conhecimento curricular (“avaliar o nível do aluno”), do qual já começa a tomar consciência, pois antes só reproduzia suas aulas conforme o modelo que tinha recebido na escola de música onde estudara.

Então, eu saber avaliar o nível que o aluno está, para encaixar o conteúdo, e aí poder encaixar um conteúdo que atraia o aluno, para ele não correr [desistir da disciplina] [...]. Então, conseguir enxergar, mais ou menos o que o aluno tá vendo, para poder passar para ele isso daí, acho que, hoje, com as aulas que eu já tive aqui, nesta instituição, eu teria uma facilidade bem maior para fazer isso, para conseguir, então, é válido, estou aprendendo muito. [...] Cada dia para mim aqui está sendo uma descoberta, inclusive, assim, em campos, em coisas assim que eu já achava que dominava [...] Então, tu vais lá e dás mais um foco naquilo ali que tu não sabes, então, é mais uma bagagem, um conteúdo que tu vais arrecadar, não tem como te tirar aquilo ali. (DC 13²¹⁶)

²¹⁶ Depoimento, transcrição a partir do DC 13 do dia 21 de setembro de 2010.

Na sequência da avaliação realizada pela turma, Arquimedes Almadén retomou a questão sobre o planejamento das aulas e reafirmou que a aprendizagem pedagógica ocorre no processo vivenciado, no “passo a passo”, em todas as atividades do semestre, porém essa aprendizagem, para ele, não ocorre num momento singular, específico, mas faz parte de todo um *continuum* a qual é “digerida”, ou seja, é assimilada durante o semestre, sendo que coube à professora Clara a condução desse processo. Outro aspecto também ressaltado pelo estudante é a complexidade envolvida no processo de ensinar flauta doce, porém, como ele vivenciou tal processo, ele também se considera apto, pois conhece a matéria (“eu sei o que tem”), que se refere ao conhecimento e habilidade do conteúdo e sabe por “onde [como vai] começar se tiver que ensinar alguém”, que se refere ao conhecimento e habilidade pedagógico do conteúdo. Ilustro em suas palavras:

[...] eu acho que a coisa mais efetiva que se tem disso é a forma com que foi nos dada a aula. Não só a questão agora [de] nós propor[mos] os planejamentos de aulas, [...] mas o fato é que me parece bem complexo, a flauta, eu sei onde eu vou começar se eu tiver que ensinar alguém. Eu sei o que tem, a gente entendeu o processo todo, da mecânica, da digitação. Me pareceu bem complexo, [mas] não me sinto perdido para poder trabalhar com isso, então, e isso não é uma coisa que acontece nesse semestre ou em algum momento desse semestre. Acho que vai da sequência das aulas até então, sabe? Porque, na hora de, pelo menos para mim, na hora de aplicar na prática uma coisa que eu aprendo, vai importar aqueles momentos que a gente falou sobre isso, mas sim como cada dia que eu aprendi, aquilo foi entrando no processo e foi digerindo ao ponto que ficasse quase inconsciente. Você vai trabalhar e vem aquilo. Enfim, acho que o grande mérito da disciplina e da professora foi ter conseguido, com clareza, discernir os momentos, passo a passo, bem cronológicos. Para mim, foi bem satisfatório assim. (DC 28 T1, p. 90)

No entendimento de Arquimedes Almadén, é possível aplicar o processo aprendido para ensinar flauta doce para o ensino de qualquer instrumento. Ele menciona que o princípio é o mesmo, aprender poucas notas inicialmente, mesmo que seja “chato” no início, mas depois, com a aprendizagem de mais posições e mais elementos, o “processo” se desenvolve. Sua afirmação se refere a processos de transferência e generalização para a pedagogia músico-instrumental. Embora ele não continue a falar sobre esse tópico na avaliação, Shulman e Sparks (1992) são

cautelosos em tratar desse tema ao afirmar que processos de generalização e transferência entre as áreas e disciplinas não ocorrem de forma tão simples.

Tal interesse também é mencionado por Colwell (2011), que sugere que sejam realizados estudos em educação musical (em nível de pós-graduação *stricto sensu*) para contemplar questões de transferência entre as disciplinas da área da música e mesmo entre instrumentos diferentes. Esse autor exemplifica que realizar a transferência de um trinado entre um instrumento e a voz é mais difícil do que realizar a transferência entre instrumentos semelhantes, como do oboé para o clarinete, pois o que é transferível são a ideia e o som do trinado, não sua produção física (COLWELL, 2011, p. 149). Segundo o teórico,

O conhecimento é transferível de uma área para outra somente através de profunda compreensão, acompanhada de um esforço determinado para fazer a transferência. [...] Os estudantes devem avaliar o que acabou de ser aprendido e verbalizar o atual estado de conhecimento e habilidade relativos ao que acabou de ser aprendido. (COLWELL, 2011, p. 150-151)²¹⁷

Assim, pode-se afirmar que a declaração de Arquimedes Almadén, embora seja sintética, e não faça referência a nenhum instrumento particular, contempla um esforço de transferência em relação à docência de instrumentos diferentes (da flauta doce para outros). Segundo Colwell (2011), a transferência é um dos domínios do conhecimento pedagógico do conteúdo que deve ser submetido a futuras investigações.

7.2.2 Primeiro trabalho: selecionar e trazer uma partitura para a escola regular

O primeiro trabalho solicitado pela professora Clara aos estudantes foi selecionar e trazer uma partitura que pudesse ser tocada na flauta doce e que fosse destinada à escola regular. Em seu trabalho, os licenciandos, além de trazer uma fotocópia de uma música, tinham que justificar porque escolheram determinada

²¹⁷ *Knowledge can be transferred from one context to another only with deep understanding, accompanied by a purposeful effort to make the transfer. [...] Students have to value what has just been learned and they need to verbalize the present state of that knowledge and skill relative to what has just been learned". (COLWELL, 2011, p. 150-151)*

partitura, mencionar para que ano da escola de ensino básico ela seria adequada e descrever os passos necessários para seu ensino. A partir dessa atividade, levantei os seguintes questionamentos: quais são os critérios que os licenciandos usam para selecionar o repertório a ser ensinado? Quais são os conhecimentos ou habilidades por eles utilizados para selecionar repertório para a escola de ensino regular?

Uma vez que a atividade foi solicitada, os estudantes traziam suas partituras para a aula e faziam comentários sobre as mesmas, porém não as executavam. Eles escreveram a justificativa e as formas de desenvolvê-la em uma folha separada. Após um prazo considerado, a professora Clara juntou todas as fotocópias das partituras sugeridas e as encadernou em um volume que ficaria à disposição dos estudantes para que o material fosse disponibilizado.

Uma vez que tive acesso a esse material (as fotocópias e justificativas dos estudantes) e gravei as falas dos alunos em aula, pude organizar um *feedback* sobre essa atividade para os graduandos. Transcrevo o comentário realizado no diário de campo:

A professora Clara abriu espaço para que eu comentasse a atividade das aulas anteriores. A partir do meu diário de campo 14, pude sintetizar os motivos da escolha e justificativas apresentadas pelos alunos e relatadas enquanto eu fazia a transcrição das falas. Conforme decidimos em reunião colaborativa, eu comentei [em aula] os itens mais citados, tentando sempre falar de uma forma parecida com as respostas deles, para não identificar e não expor ninguém. Fiz os comentários, elogios e também comentei que seria interessante questionar o que eles consideram “fácil” de tocar, já que muitas respostas foram nesse sentido. Algumas respostas [para o fácil] foram mais específicas, em razão de serem notas naturais ou com uma extensão razoável, mas havia respostas que só mencionavam repertório fácil, sem outras justificativas. Comentei que iríamos observar alguns métodos nas aulas seguintes, que poderíamos ter esse questionamento em mente. Resolvi não comentar a questão do cânone, que duas pessoas falaram [a justificativa era que aquela melodia poderia ser tocada como um cânone – mas não era um cânone]. Achei que talvez expusesse os dois graduandos que assim responderam. Com uma delas, eu consegui falar isso em particular, antes da aula. (DC 17, p. 71)

Essa foi a primeira atividade pedagógica que os estudantes tinham que planejar. É importante mencionar que os alunos deveriam falar em aula brevemente sobre a atividade, não se detendo a detalhes, para que todos pudessem socializar as informações.

A maioria trouxe músicas cuja partitura foi escrita para outros instrumentos (piano, acordeon, voz) enquanto que Luz trouxe uma peça de um método de flauta doce de H. Mönkemeyer²¹⁸ e mais outros dois licenciandos trouxeram arranjos de músicas folclóricas do método de Mário Mascarenhas²¹⁹; muitas partituras eram obtidas pela internet e outras manuscritas pelos próprios alunos. Alguns estudantes não conseguiam tocar as músicas que eles próprios tinham escolhido, pois chegaram a mencionar isso ou perceber isso quando tentavam tocar “trechos” da peça. Outros escolheram músicas cuja extensão não era adequada para a flauta doce soprano (melodias com notas abaixo do dó central, como um arranjo do tema de *Ode à alegria*, escrito em dó maior); outros ainda escolheram músicas do seu gosto, esquecendo-se de considerar o contexto escolar, enquanto que outros escolheram músicas pertinentes ao contexto de ensino escolar e justificavam suas escolhas em função das músicas utilizarem uma extensão de notas limitadas ou notas naturais, ou ainda serem melodias sem acidentes ou com poucos acidentes, o que facilitaria seu ensino.

Pude perceber que, de maneira geral, o conhecimento e a habilidade do conteúdo da matéria, que nesse caso se refere ao conhecimento do instrumento, sua extensão e a habilidade em tocá-lo, e o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo (como ensinar) ainda viriam a ser construídos por muitos licenciandos durante o decorrer do semestre. Por exemplo, alguns licenciandos não tinham noção de como tocar a música escolhida. Bernardo Filho escolheu duas músicas, *Yesterday*, dos Beatles, que já estava arranjada por um amigo, e também acrescentou *Milonga para as Missões*²²⁰, que foi uma peça que alguns colegas comentaram, de imediato, que não seria possível tocar na flauta doce soprano na escola, pela dificuldade técnica com arpejos.

Dois acadêmicos mencionaram que escolheram determinadas músicas para realizar um cânone, porém tais músicas não se prestavam ao tratamento imitativo. Nesse sentido, saber se uma música pode ser executada como cânone se refere ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, bem como ao conhecimento e habilidade musical. Essa proposta dos dois acadêmicos revela que tais estudantes

²¹⁸ Método para flauta doce soprano, já citado.

²¹⁹ MASCARENHAS, Mário. *Minha doce flauta doce*. 13 ed. Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, s/d.

²²⁰ Música de Gilberto Andrade Monteiro.

ainda não desenvolveram essa compreensão, principalmente do conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria. Também percebi muitas partituras em tonalidades que necessitavam a execução de notas da segunda oitava, por exemplo, o tema folclórico norte-americano *Oh! Suzana*, em sol maior, utilizando o mi⁴, que é uma posição que exige a técnica do polegar esquerdo. Embora a tonalidade soe bem na flauta doce, professores experientes sabem que trabalhar a segunda oitava requer um tempo maior de ensino e prática musical com turmas, assim, tal peça nessa tonalidade seria adequada para trabalhar quando os alunos estão inseridos num trabalho em médio prazo na escola.

Nessa atividade, tal conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria diz respeito a, por exemplo, conseguir tocar a peça selecionada, saber se a extensão de uma música originalmente escrita para outro instrumento ou voz é adequada ou adaptável para ser executada na flauta doce soprano.

Alguns motivos da escolha e justificativas apresentadas pelos estudantes podem ser aqui enquadradas: “porque o ritmo e as notas são fáceis”; “porque a melodia apresenta somente notas naturais”; “porque a extensão da canção é apropriada para a flauta doce” e ainda outras respostas conjugadas, que contemplam o conhecimento do conteúdo e outros aspectos, como a letra: “porque a canção pode ser tocada na flauta [doce] e a letra não representa um ‘suicídio da língua’, [ela] não tem termos chulos”. Esperança e Adalberto Moreno escolheram a música *Anunciação*, de Alceu Valença, e concordaram com seus critérios de escolha, comentando que ela poderia ser tocada em dó maior.

Um exemplo que demonstra compreensão do conhecimento do conteúdo da matéria e do conhecimento pedagógico do conteúdo é demonstrado por G Harp. Ele adaptou um repertório de piano para flauta doce, escolhendo a *Ecossaise* em mi bemol, de L. V. Beethoven, e a transpôs para dó maior “para ficar mais fácil de tocar, porque tem umas divisões [de ritmo] fáceis de trabalhar”.

Conversando com a professora Clara, observei que muitos estudantes justificavam a escolha da música em virtude de ela ser “bonita” e/ou ser “fácil”. Quando os estudantes mencionavam que ela era “fácil”, chamou-me a atenção o fato de que nem todos falavam o porquê de ela era assim classificada. Em aula,

conversamos com os licenciandos sobre algumas respostas cujas justificativas ficaram vagas, tais como: “porque a música é bonita” e “porque a música é fácil”. A primeira resposta está condicionada à questão do gosto, da preferência, e, de acordo com o referencial teórico adotado, tal aspecto de escolha não se relaciona a nenhuma das categorias do conhecimento de conteúdo (conhecimento do conteúdo da disciplina, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular) e a nenhuma das formas de representação do conhecimento (proposicional, de caso e estratégico) propostas por Shulman (1986). Assim, a questão do gosto pode melhor ser analisada por outras abordagens utilizadas em educação musical, que podem adotar a perspectiva sociológica²²¹ ou psicológica.

Porém, a justificativa “porque a música é fácil” merecia um esclarecimento dos licenciandos para justificar por que ela é fácil. Marina Albuquerque escolheu o *Minueto em sol menor*, de J. S. Bach, porque acha a peça bonita, porém mencionou que poderia ter escolhido uma peça mais fácil para o contexto da escola. Segundo Shulman (1986), saber se um conteúdo é fácil ou difícil exige dos professores a compreensão, não somente do conhecimento do conteúdo da matéria, mas de seu ensino, ou seja, do conhecimento pedagógico do conteúdo, que é um conhecimento exclusivo da profissão docente que inclui o conhecimento precedente citado. Nesse sentido, o conhecimento e a habilidade pedagógica do conteúdo exige a compreensão de quais assuntos, lições ou tópicos são fáceis ou difíceis, considerando-se os conteúdos da matéria (disciplina) e as concepções e pré-concepções de determinados alunos ou turmas.

Duas respostas também justificavam “porque dá para tirar ‘de ouvido’”. Nesse caso, professores experientes apontam que muitas vezes é mais acessível ao aluno tocar uma música “de ouvido” e não se preocupar com a compreensão e habilidade de leitura da notação no início do aprendizado musical (BEINEKE, TORRES, SOUZA, 1998; BEINEKE, 2003; FERNANDES, 1998). Porém, a primeira atividade solicitada pela professora Clara deveria ter relação com sua leitura na partitura.

Algumas respostas e justificativas contemplavam uma ou mais características musicais, como, por exemplo, sua expressividade (“Porque a música é animada”, “é

²²¹ Por exemplo, Subtil (2006) analisou o gosto de alunos de 4ª série do ensino regular. SUBTIL, Maria José Dozza. *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

alegre”, “é empolgante”) e/ou intenções didáticas, como dispor de um repertório para tocar no final do ano. James escolheu *Jingle Bells*²²², mencionando brevemente como a trabalharia, o que demonstra o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo.

(...) porque, é legal sempre fazer uma apresentação de final de ano. Eu tenho trauma disso aí, porque... [risos – essa foi sua experiência quando aluno da 2ª série] era o ano inteiro ensaiando uma música, e daí, se eu fosse professor, ia pegar pelo menos nos últimos três meses, para não ficar o ano inteiro ensaiando a música do final de ano. Mas é legal, porque, pelo menos, a música é alegre, sei lá, dá para fazer um arranjo legal com várias flautas.

Algumas músicas escolhidas se referiam a temas de filmes (*Titanic*, *Coração valente*, *Carruagens de fogo*). A resposta de Sandro, que escolheu *Titanic*, apontou para a contextualização da música. Segundo o graduando, os alunos deveriam conhecer os fatos históricos, nesse caso, referentes ao naufrágio. Ele mencionou que sua aluna da escola de música lhe mostrou essa partitura que foi retirada da internet, com arranjo facilitado, e, a partir dela, considerou-a fácil para a execução, porém não mencionou quais aspectos, se são melodia, ritmo ou outros.

Mencionar a expressividade da música como “animada”, por exemplo, também é uma resposta vaga, pois não nos permite conhecer qual é a compreensão do licenciando sobre o conhecimento de conteúdo da matéria, por mais que isso seja um conhecimento musical (de expressividade). O ideal seria que o licenciando indicasse porque a expressividade da música pode ser assim entendida, por exemplo, por ter um andamento mais movido, ter notas pontuadas, notas repetidas, para poder estabelecer a relação entre o conteúdo da matéria e sua compreensão.

Outras respostas e justificativas incluíam alguns conteúdos e objetivos a serem trabalhados com os alunos. Assim é possível reconhecer qual é a compreensão dos graduandos sobre o conhecimento do conteúdo da matéria e como a forma de tratar tais conhecimentos com os alunos (“como”) evidencia o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo, ainda que enunciado de forma breve, como foi pedido na atividade. Eis alguns exemplos: “porque a extensão é apropriada e dá para introduzir a noção de notas do acorde com as notas da melodia” (melodia do tema principal da

²²² A partitura foi obtida pela internet; o arranjo da melodia era em fá maior e a extensão de dó³ ao ré⁴.

Nona sinfonia, de L. V. Beethoven); “porque dá para fazer uma audição do arranjo vocal e depois tocar na flauta [doce]” e “fazer, se a música é difícil, [tocar] ao menos um trecho, um arranjo que a turma consiga tocar”. Nesse último exemplo, o estudante escolheu a peça *Lamento* (de Pixinguinha²²³ e Vinicius de Moraes), tentou tocá-la e percebeu que deveria fazer um arranjo, pois seria inviável (extensão e dificuldade da peça) tocar a partitura que ele trouxe.

Corbel escolheu *Carruagens de fogo*. Justificou sua escolha também em função da extensão do tema, uma oitava (dó grave até o dó agudo). Mencionou que “trabalharia bem” toda a primeira oitava com as crianças. Esclareceu que, por ser uma música conhecida, isso iria facilitar sua aprendizagem. Ele complementaria a peça com acompanhamento de violão, talvez tocado por ele ou por algum aluno da turma que soubesse tocar, assim ele também desenvolveria a prática de conjunto. Ao mencionar, mesmo que de maneira sintética, o conteúdo (uma oitava) e a metodologia, ele demonstra conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria e conhecimento e habilidade pedagógicos da matéria.

Para resumir esse subtópico, em relação ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, algumas respostas dos licenciandos quanto a sua justificativa foram vagas e não ofereceram suporte para analisar a compreensão do conteúdo da matéria. Algumas peças selecionadas não teriam sua execução viável na flauta doce soprano por causa da extensão. Entretanto, outras peças foram consideradas adequadas, e suas características, como de extensão (dentro de uma oitava), altura (notas naturais, poucos acidentes) e tipo de arranjo, demonstraram que os alunos tinham uma compreensão do conteúdo da matéria.

Em relação ao conhecimento e à habilidade pedagógicos do conteúdo, os licenciandos mencionaram, de forma breve, algumas características do conteúdo e da forma como iriam abordá-las. Os licenciandos também apontaram alguns conhecimentos musicais, referentes ao caráter expressivo da música e conhecimentos contextuais.

²²³ Alfredo da Rocha Viana Filho.

7.2.3 Segundo trabalho: Ensinando uma música “de ouvido”

O trabalho “Ensinando música ‘de ouvido’” foi a segunda e última tarefa pedagógico-musical solicitada aos estudantes. Eles tinham que dar uma aula para seus colegas e deveriam se comportar como alunos do Ensino Fundamental. Os licenciandos deveriam escolher uma música, definir para qual série essa atividade seria destinada e desenvolver a proposta.

Na primeira aula em que a professora Clara explicou o trabalho e dividiu as equipes, pude circular entre elas, procurando observar as ideias preliminares dos estudantes. A estratégia utilizada pela professora para dividir as equipes foi realizar uma contagem aleatória entre eles, de um a cinco, e cada grupo foi formado por pessoas do mesmo número que geralmente não trabalham juntas.

7.2.3.1 O desenvolvimento da atividade

No dia 9 de novembro de 2010, os graduandos se reuniram pela primeira vez para realizar o planejamento em conjunto (plano de aula) do ensino de uma música que iriam trabalhar “de ouvido”. Eles foram solicitados a preencher uma ficha com seu nome e o nome da música selecionada, porém não era necessário que os estudantes escrevessem a partitura da música. Eles tiveram 25 minutos em aula para iniciar a atividade. Enquanto realizavam suas escolhas, os acadêmicos tentavam tocar “de ouvido” trechos de músicas que eles sugeriam aos seus colegas.

No dia 16 de novembro, os licenciandos continuaram o planejamento da tarefa, sendo que essa atividade durou cerca de 35 minutos. Pude acompanhar cada equipe durante algum tempo. Em geral, todos estavam bem engajados, discutindo e tomando suas decisões, bem como tocando flauta doce e acompanhando as melodias ao violão ou piano. Conversando com os estudantes, pedi que eles deixassem tudo registrado e explicado no papel distribuído. Registrei no meu Diário:

[...] eles trabalharam bem conscientes, acertaram e executaram o repertório, combinaram o “passo a passo” (metodologia da aula) e definiram os papéis –

quem faz o quê. Cada equipe registrou esses procedimentos de forma particular na folha quadriculada. [...]. Gordo tinha uma ficha com um planejamento de aula [do semestre passado] e ele a consultava. (DC 24, p. 98)

Pude vislumbrar de longe a ficha do Gordo. Era de uma disciplina do semestre passado (Didática Geral), preenchida. Na ficha de planejamento, constavam quatro quadros – objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação²²⁴.

Percebi que uma sugestão do Gordo não foi apreciada em seu grupo. A equipe decidiu que a melodia seria executada a duas vozes, uma principal e uma de acompanhamento. Em função disso, Gordo propôs dividir os alunos (que seriam os alunos da escola regular) para que eles já aprendessem as duas vozes diferentes separadamente. Estranhei a reação dos colegas, que não argumentavam muito com o estudante sobre sua sugestão. Depois, comentei com o grupo que seria difícil repartir a turma, pois geralmente as escolas não dispõem de duas salas.

Acompanhando o planejamento de uma equipe, da primeira aula para a segunda aula, observei que eles mudaram de música. Na primeira aula, eles tinham escolhido *Noite Feliz*²²⁵ e tentavam tocá-la em dó maior. Vi que era difícil para eles, só um dos licenciandos conseguia tocar a música, que conta com uma extensão ampla, compreendida entre dó³ e fá⁴. Provavelmente ele já a tinha estudado. Como eu os observava, tentei inicialmente compreender a ideia do grupo e, somente a partir desse instante, senti-me autorizada a questioná-los, perguntando-lhes se eles não achavam interessante procurar por uma música mais “fácil”, entendendo por fácil uma peça, a princípio, com menor extensão de notas²²⁶. Pensei muito nessa minha atitude, em relação às consequências de minha interferência como pesquisadora (que não é neutra) e professora. Como eu estava realizando uma pesquisa colaborativa, com observação participante, julguei que eu poderia fazer comentários de modo a instigá-los, sempre deixando a comunicação aberta ao diálogo. Desse modo, tive o cuidado de lançar perguntas e sugestões de forma ampla, sem ser diretiva ou impositiva, de modo a minimizar minha interferência no planejamento. Percebi que eles terminaram aquela

²²⁴ Conversei com a professora Clara e ela me informou que essa disciplina era ministrada por professores de outro departamento, da Educação, que atendiam os diversos cursos.

²²⁵ Texto de Joseph Mohr (1916) e música de Franz Gruber (1818).

²²⁶ A melodia de *Noite Feliz* não é predominantemente em graus conjuntos, fator esse que também pode dificultar sua execução instrumental.

primeira aula tentando encontrar outra melodia e tocaram uma das músicas do desenho animado *Rei Leão*, o qual eles denominaram *Tema do Rei Leão*²²⁷.

Na segunda aula, a equipe já tinha consolidado sua escolha, trocando *Noite feliz* pelo *Tema do Rei Leão*, que era, aparentemente, mais fácil e curto, bem como sua melodia era conhecida pelas crianças em função do desenho de animação²²⁸. Eles se empolgaram e tocaram bastante o tema. Em determinado momento, solicitaram-me a tenor. Duas equipes utilizaram as duas flautas tenor disponíveis – a da professora e a minha. Essa equipe e a equipe que escolheu *Ode à alegria* me pediram a tenor; a primeira, para tocar o tema, em registro mais grave; a segunda, para realizar um acompanhamento junto, a segunda voz.

7.2.3.2 A apresentação da atividade

A apresentação dos trabalhos ocorreu no dia 23 de novembro. Eu levei uma filmadora e um gravador para registrar as aulas planejadas e ministradas pelos estudantes. Filmei tanto os licenciandos se apresentando como alguns estudantes que faziam perguntas, interagindo, no papel de alunos de escola. Infelizmente, eu não tenho o registro audiovisual da primeira equipe, pois na hora de filmar, atrapalhei-me com o equipamento e, em vez de gravar a apresentação da equipe, filmei o início (o posicionamento dos estudantes na frente da sala) e o final (os aplausos). Todos os estudantes entregaram para a professora Clara o plano de aula elaborado pelas equipes, contendo tópicos que eles incluíram, sendo esses, em geral: objetivos, conteúdo, metodologia e forma de avaliação.

A primeira equipe a se apresentar foi a do Luis Alberto, Marina, James, Júnior e Alexandre. Eles apresentaram uma música do desenho animado de *Rei Leão* (*The Lion sleeps tonight*) em três partes, peça essa destinada para a 6ª série do Ensino Básico, segundo a equipe. O tema da melodia foi realizado com a flauta doce soprano e esse

²²⁷ A música escolhida foi *The Lion sleeps tonight*, composta por Solomon Linda em 1939. O tema dessa peça se tornou bastante conhecido ao ser utilizado no filme animado de longa-metragem, produzido por Walt Disney Pictures e lançado em 1994.

foi ensinado aos alunos. Inicialmente a melodia é formada por graus conjuntos, sincopados, na terceira frase há maiores saltos, como a oitava e a sexta. A equipe também realizou um acompanhamento com a flauta doce tenor, timbre esse que soou bem no arranjo. Inicialmente, a equipe apresentou a peça inteira, a duas vozes e depois ensinou aos alunos a primeira voz por meio da imitação, frase por frase. Também mencionou que poderiam ensinar a segunda voz, que seria mais fácil pela utilização de notas repetidas. A equipe fez um bom uso dos timbres das duas flautas doce, valorizando a adoção da tenor. O trabalho ficou bem elaborado e os colegas e a professora o elogiaram.

A proposta do arranjo foi acessível ao grupo, que o aprendeu por imitação. As frases da melodia apresentam ritmo sincopado, e nesse sentido, é interessante ensinar “de ouvido” aos alunos, a fim de facilitar sua execução, nesse caso, dispensando a leitura (BEINEKE, TORRES, SOUZA, 1998; RAMOS, MARINHO, 2002; BEINEKE, 2003).

A escolha da música revelou que os estudantes tinham um conhecimento do conteúdo da matéria, demonstrado pela extensão das duas vozes e pela tonalidade (sol maior), que poderiam ser trabalhadas no contexto escolar, quando seu ensino passa por um processo de continuidade na escola. O arranjo e a forma apresentada na condução da aula também demonstraram o conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo pela equipe, na questão de propor tal arranjo e proporcionar uma segunda voz mais acessível aos alunos que não tocariam a melodia. Essa segunda voz, com repetição de notas, também poderia ser executada na tenor por alunos com mãos maiores (DINN, 1965).

A próxima equipe era composta por Sandro, Giovana, Zanata, G Harp, Ricardo e Ana Maria e apresentou o tema bem conhecido de *Ode à alegria*, de L. van Beethoven. Eles compuseram uma segunda voz para a flauta doce soprano, duplicada na tenor, que seria também ensinada aos alunos, apesar de, no dia da apresentação, não utilizarem esse instrumento. A segunda voz era simplificada, utilizando apenas duas notas – sol e mi – a fim de facilitar a execução musical dos alunos. Na disciplina, foram comentados aspectos de arranjos para grupos e observados exemplos de partituras de flauta doce que indicava que os alunos deveriam tocar vozes (partes) acessíveis a sua capacidade de execução musical, independente da leitura por partitura.

Inicialmente, Sandro comentou que a atividade seria destinada para alunos de sete anos ou até seis anos, sendo então elaborada para a 1ª ou 2ª série de alunos da escola regular. A equipe apresentou o tema, tocando o arranjo a duas vozes com a flauta doce soprano. A seguir, trabalharam a peça por frases, utilizando a imitação, sempre com o recurso visual de o professor tocar na frente dos alunos como modelo. A Figura 8 apresenta a versão realizada pelos licenciandos, a qual foi por mim escrita posteriormente ao rever a gravação e o vídeo. Separei as frases com sinal de respiração e indiquei com colchetes os motivos e/ou agrupamentos melódicos que eles destacaram para realizar os ecos e treiná-los com os alunos. Essa é a função dos colchetes nas Figuras 8, 9, 10 e 11²²⁹. Assim, na primeira frase, pode-se visualizar pelos colchetes que os licenciandos trabalharam os ecos nessa ordem, das primeiras cinco notas, depois nove e depois de toda a frase, e assim sucessivamente para a melodia. Tal segmentação foi por eles sugerida. Assim que as duas primeiras frases foram apresentadas, o acompanhamento também foi apresentado e juntado aos poucos. Sandro explicou os valores das notas, marcando a pulsação, a fim de distinguir a contagem da segunda voz, que contaria com notas de dois e quatro tempos.

Figura 8: Versão apresentada do tema de *Ode à alegria*

The image shows a musical score for 'Ode à alegria' in 4/4 time. It consists of three systems, each with a melody line in treble clef and a bass line in bass clef. The melody line is marked with brackets and a breath mark (a comma above a line) to indicate phrasing. The first system shows the first five notes of the melody. The second system shows the next five notes, with a bracket under the first four notes. The third system shows the final five notes, with a bracket under the first four notes. The bass line consists of whole notes, with a breath mark above the first note of each system.

²²⁹ Em alguns momentos, os grupos de notas escolhidos pelos licenciandos para a imitação pelo eco coincidiam com motivos e membros de frases. Apesar disso, muitas vezes a escolha se deu em função do treino da digitação das notas envolvendo um grupo escolhido de notas. Entendo “motivo” em sua concepção schoenbergiana, ou seja, uma figura musical que reúne poucos elementos intervalares e rítmicos, dotada de unidade e harmonia implícita (SCHOENBERG, 1996).

No início da apresentação, Sandro também propôs escrever por extenso o nome das notas no quadro (mi – mi – fá – sol), mas alguns colegas da própria equipe desaprovaram tal atitude, pois achavam que tinha que ser totalmente “de ouvido”, sem nenhum recurso de registro. Assim, como estratégia empregada pela equipe predominou a imitação do modelo, como já mencionado.

Em relação à extensão da melodia, nessa tonalidade, escolhida pela equipe, não é possível tocar o sol² com a flauta doce soprano e a melodia proposta e ensinada pela equipe terminou na nota ré³ (acrescentei o sol² entre parênteses no compasso 12 da Figura 8). Talvez a equipe tenha pensado em tocar o sol² na segunda voz com a flauta doce tenor, que alcança essa extensão (compasso 12 da Figura 8), porém não posso afirmar tal ponto de vista. Essa é uma música bastante tocada na flauta doce soprano, e outros arranjos do mesmo tema costumam ser escritos em sol maior a fim de permitir a realização da extensão da melodia. Também é importante mencionar que a segunda voz, se tocada com a flauta doce soprano realiza cruzamento de vozes, mas se tocada com a tenor, não, por causa de seu registro e extensão.

Assim, observo que o conhecimento e a habilidade do conteúdo da matéria, nesse caso, a peça selecionada para flauta doce, também incluem a observância de uma tonalidade adequada para tocar, segundo a extensão do instrumento. Também posso mencionar que, se a intenção é realizar um arranjo no qual os instrumentos da família da flauta doce *se complementem*, nesse caso, com a flauta doce tenor tocando a nota sol² do arranjo, tanto o conhecimento e a habilidade do conteúdo da matéria estão sendo considerados (conhecer a extensão da flauta doce soprano e tenor), quanto o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo na elaboração desse arranjo para os alunos. Contudo, é necessário considerar o tamanho das mãos do executante ao introduzir vozes com a flauta doce tenor (DINN, 1965), a não ser que esse procedimento seja pensado para o professor tocar (CUERVO, 2009).

Dessa forma, uma questão relacionada às duas propostas apresentadas, que têm em comum a adoção da flauta doce tenor, seria a relação entre os anos de escolaridade dos alunos e a capacidade de execução da tenor por alunos que já alcancem os orifícios com os dedos (DINN, 1965). A equipe de *Rei Leão* definiu essa

atividade para alunos de 5ª e 6ª série, talvez pensando em considerar a execução por alguns alunos com esse instrumento. Rother (2005) sugere que a flauta doce tenor seja tocada por alguns alunos a partir da 7ª série, em formações mistas.

O terceiro grupo escolheu apresentar a música *Pela luz dos olhos teus*, composta por Toquinho e Vinicius de Moraes (Figura 9). Faziam parte do grupo Bernardo, Luz, Arquimedes Almadén, Adalberto Moreno, Ronaldo, Bob e Rafaela. A equipe realizou dois pequenos exercícios introdutórios antes de dizer qual era a música e abordá-la.

Inicialmente, a equipe trabalhou a questão rítmica, e Adalberto Moreno pediu que os alunos repetissem o eco do ritmo que ele realizou com palmas (notas pontuadas, como indico na partitura). Em seguida, todos tocaram esse ritmo na flauta doce com a nota mi, sendo que os “professores” pediam aos “alunos” articularem bem a sílaba “tu”. Em seguida, Rafaela apresentou os objetivos do plano que aula, destinados a uma turma na faixa etária de 9 a 10 anos, que já estaria realizando aulas de flauta doce na escola. Os objetivos eram: estimular a prática da flauta doce e a percepção auditiva dos alunos, bem como oferecer subsídios para que a turma pudesse executar “de ouvido” a música proposta.

Na continuação, Rafaela apresentou algumas considerações sobre a música que estudariam, dizendo seu nome e alguns aspectos de contextualização (foi tema de novela de uma emissora de televisão). A equipe também planejou, após a contextualização, a apreciação da música (gravação da canção), mas não chegaram a executá-la.

Depois os alunos se dividiram para “mostrar” e passar “trechos” e as frases musicais. Escrevi a partitura conforme foi apresentada pela equipe (Figura 9)²³⁰; entre colchetes anotei os trechos que os estudantes mostraram inicialmente (as quatro primeiras notas, depois o compasso inteiro, para depois trabalhar a frase). Quando alguns colegas apresentaram sua frase, ao mostrá-la, eles inicialmente fizeram o ritmo sem ser pontuado, treinando primeiro somente as notas. Somente com o treino das

²³⁰ Para o registro da partitura, considerei a maneira como a equipe apresentou a melodia, mas fiquei em dúvida na execução do compasso 11, já que alguns estudantes o executavam igual ao compasso nove. Nessa versão, há diferenças entre a gravação original e a apresentada pela equipe. Por exemplo, no compasso dez, a nota ré deveria ser ré suspenso. Escrevi o ritmo pontuado como foi realizado com palmas. Na execução instrumental, esse mesmo ritmo foi executado “swingado”, ou seja, a subdivisão interna de um pulso foi uma tercina formada por colcheia seguida de uma semicolcheia.

demais frases, posteriormente quando a equipe “juntou” as quatro frases da música, é que o ritmo “voltou” a ser executado de forma pontuada²³¹. Eu imagino que alguns membros da própria equipe nem perceberam isso durante a apresentação do trabalho, pois estavam preocupados com as alturas das notas.

Figura 9: Versão apresentada da canção *Pela luz dos olhos teus*



Uma aluna que assistia à aula, Giovana, pediu para que a equipe mostrasse bem a frase da nota mais aguda (terceira frase, com ré), e os estudantes explicaram-na mais detalhadamente. Arquimedes Almadén também dançava no final, fazendo o movimento do compasso, enfatizando o ritmo da valsa. A equipe foi muito elogiada pela professora Clara pela característica da música escolhida - sua repetição, o que facilitou a execução dos colegas durante aquela aula.

A equipe procurou dar subsídios para estimular os alunos a tirar a melodia “de ouvido”, sendo que os licenciandos se limitaram a falar à classe as primeiras quatro notas das frases. No entanto, essa equipe também se utilizou da estratégia da imitação (visual-aural), mas não solfejou a melodia durante a realização das frases musicais.

A questão da repetição traz um aspecto interessante, pois se sabe que os alunos iniciantes, em geral, gostam de tocar frases ou trechos cujos padrões rítmico-melódicos se repetem, pois facilitam sua execução. De certa forma, há quase que um “treino técnico” embutido na melodia escolhida.

²³¹ Pela gravação e vídeo percebe-se que os grupos de notas pontuadas foram realizados de forma mais “swingada” (na proporção de 3 para 1).

A quarta equipe, formada por Max, Jacinto, Mônica, Maurício, Noslen e Corbel, apresentou o tema folclórico gaúcho *Pezinho*, em dó maior. Inicialmente, a equipe tocou a melodia com as flautas doce soprano, e Jacinto a duplicou com a tenor, porém o estudante abandonou essa estratégia durante a execução da peça.

Para ensinar a música, eles utilizaram a estratégia do eco com a flauta doce e com o solfejo pedindo para os colegas repetirem no instrumento e também solfejarem. Escrevi na Figura 10 a partitura do tema folclórico e com os colchetes identifiquei como os graduandos dividiram suas partes para ensinar por imitação: os motivos “a” e depois “a’” foram executados com a flauta doce pelos professores e repetidos pelo grupo várias vezes, depois os professores juntaram “a” e “a’”; posteriormente fizeram o eco melódico da sequência de notas indicada por “b”, também repetindo algumas vezes. Os demais membros de frases (conforme indicado na partitura) foram primeiro solfejados pelos professores, seguido pelo grupo de alunos, para depois serem executados instrumentalmente.

Figura 10: Versão apresentada de *Pezinho*

The musical score for 'Pezinho' is presented in three staves. The first staff contains measures 1 through 8. Above the staff, bracketed segments are labeled 'a' (measures 1-2), 'b' (measures 3-4), and 'a'' (measures 5-6). Below the staff, a bracket labeled 'membro de frase' spans measures 5 through 8. The second staff begins at measure 9 and ends at measure 18. A bracket labeled 'membro de' is positioned below the staff, spanning measures 15 through 18. The third staff begins at measure 19 and ends at measure 28. A bracket labeled 'frase' is positioned below the staff, spanning measures 19 through 22. Two brackets labeled 'membro de frase' are positioned above the staff, one spanning measures 23-26 and another spanning measures 27-28.

Corbel enfatizou o solfejo (primeiro membro de frase indicado entre colchetes), pedindo à turma inicialmente seu eco cantado, depois tocou, solicitando o eco da parte tocada; ao solfejar junto, marcava a pulsação também. Posteriormente, pediu aos alunos para tocarem enquanto solfejava; em outra repetição, o licenciando diminuiu o andamento para trabalhar melhor a execução com o grupo. Nesse exemplo,

solfejar junto à execução musical, marcar o andamento e variar o andamento são estratégias empregadas pelos professores de música, sendo que as mesmas revelam conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo. Na sequência da atividade, Mônica explicou como seriam as frases seguintes (membros de frase), sendo que os licenciandos se dividiram para trabalharem suas frases (nesse caso, os membros de frase). Enquanto Mônica mostrava sua parte, pude observar que ela precisou se lembrar de fazer a digitação do si I, uma vez que ela estava acostumada a fazer a digitação do si II, conforme já comentado. Jacinto se atrapalhou, pois não sabia sua frase memorizada. No final, Corbel acompanhou a canção com o violão, demonstrando um conhecimento que ele já tinha, o de acompanhar melodias, nesse caso, o conhecimento e habilidade musical de realizar acompanhamentos ao violão.

Durante as apresentações, alguns licenciandos se referiam às frases musicais e membros de frases pelas expressões “pedaços”, “trechos”, “do começo” e “do final”. Na canção folclórica *Pezinho* (Figura 10), Mônica chamou a atenção dos estudantes para a repetição das frases e para a existência de frases semelhantes, explicando as últimas como Perguntas e Respostas (respectivamente anacruse do compasso 17 e anacruse do compasso 21). Tal aspecto foi realçado pela professora Clara no final da apresentação da equipe. Essa explicação por parte de Mônica ilustra conhecimento e habilidade musicais, que, nesse caso, são os de segmentar a música, analisar suas partes (membros de frases e frases) e observar se ocorrem repetições e/ou variações. Dessa forma, observo que alguns estudantes tinham uma noção clara de conhecimentos musicais básicos de estruturação musical que serviram, não só para fazer o fraseado correto, o que implica a respiração correta em instrumento de sopro, mas também para dividir as funções de quem apresentava as frases durante a tarefa.

A quinta equipe a se apresentar escolheu a música assim denominada *Tema da Copa* (Figura 11). Esse grupo era formado por Airton, James, Frestinha, Esperança, Rodrigo e Tia Carmen. Eles utilizaram a estratégia de separar a melodia em forma de responsório, no qual os alunos poderiam escolher a parte melódica que tocariam. Tal estratégia é utilizada no método *Iniciação à flauta doce*, volume 1, de Mário Videla e Judith Akoschky, e é denominado “Exercício de encaixe”, sendo que um exercício desse tipo foi apresentado aos licenciandos na aula em que abordamos o ensino coletivo de flauta doce com o auxílio da projeção de *slides* no programa *PowerPoint*.

Inicialmente, os licenciandos solfejaram a melodia e assim apresentaram-na separando os membros de frases (por exemplo, dó – lá, dó – lá), e outra parte da equipe respondia (fá – sol – lá – sol – fá – lá, e assim por diante). Esse esquema foi aprovado pela turma e elogiado pela professora por facilitar a atividade, pois os alunos poderiam tocar em dois grupos, alternando os membros de frases (ver os colchetes na Figura 11), e treinar os intervalos, principalmente os intervalos de terça (dó – lá e depois ré – si). A equipe também valorizou a articulação ao executar a última nota das sequências de intervalos de terça com *staccato*.

Eles também valorizaram os trechos da escala de fá maior presente na música, fazendo referência à tonalidade. Trabalharam a posição do mi agudo que aparece na penúltima frase em graus conjuntos. Embora não mencionassem o termo “graus conjuntos”, exploraram esses “movimentos” da escala.

Figura 11: Versão apresentada do Tema da Copa



Pareceu-me que estavam bem claro para a equipe a estrutura das frases, sua divisão em membros de frases e a sonoridade que eles gostariam que fosse resultante (com *staccato* na última nota do primeiro, terceiro e quinto membro de frase), sendo que tais aspectos se referem ao conhecimento e habilidade musical (segmentar a música) e ao conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria (expressividade com o uso de articulação). A estratégia de trabalhar a melodia como exercício de encaixe e o cuidado de trabalhar com os alunos a técnica de notas agudas (mi⁴) da flauta doce, que exigem que o polegar direito esteja flexionado, indicam que o conhecimento

pedagógico do conteúdo foi contemplado pela equipe na organização e na apresentação da atividade.

Como Marco não apresentou o trabalho junto aos demais colegas, ele apresentou sua proposta em separado, no último dia de aula, 6 de dezembro. Nesse dia, tínhamos a avaliação do semestre e o ensaio para a apresentação do dia seguinte. Assim, a aula iniciou com sua breve apresentação. Ele definiu que o objetivo geral seria trazer um “trecho” de uma música existente, do gênero popular, conhecido dos alunos, que é curto e fácil de ser trabalhado com alunos. Ele explicou que tirou a música “de ouvido” a partir de uma gravação, mas não mencionou o nome da música nem da banda.

O objetivo específico enunciado por Marco foi aprender esse “trecho” da música e trabalhar sua execução. De acordo com o estudante, o conteúdo seria o próprio trecho melódico escolhido, porém ele poderia ter mencionado quais seriam as notas, item esse que foi perguntado pela docente, após sua apresentação. As notas foram lá³, dó⁴, sol³ e mi³. Para desenvolver o trecho musical, Marco comentou que passaria a sequência das notas para os alunos, por imitação, e, depois, pediria que eles, em grupos, criassem “alguma interpretação” para a mesma, do jeito que eles quisessem. Nesse sentido, sua proposta, um pouco diferente dos demais grupos, estimularia uma pequena improvisação entre os alunos.

Após sua explicação, Marco tocou o trecho de forma apressada e sua execução ficou confusa, pois dava a ideia de que não lhe estava claro quais seriam as notas da melodia e quais as dos ornamentos (trinados executados de forma ligada). Em seguida, a professora da classe lhe fez perguntas, ajudando-o a apresentar o restante da frase musical.

Assim, por um lado, Marco não demonstrava conhecimento nem habilidade do conteúdo da matéria (a habilidade se referia a conseguir tocar esse trecho na flauta); por outro lado, a proposta apresentada pelo estudante de trazer um exemplo de um trecho de música popular tocada com flauta doce foi positiva, considerando-se a questão de contemplar repertório idiomático. Infelizmente, faltou-lhe clareza para comentar algo sobre a relação entre esse trecho e a estrutura da canção à qual se referia. Durante as apresentações, nenhuma equipe pensou em desenvolver uma

proposta somente com uma introdução ou uma *coda* retirada de um exemplo musical ou pergunta-e-resposta. Tal aspecto pode se constituir em uma proposta viável para o ensino instrumental na escola, embora indique outra possibilidade, voltada à improvisação musical.

Quanto à improvisação musical, Lira (1984) advoga que os licenciandos devem passar por experiências com a improvisação, sendo que exercícios do tipo pergunta-e-resposta são uma das possibilidades mencionadas, além de improvisar em todos os tons no instrumento. Como visto no levantamento do estado da arte, Santos (2006) também indica exercícios de improvisação para melhorar a prática da *performance* de música popular com a flauta doce no gênero do choro.

7.2.3.3 Avaliação da atividade

No dia 6 de dezembro, realizamos a avaliação do semestre com a turma. Para isso, preparei uma apresentação feita no *PowerPoint* com um roteiro para que pudéssemos organizar a discussão, por meio de uma entrevista grupal, e projetei cenas dos vídeos dos licenciandos dando as aulas. Na aula, ao projetar a edição dos vídeos²³² que fiz para a turma, o arquivo completo apresentou problemas de exibição e assim passei a projetar partes dos vídeos para realizar a avaliação. Para a presente análise, além das anotações feitas em diário de campo e dos vídeos, juntei a transcrição das falas dos estudantes ao observarem os vídeos.

Em relação à parte da avaliação com a apreciação do vídeo, os alunos estavam num clima mais informal e os comentários também foram um pouco mais descontraídos se comparados à primeira parte, quando avaliamos o semestre de acordo com um roteiro²³³. Os estudantes davam boas gargalhadas enquanto reviam as cenas. Percebi que eles olharam com entusiasmo e interesse os seus gestos, suas condutas, seus comportamentos, bem como os dos seus colegas. Também pude perceber a satisfação dos alunos ao rever esse trabalho a partir das falas ocorridas

²³² Com um *notebook*, trabalhei na edição de um vídeo com as propostas realizadas pelos licenciandos na aula do dia 23 de novembro. A professora Clara ficou com uma cópia da edição desse vídeo, e o material foi por mim utilizado durante a análise final dos dados.

²³³ Esse roteiro terminava com questões abertas (críticas, sugestões e comentários) para que os estudantes pudessem acrescentar outros aspectos.

durante a aula. O fato dos estudantes terem apreciado muito essa tarefa foi também posteriormente citado pela professora Clara (entrevista do dia 10 de dezembro). Como é de costume da professora, após a prova individual de flauta doce, que foi realizada nos dias 29 e 30 de novembro, ou seja, na semana seguinte, ela conversou com os acadêmicos e pôde constatar como essa atividade foi recebida.

Um aspecto que não foi falado durante o dia da avaliação com os licenciados, porém foi mencionado por Adalberto Moreno ao final da aula do dia 23 de novembro, quando da apresentação das equipes, e que foi mencionado também na entrevista por Giovana e James, foi o entendimento sobre tirar música “de ouvido”. Em aula, o trabalho realizado pelos licenciandos, de tirar música “de ouvido”, enfatizou o aspecto visual, ou seja, por meio da observação do modelo conferido pelo professor (tocar por imitação), nesse caso, os estudantes que estavam nesse papel. Não foi um trabalho voltado para o aspecto aural ou perceptivo como alguns estudantes já citados esperavam. A equipe que mais elaborou estratégias para trabalhar habilidades perceptivas dos alunos foi a de Adalberto Moreno, que previu inicialmente trabalhar o ritmo da canção, a articulação desse ritmo com uma mesma nota e depois introduzir as posições (diziam as quatro primeiras) para que os alunos pudessem tocar as frases da música *Pela luz dos olhos teus* de forma a facilitar a execução.

Sendo assim, a estratégia mais usada foi a imitação, tanto auditiva quanto visual, na qual os alunos imitavam a posição da mão dos estudantes que apresentavam as melodias. Provavelmente, esses acadêmicos estavam esperando um treino mais auditivo, aural, sendo que Giovana sugeriu que os licenciandos poderiam explorar mais a percepção, por exemplo, tocando de costas para os alunos. Beineke, Souza e Torres (1998) mencionam que os alunos de uma oficina de flauta doce ministrada em uma escola tocavam por imitação, auditiva e visual.

Dessa forma, é importante diferenciar tocar “de ouvido” de tocar por imitação. Ramos e Marino, que escreveram um livro para iniciantes ao piano, destacam a importância de professores de instrumento usar estratégias de improvisação, criação, tocar por audição e por imitação durante o ensino instrumental. Para as autoras, tocar por audição e por imitação permite ao aluno “explorar e experimentar os recursos do instrumento, desenvolver a coordenação motora e expressar-se através de improvisações e criações musicais sem interferência da partitura” (RAMOS, MARINO,

2002, sem paginação). A imitação é um recurso valioso, não só na etapa inicial do ensino instrumental, como nas etapas subseqüentes, capaz de “ampliar a percepção e otimizar a compreensão e interpretação musical” do aluno (idem).

Com a prática da imitação, o aluno consegue realizar [...] um repertório que apresenta materiais rítmicos e melódicos mais elaborados do que aqueles que conseguiria tocar se dependesse da leitura, desenvolvendo a concentração, a memória auditiva e visual. Cria-se uma maior intimidade com o instrumento, resultando numa expressividade que pode ser alcançada de forma mais consciente e rápida (RAMOS, MARINO, 2002, sem paginação).

Grätzel (1985) propõe exercícios técnicos que não requerem dos alunos a leitura musical com a flauta doce na escola. Os procedimentos citados são ecos, perguntas e respostas e exercícios de encaixe. Esses exercícios objetivam o desenvolvimento da destreza motora, na qual digitação, respiração e articulação são enfocadas, o treinamento auditivo, a detecção de alunos com dificuldades técnicas e alternância de propostas que utilizam ou não a leitura a fim de diversificar o andamento da aula.

Cuervo (2009) observou em sua pesquisa com crianças e adolescentes que aprendiam flauta doce numa oficina em uma escola que os alunos adotavam a estratégia de imitar os movimentos de dedos da professora a fim de facilitar a coordenação entre sopro, digitação e articulação com a leitura de partituras, pois a coordenação dessas habilidades se constituía como um desafio para o estudo do repertório durante o ano.

Autores da educação musical como Corrêa (2008) e Tourinho (2007) e pedagogos musicais como Suzuki (ILARI, 2011) têm enfatizado o aprendizado pela imitação a partir da integralização de várias ações e sentidos como ver-ouvir-tocar/experimentar. Para Tourinho, o aprendizado no ensino coletivo “se dá pela observação e interação com as pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer” (TOURINHO, 2007, sem paginação). Nessa forma, está implícita sua concepção, que é a de:

(...) transposição inata de comportamento humano de observação e imitação para o aprendizado musical. Professores de ensino coletivo levam em

consideração o aprendizado dos autoditadas, que se concentram inicialmente em observar o que desejam imitar. A imitação está focada no resultado sonoro e não na decodificação de símbolos musicais. (TOURINHO, 2007, sem paginação).

Quanto a escrever nome das notas no quadro, Ana Maria desaprovava esse procedimento utilizado pelo seu colega de equipe, porém não mencionou por que não gostou e não apresentou outra alternativa para trabalhar. Provavelmente, o colega pensou em evitar a notação tradicional, mas qualquer forma de escrita que usa símbolos icônicos (notação analógica, notação com legendas, escrita do nome de notas, desenhos esquemáticos com orifícios das flautas doce) é uma forma de mediação entre a execução e a música. Ela também mencionou que não gostou da explicação teórica de Sandro sobre a divisão rítmica no começo da atividade, porém essa equipe foi a que mais usou o gesto (regência) para marcar os pulsos, especialmente na contagem da segunda voz. A regência utilizada foi mais relacionada à contagem visual dos tempos com a mão e não um gesto padrão de regência de compasso. Não consigo lembrar se Sandro estava presente naquele momento; creio que não, pois ele teria comentado e defendido suas decisões e atitudes²³⁴.

Outro comentário interessante surgiu com a auto-avaliação de Antunes, pois ele disse que poderia ter procedido de forma diferente ao ensinar o ritmo da canção *Pela luz dos olhos teus*. Ele inicialmente pediu que a classe repetisse com palmas o ritmo da melodia. Após rever o vídeo, disse que poderia ter sugerido uma improvisação com algumas notas com esse ritmo repetido pelos alunos. Porém, ele justificou que não poderia ter feito isso na hora, pois não tinha combinado com a equipe, mudando o planejamento combinado (nesse caso, acrescentando um aspecto).

Outro aspecto mencionado foi a questão da repetição. Após ver o vídeo, Corbel, que trabalhou a música *Pezinho* com ecos, comentou que o solfejo, sua imitação vocal e com a flauta doce lhe pareceu muito repetitivo. Em outro momento,

²³⁴ Eu não me sentia autorizada, como pesquisadora, a realizar uma “chamada” ao mesmo tempo em que a professora da classe a fazia, pois julgo ser um gesto muito invasivo e deselegante. Assim, anotava nos meus diários de campo os fatos que eu julgava importantes e mencionava apenas quem participou de uma ação (os agentes).

os acadêmicos deram início a um breve debate sobre as estratégias pedagógicas utilizadas por integrantes da mesma equipe quando explicavam frases musicais da mesma seção da música. Ana Maria, ao rever o vídeo, comentou que as maneiras de explicar de Mônica e Jacinto foram diferentes (a quinta e sexta frase, ver Figura 9) e, por isso, não foram compreendidas, a princípio, pela turma. Com a exibição do vídeo, Mônica justificou que, como Jacinto já tinha começado a explicar de uma maneira, ela tentou dar sequencia dessa forma para não desmerecer a participação do colega. Contudo, Mônica observou que essa forma não foi a mais eficiente. Senti no comentário de Ana Maria, além da observação de identificar maneiras diferentes dos estudantes se referir à frase musical para ser imitada, uma tendência a favorecer seu amigo, Jacinto, no comentário “tadinho ...” (DC 28, p. 112).

Para finalizar a análise da atividade, cito uma parte do diário de campo que ilustra a diversidade de temas tratados.

Esses comentários revelam os pontos importantes para os estudantes em sua avaliação e na dos colegas, revelam o que julgam próprio ou adequado e também suas relações de sociabilidade, proximidade ao “tomar partido”, mesmo que de forma discreta, pelos colegas. Outra situação que foi engraçada foi quando Arquimedes se viu dançando na valsa. Ele mesmo falou: “ai, desculpe, eu estou parecendo um palhaço”. Após os risos e comentários como “a imagem diz tudo (Antunes)”; eu também manifestei minha opinião: “está bom, eu acho bom” [no sentido de apoiar o gestual], e depois a professora Clara falou sobre o movimento que os músicos expressam durante a interpretação. Embora esses comentários não sejam tão aprofundados, eles [foram] participativos. (DC 28, p. 112)

Dessa forma, finalizo o capítulo que contou com a análise e descrição dos dois principais planejamentos executados pelos estudantes e sua avaliação. Os estudantes verbalizaram que o planejamento pôde ser construído durante o semestre, com a sequência das aulas, suas atividades e reflexões. Pude acompanhar a construção dos conhecimentos da turma com o decorrer do semestre e observei que, a partir das falas e dos exemplos trazidos na primeira atividade – a de escolher uma partitura – nem todos os estudante demonstraram conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, pois, para muitos, não estava claro quais seriam os critérios que eles deveriam levar em consideração para selecionar a peça musical. Para outros estudantes, esse aspecto estava claro e pôde ser percebido nas justificativas e

partituras apresentadas, como, por exemplo, trabalhar peças adequadas em extensão, ritmo, entre outros aspectos. Alguns acadêmicos também revelaram conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo, ao mencionar brevemente como os conteúdos apresentados pela música poderiam ser desenvolvidos.

Na segunda atividade, o planejamento de realizar uma música “de ouvido” não só exigiu uma reflexão maior da equipe, um cuidado de selecionar uma música, organizar a proposta e dividir as tarefas, mas mostrou-se uma atividade desafiadora e prazerosa. A professora Clara chegou a fazer uma avaliação com os graduandos logo após a realização da atividade no dia 23 de novembro. A docente elogiou o comprometimento dos grupos em realizar a tarefa, disse que estava muito satisfeita com os resultados obtidos, mesmo que o tempo para a realização da proposta tenha sido curto. Enfatizou a riqueza de propostas que esse tipo de atividade proporciona, pois as equipes puderam “trazer” outras sugestões que, provavelmente, um professor só não traria.

Em geral, os estudantes, após apresentarem a atividade, consideraram-na muito importante, elogiaram o repertório sugerido pelas equipes, e um deles mencionou que a dinâmica proposta da aula “funcionou bem”. Rafaela destacou a questão do sorteio para o estabelecimento dos grupos que proporcionou a oportunidade de trabalhar com outros colegas na tarefa. A professora Clara mencionou que esse objetivo foi visado com a atividade.

Corbel enfatizou que a proposta de planejar, dar a aula e assistir os colegas foi muito enriquecedora, pois pôde trazer outras ideias (estratégias) aos licenciandos de como dar aula. De maneira geral, as estratégias trazidas enfatizaram a imitação, tanto auditiva como visual, considerando o professor um modelo para a imitação. Outras estratégias empregadas colaboraram para a imitação, como marcar o pulso junto com a frase a ser imitada e solfejar, antes e durante a execução dos alunos. De maneira geral, o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo foram explorados por meio dessas estratégias: imitação auditiva e visual, regência ou marcação dos tempos e solfejo. Todas as peças foram ensinadas por frases e sua reunião em elementos mais curtos, tais como motivos e membros de frases, embora os estudantes mencionassem termos como “pedaços” e “frases” para se referirem à segmentação. Uma equipe enfatizou a aprendizagem e execução da melodia (membros de frase) para grupos de

alunos alternados, tipo pergunta-e-resposta, bem como enfatizou a expressividade, ao pedir o *stacatto*.

Alguns estudantes esperavam uma ênfase maior para tocar por audição. Nesse sentido, a equipe que ensinou *Pela luz dos olhos teus* pensou em trabalhar o ritmo e somente dizer as primeiras quatro notas da frase, esperando que os alunos tocassem junto a continuação das frases, uma vez apresentada a melodia. Para Adalberto Moreno, a atividade “funciona mais” quando os professores não dizem *todas* as notas antes aos alunos.

Um conhecimento que ainda precisa ser desenvolvido é o conhecimento curricular. Percebi isso na extensão das peças escolhidas na primeira e na segunda atividades. Por mais que os estudantes mencionassem o ano de escolaridade para o qual a música se destinava, algumas peças utilizavam notas da segunda oitava, o que indicaria que o trabalho seria de médio prazo na escola. Nesse sentido, é interessante aprofundar esse tema em aulas de Licenciatura em Música. Na disciplina, o conhecimento curricular foi abordado em aula em seus aspectos teóricos, por meio de um dos materiais confeccionados em *PowerPoint* e com a análise de algumas partituras musicais executadas, porém, a partir da análise dos dados, sugiro esse aprofundamento.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou os conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais de licenciandos matriculados no segundo semestre de um curso de Licenciatura em Música. O foco da investigação aborda a construção de tais conhecimentos e habilidades na formação inicial do licenciando. O objetivo geral foi compreender os modos como os estudantes adquirem, utilizam e sistematizam seus conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais, quais desses conhecimentos e habilidades eles valorizam e selecionam, como realizam um planejamento e quais desses conhecimentos e habilidades são utilizados na prática de licenciandos que já dão aulas de flauta doce. A singularidade da disciplina “Flauta Doce no Contexto Escolar” impõe aos estudantes uma demanda específica: a de desenvolver propostas pedagógicas para a escola de ensino básico e continuar o estudo da flauta doce, iniciado no primeiro semestre de seu curso.

O levantamento do estado da arte revelou que a área de educação musical tem contado com pesquisas que abordam a flauta doce, principalmente nos últimos dez anos, período em que também foram realizadas investigações nas áreas de práticas instrumentais e de musicologia, as quais tinham, entre outros objetivos, familiarizar o estudante/intérprete brasileiro com tratados estrangeiros e realizar o levantamento do repertório próprio para o instrumento de compositores brasileiros. Dentre as pesquisas e publicações diversas apresentadas *sobre* e *com* o instrumento, um número expressivo aborda seu ensino em contextos diversos, como escola de ensino básico, escolas especializadas de música, projetos socioeducativos, projetos culturais, em ONGs e em cursos de graduação em Música. As dissertações e relatos de experiências, principalmente de estágios, abordam o ensino da flauta doce em contextos escolares, proposições e avaliações de metodologias e aprendizado dos alunos, contudo, tais trabalhos não se voltam para a formação inicial do licenciando, abordando a construção de seus conhecimentos e habilidades instrumentais e pedagógicos.

A metodologia escolhida para a realização da presente investigação foi a pesquisa colaborativa, a qual mantém estreita relação com a pesquisa-ação, mais especificamente, a pesquisa-ação educacional (IBIAPINA, 2008). Como há o envolvimento de participantes implicados na ação, nesse caso, em especial, da docente da turma, o delineamento da presente investigação precisou atender às condições já encontradas no campo, ou seja, a de uma disciplina recente, existente, que passou pela mudança de nome e de foco, com plano de curso já definido, porém sujeito a acolher mudanças sugeridas pela presente pesquisa.

O delineamento da pesquisa foi realizado em quatro fases, que foram: a fase preliminar de delineamento com a aproximação ao campo; a fase de planejamento, que contou com a definição da proposta de investigação em conjunto com a professora da turma e com a elaboração inicial das estratégias e procedimentos a serem adotados na pesquisa colaborativa; a fase de implementação da pesquisa colaborativa em sala de aula, na qual realizei observação participante, atuando também como professora, e pude realizar uma análise parcial dos dados durante a realização em campo da pesquisa; e a última fase correspondeu à análise e interpretação dos dados durante a redação da tese e retorno ao campo, com a divulgação dos resultados da investigação à comunidade acadêmica em geral, e, em particular, da instituição.

No delineamento da presente pesquisa, a ação implicou e imbricou dois âmbitos, o da prática e o da investigação (TRIPP, 2005), que foram levados em conta. As contribuições obtidas com a pesquisa também dizem respeito aos campos da prática e da investigação, desvelando conhecimentos e habilidades músico-instrumentais e pedagógico-musicais dos licenciandos matriculados na disciplina citada. Seus conhecimentos musicais prévios também foram considerados.

Em relação às estratégias e procedimentos implicados no campo da prática, pude elaborar e selecionar algumas sugestões de materiais para a execução e apreciação com a flauta doce. Alguns deles foram valorizados pelos estudantes e pela professora, como os vídeos selecionados e baixados da internet do *YouTube* com interpretações de flautistas doce, os quadros com as digitações da flauta doce soprano

e contralto e a elaboração de um CD com o repertório da disciplina gravado. A utilização concomitantemente da flauta doce tenor por alguns estudantes foi bem aceita pela turma e permitiu variar o timbre do conjunto e equilibrar a sonoridade, entre instrumentos mais agudos e mais graves da família.

Compartilho com muitos educadores e musicistas a concepção de apostar num ensino de qualidade voltado aos licenciandos em relação à flauta doce (LIRA, 1984; WEILAND, 2006; PAOLIELLO, 2007). Levantei algumas ações realizadas pelos docentes nos cursos de licenciatura no Brasil que enfocam o ensino coletivo de flauta doce (LIRA, 1984; BARROS, 2002; 2010; STORI, 2008; GARBOSA, 2009; TRINDADE, 2007; JOLLY, GOHN, JOLY, 2006). A maioria dessas ações prevê o desenvolvimento de alguma estratégia pedagógica nas aulas, o que mostra a atualidade da discussão, voltada ao contexto do ensino básico, a partir da obrigatoriedade do ensino do conteúdo de música na escola (Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008). Assim sendo, na trama do trabalho, valorizei a contribuição de autores que utilizam a flauta doce no ensino coletivo em escolas (ROTHER, 2005; FUCHS, 2005; CAETANO, 2012).

Penso que muitos graduandos só terão a experiência de aprendizagem (formal) com o instrumento em cursos de licenciatura e, provavelmente, nem todos irão se dedicar ao seu estudo e ensino. Contudo, o instrumento é muito utilizado no ensino em diversos contextos, conforme já apontado e essa situação estimula seu ensino, seja por profissionais habilitados ou não. Da literatura apontei alguns problemas, os quais dizem respeito justamente à precária formação de pessoas que se julgam aptas a ensinar o instrumento (LIRA, 1984; WEILAND, 2006; PAOLIELLO, 2007) e à concepção limitada de conceber a flauta doce ainda segundo uma só função, a de instrumento “musicalizador”, desconhecendo sua função de instrumento “artístico”, o que forçou Paoliello (2007) a apontar essa dicotomia ainda existente no Brasil. O desconhecimento das demais flautas doces da família também gera a associação do instrumento como instrumento “infantil” (ROTHER, 2005). A presente tese discute e levanta certas questões que ainda merecem atenção na formação dos licenciandos, tais como a qualidade dos instrumentos, sua afinação (barroca *versus* germânica), o conhecimento da discussão sobre a afinação (dedilhado histórico) e a necessidade de despender atenção individual a alunos e/ou estudantes atendidos no ensino coletivo.

A articulação entre propostas pedagógicas e a prática instrumental – já indicada pelo programa da disciplina – aponta para a necessidade de contemplar, não somente o conteúdo da matéria por um lado, e os aspectos didáticos, de outro, mas sua imbricação, ou seja, o que Shulman (1986) denomina de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Em relação ao referencial teórico adotado, utilizei os conceitos inicialmente propostos por Shulman (1986) sobre conhecimentos docentes (*knowledge base*) a partir de dois domínios: conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo. Em relação ao conhecimento de conteúdo, o autor considera três categorias, que são o conhecimento do conteúdo, conhecimento curricular e o conhecimento pedagógico do conteúdo, sendo que esse último é exclusivo à profissão docente. Ballantyne (2005, 2006), que aborda a formação de educadores musicais na Austrália, relaciona e acrescenta aos conhecimentos propostos por Shulman (1986), as habilidades. Portanto, a partir da análise dos dados do presente trabalho, considerei a seguinte tipologia nesta tese: conhecimentos e habilidades pedagógicas gerais; conhecimentos e habilidades musicais; conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria; conhecimento e habilidades pedagógicos do conteúdo; conhecimento curricular; conhecimentos e habilidades profissionais; e conhecimento dos fins, princípios e valores da educação.

Para mim, como pesquisadora e professora, foi muito importante conhecer e refletir sobre as categorias do conhecimento do conteúdo da matéria propostas por Shulman e utilizá-las na análise da presente investigação. Essa reflexão me permitiu ampliar e aprofundar minha visão como docente e formadora sobre conhecimentos e habilidades que devem ser construídos com licenciandos.

A partir da análise e interpretação dos dados, considero necessário evidenciar a distinção entre as três categorias do conhecimento do conteúdo propostas por Shulman (1986) na formação dos licenciandos, mesmo que elas sejam inter-relacionadas. O conhecimento e a habilidade do conteúdo da matéria contemplam o *que* os estudantes devem saber. No caso da presente disciplina, esse conhecimento e essa habilidade se referem à execução na flauta doce, conhecer sua técnica, a família do instrumento e seus recursos expressivos e limitações. O conhecimento e a

habilidade pedagógicas do conteúdo focalizam *como* os graduandos desenvolvem suas propostas de ensino, ou seja, como eles ensinam o instrumento, como utilizam e geram estratégias e, por fim, o conhecimento curricular se refere à compreensão dos programas das disciplinas e do emprego dos recursos instrucionais.

Alguns autores da educação musical têm enfatizado a importância de desenvolver conhecimentos e habilidades pedagógicas do conteúdo na formação dos licenciandos (BALLANTYNE, 2005; 2006; MATEIRO, 2009b, 2011b; CONWAY, HODGMAN, 2009) e dos pós-graduandos em educação musical (COLWELL, 2011). Esse tipo de conhecimento tem recebido atenção crescente na área por ser um conhecimento específico da profissão docente e por integrar (ou por ser desejável integrar) as áreas de conhecimentos dos programas de formação (conhecimentos pedagógicos gerais e específicos com conhecimentos musicais). No entanto, a partir dos dados analisados nesta tese, pude compreender que também é vital desenvolver o conhecimento curricular com os licenciandos, ou seja, fomentar a compreensão dos programas das disciplinas e do emprego dos recursos instrucionais disponíveis para que eles possam ampliar seu conhecimento em relação às dimensões horizontal e vertical da matéria, bem como conhecer, analisar, confeccionar e socializar materiais instrucionais. Shulman (1986) menciona que os formadores muitas vezes se omitem em desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, e o conhecimento curricular tende a ser ainda mais negligenciado.

A compreensão acerca dos conhecimentos e habilidades mencionados nessa tipologia por Shulman (1986) e Ballantyne (2005; 2006) é construída pelos acadêmicos no segundo semestre do curso; assim há variação individual. Nessa fase do curso, alguns conhecimentos e habilidades ainda não se apresentam consistentes para alguns licenciandos, por exemplo, escolher uma partitura adequada para ser ensinada na escola de ensino regular; saber se a música pode ser executada como um cânone; saber tocar a música de ouvido para depois ensiná-la. Para outros licenciandos, a compreensão e habilidade requerida para essas demandas pedagógicas e instrumentais já se mostrava mais consistente. Shulman (2004) menciona que o grau de compreensão da matéria é variável entre professores bem como para um mesmo professor. Nessa última situação, o grau de compreensão de conjuntos particulares de

temas em uma matéria também apresenta diferença, como se os professores se movessem entre oásis, que representam áreas nas quais sua compreensão é aprofundada, e desertos, que representam as áreas que menos conhecem.

Também considero importante observar em aula as dimensões individual e social da aprendizagem da docência, pensando na socialização das experiências e na construção da compreensão intra e interpessoal dos licenciandos. Essa importância é sublinhada por Gruenhagen (2007) e Cain (2011) quando esses autores tratam dos processos colaborativos de reflexão e de metacognição dos graduandos quando analisam situações de planejamento e ensino de música durante sua formação.

No capítulo 5, foram analisadas as experiências de aprendizagem de cinco acadêmicos que já tiveram aulas de flauta doce antes da graduação, a partir das quais pontuei alguns aspectos que devem ser observados na formação dos licenciandos. São elas: necessidade de observar a atenção individual dispensada ao aluno no ensino coletivo (conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo da matéria) e a constatação de que alguns estudantes chegam com conhecimentos e habilidades instrumentais consistentes e outros não (conhecimentos e habilidades músico-instrumentais), os quais revelam as características de sua formação prévia.

As experiências formativas dos licenciandos não se restringiram à esfera instituinte socializada na presente disciplina, porém também diziam respeito a suas experiências profissionais (MORATO, 2009). Em especial, pude levantar os conhecimentos e habilidades dos licenciandos entrevistados que já dão aulas de flauta doce em duas ONGs e em uma escola de música. As demandas institucionais requeriam de Luz e Sandro conhecimentos e habilidades profissionais (BALLANTYNE, 2005, 2006) para lidar com situações como ensinar com flautas doces de qualidade inferior, doação de instrumentos, adequar-se às mudanças em sua oficina (de opcional para obrigatória), e de James e prestar retorno à coordenação (relatórios) e aos pais. As atitudes de Luz e Sandro ao contemplar não somente a educação musical, mas aspectos da educação geral dos seus alunos atendidos nas ONGs (falar corretamente português, trabalhar a “auto estima dos guris” da ONG), consideraram os conhecimentos dos fins, princípios e valores da educação segundo sua visão. A

habilidade dos licenciandos em organizar o ambiente de aprendizagem e lidar com a disciplina de seus alunos diz respeito à outra demanda referente aos conhecimentos e às habilidades gerais da educação.

Ainda em relação à docência, foram identificados alguns exemplos e estratégias utilizados pelos três licenciandos entrevistados que apontam para seus conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo. São eles: ensinar pela leitura de partitura e por imitação; trabalhar aspectos técnicos como articulação, respiração e postura (segurar corretamente a flauta doce); ensinar e demonstrar conceitos (nomenclatura dos instrumentos) e conteúdos (grave/agudo); e a necessidade de relembrar repertório (treino) com seus alunos.

No capítulo 6, foi analisada a aprendizagem do instrumento pelos acadêmicos, levando em conta a valorização e a aquisição dos conhecimentos músico-instrumentais e musicais, destacando seus comentários, questionamentos, expectativas, sugestões e avaliações em situações vivenciadas em aula.

Os estudantes valorizaram conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria em relação a sua própria aprendizagem do instrumento, citando, por exemplo, a execução de uma extensão maior de notas (agudas e com alterações) na flauta doce soprano; aspectos técnicos e musicais que colaboraram para uma execução instrumental com mais fluência, como a possibilidade de conhecer e executar outras articulações (com golpes de língua, como o “du”), o controle da emissão de ar do grupo, que influía na afinação e sonoridade da execução e a leitura musical; acompanhar seu desempenho e dos colegas, fazendo comparações; o conhecimento sobre a digitação para a flauta doce soprano (tabelas); e tocar em grupo, com divisão das partes, incluindo cânones ou repertório a várias vozes, conforme defendido pela literatura de ensino coletivo (BEINEKE, 2003; TOURINHO, 2007).

Ainda assim, surpreendi-me com o fato de a maioria dos estudantes ter preferência por tocar sempre em grupo a realizar solos, com exceção de Adalberto Moreno, o qual defendia a oportunidade de realizar solos e partes para improvisar nas aulas. A execução em grupo conferia aos estudantes maior segurança e a sonoridade coletiva para alguns lhes parecia melhor do que a individual, embora esse aspecto possa ser questionado e as sonoridades individual e coletiva mereçam atenção por

parte do professor. Segundo Arquimedes Almadén, um dos estudantes da turma, se eles erravam, podiam esperar e depois continuar a execução, o que eu denominei de “esconder-se” ou “camuflar-se” no grupo.

A partir da apreciação dos vídeos e CDs selecionados para a disciplina sobre a família da flauta doce, os acadêmicos destacaram duas categorias. A primeira se refere aos conhecimentos musicais sobre repertório (termos, estilos e gêneros), conhecimentos e habilidades sobre harmonização, que são adquiridos em outras disciplinas ou práticas musicais ou em interação com seus pares ou por meio de mídias como a internet ou livros. A segunda categoria abrange conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria, nesse caso, do instrumento: sua família, formações instrumentais, técnicas de execução e recursos expressivos.

As maneiras e estratégias empregadas pelos estudantes para continuar a aprender flauta doce no segundo semestre apontam tanto para seus conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria quanto para seus conhecimentos musicais. Em relação aos conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria, as estratégias foram: lembrar ou corrigir posições novas e repetir o repertório entre as aulas para promover o treino; a observância dos aspectos técnicos como dedilhado, articulação e respiração e de não “pular” notas ou sequências de notas em músicas e mais a correção mútua principalmente em relação ao ritmo. Em relação aos conhecimentos musicais, alguns licenciandos mostraram maior facilidade em tocar “de ouvido” e outros, em realizar a leitura, devido a suas experiências musicais prévias, e alguns tinham o costume de olhar para os colegas ou para a professora e tocar por imitação.

Adotei a diferenciação entre os termos *ensaio* e *estudo* em aulas coletivas, apontados por Harnischmacher (2005), para compreender melhor a necessidade dos licenciandos de repetição do repertório e de exercícios durante as aulas. Para esse autor, de certo modo, o ensaio instrumental, no contexto de escolas de ensino regular e escolas de música, está mais para um estudo orientado pelo professor ou seu regente do que propriamente para um ensaio em que os participantes já vêm com suas partes lidas. Constatei situação similar com esses graduandos a partir da análise dos dados de campo da presente investigação, pois o tempo de execução musical na disciplina era dividido entre o estudo (treino), com predominância para este aspecto,

com as repetições do repertório, seja em pequenos grupos alternados de estudantes, seja por todo o grupo, bem como entre o tempo dedicado ao ensaio propriamente dito, no qual predominavam as tarefas de juntar vozes.

Em relação ao estudo individual, esse se mostrou bem diversificado. Era muito comum encontrar os acadêmicos nas dependências da instituição treinando o repertório antes das aulas. Alguns licenciandos comentaram que não estudavam, como G Harp; outros estudavam, como Luz e Giovana. Giovana demonstrou interesse em continuar seus estudos de flauta doce, talvez realizando um curso técnico. Outros estudantes aceitaram o desafio proposto pela professora Clara de tocar na segunda prova de instrumento a primeira parte de *Carinhoso*, o que evidenciava seu estudo fora do horário de aulas. Em relação ao perfil dos licenciandos, mencionei, apoiada pela literatura (SILVA, 2005; MORATO, 2009), que muitos licenciandos trabalham enquanto estudam e, assim, não conseguem dedicar tempo desejado (ou necessário) aos estudos acadêmicos.

No capítulo 7, foram indicados os procedimentos e estratégias citados e empregados pelos licenciandos para realizar seus planejamentos e analisados quais são seus conhecimentos e habilidades musicais, músico-instrumentais e pedagógico-musicais utilizados ou mencionados.

O planejamento dos estudantes que já dão aulas apontou para aspectos de transmissão de conteúdos e materiais utilizados, formas de registro e avaliação, organização de apresentação musical de alunos e de previsão de turmas para o ano seguinte, em 2011. As respostas citadas puderam ser incluídas predominantemente nas categorias: conhecimento curricular e conhecimentos e habilidades profissionais. O conhecimento curricular, no que diz respeito à compreensão dos programas das disciplinas, pôde ser levantado em relação à seleção de repertório musical para o semestre/ano letivo e para a apresentação final com seus alunos na escola de música e nas ONGs, nesse caso, saber quais músicas podem ser utilizadas, acrescentadas, adaptadas ou retiradas do planejamento e aos conteúdos, bem como inclui os conceitos trabalhados na musicalização por Giovana e James. O conhecimento curricular, no que diz respeito à compreensão do uso de recursos instrucionais, pôde

ser evidenciado na maneira como James e Sandro selecionam e utilizam os materiais disponíveis e seus recursos (livros de flauta doce, *sites* de musicalização, informações de *blogs*) e como Giovana e James realizam apenas atividades de exploração sonora, utilizando flautas doces “de brinquedo” nas aulas de musicalização com seus alunos de três até cinco anos, sendo que James só introduz a flauta doce como instrumento para seus alunos a partir de cinco ou seis anos. Assim, há uma clareza dos acadêmicos para usar flautas “de brinquedo” apenas para exploração sonora. Porém, tal procedimento é desaconselhável para a formação da escuta dos alunos, pois os privam da experiência da produção de som com o instrumento “real”, que possibilita ouvir a ressonância dos harmônicos.

As apresentações musicais, para Luz e James, demandam conhecimentos e habilidades de domínios distintos (conhecimentos e habilidades do conteúdo da matéria e conhecimentos e habilidades profissionais). O preenchimento de fichas e relatórios e a questão de lidar com a disciplina dos alunos também contemplam conhecimentos e habilidades profissionais que são exigidos para Giovana e James (BALLANTYNEM 2005, 2006). Os licenciandos mencionaram que aprenderam a fazer registros de plano de aula e de curso a partir do ensino ofertado na graduação e do exemplo da ministrante da disciplina, a professora Clara.

Em relação ao planejamento realizado em atividades de sala de aula com todos os acadêmicos, eles destacaram que ele pôde ser construído a partir de sua compreensão do processo vivenciado durante o semestre letivo, com a sequência das aulas, suas atividades e reflexões geradas. A partir das falas e dos exemplos trazidos para a primeira atividade – a de escolher uma partitura – nem todos os estudantes demonstraram conhecimento e habilidade do conteúdo da matéria, ou, segundo Borges (2001), conhecimento da matéria ensinada, pois, para muitos, não estava claro quais seriam os critérios que eles deveriam levar em consideração para selecionar a peça musical. Algumas justificativas dos licenciandos foram vagas e não ofereceram suporte para analisar a compreensão do conteúdo da matéria. Por exemplo, algumas peças selecionadas não teriam sua execução viável na flauta doce soprano por causa da extensão. Entretanto, outras peças foram consideradas adequadas pelas

características de sua extensão, altura (notas naturais, poucos acidentes) e tipo de arranjo.

Nessa tarefa, a de escolher uma partitura, por mais que os estudantes mencionassem o ano de escolaridade para o qual a música se destinaria, algumas peças utilizavam notas da segunda oitava. Professores experientes sabem que desenvolver um repertório que contenha notas agudas requer um trabalho e planejamento de médio prazo em escolas, em outros tipos de formações coletivas, ou mesmo em aulas individuais. Na disciplina, o conhecimento curricular foi abordado em aula em seus aspectos teóricos, por meio de um dos materiais confeccionados em *PowerPoint* e com a análise de algumas partituras musicais executadas. Porém, a partir da análise dos dados, sugiro seu aprofundamento, pois vejo que para muitos estudantes tal compreensão não é tão imediata. Alguns acadêmicos também revelaram conhecimentos e habilidades pedagógicos do conteúdo ao mencionar brevemente como os conteúdos apresentados pela música poderiam ser desenvolvidos com a turma, porém tal aspecto não foi enfatizado naquela tarefa.

Na atividade de ensinar uma música “de ouvido”, as estratégias utilizadas pelos licenciandos enfatizaram a imitação, tanto auditiva como visual, considerando o professor modelo para a imitação. Alguns estudantes esperavam uma ênfase maior para tocar por audição e, nesse sentido, a equipe que propôs *Pela luz dos olhos teus* indicava as primeiras quatro notas de cada frase, esperando que os “alunos” tocassem ao mesmo tempo com os “professores” a continuação das frases, uma vez apresentada a melodia. De maneira geral, os conhecimentos e as habilidades pedagógicos do conteúdo foram explorados por meio dessas estratégias realizadas pelas equipes: imitação auditiva e visual considerando o professor como modelo, marcação dos tempos e solfejo concomitantemente à imitação auditiva e visual. Todas as peças foram ensinadas por frases e por sua segmentação em elementos mais curtos, tais como motivos e membros de frases, embora esses termos não fossem empregados pelos estudantes. Uma equipe enfatizou a aprendizagem e execução da melodia (membros de frase) em forma de pergunta-e-resposta por meio de imitação para grupos de alunos divididos em duas equipes, bem como enfatizou a expressividade ao pedir o *stacatto*.

Os estudantes também mencionaram que gostariam de aprofundar alguns conhecimentos e habilidades musicais. James mencionou que gostaria de realizar arranjos para seus alunos tocarem com flauta doce, considerando a família desse instrumento, bem como outros instrumentos heterogêneos, e Adalberto Moreno mencionou que gostaria de improvisar mais, o que é recomendado por Lira (1984) na formação instrumental de licenciandos com a flauta doce. Respectivamente, tais conhecimentos se referem a conhecimento e habilidade pedagógicos do conteúdo e conhecimento e habilidade do conteúdo.

Um aspecto mencionado e recorrente nas reuniões colaborativas era o desejo da professora Clara de realizar um curso de extensão ou disciplina opcional para os estudantes que desejassem aprofundar seus conhecimentos e habilidades no estudo da flauta doce em um grupo instrumental na instituição, atendendo à solicitação de alguns estudantes que perguntavam por tal possibilidade, como Adalberto Moreno.

Como esta investigação foi realizada com licenciandos, que já possuem experiências prévias com ensino e *performance* musical, pude levantar alguns conhecimentos e habilidades musicais prévios que eles demonstravam em aula ou que mencionavam. Tais conhecimentos e habilidades incluem: conhecimentos de harmonia para acompanhar as melodias da flauta doce com outros instrumentos (piano e violão), geralmente por leitura de cifras; escrever uma segunda voz para a melodia principal; analisar a harmonização de arranjos apreciados. Tais conhecimentos não eram desenvolvidos na presente disciplina, mas se faziam presentes durante seus comentários de apreciação musical, nas execuções musicais, quando os estudantes acompanhavam os colegas ao piano e ao violão e nas propostas didáticas por eles geradas.

A partir da presente pesquisa realizada, apoiada na proposição de conhecimento pedagógico do conteúdo de Shulman (1986), entendida e ampliada como conhecimento e habilidade para a área de ensino musical (BALLANTYNE, 2005; 2006; MATEIRO, 2009b; 2011b), futuras pesquisas poderiam investigar a articulação dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo no contexto de outras disciplinas, nesse caso, considerando-as como objetos de estudo, pois, como mencionam Shulman e

Sparks (1992), a especificidade das áreas demonstra que há menos transferência e generalizações na forma de se dar aulas de disciplinas de domínios diferentes. Colwell (2010) sugere que sejam realizadas investigações que abordem questões relacionadas à transferência em relação ao estudo do conhecimento pedagógico do conteúdo entre a educação musical e outras áreas (por exemplo, entre as artes), bem como entre disciplinas diferentes. No campo da música, poderiam ser realizadas outras pesquisas que abordem o conhecimento e a habilidade pedagógicos do conteúdo e o conhecimento curricular em relação ao ensino dos diversos instrumentos.

Espero que as questões levantadas na presente tese, bem como os procedimentos empregados, possam contribuir para a construção de uma epistemologia e uma prática para a formação inicial de professores na área da educação musical e pedagogia do instrumento.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Patrícia Michelini. Quando a flauta fala: uma exploração das amplas possibilidades de articulação na flauta doce. In: Música em Contexto, XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/06_Com_Perf/sessoes_COM_praticas.htm>. Acesso em 28 de maio de 2012.

AGUILAR, Patrícia Michelini. *Fala flauta: um estudo sobre as articulações indicadas por Silvestro Ganassi (1535) e Bartolomeo Bismantova (1677) e sua aplicabilidade a interpretes brasileiros de flauta doce*. 163 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Programa de Pós-Graduação em Música, 2008.

AKOSCHKY, Judith. *Flauta Dulce e educacion musical: Guia para la enseñansa colectiva*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

ALTRICHTER, Herbert; POSCH, Peter. *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. 3. durchges. und erweit. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhard, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2001.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascell de. *Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso*. 448 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARROS, Daniele Cruz. A prática da flauta doce na UFPE: sua contribuição nos diferentes âmbitos da educação musical em Pernambuco, Pesquisa e formação em educação musical, 8 a 11 de outubro de 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CCHLA, DEART, Escola de Música, 2002, p. 1-7. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

BARROS, Daniele Cruz. *A flauta doce no século XX: o exemplo do Brasil*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010.

BALLANTYNE, Julie. *Effectiveness of preservice music teacher programs: Perceptions of early-career music teachers*. 263 f. Thesys (Doctor of Philosophy). Centre for Innovation in Education, Queensland, Australia, 2005. Disponível em:

<http://eprints.qut.edu.au/16074/1/Julie_Ballantyne_Thesis.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2011.

BALLANTYNE, Julie. Chapter 1 - The distinctive nature of music education and music teacher education. Disponível em: <http://eprints.usq.edu.au/904/1/Ballantyne_Distinctive_nature_of_music_education.pdf>. Acesso em 13 de dezembro de 2011.

BALLANTYNE, Julie. Reconceptualising Preservice Teacher Education Courses for Music Teachers: The Importance of Pedagogical Content Knowledge and Skills and Professional Knowledge and Skills. In: *Research Studies in Music Education*, Number 26, 2006, p. 37-50.

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho a. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2010.

BEINEKE, Viviane. A educação musical e a aula de instrumento: uma visão crítica sobre o ensino da flauta doce. *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, Ano 1, Nº 1/2, 1997, p. 25-32.

BEINEKE, Viviane; TORRES, Maria Cecília R.; SOUZA, Jusamara. Tocando Flauta Doce de Ouvido: Análise de uma Experiência. In: VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 1998, Pernambuco. *Anais... Anais do VII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM*, 1998, p. 128-129

BITTAR, Valéria Maria Fuser. *Músico e Ato*. 270 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BUENO, Meygla Rezende; BORGES, Maria Helena Jayme. A escolha de um repertório de flauta doce para um grupo de idosos. SEMPEM, VII Seminário de Pesquisa em Música da UFG. *Anais... Goiânia*. Programa de Pós-Graduação da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, 2007, p. 38 – 45. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaisVII_Sempem.pdf> . Acesso em 03 de maio de 2012.

BUENO, Meygla Resende. *A Flauta doce em um processo de musicalização na terceira idade*. Dissertação, 174 f. Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2008a. Disponível em: <http://www.btdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=107&listaIncluiPasta%5B%5D=107&processar=Processar>. Acesso em 02 de agosto de 2012.

BUENO, Meygla Resende; BORGES, Maria Helena Jayme. Procedimentos Metodológicos utilizados no ensino da flauta doce na terceira idade: propostas para uma melhor qualidade de vida. In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas, Formação de Professores, edição internacional – PUC, CIAVE, 6 a 9 de outubro de 2008. *Anais... Curitiba*: PUC, 2008b. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/apresentacao.php>>. Acesso em 03 de maio de 2012.

BERG, Bruce L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 7th ed., Boston: Pearson Education, 2009.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, CEDES, vol.22, n.74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302001000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 2 de fevereiro de 2012.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONA, César Marino; MACHADO, Daniela Dotto. A flauta doce soprano como recurso na educação musical em uma turma de sétima série do ensino fundamental. IN: Educação musical: Produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade, XV Encontro Anual da ABEM, João Pessoa, 17 a 20 de outubro de 2006. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006, p.743-746. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html>>. Acesso em 17 de novembro de 2012.

BRAGA, Paulo David Amorim. *Oficina de violão: Estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância*. 320 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia, 2009.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 20/07/2012.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 20/07/2012.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES N° 2 de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf>>. Acesso em 16/07/2012.

CABRAL, Maria Helena Dias Borges; VIEIRA, Maria Helena Conçalves Leal. O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projeto de Investigação-Accão. In: XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas.

Goiânia, 28 de setembro a 01 de outubro de 2010. *Anais...* Goiânia, ABEM, p. 1414 – 1422. 1 CD Rom.

CAETANO, Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes. *Ensino coletivo de flauta doce na educação básica: práticas pedagógicas musicais no Colégio Pedro II*. 174 f. Dissertação (Mestrado em Música), Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012. Disponível em <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/780390.pdf>>. Acesso em 24 de novembro de 2012.

CALLEGARI, Paula. A experiência de um projeto de monitoria no ensino de flauta doce em grupo. In: II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical e VI Encontro Regional da ABEM Centro Oeste, Goiânia, 10 a 12 de agosto de 2006. *Anais...* Goiânia: ENECIM, ABEM Centro-Oeste, 2006, p. 248-250. CD rom.

CARPENA, Lúcia Becker. *Caracterização e uso da flauta doce nas óperas de Reinhard Keiser (1674-1739)*. 529 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CASTILHO, Sara Aparecida Peixoto. *A utilização dos métodos de flauta doce na perspectiva dos professores do Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli*. 34 f. Monografia (Graduação em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

CASTRO, Maria Tereza Mendes de. Brincadeira/Ação criativa e o uso de mediadores no processo inicial da musicalização infantil. In: XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Música no Século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas, 2001, Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: Articolor Ltda, 2001, v. II, p. 669-674. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anppom_2001_2.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2013.

COHEN, Louis; MANION, Laurence; MORRISON, Keith. *Research methods in education*. New York: Routledge, 2008.

COLWELL, Richard. Reflections on music teacher education. In: Action, Criticism, and Theory for Music Education, volume 10, n. 2, 2011, p. 127-160. Disponível em: <http://act.maydaygroup.org/articles/Colwell10_2.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2011.

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CONWAY, Colleen; JEFFERS, Tom. The teacher as researcher in beginning instrumental music. *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, Spring-Summer, 2004, p. 35-45.

CONWAY, Colleen Marie; HODGMAN, Thomas. *Teaching music in higher education*. New York: Oxford University Press, 2009.

CORREA, Aruna Noal; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Oficinas de música na formação inicial de professores unidocentes: questões preliminares. In: XVI Encontro Anual da ABEM e VI Congresso Regional da ISME na América Latina, 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2007, não paginado.

CORRÊA, Marcos Kröning. Discutindo a auto-aprendizagem musical. In: Aprender e ensinar música no cotidiano. SOUZA, Jusamara (org.). Porto Alegre: Editora Sulina, 2008, p. 13-38.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Marisa Vorraber Costa (org.), 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p 91-115.

CUNHA, Daniela Carrijo Franco; LANDIN, Betiza Fernandes. Música brasileira erudita para flauta doce e piano: um incentivo ao estudo do repertório brasileiro. In: Educação Musical e Diversidade: Espaço e Ações Profissionais, XIV Encontro Anual da ABEM, Belo Horizonte, 15 a 28 de outubro de 2005. *Anais ...* Belo Horizonte, Escola de Música da Universidade de Estado de Minas Gerais (UEMG), 2005, sem paginação. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/ABEM_2005.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2009.

CUERVO, Luciane da Costa. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade na Performance: Uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 21, p. 35-43, mar. 2009.

CRUVINEL, Flavia Maria. *Educação musical e transformação social: uma experiência com o ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

DAENECKE, Elaine Martha. Análise de métodos para flauta doce soprano. In: XIII Encontro Regional da ABEM –Sul, Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas. 10 a 12 de junho. *Anais...* ABEM, Porto Alegre, 2010. 1 CD rom.

DINN, Freda. *The Recorder in School*. Some practical suggestions for the recorder. London: Schott, 1965.

EIBACH, Martin. Improvisation in der Instrumentaldidaktik. In: BUSCH, Barbara (Hrsg.) Einfach musizieren!? Studententexte zur Instrumentalpädagogik. *Forum Musikpädagogik*, Band 81. Augsburg: Wißner-Verlag, 2008, p. 51-61.

- FERNANDES, José Nunes. Educação musical e o fazer musical: O som precede o símbolo. *Revista Plural*, Fundação de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos. Rio de Janeiro: Dezembro 1998, Ano I, no. 1, p. 47- 58.
- FERNANDES, José Nunes. Caracterização da didática musical. *Debates*, Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da Unirio. Rio de Janeiro: CLA/Unirio, 2001, p. 49-74.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 485-502, set./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2009.
- FUCHS, Mechtild. Methodische Aspekte des Klassenmusizierens in der Sekundarstufe I. In: KRAEMER, Rudolf-Dieter; RÜDIGER, Wolfgang. *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis*, Forum Musikpädagogik, Band 41, Reihe Wißner-Lehrbuch Band 4, 2. unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner, 2005, p. 95-130.
- GARBOSA, Guilherme Sampaio. O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical; 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. O ensino de música nas escolas: compromissos e possibilidades, 6 a 9 de outubro de 2009, Londrina. *Anais...* [s.l.]: UFPB, 2009. CD Rom.
- GARCIA, Eda do Carmo Pereira. Flauta doce soprano: construindo uma habilidade técnica em educação musical. In: XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio do NEM. Políticas públicas e ações sociais em educação musical. 21 a 24 de outubro de 2003. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2003, p. 279-284. 1 CD Rom.
- GRÄTZER, Dina Poch de. *La flauta dulce em el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1985.
- GÜNTZER, Aline Pause. “Prata da Casa”, Obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS. Salão de Iniciação Científica (22: 2010 out. 18-22: Porto Alegre, RS). Porto Alegre: UFRGS, 2010, resumo publicado em evento. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/44745?show=full>> . Acesso em 24 de maio de 2011.
- GÜNTZER, Aline Pause. “Prata da Casa”, Obras para flauta doce escritas por compositores ligados à UFRGS. In: BARROS, Daniele Cruz (org.). *Novos caminhos da Flauta doce: Palestras e pesquisas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 25-35.
- HARNISCHMACHER, Christian. Lernkompetenz durch produktives Üben und Proben. In: KRAEMER, Rudolf-Dieter; RÜDIGER, Wolfgang. *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis*, Forum Musikpädagogik, Band 41,

Reihe Wißner-Lehrbuch Band 4, 2. unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner, 2005, p. 217-230.

HENTSCHKE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: Perspectivas teóricas para a educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 15, set. 2006, p. 49 – 58.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

ILARI, Beatriz. Capítulo 6 – Shinichi Suzuki. A educação do talento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Ibpex, 2011, p. 187-218.

JOLLY, Ilza Zenker Lemme; GOHN, Daniel; JOLY, Maria Carolina Leme. A prática da performance no curso de Licenciatura em Música da UFSCar. In: XV Encontro Anual da ABEM, Educação musical: Produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade, João Pessoa, 17 a 20 de outubro de 2006. *Anais... João Pessoa*: UFPB, 2006, p. 126-134.

Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html>>. Acesso em 17 de novembro de 2012.

KINSGBURY, Henry. *Music, talent, and performance: a conservatory cultural system*. Philadelphia: Temple university Press, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério. Série Formação do Professor.

LIMA, José Maximiano Arruda Ximenes de. *WebFlauta: Uma aplicação EaD para o ensino de flauta doce*. Dissertação (Mestrado Integrado Profissionalizante em Computação) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LIRA, Ilma. *Rumo a um novo papel da flauta doce na educação musical brasileira*. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Universidade de York, York, 1984.

LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2010, p. 137 – 155.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Las Prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado de música en Brasil: tres estudios de caso*. Tesis Doctoral. Universidad

del País Vasco. Euskal Herriko Unibertitatea. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Bilbao, España, Enero 2003.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007a.

MATEIRO, Teresa. 'Eu quero estudar guitarra': Um estudo sobre a formação instrumental dos licenciandos. *Revista ouvirOUver*, n. 3, 2007b, p. 139-151. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/432>>. Acesso em 11 de junho de 2011.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, set. 2009a, p. 57-66.

MATEIRO, Teresa. Estudo comparativo sobre o conhecimento profissional em educação musical. In: XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical; 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, O ensino de música nas escolas: compromissos e possibilidades, 6 a 9 de outubro de 2009b, Londrina. *Anais...* [s.l.]: UFPB, 2009, p. 616-622. CD Rom.

MATEIRO, Teresa. Education of music teachers: A study of the Brazilian higher education programs. *International Journal of Music Education*, 29(1), 2010, p. 45-71.

MATEIRO, Teresa. A formação profissional para a formação musical infantil: Algumas considerações. In: SANTIADO, Diana; BROOCK, Angelita; CARVALHO, Tiago (orgs.). Educação Musical Infantil. *Anais...* Salvador: PPGMUS UFBA, 2011a, p. 111- 124.

MATEIRO, Teresa. Conhecimentos musicais e pedagógicos na formação de professores de música. In: Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Educação Musical para o Brasil do Século XXI, 07 a 10 de novembro de 2011b, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2011, p. 606-615. CD Rom.

MATEIRO, Teresa; BORGUETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: Um estudo com estudantes de licenciatura em música. *Música Hodie*, 89, vol. 7, n. 2, 2007, p. 89-108.

Disponível em:

<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/3354/12261>>. Acesso em 16 de junho de 2011.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. *Pedagogias em educação musical*. MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (orgs.). Curitiba: IBPEX, 2011.

MÖNKEMEYER, Helmut. *Método de flauta doce soprano*. Ver referências. Tradução e adaptação: Sérgio O. Vasconcellos Corrêa. São Paulo: Ricordi, 1976, vol. 1.

MOSQUERA, Juan. Vida adulta: personalidade e desenvolvimento. 2. ed., ver. Porto Alegre: Editora Sulina, 1983.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 8. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2010 p. 271-292.

MILLS, C. Wright. *A imaginação sociológica*. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

NÓBREGA, Janaina Lima. *Música contemporânea: aprendizagem das técnicas estendidas da flauta doce*. 134 f. Monografia (Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

OLIVEIRA, Beatriz de Macedo; SILVA, Ruth de Souza Ferreira. Oficina de Flauta doce como recurso para iniciação musical no instrumento: um relato de experiência. In: Anais do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, Educação Musical para o Brasil do Século XXI. Vitória, 07 a 10 de novembro de 2011, p. 1839-1847. 1 CD Rom.

PAULA, Marina de. Musicografia Braille: Métodos para flauta doce editados em Braille. In: *Novos caminhos da Flauta doce: Palestras e pesquisas*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011, p. 97-107.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A flauta doce e sua dupla função como instrumento artístico e de iniciação musical*. 43 f. Monografia (Graduação: Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Centro de Letras e Artes, Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PENNA, Maura. Introdução: A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: *Pedagogias em Educação Musical*. MATEIRO; ILARI (orgs.). Curitiba: IBPEX, 2011, p. 13-24.

PENTEADO, Silvia Regina Beraldo. *O aprendiz da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: repertório didático*. 236 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Programa de Pós Graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000435652&fd=y>>.

Acesso em 30 de março de 2012

PEREIRA, Frank de Andrade. *A Flauta Doce no Ensino Fundamental nas Turmas do 1º ao 5º ano*. 43 f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

PEREIRA, Renata. *Flauta doce e a arte de preludiar: tradução comentada do tratado L'Art de Preluder (1719) de Jacques Martin Hotteterre - Le Romain*. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Comunicações e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, 2009.

PRATT, George; STEPHENS, John. *Teaching music in the National Curriculum*. National Curriculum Music Group. Oxford: Heinemann Educational Publishers, 1995.

RAMOS, Ana Consuelo; MARINO, Gislene. A imitação como prática pedagógica na aprendizagem instrumental. In: XI Encontro Anual da ABEM, Pesquisa e formação em educação musical, 8 a 11 de outubro de 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CCHLA, DEART, Escola de Música, 2002. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

ROTHER, Andrea. Die Blockflöte als Ensmbleinstrument. In: KRAEMER, Rudolf-Dieter; RÜDIGER, Wolfgang. *Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis*, Forum Musikpädagogik, Band 41, Reihe Wißner-Lehrbuch Band 4, 2. unveränderte Auflage. Augsburg: Wißner, 2005, p. 361-384.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: Reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, set. 2005, p. 83-92.

SANTOS, Carla Pereira dos. Projeto “Musicalizar é viver”: Uma experiência de educação musical. In: XV Encontro Anual da ABEM, Educação musical: Produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade, 17 a 20 de outubro de 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006, p. 616-625. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html>>. Acesso em 17 de novembro de 2012.

SANTOS, Betina Steren dos; ANTUNES, Denise Dalpiaz. Vida Adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 149-164, jan./abr. 2007.

SCHOENBERG, Arnold. *Fundamentos da composição musical*. Tradução de Eduardo Seineman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, American Educational Research Association (AERA), Feb. 1986, v. 15, n. 2, p. 4-14.

SHULMAN, Lee. Aristotle Had it Right: On Knowledge and Pedagogy. In: *The Wisdom of Practice: Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*. Suzanne M. Wilson (ed.), 1. ed., 2004, p. 399-415.

SHULMAN, Lee; SPARKS, D. Merging Content Knowledge and Pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13 (1), 14-16.

SILVA, José Alberto Salgado e. *Construindo a profissão musical: uma etnografia entre estudantes universitários de música*. 288 f. Tese (doutorado em música) – Centro de

Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Bruno Jardim Catharino da. *Iniciação musical infanto-juvenil com flauta doce em conjunto*. Dois estudos de caso: “Flautistas da Pró-Arte” e “Projeto Bem-Me-Quer Paquetá”. Monografia (Licenciatura em Educação Artística, Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – Uma arena de significados. In: *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Marisa Vorraber Costa (org.), 2. ed., Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007, p. 117-138

SMITH, Janice. Compositions of elementary recorder students created under various conditions of task structure. In: *Research Studies in Music Education*. London: Society for Education, Music and Psychology Research, Sagepub, December, vol. 30 (2), p. 159-176, 2008. Disponível em: <<http://rsm.sagepub.com/content/30/2/159.short>>. Acesso em 25 de abril de 2009.

SOUZA, Jusamara; HENTSCHKE, Liane; BEINEKE, Viviane. A flauta doce no ensino de música nas escolas: análise e reflexões sobre uma experiência em construção. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, v. 12/13, novembro/96-abril/97, p. 63-77.

SOUZA, Jusamara. *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

SOUZA, Zelmielen Adornes de. *Construindo a docência com a flauta doce: O pensamento de professores de música*. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012. Disponível em: <<http://ppge.rswa.com.br/wp-content/uploads/2012/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-de-mestrado-Zelmielen-Adornes-de-Souza.pdf>>. Acesso em 04 de agosto de 2012.

SOUZA, Zelmielen Adornes de; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A flauta doce e seu ensino: um estudo com professores de música das escolas de Santa Maria/RS e região. In: XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas, 10 a 12 de junho, Porto Alegre. *Anais... ABEM*, Porto Alegre, 2010. CD rom.

SUBTIL, Maria José Dozza. Estudos sobre expectativas e pré-formação dos licenciandos em música da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. In: Educação musical: Produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade, XV Encontro Anual da ABEM, 17 a 20 de outubro de 2006, João Pessoa. *Anais... João Pessoa: UFPB*, 2006, p 349-355.

Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.org.br/anais.html>>. Acesso em 17 de novembro de 2012.

TAETS, Thelma Nunes. *Iniciação à flauta doce: uma proposta de educação musical*. 124 f. + Cd-Rom. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012. Disponível em: <<http://objdig.ufrj.br/26/dissert/782156.pdf>> Acesso em 6 de fevereiro de 2013.

TAETS, Thelma Nunes; LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Iniciação à flauta doce: Uma prática de ensino significativa. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 23 a 26 de julho, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, FE, 2012, p. 1 – 12. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/1821p.pdf>>. Acesso em 6 de fevereiro de 2013.

TETTAMANTI, Giulia da Rocha. *Silvestro Ganassi: Obra Intitulada Fontegara*. Um estudo sistemático do tratado abordando aspectos da técnica da flauta doce e da música instrumental do século XVI. 380 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

TORRES, Cecília; SCHMELING, Agnes; TEIXEIRA, Lúcia; SOUZA, Jusamara. Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentistas. In: HENTSCHKE, L; DEL BEN, L.. (Org.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003, p. 62-76.

TORRES, Maria Cecília de Arraújo Rodrigues. Aulas de flauta doce em grupo em um Curso de Licenciatura em Música: práticas, reflexões e desafios. In: XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Centro Universitário Metodista, 2010, não paginado.

TOURINHO, Cristina. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso Regional da ISME, América Latina, 2007, Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações, 8 a 11 de outubro de 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007, não paginado.

TRINDADE, Brasilena Pinto. O ensino-aprendizagem da disciplina Flauta Doce em Grupo I no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador. In: XVI Encontro Anual da ABEM e VI Congresso Regional da ISME na América Latina, 8 a 11 de outubro de 2007, Campo Grande. *Anais...* Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2007, não paginado.

TRINDADE, Brasilena Pinto. O sistema Braille e sua musicografia. In: XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio do NEM. Políticas públicas e ações sociais em educação musical. 21 a 24 de outubro de 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2003, p. 100-109. 1 CD Rom.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez 2005.

WEILAND, Renate Lizana. *Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WEILAND, Renate Lizana. *Relações entre projetos comunitários e música na perspectiva de profissionais da área musical em Curitiba*. Algumas contribuições da psicologia social comunitária e da educação. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WIESE, Tatiane. *O(s) conceito(s) de musicalidade na perspectiva de experts, professores e bacharéis da área de flauta doce*. 130 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – RELAÇÃO DE TRABALHOS QUE INCLUEM A FLAUTA DOCE
a partir do levantamento realizado nos ANAIS da ABEM

QUADRO 11: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce a partir do levantamento realizado nos ANAIS dos Encontros Nacionais da ABEM

Título do texto	Autores	Natureza do trabalho	Ano
Educação musical e ensino de flauta doce: tecendo histórias com professores de música	Zelmielen Adornes de Souza Cláudia Ribeiro Bellochio	pesquisa	2011
Flauta doce: transformando a simbologia em aprendizagem significativa	Thelma Nunes Taets; Maria Judith Sucupira da Costa Lins; Sergio Luis de Almeida Alvares	pesquisa	2011
Oficina de Flauta doce como recurso para iniciação musical no instrumento: um relato de experiência	Beatriz de Macedo Oliveira; Ruth de Souza Ferreira Silva	relato	2011
O Ensino da flauta doce em uma experiência na Educação Básica de tempo integral	Paola Lise Piserchia	relato	2010.
A flauta doce e seu ensino: um estudo com professores de música das escolas de Santa Maria R/S e Região	Zelmielen Adornes de Souza Cláudia Ribeiro Bellochio	pesquisa	2010.
Ensino coletivo de instrumento musical no ensino básico: avaliação de uma proposta	Milena Tibúrcio de Oliveira Antunes Caetano	pesquisa	2010.
O ensino da flauta doce em grupo na aula de Educação Musical: Projecto de Investigação-Acção	Maria Helena Dias Borges Cabral; Maria Helena Gonçalves Leal Vieira	pesquisa	2010.
O ensino de flauta doce no Grupo Espírita Seareiros do Bem: estudo sobre o repertório musical utilizado na evangelização.	José Antônio Silva; Flavia Maria Cruvinel	pesquisa	2010.
Viver na terceira idade: uma proposta metodológica com idosos	Meyglá Rezende Bueno; Maria Helena Jayme Borges	pesquisa	2010.
Aprendendo música na escola: uma proposta de ensino musical curricular e extracurricular a alunos da educação básica	Daniela Dotto Machado; Fernando Stanzione Galizia; Mariana Barbosa Ament	relato	2009
Professores fazendo música: uma experiência do Programa Universidade sem Fronteiras	Vania Malagutti Fialho; Juciane Araldi; Kiyomi Hirose	relato	2009
A aprendizagem de instrumentos musicais em um projeto social de Cuiabá: a música para todos	Patricia de Sousa Andrade	relato	2009
A experiência docente compartilhada por meio de um método de flauta doce	Anete Susana Weichselbaum Renate Weiland	relato	2009
Dança e prática musical coletiva: experiências e reflexões sobre corpo e espaço por uma educação humanizadora	Melina Fernandes Sanchez; Ilza Zenker Leme Joly	pesquisa	2009
O ensino da flauta doce no curso de licenciatura em música da UFSM	Guilherme Sampaio Garbosa	relato	2009
Oficina Pré-Instrumental: um curso de preparação para a Prática Instrumental destinado a crianças de 5 a 7 anos	Ricardo Dourado Freire; Mariana Almeida Mesquita da Silva; Larissa Rosa Antunes	relato	2009

Organização curricular do Conservatório de Música D'alva Stella Nogueira Freire: análise e reflexões	Isac Rufino de Araújo	relato	2009
Projeto sociocultural sonoro despertar: uma perspectiva de desenvolvimento musical e transformação social	Celeste Alda Machado; Patrícia Furst Santiago	relato	2009
A musicalização na terceira idade com a utilização da flauta doce: abordagens para uma melhor qualidade de vida	Meygla Rezende Bueno	pesquisa	2008
A perspectiva de alunos de 5ª série sobre as práticas musicais em suas aulas de música curriculares na escola pública	Vanilda Lídia Ferreira de Macedo Godoy; Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	pesquisa	2008
Projeto de Extensão MUSECO: estreitando laços entre a universidade, a escola e a comunidade de Maringá e região	Juciane Araldi; Polyana Demori; Vania Malagutti Fialho	relato	2008
Ensino instrumental – possíveis contribuições a partir do modelo C(L)A(S)P de Swanwick	Renate Weiland; Anete Susana Weichselbaum	relato	2008
Métodos e manuais para ensino de instrumento: olhares de alunos de um Curso de Licenciatura em Música	Maria Cecilia de Araujo Rodrigues Torres	relato	2008
Navegando e aprendendo música no portal: uma experiência interdisciplinar no Colégio Pedro II	Mônica Neves Leme; Monica Repsold; Vanessa Marinho	relato	2008
As funções do projeto de música "Orquestra de Flautas" para a comunidade da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos	Marcia Puerari	pesquisa	2008
Orquestra de flautas doces do Colégio de Aplicação da UFRGS	Juliana Rigon Pedrini	relato	2008
Projeto Vida em Pauta: Idealização, Organização e Realização	Caio Vinícius Cerzósimo de Souza Dias; Luanda Oliveira Souza	relato	2009
Considerações a partir de uma experiência de Ensino de Música em Escola Regular, por Meio do Ensino de Flauta Doce	Renate Lizana Weiland; Tamara da Silveira Valente	pesquisa	2007
A Expressão da Musicalidade com a Flauta Doce: Reflexões e Estratégias	Luciane Cuervo	pesquisa	2007
Oficinas de música na formação inicial de professores unidocentes: questões preliminares	Aruna Noal Correa Cláudia Bellochio	pesquisa	2007
O Ensino-Aprendizagem da Disciplina Flauta Doce em Grupo I no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador	Brasilena Pinto Trindade	relato	2007
Laboratório de Educação Musical na Formação Inicial de Professores: Compartilhando Saberes Entre	Cláudia Bellochio; Luciane Garbosa	pesquisa	2007

Licenciandos			
Projeto de musicalização: melodia da vida, harmonia da alma	Eryto da Silva Azuelos; Nathalya de Carvalho Avelino; Beatriz Silva Menezes		2006
Projeto "Musicalizar é Viver": uma experiência de educação musical	Carla Pereira dos Santos	relato	2006
Professores da área de flauta doce do CEMCPC – Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli, em busca de novas perspectivas	Elcio Naves Rezende; Ana Cláudia Castilho Curi; Alice Pereira Pacheco; Maria Tereza Borges Rezende	relato	2006
Oficina de flauta doce: uma alternativa para o ensino de música	Paula Andrade Callegari	relato	2006
Música no ensino de arte: escolhas escolares e preferências dos alunos	Delmary Vasconcelos de Abreu	pesquisa	2006
A prática da performance no curso de Licenciatura em Música da UFSCar	Ilza Zenker Lemme Jolly; Daniel Gohn; Maria Carolina Leme Joly	relato	2006
Música e cultura popular nas aulas de musicalização: algumas contribuições relevantes para a educação musical	Maria Oslei Ribeiro	pesquisa	2006
Laboratório de educação musical: programas de formação musical e pedagógico-musical	Cláudia Ribeiro Bellochio; Luciane Wilke Freitas Garbosa; Guilherme Sampaio Garbosa; Eduardo Guedes Pacheco; Marcos Kröning Corrêa;	pesquisa	2006
Lenga la lenga: jogos de mãos e copos	Viviane Beineke; Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas; Deodósio Juvenal Alves Júnior; Áurea Demaria Silva; Fernanda Rosa da Silva; Francisco Emilio Neisz; Gabriela Flor Visnadi e Silva; Luiz Sebastião Juttel; Vanilda L. F. Macedo Godoy	relato	2006
Férias musicais: uma proposta de educação musical em tempo alternativo	Dayse Lidiane Ferreira Maurício; Giselle Almeida Torres; Rorseany Amália Silva Santos	relato	2006
A flauta doce soprano como recurso na educação musical em uma turma de sétima série do ensino fundamental	César Marino Bona Daniela Dotto Machado	relato	2006
As aulas de musicalização e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical	Doalcei José Benício Comini	pesquisa	2005
Música brasileira erudita para flauta doce e piano: um incentivo ao estudo do repertório brasileiro	Daniela Carrijo Franco Cunha; Betiza Fernandes Landim	Relato	2005
Elaboração de repertório para prática de conjunto: relato de experiência	Leonardo Bernardes Margutti Pinto; Luís Otávio Teixeira Passos	relato	2005
O ensino de flauta doce numa turma de 5ª série do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina: um relato de experiência	Daniela Dotto Machado; Mirelle Ethiene Dutra; Talita Daiane da Rocha	relato	2005

Mini-curso de flauta doce e bandinha rítmica para crianças de 6 e 7 anos: uma experiência com a fundamentação metodológica na disciplina Prática de Ensino do Curso de Educação Artística Habilitação em Música da Universidade Federal de Uberlândia (Ufu)	Juliane Aparecida Ribeiro Diniz; Cíntia Thais Morato	relato	2005
As práticas de ensino no contexto do Núcleo de Educação Musical da UDESC: Formando professores para a escola pública.	Viviane Beineke;	relato	2004
O fazer musical infantil e a produção de material didático para crianças	Viviane Beineke; Gabriela Flor; Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas	relato	2004
Oficina de flauta doce: Um momento de encontro com o outro	Silvana Kalf; Viviane Beineke	Relato	2004
Reflexões sobre a comunidade de flautistas doces no curso de pedagogia da arte, Fundarte/UERGS, Montenegro/RS	Marília Raquel Albornoz Stein	relato	2004
Formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS	Cláudia Ribeiro Bellochio	pesquisas e relatos	2004
Música brasileira para flauta doce: Uma proposta de democratização ao acesso do repertório	Luciane Cuervo	relato	2004
A construção do repertório para flauta doce em um projeto de inclusão social	Luciane Cuervo	Relato	2004
Música & ações sociais: experiências em Cuiabá – MT	Eda do Carmo Pereira Garcia	relato	2004
A introdução da notação em uma oficina de flauta doce – relato de uma experiência	Andréia Veber	relato	2003
A produção de material didático para o ensino de flauta doce na escola fundamental	Viviane Beineke	relato	2003
Flauteando na escola: uma experiência coletiva de produção de material didático	Viviane Beineke Gabriela Flor Visnadi e Silva Andréia Veber Vanilda L. F. de Macedo	relato	2003
Oficina de flauta doce: relatos de um processo de musicalização	Vanilda Macedo Regina Finck	relato	2003
Narrando, escolhendo e ensinando: o planejamento a partir dos relatórios de estágio curricular em educação musical	Teresa Mateiro; Marcelo Róbson Téo	pesquisa	2003
Música na escola pública: os cinco anos de Educação Musical como disciplina curricular nas escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis	Rose de Fátima Pinheiro Aguiar e Silva	relato	2003
Projeto Música & Cidadania: uma proposta de movimento	Maria Helena de Lima	relato	2003
Coro infanto-juvenil: uma experiência pedagógica com as diversidades	Gisele Garcia Vianna	relato	2003

Educação musical: relatos da experiência desenvolvida na rede municipal de educação de Florianópolis	Gilberto André Borges	relato	2003
Laboratório de construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis: uma experiência pedagógico-musical do Projeto Ouviravida na Vila Pinto, Porto Alegre – RS	Fábio Mentz; Gelson Bento; Marília Raquel Albornoz Stein; Nisiane Franklin	relato	2003
Tocar e cantar: uma experiência compartilhada	Cláudia Ribeiro Bellochio; Eliane da Costa Cunha; Helena Marques Pimenta	relato	2003
Flauta doce soprano: construindo uma habilidade técnica em educação musical	Eda do Carmo Pereira Garcia	pesquisa	2003
Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino	Brasilena Pinto Trindade	relato	2003
O sistema Braille e sua musicografia	Brasilena Pinto Trindade	relato	2003
A prática da flauta doce na UFPE: Sua contribuição nos diferentes âmbitos da educação musical em Pernambuco	Daniele Cruz Barros	relato	2002
Práticas de ensino de música	Sonia Maria Reis Blanco	relato	2002
Projeto Música & Cidadania: uma proposta de movimento	Maria Helena de Lima	relato	2002
Educação musical à distância através da flauta doce	José Maximiano Arruda Ximenes de Lima	pesquisa	2002
Formação de orquestras com crianças de classes populares: Uma proposta para constituição da cidadania	Ilza Zenker Leme Joly; Glauber Lúcio Alves Santiago; Edison Donizetti Leite Penteadado; Maria Carolina Leme Joly;	relato	2002
Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zóccoli de Andrade” Ituiutaba – Minas Gerais	Denise Andrade de Freitas Martins; Alessandra Santos; Ângela Sá; Christina Plazzi; Cristina Muniz; Marlene Borges; Rita de Cássia Bertoni; Sueli Freitas; Virgínia Tonini	relato	2001
As músicas no CETEP - Quintino	Elza Lancman Greif	relato	2001
Orquestra infantil e orquestra experimental da UFSCAR1: Uma solução para a continuidade do processo de musicalização	Ilza Zenker Leme Joly; Gláuber Lúcio Alves Santiago	relato	2001
A roda da flauta: desafios e buscas metodológicas no ensino coletivo da flauta doce	Maria Guiomar de Carvalho Ribas	relato	2001
Alice Pereria Pacheco e Maria Tereza Borges Rezende	Projeto Doce Harmonia: uma proposta de trabalho coadjuvante no ensino da flauta doce	relato	1999
Tocando flauta doce “de ouvido”:	Viviane Beineke;	relato	1998

Análise de uma experiência	Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres; Jusamara Souza		
----------------------------	---	--	--

Anais consultados:

- Anais do XX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical - Educação Musical para o Brasil do Século XXI, 07 a 10 de novembro de 2011, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2011. CD Rom.
- Anais do XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, IV Encontro Nacional do Ensino Coletivo de Instrumento Musical e III Encontro Goiano de Educação Musical. 28 de setembro a 01 de outubro, Goiânia, 2010. *Anais...* Goiânia: UFG. CD Rom.
- Anais do XVIII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical; 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, O ensino de música nas escolas: compromissos e possibilidades, 6 a 9 de outubro de 2009, Londrina. *Anais...* [s.l.]: UFPB, 2009. CD Rom.
- Anais do XVII Encontro Anual da ABEM, Diversidade musical e compromisso social. 8 a 11 de outubro de 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2008. CD Rom.
- Anais do XVI Encontro Anual da ABEM e Congresso Regional da ISME na América Latina, Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações, 8 a 11 de outubro de 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2007.
- XV Encontro Anual da ABEM, Educação musical: Produção científica, formação profissional, políticas públicas e impactos na sociedade, 17 a 20 de outubro de 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2006 Disponível em <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2006/ABEM_2006.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2012
- Anais do XIV Encontro Anual da ABEM, Educação Musical e Diversidade: Espaço e Ações Profissionais, 25 a 28 de outubro de 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, Escola de Música da Universidade de Estado de Minas Gerais (UEMG). Disponível em <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2005/ABEM_2005.pdf>. Acesso em 24 de julho de 2009.
- Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas, soluções construídas e em construção, 18 a 22 de outubro de 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CBM/CEU, 2004. CD Rom.
- Anais do XII Encontro Anual da ABEM, I Colóquio do NEM. Políticas públicas e ações sociais em educação musical, 21 a 24 de outubro de 2003, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UDESC, 2003. CD Rom.
- Anais do XI Encontro Anual da ABEM, Pesquisa e formação em educação musical, 8 a 11 de outubro de 2002, Natal. *Anais...* Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, CCHLA, DEART, Escola de Música, 2002. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2002/ABEM_2002.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2012.
- Anais do X Encontro Anual da ABEM, Educação musical hoje: Múltiplos espaços, novas demandas profissionais, 07 a 11 de outubro de 2001, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: ABEM, 2001. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/anais2001/ABEM_2001.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2012.
- Anais do VIII Encontro Anual da ABEM, A formação de professores para o ensino de música, de 18 a 22 de outubro de 1999, Curitiba. *Anais...* Curitiba: (?)
- Anais do VII Encontro Anual da ABEM, 11 a 16 de outubro de 1998, Recife. *Anais...* Recife: Universidade Federal de Pernambuco.

QUADRO 12: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce em Encontros Regionais da ABEM

Título do texto	autores	Natureza do trabalho	Meio disponível
Educação Musical através do Lúdico: Estratégias Significativas de Ensino-Aprendizagem em Música	Tatiane Souza Cardoso	relato	Anais do XIV Encontro Regional da ABEM SUL, 27 a 28 maio, Maringá, 2011
Narrativas de professores de música acerca do ensino de flauta doce	Zelmielen Adornes de Souza	pesquisa	Anais do XIV Encontro Regional da ABEM SUL, 27 a 28 maio, Maringá, 2011
Projeto Flauta: Pesquisa em ação	Viviane Elias Portela; Glauber Benetti Carvalho; Patrícia Wazlawick	pesquisa	Anais do XIV Encontro Regional da ABEM SUL, 27 a 28 maio, Maringá, 2011
Avaliando o ensino coletivo de instrumento na Escola de Música de Manguinhos	Vanda Bellard Freire; Helen Silveira Jardim; João Miguel Bellard Freire	relato	Anais do XIV Encontro Regional da ABEM SUL, 27 a 28 maio, Maringá, 2011
Prática de conjunto de flauta doce com a inclusão de outros instrumentos.	Estêvão Grezeli de Barros Neves; Cláudia Maria Freitas Leal	relato	Anais do XIV Encontro Regional da ABEM SUL, 27 a 28 maio, Maringá, 2011
Flauta - instrumento motivador no processo de musicalização infantil	Taísa Fitz	relato	Anais (CD Rom) XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre
Parceria público-privada e implementação do projeto flauta: incentivo à música como formação humana	Patrícia Wazlawick; Glauber Benetti Carvalho; Viviane Elias Portela	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Ensinando flauta doce num projeto social: relato de uma experiência em Santa Maria/RS	Zelmielen Adornes de Souza; Laerte Andre Massirer; Guilherme Sampaio Garbosa;	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Análise de métodos para Flauta Doce Soprano	Elaine Martha Daenecke	pesquisa	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Projeto Notação Musical: reflexões sobre práticas musicais em um projeto de extensão	Francilene Maciel da Rocha; Maria Cecília de Araujo Rodrigues Torres	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Identidade e culturas juvenis: o mundo está sendo	Leandro Ernesto Maia	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Da vivência musical às experiências pedagógicas e a flexibilidade	Ana Aprato Borba	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Aulas de flauta doce em grupo em um Curso de Licenciatura em Música: práticas,	Maria Cecília de A. R. Torres	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010

reflexões e desafios			
LEM: Laboratório de Educação Musical – um espaço de formação da identidade pedagógico-musical dos licenciandos em Música e o surgimento de alguns dilemas a partir da prática pedagógica	Karine Larissa Ströher; Guilherme Sampaio Garbosa	relato	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
O ensino de flauta doce em escolas de Santa Maria/RS e região: iniciando um estudo com professores de música	Zelmielen Adornes de Souza	pesquisa	Anais do XIII Encontro Regional da ABEM – Sul, Porto Alegre, 2010
Reflexões sobre o conceito de musicalidade	Luciane Cuervo	pesquisa	IX Encontro Regional da ABEM SUL 2008, IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 26 e 27 de maio de 2008, Santa Maria, RS.
Projeto Música na escola: Efetivação de políticas públicas no Paraná	Juciane Araldi	relato	IX Encontro Regional da ABEM SUL 2008, IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 26 e 27 de maio de 2008, Santa Maria, RS.
A “Orquestra de flautas” da Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa-Lobos:Um estudo de suas funções para a comunidade escolar	Marcia Puerari	pesquisa	IX Encontro Regional da ABEM SUL 2008, IV Encontro do Laboratório de Educação Musical – LEM/CE, 26 e 27 de maio de 2008, Santa Maria, RS.
O ensino de arte nas escolas de SINOP: Caminhos possíveis para a alfabetização musical de professores	Déborah Vasconcelos	relato	VII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical e 5º Simpósio sobre o Ensino Musical, 26 e 27 de julho de 2007, Cuiabá (MT)
Sorriso-MT: Plantando a educação musical e colhendo resultados (2002/2007)	Cilene Leite de Mello	relato	VII Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical e 5º Simpósio sobre o Ensino Musical, 26 e 27 de julho de 2007, Cuiabá (MT)
Compondo Uma Canção De Ninar: relato de experiência com uma aluna particular de Flauta Doce	Caroline Brendel Pacheco	relato	Anais do 12º Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), IX Encontro Regional da ABEM – SUL, Londrina, 2006
A presença da música na rede pública de ensino de Porto Alegre/RS: relatos das equipes diretivas das escolas e dos alunos	Cristina Rolim Wolffenbüttel	relato	Anais do 12º Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), IX Encontro Regional da ABEM - SUL, Londrina. 2006

Lenga la lenga: jogos de mãos e copos	Viviane Beineke; Sérgio Paulo Ribeiro de Freitas; Deodósio Juvenal Alves Júnior; Áurea Demaria Silva; Fernanda Rosa da Silva; Francisco Emilio Neis; Gabriela Flor Visnadi e Silva; Luiz Sebastião Juttel; Vanilda L. F. Macedo Godoy	relato	Anais (CD Rom) 12º Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), IX Encontro Regional da ABEM – SUL, Londrina, 2006
---------------------------------------	--	--------	---

Não foram localizados trabalhos com flauta doce nos:

Anais do X Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM) e 24º Festival de Música de Londrina e

Anais do XI Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM) e 25º Festival de Música de Londrina

APÊNDICE 2 – Relação de trabalhos que incluem a flauta doce
a partir do levantamento realizado em encontros de outras associações brasileiras

QUADRO 13: Relação de trabalhos que incluem a flauta doce em encontros de outras associações brasileiras²³⁵

Título do texto	autores	Natureza do trabalho	Meio disponível
Música Contemporânea para Flauta Doce: Um diálogo entre educação musical, composição e interpretação	Luciane Cuervo	pesquisa	Anais do XVIII Encontro Nacional da AMPPOM, Salvador, 2008
A Flauta Doce no Choro: Aspectos Interpretativos	<i>Larissa Camargo Santos;</i> <i>Sérgio Azra Barrenechea</i>	pesquisa	XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) Brasília, 2006
O repertório gaúcho para flauta doce: um recorte entre compositores atuantes no século XXI	Camila Petry do Canto Ignacio	pesquisa	Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, Terceira Edição, 01 e 02 de julho de 2005, Montenegro, RS. Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2005, CD Rom
Musicalidade na aula de flauta doce: Reflexões e estratégias	Luciane Cuervo	pesquisa	Anais do 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Arte, 4º JIPE – Jornada Interna de Pesquisa, Quinta Edição, 30 de maio a 01 de Junho de 2007, Montenegro, RS. Montenegro: Editora da FUNDARTE, 2007, CD Rom
Flauta doce: um estímulo na iniciação musical	Edna Viera; Edivânia Medeiros de Lima; Eliane Leão	pesquisa	Anais do XIV Congresso da AMPPOM, Porto Alegre, 2003.
Brincadeira/Ação Criativa e o Uso de Mediadores no Processo Inicial da Musicalização Infantil	Maria Teresa Mendes de Castro	relato	Anais do XIII Encontro Nacional da AMPPOM, Música no Século XXI: Tendências, Perspectivas e Paradigmas, vol. I e II, Belo Horizonte, 2001

²³⁵ Consulta da publicação: FERNANDES, José Nunes (Org.). Índice de autores e assuntos – Educação Musical, Publicações da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música). 1989-2010. Rio de Janeiro: PPGM/UNIRIO, 2011.

APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DE VÍDEOS DO *YOUTUBE* COM FLAUTA DOCE

Relação de vídeos do *YouTube* com flauta doce

Sugestões de apreciação e links²³⁶ organizados por Anete Susana Weichselbaum

a) Quartetos e outras formações com flauta doce (grande baixo e contrabaixo)

- **J. H. Shein, Banchetto Musicale** (1617), Flanders Recorder Quartet. Suíte executada com flauta doce baixo, grande baixo e contrabaixo ou sub-baixo (7:02) *

Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=G0fqB_wndQ&feature=related²³⁷
Acesso em 20 de julho de 2010.

- **Jan van der Roost, South America** (2:31), Flanders Recorder Quartet @ SEOUL 2008 *

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=Qqu92V4On4k&feature=related>
Acesso em 20 de julho de 2010.

- **flauta doce contrabaixo** – demonstração das peças *

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=5VcoV37kRFc&feature=related>
Acesso em 16 de julho de 2010.

b) Solos:

- **Telemann, Fantasie**, intérprete Frans Brüggen, Bressan Treble recorder (1967) (4:21) *

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vQatlvFvGdM&feature=related>
Acesso em 11 de julho de 2010.

- **Jacob van Eyck, Preludium of Voorspel and Phantasia**, intérprete Erik Bosgraaf, toca flauta doce (solo) em programa televisivo na televisão holandesa.

Vídeo 1 - disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=G1xqiiylsHU&feature=related>

Vídeo 2 - disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=hJTq3wJDJcQ&feature=related>

Acesso em 17 de julho de 2010.

- **Berio, Gesti for recorder**, intérprete Frans Brüggen (1967). Peça escrita por Bério para Brüggen – técnicas contemporâneas para o instrumento, gravação remasterizada.

Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=VYO35N3t1nQ&feature=related>
Acesso em 20 de julho de 2010.

²³⁶ Mantive o *hiperlink* a fim de facilitar a visualização do mesmo pelo leitor. O *hiperlink* consiste em uma ferramenta que redireciona o usuário da internet para outro link.

* Os exemplos indicados por asterisco foram entregues aos estudantes por meio de fotocópia.

- **Van Eyck**, *Nightingale*, Intérprete “tinaj0619”, (2:26), imitando rouxinol *
Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=3E6PKUDy6uE&feature=related>
Acesso em 16 de julho de 2010.

c) Repertório Barroco

- **Antonio Vivaldi**, *La tempesta di mare*, RV 433 (5:27). Intérprete Sebastian Marq, Jean-Christophe Spinosi – Ensemble Matheus.
Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=sW_ucjuAd2Q. Acesso em 26 de julho de 2010.

- **J. S. Bach** – Concerto n° 2 de Brandenburgo. Mozart Orchestra Bologna. Claudio Abbado, Giuliano Carmignola (violino), Reinhold Friedrich (trompete), Lucas Macias Navarro (oboè), Michala Petri (flauta doce).

1º Movimento (4:51), disponível em:

<http://www.youtube.com/watch?v=gNXaJKdr7yk&feature=channel>

3º Movimento (2:37 mais o bis que totaliza 10:40).

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=vLsNzCx1ots&feature=channel>

Acesso em 18 de julho de 2010.

- **Guisepe Tartini**, *Devil`s Trill Sonata*, nº. 3, intérpretes: Michala Petri e Lars Hannibal, flauta doce soprano e teórba (7:05)

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=e5bgRqdmxl>. Acesso em 11 de julho de 2010.

d) **Curiosidades:** grupos que fazem experimentação sonora; o mesmo intérprete que toca várias flautas doce ao mesmo tempo e seu uso no jazz

- **Meijering, Praetorius, Mossenmark, Telemann e anônimo**, *Sirena Recorder Quartet* (5:01) *

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=gvuSfMgFJlQ&feature=related>

Acesso em 20 de julho de 2010.

- **Paul Desmond**, *Take Five*, quatro vezes executadas pelo mesmo intérprete Michael, *Classic Jazz-Take Five* (1:47)

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=16yZl6Lr1ok&feature=related>

Acesso em 20 de julho de 2010.

- **Música tradicional da região de Flandres**, *Dance of the Bear* (30”), quarteto tocado por um mesmo músico (Recorder self-quartet).

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=GNh8n76lpxk&feature=related>

Acesso em 18 de julho de 2010.

- **Rousson, Jean-François**, *Quatour 3 voix et une flute*, Trio de jazz vocal com flauta doce (1:39) “soft’jazz”

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=H12k3j60ZT8>

Acesso em 10 de julho de 2010

APÊNDICE 4 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM A PROFESSORA CLARA, DIA 25 DE MARÇO

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A PROFESSORA CLARA, DIA 25 DE MARÇO

Perguntas sugeridas para compor o roteiro da entrevista com a professora Clara

Explicação inicial: as questões que preparei para essa nossa entrevista visam me ajudar a construir um quadro inicial mais completo do desenvolvimento de seu trabalho na disciplina. Alguns aspectos serão abordados posteriormente, na fase de planejamento das estratégias da pesquisa colaborativa, tais como a definição dos objetivos, dos recursos midiáticos a ser empregados, entre outros.

1. A senhora poderia discorrer sobre aspectos relevantes do seu trabalho na disciplina de flauta doce da instituição?

2.1 Como a senhora vê (concebe) esta disciplina?

2.2 Qual é seu impacto/contribuição, na formação de seus alunos, enquanto executantes e licenciandos?

3. No semestre anterior, tive a chance de estar presente em duas aulas, pude observar diversas estratégias suas empregadas para trabalhar a execução com turmas tão numerosas. Entre elas, pude observar: a execução de ecos melódicos em pequenos grupos e com o grande grupo; cânones com entradas sucessivas de até quatro grupos; a execução do repertório a mais vozes sendo inicialmente realizada de forma separada e, posteriormente, reunida; a execução de música “de ouvido”; os comentários dos alunos sobre as atividades sugeridas pelos colegas, e a execução de partes instrumentais em separado (*solo* e *tutti*) da peça que os colegas escolheram para ensinar “de ouvido”.

Dessa forma, a senhora poderia me falar de mais alguns procedimentos e estratégias que realiza em aula?

4. Quais seriam suas principais expectativas/desejos em relação a um trabalho colaborativo?

5. Poderia apontar alguma(s) necessidade(s) na qual a aplicação da pesquisa colaborativa poderia vir a ser pertinente?

6. Considerando-se a natureza da pesquisa colaborativa, haveria um papel conferido aos licenciandos nesta investigação? Se a resposta for afirmativa, como poderíamos absorver as experiências e vivências musicais que os licenciandos já possuem, trazem, para a aula coletiva de flauta doce?

7. Quais seriam as ideias que a senhora gostaria de testar com a turma durante a pesquisa? Por quais razões?

8. Poderíamos usar os recursos que a instituição dispõe, como a sala de computadores e instrumentos midi, com os teclados, para, eventualmente fazermos arranjos? Ou trabalhos em pequenos grupos?

9. O que mais gostaria de considerar? De acrescentar?

Observação: duas perguntas foram excluídas na versão final da tese para manter o anonimato da professora.

APÊNDICE 5 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM JAMES, DIA 6 DE DEZEMBRO DE 2010

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM JAMES, DIA 6 DE DEZEMBRO DE 2010

Agradecer os primeiros depoimentos.

Pequeno perfil: você citou assuntos muito diversos e ricos nos primeiros depoimentos. Vou relembrar alguns: de seu planejamento (escreve no quadro e os pais podem acompanhar; registra para saber se pode repetir a atividade ou “deletar”); da comparação entre alunos mais novos e mais velhos no curso; lembrou da sua experiência no segundo ano da escola, quando aprendeu música e teve que repetir um repertório durante todo o ano para tocar na apresentação musical ao final do ano; falou sobre a articulação observada no CD que a turma recebeu, na flauta e a comparou no violão; a questão da interpretação de notas iguais; a questão da aprendizagem da leitura e do ritmo, fazendo este antes e a questão de materiais que usa e de repertório que trabalha.

1.1 Eu gostaria que você me falasse um pouco mais do seu planejamento: a) você o escreve no quadro, para que os pais e alunos (mesmo que estes não saibam ler) o acompanhem, b) faz como a professora Clara na instituição e c) e passa o registro do planejamento para sua coordenadora.

Você pode me dar mais alguns detalhes desse planejamento?

1.2 Como você faz esse registro?

1.3 Agora que terminamos o semestre, o que te ajudou em seu planejamento? Você pode acrescentar algo novo a teu trabalho a partir das aulas na instituição?

2. Outro aspecto bem importante que você mencionou, foi sua crítica em relação ao trabalho docente quando o professor escolhe trabalhar somente uma ou duas peças por um período muito grande (foi a tua situação vivida na segunda série). Agora com a aula de flauta doce na instituição, com a reflexão sobre planejamento, você gostaria de comentar algo a mais sobre essa questão?

3. Suas turmas realizam apresentação no final de ano?

4. Sobre a questão de tocar, eu percebo que você é bem consciente da produção do sopro dos alunos “fazer com a língua e não com o estômago” e com da sonoridade que os alunos devem ter. O que a disciplina pode ter te ajudado nessa questão? Antes você comentou sobre a articulação de notas iguais.

5. Na questão de repertório, você comentou que trabalha inicialmente o ritmo das músicas separado e depois trabalha a leitura e ou deixa que eles consigam memorizar. Imagino que o curso de musicalização tenha a exigência da leitura básica?

6.1 Você poderia exemplificar algumas músicas ou atividades (jogo musical) que trabalhou com seus alunos e justificar sua escolha? Antes você tinha citado *Cai, cai, balão* e *Pezinho*, temas do folclore, e as músicas do livro *Pedrinho toca flauta*.

6.2 Como você as trabalhou?

7. Existe algum procedimento ou estratégia que você aprendeu ou adaptou a partir dos trabalhos realizados na turma ou em conjunto com seus colegas?

8. Você mencionou que lê bastante sobre musicalização. O que você aprendeu dessas leituras? Quais foram essas leituras? Você lembra?

9. Você troca ideias com sua colega Giovana, que também trabalha na SOGIPA, ou com a Mônica, sobre como dar aulas de flauta doce, quais atividades realizar?

10. Como os conhecimentos que você tem do violão te ajudam nas aulas de música ou de flauta?

11. Há algum aspecto que você gostaria de mencionar, acrescentar, criticar?

APÊNDICE 6 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM LUZ, DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2010

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM LUZ, DIA 7 DE DEZEMBRO DE 2010

Agradecer a disponibilidade de tempo em realizar a entrevista.

Pequeno perfil: Dá aulas de flauta doce numa ONG chamada Women's Club, que faz parte de um movimento internacional de mulheres de 47 países. Pesquisei e descobri que no Brasil, esse trabalho teve início em 1929, na cidade do Rio de Janeiro. Hoje já existem 23 Clubes no país, todos ligados à Confederação Nacional do Women's Club. O International Women's Club Porto Alegre (IWCPA) teve origem em uma organização estrangeira chamada American Women's Association, formada em 1964. Em ocasiões anteriores, Luz me falou que aprendeu a tocar flauta doce no seminário batista, utilizando o método de flauta doce soprano de Mönkemeyer. Ela dá aulas de reforço escolar para alunos de 3ª e 4ª séries nessa ONG e tem um trabalho voluntário com a flauta doce. Os alunos da ONG ganham flautas usadas das suas madrinhas quando realizam apresentações. Ela me explicou que, a partir do segundo semestre, precisou aceitar mais alunos na aula de flauta, uma vez que o conteúdo de música passou a ser obrigatório na escola.

1.1 Nos primeiros depoimentos, você comentou que os alunos da ONG são obrigados a tocar a flauta doce, mas nem todos conseguem tocar a flauta. Como você percebe/avalia os seus alunos tocando hoje, no final do semestre?

1.2 Houve mais alunos que conseguiram tocar? Se sim, quais foram os motivos que você acredita pelos quais eles melhoraram?

1.3 Você conseguiu trabalhar o repertório que havia planejado com eles neste final de semestre, como músicas de Natal?

2. No depoimento anterior, você mencionou que os conhecimentos adquiridos na instituição te ajudam muito a lecionar. Você pode me dar alguns exemplos?

3. Eu lembro que você mencionou que sempre estuda primeiro o repertório para depois ensinar aos seus alunos. Você ainda realiza esse procedimento e com qual repertório?

4.1 Houve algum aluno que conseguiu ganhar alguma flauta, que não seja das de R\$ 1,99 que o projeto fornece?

4.2 Você sentiu diferença na sonoridade e/ou motivação do aluno?

5. No ano que vem, você continuará a lecionar na ONG?

6.1 No primeiro depoimento, você mencionou que algumas músicas ainda não seriam adequadas para eles tocarem, seriam muito difíceis e que talvez ficariam para o ano que vem. Você tem algum planejamento para o próximo ano?

6.2 Se sim, a disciplina da instituição te ajudou nesta questão do planejamento?

(Para lembrar: nós estávamos folheando partituras do método de flauta doce soprano de Mönkemeyer e partituras de Asaf Borba)

7. Eu lembro que você comentou que aprendeu flauta doce no seminário batista, estudou pelo método de Mönkemeyer e até trouxe o livro para nossa aula. Você se lembra dessas aulas? As aulas eram coletivas? Só tinha adultos?

8. Da época em que você era aluna, o que mais te chamava a atenção nas aulas de flauta doce? Hoje, como professora, você acha que faz igual ou faz bem diferente?

9. Há procedimentos que você aprendeu na instituição e repete na ONG? Se afirmativo, que você faz de forma semelhante, variada? Ou há procedimentos que você evita? Por quê?

10. Agora que terminamos o semestre, você pode acrescentar algo novo a seu trabalho com o ensino e/ou planejamento da flauta doce a partir das aulas na instituição?

11. A partir da tua experiência como aluna, professora e licencianda, que conhecimento(s) você considera importante para o ensino de flauta doce? Quais são?

12. Você teria algum comentário, crítica ou sugestão que quisesse fazer?

APÊNDICE 7 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
COM SANDRO, DIA 9 DE DEZEMBRO DE 2010

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM SANDRO, DIA 9 DE DEZEMBRO DE 2010

Agradecimento pelos depoimentos anteriores.

Pequeno perfil: Aprendeu flauta doce (barroca) no Projeto Prelúdio. Em certa ocasião, mencionou que a aprendeu na adolescência, com 14 anos e que sempre foi muito curioso em relação a outros instrumentos. É o coordenador da parte musical do Projeto Ritmos da Vida, uma ONG localizada em Viamão (RS). Dá aulas de instrumentos de sopro, violinos e flauta doce no projeto social. Tem alunos que já o auxiliam nos naipes. Como professor, utiliza vários métodos específicos para teoria e para cada instrumento. Para flauta doce, utiliza o material de Suzigan e Mota (2004). Mencionou que muita coisa mudou em relação aos métodos de flauta doce e aos recursos desde o tempo em que estudava até hoje. Elogiou a questão de oportunizar o fazer musical aos alunos com músicas com poucas notas, como é o caso do arranjo de Suzigan, *Samba de uma nota só*. Ainda comentou que consegue baixar muito material pela internet; entendi que são materiais músico-pedagógicos diversos.

1. Na entrevista anterior, você mencionou que dava aulas em projeto social.
- 1.2 Eu queria saber onde mais você leciona, além do Projeto Ritmos da Vida.
- 1.2. Quais disciplinas você leciona? Há quanto tempo?
- 1.3. Você também tem uma ou mais escolas de música?
- 1.4. Você leciona flauta doce nessas outras instituições?
2. Você lembra com qual (is) instrumento(s) começou a lecionar?
3. Os conhecimentos que você tem no ensino dos outros instrumentos te ajudam no ensino da flauta doce ou é o contrário?
4. No depoimento anterior, você mencionou que os materiais (livros, métodos) mudaram muito desde quando você estudou flauta doce no Projeto Prelúdio até hoje, elogiando-os. Como professor, você ainda utiliza algum material da época em que você era aluno? Ou substituiu tudo?
5. Desde a época em que você foi aluno de flauta doce, há procedimentos e/ou maneiras de trabalhar a didática que você considera ainda válidos? Há outros que você gostaria de modificar? Ou mesmo excluir? Por quê?
6. Agora que terminamos o semestre, você pode acrescentar algo novo a seu trabalho com o ensino e/ou planejamento a partir das aulas na instituição?
7. A partir de sua experiência como aluno, professor e licenciando, que conhecimento(s) você considera importante para o ensino de flauta doce? Quais são?
8. Você teria algum comentário, crítica ou sugestão que quisesse fazer?

APÊNDICE 8 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GIOVANA,

DIA 06 DE MARÇO DE 2011

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM GIOVANA, DIA 6 DE MARÇO DE 2011

Agradecer pela disponibilidade da entrevista.

Pequeno Perfil: Ela é cantora (mas não tenho certeza se do gênero popular ou lírico). Na família, sua mãe ou avó tocam piano e alguém lhe acompanhava no instrumento. Estudou flauta doce na instituição a partir de 2010. Também desde 2010 trabalha na SOGIPA com a Educação Infantil, dando aulas de música para crianças de 2 e 3 anos de idade. Sua turma é pequena, 3 ou 4 alunos. O mais importante que ela me revelou é que usa a flauta doce como ferramenta e instrumento musical em seu trabalho. O seu objetivo não é ensinar as crianças a tocar o instrumento, mas a usá-lo em aula como ferramenta, como auxílio. Mencionou que toca algumas músicas com a flauta doce em atividades lúdicas com seus alunos (enquanto executa a música, as crianças fazem determinada atividade, e, quando ela cessa, elas devem parar a atividade) e para mostrar conceitos sonoros de grave/agudo. Utiliza flauta doce soprano barroca.

1. Giovana, seu estudo em canto é voltado ao gênero popular ou lírico?

2. A partir do que você já mencionou sobre suas atividades com seus alunos pequenos em aula, eu gostaria de saber se você pode citar exemplos das músicas que utiliza com eles (grave – agudo; música enquanto eles fazem uma atividade).

2.1 Essas músicas foram trabalhadas na disciplina?

3. O canto influenciou em sua escolha para adotar a flauta como ferramenta ou como apoio para suas aulas?

4. Para você, a contribuição mais significativa da disciplina foi em relação ao conteúdo pedagógico ou à questão de aprender o instrumento?

5. Considerando que você aprendeu a tocar flauta doce neste ano, quais são os conhecimentos que você avalia como importantes para poder tocar flauta doce com fluência?

6. Em relação às duas propostas pedagógicas que vocês desenvolveram neste ano com a professora Clara na disciplina, há algo que você gostaria de mencionar que a tenha ajudado nas aulas na SOGIPA?

Para lembrar: (a) selecionar uma partitura para flauta doce para uma determinada série do ensino regular; (b) tocar flauta doce “de ouvido”.

7. Que conhecimentos (pedagógicos e/ou musicais) você adquiriu nesta disciplina e que fizeram diferença em seu trabalho?

8. Você tem algum interesse em continuar a estudar flauta?

9. Você mantém o interesse em utilizar a flauta em suas aulas no futuro? Se afirmativo, quais a(s) razão(ões)?

10. A partir de nosso semestre, das falas dos colegas e da professora, o que mais você gostaria de acrescentar, quais são suas opiniões, concepções para dar aula?

APÊNDICE 9 – CD CONFECCIONADO PARA A DISCIPLINA

APÊNDICE 9 – CD confeccionado para a disciplina “Flauta doce no contexto escolar”

Faixas, repertório musical, tipo de flauta doce empregada e outras informações como arranjo:

- 1 e 13 – *Alle Vögel sind schon da* – tenor (folclore alemão, arranjo de Rudolf Nydrin);
 2 e 14 – *Carinhoso* (Pixinguinha, arranjo de Geraldo Telles do Amaral para duas flautas doce soprano e duas contralto²³⁸);
 3 e 15 – *Carinhoso* – piano (Pixinguinha, *playback* piano a partir do arranjo de Geraldo Telles do Amaral);
 4,16 *Entendez-vous* – tenor (Cânone, autoria não identificada);
 5,17 *Hymne* – tenor (Cânone, autoria não identificada)
 6 – *Hymne* – soprano, tenor (cânone executado em aula pelos licenciandos, compositor desconhecido);
 7 e 18 – *Jenni Mamma* – contralto (folclore caribenho, arranjo de Viviane Beineke);
 8 e 19 – *Tema con variaciones* – teclado (exercício do Método de *Iniciacion a la flauta dulce* de Mário Videla e Judith Akoschky, vol. 2);
 9 e 20 – *Tourdion* – 3ª voz, tenor (Pierre Attaingnamt, 1530);
 10 e 21 – *Greensleeves* – piano (tema medieval, anônimo, arranjo contido no método da Shott de Engel e Gudrun);
 11 e 12 – *Chorinho* – piano (Maria Melo).

Intérpretes das faixas:

Flautas doce: Renate Weiland, Tatiane Wiese e Anete S. Weichselbaum (faixas 2 e 14)

Flauta doce soprano, contralto e tenor: Anete S. Weichselbaum (demais faixas)

Piano e teclado: Anete S. Weichselbaum (demais faixas)

²³⁸ A gravação foi realizada somente com uma flauta doce contralto.

CD FLAUTA DOCE NO CONTEXTO ESCOLAR